

El ensayo de múltiples fuentes dentro del debate cognitivo

The essay from multiple sources inside the cognitive debate

Miguel Zapata, Ph.D.

West Virginia State University

RESUMEN

Asignar un ensayo de múltiples perspectivas puede ser un fracaso o un acierto metodológico. Algunos (Hays; Perry) consideran que los estudiantes universitarios principiantes no poseen las habilidades cognitivas para abordar la diversidad de puntos de vista, a menudo divergentes o complementarios, sobre un mismo tema. Otros (Slattery) opinan que es posible siempre que se dé atención individual al estudiante y que se lo ayude a promover de un nivel cognitivo a otro. Reconozco la utilidad de ambos estudios, y sugiero una revisión de las metodologías de los autores que pueden haber afectado la interpretación de resultados.

Palabras clave: *Ensayo de múltiples Fuentes (Ensayo investigativo), perspectivas múltiples, desarrollo cognitivo, dogmatismo, dualismo, relativismo.*

ABSTRACT

To assign the multiple-source paper might be a failure or a methodological success. Some (Hays; Perry) consider that first-year college students do not possess the necessary cognitive abilities to tackle the diversity of opinions, often contradictory or complementary, about one common topic. Others (Slattery) believe that such an assignment is possible whenever the student is given individual attention so as to help him/her to advance to the next cognitive level. I recognize the value of both studies and suggest a methodological review of the authors, which might have affected the interpretation of the results.

Key words: *Research paper, multiple perspectives, cognitive development, dogmatism, dualism, relativism.*

Introducción

Consideraciones sobre el desarrollo del pensamiento de aquellos a quienes se asignan ensayos de múltiples perspectivas (Mahaffy 2006) se unen a estudios anteriores sobre las relaciones entre la adquisición de lengua extranjera y la materna (Yoshioka; Kellerman, 2006); (Perani; Abutalebi, 2005). Más allá de los beneficios del estudio de L1 y L2 relativos a la competencia lingüística (Nikolov; Csapó 2010); (Alptekin; Ercetin 2010); (Sun Hee; Starks, 2008); (Wilda Laija-Rodríguez et ali. 2006) y el conocimiento; más allá de la interrelación de la redacción en L1 y L2 (Laufer, 2000) a través de todo el currículo; del influjo de la competencia cultural en L1 sobre la redacción en L2 se coloca el debate sobre si es realista asignar a estudiantes universitarios novicios ensayos que consideren múltiples puntos de vista, a menudo divergentes o complementarios sobre el mismo tema. Para Janice Hays (1983) la respuesta es no. Basándose en un modelo cognitivo propuesto por Perry arguye que el pensamiento analítico requerido en este tipo de ensayo sólo se adquiere hacia los últimos años universitarios dentro del contexto de una educación humanística. Slattery (1990; 1991) en contraste considera que las distintas fases del pensamiento—dogmático, dualista y analítico—se pueden encontrar en estudiantes a distintos niveles universitarios, aún en el bachillerato, pero que percepciones sobre la naturaleza del objeto de estudio y el grado de seriedad afectiva

sobre la tarea influyen en la manera como se aborda la complejidad de perspectivas. Ambas opiniones ofrecen profundas implicaciones pedagógicas. Para Hays (1983), asignar este tipo de ensayo durante el primer año universitario es asegurar el fracaso; para Slattery (1991) es posible a través de la atención individual. Aunque reconozco la utilidad de ambos estudios, propongo que las metodologías al conducir los experimentos pueden tener injerencia en el planteamiento de los resultados, y critico que las distintas fases del pensamiento son miradas por los autores de una manera monolítica. Ello supone más revisiones educativas.

En el marco de las definiciones, los términos dogmatismo, multiplicidad y relativismo han sido asociados con la política, la filosofía, la psicología del desarrollo, la redacción (Hays, Slattery, Perry) y hasta la física moderna. No están los términos exentos de discusión, de cuestionamientos y de intersección²⁶. En

²⁶ El uso de los términos en los artículos discutidos es problemático y se presta a distintas posibilidades de interpretación. Para empezar, el término “dualista” ha sido usado en filosofía para describir, por ejemplo, las ideas de Hegel. Aplicado a él, significa que proponía un sistema tanto materialista como idealista. El término “dilettante” se ha usado más o menos con el mismo significado para describir al pensador Unamuno. De todos modos, el uso del término tradicional y extendido no es el concepto que intentan Perry, Hays u otros psicólogos del desarrollo. Probablemente el dualismo, en el argot filosófico, significa algo muy próximo al pensamiento multiplista. Slattery prefiere el término dogmático para lo que otros llaman dualista. El problema que ello genera es que

sus inicios, por ejemplo, se ha considerado dogmático al individuo que fiel y ciegamente se aferra a un ideal político. Dicha adhesión se hace sin un proceso reflexivo, sin estudiar con atención los distintos preceptos de tal o cual partido político antes de declarar su aceptación incondicional a dicho partido. Se supone que los individuos dogmáticos poseen una visión del mundo en blanco y negro, en buenos y malos, en verdades o mentiras. Así lo considera William G. Perry Jr. (1970) de la Universidad de Harvard cuando describe lo que él llama “Position 1-Basic duality” para estudiantes del primer año universitario:

The student sees the world in polar terms of we-right-good vs. other-wrong-bad. Right Answers for everything exist in the Absolute, known to Authority, whose role is

el dogmatismo filosófico o religioso puede ser fácilmente asociado con actitudes más que con formas de pensamiento. Probablemente “radicalismo” es lo que más conviene a lo que Slattery tiene en mente cuando usa el término dogmatismo. De igual manera, el pensamiento relativista y el multiplista a menudo han sido sinónimos, y no se refieren a distintos niveles cognitivos. Así, Slattery ha preferido los términos “noncommittal” (no comprometido) y analítico. Pero una vez más la nueva terminología se presta a ulteriores problemas. Primero, la falta de compromiso es otra actitud. Segundo, si el nivel de mayor desarrollo del pensamiento es el analítico, entonces los individuos dogmáticos no son analíticos—es decir, son básicamente animales sin pensamiento racional. También el término análisis literalmente significa dividir en partes. Así que el concepto que describe Slattery es más cercano a la reflexión que al análisis.

to mediate (teach) them. Knowledge and goodness are perceived as quantitative accretions of discrete rightnesses to be collected by hard work and obedience (p. 33).

Es decir que el dogmático siempre se sitúa a sí mismo entre los buenos y los otros son siempre los malos, los que están equivocados o los que no conocen la verdad. Para ellos, las autoridades tienen acceso a la verdad; su función como individuos es acercarse al conocimiento poseído por la autoridad. La realidad para ellos es de naturaleza cognoscible, y el investigador descubre verdades eternas y absolutas.

Resta decir que en el plano religioso, de donde probablemente se origina, el dogmático tiene una fe ciega, irreflexiva en el dios o la deidad o cualquiera que sea su concepción religiosa. Para éste, no es necesario inquirir nada pues todo ya ha sido explicado o revelado por la divinidad.

En el plano de la psicología del desarrollo, se considera que el dogmático se coloca en la fase más simple del desarrollo del pensamiento humano. Cuando el dogmático lee o estudia un texto, lo hace para informarse de la ciencia conocida, y no alcanza a ver que distintos textos sobre un mismo tema ofrecen sólo versiones parciales sobre su objeto de estudio. Como hábito de lectura, el dogmático a menudo lee textos para verificar que su opinión preestablecida se encuentra en el texto leído,

y por ello mal interpreta o entiende a su acomodo (Slattery, 1991).

El individuo que posee una visión múltiple, a quien Slattery llama “non-committal” (p. 188), se coloca a un grado un tanto más avanzado de desarrollo del pensamiento. Éste observa que hay divergencias en cuanto a las llamadas “autoridades,” y que sus opiniones son irreconciliables. Lee para explorar más no para juzgar puntos de vista contradictorios (Slattery, 1991). Como cada persona, en privado, la comunique o no, tiene el derecho a su propia opinión, entonces es normal y aceptable que existan diversas e irreconciliables aproximaciones a la realidad (Slattery, 1990). Para este tipo de personas no hay nada correcto ni incorrecto, sino que la divergencia es lo normal.

The student perceives legitimate uncertainty (and therefore diversity of opinion) to be extensive and raises it to the status of an unstructured epistemological realm of its own in which “anyone has a right to his own opinion” (Perry, 1970, p. 33).

En el plano político, la multiplicidad puede conducir al quietismo—quizá por ello Slattery prefiere llamar esta fase “non-committal”—por tanto, que estos individuos aceptan como verdades cualesquiera tipos de planteamientos políticos, y con frecuencia no pueden tomar una decisión a favor o en contra. Los casos de multiplicidad en filosofía han

sido notables. En ellos, un investigador, como en el caso de Pascal²⁷, después de aceptar que el mundo es eminentemente material y que está regido por fuerzas naturales, plantea que dichas fuerzas no pueden tener un origen casual, sino que son el producto de la creación de una divinidad. Santo Tomás de Aquino con su inconsecuente “ver para creer” sería uno de los ejemplos iniciales más notorios que se mueven entre el dogma y el escepticismo ya que aunque duda metódicamente, luego le apuesta a la fe, pues creyendo no hay nada que perder, mientras que el no creer privaría al hombre del cielo en caso de que Dios existiera.

En cuanto al relativismo o posición reflexiva, se la considera el grado deseado de desarrollo del pensamiento. En esencia, desde esta posición el individuo comprende que el conocimiento humano es contingente a una época, una visión, un período del desarrollo científico. El individuo relativista comprende que diversos textos ofrecen una visión parcial de un fenómeno, y se dedica activamente a criticar y evaluar las distintas posiciones con el objeto de determinar cuál de ellas es la mejor aproximación a la realidad (Slattery, 1991). El pensamiento del individuo reflexivo es sintético al unir los mejores puntos de diversos textos. Sus

²⁷ Por supuesto que soy consciente del influjo póstumo de los Jansenistas en la edición menos comprometedora del pensamiento del filósofo en lo relacionado con el caso Port-Royal con fines de atenuar la discusión religiosa. Ver Hornstein et ali., “Pascal” (390-3).

opiniones son informadas y obedecen a un estudio cuidadoso. A diferencia del individuo con visión múltiple, el reflexivo no cree que la realidad sea de naturaleza incognoscible, sino que valora cada esfuerzo y evalúa críticamente la evidencia presentada en favor de una visión específica. Según Perry (1970), los individuos reflexivos favorecen el cambio y toman decisiones informadas en sus vidas; están en proceso continuo de revisión de sus propias ideas.

Los métodos de investigación empleados por los autores arriba mencionados difieren entre sí. El estudio de Hays (1983) le da preponderancia a su propia experiencia y a otro estudio anterior de Perry (1970). La autora explica que tomó trabajos escritos de casi todos los estudiantes de primer año de la universidad donde ella trabajaba; sin embargo, usó muestras de sólo doce estudiantes. No menciona en ninguna parte del estudio cuántos trabajos leyó ya sea de todos los estudiantes o de los doce cuyos trabajos ella seleccionó. Menciona, sin embargo, que los trabajos eran representativos de la progresión que va desde la redacción de trabajos universitarios de primer año hasta el último, y que el patrón fue consistente con las nueve categorías del pensamiento descritas por Perry (1970).

Los trabajos que Hays (1983) les asignó a los estudiantes se referían a dos temas: la marihuana y el aborto. La tarea requería a los estudiantes que pretendieran

que participaban de un panel público constituido por diferentes miembros de la sociedad poseedores de distintas opiniones, como sacerdotes, hombres de negocio, etc. Además, a los estudiantes se les explicó que hicieran como si su supuesta participación en el panel fuese a ser publicada en el periódico local. No hay una transcripción de las palabras reales que utilizó Hays (1983) para los requisitos de la tarea, pero basándose en la descripción que hace la investigadora del trabajo de Denise, la tarea requería de los estudiantes que ofrecieran sus propios juicios o perspectivas.

Los dos artículos de Slattery (1990; 1991) emplean un mismo experimento. El autor les pidió a 12 de sus estudiantes de primer año que escribieran cinco ensayos cada uno, para un total de sesenta, empleando múltiples fuentes divergentes. Slattery estaba involucrado en el experimento tanto como profesor como observador. Había instruido a sus estudiantes en las destrezas necesarias y en los procesos intelectuales para escribir ensayos argumentativos durante un semestre, al final del cual recogió los ensayos. Dos de los ensayos escritos por los estudiantes tenían fuentes preseleccionadas, mientras que los estudiantes llevaron a cabo una búsqueda bibliográfica de las fuentes de los tres ensayos restantes. Además de las actividades de redacción, los estudiantes fueron entrevistados para llevar a cabo dos cosas: jerarquizar tres tipos de ensayos que reflejaran las principales fases del desarrollo de pensamiento y clasificar

y explicar afirmaciones escritas sobre la naturaleza del conocimiento.

A pesar de que los dos artículos de Slattery (1990; 1991) comparten un mismo estudio, se concentran en dos áreas distintas. El primer artículo, "Applying Intellectual," se centra en los enfoques intelectuales que usan los estudiantes para escribir sobre un tema. El segundo artículo, "The Argumentative," trata de los enfoques de lectura, pensamiento y composición.

Yendo hacia los hallazgos de los distintos estudios, Hays (1983) declara que los estudiantes universitarios de primer año tienden a escribir en términos "dualistas." La autora utiliza el término, basándose en la escala de Perry (1970), para denotar la lógica del "o o," del blanco o negro, bueno o malo. Con el tiempo, y después de su participación en otros cursos, los estudiantes tenderían a progresar naturalmente de esta manera simplista de pensar a formas más complejas que incluirían el pensamiento multiplista y el relativista hacia el final del último año universitario.

Totalmente distintos son los hallazgos de Slattery (1991). Usando distintos rótulos para nombrar las tres fases más importantes del desarrollo del pensamiento, mantiene que los estudiantes de primer año pueden abordar temas de una manera dogmática, no comprometida o analítica sin tener que esperar hasta completar los últimos años de su carrera. La manera

que ellos tienen de abordar los temas, en vez del tiempo que se pasa en la universidad, dependería de dos factores: sus suposiciones acerca de la naturaleza del área de estudio referente y su interés afectivo en el tema. Las humanidades, por ejemplo, muchos estudiantes las perciben como predispuestas al pensamiento relativista, mientras que consideran las ciencias físicas como exponentes de verdades absolutas. De igual modo, en caso de que los estudiantes valoren la importancia de un tema y su potencial para cambiar las vidas de los individuos, tenderían, según Slattery (1991), a pensar en términos más analíticos.

Los dos rangos de hallazgos, creo, provienen de los distintos procedimientos metodológicos empleados en la conducción del experimento. En cuanto al estudio de Hays (1983), una cosa es decir a los estudiantes que hagan como si estuvieran hablando frente a un panel de miembros diversos y otra cosa es hacer que los estudiantes hablen a los panelistas. La tarea no es nada auténtica. Se me ocurre que los estudiantes habrían sido más conscientes de la diversidad de su audiencia si en realidad hubiesen hablado con los panelistas en vez de escribir para un grupo imaginario. La distinción es importante porque Hays (1983) mantiene que los estudiantes de primer año fracasaron en dar cuenta de la diversidad de opinión y que esa falla es un reflejo de su desarrollo cognitivo. Mi hipótesis es que si los estudiantes estuviesen enfrentados con personas

de carne y hueso, podrían haber representado las diferentes perspectivas que ella considera índice de un conocimiento superior. El error, por ende, consiste en la ejecución de una actividad inauténtica y no en la carencia de percepción.

Otro problema del estudio de Hays (1983) es la condición que los ensayos de los estudiantes deberían escribirse como si se fuesen a publicar en "el" periódico local. Si las composiciones de los estudiantes fuesen a ser presentadas a una audiencia familiar, y los temas eran la marihuana y el aborto, probablemente la imagen de los estudiantes, su privacidad, etc. estarían comprometidas. Hays (1983) parece olvidar que los escritores o voceros utilizan estrategias discursivas como la mentira, demagogia, ironía, etc., a su acomodo. En otras palabras, la gente no está obligada a decir la verdad cuando ésta puede ser usada en su contra y exponerse públicamente.

Un problema ulterior de la investigación de Hays (1983) parece ser la redacción de la tarea. Aunque, como se dijo arriba, el lector no tiene acceso a la descripción de la actividad, parece claro que la investigadora solicitó a los estudiantes que manifestaran su propia perspectiva sobre los dos temas. En consecuencia, algunos estudiantes ofrecieron su perspectiva no argumentada, pero que es de todas maneras su perspectiva. En relación con este problema, también cuestiono el juicio de la investigadora al escoger lo que considera un ensayo reflexivo:

el de Denise. Esta alumna empleó una gran cantidad de datos personales para demostrar su opinión. En mi práctica docente, yo disuado a los estudiantes de utilizar experiencias personales, ya que éstas pueden ser esencialmente distintas de las de otra persona, y por lo tanto, altamente subjetivas. En otras palabras, cuestiono la validez de la experiencia personal y de los casos individuales en ensayos académicos argumentativos. (Aquí podría describir muchas experiencias propias para probar cómo difieren de las de otras personas, pero esto es exactamente lo que propongo, que no se haga).

Dadas las fallas del experimento, no es sorprendente que el estudio de Hays (1983) coincidiera totalmente con el de Perry (1970). El creer que la mayoría de los estudiantes piensa en términos dualistas es una concepción demasiado dualista. En contraste, la perspectiva de Slattery no tiene nada de dualista. Sus principales hallazgos están asociados a una mejor metodología. Al asignar temas de una importancia variada, como las telenovelas y el conocido experimento de Milgram sobre obediencia, Slattery (1991) pudo notar que el grado de compromiso afectivo con el tema es decisivo en la manera como se aborda el tema. En este orden de ideas, no le importa mucho a un estudiante si escribe irreflexivamente sobre frivolidades como las telenovelas. Por el contrario, experimentos que pudiesen alterar vidas necesitan ser estudiados más seria y analíticamente. La misma idea

se puede aplicar al tema del terrorismo asignado por Slattery (1991).

De igual modo, el asignar a los estudiantes temas de composición de las humanidades, historia, biología, etc., cubriría un corpus mayor pero necesario para probar que las suposiciones de los estudiantes acerca del objeto de estudio son relevantes en la manera como se aborda el tema. De acuerdo con lo anterior, se espera que distintas personas tengan distintas ideas sobre las telenovelas, pero tiende a haber más consenso en la biología o la historia, parece decir Slattery (1991).

Pasando ahora a las implicaciones pedagógicas de los estudios, parece obvio suponer que si Hays (1983) cree que los estudiantes de primer año tienden a pensar en términos dualistas, entonces asignarles actividades que estén dos o más niveles por encima de sus capacidades es requerir el fracaso. En otras palabras, las tareas deberían ser cuidadosamente graduadas para estudiantes del primer año. Esas tareas deberían tratar de promover el cambio de dualismo a la multiplicidad.

En contraste, los hallazgos de Slattery (1991) necesitan ser divididos en dos clases correspondientes a sus dos artículos. En el primero, él propone responder individualmente a la redacción de estudiantes mediante charlas en privado o con comentarios escritos en los ensayos individuales. Ya que esto último es una práctica común, Slattery (1991) no en-

cuentra ninguna dificultad para hacerlo. De acuerdo con esta idea, la labor del docente es identificar el nivel cognitivo del estudiante, y por medio de reacciones individuales, tratar de promover el pensamiento del estudiante al siguiente nivel. Otro grupo de implicaciones tácitas es que los profesores deberían proporcionar muestras de diferentes áreas del conocimiento así como también de distintos niveles emotivos para que los estudiantes reaccionen según el caso.

En su último artículo, Slattery (1991) mantiene que la manera como los estudiantes leen, reflexionan y escriben están estrechamente relacionadas. Un estudiante dogmático tiende a leer sólo con el propósito de encontrar lo que ya antes creía. Tal inclinación lo hace presa de la tergiversación o de la mala interpretación. En consecuencia, la labor del docente debería ser la de ayudar al estudiante a identificar sus convencimientos antes de leer para cotejar después cómo han cambiado después de adquirir los nuevos conocimientos.

Un problema con esta herramienta pedagógica es que a veces el pensamiento dogmático ocurre después de un estudio cuidadoso de un tema específico. En el caso de Bob que Slattery (1991) usa para describir el enfoque dogmático, el observador se contradice. Bob afirmaba que sólo escogía temas de los que sabía mucho y de los que había leído en las revistas que tenía a su alcance. Pero luego declara que el estudiante escribió

el ensayo antes de leer ninguna fuente en absoluto. En consecuencia, Bob torció las estadísticas, tergiversó, leyó mal, etc. Creo que un problema con esta concepción es que sólo los individuos dogmáticos tergiversan, citan mal adrede, etc. Aún los escritores profesionales deliberadamente usan todas esas técnicas como estrategias discursivas. Para recordar sólo un ejemplo bien conocido, Susan Lamson en "TV Violence: Does It Cause Real-Life Mayhem?" claramente representa erróneamente el estudio del profesor Centerwall sobre la relación entre violencia y televisión. En el estudio, Centerwall reconoce que su estudio no es concluyente, pero que ya que la violencia aumentó con la violencia en la tele y decreció con una disminución de la programación violenta, entonces vale la pena intervenir la televisión. Lamson prestamente empleó la *falacia post hoc, ergo propter hoc*, que había sido cuestionada por Centerwall, para defender la National Rifle Association, ya que ella es uno de sus empleados.

Pasando al estudiante que está al nivel de la multiplicidad, la implicación pedagógica es que el docente necesita ideas, ejercicios para ayudarlo a evaluar las fuentes para así promover el cambio al pensamiento analítico. Finalmente, Slattery (1991) propone enfatizar la lectura conformista con el propósito de ganar una lectura de simpatía que es el la destreza final de los ensayos argumentativos.

El problema de las metodologías y hallazgos tanto de Hays (1983) como de

Slattery (1990) es fácilmente asociable a toda la investigación en el área de las humanidades. En este campo, mucha de la subjetividad del investigador está implicada en el proceso. Como se sugirió antes, el juicio que hace Hays (1983) de un ensayo académico realmente relativista no está fuertemente establecido. La inclusión de ejemplos personales para ilustrar el pensamiento académico no es deseable ya que puede conducir a problemas de súper generalización de casos particulares, y finalmente, a los mismos problemas representados en el pensamiento dogmático. Esta falla de convencer completamente sobre la objetividad de los juicios acerca de la materia de estudio puede amenazar toda la interpretación de los hallazgos. Sin embargo, me parece que la mayor parte de sus hallazgos es válida.

Un problema de una naturaleza similar puede observarse en los dos artículos de Slattery (1990; 1991): estaba involucrado en el proceso tanto como profesor como observador. Aún si esta situación le permitió conducir observaciones en las áreas de emociones y suposiciones de sus sujetos, sus hallazgos son cuestionables ya que él mismo había instruido a los estudiantes sobre las características del ensayo relativista de múltiples fuentes que él quería que ellos escribieran. Como reconoce en su artículo "The Argumentative" sus estudiantes pueden "fingir" una posición relativista usando estrategias discursivas propias de este nivel sin realmente haber alcanzado el nivel.

Este paso, reconocen Slattery (1991) y Hays (1983), es el embrión de la siguiente fase intelectual. O en otras palabras, una fase no surge de la nada, sino que se inicia en el seno de otra anterior. O aún en otras palabras, un estudiante puede pertenecer a un nivel en un área y a otro en otras materias académicas. Esta última observación es realmente clave en los hallazgos de Slattery (1991). Ella muestra que el desarrollo cognitivo no es monolítico en un individuo, sino que por el contrario, un estudiante que ya piensa en términos relativistas en un área, debe ser motivado para que revise sus pensamientos en otras áreas académicas hasta que un pensamiento relativista caracterice la mayoría de los pensamientos del individuo.

Esta última consideración me lleva a otra área problemática. Planteo la hipótesis que si los estudios de Slattery (1991) hubiesen sido longitudinales, como dice Hays (1983) que fueron los suyos, probablemente habría encontrado que una mayor cantidad de pensamiento relativista en más áreas académicas está asociado con una mayor exposición a los estudios humanísticos. Es decir que, usando las dicotomías saussurianas, Slattery encontró, por medio de un estudio sincrónico, lo que Hays (1983) encontró mediante un estudio diacrónico. Es fácil ver la propuesta de Hays (1983), en el sentido que un pensamiento sólido, relativista, puede obtenerse mejor mediante varios años de educación en diversas disciplinas. Los embriones de

un pensamiento relativista diseminados a través de áreas aisladas no es una prueba sustancial de un pensamiento complejo. Esto no quiere decir que no estoy de acuerdo con Slattery. Creo que un pensamiento relativista es posible y puede ser motivado mediante tareas y respuestas individuales a la redacción de los estudiantes desde el inicio de su primer año. Lo que sí propongo es que un pensamiento relativista más sólido se obtiene después de varios años de vida universitaria.

La anterior consideración me lleva a otras distinciones. No debe pensarse que las fases de dogmatismo, multiplicidad y relativismo se presentan claramente definidas en toda la vida intelectual de un individuo aplicadas a todo su conocimiento y de una manera excluyente. Dicho de otro modo, es un error el creer que un individuo, una vez ha alcanzado un nivel relativista, ya no vuelve a pensar dogmáticamente o con multiplicidad en el resto de su vida. Más bien, los distintos tipos de pensamiento se presentan simultáneamente a lo largo de toda la vida de un individuo. Sin embargo, hay una preponderancia de un tipo de pensamiento que permite ubicar al individuo en una fase determinada de su desarrollo cognitivo. El propósito de Slattery (1991) en "Using Conferences" es precisamente el de utilizar entrevistas privadas para ayudar a cada individuo a promoverse de una fase a otra más avanzada una vez que se le ha ubicado. También es un error el suponer que

una persona aplica el mismo tipo de pensamiento a todos los temas o áreas del saber (Slattery, 1990). Es común que un tipo de pensamiento más avanzado sea más fácil de desarrollar en aquellos temas sobre los cuales el individuo tiene más información o conocimiento. Por último, el tipo de suposiciones acerca de la naturaleza del objeto de estudio promueve cierto tipo de pensamiento (Slattery, 1991).

Por ejemplo, se ha creído que las humanidades y la literatura son de una naturaleza eminentemente relativista (Slattery, 1990). El lector de un texto literario supone que cualquier tipo de interpretación sobre el contenido de un texto es aceptable siempre que dicho lector pueda ofrecer evidencias textuales para apoyar sus afirmaciones. Especialmente después del auge de enfoques teórico críticos como la teoría de la recepción (Fish, Iser, Holland) los lectores se aproximan al

texto literario con más flexibilidad sobre sus interpretaciones o el sentido personal que para ellos tiene un texto estudiado. Es natural, entonces, que distintas interpretaciones divergentes y hasta excluyentes se presenten en el proceso de redescubrimiento o creación del texto literario por parte de distintos lectores.

En contraste, se ha creído que las llamadas "ciencias exactas" ofrecen un tipo de conocimiento objetivo, una interpretación fiel de la realidad, un saber absoluto que excluye las distintas interpretaciones, la subjetividad, la diversidad de opinión. De ahí que el estudiante de dichas ciencias suponga que al leer un texto científico, su función primordial sea la de informarse sobre las verdades planteadas. El estudiante supone que no debe buscar las fallas de tal o cual razonamiento puesto que el proceso científico ha eliminado la posibilidad de esos errores. En pocas palabras, la suposición esencial del es-

tudiante en dichas ciencias es un tanto dogmática.

Por supuesto que se debe ser consciente del hecho que las artes y humanidades ofrecen un mayor grado de subjetividad que las ciencias, y que, por su parte, las ciencias se proponen eliminar hasta donde sea posible la subjetividad e interpretación del sujeto en el objeto científico. Pero ello no significa que las ciencias siempre logren su cometido, o que el conocimiento científico se caracterice por su total objetividad o por plantear verdades absolutas. Cuando se afirma que el conocimiento humano es contingente a una época del desarrollo de una sociedad, se lo plantea para todo el saber científico o humanístico pero a distintos niveles. El conocimiento humano obedece a muchas circunstancias históricas, económicas y políticas.

Referencias

- Alptekin, C; Erçetin, G. (2010) **The Role of L1 and L2 working Memory in Literal and Inferential comprehension in L2 Reading.** *Journal of Research in Reading.* May, ol. 33 Issue 2, p.p-219.
- Hays, J. (1983). *The Development of Discursive Maturity in College Writers.*" *The Writer's Mind as a Mode of Thinking.* Urbana: National Council of Teachers of English.
- Lamson, S. (2000). *TV Violence: Does It Cause Real-Life Mayhem?" Perspectives in Contemporary Issues.* Fort Worth: Harcourt Brace.
- Laufer, B. (2000). **Avoidance of Idioms in a Second Language: The Effect of L1-L2 Degree of Similarity.** *Studia Linguistica.* Aug. Vol. 54 Issue 2, p.p. 186-196.

- Mahaffy, M. (2006). **Encouraging Critical Thinking in Student Library Research.** *College Teaching*. Fall Vol 54 Issue 4. p.p. 324-327.
- Nikolov, M & Csapó, B. (2010) **The Relationship between Skills in Early English as a Foreign Language and Hungarian as a First Language.** *International Journal of Bilingualism*. Sept. Vol 14 Issue 3 p315-329.
- Perani, D & Abutalebi, J. (2005). **The Neural Basis of First and Second Language Processing.** *Current Opinion in Neurobiology*. April 2005, Vol. 15 Issue 2 p202-206.
- Slattery, P. (1990). **Applying Intellectual Development Theory to Composition.** *Journal of Basic Writing*. Vol 9. No. 2, 1990: 54-65.
- Slattery, P. (1991) **The Argumentative, Multiple-Source Paper: College Students Reading, Thinking, and Writing about Divergent Points of View.** *Journal of Teaching Writing*. Vol. 10. No. 2, 181-99.
- Sun Hee Ok Kim; Starks, D. (2008). **The Role of Emotions in L1 attrition: The Case of Korean-English Late Bilinguals in New Zealand.** *International Journal of Bilingualism*. Dec. Vol. 12 Issue 4, p303-319.
- Lajia-Rodríguez, W; Ochoa, S & Parker, R. (2006). **The Crosslinguistic Role of Cognitive Academic Language Proficiency on Reading Growth in Spanish and English.** *Bilingual Research Journal*, Spring 2006. Vol. 30 Issue 1, p87-106.
- Yoshioka, K; Kellerman, E. (2006). **Gestural Introduction of Ground Reference in L2. Narrative Discourse.** *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 44 Issue 2, p173-195.