

VALOR AGREGADO: UNA PERSPECTIVA DISPOSICIONAL DEL PENSAMIENTO.

Shari Tishman.
Harvard Graduate School of Education.

Imagine un grupo de estudiantes agolpados junto a una fotografía de pisadas de animales. La fotografía muestra dos pares de huellas que van uno hacia el otro desde direcciones opuestas y que se encuentran en el medio, mezclándose y formando un caótico patrón aproximadamente circular. Sólo un par de huellas sale del círculo. ¿Hubo lucha? ¿Uno de los animales devoró al otro? Los estudiantes discuten sobre lo que pudo haber pasado. Finalmente, todos concluyen que hubo una lucha a muerte. Todos excepto Genella.

Genella pregunta: “¿Cómo sabemos que estas pisadas ocurrieron al mismo tiempo? Tal vez, uno de los animales estaba herido o enfermo y caminó hasta el lugar y allí murió, y más tarde vino el otro y se comió los restos”. Genella echa otra mirada a la foto, se para de su silla y se pone a caminar por la sala, tratando de imitar el patrón de las pisadas. “No, esperen”, dice y se detiene: “No es eso”. Mira la foto de nuevo y repite la caminata, esta vez moviendo su cuerpo de manera más torpe. “¿Ven?” le dice a sus compañeros. “Cuando imitamos las pisadas, es como si el animal cojeaba antes de llegar al lugar”.

¿A qué profesor no le gustaría tener una estudiante como Genella? No satisfecha con aceptar una explicación de buenas a primeras, ella propone y testea una teoría alternativa. Una manera de describir la conducta de Genella es decir que tiene un cierto tipo de disposición de pensamiento: ella está dispuesta a criticar y testear explicaciones.

4

¿Qué son las disposiciones de pensamiento?

¿Por qué caracterizar la conducta de Genella en términos de disposiciones de pensamiento más bien que en términos de habilidades de pensamiento? Las disposiciones de pensamiento son conductas intelectuales amplias que incluyen la habilidad, pero también incluyen actitudes, motivaciones, emociones, y otros elementos que habitualmente son excluidos en los abordajes sobre el pensamiento de calidad centrados en las habilidades. Recordemos lo que Genella hizo. Ciertamente, estaba desplegando su habilidad para testear teorías, lo que es un área importante del pensamiento crítico. Pero, caracterizar su conducta en términos de habilidades de pensamiento es capturar sólo una parte del todo. Más allá de la habilidad, ella estaba exhibiendo una conducta auto-iniciada y auto-sostenida. Ella identificó una teoría propuesta, tomó nota de ella, y a continuación se comprometió en el examen de una teoría alternativa.

Las disposiciones de pensamiento son parte del carácter de una persona, y una vía rápida para definir las es llamarlas rasgos intelectuales del carácter. Como los rasgos de carácter en general, las disposiciones de pensamiento pueden ser positivas, negativas, o neutrales. Pueden ser descritas con una variedad de adjetivos habituales: orientadas a los detalles, abiertas de mente, cerradas de mente, curiosas, escépticas, impulsivas, y así. Este capítulo tiene que ver con disposiciones de pensamiento positivo –patrones de conducta intelectual que subyacen al discernimiento, la acción racional, la innovación, y la comprensión.

¿Qué clases de disposiciones existen?

¿Qué tipos de disposiciones de pensamiento nos gustaría que desarrollaran las mentes jóvenes? Muchos educadores y psicólogos han vuelto su atención hacia este tema y, desde hace una década o algo así, han propuesto diversas definiciones y enumeraciones. Algunos estudiosos ponen el énfasis en una amplia disposición única hacia el pensamiento de calidad, como la noción de una disposición a pensar críticamente de Peter y Noreen Facione (Facione & Facione, 1992), o la noción de 'mindfulness' de la psicóloga Ellen Langer (Langer, 1989). Otros investigadores identifican un rango de diferentes conductas. Por ejemplo, Art Costa propone diversos hábitos mentales (Costa & Kallick, 2000). Robert Ennis (1986) identifica diversas disposiciones de pensamiento crítico. Obviamente, mis colegas y yo hemos examinado varias disposiciones fundamentales de pensamiento (Perkins, Jay, & Tishman, 1993). Aunque estas listas difieren en muchos aspectos, de todos modos enfatizan tendencias tales como la apertura mental, la razonabilidad, la curiosidad, y la reflexión metacognitiva.

Más que proporcionar una síntesis comprehensiva de estas listas, permítaseme sugerir cuatro disposiciones de pensamiento que capturan el espíritu, si no el detalle, de los tipos de conducta intelectual que son resaltados en la mayoría de la literatura sobre las disposiciones de pensamiento:

1. La disposición a plantear y explorar problemas.
2. La disposición a criticar y testear teorías y explicaciones.
3. La disposiciones a buscar múltiples perspectivas y posibilidades.
4. La disposición a ser juicioso y reflexivo.

4

Para los lectores familiarizados con los planteamientos sobre las habilidades de pensamiento, estas disposiciones pueden parecerse sospechosamente con las habilidades amplias de pensamiento. Después de todo, el considerar otras perspectivas, el razonamiento, y otras conductas, han sido largamente fomentadas por los defensores de las habilidades de pensamiento. En consecuencia, ¿por qué hablar de disposiciones en vez de habilidades? La respuesta se basa en la demostración de que el carácter intelectual implica más que el ejercicio de habilidades. Lo que sigue trata de probarlo.

¿Cómo se reconocen las disposiciones?

Consideremos la tendencia a buscar múltiples perspectivas y posibilidades. Las personas que tienen esta tendencia se inclinan a ver distintos aspectos en una situación, más que a centrarse sólo en un punto de vista. También tienden a explorar varias opciones frente a una decisión o un problema, antes que decidirse por el curso obvio de acción.

Supongamos que usted desea determinar si alguien posee esta tendencia. ¿Qué componentes psicológicos buscaría? Buscar la habilidad cognitiva no sería suficiente. Las personas frecuentemente manifiestan habilidades cognitivas en

situaciones de responder a un test u otras condiciones artificiales, pero no usan las mismas habilidades en su vida diaria. Por ejemplo, las personas que son capaces de hallar soluciones alternativas a un problema cuando así se les pide, pueden no hacer lo mismo cuando se enfrentan a sus propios problemas cotidianos. Tener ciertas habilidades de pensamiento es condición necesaria para tener una disposición de pensamiento, pero no es una condición suficiente. Más que habilidades que se despliegan 'en ocasiones especiales', las disposiciones de pensamiento son rasgos intelectuales permanentes de carácter. De modo que si alguien tiene una disposición de pensamiento, usted no verá solamente la habilidad sino también los componentes psicológicos que estimulan el uso de esa habilidad.

Desde un punto de vista lógico, hay tres componentes distintos y necesarios de las disposiciones de pensamiento: la habilidad, la sensibilidad, y la inclinación. La habilidad tiene que ver con la capacidad básica de desarrollar una conducta. La sensibilidad implica el estar alerta a las oportunidades para iniciar la conducta. La inclinación es la motivación o impulso a comprometerse y sostener la conducta. Por ejemplo, la disposición que hemos estado analizando, la de buscar múltiples alternativas. Las personas que la tienen, (a) tienen la capacidad de ver una situación desde varias perspectivas; (b) Reconocen, por sí mismos, las ocasiones para explorar perspectivas alternativas, y (c) Se sienten inclinados a poner energía en ello.

6

Estos componentes suenan bien en teoría pero, ¿existen verdaderamente en tanto funciones separadas de la mente? La investigación parece mostrarlo así. Los tres elementos –habilidad, sensibilidad, e inclinación- son separables y medibles (Perkins, Tihsman, Donis, Ritchart, & Andrade, 2000). Cada uno de ellos hace su propia contribución distintiva al pensamiento, y las debilidades de uno cualquiera de ellos obstaculiza el pensamiento de calidad. Por ejemplo, dada una disposición en particular, algunas personas son fuertes en habilidad pero débiles en inclinación y sensibilidad; algunas tiene inclinación fuerte y débiles los otros componentes; y así sucesivamente. Aunque estos tres elementos deben estar presentes para producir una disposición de pensamiento, hay una sorprendente historia para contar a propósito de la importancia relativa de estos elementos – una historia de directa relevancia con la enseñanza del pensamiento.

La sensibilidad y su importancia sorprendente.

De manera típica, cuando pensamos en cultivar la conducta intelectual de los estudiantes, nos centramos en dos dimensiones la habilidad y la motivación, o 'la destreza y el deseo'. Necesitamos enseñar las 'habilidades intelectuales' apropiadas –así pensamos-, pero también necesitamos motivar a los estudiantes para que las usen. La sensibilidad se da por garantida.

Por supuesto, la motivación es tan importante como lo son las habilidades intelectuales. Pero la investigación revela que la sensibilidad juega un rol sorprendentemente amplio en el pensamiento eficaz. Como lo hemos dicho, la

sensibilidad implica el reconocimiento de oportunidades para comprometerse en ciertos patrones de conducta intelectual –por ejemplo, para pensar flexiblemente, para hacer preguntas, para probar y testear teorías, para ser autoreflexivo. Con frecuencia, los estudiantes tienen dificultad para percibir estas suertes de oportunidades cuando están embebidos en el curso de la vida cotidiana, incluso cuando poseen las habilidades y el deseo de responder a ellas. La investigación muestra que la sensibilidad menor es frecuentemente una piedra en el camino del pensamiento de calidad, más que la baja inclinación e incluso la poca habilidad. En otras palabras, con mucha frecuencia los estudiantes fallan en pensar mejor no porque no sean capaces, y no porque no lo desean sino porque simplemente no reconocen las ocasiones para hacerlo (Perkins et al., 2000).

Además, estudios correlacionales muestran que la sensibilidad no está tan fuertemente correlacionada con el CI (coeficiente de Inteligencia) como lo está la habilidad, que lo está altamente. Esto significa que cuando medimos las disposiciones de pensamiento de los estudiantes, los altos índices en habilidad no aparecen necesariamente acompañados por altos índices en sensibilidad. Lo contrario es igualmente verdadero: los altos índices en sensibilidad no reflejan alta habilidad necesariamente. Este hallazgo subraya lo que muchos educadores ya creían –que las mediciones tradicionales de inteligencia (como los tests de CI y los tests estandarizados, con índices altamente correlacionados con el CI), no nos cuentan todo acerca de la conducta inteligente.

Valor agregado: ¿por qué la perspectiva disposicional hace una diferencia?

7

¿Cuáles son las implicaciones de las disposiciones de pensamiento para la enseñanza del pensamiento? En un momento daremos una mirada más próxima específicamente a las implicaciones de la sensibilidad y la inclinación. Pero, valga antes una advertencia general para no botar la güagüa junto con el agua de la bañera. Adoptar una aproximación disposicional sobre la enseñanza del pensamiento no significa eliminar todo el agudo trabajo hecho sobre las habilidades de pensamiento. Existen muchos buenos programas sobre habilidades de pensamiento, con alta inversión de experiencia y experticia. Es probable que si un programa funciona bien ello ocurra porque también se está poniendo atención en la inclinación y la sensibilidad, aunque su foco explícito esté en las habilidades.

Cultivando la sensibilidad.

El valor de ser sensible a las oportunidades de pensamiento parece obvio y exento de controversia. ¿Quién tendría necesidad de argumentar la importancia de detectar ocasiones para pensar? Sin embargo, enseñar sensibilidad significa entrenar a los estudiantes para que busquen y reconozcan por sí mismos las ocasiones para pensar. Esto es más difícil de lo que parece. La mayor parte de la instrucción actúa como un sustituto de la sensibilidad, proporcionando oportunidades de pensamiento a los estudiantes, habitualmente en la forma de preguntas o problemas, en vez de desafiarlos para que los encuentren por sí mismos.

Por consiguiente, una aproximación consiste en diseñar actividades que derechamente pidan a los estudiantes buscar oportunidades de pensamiento. Por ejemplo, se les puede pedir que busquen teorías y generalizaciones en periódicos, libros de texto, y otras fuentes de información, incluyendo Internet. Se les puede pedir que mantengan un diario de búsqueda de problemas en los que registren preguntas y enigmas que encuentren en la vida diaria.

Otra aproximación consiste en aumentar la seguridad de los estudiantes sobre sus propias reacciones emocionales y perceptivas a las oportunidades de pensamiento. Por ejemplo, los profesores podrían estimular a los estudiantes para que estén alertas a sus sentimientos de inquietud y curiosidad, que pueden indicar oportunidades para preguntar y probar. Se les puede urgir para que se den cuenta de los sentimientos de duda y certidumbre, los que pueden ser indicadores de oportunidades para testear y criticar. Y se les puede ayudar para que estén más seguros de los sentimientos de empatía que pueden señalar oportunidades para explorar otras perspectivas.

Cultivando la inclinación.

La inclinación es la propensión, o la incitación, a actuar de un cierto modo. Es análoga a la motivación y, como ella, es cultivada a través de una combinación de apoyos externos e internos. Los soportes externos ocurren cuando otras personas recompensan a los estudiantes para que desplieguen disposiciones de pensamiento. El respaldo interno proviene de la recompensa interior que los estudiantes sienten cuando una conducta aumenta su placer, comprensión, o su entendimiento.

Hay que ser cuidadoso con las recompensas externas, por supuesto. Pero la mayoría de los profesores admiten que la atención y el reconocimiento son dos poderosas recompensas para los estudiantes. El estar atento cuando los estudiantes despliegan disposiciones positivas de pensamiento –por ejemplo, cuando advierten perspectivas alternativas, cuando van más allá de una solución obvia, o cuando critican una teoría- sirve a un doble propósito. Proporciona una recompensa en la forma de aumento de la atención. Y, al seleccionar tales conductas, se señalan modelos de pensamiento de calidad que los estudiantes pueden imitar.

Tan útil como el apoyo externo, el respaldo interno es mejor –más satisfactorio, más durable, menos coercitivo. Entonces, ¿qué puede hacerse para aumentar la propia inclinación de los estudiantes hacia las disposiciones positivas de pensamiento? La inclinación interna es más fuerte cuando las tareas implican compromisos cognitivos placenteros. Para los estudiantes, esto significa usar las disposiciones de pensamiento en contextos que les interesan. Por supuesto, uno de los desafíos de enseñar es mantener a los estudiantes interesados en cosas nuevas o difíciles, y la fórmula consiste en hallar modos de comprometerlos con los nuevos materiales. En esto consiste la enseñanza de calidad. Hay tantos modos de hacer esto como buenos profesores, pero hay aquí un par de principios generales.

Primero, el compromiso cognitivo aumenta cuando los estudiantes tienen la oportunidad de elegir las direcciones intelectuales e influir en sus resultados. Así, por ejemplo, si uno quiere incrementar la inclinación interna hacia el hallazgo de problemas, hay que dar a los estudiantes la oportunidad de elegir y explorar problemas de su propia elección.

Segundo, hay que darle un espacio a los estilos individuales de aprendizaje o las preferencias. Se ha escrito mucho sobre inteligencias múltiples y múltiples modos de conocer. Cualquiera sea la teoría particular sobre estilos de aprendizaje que pueda predominar, es ciertamente verdadero que cada estudiante se siente más atraído por ciertas modalidades de aprendizaje que por otras. Este texto se inició con el ejemplo de una estudiante que usó una modalidad kinestésica, usando su cuerpo como herramienta para testear una teoría. ¿Lo habría hecho si la estructura física de la clase hubiera sido diferente o si el profesor no aceptara semejante conducta? Tal vez no. Cultivar la inclinación interna significa dar toda clase de oportunidades a los estudiantes, y proporcionarles las oportunidades para que se comprometan en una variedad de modalidad de aprendizaje.

¿Dónde empezar si ya se empezó?

Muchos profesores, especialmente los que estén leyendo este libro, usan ya en sus clases algunas prácticas centradas en el pensamiento, frecuentemente con éxito considerable. Por tanto, ¿cúal sería la utilidad de las ideas presentadas aquí para los profesores que ya están enseñando el desarrollo del pensamiento? Su mayor valor puede consistir en la sugerencia de criterios para asegurar y refinar lo que ya se está haciendo.

Como ya se dijo, los programas –basados en habilidades de pensamiento– que funcionan bien, probablemente ya prestan atención implícita a la inclinación y a la sensibilidad. Los tres componentes de las disposiciones de pensamiento –habilidad, sensibilidad, e inclinación– son ópticas útiles para evaluar la efectividad de los programas. Por ejemplo, supongamos que usted está usando un programa de pensamiento crítico diseñado para enseñar habilidades de razonamiento. Lo más probable es que el programa acierte con el aspecto de las habilidades en el pensamiento de calidad, puesto que eso es lo que pretende. Pero, más allá de la habilidad, ¿desarrolla y respalda la inclinación a razonar de los estudiantes? ¿Podría ser fortalecido hallando caminos adicionales para proporcionar apoyo externo e interno al razonamiento –por ejemplo, incrementando la atención favorable a las conductas de razonamiento en la sala de clases y aumentando las oportunidades de elección de los estudiantes? ¿Podría ser fortalecido aumentando la atención a la sensibilidad? Por ejemplo, ¿pueden hallarse más maneras de estimular a los estudiantes para que reconozcan oportunidades de razonamiento por sí mismos, oportunidades como las generalizaciones exageradas y las teorías con bajo respaldo que aparecen con frecuencia en el lenguaje escrito y oral?

La adopción de una perspectiva disposicional para la enseñanza del pensamiento no necesita socavar las aproximaciones que ya se utilizan. Más bien, agrega valor, a la vez como una herramienta evaluativa y como una herramienta de diseño. En tanto herramienta evaluativa, puede ayudar a los profesores a entender lo que está en juego, y por qué. En tanto herramienta de diseño, puede proporcionar un armazón para una instrucción centrada en el pensamiento, capaz de ir más allá del desarrollo de habilidades y cultivar el carácter intelectual de los estudiantes.

Referencias.

Costa, A.L., & Kallick, B (Eds). (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ennis, R.H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J.B. Baron & R.S. Sterberg (Eds). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman.

Facione, P.A. & Facione, N .C. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI) and the CCTDI test manual*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Perkins, D.N., Tihisman, S., Donis, K., Ritchard, R., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12 (3), 269-293.

Perkins, D.N., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), 1-21.