

¿CÓMO HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO?

Por David Perkins

Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard

Traducido por: Patricia León y María Ximena Barrera

Pensemos cuántas veces lo que aprendemos refleja lo que otros a nuestro alrededor están haciendo. Observamos, imitamos, adaptamos lo que vemos a nuestros propios estilos e intereses y de ahí partimos para construir lo nuestro. Ahora imagínense que están aprendiendo a bailar, cuando todos los bailarines a su alrededor son invisibles. Imagínense tratar de aprender un deporte, cuando no se pueden ver a los jugadores que realmente conocen del deporte. Por extraño que esto parezca, algo similar sucede todo el tiempo en un área muy **importante del aprendizaje: aprender a pensar.**

El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro.

No sólo es invisible el pensamiento de otros, también lo son muchas de las circunstancias que invitan a pensar. Nos gustaría que los jóvenes, y obviamente los adultos, estuvieran alertas y fueran pensantes en los momentos en que escuchan rumores infundados, cuando tienen que hacerle frente a una situación difícil como la de organizar el tiempo, cuando tienen un enfrentamiento con un amigo o escuchan los discursos envolventes de los políticos en la televisión. Sin embargo, la investigación, tanto nuestra como de otros, ha demostrado que en la mayoría de los casos, la gente es indiferente ante situaciones que invitan a pensar. Durante muchos años, hemos construido lo que llamamos la visión de la disposición para una buena forma de pensar, la cual tiene en cuenta tanto el estado de alerta y las actitudes de las personas, al igual que las habilidades de pensamiento. No sólo nos preguntamos qué tan bien piensan las personas una vez que comienzan a hacerlo, sino qué tanta disposición tienen para mirar el otro lado de la moneda, cuestionar la evidencia, ir más allá de lo obvio. Lo que hemos encontrado es que con mayor frecuencia, el pensamiento cotidiano se ve afectado por dejar pasar las oportunidades, más que por la falta de habilidades de pensamiento (Perkins, Tishman, Richhart, Donis & Andrade, 2000; Perkins & Tishman, 2001).

Afortunadamente, ni el pensamiento de otros, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender. Al hacer visible a los bailarines, les estamos facilitando a los estudiantes el aprendizaje de la danza.

Existen muchas formas de hacer el pensamiento visible. Una de las más sencillas es lograr que los docentes utilicen el lenguaje del pensamiento (Tishman & Perkins, 1997). Tanto el inglés como muchos otros idiomas tienen un rico vocabulario de pensamiento. Piense en términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva y demás, y cómo el

uso rutinario de tales vocablos de manera natural e intuitiva ayuda a los estudiantes a darse cuenta de los matices de pensamiento que estos términos representan.

Utilizar el lenguaje del pensamiento es un elemento de algo aún más importante: ser un modelo de persona pensante para los estudiantes. Los docentes que no esperan respuestas inmediatas, que hacen visible sus propias dudas, que toman el tiempo para pensar “qué tal si” o “qué tal si no” o “¿De qué otra manera podríamos hacer esto?” o “¿Cuál sería la posición contraria de esta situación?” muestran respeto por el proceso del pensamiento e implícitamente instan a los estudiantes a estar atentos a los problemas y oportunidades y pensar sobre ellos.

Otra forma de hacer el pensamiento visible es retomar las diferentes oportunidades de pensamiento durante el aprendizaje de una asignatura. Las rutinas de pensamiento son importantes durante este proceso. Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma.

Una rutina de pensamiento que hemos encontrado útil en muchas situaciones incluye dos preguntas clave: “¿Qué está sucediendo en esta situación?” y “¿Qué observas que te lleva a decir eso?” (Tishman, 2002). Esto se adaptó para enseñar a pensar de una rutina que se utiliza para observar obras de arte, desarrollada por Philip Yenawine y Abigail Housen (Housen, 1996; Housen, Yenawine & Arenas, 1991). Por ejemplo, el docente puede mostrarle a los estudiantes una fotografía satelital de un huracán y sin identificarla puede preguntarles “¿Qué está sucediendo aquí?” Un estudiante dice: “Se trata de una tormenta en la Florida”. El docente entonces le pregunta: “¿Qué estás viendo que te lleva a decir eso?” El estudiante muestra el perfil de la Florida, el cual se reconoce claramente a través de las nubes. Otro estudiante dice: “Eso es un huracán.” El docente dice: “¿Qué ves que te permite decir que es un huracán?” Entonces el estudiante menciona el tamaño de la estructura de la nube y su forma espiral. Otro estudiante identifica el ojo del huracán en la mitad del mismo.

En forma general, estas dos preguntas cuestionan al estudiante utilizando un lenguaje informal para que interprete y dé razones de apoyo. A medida que los estudiantes responden, el docente fácilmente puede clasificar las sugerencias como hipótesis y sus comentarios de apoyo como razones, trayendo así a colación el lenguaje del pensamiento. El docente puede destacar los desacuerdos y pedir evidencia que apoye los dos argumentos. Este par de preguntas, con algunas modificaciones, pueden ser utilizadas en distintas áreas del aprendizaje y sacar a flote respuestas enriquecedoras desde niños jóvenes hasta estudiantes de postgrado.

Claro está que existen muchas rutinas de pensamiento. Por ejemplo, docentes con quienes hemos trabajado han tenido mucho éxito con el “Círculo de Puntos de Vista”. Esta rutina se aplica a situaciones que involucran múltiples perspectivas, tales como controversias políticas, interpretaciones históricas, comprensión de obras de arte y disputas interpersonales. Frecuentemente, al trabajar con pequeños grupos, los estudiantes hacen una lluvia de ideas de los distintos puntos de vista de un tópico específico. Por ejemplo, si el tópico es la esclavitud, pueden mencionar el punto de vista del esclavo, del dueño, del mercader, el punto de vista político, religioso, humanitario y moral. Se le pide a los estudiantes que tomen un punto de vista y lo defiendan (no quiere decir que estén de acuerdo con él). Luego se hace una discusión que resuma lo que los estudiantes aprendieron después de escuchar los distintos puntos de vista.

Otra rutina conocida como “Preguntas Poderosas”, fue desarrollada por mi colega venezolana, Beatriz Capdevielle y yo hace unos años, tal y como aparece en su publicación de *New Horizons for Learning Online Journal* (Capdevielle, 2003). Estas Preguntas Poderosas pueden ser utilizadas en forma muy elaborada, pero la versión más sencilla consiste en que el docente le haga al estudiante tres tipos de preguntas sobre un tópico importante: preguntas de exploración, preguntas que hagan conexiones y preguntas que lleven a una conclusión. El objetivo es instar a los estudiantes a formular preguntas y buscar respuestas. El docente facilita el proceso sin ofrecer las preguntas o las respuestas.

Por ejemplo, si seguimos con el tema de la esclavitud, después de explorar la situación de esclavitud en los Estados Unidos a través de preguntas de exploración, el docente puede pedir preguntas de conexión: “Ahora que ya entendemos más acerca de la esclavitud ¿cómo podemos conectar esto con otras situaciones?” “¿Qué preguntas nos podemos hacer acerca de eso...? y luego trataremos de responderlas.” Los estudiantes pueden preguntarse cosas como: “¿Existen situaciones de esclavitud en el mundo hoy en día?” (Desgraciadamente, sí.) “¿Existen situaciones similares a la esclavitud, no exactamente iguales, cuáles son las diferencias?” (Por ejemplo, la situación laboral de los niños, lo cual sucede en algunos países, el concepto de sirviente en la edad media.) “Cuando hacemos que los prisioneros trabajen en las prisiones ¿es eso esclavitud? ¿Por qué no?” (Los prisioneros no son propiedad de nadie, no se pueden comprar ni vender.)

Así como lo sugieren estos ejemplos, una característica de las rutinas de pensamiento es que son fáciles de utilizar. En general, una rutina de pensamiento no es necesario enseñarla como tal. El docente puede hacerla funcionar sin mayor explicación: “Acabamos de leer una historia corta. Es como misteriosa. Ahora les pregunto: ¿Qué creen que está sucediendo?” o “Acabamos de leer una historia corta. Cada uno de ustedes puede tener sentimientos diferentes en cuanto a la forma como la historia terminó. ¿Cuáles pueden ser los diferentes puntos de vista en la historia, digamos como padres, como el ministro o como alguien más?”

Una vez que se comienza la campaña para hacer el pensamiento visible, las oportunidades parecen ser ilimitadas. Pero ¿para qué todo esto? La mayor aspiración es lograr construir una fuerte cultura de pensamiento en el aula. Después de todo, la cultura es el más grande de los recursos para los maestros. Todos aprendemos prácticas concretas y actitudes fundamentales de las culturas étnicas, nacionales y familiares de las cuales provenimos y crecemos. Los estudiantes aprenden mucho de las culturas que los rodean en el aula, las cuales son parte del “currículo oculto” de convenciones y expectativas. Entonces, para asegurarnos que los estudiantes aprenden lo que queremos que aprendan, debemos responsabilizarnos de construir dicha cultura, creando una fuerte cultura del pensamiento.

Las investigaciones nos han mostrado que los buenos docentes establecen una cultura del pensamiento desde los primeros días de clase (Richhart, 2002). Por ejemplo, es posible que los docentes hablen con sus estudiantes acerca de valores actitudinales tales como curiosidad, indagación, juego de ideas, todas éstas disposiciones del pensamiento son muy importantes. Probablemente ponen sobre la mesa un problema para que sea discutido por todos, sin esperar que lleguen a una solución ese mismo día. Pueden liderar diálogos socráticos para “desenredar” temas complejos. Luego, a lo largo del año escolar, el docente continúa con estas prácticas y las generaliza.

En la búsqueda de una cultura del pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser un aula y ofrece la orientación para hacerlo. En cualquier momento nos podemos preguntar: “¿Estamos haciendo el pensamiento visible? ¿Están los estudiantes explicándole las cosas a sus compañeros? ¿Están los estudiantes dando ideas creativas? ¿Están ellos y yo utilizando el lenguaje del pensamiento? ¿Hay una lista de pros y contras en el tablero? ¿Hay en la pared una lista de planes alternativos? ¿Están los estudiantes debatiendo interpretaciones?

Cuando consistentemente la respuesta a estas preguntas es “sí”, es muy posible que los estudiantes estén mostrando interés y compromiso por el aprendizaje que se desarrolla en el aula. Ya le encontrarán más sentido a las asignaturas y hallarán más conexiones significativas entre lo que aprenden en la escuela y en la vida cotidiana. Los estudiantes comienzan a mostrar las disposiciones del pensamiento que nos gustaría ver en todos los jóvenes: una mente no cerrada sino abierta, no aburridos sino con curiosidad, no “tragando entero” pero tampoco totalmente negativos sino con un apropiado nivel de escepticismo, no satisfechos sólo con recibir datos sino queriendo comprender.

Prestando atención de manera persistente, todo lo anterior puede fluir al hacerse el pensamiento visible. Sin embargo, para llegar allá, hay que sobrepasar el problema de lo invisible. Una gran parte del desafío es que la invisibilidad del pensamiento es en sí invisible. Es difícil darnos cuenta qué tan fácil podemos dejar de lado el pensamiento, pues eso es a lo que estamos acostumbrados. Como educadores, nuestra primera tarea tal vez es ver lo ausente, escuchar el silencio, notar lo que no está ahí. El proverbio chino nos dice que un viaje de mil millas comienza con el primer paso. Ver lo ausente es un excelente primer paso. Sin él, el viaje seguramente no se va a realizar. Con ese primer paso, y con la dirección y energía que éste trae consigo, nos encontramos en el camino para hacer el pensamiento visible.

Referencias

- Capdevielle, Beatriz (2003). *New Horizons for Learning Online Journal*, 9 (4).
<http://www.newhorizons.org/journal/newjournal.htm>.
- Housen, A. (1996). *Studies on aesthetic development*. Minneapolis: American Association of Museums Sourcebook.
- Housen, A., Yenawine, P., & Arenas, A. (1991). *Visual thinking curriculum*. Unpublished but used for research purposes. New York: Museum of Modern Art. Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Perkins, D. N., & Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. In S. Messick & J. M. Collis (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 233-257). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tishman, S. (2002). *Artful reasoning*. In Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S. & Wise, D., *Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts*. Lincoln, MA: DeCordova Museum and Sculpture Park.
- Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.