

Artículo de investigación

Cómo citar: Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 65-84. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 3 de octubre de 2017

Aceptado: 19 de diciembre de 2017

Publicado: 4 de junio de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar

See-Think-Wonder. The Use of Thinking Routines to Foster Critical Thinking in History Classes at School

Vejo, penso e pergunto-me. O uso de rotinas de pensamento para promover o pensamento crítico nas aulas de história a nível escolar

Francesca Grez Cook

Resumen

El siglo XXI ha generado diversos desafíos para los sistemas educacionales en el mundo, es por ello que se han llevado a cabo revisiones y actualizaciones curriculares. En este sentido, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) ha promovido la intensificación del pensamiento crítico dentro de las diversas asignaturas. En el caso de las clases de Historia, esta habilidad se relaciona estrechamente con el fortalecimiento del "Pensamiento Histórico".

Este escrito tiene como objetivo presentar el resultado obtenido del estudio realizado bajo la metodología de investigación-acción, que implicó aplicar dos rutinas de pensamiento del Proyecto Zero, que permiten trabajar fuentes iconográficas dentro de las clases de Historia, y con esto fortalecer un lenguaje y cultura de pensamiento visible y crítico en los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de Historia, pensamiento visible, rutinas de pensamiento, fuentes de información iconográficas, pensamiento crítico.

Francesca Grez Cook

f.grez@udd.cl y

francescagrez@gmail.com

Universidad de Santiago de Chile

Copyright:



Abstract

The twenty-first century has posited a number of challenges to educational systems worldwide. Therefore, curricula have been revised and updated. To this effect, the Ministry of Education (Mineduc) in Chile has encouraged the intensification of critical thinking in school subjects. For History courses, this skill is closely related to the strengthening of “Historical thinking”.

This paper is aimed at presenting the results of a research carried out using the action-research methodology. It involved applying two Project Zero thinking routines, which allow to work iconographic sources in History lessons, thereby strengthening students’ visible, critical language and culture.

Keywords: History teaching, visible thinking, thinking routines, iconographic information sources, critical thinking.

Resumo

No século XXI tem gerado diversos desafios para os sistemas educacionais no mundo, é por isso que se levaram a cabo revisões e atualizações curriculares. Neste sentido, o Ministério de Educação do Governo de Chile (MINEDUC) tem promovido a intensificação do pensamento crítico dentro das diversas disciplinas. No caso das aulas de História, esta habilidade relaciona-se estreitamente com o fortalecimento do “Pensamento Histórico”.

Este escrito tem como objetivo apresentar o resultado obtido do estudo realizado baixo a metodologia de investigação-ação, que implicou aplicar duas rotinas de pensamento do Projeto Zero, que permitem trabalhar fontes iconográficas dentro das classes de História, e com isto fortalecer uma linguagem e cultura de pensamento visível e crítico nos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História, pensamento visível, rotinas de pensamento, fontes de informação iconográficas, pensamento crítico.

Uno de los actuales desafíos de los sistemas educacionales en el mundo corresponde a las adecuaciones frente a los cambios, ritmos y estilos del presente siglo. Hoy en día, las personas adquieren una gran cantidad de datos e información a través de los medios, y por ello es esencial que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar esos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI “exigen alumnos capaces de analizar, sintetizar e interpretar información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar” (MINEDUC, 2013, p. 218). Vivimos rodeados de diversas fuentes de información: medios masivos de comunicación, publicaciones académicas y tecnologías que nos permiten acceder a una gran cantidad de datos e información procedente de diversas partes del mundo, y se hace necesario educar a los estudiantes en habilidades que les permitan comprender, interpretar y utilizar dicha información.

Por tal motivo, el sistema educativo chileno ha experimentado, durante los últimos años (2009-2013-2015), un conjunto de ajustes curriculares, cambios de programas de estudio y redefinición de objetivos de aprendizaje, los cuales han intentado actualizarse en torno a los desafíos de este siglo. En términos generales, el MINEDUC indicó la necesidad de una labor conjunta entre los distintos estamentos, a fin de generar un análisis educacional interdisciplinario para profundizar el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico, siendo este último el énfasis fundamental de los nuevos programas y ajustes realizados en 2013 y 2015 para Educación Básica y Media.

Sin embargo, la promoción del pensamiento crítico no es un tema nuevo dentro de las discusiones en el ámbito de la educación. Desde la década de 1960 se ha afirmado, entre las producciones académicas y propuestas didácticas, la importancia de fortalecer en los estudiantes el pensamiento crítico, como habilidad transversal a diversas asignaturas y edades. Uno de los primeros referentes al respecto es Paulo Freire, quien en la década de los 70 fundó la corriente denominada Pedagogía de la liberación, ligada al paradigma crítico. Sus postulados proponían que la educación debía ser un proceso liberador para el sujeto, donde uno de los elementos más importante en este proceso es el docente, quien debe promover una concienciación crítica de la realidad: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p. 2). Esta mirada permitió estimular una revisión sobre lo que tradicionalmente se hacía en las salas de clases, a lo que llamó “educación bancaria”, donde únicamente se realizaban transferencias y depósitos de conocimientos. Además, permitió incorporar algunas demandas, críticas y temáticas sociales dentro de las salas de clases y el diseño de la educación. No obstante, en términos metodológicos, es interesante buscar otras propuestas que permitan una mirada más operativa para trabajar las categorías y elementos del pensamiento crítico.

Posteriormente, en Norteamérica y Gran Bretaña, nació la corriente denominada *Critical Thinking* como respuesta a la gran cantidad de estudiantes que ingresaban a la educación superior sin poseer capacidades para la abstracción, análisis y crítica. En esa oportunidad, entre los años 1988-1990, se reunió un grupo de expertos para realizar una investigación llamada *Delphi*, la cual concluyó que el pensamiento crítico es:

El juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El Pensamiento Crítico es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el Pensamiento Crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite auto-rectificar. (California Academia Press, 1990, p. 12).

Lo interesante de esta propuesta es que corresponde a un intento por definir variables en factores medibles. Particularmente, desagregaron la habilidad en diferentes destrezas: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autoregular, en conjunto con la asignación de subdestrezas.

Aquella mirada de la educación, pese a ser muy útil para el diseño de actividades que promuevan el pensamiento crítico, se fundamenta asimismo en una perspectiva filosófica. En este sentido, el pensamiento crítico no debiese resumirse únicamente en un conjunto de técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos, sino también ha de ser visto como una forma de enfrentar y entender la vida, en la cual se ponen en juego no solo los contenidos y habilidades de una persona, sino también sus concepciones, creencias y valores.

De esta forma, parece interesante revisar lo planteado en el caso de Chile: las Bases Curriculares del año 2013, publicadas por el MINEDUC, han declarado que la habilidad del pensamiento crítico debe estar presente durante todos los años de escolaridad. En dicho documento se propuso que:

Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis. Implica, asimismo, una actitud esencialmente creativa, capaz de producir nuevas ideas y aprendizajes. Pensar críticamente implica desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer. (MINEDUC, 2013, p. 201).

Esta propuesta promueve una concepción filosófica de la enseñanza del pensamiento crítico, pues la considera como una

finalidad educativa más que como un instrumento para fomentar otros aprendizajes. En función de esto último, el pensamiento crítico es entendido como una forma de vida que las personas deben desarrollar, trabajar y potenciar a lo largo de la vida en las diversas asignaturas y espacios de crecimiento –personal, escolar, profesional, etc.–. Sin embargo, aunque a primera vista la concepción del pensamiento crítico definida por el MINEDUC no pareciera ser muy detallada en sus dimensiones y variables, al revisar los documentos oficiales –bases, programas y ajustes–, se pueden identificar algunos elementos básicos, como, por ejemplo, la capacidad de evaluar una idea o afirmación; analizar un problema; sintetizar las ideas principales; conocer y usar adecuadamente el vocabulario; pensar de manera sistemática; buscar evidencias y cambiar de opinión con ellas; indagar más allá de lo evidente y potenciar la metacognición. En esta tarea, los profesores de Historia y Ciencias Sociales tenemos mucho que aportar, ya que, desde nuestras disciplinas, podemos fomentar el uso y comparación de fuentes, la evaluación de posturas, la indagación e investigación más allá de lo evidente, la problematización de contenidos y la resolución de preguntas articuladoras, entre otros elementos.

Ahora bien: ¿qué es enseñar a pensar críticamente? ¿Qué es el pensamiento crítico? Con el propósito de definir elementos de aquel concepto para su tratamiento didáctico, se han seleccionado las características del pensamiento crítico propuestas por Richard Paul y Linda Elder (2003):

Ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales [...] Un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. (p. 60).

Para el caso de nuestra área, la enseñanza de la Historia ha incluido, desde la segunda mitad del siglo xx, la discusión en torno al tratamiento de las fuentes de información dentro de la clase para mejorar la didáctica y con ello los aprendizajes de los estudiantes. En los últimos años, en Chile se ha avanzado aún más en esta perspectiva y se ha introducido el uso y trabajo de las habilidades propias de la asignatura en las Bases Curriculares y Programas de Estudio. Destaca lo publicado en los Ajustes de 2013 respecto a la formación de un pensamiento histórico:

Busca que los estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica. [...] Se busca desarrollar el pensamiento histórico a través de situaciones de aprendizaje que inviten a los estudiantes a preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente del acontecer humano. Además, este pensamiento entrega herramientas que les permiten crear vínculos de pertenencia con la sociedad que habitan en sus distintas dimensiones y escalas —la humanidad, la nación, la comunidad, la familia, etc.—, y contextualizar las sociedades estudiadas en el tiempo y en el espacio. Parte fundamental de desarrollar un pensamiento histórico consiste en que los estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo, los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad y que comprendan que la historia es una construcción humana, que se relaciona con el tiempo y con el espacio. (MINEDUC, 2013, p. 201).

De acuerdo con esto, se les ha encargado a los profesores enseñar a sus estudiantes a “pensar históricamente” por medio del trabajo de fuentes históricas, el tiempo histórico y la investigación. Es importante señalar que la concepción filosófica del significado de “enseñar a pensar históricamente” implica siempre una concepción dada de la historia, y por ello varía a lo largo del tiempo. No siendo el propósito de este escrito revisar todas las concepciones y sentidos de la historia y su concepción, podemos mencionar algunas de las actuales discusiones.

Una primera perspectiva corresponde a aquella que promueve que entre presente y pasado no hay analogías sino una conexión estructural. Corresponde a la vertiente que suscita una mirada de tipo causal, donde el presente es resultado de un proceso de formación que ha permitido su configuración. Es por ello que, según ésta perspectiva, hay que enseñar historia para comprender el presente. Una segunda concepción que ha tomado fuerza en nuestro país plantea que la enseñanza de la historia:

Debería proveer de lecciones para actuar sobre el presente. La “memoria” de los hechos pasados nos ayudaría a no repetir errores ya cometidos y también, eventualmente, a hallar ejemplos históricos a seguir. Este concepto del pensar históricamente retoma, aunque normalmente de un modo inconsciente, el viejo modelo ciceroniano de la historia *magistra vitae*. (Palti, 2000, p. 28).

Esta concepción implica, desde el punto de vista pedagógico, que debemos incluir la memoria y la oralidad como fuentes válidas para la construcción del pasado. Sin embargo, este concepto tiene implícito el supuesto de que la naturaleza humana es constante en el tiempo y que las circunstancias en que el ser humano toma decisiones y actúa son asimilables a través del paso de los años.

Finalmente, podemos mencionar una tercera visión sobre la enseñanza de la historia, que, a diferencia de la anterior, no entiende el estudio del pasado como un proceso acumulativo y moralizante de lo que debemos y no hacer hoy en día, sino que:

La confrontación con aquellas culturas y tradiciones que hoy nos resultan extrañas serviría, no para aprender ninguna lección de ellas que resulte válida para nosotros, pero sí para relativizar nuestros valores presentes, revelando el fondo de contingencia tras aquello que, en el marco de nuestra cultura, se nos aparece como natural [...]. En este sentido, estudiar el pasado sirve para comprender y evaluar el presente. (Palti, 2000, p. 38).

El actual modelo chileno ha considerado los aportes de las tres vertientes –aprendizajes para el presente, explicación contextual del pasado y relativización de los valores actuales– y con ello se han instaurado diversos desafíos para los docentes. Dentro de nuestras clases nos han impulsado a enseñar algunos elementos de la investigación de temas históricos, el trabajo de

fuentes de información, el tiempo histórico y la empatía histórica. Ello ha provocado que se haga cada vez más común el trabajo de la interpretación y explicación de la Historia, sin quedarse en la memorización y repetición de contenidos como queda evidenciado en la declaración ministerial:

Se espera que los estudiantes sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo. Asimismo, que puedan generar una valoración positiva del conocimiento que entrega la disciplina histórica para desenvolverse en el mundo que les toca vivir. (MINEDUC, 2013, p. 12).

Parece importante mencionar que esta perspectiva de la enseñanza de la Historia corresponde a un nuevo concepto pedagógico en el cual:

Saber historia no significa acumular la memorización de hechos, conceptos, fechas, etcétera. La comprensión de la historia implica otros elementos, y está relacionada con unos complejos procesos de pensamiento histórico. La historia es una práctica que se forma en una comunidad de investigadores, que plantean preguntas, buscan las respuestas en las evidencias que nos han llegado del pasado, y las analizan con una metodología y un enfoque teórico propios. (Cosmes y Miralles, 2014, p. 47).

Lo anterior se relaciona estrechamente con el pensamiento crítico, pues pensar históricamente implica poner en juego las habilidades de imaginación, explicación, temporalidad, investigación y argumentación. Ello permite el trabajo del pensamiento crítico, ya que propician, entre otras cosas, la formulación de problemas y preguntas, la interpretación de información, la resolución de conclusiones y soluciones, por nombrar algunos elementos. Así, por ejemplo, Sarmiento (2009) señala que:

La enseñanza de la historia a través de diferentes estrategias puede privilegiar el desarrollo del Pensamiento Histórico y del Pensamiento Crítico en los estudiantes; ya que, al parecer, existe una estrecha relación entre ambos tipos de pensamiento. Algunas de estas actividades podría ser solicitar al estudiante que plantee una posible respuesta ante un acontecimiento histórico si hubiese sido determinado personaje, pedir que relate las consecuencias para el presente si algún acontecimiento no hubiera ocurrido, pedir al estudiante que

escriba un final diferente a un acontecimiento en particular, en fin, se le puede ofrecer a los estudiantes en la clase una amplia gama de escenarios para que desarrolle su interpretación, argumentación y proposición. (p. 57).

En ambos casos los estudiantes deben buscar evidencias, argumentar posturas, presentar ideas de manera clara y buscar solución a problemas. Sin embargo, la mayor parte de las intervenciones didácticas realizadas con base en el uso de fuentes para obtener información de carácter histórico se han remitido en la lectura, comprensión y cuestionamiento de la fuente en torno a los contenidos y conceptos claves, dejando de lado la oportunidad de fortalecer, por medio de estos recursos, otras habilidades que son de carácter transversal a todas las asignaturas, edades y contextos, tales como el pensamiento crítico.

En este sentido, el presente documento ha recogido los aportes realizados por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, donde se ha impulsado, desde el año 2008, una línea de trabajo en torno a lo denominado como *hacer el pensamiento visible*, en la que los investigadores han propuesto que los estudiantes, desde pequeños, deben estar inmersos dentro de una cultura de pensamiento que les permita en sus edades futuras desarrollar diversas competencias del pensamiento crítico –reflexionar frente a problemas, entender el punto de vista de otra persona, ser críticos frente a un discurso, encontrar caminos laterales a ciertas circunstancias, cuestionarse lo evidente, hacerse preguntas para profundizar–. Para esto han realizado un conjunto de propuestas didácticas que están resumidas en las llamadas “rutinas de pensamiento”, que son estrategias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Según Tishman y Perkins (1997):

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] 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. (p. 7).

Lo interesante de esta propuesta es que permite evidenciar que en las escuelas no es común que los estudiantes se enfrenten a actividades que les permitan darse cuenta de los procesos que

usaron para llegar a sus conclusiones; que revisen las habilidades que desplegaron para realizar un desafío, y que verbalicen el modo en que pensaron. Los autores proponen que:

Ni el pensamiento, 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, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender. (Tishman y Perkins, 1997, p. 7).

En otras palabras, esta metodología pone en el centro del aprendizaje el proceso por el cual los estudiantes aprenden y deja en un segundo lugar los resultados. Así pues, esta propuesta entrega algunas ideas centrales y estrategias para que los docentes revisen sus prácticas pedagógicas y puedan, por medio de pequeñas innovaciones diarias, introducir en sus clases una “cultura de pensamiento visible”. De este modo, nos permite revisar nuestro rol pedagógico.

Los autores indican que tradicionalmente en las escuelas se ha enseñado a partir de objetos y elementos que permiten a los estudiantes iniciar su experiencia de aprendizaje, como, por ejemplo, observando un mapa, leyendo un texto, viendo un video o escuchando una canción. No obstante, si queremos enseñar a hacer visible el pensamiento debemos tener en cuenta que esta tarea podría resultar algo más difícil, pues el objeto de aprendizaje es el propio pensamiento, algo intangible y “oculto”. Rittchart, Church y Morrison (2014) proponen que tanto el pensamiento como las situaciones que provoca y la reflexión generada no tienen que ser invisibles.

Es en esta línea que los docentes tenemos una gran tarea, pues es dentro de la sala de clases donde podemos generar una cultura del pensamiento. De esta forma, es importante considerar que nuestros estudiantes no solo aprenden los contenidos, habilidades y actitudes que enseñamos, sino también se apropian de las culturas de pensamiento que promovemos. Los estudiantes pueden aprender a explorar la indagación, la curiosidad, el juego de ideas y el análisis de temas complejos. Para lo anterior, Tishman y Perkins (1997) proponen una metodología puntual y sencilla, esto es, el uso de un “Lenguaje de Pensamiento” (LP) y “Rutinas del Pensamiento” (RP).

Respecto al primero, cabe destacar que “tanto el inglés como muchos otros idiomas tienen un rico vocabulario de pensamiento. Piense en términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva” (Tishman y Perkins, 1997, p. 8). El lenguaje de pensamiento son los diversos términos, conceptos y frases que las personas utilizan para expresar de manera oral o escrita las formas en que describimos los estados y procesos mentales, tanto propios como de los otros. Según Perkins y Thisman (2014), “el vocabulario del pensamiento puede dividirse en términos de tres funciones diferentes: términos que marcan una postura epistémica, términos que describen un proceso intelectual y términos que describen un producto intelectual” (p. 8).

El primer nivel se refiere a palabras que permiten plantear una postura o una actitud ante un postulado del conocimiento. Los ejemplos incluyen términos tales como *conjeturar, concluir, creer, confirmar, dudar, conocer, saber, sugerir, especular, sospechar y teorizar*. Estos se utilizan para las primeras percepciones de los estudiantes, como se verá más adelante. El segundo nivel permite a los alumnos caracterizar el proceso de pensamiento y expresar su forma de construcción. Aquí las palabras más frecuentes son *analizar, contemplar, discernir, interpretar, investigar, meditar, examinar y reflexionar*. Finalmente, los términos referidos a productos intelectuales son aquellos que permiten diferenciar las ideas finales y el proceso de construcción del conocimiento. Para lo anterior, comúnmente se utilizan los términos *conclusión, hipótesis, opinión, solución, razonamiento, postulado y teoría*.

Respecto a las “Rutinas de Pensamiento”, estas pueden ser entendidas como estrategias concretas que favorecen el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Surgen como herramientas para activar zonas cerebrales que permiten aprendizajes profundos en la comprensión de la realidad que va más allá de lo cognitivo y trasciende lo actitudinal (Rittchart *et al.*, 2014, p. 69). Estas rutinas permiten introducir hábitos de pensamiento en los estudiantes para que fortalezcan la autonomía de su pensamiento y desarrollen elementos del pensamiento crítico. En términos generales, son breves secuencias de preguntas o pasos que sirven para explorar las ideas y sus procesos. Sin embargo, hay que tener cuidado en no considerar estos planteamientos como “recetas”, más bien como meras técnicas que simplemente por ser aplicadas permitirán por sí solas generar un pensamiento crítico.

tico. Si consideramos que la educación es un proceso complejo en el que las finalidades son prácticas y filosóficas a la vez, debemos entender esta propuesta como un medio más entre otras actividades y estrategias llevadas a cabo. En este sentido parece ser interesante incluir momentos de reflexión sobre el uso, pertenencia y propósitos de las rutinas llevadas a cabo.

Ahora bien, cabe preguntarse entonces, ¿para qué sirven las rutinas de pensamiento en la clase de Historia? y ¿cómo se puede desarrollar un lenguaje de pensamiento en nuestra asignatura? El presente escrito pretende demostrar la manera en que el trabajo de fuentes de información puede fortalecer una cultura de pensamiento. De esta manera se propone que el uso de fuentes históricas, particularmente las de carácter iconográfico, pueden ser utilizadas como herramienta para “hacer visible el pensamiento” de nuestros estudiantes, fortaleciendo una cultura de pensamiento en los mismos e incluyendo dentro de su cotidiano el uso de lenguaje del pensamiento. Se plantea que la introducción sistemática de rutinas de pensamiento vinculadas a la observación de una fuente histórica de carácter iconográfica permitiría a los alumnos ser observadores curiosos, hacer conexiones entre lo que saben y lo nuevo, así como también reflexionar sobre sus respuestas, concepciones e ideas primarias con el fin de contrastar, cuestionar y reorganizar sus concepciones. Para dar ejemplo de lo anterior, se han escogido dos rutinas de pensamiento que fueron utilizadas con dicho propósito y aplicadas como actividades de inicio de clases para estimular la participación de jóvenes de entre 13 y 14 años, en un colegio privado de la ciudad de Santiago de Chile, durante el año 2017, en el marco de la unidad “Colonialismo e Imperialismo Europeo”.

La primera corresponde a la rutina denominada “Observar, pensar y preguntarse”. Esta tiene como propósito que los estudiantes hagan observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas. Ayuda también a estimular la curiosidad y motivar la indagación. Particularmente, en la asignatura de Historia es muy útil, pues permite que los estudiantes observen una fuente inicial –fotografía, pintura, mosaico, caricatura, publicidad, etc.–; luego, puedan explicitar lo que están pensando ante ese estímulo y, finalmente, realizar una interpretación. Al hacer dicho ejercicio, estamos no solo trabajando las fuentes iconográficas para sacar información de naturaleza histórica, sino también ejercitando el

uso de vocabulario de pensamiento. Finalmente, permite que los alumnos estimulen su pensamiento crítico y curioso ya que se les puede preguntar sobre lo que los intriga sobre el objeto o el tema.

Para llevar a cabo la estrategia, los autores del Proyecto Zero proponen el siguiente guion, que el estudiante deberá realizar en voz alta: “Yo observo... Yo pienso... Me pregunto...”. A continuación, se entregarán los resultados vinculados a la puesta en práctica de esta rutina.

Imagen 1. Disraeli y la Reina Victoria



Fuente: *Revista Punch* (1876).

En esta experiencia, se les mostró a los estudiantes la caricatura titulada “Disraeli y la Reina Victoria”, cuyo pie de fotografía dice: “Se cambian coronas nuevas por viejas”, publicada en la revista *Punch*, en 1876, bajo la conducción de John Tenniel. La profesora pidió que ante ese estímulo cada estudiante, en una hoja, respondiera tres preguntas claves: ¿qué veo?, ¿qué pienso? y ¿qué me pregunto? Es importante explicar a los estudiantes que el primer interrogante se refiere únicamente a la descripción de los elementos –figuras, imágenes, colores, tamaños, etc.–. El segundo corresponde a la interpretación de los elementos obser-

vados, donde ellos deben elaborar hipótesis, explicaciones y/o conjeturas. El tercero es el momento para que proyecten preguntas y dudas y para que cuestionen, problematicen y pongan en tensión lo observado.

Ante la pregunta “¿Qué ves?”, la respuesta más común fue: “Una mujer con vestido largo; un hombre con turbante; dos coronas; un muro; una caja y unas escaleras”. Luego le siguió “¿Qué piensas?”, a lo que respondieron que se trata de un hombre vendiendo coronas a una mujer más adinerada, o de un hombre que está regalando una corona a una mujer, o de una mujer que cambia su corona pequeña por una más grande. Finalmente se preguntó “¿Qué te preguntas?”, ante lo cual respondieron: ¿están los dos felices? ¿Quieren estar ahí? ¿Es justo lo que está pasando? ¿Por qué el hombre le está pasando una corona a ella? ¿Por qué está la mujer en una escalera? ¿Dónde están? ¿Qué tiene el hombre en la caja? ¿Por qué el dibujante hizo ese dibujo? ¿De dónde salió esa caricatura?

El segundo momento de la actividad corresponde a la socialización verbal de lo escrito por cada estudiante, a través de una plenaria grupal. Cada uno debió exponer por medio del guion de la rutina “Yo observo... Yo pienso... Me pregunto...” sus resultados. Lo anterior permitió abrir diversas temáticas que sirvieron para introducir conceptos nuevos sobre el imperialismo y el colonialismo; reflexionar sobre el propósito de la revista al presentar esta sátira; discutir en torno a las conclusiones y prejuicios que tenían los propios alumnos ante la imagen; cuestionar el uso político de un medio de comunicación, y establecer comparaciones con la actualidad.

Además, se fomentó, al momento de explicar las preguntas y realizar la ronda verbal con las respuestas de cada alumno, el uso de lenguaje del pensamiento por medio de la repetición de frases y/o vocabulario de pensamiento con el propósito de incorporar en los estudiantes un lenguaje preciso para hacer visible el pensamiento. De este modo, respecto a la observación se usaron ejemplo tales como: “Cosas que yo detecto en la imagen...”, “Los elementos que yo advierto en la caricatura son...”, “Diviso en la fuente las siguientes cosas...”, “Distingo en la imagen las siguientes cosas...”, “Noto en la sátira presentada lo siguiente...”. Para la segunda parte, referida al pensamiento, se repitieron las siguientes frases: “Usando la fuente puedo ra-

zonar que..."; "La imagen me hace meditar sobre..."; "Con la caricatura puedo reflexionar sobre..."; "Creo que la imagen..."; "Yo opino que..."; "Sospecho que el autor quiso..."; "Supongo que los personajes..."; "Presiento que..."; "Calculo que la caricatura..."; "Imagino que esta fuente..."; "Si traduzco lo que veo en palabras, yo diría..."; "Al ver la imagen entiendo que"; "Al usar los símbolos de la imagen descifro que..."; "Puedo deducir que..."; "Mi hipótesis es...". Finalmente, referido a la capacidad de preguntarse usando una fuente, se usaron las siguientes formas de presentar el pensamiento: "Yo interpeleo la caricatura, pues..."; "Esta imagen me hace interrogar lo que yo pensaba sobre..."; "Me pregunto..."; "Me nacen varios cuestionamientos sobre lo que vimos en la fuente"; "Me nace una curiosidad sobre..."; "Me gustaría saber más sobre..."; "Me gustaría comprender esto más detalladamente".

Del mismo modo, la rutina de pensamiento permitió trabajar en los estudiantes los cinco niveles de dominio afectivo declarados por la Taxonomía de Benjamin Bloom. Así, por ejemplo, al inicio de la actividad los estudiantes debieron percibir el estímulo –recibieron por medio de la vista y de manera pasiva la sátira–. Al mismo tiempo, los estudiantes realizaron un ejercicio de sistematización del proceso perceptivo; cada individuo participó activamente en el proceso de aprendizaje mediante la toma de notas, la identificación de colores, personajes, figuras y objetos. En un segundo momento, realizaron el proceso de comprensión del estímulo. En este momento debieron valorar la caricatura; cada alumno debió asignar un valor a los símbolos que estaba observando, para después organizar –agruparon diferentes valores, informaciones e ideas para la confección de hipótesis, preguntas y argumentos–. Finalmente, realizaron el ejercicio interpretativo y reflexivo. Para ello cada estudiante, de manera oral, debió presentar, usando lenguaje de pensamiento apropiado, sus conclusiones, hipótesis, proyecciones y/o conjeturas. En esta parte le asignaron un valor particular, postura personal o creencia para la presentación de preguntas, intereses y dudas.

Es importante considerar que, la operación y sistematización de la secuencia del proceso perceptivo, comprensivo e interpretativo no se debe entender como una secuencia naturalizada en los estudiantes, y por ello se debe modelar y resguardar que cada uno de los participantes pueda llevar a cabo el ejercicio

en su totalidad, pero respetando la secuencia, para no olvidar alguna competencia y/o habilidad.

Hay que comprender que este ejercicio no permite trabajar adquirir un lenguaje de pensamiento por sí solo. En este sentido, el uso de rutinas de pensamiento debe ser trabajado a lo largo del año escolar, de manera continua y no como un evento esporádico. Si transformamos este tipo de actividades en una rutina diaria, podremos fortalecer en los estudiantes no solo el uso de fuentes iconográficas para obtener información de naturaleza histórica, sino también hacer visible el pensamiento y permitir la adquisición de vocabulario de pensamiento preciso en nuestros estudiantes.

La segunda rutina de pensamiento que se presenta en este documento es la denominada “¿Qué te hace pensar eso?”. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a describir qué ven (o saben) y los invita a construir explicaciones basadas en evidencias. Para eso deben verbalizar sus interpretaciones y buscar perspectivas de análisis de una misma imagen u objeto. Al inicio de la actividad es importante explicarles que deben describir lo que están viendo y luego apoyar su interpretación a partir de las evidencias. Como las preguntas básicas de esta estrategia son flexibles, se puede usar como una “lluvia de ideas” en torno a un concepto que durante la sesión se aborde –por ejemplo, monarquía, república, democracia, derechos, justicia, etc.–, o estimular la reflexión a partir de un estímulo audiovisual como una fotografía, fuente escrita, caricatura, imagen, cartel, pancarta, etc.

Esta estrategia puede ser adaptada para uso de casi cualquier asignatura y también puede ser provechosa para reunir información sobre los conceptos previos generales que tienen los estudiantes; es muy útil cuando se introduce un nuevo tema. En sentido práctico, la estrategia es muy simple. Primero, cada estudiante debe responder dos preguntas esenciales: ¿Qué ves? o ¿qué sabes?, y la segunda es ¿qué te hace decir eso? Es fundamental diferenciar los dos pasos: primero es descriptivo, y, segundo, interpretativo. Al inicio el estudiante debe observar y describir, o bien hacer afirmaciones sobre nociones previas. Luego se da paso al momento en donde cada uno haga su interpretación usando evidencias. Para esto los estudiantes deben elaborar un listado de evidencias que permiten fundamentar lo que dijeron antes.

Se recomienda que, al usar esta estrategia en un grupo amplio, se busque una manera para documentar las respuestas, sin interferir con el hilo de la discusión. Opciones hay varias: grabar la clase usando video o audio y/o anotar a modo de observador etnográfico las intervenciones fijándose principalmente en el uso del lenguaje. Tales registros sirven como material para estudiar la forma en que los pensamientos de nuestros estudiantes están constituyendo su razonamiento e identificar las falencias y principales problemas. Otra alternativa es hacer una tabla con una lista de explicaciones e ir anotado las modificaciones y agregados que se identifican en los razonamientos.

Imagen 2. China: pastel de reyes y de emperadores



Fuente: *Le Petit Journal* (1885).

La rutina de pensamiento ¿Qué te hace pensar eso? fue realizada como ejercicio de inicio de una clase por medio de la proyección de la caricatura titulada “China: pastel de reyes y de emperadores”, publicada en *Le Petit Journal* (1885). Esta se realizó después de las clases sobre imperialismo y colonialismo. Los alumnos, al ingresar al salón de clases, recibieron un ticket de entrada con dos preguntas: ¿qué ves? y ¿qué te hace decir eso? Debieron observar la caricatura y, de manera individual, resolver las preguntas. Se realizó una ronda plenaria de las respuestas en las que se hizo énfasis en el uso adecuado de los términos, la clasificación de fuentes y la identificación de evidencias para

argumentar las ideas. La ronda plenaria fue fundamental para el adecuado desarrollo del pensamiento explícito –visible–, pues fue el momento en el que los estudiantes evidenciaron, de manera oral y pública, su pensamiento, su razonamiento y el uso de lenguaje del pensamiento. Para eso, los estudiantes debieron ser capaces de diferenciar vocabulario preciso para la capacidad de identificar y la de argumentar. Para la identificación utilizaron: “Yo veo...”; “La imagen me dice...”; “Los colores de la imagen...”; “Los personajes de la caricatura son...”, etc. Para explicitar sus evidencias, los estudiantes debieron usar conectores argumentativos tales como: “La prueba es que...”; “El ejemplo es...”; “Un argumento es...”; “Una idea que respalda eso...”; “En particular”; “Concretamente”; “Conviene subrayar”, entre otros. No hay que olvidar que en las exposiciones de los estudiantes hay que hacer preguntas sobre el uso de fuentes, sus imágenes, símbolos, pertinencia.

En definitiva, la utilización de fuentes históricas, particularmente iconográficas, en las clases de Historia son una herramienta muy útil no solo para fomentar el pensamiento disciplinario de nuestros estudiantes, sino también para ejercitar un pensamiento crítico y una cultura de pensamiento dentro de nuestras escuelas. El trabajo de las “Rutinas de Pensamiento” permite incluir el uso sistemático de vocabulario de pensamiento que ayuda a los estudiantes a diferenciar las capacidades que están trabajando. La introducción periódica de palabras y frases diferenciadas, según los pasos de las rutinas, servirán para que los estudiantes fortalezcan la capacidad de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. No es lo mismo que los estudiantes describan lo que observan o que deduzcan información a partir de lo que manejan. Esas diferentes capacidades, incluidas en las famosas taxonomías de jerarquización de aprendizajes, son intensificadas por medio de este tipo de actividades.

Las rutinas de pensamiento permiten trabajar los ámbitos afectivo, cognitivo y psicomotor, lo que corresponde a un aprendizaje transversal a las diversas asignaturas y transferible a la vida cotidiana. El planteamiento del Proyecto Zero respecto a introducir un conjunto de actividades y estrategias pequeñas dentro de la hora de clases para fortalecer una cultura de pensamiento donde los estudiantes no solo sean conscientes de los productos de aprendizaje sino también del proceso mental que utilizan para su

desarrollo. Esto podría parecer una tarea muy abstracta y difícil, pues el desarrollo de habilidades es un trabajo lento y a largo plazo. Sin embargo, las “Rutinas de Pensamiento” son actividades sencillas, estructuradas y breves que permiten a los estudiantes ejercitar sus capacidades cognitivas, diferenciar los procesos mentales desarrollados y verbalizar su pensamiento por medio de un uso adecuado de un lenguaje preciso de pensamiento.

Ahora bien, es importante señalar que no deben ser entendidas como meras “recetas” que se deban aplicar de manera mecánica, pues no permiten por sí solas el desarrollo completo del pensamiento crítico. Es por esto que las rutinas deben trabajarse en conjunto con otras estrategias didácticas que permitan al docente y a los estudiantes reflexionar sobre la finalidad, objetivos, naturaleza filosófica y características de los aprendizajes esperados propuestos.

Referencias

- California Academia Press. (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. Millbrae: Tehe California Academia Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press. Recuperado de http://www.afahc.ro/ro/afases/2013/socio/Todor_Feuerstein.pdf
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad* [3ª ed]. Montevideo: Tierra Nueva.
- Glaser, E. M. (1985). Critical Thinking: Educating for Responsible Citizenship in a Democracy. En *National Forum*. Philadelphia: EM Glase.
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares 2013 de 7° a 2° Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares de Educación Básica 2011. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Palti, E. J. (2000). ¿Qué Significa Enseñar a Pensar Históricamente? La historia enseñada. Madrid: Clío y Asociados.
- Perkins, D., & Tishman, S. (2014). *El Lenguaje del Pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

- Presseisen, B. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills: State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Presseisen, B. (2000). Procesos cognitivos en el aprendizaje de la historia. En J. Beltrán, et al., *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Richard, P., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas, Fundación para el Pensamiento Crítico*. Cambridge: Harvard.
- Richard, P. (1985). The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective. En *National Forum*, 65(32), 529- 542.
- Rittchart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarmiento, P. (2009). *La enseñanza de la Historia y el Pensamiento Crítico*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sternberg, R., & Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Swartz, R. J., Fischer, S., & Parks, S. (2000). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Secondary Science: A Lesson Design Handbook*. Pacific Grove: Critical Thinking Press and Software.
- Tishman, S., & Perkins, D. N. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.
- Yinger, R. J. (1980). Can we really teach them to think. En R. E. Young (Ed.). *Fostering critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.