



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO**  
**POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO**  
**FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO**

FOMENTO DE BUENOS HÁBITOS DE LA MENTE EN UN TALLER DE ARTE. UN ENFOQUE DISPOSICIONAL DEL PENSAMIENTO

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN ARTES Y DISEÑO  
PRESENTA:  
SILVIA TERESA FLOTA REYES

**COMITÉ TUTORAL**

DR. EDUARDO ANTONIO CHÁVEZ SILVA \* TUTOR PRINCIPAL (FAD/UNAM)  
DR. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ \* COTUTOR (FAD/UNAM)  
DRA. SANDRA SOLTERO LEAL \* COTUTORA (FAD/UNAM)

**SINODALES**

DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN (FAD UNAM)  
DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES SIERRA KEHOE (FES CUAUTITLÁN)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2024





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD  
Y HONESTIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL  
(Graduación con trabajo escrito)**

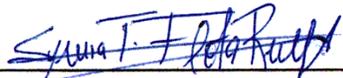
De conformidad con lo dispuesto en los artículos 87, fracción V, del Estatuto General, 68, primer párrafo, del Reglamento General de Estudios Universitarios y 26, fracción I, y 35 del Reglamento General de Exámenes, me comprometo en todo tiempo a honrar a la institución y a cumplir con los principios establecidos en el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente con los de integridad y honestidad académica.

De acuerdo con lo anterior, manifiesto que el trabajo escrito titulado "Fomento de buenos hábitos de la mente en un taller de Arte. Un enfoque disposicional del pensamiento" que presenté para obtener el grado de Doctora en Artes y Diseño, es original, de mi autoría y lo realicé con el rigor metodológico exigido por mi Programa de Posgrado, citando las fuentes de ideas, textos, imágenes, gráficos u otro tipo de obras empleadas para su desarrollo.

En consecuencia, acepto que la falta de cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y normativas de la Universidad, en particular las ya referidas en el Código de Ética, llevará a la nulidad de los actos de carácter académico administrativo del proceso de titulación/graduación.

Atentamente

Silvia Teresa Flota Reyes



---

Número de cuenta: 517011780





---

FOMENTO DE BUENOS HÁBITOS DE LA MENTE EN UN TALLER DE ARTE.

---

UN ENFOQUE DISPOSICIONAL DEL PENSAMIENTO



NOVIEMBRE DE 2024  
SILVIA TERESA FLOTA REYES  
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO



## AGRADECIMIENTOS



Al llegar al término de esta exploración por uno de los tantos senderos del anchuroso campo de la educación, resuena en mi algo que dijo Robert John Meehan, reconocido educador y escritor estadounidense, en cuanto a que el recurso más valioso que tiene un docente es contar con sus pares, pues, sin la colaboración de ellos, su crecimiento queda limitado por sus meras perspectivas. Esto es muy cierto, y sobradamente lo pude comprobar en cada uno de los encuentros con mis colegas que a bien tuve como tutores. Agradezco enormemente el ejercicio reflexivo al que me encaminaron con sus atentas y atinadas observaciones sobre las ideas que fui formando semestre tras semestre. Recuerdo, con gusto, sus justas apreciaciones en torno a mis ensayos y ponencias. Quedo en deuda con ellos por cualquiera que sea la dimensión de mi crecimiento profesional en esta etapa de mi vida.

Mi afecto y admiración eternos para el doctor Eduardo Antonio Chávez Silva, tutor principal; Jesús Felipe Mejía Rodríguez, comité tutor 1; y Sandra Soltero Leal, comité tutor 2. Su

influencia deja en mí una estela de valores y preceptos dignos de preservar. Asimismo, extendiendo mi gratitud y respeto a las doctoras María Elena Martínez Durán y María de las Mercedes Sierra Kehoe, quienes, al sumarse al sínodo examinador, me brindaron generosamente su experiencia y conocimientos.

Sinceramente:



*Namastê*





## DEDICATORIA

A ti, mamá, por la larga conversación que hemos mantenido. Si el Récord Guinness tuviese forma de registrar el diálogo más largo de la historia, muy probablemente nuestros nombres quedarían inscritos en sus páginas. Ya desde mi extraña infancia, marcada por mi mutismo selectivo, te escogí a ti como mi escucha y comentarista de aquellas visiones del mundo que me empezaba a formar. Desde entonces no hemos parado de intercambiar ideas sobre los más diversos asuntos: a veces, en medio de la ceremonia del té; a veces, en una larga noche insomne; a veces, en la efervescencia de nuestros pequeños triunfos; a veces desde los lugares más tristes de nuestras almas, pero siempre con una pasión que no da cabida al tedio.

Como dicen en tu tierra, mamá, te quiero *bien mucho*, y agradezco a la vida que nos haya permitido llegar juntas hasta aquí...

*...malgré tout.*



## Consideraciones previas

Ante todo, he juzgado necesario orientar a mis lectores sobre los criterios de estilo adoptados para la edición de esta tesis. De tal modo, lo primero que tengo que puntualizar refiere a la voz usada en su desarrollo. Por tratarse de una investigación de índole experiencial dentro del ámbito de la docencia en Artes, y que toma como recursos el autoestudio y la indagación narrativa, la elección de la voz en primera persona del singular aparece como un recurso esencial para la afirmación de una voz autoral posicionada y responsable y, además, para la construcción de una identidad profesional.

Asimismo, es preciso señalar que el estilo de citación usado es Chicago-Deusto de notas y bibliografía, ya que es más apropiado para los temas de Literatura, Historia y Arte que el de autor-fecha —que también maneja este estilo—, pues permite comentarios, citas de texto y referencias múltiples dentro de la nota. Dicho estilo también resulta muy apropiado porque ofrece la flexibilidad de insertar dos series de notas: notas finales y notas a pie de página. Tal posibilidad es de apreciarse en textos en los que se requiere una prolija documentación en orden de aportar claridad tanto en los conceptos manejados como en la procedencia de la información documentada. Por tal motivo, opté por remitir a pie de página,

aquellas notas de contenido, concebidas para no cortar el hilo de la redacción, que se limitan a ampliar una idea expresada en el texto y que no incluyen fuentes; en tanto que en las notas finales, que aparecen al cierre de cada capítulo, los lectores interesados podrán hallar la inclusión de extractos de los escritos originales de los autores en los que me apoyo y/o analizo, puesto que en el cuerpo del documento sus ideas aparecen parafraseadas o resumidas, y solamente en determinadas ocasiones se encuentran citas textuales traducidas al español. Así, en correspondencia con la norma Chicago-Deusto, en las notas a pie de página empleo como llamada un asterisco. En dado caso que en la misma página haya más notas, la secuencia de símbolos será \*, †, ‡, §. En lo relativo a las notas finales, estas se presentan numeradas con arábigos de forma consecutiva, comenzando por 1, a lo largo de un capítulo y volviendo a comenzar en el siguiente capítulo. En el texto, los números de llamada a nota aparecen como superíndices; en la nota, no volados y seguidos de un punto.

Respecto a la remisión a las referencias en notas, después de citar por extenso una fuente, en sus subsecuentes menciones se presenta abreviada, conteniendo la información suficiente para recordar a los lectores de qué texto se trata; esto es, el apellido del autor y el título principal de la obra acortado si tiene más de cuatro palabras. En el caso de que en una nota no solo se incluya la fuente

de un dato sino también cita textual o texto con contenido, la fuente aparece primero. La cita suele separarse del comentario con un punto. Observaciones puntuales se ponen entre paréntesis.

Retomando el tema de las notas textuales que en menor medida se hallan en el texto, es necesario aclarar que las traducciones son mías, a menos que se especifique de manera explícita lo contrario.

En cuanto a la falta de fecha de consulta en las referencias a fuentes electrónicas, no debe suponerse un descuido de mi parte. El motivo por el cual no aparece este dato es debido a que tiene un valor limitado frente a la frecuente caducidad de los enlaces. Por esto, Chicago-Deusto no exige la fecha de consulta en las citas de tales fuentes. No obstante, recomienda el registro de identificadores más estables, por lo que asiento el DOI o el ISSN de todos aquellos contenidos publicados en revistas o libros digitales que, además, por su distribución pueden aparecer en más de un medio o plataforma bibliográfica. En el caso particular de la base de datos de Eric, he optado por inscribir el número de entrada; y en la de Semantic Scholar, el corpus ID. Por lo que toca a contenidos electrónicos que suponen validez por ser escritos por un experto en una determinada materia, pero que se presentan como material autoeditado y alojados en sitios propios o de su institución de adscripción, entonces, registro su liga y la fecha última de actualización, en dado caso de

tenerla, o bien el ORCID del investigador o de la investigadora, esto es, el código alfanumérico, no comercial, que le identifica de manera única.

Con relación a la ortografía, observo las normas de la última edición de la ortografía de la RAE (2010), en la que se prescribe la eliminación de la tilde diacrítica en el adverbio solo y los pronombres demostrativos. Además, escribo los prefijos en español soldados a la base a la que afectan, y solamente separados cuando la base está constituida por varias palabras.

En lo referente a la división de palabras, en algunos casos, para evitar líneas demasiado abiertas o callejones, he optado por separar palabras compuestas de dos o más lexemas aun cuando estas se articulan mediante guion. Por otra parte, la división de palabras del idioma inglés se apega a la norma de este idioma, para esto, he cotejado su conformidad mediante la consulta al diccionario Merriam-Webster, tal como lo recomienda el manual de estilo Chicago-Deusto. En todo caso he revisado que los guiones no formen rosarios.

Por otra parte, debo aclarar que he considerado innecesario utilizar lenguaje inclusivo en mi redacción por tres motivos:

- nuestro idioma tiene formas léxicas para salvar posibles sesgos discriminatorios, y, además, la ética del discurso aquí desarrollado reprobaba, ya de

entrada, cualquier tipo de relación semántica denotadora;

- las herramientas comunicativas que suma tienen motivaciones distintas a las que persigo en mi investigación, por lo que usarlas distraería la comprensión del tema manejado;
- como lenguaje que desafía a la norma, no debe, precisamente, volverse norma y obligar su uso.

Lo que sí encontré imprescindible, dado el carácter de la indagación narrativa, fue el empleo del lenguaje literario en el capítulo tres —apartado 3.3, titulado *Lux et veritas*—, en razón de que sus estructuras y recursos estilísticos hacen posible intimar, por decirlo así, con los fenómenos subyacentes de las experiencias vividas. Reconstruir una realidad a través de los usos y funciones de dicho lenguaje me permitió:

- Describir los eventos con una voz más apelativa, en la que reside un placer de narrar experiencias, gracias a la preceptiva del género elegido (el *exemplum* medieval).
- Revelar las relaciones, resaltando los vínculos emocionales que se dieron entre mi persona y quienes fueron parte de mi investigación sin que se vulnerara

la privacidad de sus identidades al ser caracterizados por personajes prototipo.

- El aprovechamiento de formas lingüísticas del género escogido y de su arte de la dialéctica para poner en escena y definir los principios de un modelo disposicional, además del de su relato marco y sus tópicos para focalizar los momentos epifánicos y las resonancias empáticas que se dieron en mi investigación.

Cabe señalar, que decidí mantener el uso arcaico del tratamiento de voseo reverencial entre el diálogo de los personajes de “mi yo docente” y “mi yo investigador” para connotar la dignidad que merecen ambas profesiones. Del mismo modo, creo oportuno hacer algunas precisiones sobre ciertos términos que empleo a lo largo de la tesis.

Como habrán de notar en el transcurso de su lectura, para la traducción de *embodied* opté por la palabra encarnado(a), ya que es la traducción más usada, sobre todo en textos filosóficos, empero, también llegué a usar el término corporizado(a) cuando se emplea en la psicología cognitiva de corte sociocultural, pues prevalece más esta traducción en el caso de dicha área de estudio.

El término “pedagogía”, también requiere una puntualización. Debo dejar claro que me refiero a este en su concepción amplia

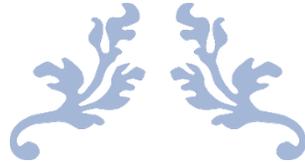
de ciencia interdisciplinaria enfocada en el estudio y la reflexión de los procesos educativos en las distintas etapas de la vida del educando. Aunque mi investigación se centra en estudiantes adultos, y, si bien, reconozco que existe una diferencia importante entre la educación de estos y la de los más jóvenes —la cual reside en que en el caso de los primeros es transformativa, mientras que la de los segundos es formativa—, no recurro al constructo de Malcom Knowles de “andragogía”, pues encuentro valiosas concepciones pedagógicas fundamentadas en aspectos afectivos, cuya importancia persiste en cualquier estadio educativo.

Igualmente, es necesario indicar que la traducción de *self-study* aparece en este trabajo como autoestudio, y no como autoaprendizaje, ya que refiere a una metodología encaminada a lograr el desarrollo docente a través de la exploración de experiencias personales que son juzgadas a partir de fundamentos epistemológicos, pedagógicos, morales, éticos y/o políticos que rigen la praxis, y no al concepto dado en los diccionarios de lengua inglesa que describe una forma de aprender que implica estudiar de manera autodirigida fuera de un espacio educativo formal.

Otro concepto que creo obligado especificar es el de “narrativa”, esto debido a que su uso se ha extendido más allá de su significado original dentro del campo de la narratología, profiriéndose en el ámbito académico de manera tan indiscriminada que torna

difuso su sentido. Por tal motivo, he considerado prudente limitar su empleo, aplicándolo solo en función sustantiva para referir al género literario, y en función adjetiva para determinar un tipo de investigación (investigación narrativa). En todo momento, evito adoptarlo como término de cobertura para otros, como “explicación”, “argumentación”, “mensaje” o “ideología”.

Ya para cerrar, llamo la atención de los lectores sobre los elementos visuales contenidos en esta tesis, los cuales son utilizados por mí como artefactos epistémicos. Los encontrarán de tres clases: las notas visuales, cuya función es dar luz a los conceptos y hacerlos visibles a los otros; viñetas gráficas, que contienen ideas claves ancladas en una imagen que funciona como estímulo para la memoria; y las ilustraciones de puntos de inflexión, que muestran epifanías transformativas y resonancias empáticas. Este último tipo de recurso solamente aparece en el capítulo tres. Para abreviar al pie de imagen cada una de las tres clases, la clasificación es la siguiente: para el primer caso, la abreviatura será N.V. ; para el segundo V.G. ; y para el tercero, I.P.I.



---

“... LA CONCIENCIA REFLEXIVA DE NUESTROS PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS NOS PERMITEN  
CONVERTIR NUESTRAS VIDAS PEDAGÓGICAS EN TEMAS DE CONVERSACIÓN: QUE SEAN  
DISCUTIBLES, DEFENDIBLES Y EVALUABLES”.

---

MAX VAN MANEN





## Índice

Introducción.....	20	Capítulo 3	
Capítulo 1		Contexto, iluminación, apertura y cambio. Conceptuaciones en torno al cultivo de disposiciones en el dominio de las Artes Visuales.....	176
Acercamiento al estudio de la dimensión disposicional del pensamiento de alto nivel aplicado en los procesos artísticos .....	28	3.1 <i>In situ</i> . La restitución del conocimiento encarnado.....	177
1.1 Disposiciones de pensamiento. Su conceptualización y categorización .....	35	3.2 <i>Exducere vs. Educare</i> . Inclinarsé por sacar a la luz las potencias.....	185
1.1.1 <i>Caracterización de los rasgos disposicionales deseables en estudiantes de Arte</i>		3.3 <i>Lux et veritas</i> . Narrar para hallar el sentido de la experiencia.....	194
1.2 Análisis comparativo de métodos e instrumentos de evaluación de disposiciones de pensamiento.....	95	3.3.1 <i>Ejemplos sobre el estado o de la condición de ser</i>	
1.2.1 <i>Hacia un nuevo derrotero en el estudio de las disposiciones</i>		3.3.2 <i>Ejemplos sobre la honra o de la consideración y estima hacia algo</i>	
Capítulo 2		3.3.3 <i>Ejemplos sobre la hacienda o de lo que hay que ocuparse</i>	
Una teoría educacional viva para revelar disposiciones de pensamiento en el taller de Arte .....	116	3.3.4 <i>Ejemplo sobre Fortitudo et Sapientia o sobre la acción reflexiva que lleva a reconocer la propia voz</i>	
2.1 Concepciones epistemológicas y ontológicas de la LET.....	123	3.4. <i>Mutatis mutandis</i> . Acciones transformadoras.....	224
2.2 El autoestudio.....	128	3.4.1 <i>La condición discente en la educación superior en Arte</i>	
2.2.1 <i>El autoestudio en la LET y su naturaleza relacional</i>		3.4.2 <i>El perfil del docente de Arte para una educación con enfoque disposicional</i>	
2.3 La indagación narrativa.....	137	3.4.3 <i>Propuesta de un modelo de enculturación disposicional para la enseñanza en Artes</i>	
2.3.1 <i>La narración como estructura organizativa de los saberes prácticos que observa la LET</i>		Conclusiones.....	260
2.4 La LET y su estrecha relación con el aprendizaje transformativo.....	146	Fuentes de consulta.....	268
2.4.1 <i>Mi “yo” docente-investigadora como agente generador de una teoría educacional viva encauzada en el florecimiento de disposiciones transformativas</i>		Anexos.....	284
2.5. Estimaciones sobre la pertinencia de la aplicación de la LET en el caso de mi investigación.....	156	Glosario.....	306
		Índice de figuras.....	312



## Introducción

*Hay una diferencia sustancial entre lo que un estudiante puede hacer y lo que un estudiante hará. Es en lo que hará un estudiante, en los aspectos disposicionales o motivacionales del comportamiento, donde emergen las consecuencias significativas de la escolarización. El cultivo de condiciones que promuevan satisfacciones intrínsecas es una forma de aumentar la probabilidad de que se desarrollen disposiciones.*

*Elliot Eisner*

A raíz de mi experiencia práctica, he podido constatar que los problemas que se generan en los procesos artísticos son promotores del desarrollo del pensamiento de orden superior, pues estos requieren de la implementación adecuada de las habilidades cognoscitivas como la metacognición, la flexibilidad cognitiva y la transferencia de aprendizaje. Sin embargo, no siempre los estudiantes despliegan de manera óptima estas capacidades por el hecho de que muestran comportamientos que impiden una atención plena frente a los problemas que se les plantean. Dicha situación no es taxativa de la enseñanza en Artes, sino que es prevalente en todo el sistema educativo actual, y se hace más evidente en el ámbito de la

educación superior. No obstante, por ser la docencia en Artes Visuales mi ámbito disciplinar, centro mi interés en este contexto.

Con el objetivo de atender el problema visualizado, a lo largo de esta tesis, sustento como hipótesis que en el desarrollo del pensamiento de alto nivel no se debe considerar lo cognitivo como componente único, sino que también se tiene que estimar el factor afectivo y analizar cómo los valores, las creencias y los intereses, que son rasgos disposicionales que expresan los individuos, pueden desarrollar o, por el contrario, inhibir respuestas positivas ante la actividad reflexiva que caracteriza a los buenos pensadores.

Con todo, la tarea de analizar la función de las disposiciones de pensamiento es mucho más compleja que analizar la de las habilidades cognitivas. Desde un inicio, los que nos acercamos a este examen observamos que el principal escollo radica en la variada clasificación que se ha generado en torno a ellas, ya que existen casi tantas propuestas como estudiosos del tema. Amén de esto, las disposiciones de pensamiento no son expresas, y, por otro lado, también nos topamos con la

dificultad que implica determinar la estabilidad de los aspectos de comportamiento que surgen en una situación concreta.

Además, como la revisión de las investigaciones que se centran en el aspecto disposicional de la inteligencia ha revelado que la mayoría de estas relacionan una conducta inteligente solo con el desarrollo del pensamiento crítico, es importante que desde un inicio subraye que, de acuerdo con mi perspectiva, y apoyada por Matthew Lipman, dicha conducta de igual forma se relaciona con el desarrollo del pensamiento creativo. Es la fusión sofisticada de ambos pensamientos la que patrocina un pensamiento de orden superior (HOT, por sus siglas en inglés) en el que se manifiestan cualidades intelectuales que van más allá de la eficacia —enfoque de habilidades— y pone de manifiesto la existencia de aspectos que reflejan atributos y actuaciones —enfoque de disposiciones. Igualmente, mis concepciones entorno al pensamiento de orden superior y sobre las disposiciones que este requiere, ligado a la disciplina que me compete, acentúa que el dominio de las Artes Visuales se presenta como de considerable conveniencia, porque, al ser un dominio mal estructurado o

indefinido, incursionar en él demanda cultivar hábitos de la mente que ayuden a manejar mayor complejidad.

Por todo lo anterior, en la primera parte del capítulo 1, me aboco al estudio de un nutrido corpus de modelos disposicionales, que abarca desde el modelo de 1987 de Robert Ennis hasta el modelo de la OCDE de 2021, generado en pleno contexto de la pandemia de COVID. Posteriormente, propongo mi propia caracterización de los rasgos actitudinales que emergen con el uso del pensamiento crítico-creativo, y que considero como deseables en los estudiantes de Arte.

Aun cuando mi investigación es de carácter cualitativo y se lleva a cabo desde el seno de mi propia práctica docente, en la segunda parte considero de conveniencia analizar los instrumentos de evaluación que se han utilizado hasta ahora para acercarse al fenómeno disposicional, los cuales son básicamente encuestas o cuestionarios de autoevaluación y evaluaciones basadas en el desempeño, esto con la finalidad de detectar posibles debilidades en ellos. También, remito a los lectores al anexo 3, en el que presento un instrumento que apliqué a un grupo piloto, el cual fue diseñado por mí con

base en el “Inventario California de Disposición del Pensamiento Crítico” (CCTDI, por sus siglas en inglés) de Peter Facione. El propósito de mi instrumento fue servir como un recurso que me permitiera ratificar mi presunción de que en las pruebas estandarizadas para evaluar disposiciones existen falencias y sesgos que ponen en entredicho sus resultados.

A partir del análisis de los instrumentos de evaluación referidos, en el cierre de este primer capítulo, abogo sobre la necesidad de probar métodos apoyados en la investigación naturalista para poder penetrar en el carácter del factor disposicional del pensamiento, pues sostengo que solo observándolo en un contexto real podremos llegar a saber de qué manera y en qué momento sus componentes activan el espíritu crítico-creativo en los individuos. Por lo mismo, insisto en que está pendiente la tarea de determinar el *input* disposicional, y que el análisis de su fenómeno es vital si queremos transformar las disposiciones en patrones consistentes de comportamiento que originen rasgos intelectuales permanentes.

En el capítulo dos, concerniente al marco metodológico, argumento la idoneidad de la teoría educacional viva

(LET, por sus siglas en inglés) para realizar mi investigación, ya que se centra en las formas de conocimiento producidas en el seno de la praxis del profesorado.

Con el ánimo de develar la índole de la LET y arrojar más luz en cuanto a de qué manera puedo aplicarla en el estudio de las disposiciones de pensamiento, contemplo un concepto nodal de la LET: la influencia educativa, que, además de hacer énfasis en la capacidad del profesorado para generar principios explicativos apelando a su conocimiento corporizado, pone de manifiesto la responsabilidad que adquiere en su papel de mediador del aprendizaje. Igualmente, señalo cómo el conocimiento que origina se apuntala en una epistemología centrada en su yo, en la que se revelan las intenciones que guían su magisterio, las cuales dan lugar a un yo ontológico cuando reconoce y da sentido a sus valores tanto en la vida profesional como personal.

Inmediatamente después, ahondo en las concepciones epistemológicas y ontológicas de la LET, que ya se dejaban ver desde el primer acercamiento a su naturaleza. A través de ella se pone de manifiesto que nuestra postura ontológica revela

los valores fundamentales que orientan nuestros principios epistemológicos, metodológicos y pedagógicos.

Tras lo anterior, abro un espacio para tratar los métodos epistémicos-ontológicos de los que echa mano la LET: el autoestudio y la indagación narrativa.

Con respecto al primero de ellos, destaco que consiste en una examinación sistemática y relacional que lleva a cabo el docente sobre su práctica con la intención de mejorarla a través de la comprensión más profunda de la conexión que hay entre lo que hace, el contexto en el que se desenvuelve y el aprendizaje de los discentes. Es la misma naturaleza relacional del autoestudio la que evidencia su fuerte conexión con la noción africana del Ubuntu, en la que el yo no es un yo egoísta sino un yo ético comprometido con los otros.

En cuanto al segundo recurso, la indagación narrativa, doy cuenta de que esta se ha ido legitimando como una fuente de conocimiento dentro de la comunidad académica gracias al llamado "giro narrativo". A favor de ella, sostengo que provee al docente-investigador de un rico marco a través del cual puede reflexionar en torno a las formas en que los

actores en el fenómeno educativo experimentan su compleja realidad, y, por lo mismo, se presenta como un recurso *ad hoc* para organizar las nociones sobre los saberes prácticos que se observan.

A continuación, en consideración de que la LET persigue cambiar de raíz las prácticas inoperantes, señalo la estrecha relación que guarda con las teorías del aprendizaje transformativo. En relación a esto, resalto el que ambas concepciones basan su acción en la redefinición de perspectivas tras la reflexión crítica de nuestros actos, sobre todo si presentan una disonancia cognitiva.

Luego de señalar la cualidad transformativa de la LET, dilucido la manera en la que por medio de ella el docente puede llegar a establecer comunidades de aprendizaje que impliquen la evaluación o reevaluación de hábitos mentales por parte de los estudiantes de educación superior —en específico los de Arte—, con el fin de que experimenten un cambio profundo frente a pensamientos, sentimientos y acciones que les impiden desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales.

Finalmente, hago una estimación sobre la pertinencia de la aplicación de la LET en el caso de mi investigación. En este punto destaco su potencialidad para ayudarme a discernir mi estatus ontológico, y, asimismo, la riqueza de su marco conceptual que me permitió establecer nexos con diversos enfoques de investigación cualitativa a partir de nociones clave que se desprenden de un conocimiento sensible.

Una vez esclarecidos el carácter y el alcance de la LET y llevada su implementación en los seminarios que medié a lo largo de los semestres 2022-1- 2023-2, en el tercer y último capítulo desarrollo una serie de reflexiones a partir de lo revelado en el viaje que inicié en compañía de quienes respondieron a mi convocatoria de compartir un contexto de iluminación, apertura y cambio.

El primer apartado gira en torno a la necesidad de restituir un conocimiento experiencial, máxime porque la educación actual no se ha parado a repensar sus métodos instruccionales ni se ha tomado el tiempo de situar el conocimiento en el mundo. Por lo mismo, el apartado 3.2 propone una educación que busca sacar a la luz las potencias de los estudiantes siguien-

do el concepto latino de *Exducere*, vinculado con una educación liberal, propia para el dominio de conocimiento de las Artes, cuya fortaleza radica en su orientación socrática en la que se da un descubrimiento personal a través de la constante formulación de cuestiones e ideas en el curso de un diálogo argumentativo. Así, describo los medios que utilicé para hacer efectivo tal conocimiento exploratorio: un enfoque disposicional con el que se llevó a cabo un proceso continuo de evaluación de creencias, supuestos y valores; y un modelo de creación artística —el Arts PROPEL de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard— que desarrolla tres planos de acción, percibir, producir y reflexionar. Aunque este parece sencillo, promueve la atención plena, indispensable en el proceso conativo que nos faculta para filtrar sentimientos y dar forma a ideas que posteriormente se traducen en acciones, y también para el desarrollo de facultades interpersonales, como la negociación de significados en la construcción de un conocimiento social.

Del mismo modo, la facilitación, el diálogo, la transacción, o la colaboración, son conceptos que señalo como propios de una pedagogía sensible que toma en cuenta no solo factores

cognitivos, sino que pone de manifiesto el valor de aquellos de índole emocional y social, y se interesa por entender cómo afectan al desempeño de quien aprende y de quien guía el aprendizaje. Sin embargo, todo esto confluye en un conocimiento encarnado que se necesita recordar para que cobre sentido. Tomando en cuenta esto, en el apartado 3.3 aclaro su sentido por medio de narraciones cuyos tropos resaltan situaciones relevantes. Mis lectores hallarán diferentes situaciones que me preocupan analizadas bajo la lente de la literariedad contenida en el modelo de estructura de los ejemplos medievales.

Por último, en el apartado 3.4 y sus subapartados, me enfoco en exponer mi visión de un aprendizaje transformativo con base en el cultivo de disposiciones hacia el pensamiento. Dicha visión contempla los roles de los actores centrales del contexto educativo: los discentes y el docente. De los primeros, hablo, entre otras cosas, de la fortaleza de carácter que han de mostrar, sobre todo ante las disonancias que los llevan a replantear sus perspectivas, y de la conciencia plena como parte de un ejercicio intelectual constante, así como de su responsabilidad y compromiso en su calidad de partícipes de una

cultura del pensamiento; del segundo, hago hincapié en la responsabilidad que asume dada la influencia que ejerce frente al grupo. También señalo la disposición general hacia la apertura y el constante cambio, la cual denomino como disposición genitora, pues de ella se desprenden otras tantas que orientan la agencia moral de su figura como sujeto de influencia, y que en el desarrollo de este tema se puntualizan.

Amén de los actores, señalo como condición *sine qua non* visibilizar la cultura y el clima del aula, concediéndoles la importancia que tienen en la construcción de conocimiento. Para poder argumentar sus implicaciones, aclaro el significado de estos dos constructos de modo que los distingo y los interconecto en mi formulación de un modelo disposicional para el dominio de las Artes que se constituye como una entidad afectiva en la que se honra el ethos de una comunidad de pensamiento gracias al respeto tanto de los valores, propios del dominio de conocimiento como los valores de cada uno de los miembros de la clase y se procura un ambiente de aprendizaje libre de violencias epistémicas, incluyente y horizontal.

La investigación, que fue realizada desde una perspectiva interna y de empoderamiento de mi “yo” docente como investigadora de los problemas que me atañen directamente y como depositaria de un conocimiento práctico, me permitió teorizar sobre cinco problemáticas que se tornaron medulares en mi análisis disposicional. Con ellas alcanzo a manifestar conclusivamente el propósito y la pertinencia de mi investigación. La primera conceptualización se robustece a partir del entendimiento del fenómeno disposicional en su trabazón con las funciones intelectivas; la segunda surge a raíz de la reflexión sobre mi influencia educativa como modeladora de disposiciones maduras; la tercera germina con la noción del conocimiento corporizado de mi yo docente y de quienes fueron parte del problema de estudio; la cuarta se basa en la valoración del espacio de aprendizaje desde un enfoque sistémico; la quinta gira en torno al hallazgo de expresiones disposicionales transformativas tras experimentar un evento espontáneo significativo.

A partir de estas disquisiciones, finalizo con la detección de tareas que quedan pendientes en la agenda educativa

si se quiere salvar la brecha que impide a los estudiantes desarrollarse plenamente.

Tras todo lo abordado en este texto, hago votos por que la investigación que formaliza motive la reflexión y discusión entre los colegas que se acerquen a la perspectiva disposicional de la enseñanza o que, al menos, la adviertan entre las alternativas para hacer frente y buscar el cambio del modelo educativo prevalente de corte fuertemente instruccional.

Ciudad de México, noviembre de 2024.

## Capítulo 1

### Acercamiento al estudio de la dimensión disposicional del pensamiento de alto nivel aplicado en los procesos artísticos

*Al usar sus sombreros de "investigador educativo" además de sus sombreros de "filósofo", algunos académicos investigan las formas complejas en las que las disposiciones del pensamiento crítico son relevantes para la investigación educativa [...].*

Harvey Siegel

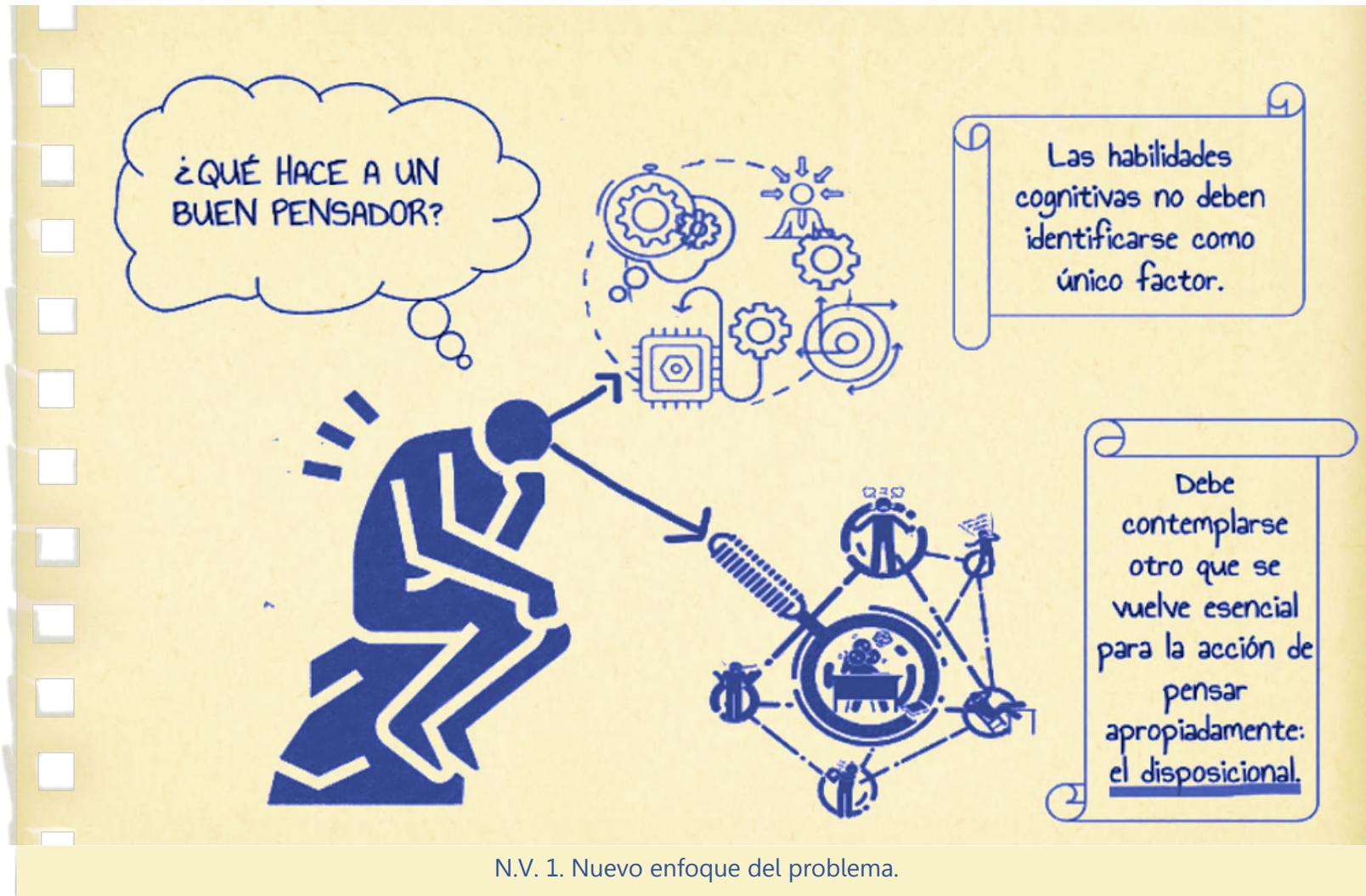
En épocas recientes se ha prendido un foco rojo en el ámbito educativo debido a que en artículos e informes internacionales sobre la educación del siglo XXI se ha revelado consistentemente que los estudiantes, en particular los de nivel universitario, no están cultivando, tal como deberían, un pensamiento adecuado para la resolución de problemas complejos, por lo que se ha tenido que reconsiderar la respuesta a la pregunta de qué es lo que hace a un buen pensador.

Tras la revisión de este problema, actualmente, la contestación no identifica como único factor el desarrollo de las

habilidades cognitivas, sino que también, como observan Shari Tishman y Albert Andrade, contempla otro que se vuelve esencial para la acción de pensar apropiadamente, dicho factor es el disposicional, que da cuenta de una dimensión afectiva y actitudinal del pensamiento de alto nivel en la que las conductas, los valores, las motivaciones y los hábitos mentales juegan un papel clave.<sup>1</sup>

De hecho, de acuerdo con Ron Ritchhart, las disposiciones de pensamiento revelan la manera en la que los individuos invierten los recursos intelectuales que tienen, así el análisis de las disposiciones tiene la capacidad explicar la brecha a menudo notada entre nuestras habilidades y nuestras acciones.<sup>2</sup>

Si bien, el enfoque centrado en habilidades ha llegado a reconocer el factor disposicional, dicho factor se ha asumido como un efecto secundario en el desarrollo de un buen pensamiento, entendido este en términos de destreza instrumental. Pero, si el buen pensamiento se analiza como un pensamiento



de orden superior\* —que incluye al pensamiento crítico y al creativo—, se puede observar que está sustentado por cualidades intelectuales que van más allá de la eficacia, y que se traducen en aspectos disposicionales relacionados con valores deontológicos, de tal manera, el enfoque centrado en disposiciones adquiere relevancia, sobre todo porque hace patente que las habilidades de pensamiento son atributos dependientes de la voluntad (ver anexo 1).

No obstante, la literatura sobre el tema ha dejado pendiente determinar cómo es que se activa el *input*<sup>†</sup> disposicional que hace que los estudiantes sean buenos pensadores. Dado que, de acuerdo con Salomon,<sup>3</sup> las disposiciones de pensamiento no constituyen un grupo de comportamiento relativamente estable y en interrelación que puede ser etiquetado expeditamente, sin duda, falta robustecer la especulación sobre este proceso de entrada.

---

\* El pensamiento de orden superior (HOT, por sus siglas en inglés) es el pensamiento que involucra el uso de importantes facultades cognitivas que permiten transferir y aplicar el conocimiento a una situación compleja. Para ahondar en el concepto ver glosario.

A pesar de los huecos hallados en la teorización de este tema, contamos con diversos marcos conceptuales, por medio de los cuales sus autores han tratado de determinar la naturaleza de las disposiciones y caracterizar las predominantes para luego reflexionar cómo pueden ser evaluadas y enseñadas.

Como apuntan David Perkins y Shari Tishman, la idea general que da fundamento al estudio disposicional es que el comportamiento de las personas está guiado no solo por conocimientos y habilidades, sino también por predilecciones o tendencias.<sup>4</sup> La definición más manejada de lo que es una disposición es la que resume los conceptos de Ennis y Siegel: “una disposición es una tendencia, propensión o inclinación a comportarse o actuar en determinada forma dada determinada circunstancia”.<sup>5</sup> Y, como advierte Salomon, las disposiciones hacen más que describir un comportamiento, pues asumen una función causal y tienen un estatus explicativo.<sup>6</sup>

<sup>†</sup> En psicología cognitiva se llama *input* a los estímulos que conforman unidades informativas básicas (consúltese glosario).

➤ No vemos la disposición de alguien hasta que algo sucede y hace que se revele esa disposición.

N.V.2. Función causal y estatus explicativo de las expresiones disposicionales.

Al respecto, Perkins señala que muchas disposiciones podrían explicarse, a lo menos en parte, como las consecuencias naturales de creencias subyacentes o de ciertas expectativas de los sujetos.<sup>7</sup>

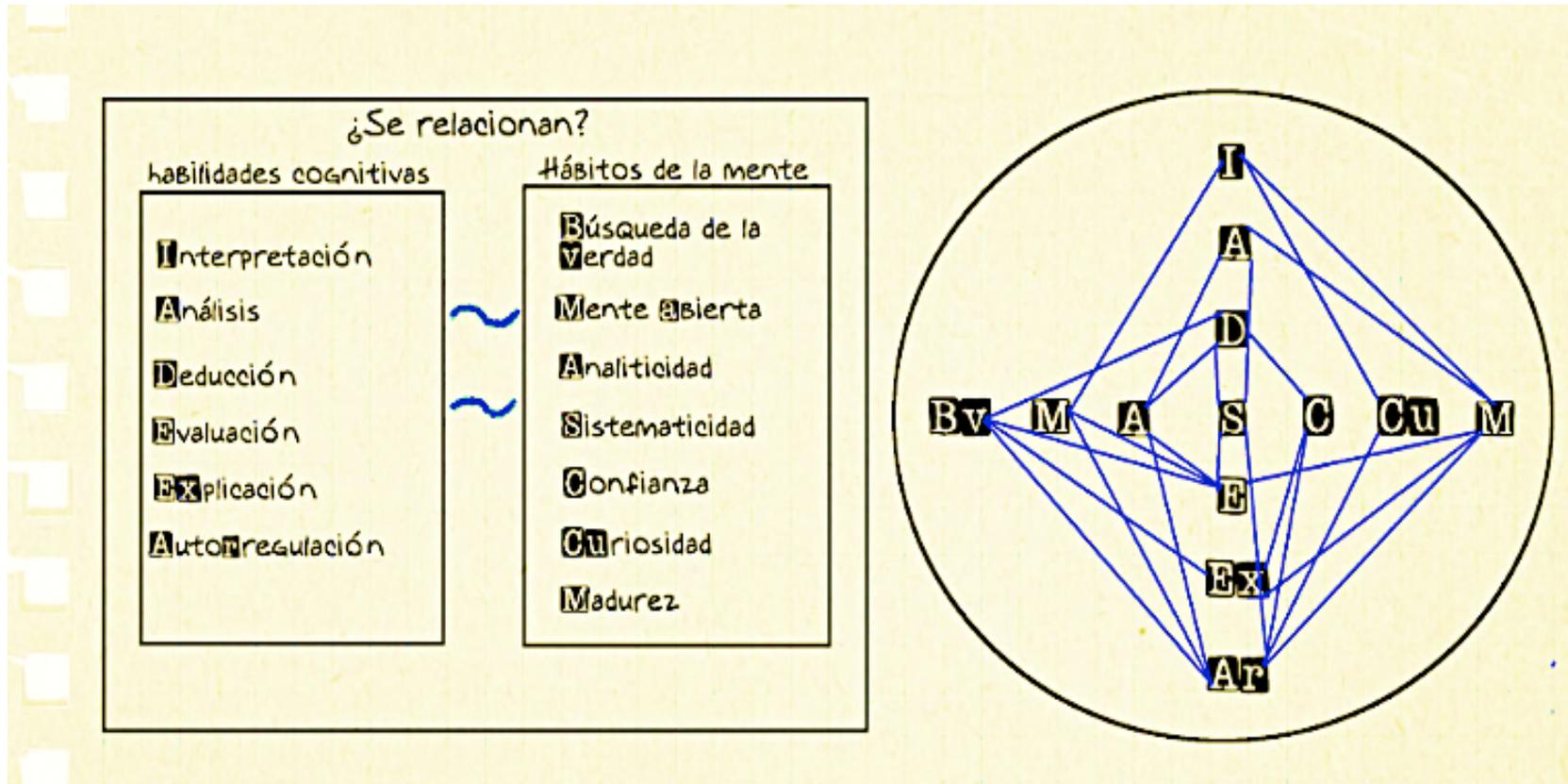
Abonando más a este debate, Facione reconoce —como John Dewey lo hizo tiempo atrás— la importancia de estudiar un perfil caracterológico, también concebido como una constelación de actitudes, un conjunto de virtudes intelectuales o un grupo de hábitos mentales, que se halla detrás de la capacidad general de pensar críticamente.<sup>8</sup> Sus estudios llevan a creer que tales disposiciones hacia el pensamiento pueden verse como la puerta de entrada por la cual la mente se compromete a realizar una actividad intelectual esmerada. A decir verdad, reconoce que cada habilidad cognitiva puede correlacionarse con una disposición positiva para hacerlo (ver nota visual 3).<sup>9</sup>

De las diferentes teorías en torno al enfoque disposicional, la mayoría de ellas cuestionan el modelo de aprendizaje centrado en las habilidades. Por ejemplo, Paul y Elder<sup>10</sup> declaran que el mero desarrollo de capacidades cognitivas no puede conducir al dominio de un aprendizaje profundo, pues hace falta

también el fomento de rasgos o disposiciones con los que se mar- que la diferencia entre un pensador hábil, pero sofista, y un pensador hábil e imparcial que muestra valor y autonomía intelectual.

Ya en su momento, Eisner —tanto en *Enlightened Eye*, como en su artículo “What Does It Mean to Say a School Is Doing Well?”— dejó ver la trascendencia del factor disposicional cuando denunció una cultura de escolarización que promueve una orientación estrecha de los medios y los fines, y en la que el desarrollo de actitudes positivas frente al aprendizaje continuamente se socava mientras se patrocinan otras negativas a través de un tipo de experiencia “maleducativa” —“miseducative”, como la llamó Dewey— que detiene o limita el conocimiento.<sup>11</sup>

También Ritchhart ha observado el problema generado por el modelo educativo actual, por lo que considera preciso repensar muchos de nuestros métodos de instrucción, así como asumir la escolarización como un proceso de **enculturación** que ponga atención en el desarrollo de disposiciones de pensamiento, sobre todo para que las escuelas dejen de ser vistas como lugares de capacitación para la memoria.<sup>12</sup>



N.V. 3. Relación entre habilidades y disposiciones según Facione y colaboradores, 1993.

**En resumen**

- El análisis de las disposiciones tiene la capacidad explicar la brecha a menudo notada entre nuestras habilidades y nuestras acciones.
- Los rasgos disposicionales pueden desarrollar o inhibir la actividad reflexiva que caracteriza a los buenos pensadores.
- El enfoque centrado en disposiciones adquiere relevancia porque hace patente que las habilidades de pensamiento son atributos dependientes de la voluntad.

N.V. 4. Tres ideas nodales sobre el enfoque disposicional.

Lo expresado en los párrafos anteriores por los autores citados pone de manifiesto la importancia de una educación relacionada con el desarrollo del carácter intelectual de los discentes, por lo que se hace necesario el examen puntual en torno al concepto de disposición. A continuación, trato sobre esto.

### 1.1 Disposiciones de pensamiento. Su conceptualización y categorización

*El concepto de disposiciones y construcciones relacionadas podría ayudar a formar una imagen más completa de lo que se necesita para un aprendizaje relevante.*

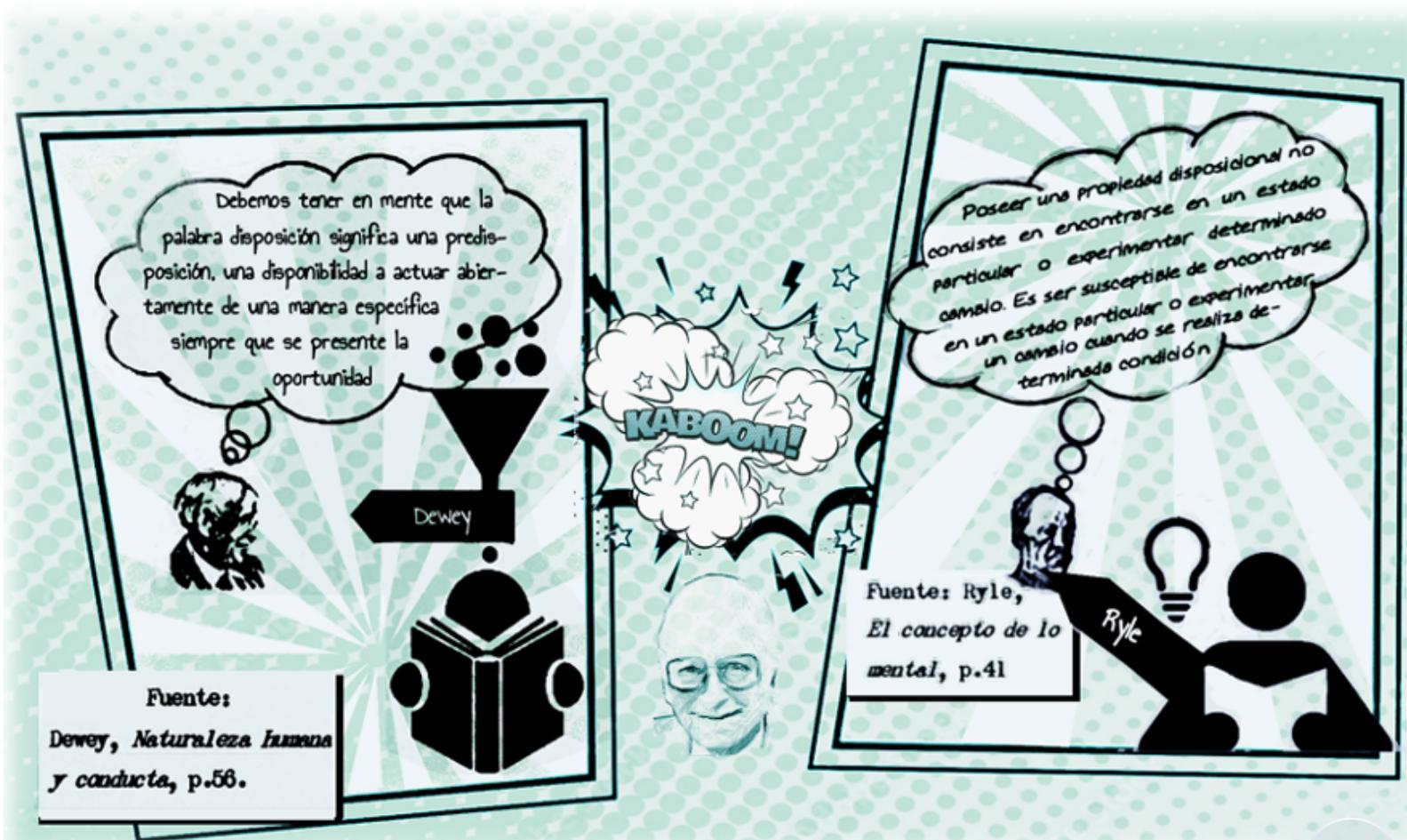
*David Perkins y Shari Tishman*

En torno a la conceptualización de las disposiciones, para empezar, los investigadores interesados en el tema han relacionado, y hasta empatado, términos; así, en la literatura accesible, aparte de disposición, se mencionan frecuentemente expresiones como inclinación, tendencia, propensión, predilección, hábito, característica, proclividad, impulso, afinidad, afecto.<sup>13</sup> De tal suerte, también la clasificación de las manifestaciones disposicionales suele aparecer con diversos nombres; por ejem-

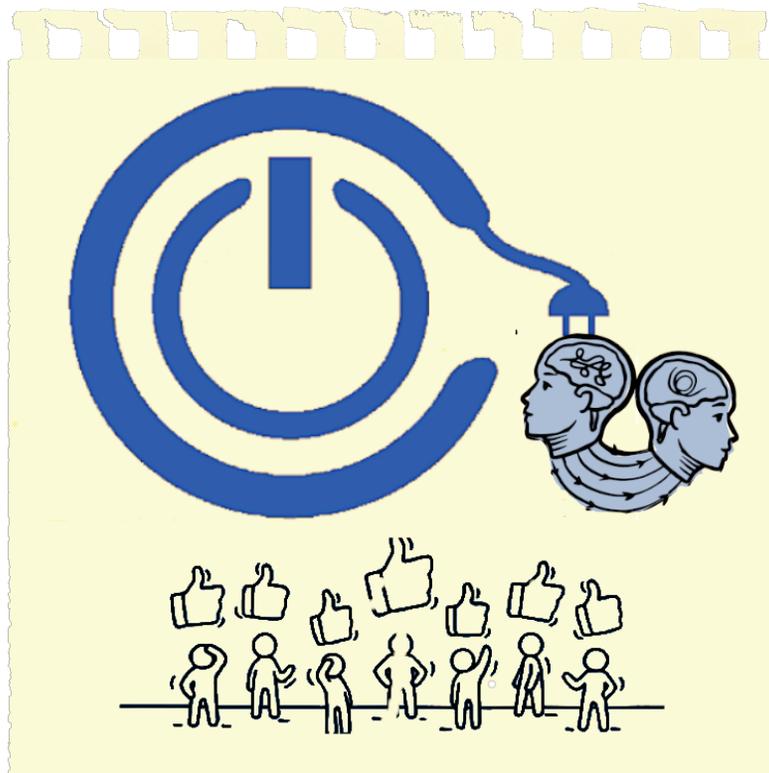
plo, Siegel se refiere a ellas como espíritu crítico; Paul y Elder las clasifican bajo el título de rasgos intelectuales del pensamiento crítico; y Costa y Kallick, como comportamientos intelectuales.

No obstante, aunque se difiera en la terminología y en la caracterización de rasgos, todos los que se han acercado al estudio de este fenómeno entienden que la disposición es como un flujo de energía que activa el desarrollo intelectual (N.V. 5).

Teniendo en cuenta la diversidad de perspectivas, en este apartado presento las clasificaciones más importantes que hasta el momento se han realizado, y discuro sobre la teorización de cada uno de sus autores. Comienzo con los modelos de Robert Ennis, pues a él hay que agradecer haber puesto el tema de las disposiciones en la mesa de discusión en torno al desarrollo del pensamiento. Este estudioso, quien se coloca a caballo entre la tradición de la filosofía educativa y la del campo de la psicología cognitiva, rescata el asunto a partir de ideas seminales halladas en *Naturaleza humana y conducta* de John Dewey (1922), así como en nociones manejadas por Gilbert Ryle en *El concepto de lo mental* (1967).



V.G. 1



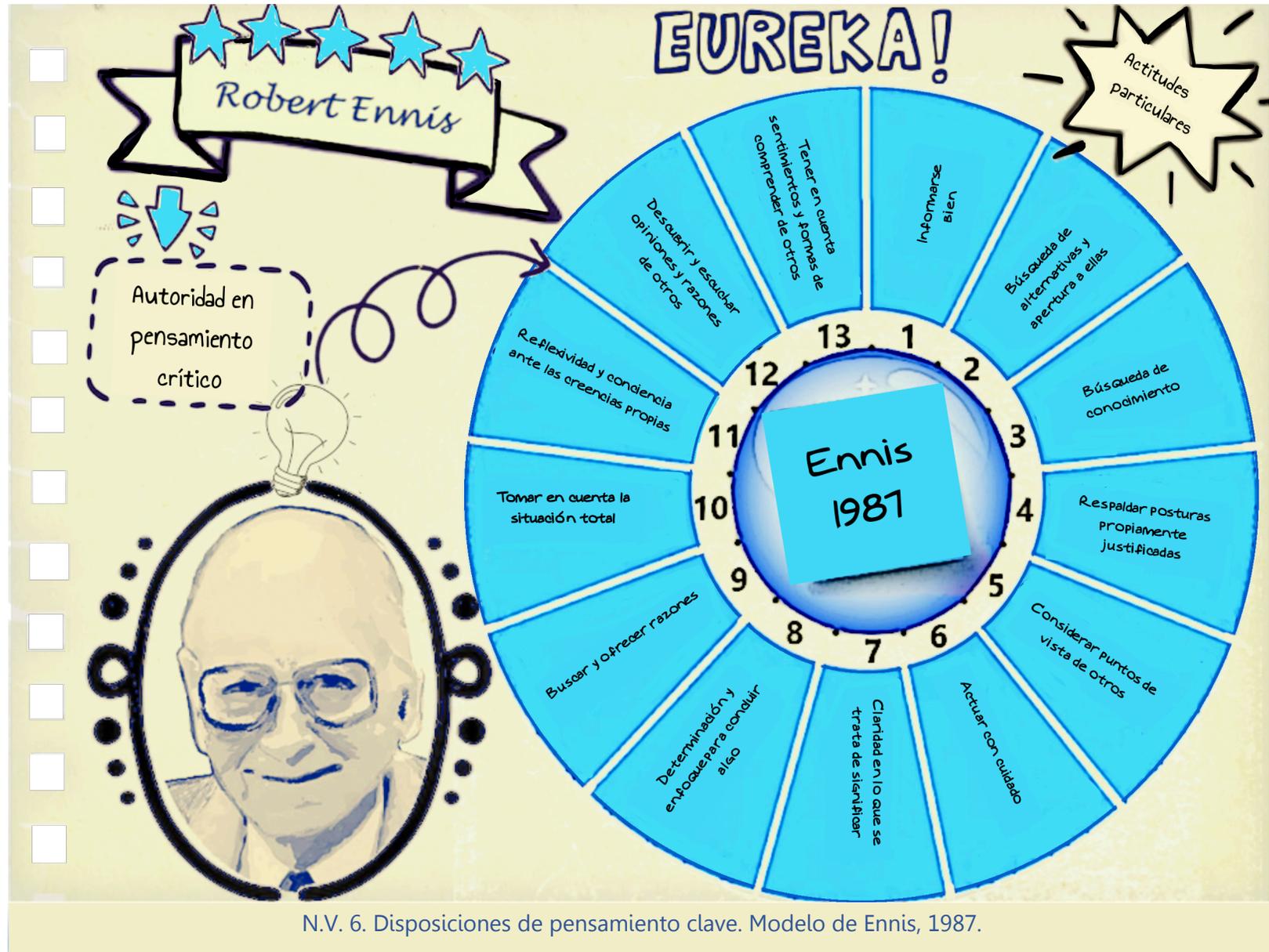
N.V. 5. Metáfora del concepto de disposición.

A partir de la reflexión filosófica de los dos autores anteriormente citados, Ennis comienza un nuevo capítulo en la teoría del pensamiento crítico en el que las habilidades cognitivas dejan de ser el único factor que interviene en el florecimiento

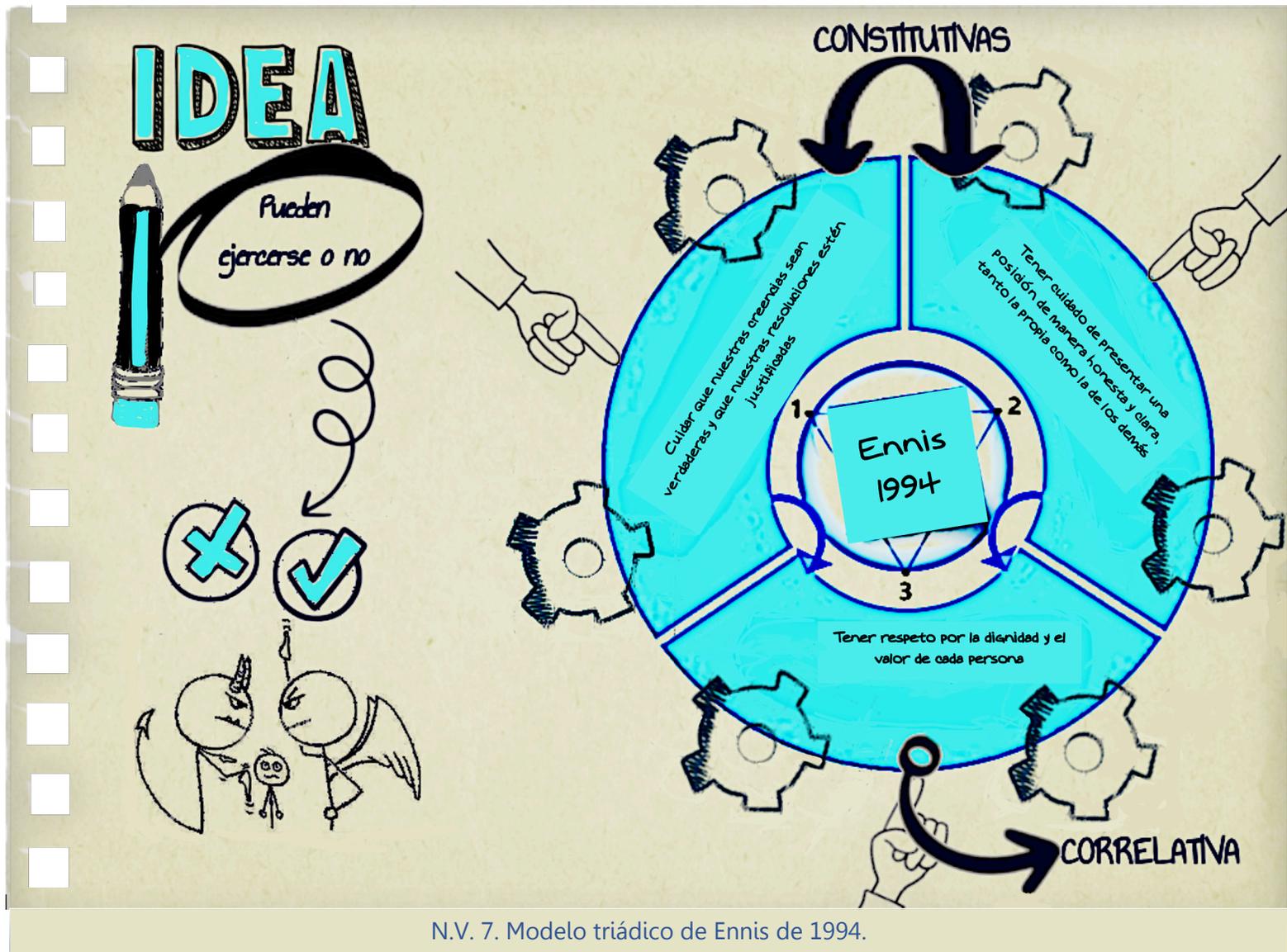
de una mente aguda, pues el aspecto disposicional surge cobrando gran valor, a tal grado que se llega a considerar que las habilidades no pueden desplegarse correctamente si no se cuenta con este.

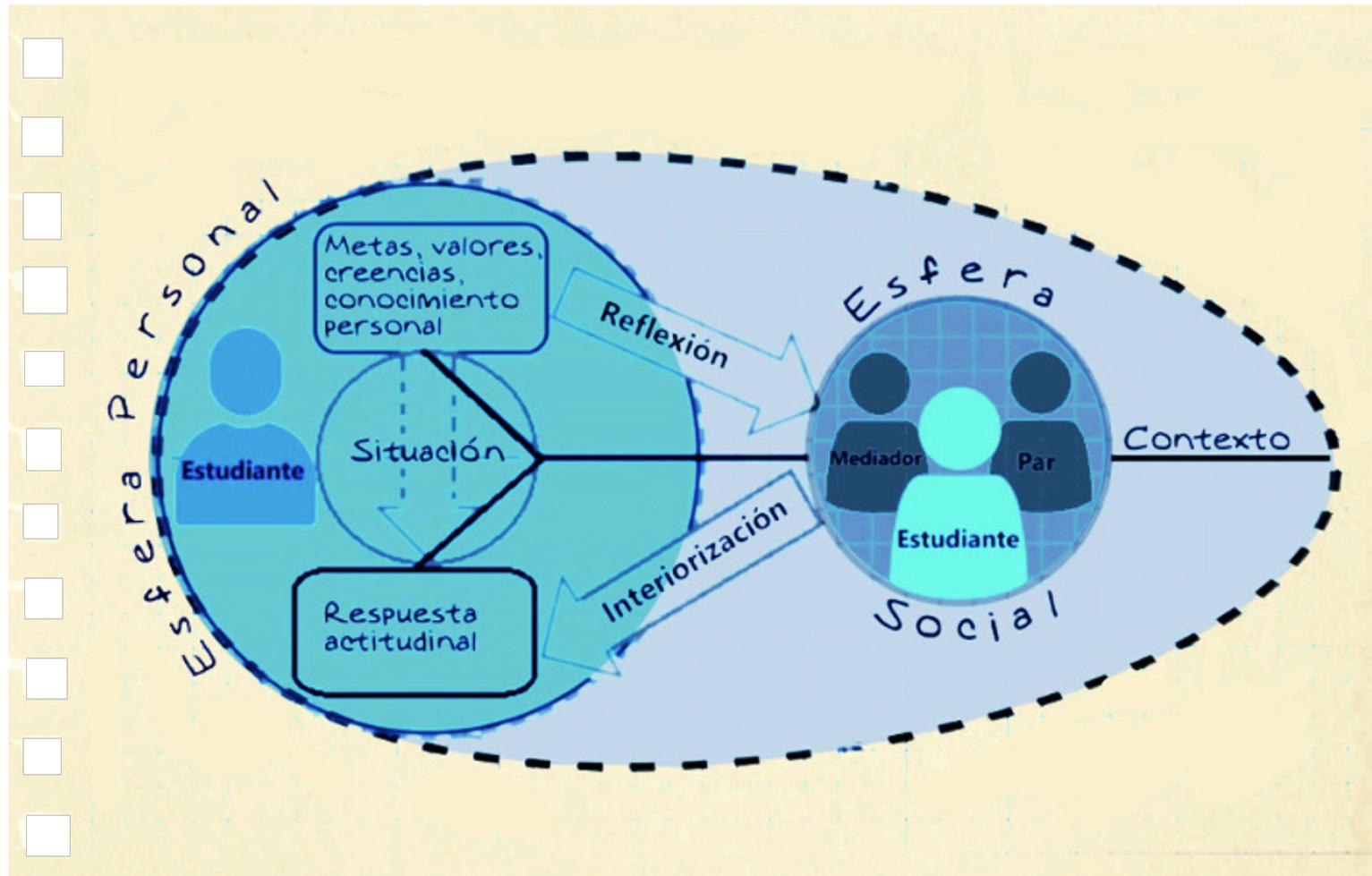
En 1987, Ennis elaboró una clasificación a la que llamó "Disposiciones de pensamiento clave", la cual ha tenido algunas modificaciones, pero mantiene como cardinales trece disposiciones específicas<sup>14</sup> (ver nota visual 6). No obstante, en su modelo de 1994 sugiere tres disposiciones generales de las cuales se desprenden todas las que ya había considerado. Las dos primeras disposiciones son constitutivas, en tanto que la tercera es correlativa (ver nota visual 7).

La teorización de Ennis deja ver que las disposiciones no tienen una expresión automática y que los sujetos no las usamos en toda ocasión, ya que no son rasgos fijos de nuestra personalidad sino actitudes intelectuales particulares que pueden ejercerse o no en determinado contexto, por lo que se debe promover su aplicación de manera reflexiva para llegar a interiorizarlas (ver nota visual 8).



N.V. 6. Disposiciones de pensamiento clave. Modelo de Ennis, 1987.





N.V.8. Interiorización de actitudes intelectuales. Elaboración con base en las ideas de Ennis.

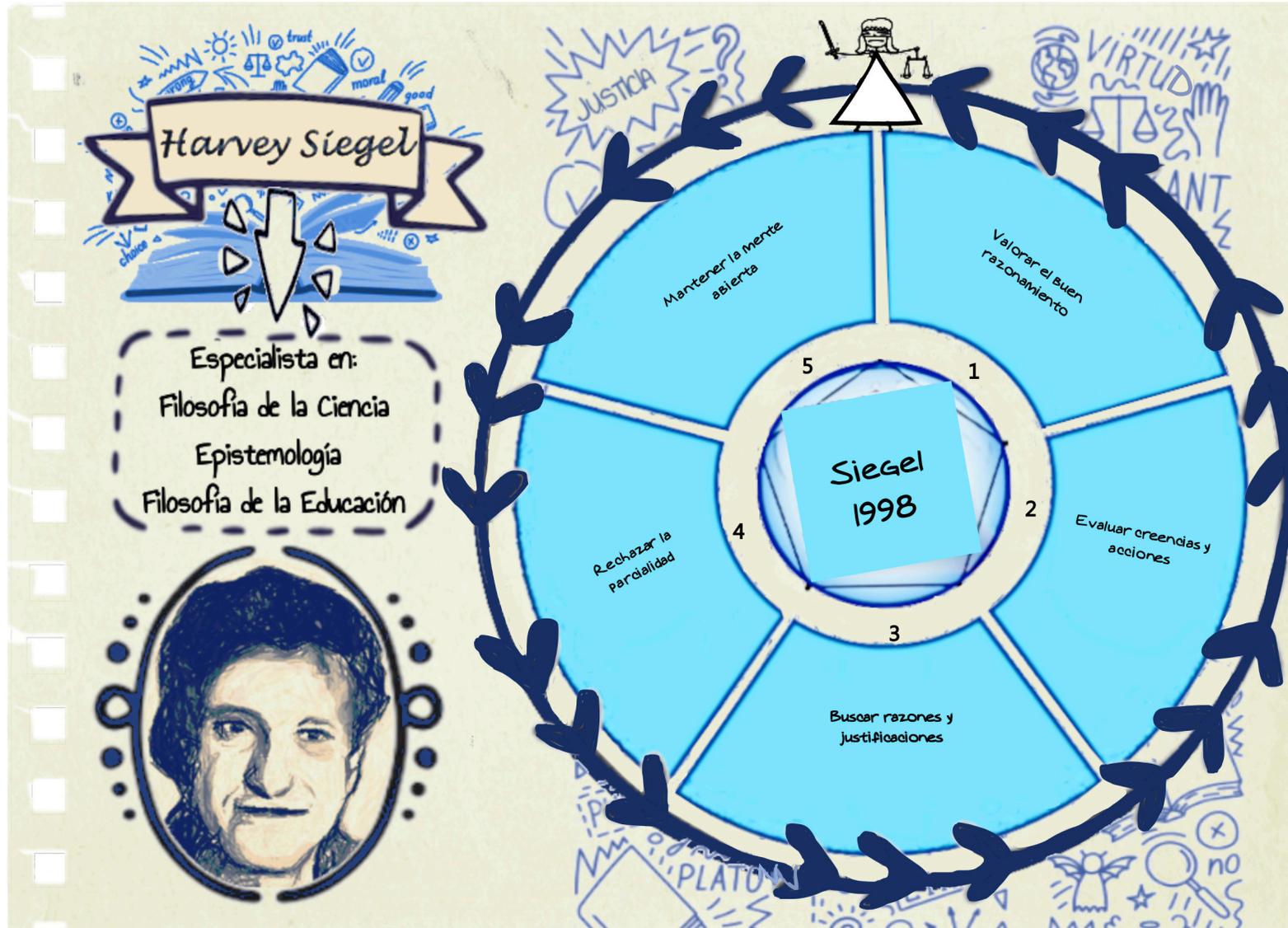
En 1988, Harvey Siegel reconoció la existencia de un carácter disposicional, al que, como referí anteriormente, identificó como “espíritu crítico”. Con esto, este autor subraya que un pensador crítico no solo es poseedor de ciertas habilidades, sino que también es poseedor de un carácter capaz de justipreciar sus creencias, afirmaciones y acciones; y, asimismo, también resalta una dimensión emocional y moral del pensamiento crítico en la que se deja ver que los juicios y actos están movidos por inclinaciones o sensibilidades.

De su texto *Educando la razón*,<sup>15</sup> se puede desprender que, para Siegel, las inclinaciones primordiales para la aplicación apropiada del criterio del sujeto pensante son cinco (N.V. 9). Según él, un carácter bien desarrollado, que incluya tales inclinaciones o sensibilidades, explaya su pensamiento con base en principios y se compromete actuar conforme a las normas del reino de la razón. Del modo en que Siegel arguye que las razones mueven reguladamente nuestros juicios y acciones lleva implícito el precepto ético de que es necesario aprender a evaluar estas con justicia y conciencia; por lo mismo, considera que el desarrollo del pensamiento crítico es una forma de educar la

razón, y que la educación debe fomentar las habilidades, capacidades y disposiciones constitutivas del pensamiento crítico, dándole valor a la creencia racional sostenida por él, y no simplemente a la creencia verdadera. Este punto que defiende Siegel es de gran relevancia, pues al dar más valor a los compromisos y decisiones que atañen a las habilidades cognitivas, se revela un interés por el fortalecimiento del aspecto moral.<sup>16</sup>

Siguiendo lo planteado por Katariina Holma, estudiosa que se centra en las teorías y filosofías de la educación ciudadana y la democracia, y la filosofía de la ciencia en la investigación educativa, Siegel apoya que la agencia moral “tiene una enorme importancia educativa”,<sup>17</sup> sin embargo, difiere con Holma en cuanto a que ella ve el aspecto moral como compatible con el pensamiento crítico, mientras que para él no es solo compatible, sino que es requerido, como se ve en la nota visual 10.

En síntesis, con la propuesta de Siegel de “espíritu crítico”, se defiende una concepción de racionalidad epistémica, que involucra el uso tanto de reglas como de juicios por parte de los individuos, con la que el pensamiento crítico llega a tener un valor ético más allá de su vínculo instrumental con la verdad.

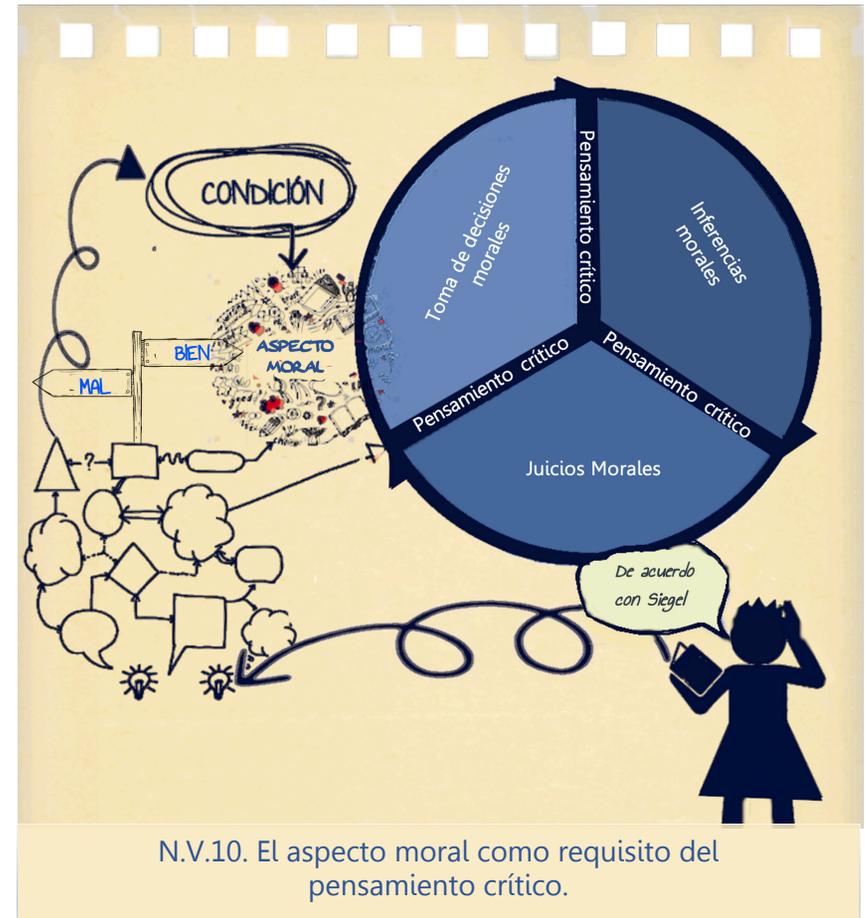


N.V. 9. Inclinationes cardinales del espíritu crítico. Siegel, 1988.

La racionalidad no es una cuestión de "responder correctamente a las razones" [...] es una cuestión de ser movido apropiadamente por las razones. Este "movimiento apropiado", en mi opinión, tiene dos partes que corresponden a los dos componentes del pensamiento crítico. Estos a su vez corresponden a razón y el componente del espíritu crítico. Estos a su vez corresponden a dos características de las razones: su fuerza probatoria -el grado con que de hecho respaldan las cosas para las cuales son razones- y su impacto normativo -el grado en que realmente nos mueven a creer, juzgar y/o actuar de maneras que reflejan esa fuerza probatoria.

Fuente: Siegel, "New Work on Critical Thinking: Comments on Frimannsson, Holma and Ritola", p. 5.

V.G. 2



En 1990, Peter Facione concibió una constelación de virtudes intelectuales a las que considera como motivaciones internas que funcionan como precursoras del pensamiento crítico. Dos años más tarde, junto con Noreen Facione, reformuló tal concepto y lo redujo. Su primera concepción considera diecinueve actitudes<sup>18</sup> (ver nota visual 11). En tanto que la segunda propuesta queda condensada en sólo siete atributos de carácter más preciso, los cuales Facione y Facione calificaron como disposiciones neutrales de pensamiento crítico, presentes, según ellos, en todas las disciplinas<sup>19</sup> (ver nota visual 12).

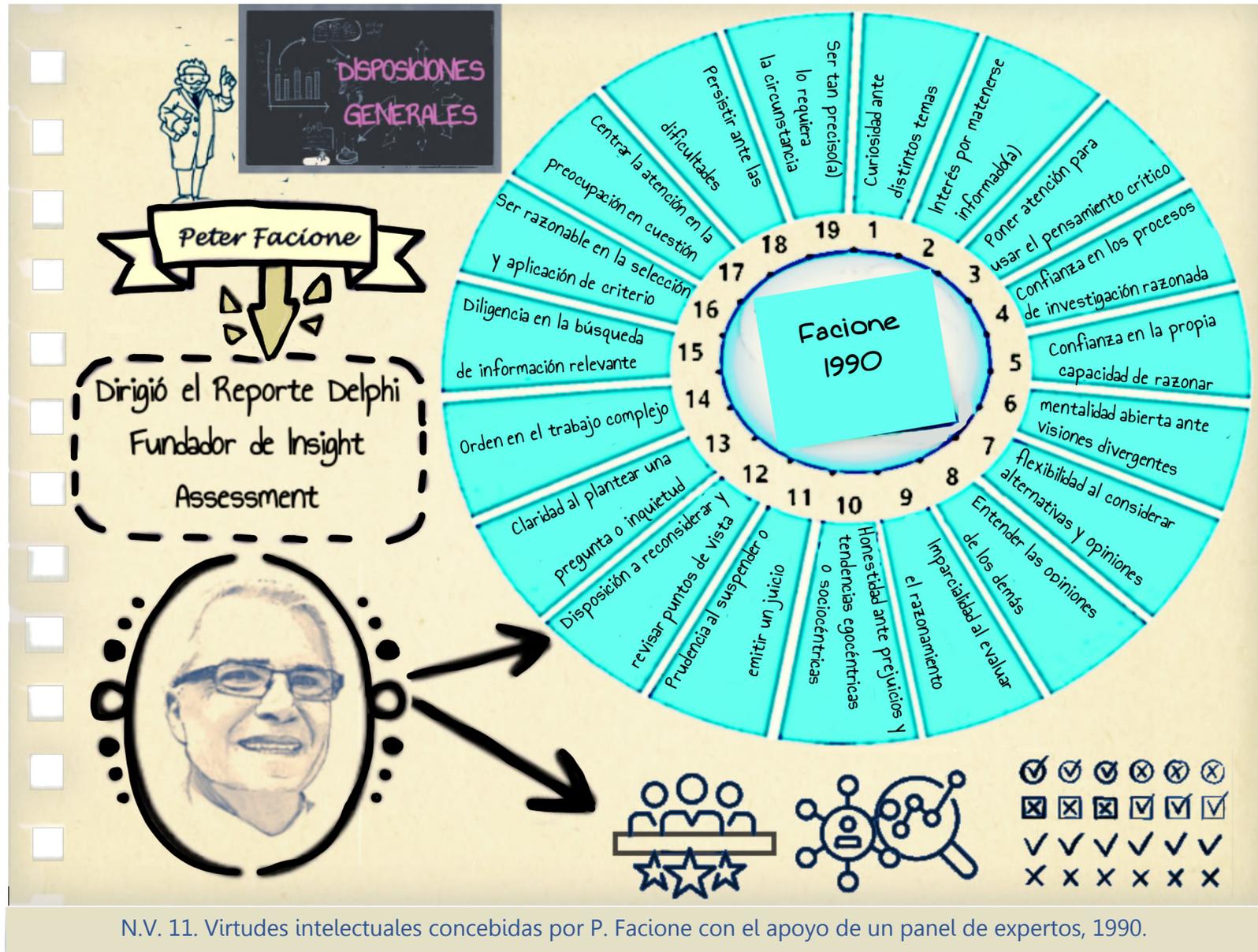
Las disposiciones, de las que Peter Facione da cuenta aquí, fueron, en primera instancia, identificadas por los integrantes del panel del estudio conocido como “Reporte Delphi”<sup>\*</sup>—quienes evaluaban las habilidades del pensador crítico ideal— como un grupo de subhabilidades que referían a atributos afectivos personales. La dimensión cognitiva-afectiva hallada por los panelistas fue clave para que Peter Facione diferenciara

el buen pensamiento crítico del mero ejercicio de las habilidades de pensamiento. Así colige que tener habilidades cognitivas no conduce a que alguien sea un pensador consumado, para ello lo que hace falta es una correlación positiva entre habilidades y disposiciones. De esta manera deja patente que, en el pensamiento crítico, las disposiciones y las habilidades no son componentes mutuamente excluyentes, sino que operan en paralelo; cada habilidad de pensamiento necesita emparejarse con una disposición que permita ejercitar adecuadamente la habilidad.

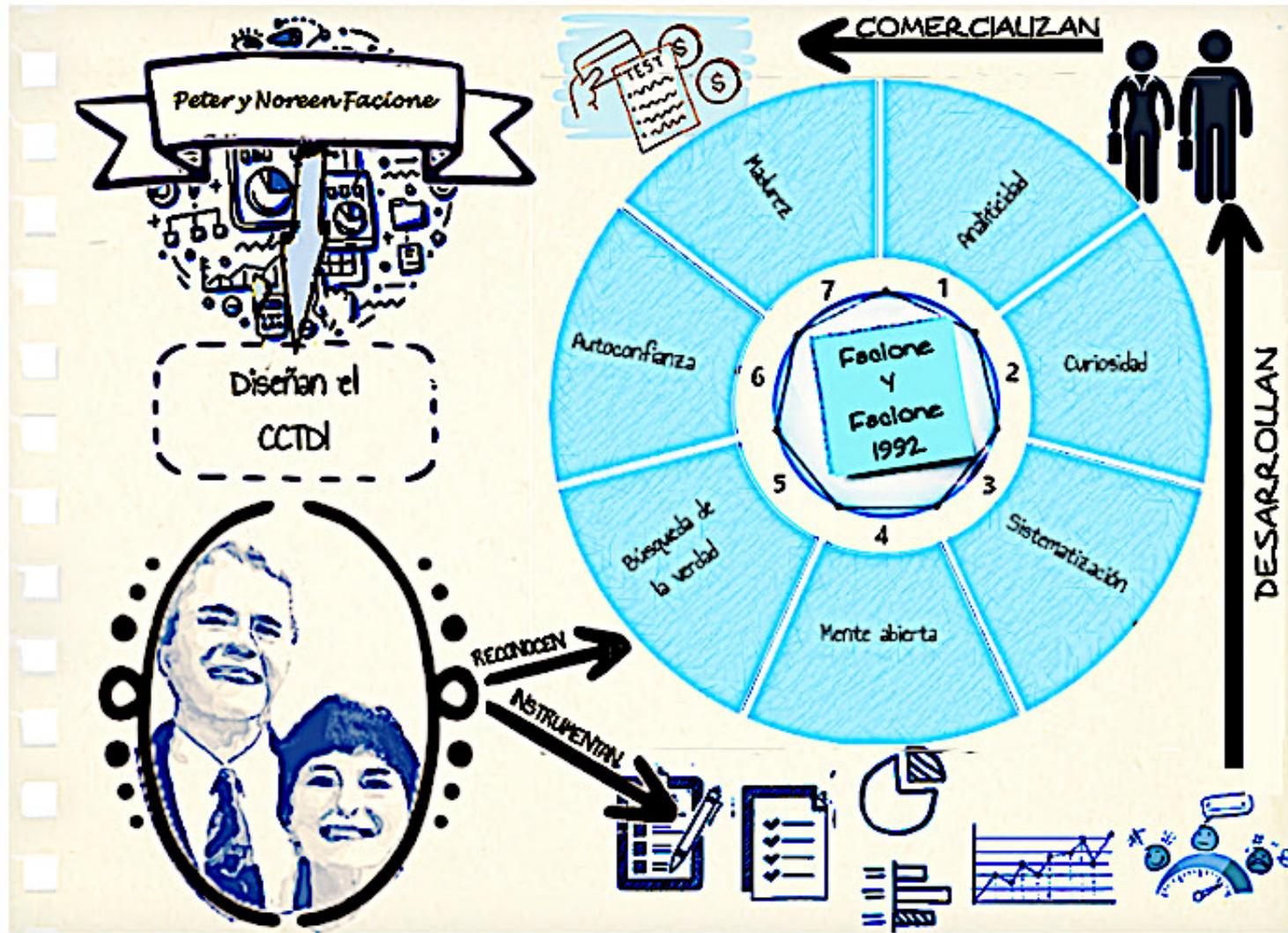
Posteriormente, Peter Facione se dio a la tarea de medir dichas disposiciones a través del instrumento “Inventario California de Disposición del Pensamiento Crítico” (CCTDI por sus siglas en inglés), desarrollado en 1992 en colaboración con Noreen Facione. Lo que le critico a Facione es el que sus estudios se centran demasiado en la evaluación de las disposiciones, y dejan en vago lo que concierne a sus estrategias de desarrollo.

---

\* Estudio de la Asociación Filosófica Americana, cuyo informe aportó un concepto integral sobre el pensamiento crítico.



N.V. 11. Virtudes intelectuales concebidas por P. Facione con el apoyo de un panel de expertos, 1990.



N.V. 12. El CCTDI y las Disposiciones neutrales de pensamiento crítico consideradas en él. Facione y Facione, 1992.

En 1993, David Perkins, Eileen Jay y Shari Tishman concibieron que lo que favorece una conducta inteligente son ciertas disposiciones, siete en particular,<sup>20</sup> las cuales no se deben tratar únicamente desde la perspectiva del aspecto motivacional, pues sería adoptar una visión demasiado estrecha.

Según Perkins y Tishman, una motivación se ve con mayor frecuencia como una razón explícita para conseguir una meta inmediata; en contraste, las disposiciones se pueden considerar como rasgos caracterológicos que persisten a lo largo del tiempo, y como influencias tácitas.<sup>21</sup>

El modelo de Perkins, Jay y Tishman manifiesta una concepción tridimensional de las disposiciones que presta atención a las inclinaciones, las sensibilidades e, incluso, las habilidades en sí mismas; esto con el propósito de visualizar tres acciones puntuales para lograr que los estudiantes tengan un mejor desempeño, dichas acciones son: la sensibilización hacia un pensamiento abierto, el descubrimiento y promoción de habilidades específicas y, sobre todo, la inculcación de hábitos para una práctica cognitiva eficaz. Así, a cada disposición de las con-

templadas por ellos, les corresponde determinadas inclinaciones, sensibilidades y habilidades clave que hay que auspiciar:

1. La disposición a ser abierto(a) y aventurero(a)

- **Inclinaciones clave:** La tendencia a tener la mente abierta; el impulso de sondear supuestos; el deseo de jugar con los límites y jugar con nuevas ideas; las ganas de especular y generar muchas opciones.
- **Sensibilidades clave:** un estado de alerta ante la binariedad, el dogmatismo, las generalidades radicales, el pensamiento estrecho, el provincianismo y las ocasiones en las que se descuidan las perspectivas alternativas.
- **Habilidades clave:** La capacidad de identificar supuestos, mirar las cosas desde otros puntos de vista, generar y revisar múltiples opciones (pensamiento empático; pensamiento flexible).

2. La disposición hacia la curiosidad intelectual sostenida

- **Inclinaciones clave:** entusiasmo por la investigación; el impulso de encontrar y plantear problemas; la tendencia a preguntarse, cuestionar, sondear.
- **Sensibilidades clave:** Un estado de alerta ante preguntas no formuladas y detección de anomalías y lagunas en el conocimiento; darse cuenta de lo que se desconoce o no está claro.
- **Habilidades clave:** La capacidad de observar de cerca, identificar y desafiar suposiciones, formular e investigar preguntas provocativas, concentrarse y persistir en una línea de investigación.

3. La disposición a aclarar y buscar comprensión

- **Inclinaciones clave:** deseo de comprender las cosas con claridad; un impulso de anclar ideas y buscar conexiones con conocimientos previos y de afinar concepciones y ejemplos; un deseo de captar la esencia de las cosas.
- **Sensibilidades clave:** Alerta a la falta de claridad y la incomodidad con la vaguedad; alerta a la superficialidad; detección de ocasiones que necesitan un enfoque más nítido; una inclinación hacia las preguntas difíciles
- **Habilidades clave:** La capacidad de hacer preguntas directas y construir conceptualizaciones complejas; la capacidad de aplicar y ejemplificar ideas, hacer analogías y comparaciones, identificar y clasificar detalles

4. La disposición a ser estratégica

- **Inclinaciones clave:** La urgencia de establecer metas y de hacer y ejecutar planes; la tendencia a abordar las cosas de forma calculada y / o escalonada; un deseo de pensar en el futuro.
- **Sensibilidades clave:** Alerta a la falta de objetivo, falta de dirección, falta de orientación; el estado de alerta ante el pensamiento despreocupado y el pensamiento vago.
- **Habilidades clave:** La capacidad de formular metas y evaluar modos alternativos de enfoque; la capacidad de hacer y ejecutar planes y de pronosticar posibles resultados

5. La disposición a ser intelectualmente cuidadoso(a)

- **Inclinaciones clave:** La necesidad de precisión; hambre de orden y organización mental; un deseo de ser minucioso.
- **Sensibilidades clave:** Alerta a la posibilidad de error, al desorden y la desorganización; conciencia del potencial permanente de inexactitud e inconsistencia.
- **Habilidades clave:** La capacidad de procesar información con precisión, reconocer y aplicar estándares intelectuales, construir orden a partir del desorden.

6. La disposición a buscar y evaluar razones

- **Inclinaciones clave:** inclinación hacia un escepticismo saludable; la tendencia a cuestionar lo dado, a sondear supuestos y sesgos; el impulso de perseguir y exigir justificación; la necesidad de descubrir fuentes y motivos subyacentes.
- **Sensibilidades clave:** estar alerta a los fundamentos probatorios; una respuesta frente a la superficialidad y la generalización excesiva; una cautela ante las lagunas en el conocimiento.
- **Habilidades clave:** la capacidad de distinguir causa y efecto; la capacidad de identificar la estructura lógica; la capacidad de razonar inductivamente; la capacidad de sopesar y evaluar razones.

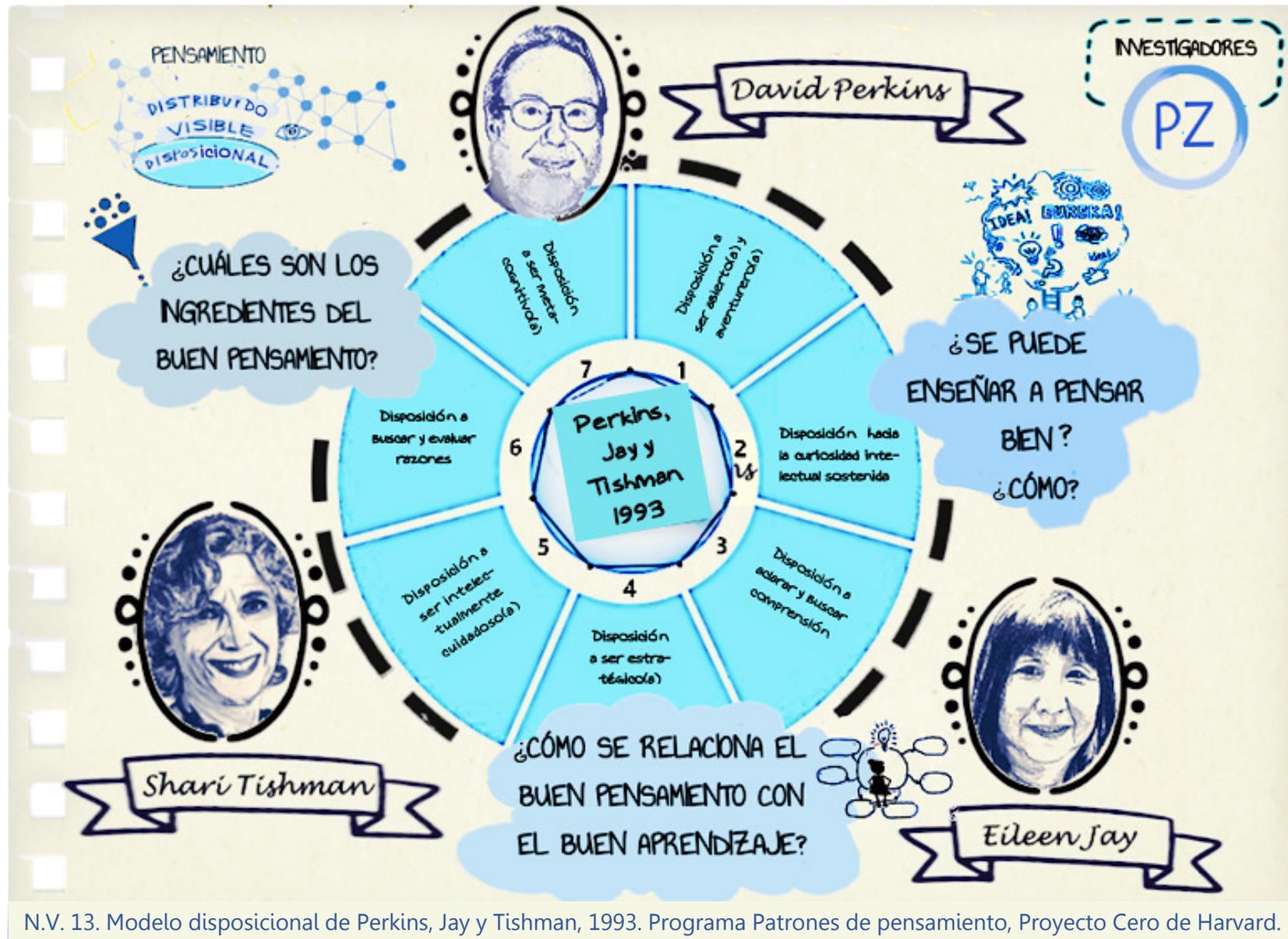
7. La disposición a ser metacognitivo(a)

- **Inclinaciones clave:** el impulso de ser cognitivamente consciente de sí mismo y de monitorear el flujo de pensamiento de uno; el impulso de retroceder y hacer balance; el deseo de desafiar a uno mismo.
- **Sensibilidades clave:** Alerta a la pérdida de control del pensamiento; detección de situaciones de pensamiento complejas que requieren autocontrol; reconocimiento de la necesidad de mirar hacia atrás en un episodio de pensamiento.
- **Habilidades clave:** La capacidad de ejercer el control ejecutivo de los procesos mentales, de concebir la mente como activa e interpretativa, de ser autoevaluada, de reflexionar sobre el pensamiento previo.

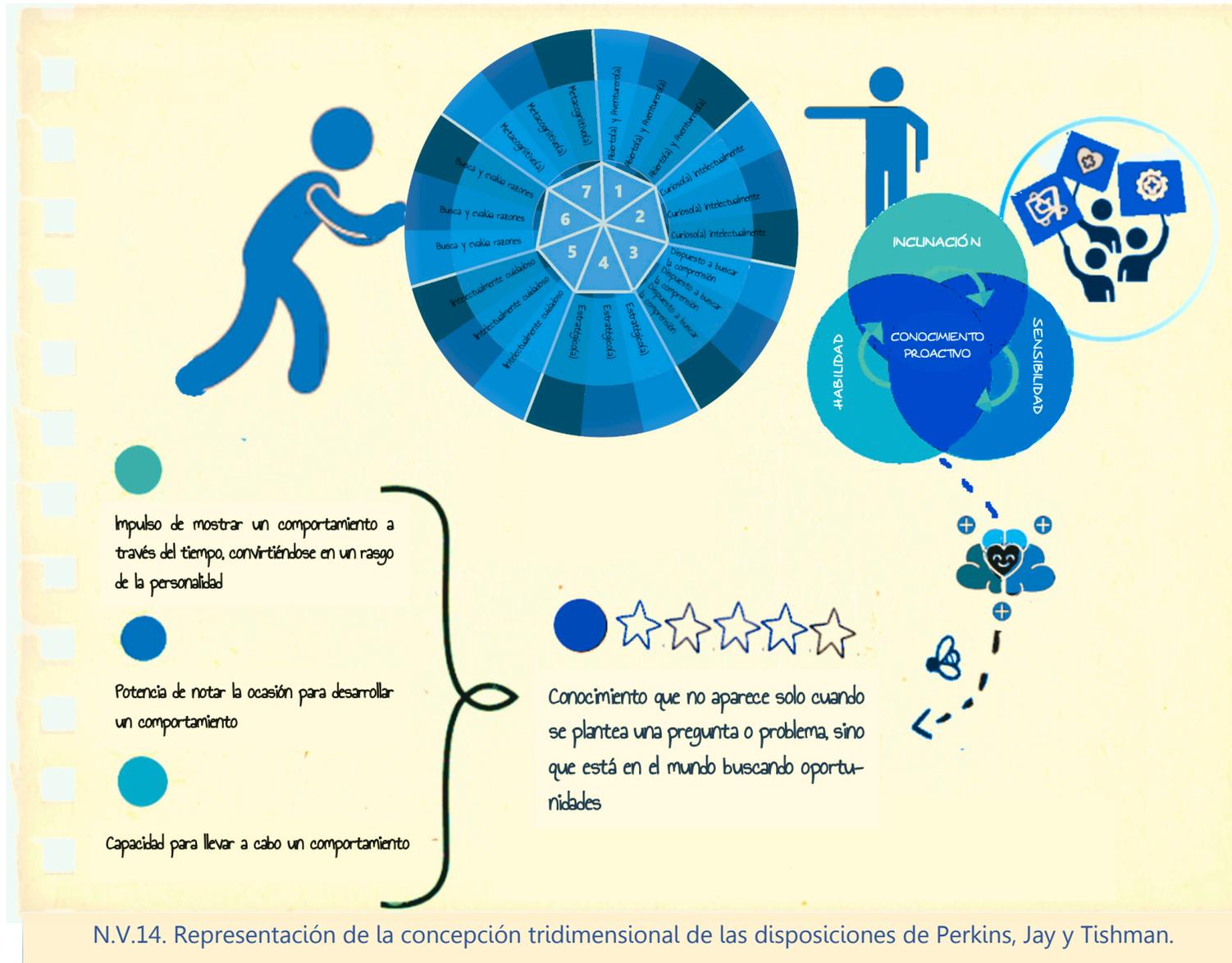
Este modelo triádico ha sido refutado en parte por Ennis,<sup>22</sup> quien, si bien, reconoce que es plausible tratar a la inclinación como un componente necesario, pues quizá sea la esencia de toda disposición, pone de manifiesto que la sensibilidad y habilidad, aunque estén fuertemente relacionadas con la inclinación, no son componentes de la disposición, sino agentes relativos a aptitudes cognitivas. En relación con esto, sus autores señalan que han querido escapar del contraste binario entre disposiciones y habilidades que han manejado la mayoría de los investigadores de este tema, lo que, al parecer, ellos consideran

una visión reduccionista,<sup>23</sup> al no advertir que el despliegue efectivo de una práctica disciplinaria requiere de la interdependencia entre la inclinación, la sensibilidad y la capacidad para usar o desarrollar un pensamiento que constituye un conocimiento proactivo<sup>24</sup>, es decir, una experiencia cognitiva integradora de alto impacto que se caracteriza por su despliegue oportunista en la búsqueda de problemas.

Encuentro loable por parte de Perkins, Jay y Tishman el esfuerzo que han hecho para caracterizar las disposiciones de pensamiento y, asimismo, su interés por desarrollar el carácter intelectual de los estudiantes. Más allá de la disputa abierta por Ennis, distingo como cardinal de esta propuesta su señalamiento acerca de que es necesario impulsar procesos de aprendizaje que informen sobre las amplias propensiones caracterológicas que influyen en la forma en que los estudiantes utilizan sus capacidades cognitivas; ya que, si bien, la manera en la que las personas piensan y aprenden y cómo usan lo que aprenden son cuestiones disposicionales, es innegable que hasta ahora se ha prestado escasa atención en este hecho, por lo que sus estudios nos inspiran a tratar de enmendar tal omisión.



N.V. 13. Modelo disposicional de Perkins, Jay y Tishman, 1993. Programa Patrones de pensamiento, Proyecto Cero de Harvard.



N.V.14. Representación de la concepción tridimensional de las disposiciones de Perkins, Jay y Tishman.

Para comprender mejor el carácter intelectual, una pregunta lógica es: ¿qué componentes o elementos constituyen una disposición para el pensamiento? En otras palabras, ¿qué combinación de elementos es necesaria para provocar una conducta disposicional y darle fuerza conductual? En los últimos años, mis colegas y yo hemos desarrollado lo que llamamos una "concepción triádica de la disposición". [...] Nuestra tesis es que las disposiciones de pensamiento de orden superior se componen de tres elementos: inclinación, sensibilidad y habilidad, y que estos tres elementos deben de presentarse juntos para que se produzca el comportamiento disposicional.

Característicamente, los análisis dispocicionales del pensamiento tratan las disposiciones como una cuestión de motivación en términos generales (intereses, compromisos, valores) o simplemente agrupan la sensibilidad y la inclinación. Sin embargo, es necesario distinguir estas dos, ya que uno puede notar una ocasión que invita a pensar, pero no interesante o notarla como una situación que puede interesar.

La inclinación se refiere a si una persona está dispuesta a invertir esfuerzo a pensar detenidamente el asunto por curiosidad, relevancia personal, hábito mental, etcétera. La sensibilidad se refiere a si una persona nota ocasiones en el flujo continuo de eventos que podrían requerir pensar como una inferencia causal, posiblemente apresurada, una generalización radical, una suposición limitante que debe cuestionarse o un problema provocador que debe resolverse.

OK!

Fuente: Tishman, "The Concept of intellectual Character and its Connection to Moral Character", p.5

Fuente: Perkins y Ritchhart, "When Is Good Thinking", p.359

V.G. 3

Perkins y Tishman insisten en que se requiere que los sistemas educativos dejen a un lado la enseñanza centrada exclusivamente en las habilidades —la cual determina un comportamiento adaptativo que mide solo lo que los estudiantes son capaces de hacer y pasa por alto lo que están dispuestos a hacer—, cuando que el aspecto disposicional es decisivo en el desarrollo integral del intelecto, puesto que, si las disposiciones están subdesarrolladas o son negativas, el desempeño del estudiante se restringe significativamente.<sup>25</sup>

Igualmente, otro punto de este enfoque disposicional con el que plenamente comulgo es que sus autores conciben el desarrollo de una cultura del pensamiento sustentada en el reconocimiento del comportamiento afectivo. En el marco de un modelo de enculturación, que tiene en cuenta el entorno completo del aula, su propuesta traza estrategias para que los estudiantes tengan la oportunidad de fortificar las inclinaciones intelectuales para explorar alternativas y hallar soluciones siendo reflexivos, aventureros y razonables, disponiéndolos a pensar a la par de manera creativa y crítica.<sup>26</sup>

En 1996, Robert Sternberg reconoce como un error que la visión tradicional de inteligencia sustente que es suficiente contar con habilidades cognitivas instrumentales —esto es, con “la caja de herramientas”— para el desarrollo de un pensamiento de orden superior, ya que en la facultad intelectual existen aspectos más complejos que reflejan atributos y actuaciones, los cuales, aunque no pueden ser medidos por los exámenes de CI (IQ) convencionales, evidentemente incrementan las capacidades mentales y habilitan lo que Sternberg llama *inteligencia exitosa*; es decir, la capacidad de una persona para establecer y lograr objetivos que le son personalmente significativos en su vida, tomando en cuenta su contexto cultural.

Para Sternberg, las habilidades cognitivas son una inteligencia inerte, para ser útiles requieren ser dirigidas por una inteligencia exitosa, la cual se cristaliza a través de una combinación de actuaciones creativas, analíticas, y prácticas; ser creativos para concebir ideas novedosas y útiles; analíticos para comprobar que las ideas que se tienen son buenas; prácticos para aplicar esas ideas.

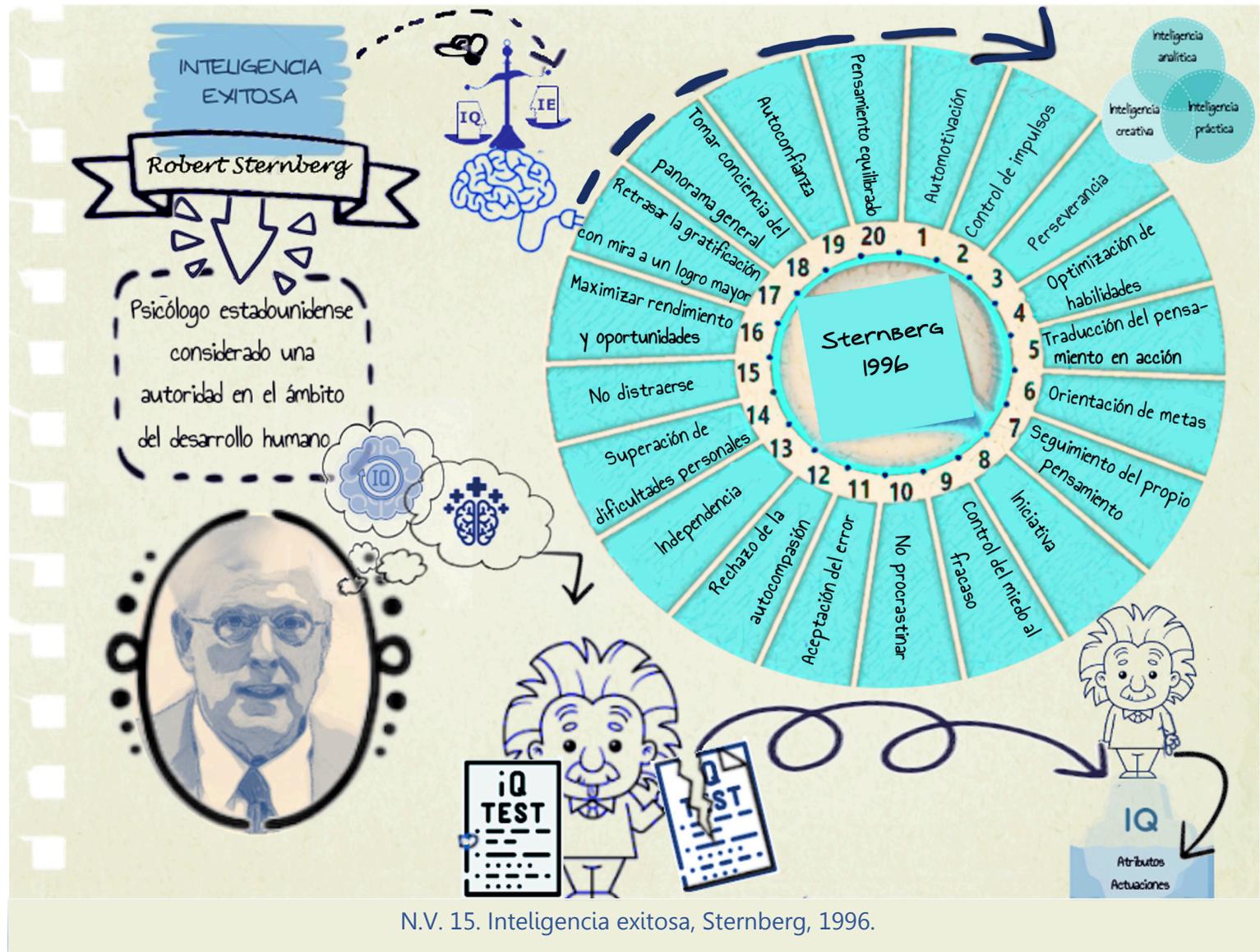
“La inteligencia —nos dice Sternberg— implica formular un conjunto significativo y coherente de objetivos, y tener las habilidades y disposiciones para alcanzar esos objetivos.”<sup>27</sup> Este autor —aunque, para cuando formuló estas ideas, no había tomado parte directamente del debate del enfoque disposicional, inaugurado, como ya dije, por Ennis— describe veinte atributos que claramente tienen carácter disposicional en torno a la triada de aspectos que considera como conformadores de la inteligencia exitosa (nota visual 16).<sup>28</sup>

Empero, considero que la lista debería ser más acotada, dado a que algunos atributos se superponen o quedan implícitos en otros. Esta podría sintetizarse en cuatro puntos más generales de acuerdo con lo expuesto en sus estudios: 1) plantearse metas de una manera significativa; 2) aprestarse a reconocer debilidades y a capitalizar fortalezas; 3) mostrarse dispuesto(a) a adaptarse a una variedad de entornos; 4) equilibrar cada uno de los tres aspectos (experiencial, constitutivo, contextual) de una inteligencia exitosa.

No obstante, Sternberg ha seguido avanzando en la formulación de sus teorías sobre recursos mentales de orden su-

perior. De tal suerte, en su más reciente conceptualización, a los tres aspectos que venía manejando les añade el de la sabiduría, y a partir del constructo de “metainteligencia”, trata de hacer inteligible la coordinación entre las funciones analíticas, creativas, prácticas y sapienciales. De este modo, en 2021 publicó, junto a Vlad Glâveanu y otros autores, el artículo “Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Interactivity between Creative, Analytical, Practical, and Wisdom-Based Approaches in Problem Solving”, en el que se argumenta que, aunque conceptos como la inteligencia, la creatividad y la sabiduría suelen considerarse como habilidades, estos son más que eso, pues cada uno de ellos contiene también un componente actitudinal importante; en particular, la decisión de utilizar esa capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana.<sup>29</sup>

Además, en el citado documento, Sternberg expone que su nuevo constructo no debe equipararse al de metacognición, pues lo que él y sus colaboradores llaman metainteligencia tiene una dimensión más extensa; como señalan, en gran parte, la creatividad y la sabiduría son afectivas, actitudinales o motivacionales.



N.V. 15. Inteligencia exitosa, Sternberg, 1996.

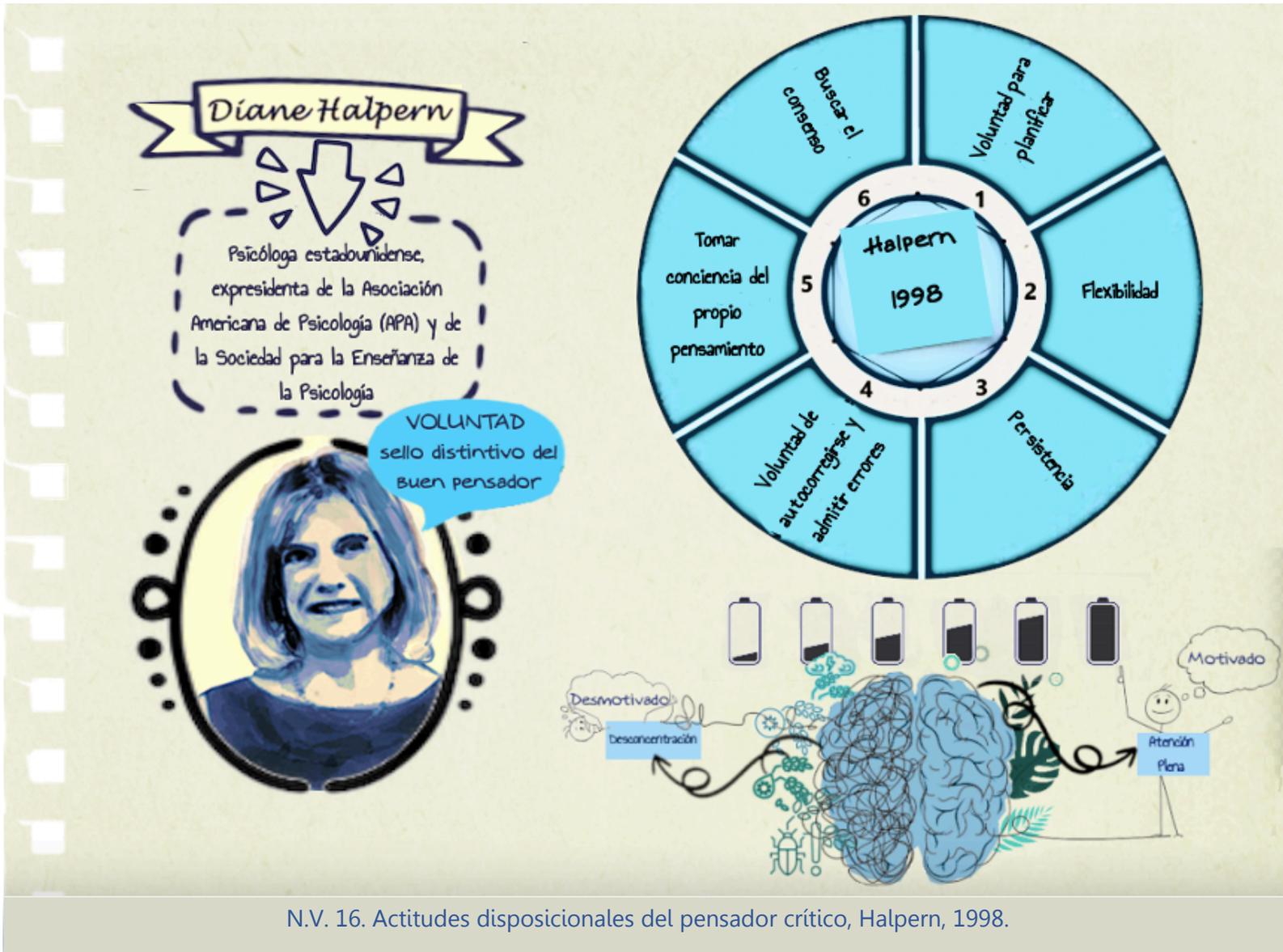
Para sustentar aún más sus concepciones, argumentan que la motivación intrínseca, la cual es una parte crucial de la creatividad, no es cognitiva sino más bien conativa, es decir, tienen que ver más con propensiones o impulsos psíquicos. Por todo lo anterior, dicho constructo seguro abonará nuevas reflexiones en lo que respecta al enfoque disposicional.<sup>30</sup>

En 1998, Diane Halpern, igualmente, apoya la idea de que la principal diferencia entre los buenos y los malos pensadores se halla en su actitud. Nos dice que los buenos pensadores están motivados y dispuestos a realizar un esfuerzo consciente, pues esto es necesario para trabajar de manera planificada, verificar la precisión, recopilar información y persistir cuando la solución no es obvia o requiere varios pasos,<sup>31</sup> y señala seis actitudes disposicionales del pensador crítico.

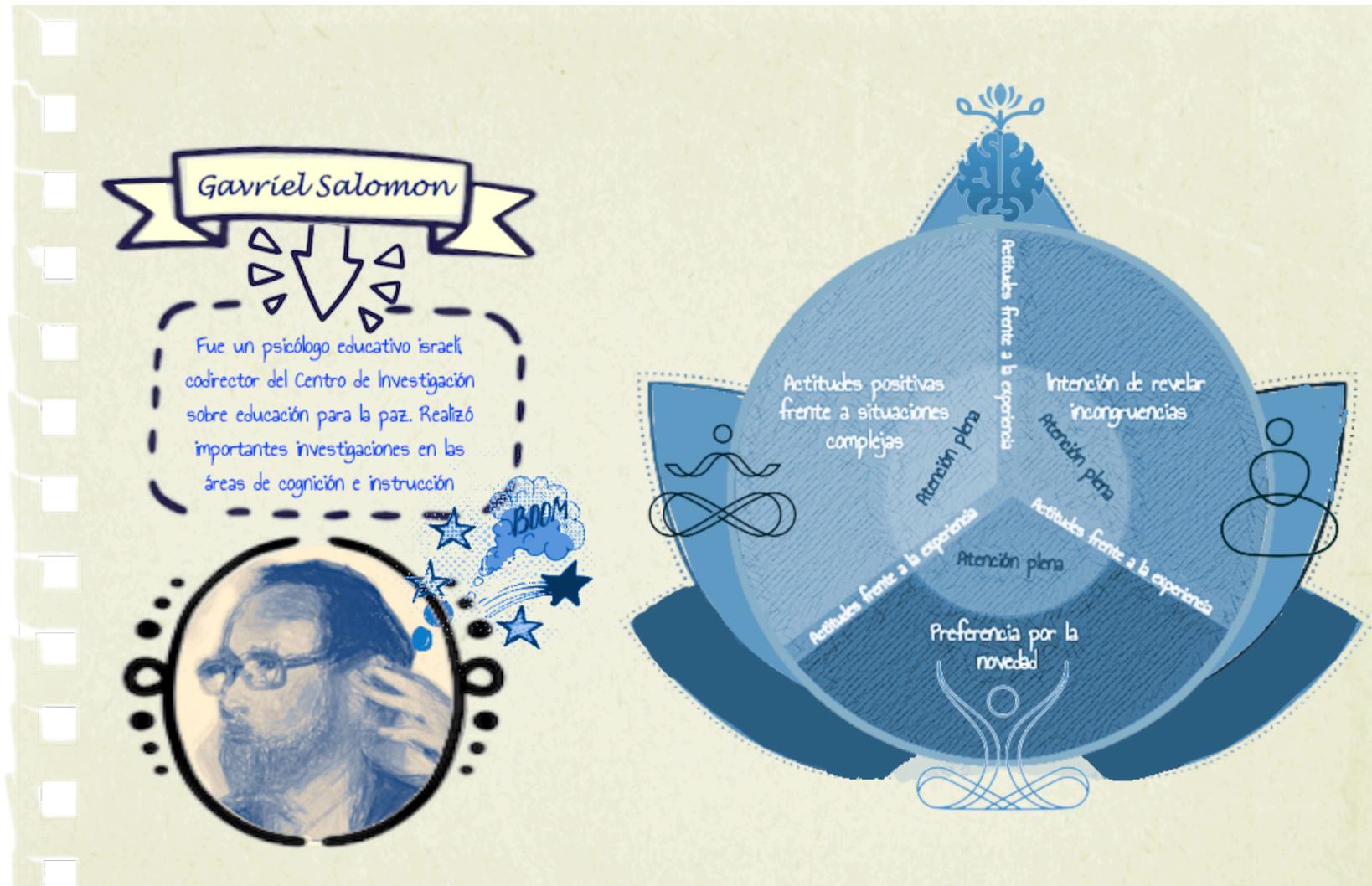
Halpern aborda el componente disposicional para preparar a los estudiantes para la tarea de llevar a cabo una actividad cognitiva esforzada, y sostiene que las actitudes que señala sustentan todo pensamiento que se enfoque en incrementar las posibilidades de alcanzar metas y resolver problemas. Es patente que su interés por comprender los componentes conductuales

y actitudinales surge de la necesidad de tener una evaluación amplia en torno a lo que es ser un pensador crítico. Al reconocer que el pensamiento crítico es más que el uso exitoso de la habilidad correcta en un contexto apropiado, simultáneamente admite que se necesita de voluntad para realizar el esfuerzo mental que este requiere; la voluntad es el sello distintivo de los pensadores críticos. Si los estudiantes no se comprometen a mantener una actitud esforzada en el desarrollo de su pensamiento, difícilmente logran mejorar dicho proceso.

Según aprecio, si hay algo que subrayar en el enfoque disposicional de Halpern, es que este incorpora el concepto de atención plena construido por Ellen Langer<sup>32</sup>. Halpern hace hincapié en que, para desarrollar habilidades de pensamiento básicas, es necesario que los estudiantes dirijan su atención a sus procesos y productos; pues, si ellos toman sus procesos de una manera rutinaria o sin sentido nunca reconocerán los problemas que valga la pena resolver y se perderán las soluciones creativas.<sup>33</sup> De hecho, el concepto de atención plena que maneja Langer ha sido valorado como una disposición de pensamiento general tanto por Tishman y Andrade, como por Gavriel Salomon.



N.V. 16. Actitudes disposicionales del pensador crítico, Halpern, 1998.



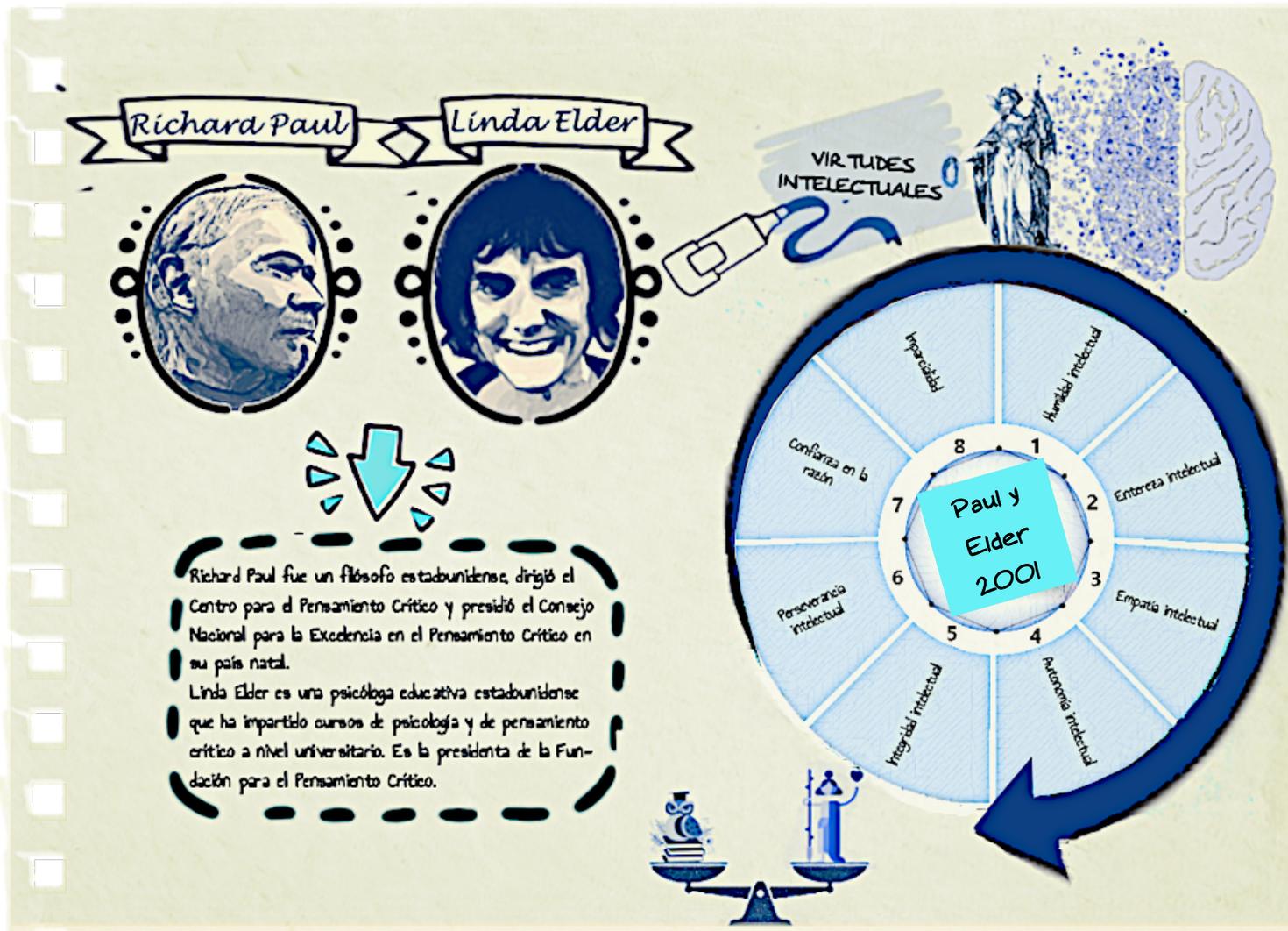
N.V. 17. Relación entre el factor disposicional y la atención plena con base en la conceptualización de Salomon.

Salomon, además, identificó las tres disposiciones específicas que constituyen los componentes caracterológicos claves de la atención plena, los cuales cultivan un tipo de conciencia que a lo largo del tiempo se revela como un rasgo de la personalidad. Dichos componentes son: 1) la actitud positiva hacia situaciones ambiguas y complejas; 2) la preferencia por la novedad; 3) la intención de revelar posibles incongruencias (nota visual 18).<sup>34</sup> Es claro que cuando se relaciona la atención plena con el factor disposicional es posible percibir el carácter que se forja después de ejercer un estado de conciencia sostenido que permite regular las actitudes que manifestamos ante nuestras experiencias, más cuando estas entrañan condiciones difíciles.

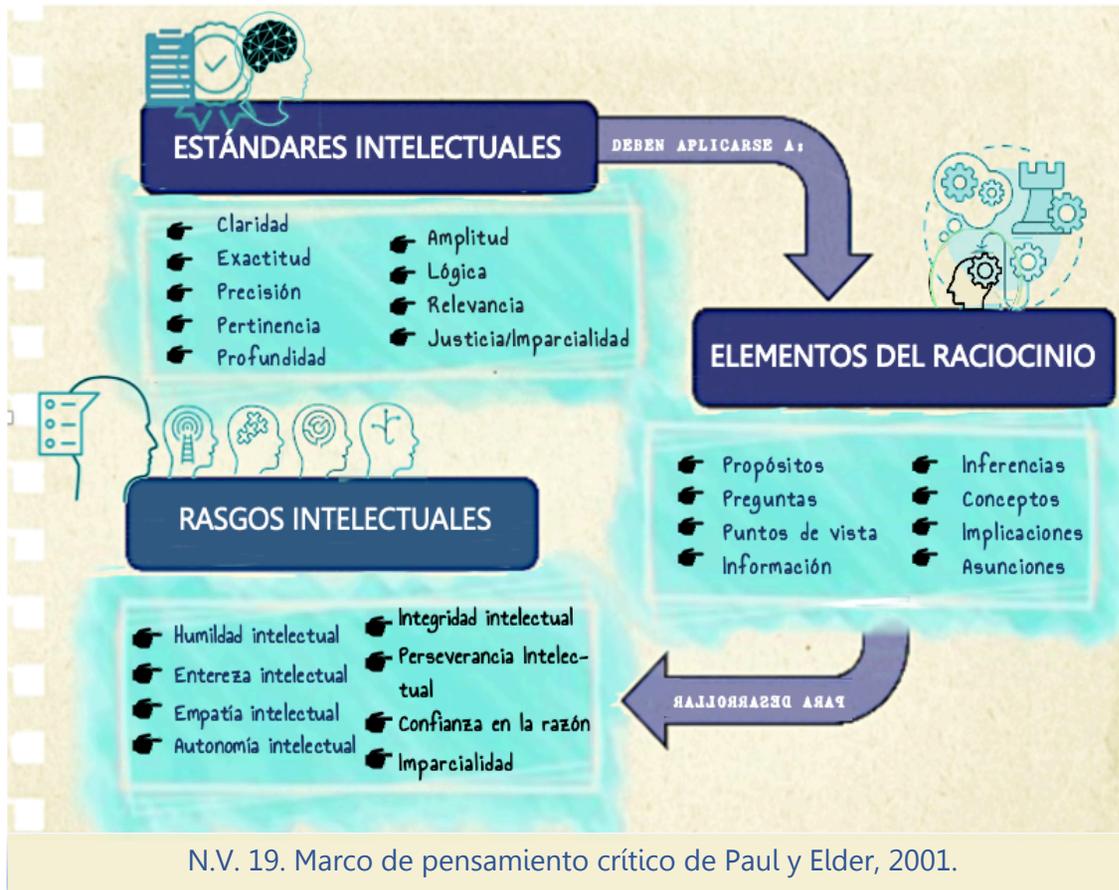
En 2001, Richard Paul y Linda Elder diseñaron un modelo que tiene como objetivo incorporar estándares de comportamiento intelectual a la propia manera de ser de los disidentes para el correcto uso de las habilidades de pensamiento crítico. Esto los llevó a examinar ocho disposiciones a las que designaron como rasgos intelectuales del pensamiento crítico o virtudes intelectuales<sup>35</sup> (ver nota visual 19).

Según ellos, cuando los estudiantes hacen uso habitual de los rasgos intelectuales, disciplinan sus mentes para abordar de manera justa todos los puntos de vista. De tal modo, se vuelven pensadores críticos bien cultivados, capaces de plantear cuestiones y problemas vitales, formulándolos de forma clara y precisa; recopilando y evaluando información relevante, utilizando ideas abstractas interpretadas de manera efectiva; elaborando conclusiones y soluciones bien razonadas, probándolas con criterios y estándares relevantes; pensando con la mente abierta, reconociendo y evaluando, según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

En resumen, las conceptualizaciones de Paul y Elder dejan ver que el sujeto pensante debe mejorar su calidad de razonamiento a través de observar estándares intelectuales que le permitan cultivar las ocho virtudes o rasgos que ellos destacan (ver nota visual 20). Queda claro, entonces, que los estándares son usados tanto para determinar la efectividad del razonamiento, como para propiciar la disciplinada y consistente conducta que caracteriza a un buen pensador crítico.

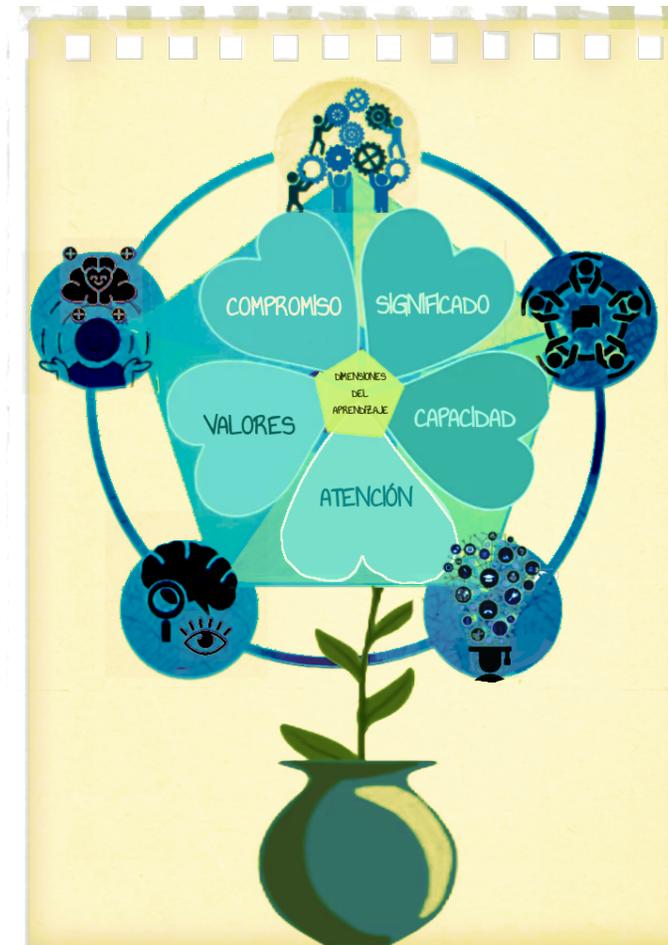


N.V. 18. Rasgos intelectuales del pensamiento crítico o virtudes intelectuales. Paul y Elder, 2001.



De 2002 a 2014, Arthur Costa y Bena Kallick, haciendo eco de la idea de la psicóloga educacional Lauren Resnick, en cuanto a que “la inteligencia de uno es la suma de hábitos mentales”<sup>36</sup>, observaron cuáles son los hábitos que describen lo que hacen los seres humanos cuando se comportan inteligentemente en el mundo real. De tal suerte, enfocaron su estudio en la caracterización de lo que llaman hábitos de la mente (HoM, por sus siglas en inglés), los cuales consideran como disposiciones o tendencias que sirven de brújula interna para guiar decisiones, pensamientos y acciones propios de una conducta inteligente.<sup>37</sup>

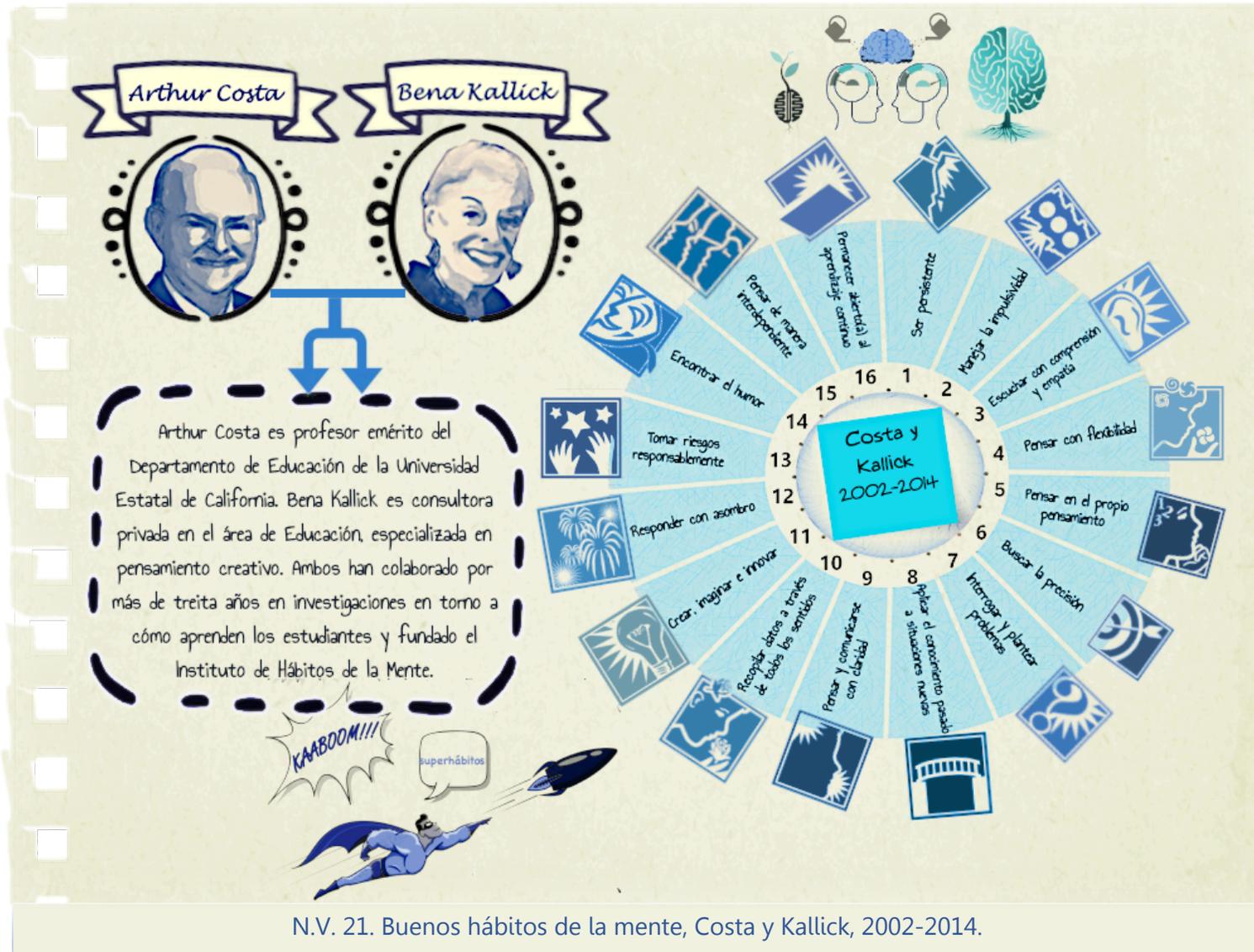
En total, son dieciséis los HoM que Costa y Kallick aprecian valorables. Estos trascienden las materias que se enseñan comúnmente en la escuela, y reflejan actuaciones destacadas en todos los contextos. En conjunto, forman una fuerza que dirige un comportamiento cada vez más auténtico, congruente y ético. Constituyen la piedra angular de la integridad y son las herramientas para una toma de decisiones disciplinada. Asimismo, contemplan lo que son cinco dimensiones de aprendizaje que se convierten en el centro de la instrucción y de la evaluación para ayudar a los alumnos a internalizar los hábitos.<sup>38</sup>



N.V. 20. Las cinco dimensiones de aprendizaje que ayudan a internalizar los 16 hábitos que Costa y Kallick consideran como necesarios para un buen desempeño intelectual.

-  1 Exploración de significados. Esta dimensión se refiere a la capacidad del estudiante para articular los significados de los hábitos de la mente y está apto para reflexionar sobre los momentos en los que los ha utilizado (o debería haberlo hecho).
-  2 Ampliación de capacidades. A medida que los estudiantes aprenden y practican los hábitos de la mente, se vuelven más hábiles. Desarrollan un amplio repertorio de estrategias a las que pueden recurrir. A medida que se repiten las habilidades y herramientas, refinan su capacidad para aplicar cada una de estas habilidades y estrategias de formas complejas y sofisticadas.
-  3 Incremento del estado de alerta. Para ejercer cualquiera de los hábitos de la mente, primero debemos reconocer que existe una situación problemática y que se ha presentado la oportunidad de comprometerse con uno o más de los hábitos de la mente. Los estudiantes deben construir algunos principios o criterios rectoros sobre los cuales estén cada vez más alertas a las oportunidades para ejercerlos.
-  4 Ampliación de valores. A medida que los estudiantes relacionan el éxito con la aplicación efectiva de los hábitos mentales, comienzan a hacer predicciones sobre cuándo y por qué podría ser apropiado utilizar un hábito en particular, al tiempo que profundizan en el valor de este, ya que pueden comprender por qué su uso sería importante en determinada situación y, asimismo, cuándo, de manera más universal, les sirve como patrón de comportamiento en su vida.
-  5 Creación de compromiso. El uso de los hábitos mentales se produce cuando los alumnos se vuelven cada vez más autodirigidos. La superación personal en esta dimensión se reconoce a medida que los alumnos se vuelven autogestionados al establecer metas para sí mismos, y aprenden a autocontrolarse y a ser más autorreflexivos en su autoevaluación para lograr establecer nuevos estándares cada vez más altos en su propio desempeño.

La importancia de la propuesta de estos autores se halla en que no solo describen rasgos específicos de la conducta intelectual, sino que indagan en dimensiones de aprendizaje para convertir las disposiciones en hábitos de pensamiento.



Cuando presentamos a los maestros los Hábitos de la Mente y les pedimos que comparen su lista de atributos deseables con los atributos descritos en los HoM, hay una visión que converge. No es de extrañarse que estos hábitos tengan tanto sentido. Representan lo que todos hemos estado buscando en nuestros estudiantes, y brindan un lenguaje y una visión común de cómo nos gustaría que fueran nuestros estudiantes a medida que avanzan en nuestro proceso educativo.

Una comprensión de las cinco dimensiones de crecimiento nos permite estructurar un plan de estudio diseñado para desarrollar los hábitos. Las dimensiones también pueden guiar nuestros esfuerzos en evaluación y sugerir pedagogías efectivas con las que los profesores puedan involucrar a los estudiantes para facilitar su crecimiento.

**WOW!**

Fuente: Arthur Costa y Bena Kallick, *Habits of mind across the curriculum*, p.2.

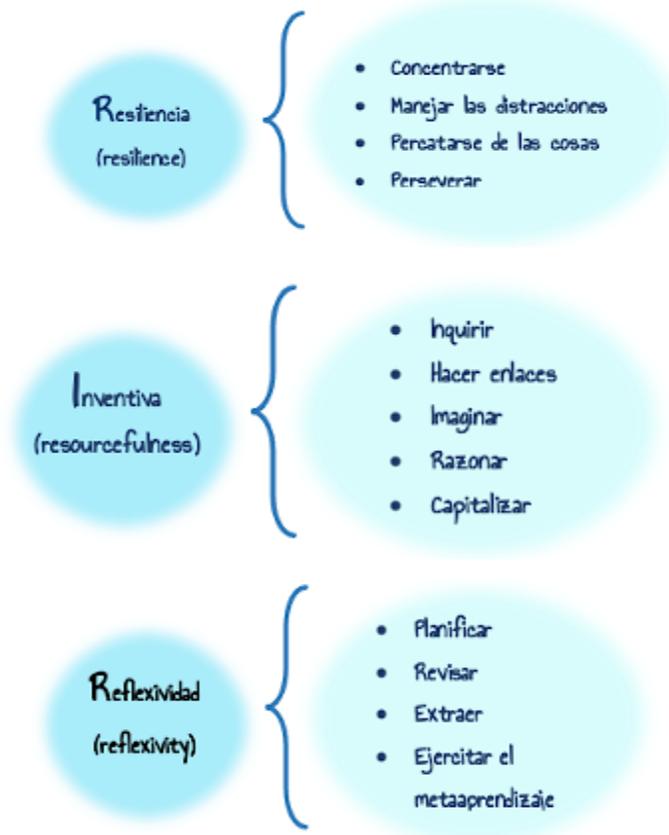
Fuente: Arthur Costa y Bena Kallick, *Learning and leading with Habits of Mind*, p.60.

V.G. 5

De 2002 a 2011, Guy Claxton, Maryl Chambers, Graham Powell y Bill Lucas diseñaron un modelo pedagógico denominado “la mente flexible que aprende”, el cual contribuye al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para aprender a través del currículo con base en el concepto de la transferibilidad del conocimiento y de recursos personales. Su propuesta subraya que el rol docente debe fijarse el objetivo explícito de mejorar la calidad del aprendizaje epistémico al construir un poder de aprendizaje para enfrentar desafíos y la incertidumbre.

Los recursos necesarios son en gran parte disposicionales y habituales. Las personas no solo deben poseer las habilidades adecuadas, sino que esas habilidades deben venir a la mente en el momento adecuado, para ello, los estudiantes necesitan experiencias que los lleven a descubrir que el cultivo de hábitos inteligentes —también llamados por estos autores como hábitos de aprendizaje de la mente, o habilidades amplias—<sup>39</sup> es recompensado.<sup>40</sup> A raíz de ello, reconocen que para que dicho proceso se lleve a cabo se requiere de ciertas disposiciones intelectuales, las cuales Claxton llama “los músculos del aprendizaje”. Desde su punto de vista, existen diecisiete

disposiciones englobadas en cuatro disposiciones clave —o músculos principales—, a las que llaman las 4R por sus siglas en inglés —resilience, resourcefulness, reflexivity y reciprocity (nota visual 23).<sup>41</sup>





La resiliencia se refiere al compromiso emocional con los procesos de aprendizaje e incluye concentración, manejo de las distracciones, darse cuenta de las situaciones y perseverar. Es el músculo del aprendizaje que apresta y capacita la apertura al conocimiento.

La inventiva es la categoría que incluye estar dispuesto(a) a cuestionar, establecer vínculos, imaginar, razonar y capitalizar el conocimiento. Es el músculo del aprendizaje que permite asimilar cosas en diversas maneras.

La reflexividad describe aspectos de autogestión del aprendizaje y se subdivide en planificación, revisión, recolección de experiencias y metaaprendizaje. Es el músculo del aprendizaje que faculta el proceder estratégico.

Finalmente, la reciprocidad es el acto disposicional del aspecto social del aprendizaje e incluye interdependencia, colaboración, empatía capacidad de escucha y captación de los buenos hábitos y valores que otros poseen. Es el músculo del aprendizaje que nos hace capaces de construir conocimiento colectivamente.<sup>42</sup>

Claxton, Chambers, Powell y Lucas consideran que los estudiantes son capaces de desarrollar confianza, capacidad y pasión a través del desarrollo de las cuatro disposiciones positivas que destacan. Sin embargo, la formación de tales disposiciones toma semanas y meses, no horas y días. Así, el modelo de enseñanza y aprendizaje apropiado para la formación de hábitos flexibles es a largo plazo y muy diferente del modelo que se adapta a la retención y reproducción de datos y hechos,<sup>43</sup> en el que, además, "la noción de 'habilidad' ha estado muy ligada a la noción de rendimiento académico y al supuesto de que algunos estudiantes tienen mucha habilidad cognitiva, mientras que otros no mucha".<sup>44</sup>

*Guy Claxton*

*Maryl Chambers*

*Graham Powell*

*Bill Lucas*

Miembros de la Sociedad Británica de Psicología y desarrolladores del programa "Building Learning Power". Guy Claxton y Bill Lucas son, además, los creadores de la Red de Educación Expandida y codirectores del Centro para el Aprendizaje en el Mundo Real

Claxton, Chambers, Powell y Lucas 2002-2011

Resiliencia

Inerticia

Reflexividad

Resistencia

LAS R

N.V. 22. Las 4 disposiciones clave. Claxton, Chambers, Powell y Lucas, 2002-2011.



V.G. 6

Cada anillo representa un aspecto de la cultura escolar que puede incidir en el desarrollo de las actitudes y disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje.



N.V. 23. Aspectos del aprendizaje epistémico. Elaboración de Guy Claxton.

Estos estudiosos comprenden que la inteligencia generada en el mundo real es más amplia que todo eso que se pondera en los sistemas educativos tradicionales, y que no está determinada al nacer, sino que es algo que se puede ayudar a desarrollar, y creen firmemente que su florecimiento depende de un proceso epistémico llevado a cabo por el conjunto de actores del entorno educativo.

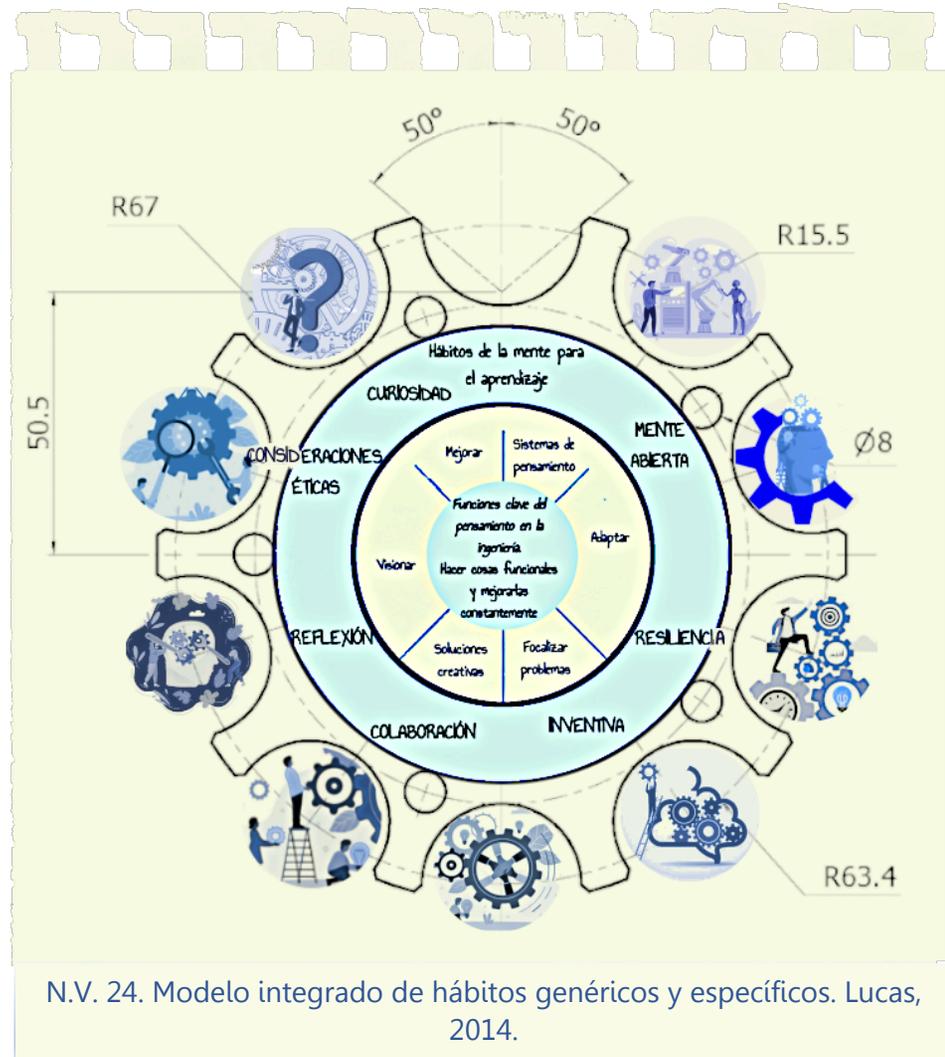
Por su parte, en 2014, Lucas, con la colaboración de Janet Hanson y Claxton, y a través del Centro del Aprendizaje para la Vida Real (CRL, por sus siglas en inglés), desarrolló un modelo disposicional, el cual, si bien está pensado como de contexto específico —el del dominio de las ingenierías—, puede ser transferible a otros. Con esa visión, lanza a debate la pregunta de si es posible rediseñar el sistema educativo en términos de su pedagogía para que sea más probable que produzca más personas que piensen y actúen como ingenieros;<sup>45</sup> y nos invita a reflexionar sobre cómo se abordan los problemas desde ese dominio de conocimiento e, igualmente, en torno a qué tiene en común un ingeniero con un artista, un diseñador, un tecnólogo, un político o un deportista.

Para producir el modelo disposicional, al que llamaron Hábitos Mentales de Ingeniería (EHoM, por sus siglas en inglés), Lucas y colaboradores adoptaron un enfoque de métodos mixtos para el análisis y posterior síntesis de opiniones, experiencias y enfoques teóricos de la enseñanza y el aprendizaje. Así, llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y desarrollaron un cuestionario que se distribuyó a un grupo amplio de ingenieros y educadores de ingenieros. Para validar los hallazgos de estas entrevistas y obtener más información sobre la EHoM, establecieron un grupo de expertos.<sup>46</sup>

Además, revisaron exhaustivamente la literatura en torno al enfoque disposicional que maneja el concepto de hábito de la mente, siendo de su particular interés el estudio de Al Cuoco (1996) sobre los hábitos del dominio de las matemáticas y, asimismo, el de Muammer Çalik y Richard Kevin Coll en torno a los del dominio científico. Pero, sobre todo, analizaron el trabajo de sus colegas estadounidenses, Arthur Costa y Bena Kallick, quienes desarrollaron su enfoque disposicional al mismo tiempo que, en el Reino Unido, Lucas lo hizo junto con Claxton, Chambers y Powell.



V.G. 7



N.V. 24. Modelo integrado de hábitos genéricos y específicos. Lucas, 2014.



V.G. 8



N.V. 25. Modelo de hábitos en el ámbito de la creatividad. Lucas, 2014.

Al tocar este punto, es pertinente que señale la convergencia dada entre ambos proyectos de investigación.

Posteriormente, tras analizar intentos anteriores de articular EHoM, desarrollaron un modelo final integrado por un conjunto genérico de hábitos, junto con un subconjunto específico (ver nota visual 25).<sup>47</sup> Cabe mencionar que en una parte de su investigación también se centraron en la dimensión creativa de los EHoM, por lo que llevaron su modelo a pruebas de campo con artistas de todo tipo y con profesores que originalmente estaban capacitados en algún aspecto de la creatividad (ver nota visual.26). Por la naturaleza de mi estudio, es evidente que me resultó útil analizar los hábitos mentales que consideraron en el dominio de la creatividad, los cuales nombraron como CHoM.<sup>48</sup>

De 2014 a 2017, Christopher Dwyer, Michael J. Hogan y colaboradores, tras analizar los estudios de Ennis, Facione; Halpern; y Paul y Elder, emprenden la tarea de elaborar un modelo disposicional consensuado utilizando una metodología de inteligencia colectiva basada en la opinión de los docentes y de

los propios estudiantes en torno al tema, y que se apoya en un proceso asistido por computadora, llamado Gestión Interactiva (IM, por sus siglas en inglés), el cual permite visualizar un mapa estructural de los conceptos generados en la auscultación, útil para comprender las similitudes y diferencias entre los modelos de disposiciones desarrollados por los dos grupos de informantes, y explorar el potencial para el desarrollo de un modelo integrador centrado en el estudiante/educador.

De tal forma, por medio de un metaanálisis de cuatro mapas generados por educadores y estudiantes, Dwyer y Hogan presentan un modelo de influencia de orden superior de categorías de disposiciones del pensamiento crítico, además de dos análisis separados de los conceptos aportados por cada grupo participante con fines de comparación. Todo esto lleva a que los autores identifiquen treinta y dos disposiciones de pensamiento crítico que encajan en trece categorías disposicionales más generales (N.V. 26). Finalmente, su modelo se reduce a doce disposiciones que van en orden de relevancia (N.V. 27).

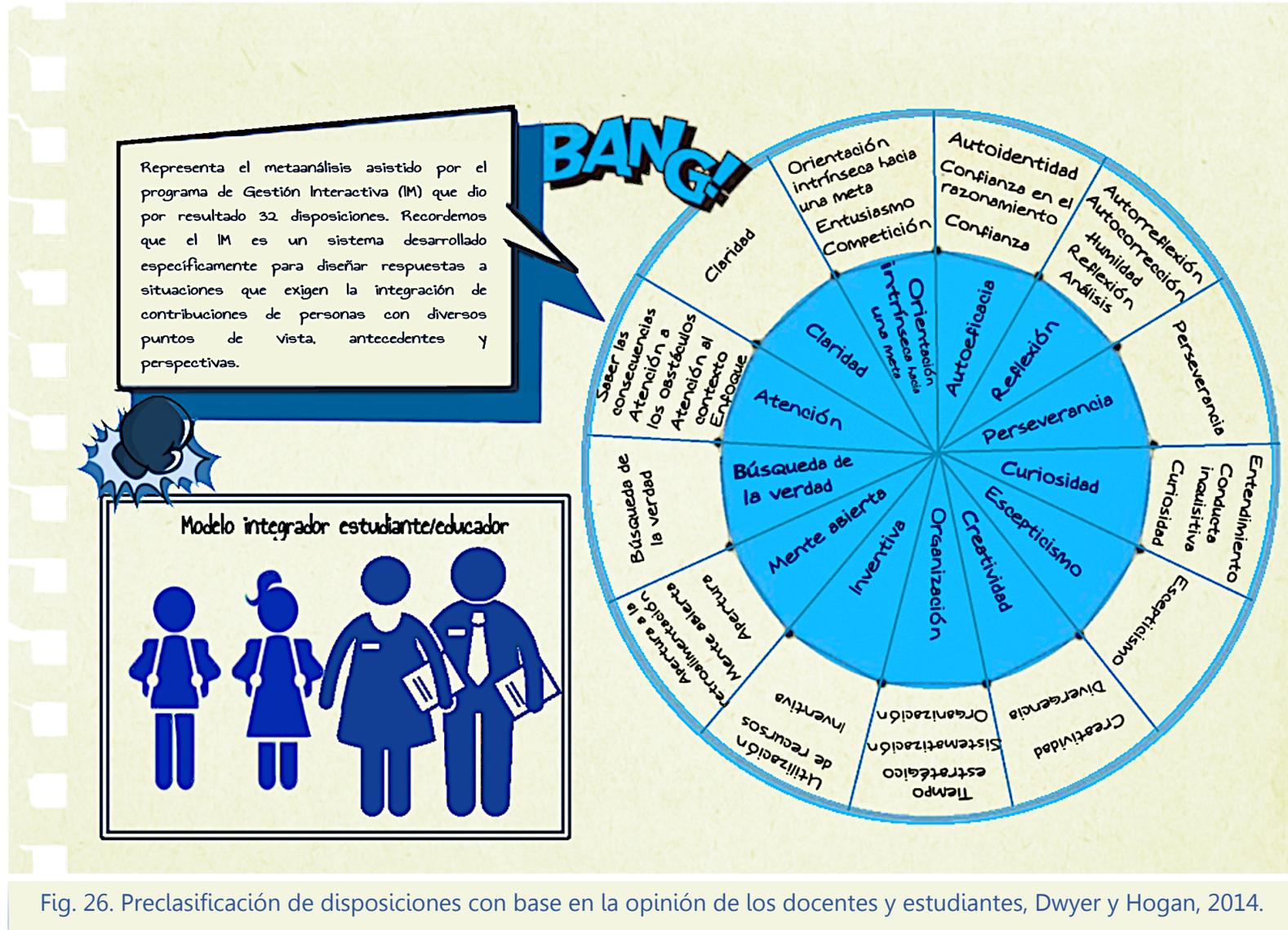
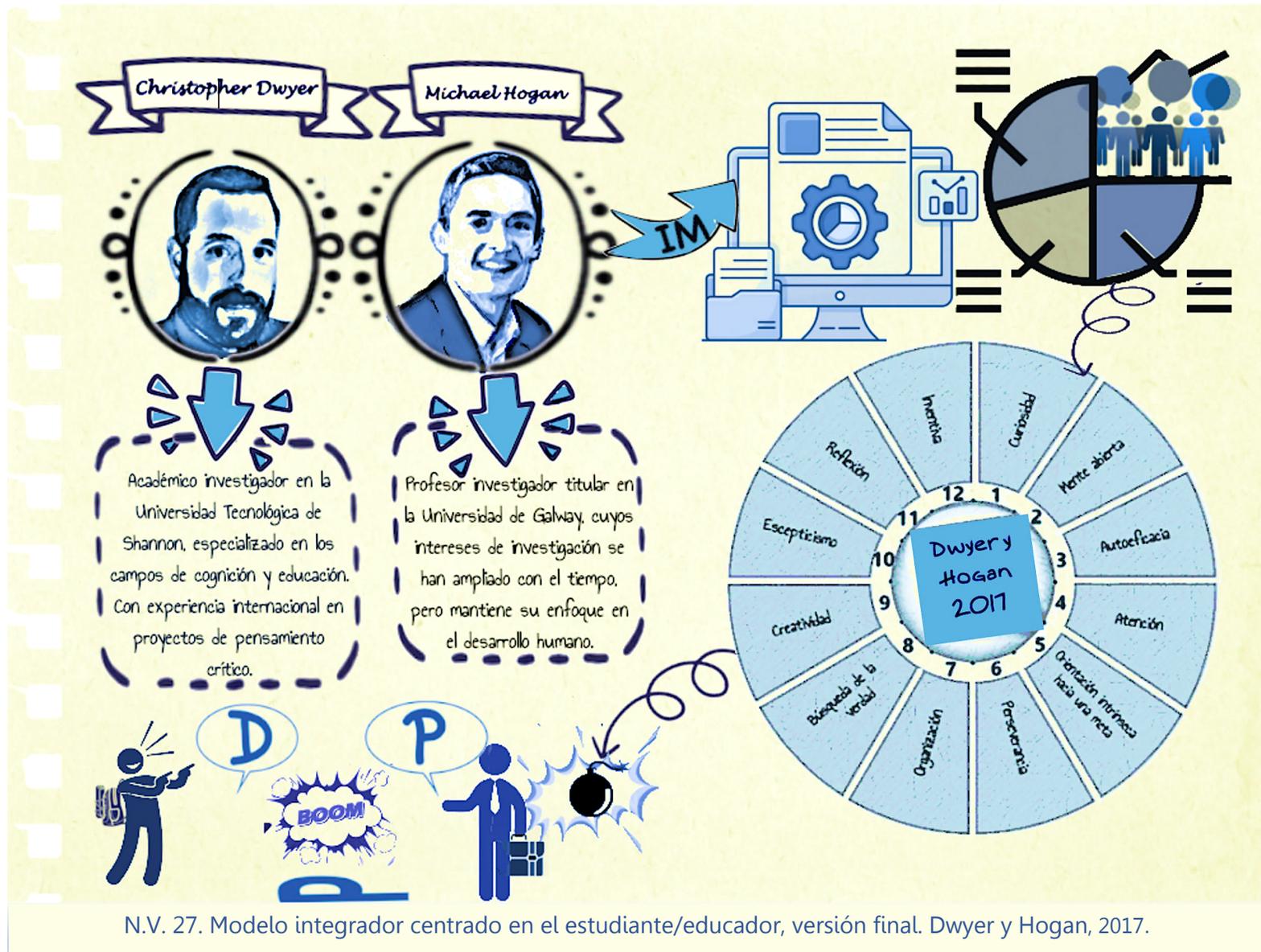


Fig. 26. Preclasificación de disposiciones con base en la opinión de los docentes y estudiantes, Dwyer y Hogan, 2014.



Desde mi perspectiva, me sorprende la forma como estos autores conceptualizan la facultad creativa, pues, en primer lugar, encuentro erróneo que, si bien la refieren como una tendencia a visualizar y generar ideas, y pensar diferente a lo habitual, en su modelo la identifican no como una forma de pensamiento sino como una categoría disposicional; y aún más me asombra que su relevancia sea menor en comparación de otras ocho categorías que ellos identifican. En específico, me llama la atención que las disposiciones que ellos sitúan en el primero y el segundo lugar sean la curiosidad y la mente abierta, pues, ¿acaso estas no están estrechamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento creativo?

Quizá, debido a que Dwyer y Hogan, como algunos de sus antecesores, consideran al pensamiento crítico como el objetivo fundamental en el desempeño académico, esto redundaría en que ellos no contemplen al pensamiento creativo como co-desarrollador de un proceso que lleva a los individuos a un alto nivel intelectual, es decir como constitutivo del pensamiento de orden superior (o HOT, por sus siglas en inglés). De hecho, consideran que hay discrepancias entre el pensamiento crítico y el

creativo. Además, señalan que, el creativo requiere del crítico, ya que la creatividad no es particularmente práctica, y advierten que, si se le trata como algo similar al pensamiento lateral o "pensar fuera de la caja", al asociarla con el pensamiento crítico se debe tener cierta cautela.<sup>49</sup>

Siendo así, desde este enfoque no se avanza mucho en lo que respecta al ahondamiento en la dimensión disposicional, ya que sigue centrado en el desarrollo de disposiciones del pensamiento crítico, en vez de proporcionar un marco conceptual más abarcador de las funciones del pensamiento de orden superior. Aparte de la anterior crítica, juzgo que aun cuando es loable su esfuerzo por diseñar un modelo integrador centrado en el binomio estudiante/educador, en vez de uno generado a través de las definiciones académicas o de expertos, no es muy claro si en verdad hay un consenso entre lo que los estudiantes y los educadores describen como las disposiciones clave, pues podrían tener juicios disímiles sobre un mismo atributo; amén de que algunas disposiciones, como se observa en su mapeo, fueron señaladas como importantes para los educadores, pero no para los estudiantes, y viceversa.<sup>50</sup>

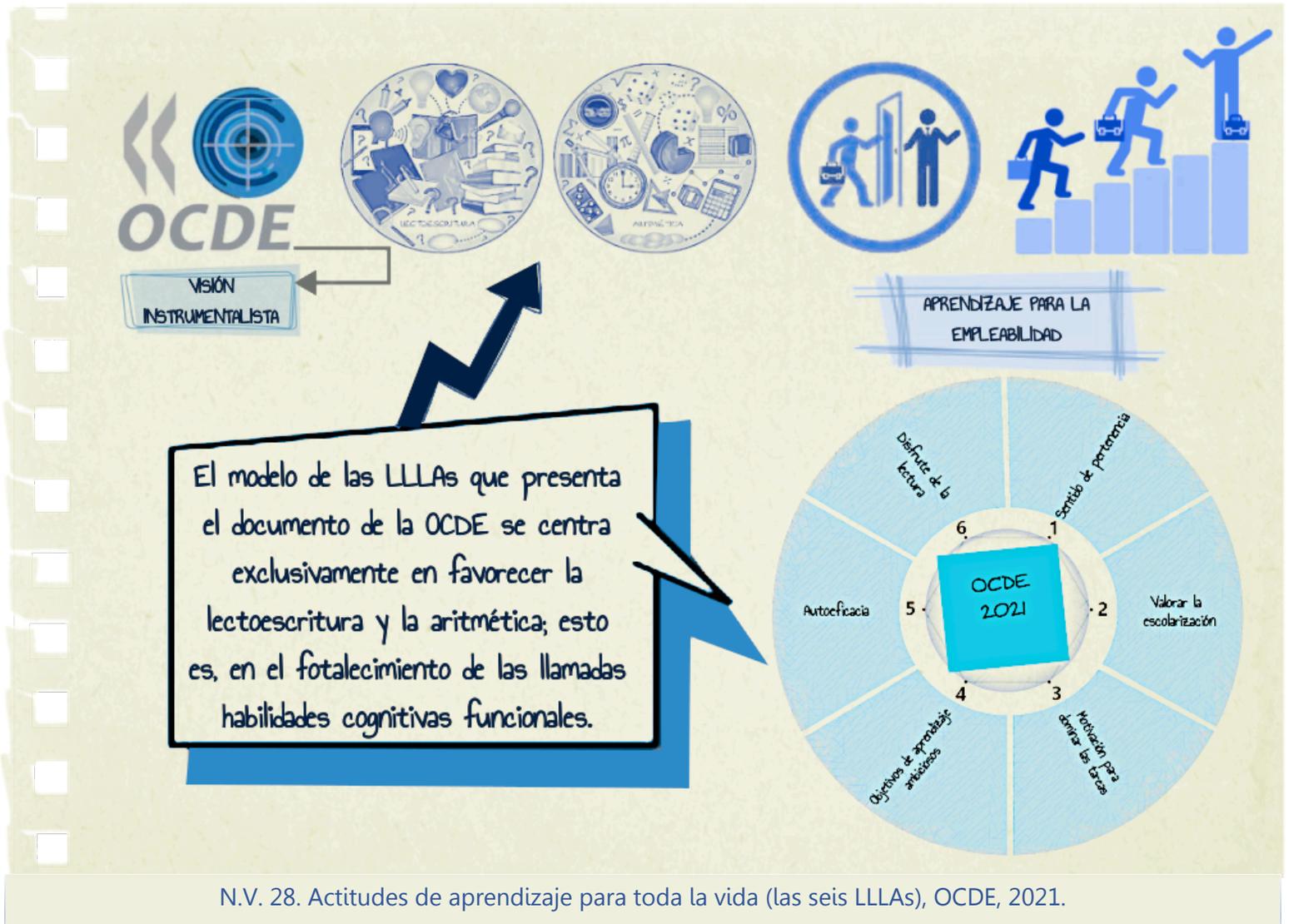
Por último, en esta exploración sobre la conceptualización de las disposiciones, en 2021, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el capítulo dos de su documento *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*,<sup>51</sup> reconoce que, si bien es importante desarrollar habilidades cognitivas sólidas —como la lectoescritura o la aritmética—, las actitudes y disposiciones para aprender, constituyen los cimientos necesarios para el aprendizaje futuro. Por esto, la OCDE subraya que la educación temprana y la escolarización obligatoria son etapas críticas para que los estudiantes desarrollen actitudes de aprendizaje para toda la vida (lifelong learning attitudes; o LLLAs, como la OCDE las nomina por sus siglas en inglés), y solamente con el seguimiento cercano del progreso individual se garantiza que cualquier brecha que surja se identifique rápidamente y se cierre a través de intervenciones oportunas. Asimismo, en el documento citado, la OCDE señala que en el contexto de la pandemia de COVID-19 se hizo

evidente la necesidad de adoptar una perspectiva de aprendizaje permanente, en el que el desarrollo de disposiciones permita superar obstáculos. La situación disruptiva que vivimos llevó, precisamente, a que dicha organización internacional examinara el impacto que tienen las actitudes de aprendizaje permanente en el rendimiento de los estudiantes, así como en sus expectativas educativas y profesionales, y todo esto para arrojar algo de luz sobre cómo los docentes, los sistemas escolares y las familias pueden inspirar actitudes positivas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y cómo los gobiernos pueden gestionar este esfuerzo conjunto.

Su análisis se centra en seis actitudes para el aprendizaje permanente, medidas con indicadores construidos a partir de datos obtenidos del informe de 2018 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés),\* aplicado a estudiantes de 15 años.

---

\* PISA proporciona estimaciones de rendimiento a nivel escolar e información sobre el entorno de aprendizaje y las actitudes de los estudiantes recopilados a partir de cuestionarios aplicados a los estudiantes.



N.V. 28. Actitudes de aprendizaje para toda la vida (las seis LLLAs), OCDE, 2021.

Es preciso remarcar que las seis LLLAs que distingue el estudio de la OCDE se relacionan primordialmente con el desarrollo de las habilidades cognitivas relativas a la lectoescritura y la aritmética, las cuales son denominadas como fuertes, ya que aseguran la funcionalidad de los sujetos en el ámbito laboral. Por el impacto que se les acredita en la vida profesional, estas LLLAs se basan en los atributos de los aprendices permanentes que observan Canday (1991) y Knapper y Cropley (2000). Canday identificó la motivación para obtener nuevos conocimientos y curiosidad; un sentido de eficacia personal; y la alfabetización informacional (es decir, la capacidad de investigar y evaluar información); en tanto que Knapper y Cropley reconocieron el aprendizaje autodirigido y la voluntad de aprender —tanto en entornos formales como no formales— de compañeros, maestros o mentores.<sup>52</sup> Es entonces que las LLLAs de la OCDE giran en torno a:

- ✓ El sentido de pertenencia a la comunidad escolar.
- ✓ La relevancia que los estudiantes atribuyen a la escuela para sus futuras carreras profesionales.
- ✓ El compromiso de los estudiantes para trabajar duro y mejorar el rendimiento.

- ✓ La ambición de los estudiantes de aprender y comprender tanto como sea posible.
- ✓ La capacidad de los estudiantes para superar las dificultades por sí mismos.
- ✓ La satisfacción que obtienen los estudiantes con la lectura

Las investigaciones de la OCDE hallaron que las disposiciones positivas llevan a los estudiantes a tener una fuerte motivación intrínseca, a establecer metas de aprendizaje ambiciosas y a generar expectativas en torno a su desarrollo profesional. Igualmente, vieron que las experiencias personales en la escuela, los logros académicos pasados y presentes, y la influencia ejercida por el entorno de aprendizaje y las personas que rodean al estudiante son factores determinantes en las aspiraciones formativas.

Lo anterior hizo patente que las actitudes de aprendizaje permanente de los estudiantes de 15 años que participaron en las encuestas de PISA, no solo pueden reflejar la calidad de su entorno de aprendizaje en esta etapa específica, sino que también pueden reflejar inversiones previas, así como las competencias emocionales y sociales que ya habían adquirido antes de ingresar a la escuela secundaria. Igualmente, revela que las prácticas magisteriales se relacionan significativamente con el desarrollo de disposiciones de aprendizaje a lo largo de la vida

de los estudiantes. La extroversión, la escrupulosidad, la eficacia personal y el entusiasmo de los docentes son factores importantes en la mejora de las habilidades no cognitivas de sus discentes, e influyen fuertemente en la motivación intrínseca.

Apoyado en los estudios de Wittrock, 1986; Vaughan, 2002; Ghaith, 2003; Long and Hoy, 2006; y Brophy, 2010, el análisis de la OCDE admite que es más probable que los estudiantes persigan metas educativas ambiciosas, que requieren de esfuerzo y perseverancia, cuando los maestros apoyan su necesidad de sentirse competentes y autónomos, y promueven entornos de aprendizaje cooperativo, en los cuales se transmite el mensaje del valor de actitudes positivas frente a labores cognitivas exigentes. No obstante, para el desarrollo de disposiciones, el estudio de la OCDE muestra **instrumentalismo** exagerado, por lo que no es de sorprender que considere para este fin la instrucción dirigida.

Desde mi punto de vista, las actitudes positivas frente al aprendizaje deben de ser infundidas a través de una cultura del aula, en la que los docentes visibilizan ante sus estudiantes el tejido cultural que conforman los valores, las intenciones y los

compromisos de una comunidad de aprendizaje, y los hacen partícipes autodirigidos del permanente, y siempre transformable, entrelazado de esos hilos; y no a través de un diseño educativo directamente guiado, en el que el maestro establece objetivos precisos que no son modificables frente a situaciones imprevistas. Mi mayor oposición al modelo instruccional, sobre todo en la formación del carácter intelectual, radica esencialmente en que en sus procedimientos, al ser demasiado sistemáticos, se llega a perder de vista problemáticas latentes, sobre todo cuando son encauzados por docentes menos empoderados y enfocados en la evaluación de objetivos, más que en los procesos de aprendizaje, quienes, absortos en su gestión, no advierten que las teorías que ponen en práctica se reducen a generalidades, a más de que limitan su creatividad para adaptarse y responder a la realidad circundante.

Aun cuando la OCDE relaciona el éxito de las prácticas docentes estimadas en su estudio con entornos educativos en donde el aprendizaje profesional se da integrado en la praxis —como en casos dados en Dinamarca, Finlandia, Italia, Suecia y Corea, cuyas políticas educativas asignan un tiempo conside-

nable en la jornada escolar para la colaboración regular entre los docentes en torno a la reflexión sobre sus experiencias y sus logros en aula—, pone en primer lugar la gestión de habilidades instrumentales en el marco curricular tecnicista de la pedagogía por objetivos (PPO), con el objeto de formar individuos que respondan a las demandas de los mercados laborales actuales.

### 1.1.1 Caracterización de los rasgos disposicionales deseables en estudiantes de Arte

*Debido a que los hábitos inexistentes, subdesarrollados o contraproducentes conducen a un aprendizaje deficiente, es importante identificar y enseñar disposiciones mentales específicas.*

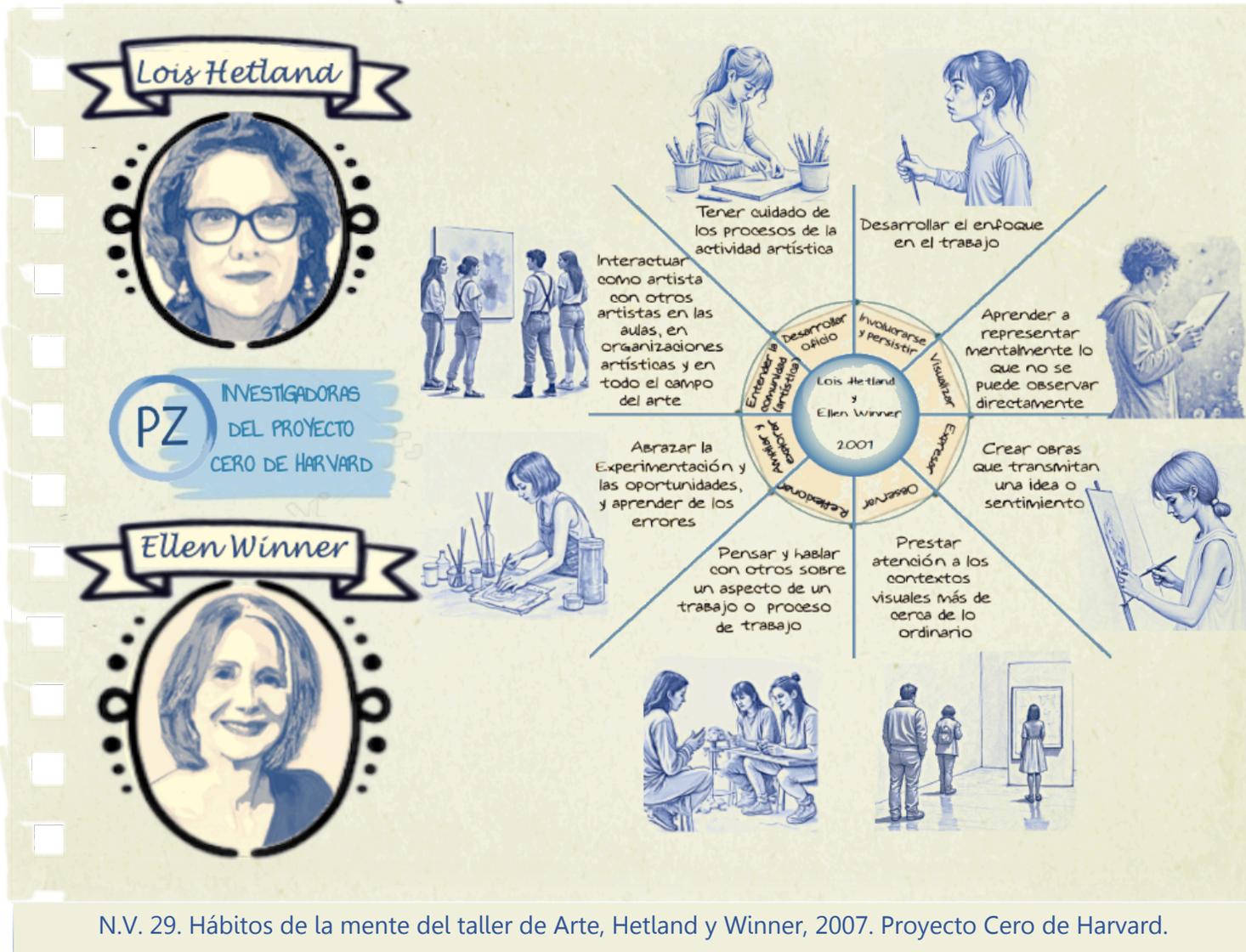
Arthur Costa y Bena Kallick

Tal como admiten Costa y Kallick, la revisión exhaustiva de las diferentes categorías disposicionales creadas por diversos autores puede resultar abrumadora. Tan solo la suma de los listados de sus principales categorizaciones requiere de un cuidadoso ejercicio de discriminación, ya que, si bien la mayoría de las

disposiciones propuestas por los diversos autores son relevantes, algunas de ellas se superponen y otras parecen difíciles o imposibles de enseñar.<sup>53</sup> Por tales circunstancias, considero que lo propio para mi investigación es usar un modelo cuya elección de disposiciones este dada con base en parámetros como el perfil de los estudiantes y su área de estudio.

En el caso de las Artes visuales, en 2007, Lois Hetland, Ellen Winner y colaboradoras dieron cuenta de ocho disposiciones que ellas consideran tipos muy generales de hábitos mentales que se desarrollan en las clases de Artes Visuales (ver N.V. 30).<sup>54</sup> Dichas disposiciones, que conforman lo que sus autoras llaman *Studio\* Habits of Mind* (Hábitos de la mente del taller de Arte), se observan como de fácil transferencia a otras áreas de conocimiento, y, sobre todo, tienden un puente entre lo que se aprende y lo que se vive.

\* Estudio entendido como la 5ª acepción que da la RAE, a saber: Lugar de trabajo de un artista, sobre todo plástico, o, en ciertos casos, de un profesional liberal. También taller o atelier.



Además, estas disposiciones tienen como característica no ser jerárquicas y pueden utilizarse en la instrucción guiada o en modalidades de enseñanza constructivista. Su cultivo proporciona a los estudiantes un punto de entrada para el aprendizaje basado en la electividad y el descubrimiento de necesidades específicas.

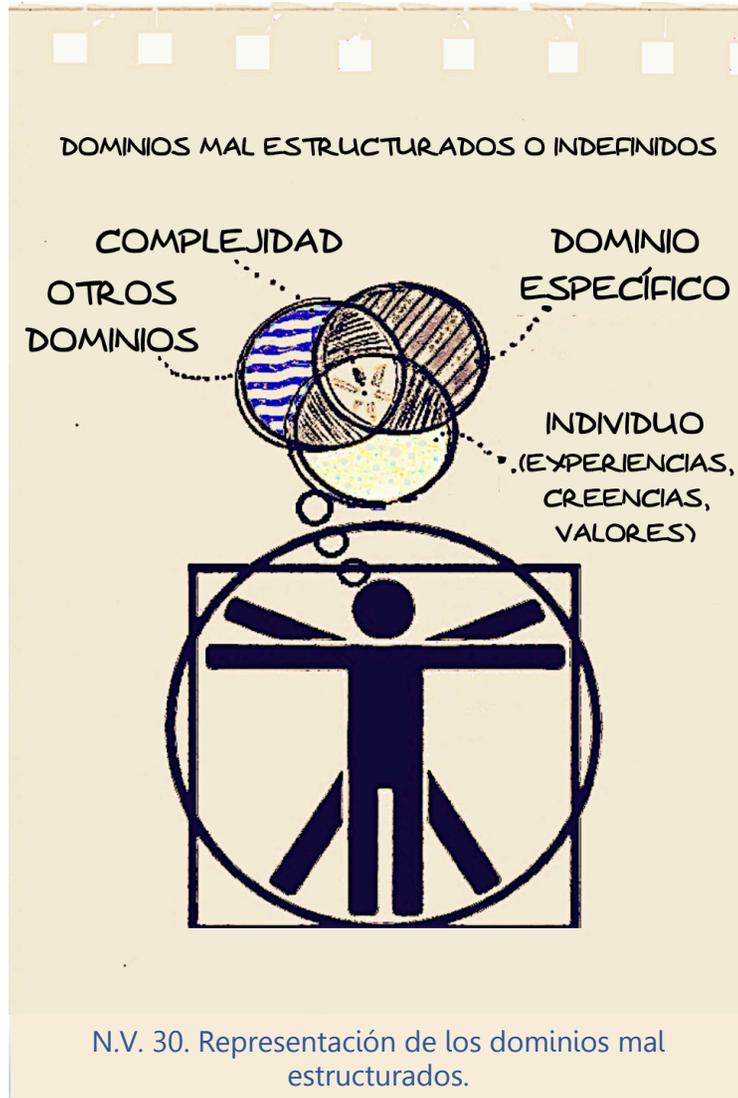
Hetland y Winner subrayan que las clases de Arte son importantes porque son un espacio propicio para que, con base en los hábitos que se fomentan en ellas, se desarrollen habilidades de pensamiento que rara vez se abordan en otras áreas del plan de estudios. Es por esto, nos dicen, que la educación artística, lejos de ser irrelevante en un sistema educativo basado en exámenes, es más urgente.<sup>55</sup>

Si bien el modelo de Hetland y Winner ha sido usado con éxito en escuelas de los Estados Unidos para que los estudiantes de los distintos niveles educativos se vuelvan más conscientes ante su aprendizaje a partir de las prácticas que se llevan a cabo en las asignaturas extracurriculares de Arte, a mi entender, estimo que es necesario desarrollar un modelo profesionalizante que atienda con mayor aplicación el carácter mal estructurado

del dominio de conocimiento del Arte, el cual solicita un monitoreo de la manera en que los discentes se enfrentan a procesos constructivos que involucran la evaluación de experiencias.

De acuerdo con Rand Spiro, Paul J. Feltovich y otros,<sup>56</sup> en dominios mal estructurados, la información crucial tiende a estar contenida en casos particulares, por lo que, en tales circunstancias, es preciso promover una cultura de pensamiento reflexivo, la cual, desde el enfoque disposicional que sustento, debe ser apoyada por actitudes que potencien la capacidad de reestructurar el conocimiento, como evitar simplificar en exceso, concebir múltiples representaciones, tomar en cuenta el conocimiento como dependiente de un contexto, y perseverar y afrontar la ambigüedad, asumiendo que en estos dominios:

- ✓ Las representaciones del conocimiento son más complejas.
- ✓ Los conocimientos pueden parecer desordenados e inconsistentes, sin la regularidad de límites o categorías claros.
- ✓ Los casos difieren entre sí, lo que requiere que los alumnos encuentren puntos en común entre ellos.
- ✓ Los problemas solicitan que quienes los asumen se adapten a imprevistos a través de la implementación de nuevas acciones que se ajusten al caso.<sup>57</sup>

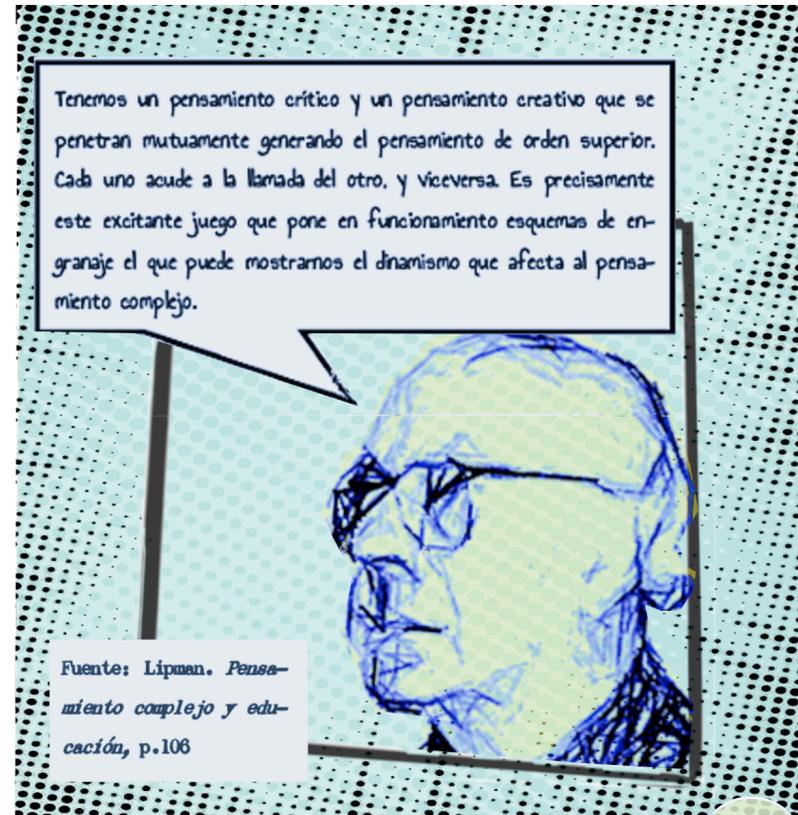


Por otro lado, también es necesario que el modelo disposicional dé claramente cuenta del desarrollo de un pensamiento de orden superior en el que se contemple a la par el pensamiento crítico y creativo, ya que, como he podido constatar a través de mis estudios sobre el enfoque disposicional, la mayoría de los investigadores abocados a este tema (Robert Ennis, 1987; Harvey Siegel, 1988; Peter Facione, 1990; Diane Halpern, 1998; Richard Paul y Linda Elder, 2001; Christopher Dwyer y Michael Hogan, 2014) reconocen al pensamiento crítico como el componente exclusivo de la actividad intelectual compleja.

Sin quitar mérito al trabajo de estos autores, difiero respecto a esta noción que pone al pensamiento crítico en el centro de todo proceso mental complejo. En cambio, concuerdo completamente con Matthew Lipman quien concibió un pensamiento sofisticado que combina los principios rectores de un pensamiento orientado por reglas y criterios, que acepta como verdad provisional el resultado de procedimientos válidos de investigación, y que se compromete con la adecuación autocorrectiva de medios y fines (pensamiento crítico), con los de aquel otro pensamiento, sensible al contexto, que halla signi-

ficado en los resultados de procedimientos de construcción válidos y que se centra en la adecuación innovadora de las partes y el todo (pensamiento creativo),<sup>58</sup> pues como dijo: "Un pensamiento de orden superior no implica un diálogo de palabras, sino un diálogo entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas. Esperar que surja el diálogo exclusivamente de lo crítico o exclusivamente de lo creativo es como pretender aplaudir con una sola mano."<sup>59</sup>

Afortunadamente, existen casos, como el de la política educativa australiana, que muestran un compromiso con el proceso de implementar en el currículo el pensamiento crítico-creativo (CCT, por sus siglas en inglés).<sup>60</sup> Para alcanzar la meta de la educación del siglo XXI, los gestores de la agenda educativa de "la gran tierra del sur" se han fijado desarrollar habilidades cognitivas necesarias para un conocimiento profundo, que permita a los discentes mejorar las formas de pensar, aprender y desenvolverse como sujetos activos en un mundo en constante cambio.



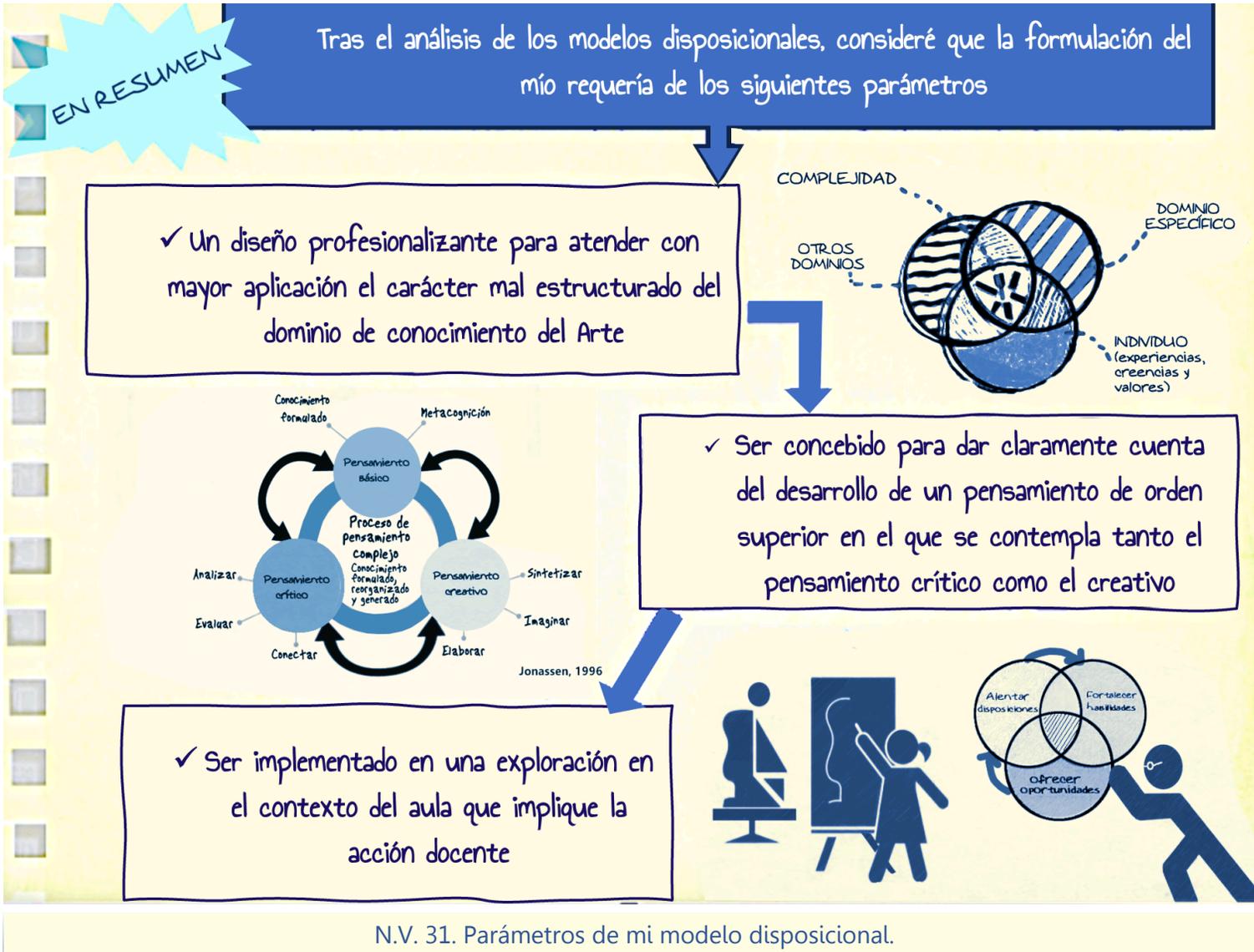
V.G. 9

Alentada por ejemplos como el aludido en el párrafo anterior, y con base en parámetros dados por el dominio mal estructurado en el que se encuentra el conocimiento artístico y en la necesidad que encuentro de desarrollar un pensamiento crítico-creativo, con el que se afronte la resolución de problemas gracias a los procesos que se habilitan en el aula-taller de Arte y a la cultura propia de este entorno, he formulado un modelo disposicional que permita a los estudiantes aceptar la perplejidad como un rasgo de la realidad; entender un contexto representándolo mentalmente junto con sus múltiples posibilidades; comparar y contrastar ideas; recuperar experiencias; resignificar conceptos y reestructurar el conocimiento; así como manejar más complejidad al recurrir a diversos campos del saber; esto es, que sea adecuado para desarrollar plenamente ese pensamiento amplio y profundo que Elliot Eisner señalaba como propio de un estilo de trabajo que requiere una inteligencia cualitativa.<sup>61</sup>

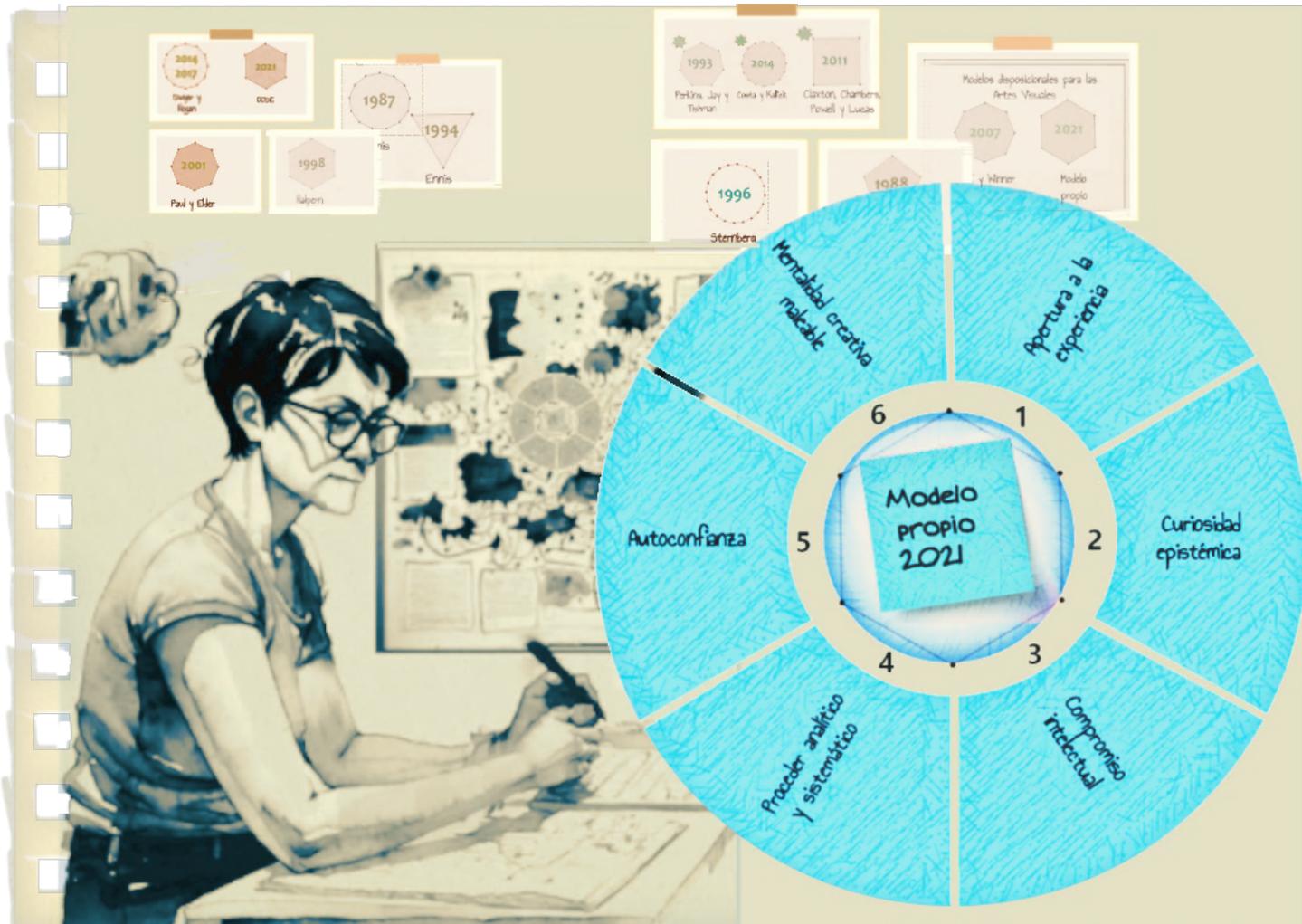
Sin embargo, discrepando con la asunción más arraigada, también es necesario reconocer, como lo ha hecho John M. Baer,<sup>62</sup> doctor en psicología cognitiva y del desarrollo por la Universidad Rutgers, que las habilidades de pensamiento crea-

tivo —al igual que las del pensamiento crítico— no constituyen una entidad de dominio general. Sobre todo, para sostener esta concepción, me baso en que precisamente los factores disposicionales contribuyen poderosamente a que las habilidades creativas tengan un dominio específico, ya que el desarrollo de ciertos atributos y rasgos creativos dependen de la inclinación o interés que se tenga por determinada área de desempeño. Aunque no niego que algunos comportamientos creativos puedan trascender a un dominio general, advierto que su florecimiento se da primero en un dominio específico por el cual un individuo muestra afecto, y, además, que cada dominio tiene perfiles creativos distintivos. De ahí mi interés en desarrollar un modelo disposicional específico de las Artes visuales.

Conforme con Baer, es de tomar en cuenta que las habilidades, rasgos y disposiciones de dominio general pueden tener un impacto positivo en la creatividad en algunos dominios y un impacto negativo en la creatividad en otros.<sup>63</sup>



N.V. 31. Parámetros de mi modelo disposicional.



N.V. 32. Disposiciones de pensamiento crítico-creativo para la Artes, modelo propio, 2021.

Eje 1: Apertura a la experiencia

- Appreciar las experiencias e ideas de otros
- Considerar pensamientos poco convencionales
- Ser tolerante con las ideas contrarias
- Cambiar de opinión cuando las ideas de uno son refutadas con sólidas evidencias



Eje 2: Curiosidad epistémica

- Tener necesidad de aprender nuevas cosas
- Disfrutar de las actividades de procesamiento de información laboriosa
- Sentir interés por buscar más allá de una simple explicación
- Sentirse motivado(a) ante la tarea de eliminar lagunas de información
- Hallarse absorto(a) al trabajar



Eje 3: Compromiso intelectual

- Perseverar ante tareas que son cognitivamente exigentes
- Ser objetivo con la información
- Profundizar en el entendimiento de algo
- Buscar el sentido de las cosas



Eje 4: Proceder analítico y sistemático

- Pensar y actuar de manera organizada
- Estimar todos los aspectos de un problema o fenómeno
- Ser capaz de establecer comparaciones y correspondencias
- Evaluar diferentes alternativas ante un problema



Eje 5:  
Autoconfianza

- Mostrar convicción en las propias opiniones y decisiones
- Confiar en nuestras habilidades para resolver problemas
- Sentirse capaz de guiar a otras personas en la resolución racional de problemas



Eje 6: Mentalidad  
creativa maleable

- Estar dispuesto a aprender nuevas habilidades y a probar nuevos recursos
- No tener una autopercepción de una creatividad innata
- Creer que la capacidad creativa se puede desarrollar y perfeccionar



Según mi marco caracterológico, en el aspecto disposicional se dejan ver tres dimensiones; una creativa, otra crítica-ética y una más psicológica.

En la apertura a la experiencia, eje 1, la dimensión creativa es la dominante. La disposición a la apertura se formaliza en ambientes en donde se alienta la voluntad en los individuos para experimentar ideas complejas y novedosas que amplían las nociones que tienen sobre las cosas. La flexibilidad es lo que define a las personas abiertas; este rasgo les permite ser creativas en la medida en que muestran múltiples intereses y son receptivas a nuevos estímulos.<sup>64</sup> En un espacio en el que se pondera la apertura a la experiencia, se apoya el concepto de límites permeables. En el ámbito educativo, dicho concepto vela por las aulas abiertas, es decir, humanistas, centradas en el estudiante y organizadas con un fuerte apego a la socialización del conocimiento.<sup>65</sup>

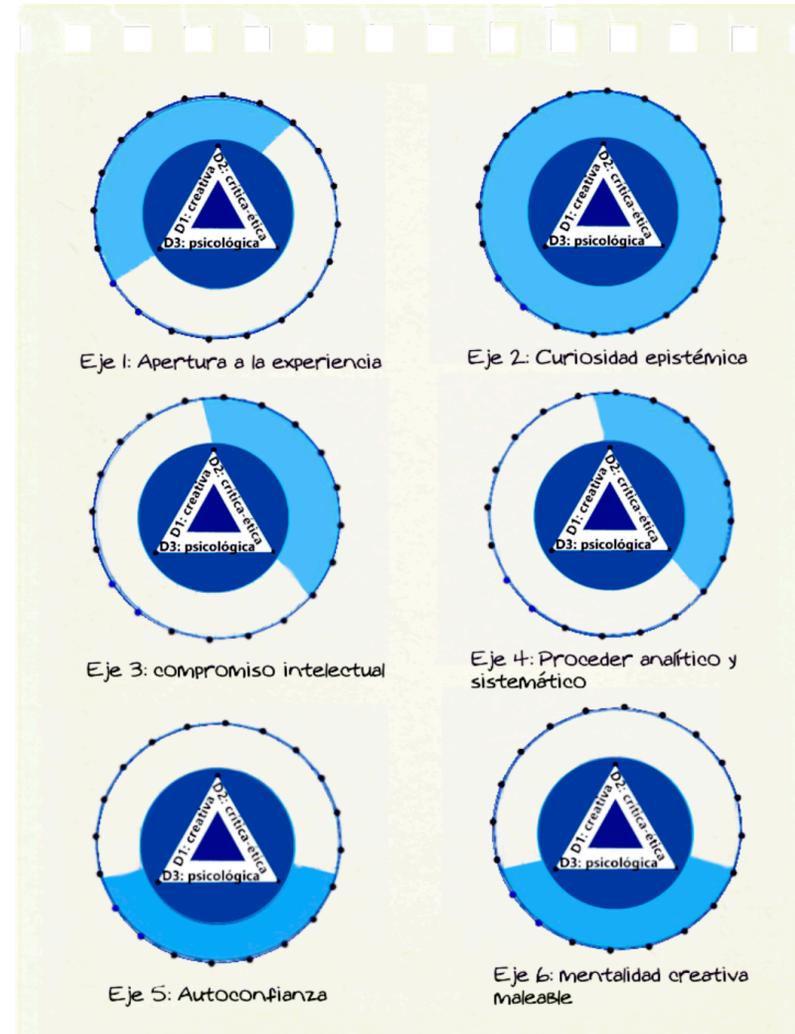
La curiosidad epistémica, eje 2, a mi juicio, es la disposición general más compleja, pues en ella convergen con igual peso las tres dimensiones. En primer lugar, puedo resaltar que, aunque esta, como advierte Berlyne (1954), citado por Jordan

Litman,<sup>66</sup> constituye un impulso de saber exclusivamente humano, tiene que ser encauzada por medio de un proceso de enculturación en el que se preste especial atención a actitudes afectivas de los discentes, ya que su desarrollo depende de estados de interés emocionales-motivacionales. Pero, más allá del placer guiado por una motivación, la disposición a la curiosidad epistémica debe fundamentarse en la activación de un estado similar a una necesidad insatisfecha, una necesidad de saber.<sup>67</sup> Esto sería lo que Cacioppo y Petty, apoyados en Cohen y otros, teorizaron como necesidad de cognición,<sup>68</sup> un rasgo de personalidad que describe la tendencia de los individuos a llevar a cabo esforzadamente procesos de pensamiento. De tal manera, para que la disposición a la curiosidad epistémica se convierta en un buen hábito mental del estudiante, es necesario que en el aula-taller se asegure la reflexión sobre tópicos intrincados o polémicos que lleven a hacer juicios con entereza, pues la curiosidad se despierta en donde se generan elaboraciones o percepciones que definen un problema y se pone como objetivo examinar diversas soluciones, por lo que las dimensiones crítica-ética y creativa también tienen un papel crucial.

En cuanto al compromiso intelectual y al proceder analítico y sistemático, ejes 3 y 4, pronto muestran ser disposiciones complementarias cuando se trata de examinar todas las pruebas y puntos de vista relevantes y arribar a conclusiones; son básicas en el sustento de un pensamiento eficaz y, claramente, se apuntalan en la dimensión crítica-ética. Estas dos disposiciones las conecto con lo que Paul y Elder llaman “entereza intelectual”<sup>69</sup>, gracias a la cual, según estos autores, es posible explorar los supuestos básicos que guían el pensamiento y las acciones y, asimismo, cuestionar tanto las creencias ajenas como las propias. Sin embargo, la mente no desarrolla de forma natural este valor intelectual, por lo que hay que cultivarlo de manera disciplinada y siempre atendiendo a la inteligencia, la perspicacia y la justicia. Lo que sostienen los autores antes mencionados es que el sello distintivo de un buen pensador crítico es el compromiso profundo con las virtudes intelectuales; es decir, el desarrollo de un carácter intelectual probo, carácter que se deja ver en cada una de las disposiciones específicas que englobo en el compromiso intelectual y en el proceder analítico y sistemático.

Por último, advierto que, tanto en la autoconfianza como en la mentalidad creativa maleable, ejes 5 y 6, hay una relación significativa entre una buena disposición hacia el pensamiento y un aspecto de la dimensión psicológica que concierne a la autoestima; la actitud del estudiante en el desempeño intelectual depende bastante del concepto que tiene de sí mismo. Por tal motivo, en el aula-taller se deben promover disposiciones relativas a la autoconfianza, que permitan al discente valorar el propio razonamiento y lo hagan sentirse capaz de comprometerse en tareas cognitivas exigentes. Para alcanzar este objetivo es indispensable no soslayar el concepto que de sí misma puede tener una persona en formación y, asimismo, estar conscientes del impacto que tienen las valoraciones de quienes considera figuras acreditadas. Se ha visto que los estudiantes que son criticados constantemente en su entorno familiar o en la escuela tienden a quitar valor incluso a cosas que hacen bien. Del mismo modo, es de suma importancia que dentro de los objetivos de la educación artística se encuentre el de modelar una identidad que disponga a sus integrantes a mantener una mentalidad creativa maleable, ya que, así como algunos estudiantes pueden manifestar un bajo

nivel de autoconfianza, otros pueden sobrevalorar su desempeño cuando consideran que tienen una habilidad creativa innata (mentalidad creativa fija) y, por ello, dan por desarrollado plenamente su rendimiento y creen que no necesita ninguna inversión de esfuerzo, con lo que coartan la exploración hacia nuevas rutas para seguir creciendo. En cualquier caso, un autoconcepto creativo distorsionado (infravalorado o supervalorado) conduce a manifestar poca tolerancia ante procesos en los que se lidia con la incertidumbre o que exigen ajustar proyectos o replantear metas. En cambio, una mentalidad creativa maleable está consciente que el grado de su creatividad en el dominio elegido depende del ajuste entre sus rasgos disposicionales y las experiencias de desarrollo que le brinda el propio dominio, y por lo mismo, es capaz de autorregular su conducta ante estímulos internos y externos con el fin de un continuo progreso. Es evidente que en la dimensión psicológica se revelan los factores que afectan grandemente la manera en que pensamos y actuamos.



N.V. 33. Dimensiones disposicionales. Modelo propio, 2021.

## 1.2 Análisis comparativo de métodos e instrumentos de evaluación de disposiciones de pensamiento

*Las estrategias de evaluación deben ir más allá de probar el conocimiento fáctico y capturar los temas menos tangibles que subyacen a todas las competencias clave.*

Christine Redecker y Øystein Johannessen

Los intentos por identificar las disposiciones de pensamiento, como ya hemos observado en el apartado anterior, han tenido como resultado una variada clasificación dentro de marcos que pueden ser generales o más específicos, y, como también se ha hecho notorio, en donde en algunos de ellos se dan superposiciones de disposiciones o se hallan discrepancias en su caracterización. A consecuencia del problema expuesto, se han diseñado instrumentos cuyo objetivo es obtener evaluaciones que sean lo suficientemente fiables, y que tengan un alto nivel de abstracción conceptual.

Actualmente, los instrumentos con esta pauta más usados son las encuestas o cuestionarios de autoevaluación y las evaluaciones basadas en el desempeño. Los cuestionarios de

autoevaluación suelen consistir en una declaración que debe de ser contestada mediante la selección de una actitud u opinión que mejor describe una reacción; esto es, con una escala tipo Likert. Con ellos, los investigadores de las disposiciones han buscado establecer la relación entre estas y una diversidad de variables, como el rendimiento académico, el desempeño en la vida cotidiana o el perfil que tiene un estudiante de una disciplina específica.

Por otra parte, con las evaluaciones basadas en el desempeño se mide la capacidad de los estudiantes para aplicar cierto atributo intelectual, como en este caso las disposiciones. Por lo general, con este instrumento se enfrenta a los estudiantes a usar su pensamiento de orden superior a través de la realización de tareas que pueden ir desde la elaboración de una respuesta simple (respuesta corta) hasta una elaboración conceptual compleja. Generalmente, la evaluación presenta una pregunta abierta que puede producir varias respuestas correctas.

En el caso de los cuestionarios de autoevaluación de disposiciones de pensamiento, el primero de este tipo se configuró a partir del análisis del "Reporte Delphi". Durante dos años,

junto con un panel de expertos internacionales, Peter Facione reunió suficiente evidencia con la que articuló un consenso sobre qué características debía poseer un pensador crítico ideal.

Los panelistas de este estudio hallaron que tal como el agua fortalece una planta sedienta, existen disposiciones afectivas que son necesarias para que las habilidades del pensamiento crítico florezcan en los estudiantes. A la sazón, estuvieron de acuerdo en que hay un espíritu crítico, una curiosidad inquisitiva, una agudeza mental, una dedicación entusiasta enfocada en la razón y un hambre o afán de información confiable en los buenos pensadores críticos, por lo que recomendaron a las autoridades educativas modelar en los estudiantes ese espíritu; excitar esa inclinación disposicional; y despertar y nutrir esas actitudes favorables.<sup>70</sup>

Los expertos coincidieron en una lista de disposiciones afectivas que hacen que un pensador sea un buen pensador crítico, sin embargo, no se llegó a un consenso en cuanto a si estas disposiciones afectivas son o no parte integral del pensador crítico en la forma en que lo son las habilidades cognitivas.

Facione comenta que este fue un tema que dividió a los expertos desde el principio, y que hizo evidente que algunos de ellos quieren decir cosas diferentes cuando usan el término de pensamiento crítico en referencia a sus posibles componentes de disposición.<sup>71</sup> En lo que sí se estuvo completamente de acuerdo fue en que, al igual que se concibe la educación y evaluación de pensadores críticos, era importante considerar la manera de desarrollar materiales, pedagogías y herramientas de evaluación efectivas y equitativas entorno a las disposiciones afectivas.<sup>72</sup>

Gracias a los aportes de los panelistas del “Reporte Delphi” y al respaldo de la Asociación Filosófica Americana, en 1992, Facione desarrolló el Inventario California de Disposición del Pensamiento Crítico (CCTDI por sus siglas en inglés), el cual, además de ser el primero en su género, es el más utilizado hasta la actualidad. Se debe reconocer que es a partir de este cuestionario que surge el interés de medir explícitamente las disposiciones como actitudes intelectuales.

El CCTDI se aplica ya sea como prueba única para comprender cómo los estudiantes se ven a sí mismos como pensa-

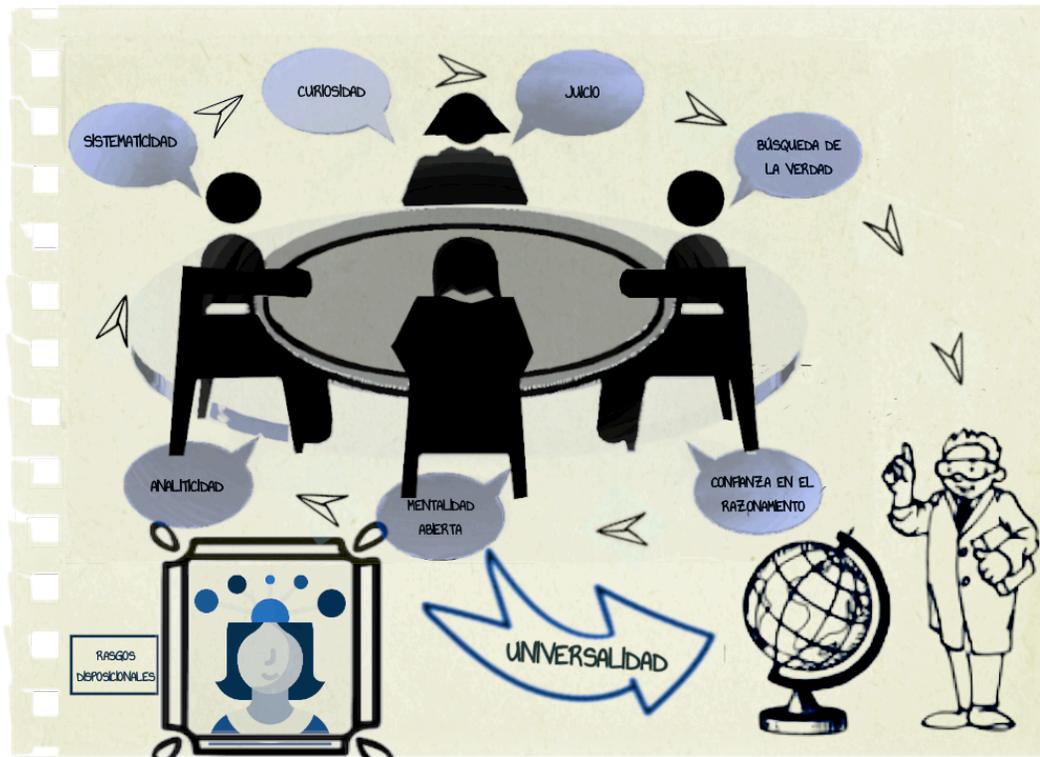
dores críticos, o como una prueba previa y posterior de una práctica curricular para estudiar cómo se desarrolla la disposición del estudiante hacia el pensamiento tras la experiencia educativa. También se ha utilizado en combinación con encuestas demográficas para examinar la relación entre las actitudes de los estudiantes hacia el pensamiento crítico y las características específicas de ellos, como el nivel socioeconómico o especialización.

En la estructuración de dicho instrumento se conceptualizaron las nociones sobre las disposiciones del pensamiento crítico emanadas del Delphi, e inicialmente se redactaron 225 afirmaciones que expresaban la disposición a usar o no usar el pensamiento crítico, las cuales luego se sometieron a juicio por medio de un método cualitativo en el que se estableció un diálogo con las personas a las que iba dirigido el inventario para verificar qué tan comprensible les resultaba.

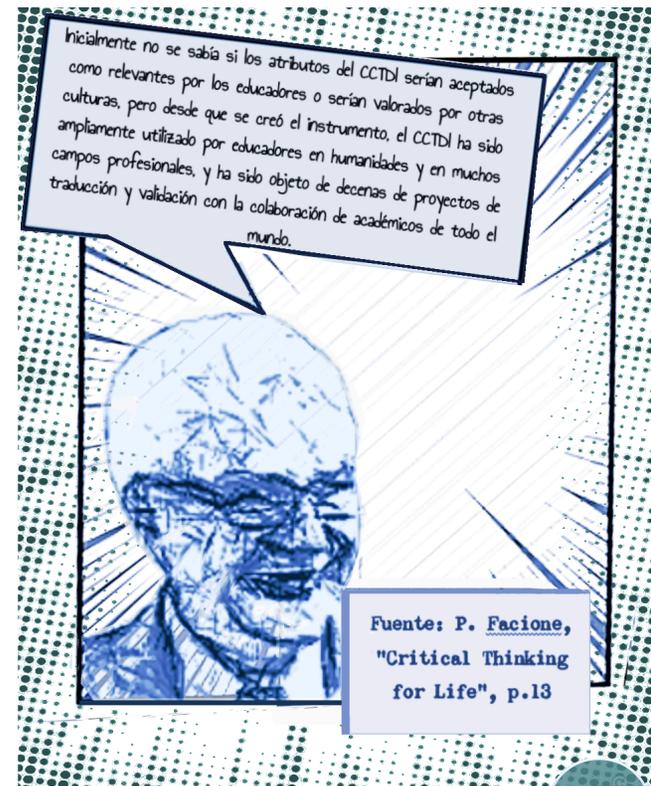
A raíz de esto, se modificaron algunos ítems y se redujo el cuestionario a 150. Después se hizo otra muestra representativa que permitió eliminar los ítems que tras una prueba de validez interna fallaron en representar las subescalas, esto es porque

realmente no se correlacionaban y, por ende, no medían el mismo constructo que debían cuantificar. Al final, se mantuvieron 75 ítems que proporcionan un perfil de siete subescalas de disposiciones de pensamiento crítico que, según Facione son neutrales; es decir, que se pueden emplear para el propósito de estudio de cualquier disciplina. Estas son: búsqueda de la verdad, mentalidad abierta, analiticidad, sistematicidad, pensamiento crítico, confianza en el razonamiento de uno mismo, curiosidad y madurez de juicio, las cuales se miden con una escala de Likert de seis puntos.<sup>73</sup>

Para Ennis,<sup>74</sup> las subescalas que maneja el CCTDI son demasiado generales, asimismo, piensa que se ha dejado a un lado la disposición a ser claro. En cuanto a la neutralidad disciplinar que defiende Facione, Ennis considera que no hay tal, y advierte que está claro que en la evaluación debemos tener cuidado al inferir que, si alguien tiene una disposición de pensamiento crítico en un área o situación, entonces tiene la disposición en general. Por su parte, Facione sostiene que las disposiciones consensuadas por los académicos que participaron en el proyecto Delphi describen al pensador crítico modélico.<sup>75</sup>



N.V. 34. Atributos disposicionales del pensamiento crítico considerados como universales por el panel de expertos que ayudaron a conformar el CCTDI. Elaboración con base en Peter Facione.



V.G. 10

Quienes sostienen que el CCTDI es un instrumento confiable para medir las disposiciones de pensamiento resaltan el hecho de que su replicación ha mostrado confiabilidad, debido a que el atributo observado se mantiene estable en el tiempo como un predictor válido con puntuaciones que demuestran una fuerte correlación entre ítems; sin embargo, en lo personal me inclino a pensar que no se puede descartar que en ocasiones se dé un sesgo amparado por esa cualidad oculta de las disposiciones a la que alude Ennis (1996), ya que quienes responden al cuestionario bien pueden falsear sus contestaciones si el propósito de la evaluación es evidente. Este es un problema que deben afrontar los investigadores cuando los entrevistados se sienten inducidos a elegir otra respuesta diferente porque la consideran como más deseable. Para apoyar mi argumento me remito a Brent Smith, Jill Ellingson, y Paul Sackett,<sup>76</sup> quienes revelan que el falseamiento o distorsión de una respuesta se presenta como una tendencia frecuente cuando el que contesta tiene más la preocupación de satisfacer una conducta social o normativa, que el compromiso de proporcionar una respuesta genuina.

Para corroborar mi argumento al respecto de lo anterior, me sentí movida a aplicar el CCTDI en un grupo de estudio, pero, desafortunadamente, este instrumento tiene el inconveniente de que su uso está bajo licencia comercial administrada por Insight Assessment, una empresa de recursos humanos, la cual se encarga de aplicarlo y producir el informe final, así como de proporcionar una interpretación categórica de la solidez de las puntuaciones, todo esto a un alto costo.

No obstante, impulsada por estudiosos que han desarrollado sus propios instrumentos de evaluación con base en el conocimiento acumulado por el "Reporte Delphi", y por los posteriores artículos de Facione, me propuse salvar la poca accesibilidad del CCTDI y me di a la tarea de diseñar mi propio instrumento: el "Cuestionario de identidad creativa y disposiciones de pensamiento crítico", del cual doy detalle en la sección de Anexos.

Tras su aplicación, he podido dar cuenta de que la debilidad básica en los instrumentos estandarizados tipo Likert radica en que presenta una información ambivalente que no hace patente una postura disposicional y por lo mismo, dificulta la reorientación

de una conducta. Además, los instrumentos estandarizados tipo Likert tienen el problema de que desde su formulación guían hacia una respuesta y, como argumentan Karin-Leigh Spicer y William Hanks, tienden a reducir el tópico analizado a un conjunto cerrado de respuestas. Por esa razón, los estudiosos antes citados abogan por el uso de múltiples mediciones, incluidas las medidas abiertas.<sup>77</sup>

Como una alternativa válida en este sentido se halla la evaluación basada en el desempeño (PBA), la cual requiere de respuestas construidas, también llamadas respuestas abiertas; es decir, respuestas desarrolladas por los estudiantes sin el beneficio de ninguna sugerencia u opción.

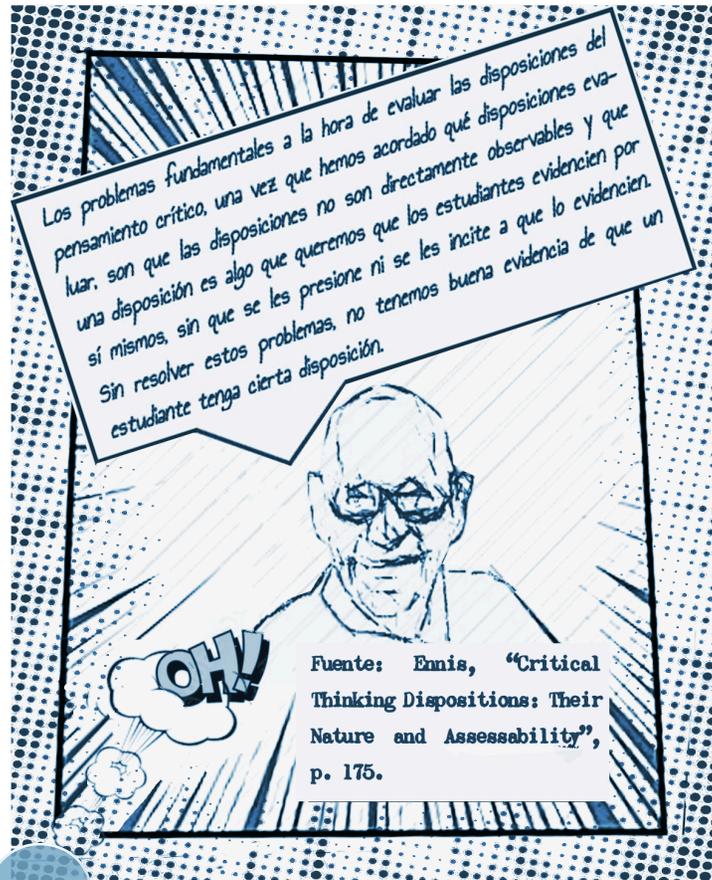
La PBA resulta más adecuada cuando se trata de evaluar disposiciones de pensamiento porque la persona que es valorada, al enfocarse más en la solución del problema que se le ha planteado, presumiblemente tendrá menos margen para falsear una respuesta y las cualidades reales las irá evidenciando a medida en que vaya afrontando la prueba. Ennis estima que, si se da suficiente tiempo a esta evaluación, surgirán las circunstancias que nos permitan rastrear las disposiciones del sujeto.<sup>78</sup>

Obviamente, este proceso tiene un alto coste en el sentido de que su evaluación lleva mucho tiempo, por eso, aunque la mayoría de los expertos están de acuerdo en que las pruebas que exigen respuestas construidas presentan en mejor medida lo que las personas piensan y hacen realmente, muchas veces se evitan.

En el caso de nuestro objeto de estudio, Ennis acierta en señalar que el problema del consumo de tiempo se ve exacerbado cuando tenemos una serie de disposiciones en las que estamos interesados, las cuales, por ejemplo, podrían oscilar entre siete y setenta, por lo que este medio no es tan viable para las evaluaciones a gran escala, y se recomienda más para la evaluación realizada por parte de los profesores en situaciones en que se manejan grupos que no son grandes. Además, el hecho de que un profesor está familiarizado con su grupo permite que se den menos errores de apreciación.<sup>79</sup>

En esta búsqueda para evaluar factores que se relacionan con el desarrollo del pensamiento de orden superior, igualmente se han elaborado instrumentos híbridos. El propio Ennis, junto con Stephen Norris, ha implementado un "enfoque abierto

guiado" (guided open-ended approach) para la evaluación general del pensamiento crítico y de sus componentes en particular.



V.G. 11

Dicho enfoque toma veinte de los setenta y un ítems de opción múltiple que conforman la Prueba de Pensamiento Crítico de Cornell, Nivel X,<sup>80</sup> que los evaluados deberán resolver, pero además de guiarlos a elegir una de entre varias respuestas alternativas, se les pide que posteriormente justifiquen sus elecciones, esto con la intención de que se les disponga abiertamente a pensar de forma crítica y se les induzca a no falsear las contestaciones.

Un ejemplo de instrumento realmente complejo lo constituye "La evaluación del pensamiento crítico de Halpern" (HCTA por sus siglas en inglés).<sup>81</sup> Desarrollado por más de dos décadas por Diane Halpern y colaboradores, este instrumento evalúa dos componentes del pensamiento crítico: el componente cognitivo y el componente disposicional.

La evaluación del componente cognitivo tiene una característica heterogénea, su configuración ofrece 25 descripciones que emulan situaciones de la vida diaria (escenarios). Cada situación se le presenta dos veces a los encuestados: una pri-

mera vez seguida de una pregunta abierta, donde los estudiantes tienen que construir su propia respuesta (ítem de respuesta construida); y una segunda vez seguida de una pregunta de elección forzada que tiene diferentes formatos: preguntas de opción múltiple con una o más de una respuesta correcta, preguntas con una escala tipo Likert o con una escala de sí / no y preguntas coincidentes (emparejamiento de elementos de una columna con elementos de otra columna). La puntuación máxima por ítem varía de uno a diez. La prueba tiene como objetivo hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, uso de probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas.

En cambio, la evaluación del componente disposicional se estructura de manera más convencional; incluye dos cuestionarios de autorreporte con base en las escalas de "Responsabilidad" (de Costa y McCrae, 1992) y de "Necesidad de Cognición" (de Cacioppo, Petty y Kao, 1996). Con estos cuestionarios los entrevistados externan las percepciones que tienen en cuanto a sus actitudes ante el pensamiento crítico. El primer autorreporte mide la disposición hacia el logro y consta de 20 ítems; el segundo, confor-

mado por 18 ítems, tasa el grado en que una persona está dispuesta a pensar. Ambos utilizan la escala tipo Likert de siete ítems.

Halpern marca una clara distinción entre desempeño y competencia al sustentar un modelo de pensamiento crítico de dos factores. Pero, aunque su objetivo es ofrecer, a través del HCTA, un instrumento que satisfaga la necesidad de medir la voluntad crítica, y no solo la habilidad, su extenso diseño hace que no sea tan sencillo de aplicar, igualmente no es tan adecuado si en lo que queremos enfocarnos es en el aspecto disposicional. A más de esto, por su complejidad, se requiere del uso de un sistema computarizado, este es el *Vienna Test System*, programa que calcula automáticamente las respuestas cuantitativas (elección forzada, reconocimiento) y guía al evaluador a través de la calificación de las respuestas cualitativas (abiertas, construidas) al dar indicaciones que facilitan y agilizan la valoración.

Aun cuando los instrumentos que incluyen respuestas abiertas parecen tener menos sesgos que los de tipo Likert, considero que el paradigma de investigación pedagógica naturalista es lo más adecuado para el estudio de las disposiciones de pensamiento, pues este, coincidiendo de nuevo con Costa y Kallick,

necesita de la observación en el contexto real que permita implementar un método activo por medio del cual se orienten verdaderamente las disposiciones positivas que ayudan a los discentes a realizar una actividad intelectual esmerada.

En este mismo tenor, Bill Lucas y Guy Claxton admiten que, aunque existe una base de estudio sólida sobre las disposiciones y las habilidades asociadas al desarrollo de los estudiantes, en general, los marcos disponibles en la actualidad no alcanzan el nivel de sofisticación psicológica requerida, por lo que, como ya he destacado anteriormente, estos autores sostienen que algunas de estas disposiciones necesitan ser cultivadas de manera activa. Así, muchos de los marcos creados requieren ser desarrollados en los espacios adecuados; esto es, en las prácticas culturales de las escuelas y universidades que invitan a fortalecerlos.<sup>82</sup>

Propuestas como las de Claxton, Lucas y colaboradores, o las de Costa y Kallick y Perkins y Tishman, deben ser mejor ponderadas si queremos salvar los escollos de la educación actual.

### 1.2.1 Hacia un nuevo derrotero en el estudio de las disposiciones

*La singularidad de lo particular se considera "ruido" en la búsqueda de tendencias generales y efectos principales. Esto, a su vez, conduce a la sobresimplificación de lo particular a través de un proceso de reducción dirigido a la caracterización de la complejidad por un único conjunto de puntuaciones.*

Elliot Eisner

En mi opinión, la constancia que solicita la observación de las disposiciones del pensamiento contrasta con el poco aporte de sus métodos e instrumentos de análisis. Ante esta problemática, es más que válido que se cuestionen los resultados obtenidos por medio de encuestas e instrumentos de autoevaluación y de evaluaciones basadas en el desempeño, y se busque un nuevo derrotero en el que se visualice un método activo en el estudio de las disposiciones que implique la acción docente, ya que los problemas suscitados en el escenario real del aula demandan de la realización de una exploración *in situ* que desde el magisterio es posible efectuar.

El papel que ejerce el docente, como sustentador del desarrollo del pensamiento de sus estudiantes, lo posibilita para observar en la práctica cotidiana los factores dispocionales que nutren o merman los procesos cognitivos, y lo faculta para concebir medios para una intervención oportuna; algo que los instrumentos utilizados hasta ahora no logran, ya que las situaciones presentadas en un número de ítems no reproducen la complejidad de lo que ocurre en un contexto real, además solo se enfocan en dar una tasación general del fenómeno estudiado.

Es más que evidente que el estudio de las disposiciones de pensamiento requiere interpretar los alcances de interacciones complejas por medio de una investigación naturalista que ofrezca vívidamente lo acontecido en el aula, pues el conocimiento alojado en acciones manifiesta todo lo que no puede hallarse en un paquete de datos procesados.

Asimismo, a lo largo de este estudio sobre las teorizaciones en torno al enfoque dispocional, he hallado que la mayoría de los estudiosos del tema sustentan una orientación fuertemente instruccional como la vía para el desa-

rrollo de disposiciones. Esto, según he cavilado, es el resultado de pasar por alto que, a diferencia de las habilidades, las cuales son funciones cognitivas, las disposiciones son expresiones conativas, es decir, respuestas a propensiones o impulsos psicológicos, por lo que considero vital esclarecer esta dimensión intelectual, sobre todo porque el estudio de su función se ha dado frecuentemente de manera troncada; y por la importancia que adquiere en mi investigación al llegarla a reconocer como la función compleja en la que, en una primera fase, se procesan los estímulos que constituyen las unidades informativas básicas (*input*), y, en una segunda, dichos estímulos se transforman en acciones o conductas visibles (*output*).

Mi entendimiento del problema, además, me hace contemplar que las disposiciones, al ser producto del proceso mental que activa y dirige conducta y acción hacia un esfuerzo productivo, piden ser inculcadas a través de la experiencia y dentro de un proceso de enculturación, ya que resulta evidente que las experiencias concretas tienen un rol cardinal en la activación de la función conativa, y que, asimismo, las acciones deliberadas entran en juego con mayor

vigor cuando una experiencia positiva ha motivado la toma de decisión.

Lo que defiendo, tras el análisis llevado a cabo en este primer capítulo, es que transformar las emociones, las motivaciones y la voluntad en un esfuerzo productivo no es tan fácil como "pintar por números",\* puesto que, para poder canalizar el cultivo de disposiciones positivas hacia un *output*, los docentes necesitan comprender la manera en que cada estudiante filtra las percepciones de su desempeño y de su rol e interacción como miembro de una comunidad de aprendizaje. No obstante, considero que es desde una inmersión en la praxis educativa que se puede reflexionar sobre la dimensión disposicional y sus componentes, y apreciar el grado en que dicha dimensión impacta en la formación de los estudiantes.

---

\* Permítanme el uso de esta expresión metafórica propia de la lengua inglesa, ya que no me viene a la mente mejor imagen para hacer notar el automatismo instruccional.

1. Tishman y Andrade, "Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues", (1998):1, Semantic Scholar Corpus ID: 2754919. "What does it mean to be a good thinker? Traditionally, the answer to this question has been formulated in terms of cognitive ability or skill: Being a good thinker means having certain sorts of critical and creative thinking abilities. Good thinkers certainly have thinking skills. But they also have more: Motivations, attitudes, values and habits of mind all play key roles in good thinking, and in large part it is these elements that determine whether people use their thinking skills when it counts".
2. Ritchhart, *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, San Francisco, California: Jossey-Bass, 2002, xviii y 18. ISBN: 978-0-787-97278-3. "[...] speak of thinking dispositions [...] refer to how people are disposed to invest the intellectual resources that they have." [...] "Dispositions concern not only what we can do, our abilities, but what we are actually likely to do, addressing the gap we often notice between our abilities and our actions."
3. Salomon, cit. Costa y Kallick, *Dispositions: Reframing Teaching and Learning* (Thousand Oaks, California: Corwin, 2014), 19, ISBN: 9781483339092. "Gavriel Solomon regards thinking dispositions as not just a summary label for a cluster in interrelated and relatively stable behaviors".
4. Perkins y Tishman, "Learning that matters. Toward a Dispositional Perspective on Education and its Research Needs", Harvard Graduate School of Education, (2006): 5: <http://www.gz.harvard.edu/sites/default/files/Learning%20that%20Matters.pdf> (31 de marzo 2016). "The general idea of dispositions is that people's behavior is guided not only by knowledge and skills but also by predilections or tendencies".
5. Ennis, "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability", 166, doi: 10.22329/il.v18i2.2378 "Roughly speaking, a disposition is a tendency to do something, given certain conditions". Apoyado por Siegel, "What (Good) Are Thinking Dispositions", *Educational Theory*, 49, núm. 2, (primavera, 1999): 209, doi: 10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x: "A thinking disposition [...] is a tendency, propensity, or inclination to think in certain ways under certain circumstances".
6. Salomon cit. Costa y Kallick, *Dispositions*, 19. "[...] dispositions do more than describe behavior; they assume a causal function and have an explanatory status".
7. Perkins y Tishman, "Learning that matters", p. 8 "To generalize, many dispositions might be explained at least in part as the natural consequences of underlying largely tacit belief systems and associated expectancies".
8. P. Facione y col., "The Disposition Toward Critical Thinking", *Journal of General Education*, 44, núm. 1 (1995): 1, ISSN-0021-3667. "There is a characterological profile, a constellation of attitudes, a set of intellectual virtues, or, if you will, a group of habits of mind which we refer to as the overall disposition to think critically. Nearly a century ago John Dewey, in *How We Think*, expressed the significance of these habits of mind".
9. P. Facione, *Critical thinking: A statement of expert consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* (Delaware, Newark: American Philosophical Association, 1990), 20, ERIC: ED315423. "Indeed each cognitive skill, if it is to be exercised appropriately, can be correlated with the cognitive disposition to do so". Ver además el diagrama original sobre la

- relación de habilidades y actitudes en: P. Facione y otros, "Are College Students Disposed to Think?". Estudio presentado en la Conferencia Internacional sobre Pensamiento Crítico, Universidad Estatal de Sonoma, Rohnert Park California, agosto, 1993, 15, ERIC: ED 368 311.
10. Paul y Elder, *Critical thinking competency standards*. (Tomales, California: Foundation for Critical Thinking Press, 2007), 6. [https://www.criticalthinking.org/files/SAM\\_CompStand\\_07opt.pdf](https://www.criticalthinking.org/files/SAM_CompStand_07opt.pdf) "As teachers foster critical thinking skills, it is important that they do so with the ultimate purpose of fostering traits of mind. Intellectual traits or dispositions distinguish a skilled but sophistic thinker from a skilled fair-minded thinker".
  11. Ver Eisner, *The Enlightened Eyed. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (Nueva York: Teachers College, 2017), 90, ISBN 13: 978-0023321252; y "What Does It Mean to Say a School Is Doing Well?". *Reimagining Schools* (Oxford: Routledge, 2005), 187, ISBN 9780415366458.
  12. Ritchhart, *Intellectual Character*, xxii. What if education were less concerned with the end-of-year exam and more concerned with who students become as a result of their schooling? What if we viewed smartness as a goal that students can work toward rather than as something they either have or don't? Reenvisioning education in this way implies that we will need to rethink many of our well-accepted methods of instruction. We will need to look beyond schools as training grounds for the memory and focus more on schooling as an enculturative process that cultivates dispositions of thinking".
  13. Costa y Kallick, *Dispositions*, 18. "The term may come by many names: inclination, mindset, tendency, propensity, predilection, proneness, habit, characteristic, penchant, capability, aptness, potential, leaning, proclivity, urge, affinity, affection, and so on".
  14. Ver Ennis, "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities", *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (Nueva York: Freeman & Company, 1987): 12, ISBN: 0-7167-1791-3.
  15. Ver Siegel, *Educating reason: Rationality, critical thinking and education* (New York: Routledge, 1988), ISBN 10: 0415001757.
  16. Siegel, "Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education", *Philosophy and Phenomenological Research*, 71, núm. 2 (2005): 347. <https://www.jstor.org/stable/4000361>. "On the view of 'the crucial epistemic aim' that I favor, education should strive to foster, not true belief, but the skills, abilities and dispositions constitutive of critical thinking, and the rational belief generated and sustained by it".
  17. Siegel, "New Work on Critical Thinking: Comments on Frimannsson, Holma and Ritola" *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 4, núm.1 (2015): 57, DOI:10.7146/spf.v4il.22091. "Holma rightly rejects a sharp emotion/reason dichotomy, noting, as has [Israel] Scheffler, that emotions play important roles in cognition: as she puts it, they 'work in cooperation with cognition in the processes of interpreting the world.' They also play an important role in the strengthening of moral agency, a fact that 'has enormous educational significance.' Most importantly, they play a crucial role in motivating critical thinking, a central dimension of the critical spirit". [But Holma] "understates the case when she says that 'the educational ideal of critical thinking is compatible with the moral requirement of respect for persons.' [...] is not just compatible with the moral principle; it is required by it".
  18. Ver P. Facione, "The Delphi Report" (California: The California Academic Press, 1990a), 13. ERIC: ED 315 423.

19. Ver P. Facione y otros. "Are College Students Disposed to Think?", 6-8.
20. Perkins, Jay y Tishman, "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking", *Merrill-Palmer quarterly* 39, núm. 1 (enero 1993): 7-8, ERIC: EJ456333.
21. Perkins y Tishman "Learning that matters", 8. "[...] a motivation is most often seen as an explicit reason to pursue an immediate goal, for instance run hard to win the prize. Dispositions in contrast are generally thought of as characterological traits that persist across time and contexts, and as tacit influences rather than explicitly pursued agendas. Dispositions could be considered motivations in the rough sense that they help to mobilize action, but they are not prototypical motivations".
22. Ennis, "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability", *Informal Logic*, 18, núms. 2 y 3 (1996): 166-167, doi: 10.22329/il.v18i2.2378. "Perkins, Jay & Tishman (1993) have offered a triadic theory of critical thinking dispositions that sees a disposition as having three components: inclination, sensitivity, and ability -presumably each a necessary component- with all three being jointly sufficient. Although it is plausible to treat inclination as a necessary component of, perhaps the essence of, a disposition, I shall argue that the associated sensitivity and ability do not seem to be essential components of every disposition. A person could be disposed "to clarify and seek understanding" (one of those on their list of seven basic dispositions, p. 7) without being sensitive to situations calling for clarification, that is, without noticing such situations. The person might have the disposition without knowing when to exercise it. I know such people. Because they do not sense the need for clarification in many situations, they do not exercise their disposition, even though they would try to clarify if they realized the need. Furthermore, someone could have the disposition to clarify and seek understanding without having "the ability to ask pointed questions and to build complex conceptualizations" (which is one of the abilities they have specified under this disposition, p. 7)".
23. Perkins, Jay y Tishman, "Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking", 4. "To treat dispositions as solely about motivation would be to take too narrow a view. Instead, we propose a conception of dispositions that includes attention to habits, perceptual sensitivities, and even abilities themselves. This conception puts forth dispositions as a unit of analysis for a broad and fruitful conception of mind. [...] Several theorists have discussed the role of dispositions in thinking (e.g., Baron, J., 1985; Ennis, 1987; Lipman, Sharp, & Oscanyon, 1980; McPeck, 1981; Passmore, 1967; Paul, 1990). How does the present view of dispositions contrast with theirs? Typically, theorists have offered a binary contrast between dispositions and abilities (or skills; or, in J. Baron's [1985] case, capacities, a deliberately more limited concept than abilities). For example, open-minded thinking would reflect, on the one hand, the disposition to think in an open-minded way, and, on the other, the ability to do so. In contrast, we distinguish within the traditional notion of disposition two elements, called inclination and sensitivity. [...] Our motive for restructuring the concept lies in the failure of the conventional disposition-ability contrast to highlight the inclination sensitivity distinction. The conventional account either collapses the two under the one label of dispositions, or simply leaves out consideration of sensitivity. We urge that inclination and sensitivity are distinct and important constructs in explaining behavior.
24. Perkins, "Beyond understanding", *Threshold concepts within the disciplines*, Rotterdam, Países Bajos: Sense Editores, 2008, 9. Although dispositions are often interpreted simply as a matter of sustained attitudes or motivations, research by my colleagues and I urge attention to both alertness and attitudes (Perkins & Ritchhart, 2004; Perkins & Tishman, 2001; Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis & Andrade, 2000). Effective deployment of a particular pattern of thinking or disciplinary practice requires (1) alertness to occasions, (2) a positive attitude towards its potential relevance, and of course (3) possession of it and the ability to apply it. For instance, an open-minded person

has to notice situations when other views are, or even might be, in play (alertness), take them seriously (attitude), and think them through (ability).

25. Perkins y Tishman “Learning that matters..”, 3. “A substantial technical literature on dispositions and related constructs [...] argues that how people think and learn and how they use what they learn are highly dispositional matters. People commonly know better than they do. They either fail to notice opportunities to deploy what they know, or, recognizing the opportunities, don't care enough to bother. These and a number of other findings constitute a critique of a conception deeply imbedded in our culture: Thinking and learning tend to be viewed in abilities-centric ways. Learning well mastered is learning readily and routinely used, the presumption goes. Adaptive behavior is limited primarily by what people can do rather than by what they are disposed to do, primarily by their performance capabilities, based on natural abilities and acquired skill, knowledge, and understanding, rather than the opportunities they notice and the choices they make”.
26. Tishman, Jay y Perkins. “Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation”, (1992): 8–9. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.7880&rep=rep1&type=pdf> “Imagine a classroom that focuses on one of the thinking dispositions identified earlier -the disposition to seek and evaluate reasons. In such a classroom, the environment encourages students to tend towards healthy skepticism. Rather than requiring them to passively take in information, instruction will challenge students to ask questions, probe assumptions, seek justifications. A culture is created in which students learn to be sensitive to the evidential foundations of claims and responsive to superficiality and over-generalization. Along with these inclinations and sensitivities, students learn corresponding thinking abilities, such as the ability to distinguish cause and effect, to identify logical structure, and to weigh and assess reasons. A model of teaching that can usefully guide a teacher in creating a classroom culture that fosters these sorts of inclinations, sensitivities and abilities must be far-reaching and flexible”.
27. Robert J. Sternberg, “The Theory of Successful Intelligence”, *Interamerican Journal of Psychology*, 39, núm. 2 (2005): 189. “Intelligence involves formulating a meaningful and coherent set of goals, and having the skills and dispositions to reach those goals.”
28. Ver Sternberg, *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life* (Nueva York: Simon & Schuster, 1996), 251–269.
29. Sternberg y otros, “Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Interactivity between Creative, Analytical, Practical, and Wisdom-Based Approaches in Problem Solving”, *Journal of Intelligence* 9, núm. 19(2021): 16. “We tend to view constructs such as intelligence, creativity, and wisdom as skills, and in part, almost certainly, they are. However, they are more than skills. Each of them contains an important attitudinal component as well—in particular, the decision to utilize that ability in solving problems of everyday life.”
30. Sternberg y otros, “Meta-Intelligence”, 15. “[...] metacognition is not the same as what we are calling metaintelligence, because so much of creativity and wisdom are either affective, attitudinal, or motivational. For example, defying the crowd is an attitude; it is not cognitive. Similarly, intrinsic motivation, a crucial part of creativity in many theories (see, e.g., Hennessey 2019), is not cognitive but rather conative”.
31. Diane Halpern, *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (Nueva York/Londres: Psychology Press, 2014), p. 20. “No one can become a better thinker just by reading a book or even by just learning a set of thinking skills that would be useful if they were used. An essential component of critical thinking is developing the attitude or disposition of a critical thinker. Good thinkers are motivated and willing to exert the conscious effort needed to work in a planful manner, to check for accuracy,

- to gather information, and to persist when the solution is not obvious or requires several steps”.
32. Ver Ellen Langer, *Mindfulness. La atención plena* (Barcelona: Paidós, 2007); Gavriel Salomon y Tamar Globerson, “Skill may not be enough. The role of mindfulness in learning and transfer”, *International Journal of Educational Research*, 11, núm. 6 (1987): 623. De acuerdo con Langer –doctora en psicología social y clínica por la Universidad de Yale y prestigiada investigadora en Harvard– la atención plena es el proceso totalmente consciente que nos hace notar cosas nuevas y ser más sensible a los contextos y las perspectivas. Gavriel Salomon y Tamar Globerson la describen como el uso volitivo, guiado metacognitivamente de procesos no automáticos, generalmente de esfuerzo. La teoría de Langer se ha aplicado en diversos campos, como la salud, la geriatría, los negocios y el aprendizaje.
33. Halpern, *Thought and Knowledge*, 24. “In order to develop basic thinking skills, it is necessary to direct your attention to the processes and products of your own thoughts. Langer (2000) defines mindfulness as ‘the simple act of drawing novel distinctions’ (p. 220). It is the opposite of the “automatic pilot” that we use for routine tasks like setting the dinner table, getting to school or work every day, or watching television in the evening. According to Langer, learning requires a mindful engagement with the task and materials”.
34. Tishman y Andrade, “Thinking Dispositions: A review”, 4. “Educational psychologist Gavriel Salomon also recognizes mindfulness as an overarching thinking disposition. However, Salomon offers his own list of key characterological components of mindfulness. These include a positive attitude toward ambiguous and complex situations, a preference for novelty and incongruity, and an intention to seek out such situations, or even shape situations in a way that makes them fit the preference (Salomon, 1994)”.
35. Ver Richard Paul y Linda Elder. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas* (Editorial de la Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003), pp. 15–18.
36. Lauren Resnick. “Making America Smarter.” *Education Week Century Series*. 18, núm.40 (junio 16, 1999).  
<https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-making-america-smarter/1999/06>
37. Costa y Kallick. *Learning and Leading with Habits of Mind*, xvii y xxii. “We want students to appreciate the value of and to develop the propensity for skillful problem solving using a repertoire of mindful strategies applied in a variety of settings. So we came to call these dispositions Habits of Mind, indicating that the behaviors require a discipline of the mind that is practiced so it becomes a habitual way of working toward more thoughtful, intelligent action [...] when the habits also are reinforced and modeled at home, they become internalized, generalized, and habituated. They become an “internal compass” to guide and direct us toward more efficacious, empathic, and cooperative actions”.
38. Ver Costa y Kallick. *Learning and Leading*, 60–62.
39. Ver Bill Lucas y Guy Claxton. *Wider skills for Learning What are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation?* (Londres: NESTA, 2019), 9. Lucas y Claxton consideran que la palabra “amplia” significa no solo “genérica”. Este adjetivo lo utilizan para distinguir aquellas acciones que van más allá de las habilidades cognitivas desarrolladas en un plan de estudios tradicional de la escuela o la universidad. Las habilidades amplias refieren a una práctica sofisticada, al aprendizaje de los propios errores, al ensayo mental y la visualización onírica, y a la lectura de las señales emocionales propias y ajenas.

40. Claxton “School as an Epistemic Apprenticeship: The Case of Building Learning Power” 29th Vernon–Wall Lecture, Kent’s Park Conference Centre, noviembre, 2012, p. 14. “[...] people not only need to possess the right skills, but those skills need to come to mind at the right time. Resilience, for example, inheres in the inclination to meet difficulty with fortitude and determination, and to build resilience, therefore, one must have had multiple experiences of facing a wide variety of challenges and finding that intelligent effort is often rewarded”.
41. Ver Claxton. *Building learning power: helping young people become better learners* (Bristol: TLO, 2002), 18 pp.
42. Ver también: Sarah Gornall, Maryl Chambers and Guy Claxton. *Building Learning Power in Action*. (Reino Unido: TLO Limited, 2005), 4–5.
43. Claxton “School as an Epistemic Apprenticeship”, 14. “Building up the personal resources to meet challenge and uncertainty with resilience and resourcefulness takes time [...] Habit formation takes weeks and months, not hours and days [...] Thus the model of teaching and learning that is appropriate for the formation of long-term, flexible habits is very different from the model that fits the retention and regurgitation of facts and explanations”.
44. Guy Claxton, Maryl Chambers, Graham Powell y Bill Lucas. *The learning powered school: pioneering 21st century education* (Bristol: TLO Limited, 2011), 3. “We think that our society’s notion of ‘ability’ has been too closely tied to academic achievement, and to the assumption that some youngsters have got a lot of that sort of ability, and some not very much. We think that real-world intelligence is broader than that, and it is not fixed at birth, but something that people can be helped to build up”.
45. Bill Lucas, Janet Hanson, Guy Claxton, Centre for Real-World Learning, “Thinking like an engineer. Implications for the education system.” Informe para el Comité Permanente de Educación y Formación de la Real Academia de Ingeniería, Reino Unido, 2014, 11. En la investigación liderada por Lucas, se argumenta que “young children are natural born engineers. As they engage with the world around them they are constantly seeking to understand the property of materials. [...] Young children exhibit EHoM in the raw. They are prototype engineers or, if you like, ‘homo practicus’. [...] EHoM clearly emerge in young people prior to skills and knowledge. They are a more potent guide to the essential characteristics of an engineer than any specification of what engineers need to know or be able to do. Far from educating children out of the very ways of thinking and acting which we want to see much later in their lives, we could decide to ensure that such EHoM are cultivated throughout school life, wherever they may occur”.
46. Ver Lucas y otros, “Thinking like an engineer”, 12.
47. Ver Lucas y otros, “Thinking like an engineer”, 27–29.
48. Ver Lucas y otros, “Thinking like an engineer”, 20 y 22.
49. Christopher Michael Dwyer, J. Hogan y col., “Facilitating a student–educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management”, *Education Tech Research Dev*, núm. 65 (2017): 67–68. “[...] creative thinking is not particularly practical (Sternberg 2002), especially in the absence of CT [critical thinking]. For example, though creative thinking is utilised when relatively novel tasks or situations are encountered (Sternberg 2005), it is vital that reflective judgment should be engaged when novel tasks or situations are encountered about which one wishes to think critically (Dwyer, Hogan & Stewart, Dwyer et al. 2014b; Dwyer y otros, 2015b). Though there is certain amount of creativity involved in the synthesis of information necessary to infer a conclusion or solve a problem in a reflective manner, this should be completed via the gathering of credible, relevant and logically sound information, while at the same time acknowledging the limits, certainty and nature of knowledge. That is, through creativity (in the ideal sense), one is creating by synthesising information previously analysed and evaluated; and if in doubt, one should not resort to proposing a creative solution before all other avenues involving

- CT have been considered. This is not to say that creative thinking is necessarily harmful to CT, but rather, it should be utilised alongside critical thinking and with caution, given that just because a solution is creative does not mean it is feasible".
50. Dwyer, Hogan y col., "Facilitating a student-educator conceptual model" p. 54. Como ellos mismos reconocen: "definitions may be perceived by educators as rather diverse and complex; and they may not align with what students consider important".
  51. OECD. "Attitudes and dispositions: The foundations of lifelong learning" *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. (Paris: Publicaciones OECD, 2021). ISSN: 25211072 <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
  52. OECD. "Attitudes and dispositions" p.49. Al respecto de las disposiciones valoradas, el informe de la OCDE especifica que: "The lifelong learning attitudes identified and analysed reflect different temporal and contextual processes. Some are specific to the school context and hence more likely to create short-term benefits. Others occur in more general contexts and, if maintained throughout adulthood, can produce long-term benefits."
  53. Costa y Kallick. *Dispositions*, p. 35. "[...] we overwhelmed and maybe exhausted your brain with numerous lists of thinking dispositions [...] While all the disposition listed are important, many overlap, and they certainly cannot all be taught. Choices must be made"
  54. Ver Lois Hetland, Ellen Winner, Shirley Veenema y Kimberly M. Sheridan. *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education* (Nueva York: Teachers College Press, 2007), 4-7.
  55. Ver Ellen Winner y Lois Hetland. "School Art Classes Matter more Than Ever- But Not for the Reasons You Think. *Colleagues*, 4, núm.2 (2009): pp. 5-7.
  56. Ver Rand Spiro y col., "Knowledge Acquisition and application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains (Tech. Rep. No. 409)". University of Illinois at Urbana Champaign, Center for the Study of Reading, 1987; y Rand Spiro, Richard L. Coulson y Paul J. Feltovich, "Cognitive Flexibility Theory Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains", *10th Annual Conference Cognitive Science Society Pod*, Nueva Jersey: Psychology Press, 1988.
  57. Ver Arthur Efland, *Arte y cognición. La integración de las Artes Visuales en el currículum* (Barcelona: Octaedro, 2004), 131.
  58. Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2014), p. 103.
  59. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, 107.
  60. ACARA, citado por Karen Maras, "Reconciling critical and creative thinking capabilities and critical practice in Visual Arts education: A work in progress", *Australian Art Education*, 40, núm. 2 (2019): 265. De acuerdo con ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) "Critical and creative thinking involves students thinking broadly and deeply using skills, behaviours and dispositions such as reason, logic, resourcefulness, imagination and innovation in all learning areas at school and in their lives beyond school".
  61. Ver Elliot Eisner, "What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education?", *Reimagining Schools*, 208.
  62. Ver John Baer, *Domain Specificity of Creativity* (EE.UU: Academic Press/Elsevier, 2016).

63. Confróntese con Baer, *Domain Specificity of Creativity*, p.24.
64. Stephen J. Dollinger, “Openness to Experience”, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (Boston: Springer, 2012): 2522 y 2524. “Openness to Experience reflects the extent to which people think in broad (vs narrow) and deep (vs shallow) ways, and the permeability of boundaries in their consciousness and experience (McCrae 1993/1994; McCrae and Costa 1997a) [...] Openness to Experience is similar to the aspirational goal of a liberal arts education - being intellectually curious about a range of domains in the arts and sciences, having a deeper knowledge in some areas in which one becomes more creatively productive, and being a critical thinker who does not accept information on face value or on the word of an authority figure”.
65. Dollinger, “Openness to Experience”, 2522. “The concept of permeable boundaries is similarly evident in concepts like open vs closed classrooms (i.e., humanistic and student-centered vs teacher-/authority-centered) and open vs closed organizations or societies. Thus, openness in general reflects the degree to which information can flow in multiple directions within an entity (person/classroom/society), thereby encouraging or minimizing diversity of thought, feeling, and action. To the extent that boundaries are open, individuality and freedom of expression are encouraged”.
66. Jordan A. Litman, “Interest and deprivation factors of epistemic curiosity”, *Personality and Individual Differences*, núm.44 (2008): 1586. “Berlyne described EC as a uniquely human “drive to know” (1954, p. 187)”.
67. Ver Litman, “Interest and deprivation factors”, 1586. “[...] unpleasant states of uncertainty from being deprived of information were considered more important for motivating knowledge seeking and intellectual achievement-striving than pleasurable states of interest”.
68. John T. Cacioppo y Richard E. Petty, “The need for cognition”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, núm. 1 (1982): 116–117. Cohen y otros (1955) describe la necesidad de cognición como “a need to structure relevant situations in meaningful integrated ways. It is a need to understand and make reasonable the experiential world” [Deprivation of knowledge] “would lead to ‘active efforts to structure the situation and increase of understanding”.
69. Paul y Elder. *La mini-guía*, 16. [Entereza Intelectual es] “Estar consciente de la necesidad de enfrentar y atender con justicia, ideas, creencias o visiones hacia las que no nos sentimos atraídos y a las que no hemos prestado atención. Este valor intelectual reconoce que hay ideas que, aunque las consideramos peligrosas o absurdas, pueden estar justificadas racionalmente (en todo o en parte) y que hay conclusiones y creencias que nos han sido inculcadas que pueden ser falsas o equivocadas. Para poder determinar cuáles lo son, no podemos aceptar pasivamente lo que hemos aprendido”.
70. P. Facione, “The Delphi Report”, 11. “As is evident, particularly in the descriptions of self-examination and self-correction, there are dispositional components to critical thinking” [...] RECOMMENDATION 4: Modeling that critical spirit, awakening and nurturing those attitudes in students, exciting those inclinations and attempting to determine objectively if they have become genuinely integrated with the high quality execution of CT skills are, for the majority of panelists, important instructional goals and legitimate targets for educational assessment”.
71. P. Facione, “The Delphi Report”, 12. “The deepest division is between the nearly two-thirds majority who hold that the term “CT” includes in its meaning a reference to certain affective dispositions and the roughly one-third minority who hold that ‘CT refers only to cognitive skills and dispositions, but not to affective dispositions. The majority (61%) maintain that the affective dispositions constitute part of the meaning of ‘CT.’ They argue that these dispositions flow from, and are implied by, the very concept of CT, much as the cognitive dispositions are.

72. **Facione, “The Delphi Report”, 13.** “RECOMMENDATION 5: Just as with the cognitive dimension of CT, when conceiving of the education or assessment of critical thinkers, it is important to consider ways of developing materials, pedagogies, and assessment tools that are effective and equitable in their focus on these affective dispositions. The cultivation of these dispositions is particularly important to insure the use of CT skills outside the narrow instructional setting.” (El subrayado es mío).
73. Ver **Peter Facione y col., “Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical thinking Disposition Inventory”, *Journal of Nursing Education*, 33, núm. 8 (1994): 345–348.**
74. Ver **Robert Ennis. “Critical Thinking Dispositions: Their Nature”, 168–169 y 175–174.**
75. **P. Facione y otros. “The Disposition Toward Critical Thinking”. *Journal of General Education*. 44, núm. 1 (1995): 3.** “The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit”.
76. **Jill Ellingson y col., “Investigating the influence of social desirability on personality factor structure”, *Journal of Applied Psychology*, 86, núm. 1 (2001): 122.** “Many have argued that self-report personality measures are particularly susceptible to socially desirable responding. *Socially desirable responding* refers to the tendency to endorse items in response of social or normative pressures instead of providing veridical self-reports (Stricker, 1963; Zerbe & Paulhus, 1987) Individuals responding in this manner will favor socially approved behaviors and deny association with behaviors or opinions that are not socially approved (Furnham, 1986; Orvik, 1972). This response pattern may result from conscious and unconscious deception (Paulhus, 1984, 1991; Zerbe & Paulhus, 1987)”.
77. **“Karin-Leigh Spicer y William Hanks, Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Predisposition in Assessment of Critical Thinking. Documento presentado en la reunión anual de la Speech Communication Association, San Antonio, Texas, noviembre 18–21, 1995. Eric (ED 391 185), 6.** As we have noted, however each of the standardized instruments shares the basic weakness of reducing critical thinking to a set of responses. For that reason, among others, we strongly argue for the use of multiple measures of critical thinking, including, open-ended performance measures”.
78. **Ennis, “Critical Thinking Dispositions: Their Nature”, 176–177.** “On the face of it, assessment of actual performances (the more life-like the better) seems to be an excellent way to assess critical thinking dispositions. The person being assessed is then focused on the performance, and will presumably do things as he or she is disposed to do them. Thus, dispositions, given the appropriate circumstances will generally be evidenced (in context) to the extent that the person has the disposition. If we wait long enough, the appropriate circumstances for the exercise of the disposition will arise, and we will see whether indeed the person has the disposition, given all the details of the situation, which will be very ‘rich,’ to use a term favored by some qualitative researchers”.
79. **Ennis. “Critical Thinking Dispositions: Their Nature”, 177.** “The expense problem is exacerbated by the fact that there are a number of dispositions in which we are interested, possibly ranging from, say, twenty to seventy in the Perkins-Jay-Tishman conception, or twelve to fifteen in my conception [...] These difficulties with performance assessment hold for large scale and for research-oriented assessment. They hold to a considerably lesser extent for assessment by instructors in medium-size-class teaching situations, since such instructors have extensive regular access to their students [...] Performance

assessment by teachers is a possible exception to these difficulties, assuming that the teachers themselves are familiar with a set of critical thinking dispositions and with their students, that they remember or record their judgments, and that they are not biased”.

80. Ver Robert Ennis y Jason Millman, *Cornell critical thinking test, level X* (Seaside, California: The Critical thinking Company, 2005).
81. Ver Halpern. *Halpern Critical Thinking Assessment manual* (Austria: Schuhfried GmbH, versión 51, 2016). Disponible en: <https://sites.google.com/site/dianehalpernmc/home/research/halpern-critical-thinking-assessment>
82. Lucas y Claxton. *Wider skills for Learning, 4*. “We suggest that there are significant pedagogical implications for the development of wider skills and argue that there are linguistic and cultural issues which need to be explored [...] In general, we find that the frameworks currently available do not reach the level of psychological sophistication required. We see a sound bedrock of basic and wider skills as being important but not sufficient. Certain dispositions also need active nurturing if innovation is to be effectively developed in young people. Nevertheless, we conclude that many of these frameworks for wider skills are at least searching in the right place for skills for innovation: in the mental and emotional habits of mind that underpin innovation, and in the cultural practices of schools and colleges that invite and strengthen those habits”.

## Capítulo 2

### Una teoría educacional viva para revelar disposiciones de pensamiento en el taller de Arte

*Creo que como educadores que defienden ciertos valores, no tenemos otra opción más que vivirlos, encarnarlos en nuestra búsqueda para dar ejemplo e influir en otros para que hagan lo mismo.*

Lesley Wood

En este capítulo discutiré sobre un enfoque de investigación, vertiente de la investigación acción, que se basa en la vida de los educadores y sus estudiantes, y se centra en la creación de sentido de las experiencias vividas en el contexto educativo, ya que lo considero como el indicado para revelar, dentro del ámbito del aula-taller, cómo y cuándo las disposiciones de pensamiento, que favorecen la fecundidad artística y fortalecen la

identidad creativa, se ven intensificadas o, por el contrario, mermadas.

A diferencia de la investigación tradicional en educación, enfocada en estudiar temas que informan la práctica, este otro enfoque investigativo se refiere al desarrollo de formas de conocimiento fundamentadas en la capacidad de los docentes para conocer su propia práctica, por lo que se le llama Teoría Educacional Viva (LET por sus siglas en inglés).\*

La LET constituye la realización de una investigación que persigue la mejora de la práctica docente y la generación de conocimiento en torno a un asunto educativo desde el seno de la praxis; esto es, una investigación interna que reconceptualiza la teoría educativa al dejar de ser un dominio exclusivo de académicos que elaboran prescripciones a partir de una evaluación externa.<sup>1</sup>

---

\* Teoría Educacional Viva (con mayúsculas) es un significado léxico con el que se distingue un campo único de actividad de investigación educativa. Sin embargo, cuando se refiere a las descripciones y explicaciones específicas que hace un profesional de la educación sobre su influencia educativa en su propio aprendizaje, el aprendizaje de los demás y el aprendizaje de las formaciones sociales, se escribe con minúsculas. El Enfoque

de investigación fue desarrollado por Jack Whitehead a partir de 1976, tras el estudio llevado a cabo sobre el conocimiento generado con la práctica docente, la cual ha evolucionado como una epistemología de la práctica a través de tres etapas (1976-1987; 1988-2012; 2012 a la fecha).

Su propio conceptualizador, Jack Whitehead, nos dice que la LET surgió de su manera de enseñar con la que fomentó en sus alumnos disposiciones para reflexionar y abrir sus mentes y corazones a través de la confianza y la aceptación de diferencias. Tales disposiciones, que él llama maduras, han reflejado los valores que dan sentido a su vida y a su práctica.<sup>2</sup> Por lo que, ante todo, su teoría es el exhorto a que los docentes desenchajen su práctica de un modelo conceptual suministrado, y ejerzan su independencia —en pensamiento y acción— de aquellas filosofías educativas que consideran el conocimiento no como un proceso en el que la atención al plano afectivo es fundamental, sino como una mercancía que se adquiere y se ejecuta desestimando por completo situaciones específicas que apelan a la acción sensible y responsable de la práctica educativa, así como a su naturaleza autorreflexiva.

Cuando los docentes toman conciencia de su capacidad para analizar sus propias prácticas, acceden al control de su gestión; pero, asimismo, contraen la responsabilidad de ofrecer

explicaciones sobre ellas. Como resultado de esto, se convierten en docentes-investigadores.

Los docentes-investigadores se definen como profesionales ávidos de producir evidencia sobre la forma como crean legítimo conocimiento sobre su práctica. A medida que trabajan en ello, como una contribución a un campo de estudio, adoptan un proceso disciplinado de formación y resolución de problemas, que es una forma de acción-reflexión.<sup>3</sup> Gracias a esto, llegan a revisar principios y valores tanto personales como sociales que les permiten superar los problemas que enfrentan, y los hace capaces de explicar su desarrollo y el de aquellos sobre los que ejercen una influencia educativa.

Antes de seguir adelante, es pertinente que repare en el concepto recién aludido de "influencia educativa" por ser medular para el entendimiento del enfoque de la LET. De acuerdo con Whitehead y Marie Huxtable, esta teoría se centra en incluir el "yo" de los docentes para reconocer y explicar una relación intencional entre lo que ellos hacen como educadores y el aprendizaje de sus alumnos.

En la generación de la teoría educacional viva de un individuo, la unidad de evaluación es la explicación que este da de su influencia educativa en el aprendizaje. Esto puede ser una explicación de la influencia educativa del individuo en su propio aprendizaje, en el aprendizaje de otros, y/o en el aprendizaje de formaciones sociales.

Fuente: Jack Whitehead, "Living Theory Research as a Way of Life". p. 110.

Tener una influencia educativa en el aprendizaje tiene más matices e incluye la idea de una relación intencional, en lugar de una relación causal, de un educador con el estudiante que está abierta a la respuesta imaginativa del estudiante a lo que está aprendiendo y al conocimiento que se está creando en consecuencia.

Fuente: Marie Huxtable y Jack Whitehead. "Enhancing educational influences in learning.", p. 315.

V.G. 12

Dicha relación intencional apunta hacia una influencia educativa.<sup>4</sup> Al respecto, Whitehead y Jean McNiff señalan que ya Dewey, cuando decía que influir en el aprendizaje de los otros era una forma de crecimiento colectivo y mutuo, dejaba ver esta naturaleza relacional e intencional. Por esto mismo, subrayan el hecho de que todo tipo de aprendizaje que contribuye a un aprendizaje posterior ocurre a través de relaciones interpersonales e intrapersonales de flujo libre que respetan la capacidad de elección del otro para elegir si quiere ser influido o no.<sup>5</sup>

En consideración de que cada persona tiene capacidad de influencia y, asimismo, puede ser influida, desde el enfoque de la LET es una responsabilidad docente hacer un juicio basado en evidencias en torno a nuestra influencia educativa, y evaluar nuestras acciones en términos de sus alcances para mejorar nuestra práctica.

Obviamente, la forma en como un docente se acerca al conocimiento influirá en la calidad de su enseñanza y en la manera de aprender de sus estudiantes. Por esto, Whitehead y McNiff nos invitan a preguntarnos si es que estamos ejerciendo

nuestra influencia de manera tal que respetemos la singularidad mental y la capacidad de juicio de cada uno de nuestros estudiantes, o si, por el contrario, pretendemos influir en ellos sin tomar en cuenta sus facultades.<sup>6</sup> La idea de una benéfica influencia educativa, por lo tanto, es cuando el docente influye en sus estudiantes para que se vuelvan críticos ante lo que aprenden, y se den cuenta más plenamente del potencial que poseen para aplicar y ampliar nuevos conocimientos.

Con la idea de que los docentes son capaces de generar sus propias explicaciones sobre la repercusión que tiene su influencia educativa sobre sus estudiantes y su comunidad, así como sobre su propio aprendizaje en su desarrollo profesional, se reconoce la necesidad de fortalecer la validez de los significados de las expresiones cargadas de valores que utilizan como principios explicativos de una realidad compleja y particular. Al respecto, Whitehead<sup>7</sup> manifiesta que las explicaciones generadas por la Teoría Educacional Viva contienen una evaluación de la práctica pasada y evidencia de la práctica presente que encierran las intenciones de los “yoes” docentes.

La LET se enfoca en desarrollar la capacidad del docente para identificar los problemas de su praxis



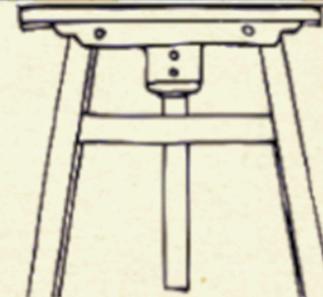
El docente emprende un camino que lo transforma

N.V. 35 La función docente en la LET.

Aceptación de mi "yo" como centro epistémico

Reflexión sobre mi influencia educativa

Transformación incesante



N.V. 36. Reconocimiento de la complejidad de mi "Yo" mediante la LET.

Los docentes-investigadores son personas cuyos "yoes" reales son el foco de su investigación (centro epistémico) y, a partir de ese foco, producen sus propias teorías de una práctica viva encarnando sus valores (estatus ontológico).<sup>8</sup> A medida que ponen en práctica la LET, se hace patente la importancia que tiene su creatividad individual para contribuir a solucionar los escollos que se les presentan, tomando en cuenta, claro está, tanto las oportunidades como las limitaciones históricas y culturales del contexto educativo en el que están inmersos.

A propósito de esto, Whitehead expone que los docentes-investigadores despiertan su creatividad desde el momento en que experimentan un problema en su práctica. A partir de ahí, imaginan una solución; actúan en la dirección de tal solución; evalúan los resultados de sus acciones; y modifican sus problemas, ideas y acciones a la luz de su evaluación en medio de un incesante proceso en el que la creatividad se asocia con la curiosidad, la voluntad y la reflexividad.<sup>9</sup>

En resumen, se puede decir que este enfoque metodológico tiene como objeto encauzar al docente a emprender un

viaje de transformación para mejorar su conocimiento educativo a través de la reflexión en torno a problemas específicos relacionados con su quehacer diario en su comunidad. Tal empresa no está exenta de tensiones, pues es normal que surjan cuando se busca que los estudiantes se comprometan con nuevas formas de entender el aprendizaje. De tal suerte, para afrontar los diversos escenarios que se pueden dar en la ecología del aula, la metodología de la LET recurre al uso de una epistemología que se centra en la conciencia del docente y en su capacidad para evaluar experiencias que tomen cauce en la teorización sobre su propia práctica, por lo que, en la fase final de la LET, el docente llega a reconocer plenamente que tiene un conocimiento incorporado con el que puede estructurar principios explicativos.

Solo para redondear el carácter de la LET, cabe remarcar que con ella se perfila una investigación con estándares éticos anclados en una preocupación auténtica, ya que lo que impulsa no es una investigación ligada a una política educativa estandarizada, cuyo interés es legitimar relaciones de saber y de poder conve-

nientes para un Estado o institución. Por lo mismo, no es apropiada para abordar todas las preguntas de la investigación educativa.

Las preguntas de investigación que se formulan dentro de lo que se entiende como teoría de la educación —es decir, aquella teoría generada para crear conocimiento dentro de los marcos conceptuales y métodos de validación de disciplinas específicas, como lo son la psicología y la historia de la educación— no pueden abordarse desde la LET, puesto que, aunque esta integra los conocimientos de las teorías de la educación, no queda subsumida dentro de un encuadre metodológico disciplinario.<sup>10</sup> Esto se debe a que a partir de ella se emprende una investigación dirigida hacia problemas prácticos específicos que surgen en la plena interacción de las conformaciones sociales del contexto educativo, mientras que, a través de estándares de juicio sobre valores que aparecen como expresiones ontológicas de energía que afirma la vida y que dan significado y propósito a nuestras acciones, al mismo tiempo se ponderan las consecuen-

cias, a largo y corto plazo, de la situación que se desea transformar, y se vela para que las decisiones tomadas amparen el florecimiento\* de valores colectivos, personales y humanos.

En virtud de lo señalado, la LET no se considera una teoría de la educación, sino una teoría educacional, cuyo enfoque de investigación se centra en el desarrollo educativo y profesional continuo a partir de que los educadores inquietan sobre su práctica para comprenderla, mejorarla y generar explicaciones válidas de sus responsabilidades facultativas con el propósito de contribuir a la base de conocimientos sobre las experiencias, oportunidades y relaciones que surgen en el aula, y, asimismo, facilitar un diálogo académico que sume las más voces posibles para estimular el avance de una práctica educativa informada a partir de los distintos ámbitos de conocimiento y desde diversos contextos culturales.

Para la LET, los problemas del contexto educativo se sitúan en el mundo real de la praxis cotidiana, por tal motivo, antes que

---

\* Me gustaría subrayar que el concepto de "florecimiento" es usado en la LET para comunicar la capacidad vital de los valores ejercidos en la práctica profesional.

buscar generalizaciones, encuentra importante la creación de sentido sobre los valores vitales de los múltiples sujetos implicados en las más diversas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, pues, retomando la idea de Mark Drewell & Björn Larsson,<sup>11</sup> “estos ‘valores’ moldean las decisiones que tomamos tanto individual como colectivamente” y abonan al discernimiento del imaginario de la compleja y dilatada realidad educativa.

## 2.1 Concepciones epistemológicas y ontológicas de la LET

*En una metodología de teoría viva el individuo incluye la constelación única de valores que se utilizan para dar sentido y propósito a su existencia. En el curso de la indagación, estos valores se expresan, aclaran y desarrollan como principios explicativos en las exposiciones de las influencias educativas en el aprendizaje.*

Jack Whitehead

La LET sustenta que las posturas epistemológicas están estrechamente conectadas con posturas ontológicas, a tal grado que la postura ontológica de una persona dirigirá su postura epistemológica; es decir, lo que una persona cree sobre sí misma y

los demás influirá notablemente en lo que llegue a saber y cómo lo llega a saber.

Para ejemplificar esto, Jack Whitehead y Jean McNiff, argumentan que si un investigador concibe que el mundo y sus habitantes están “allá afuera”, separados de él, en su papel de sujeto que los estudia —tal como se percibe desde ciertos enfoques aún hegemónicos en las ciencias sociales—, por consiguiente, llegará a considerar que el conocimiento se halla de la misma forma; a saber, como un paquete de información insertado en un contexto —en vez de un fenómeno ligado a ese contexto—, y, por esto, considerará que puede ser analizado e interpretado desde afuera. Pero, si se percibe como un participante del fenómeno de estudio, podrá ver el conocimiento como un proceso interactivo, es decir, como algo que él crea en compañía de otras personas que también están creando su propio conocimiento en un contexto particular.<sup>12</sup>

A su vez, la metodología estará influenciada por los supuestos ontológicos y epistemológicos; así, si el investigador asume un enfoque externo, reducirá los fenómenos a datos



N.V. 37. Relevancia del estatus ontológico de acuerdo con el enfoque de la LET.

generales con respuestas definitivas; por el contrario, si su enfoque es interno, pondrá a prueba cualquier entendimiento provisional, lo cual lo llevará a una apertura a nuevas posibilidades y una resistencia a un cierre.

Todo investigador de acción que trabaje desde el enfoque de la Teoría Educacional Viva entenderá el conocimiento como existente en diferentes formas, y valorará los procesos de comprensión emergente en los que se hace evidente la capacidad de todas las personas para crear su propio conocimiento y para extraer ideas del conocimiento de los demás. De tal manera, prestará atención tanto al aprendizaje de quienes reciben su influencia educativa como al desarrollo de su propia praxis para reflexionar sobre los valores que se sostienen a nivel ontológico (los valores encarnados), los cuales, posteriormente, emergerán a nivel epistemológico como estándares de juicio que informen su práctica; le permitan conformar y explicar sus teorías, y amparen la validez de sus declaraciones de conocimiento.

La LET subraya que, a la hora de emitir un juicio, establecer criterios no es suficiente. Es necesario también utilizar los

“estándares de juicio”. Aquí es importante señalar que, aunque criterios y estándares de juicio están íntimamente relacionados, los criterios funcionan como marcadores de desempeño, es decir, como una lista de control que enumera competencias, señalando lo logrado y lo no logrado; mientras que, según lo conceptualizado por Whitehead, los estándares de juicio, constituyen una reflexión en torno a la naturaleza de lo que se hizo, por qué se hizo y por qué debe ser percibido esto como bueno o no dentro de determinado contexto.<sup>13</sup>

Enseguida ilustro lo anterior en términos de mi investigación: si, por ejemplo, “X”, en determinada tarea, consideró las vivencias e ideas de otros y contempló pensamientos poco convencionales, además de haber tolerado ideas contrarias y cambiado de opinión cuando sus ideas se refutaron con sólidas evidencias, entonces, el criterio nos señalará que “X” es un sujeto abierto a la experiencia. Sin embargo, tal criterio poco nos dice acerca de cómo “X” ejerció su práctica, ya que el criterio me indica la consecución de una serie de acciones, mas no me habla de la calidad de ellas; en este caso, no me desvela cuánta disposición, en vez

de obligación, mostró “X” en la práctica que realizó. En cambio, cuando aplicamos estándares de juicios, hacemos discernimientos que expresan valores ontológicos sobre la forma de ser y actuar de “X”; esto es que ahí se ven reflejados compromisos en relación con cómo se concibe y cómo entiende el mundo. Por lo tanto, lo revelado a través de estos estándares genera evidencia que el investigador-docente puede emplear para idear formas específicas de actuación que mejoren una situación; a saber, en mi caso, el desarrollo de buenos hábitos mentales.

Whitehead y McNiff ponen de manifiesto que aún se suele evaluar la calidad de una actuación utilizando los criterios desligados de los estándares de juicio, por lo que estos criterios se tornan abstractos, al indicar, desde una postura acrítica, solamente la ejecución de habilidades.<sup>14</sup> De ahí la necesidad que reclama la LET de introducir el concepto de estándares de juicio,\* que, entendidos en términos de relaciones intencionales, hacen

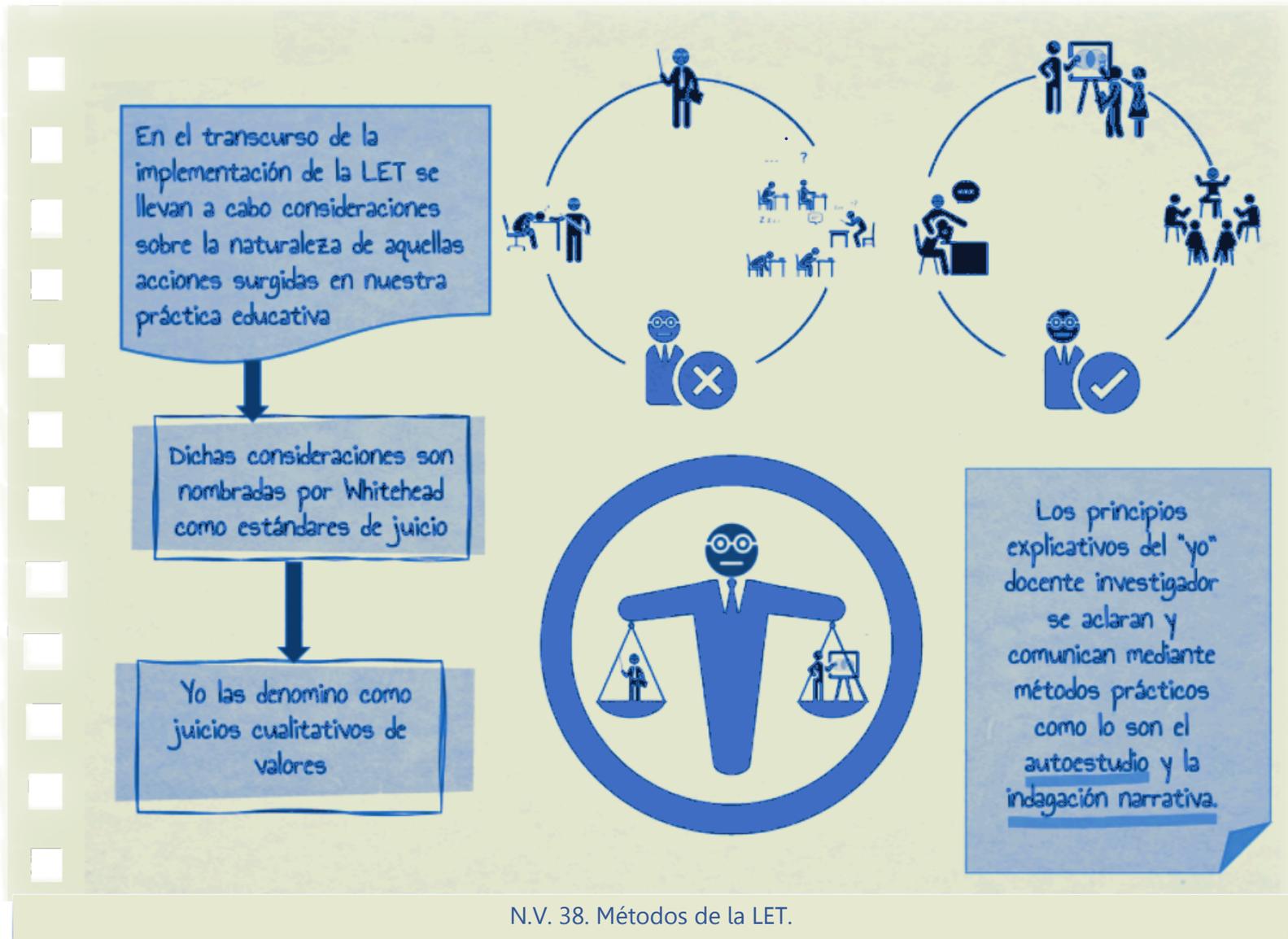
explícitos nuestros valores encarnados —de naturaleza ética y moral— en nuestra práctica.<sup>15</sup>

Los valores ontológicos son los valores fundamentales que dan dirección a nuestros otros valores (epistemológicos, metodológicos y pedagógicos). Conforme al enfoque de la LET, estos valores son como flujos de energía que afirma la vida al darle significado y propósito.<sup>16</sup> Estos flujos de energía son vitales en el discernimiento de por qué el “yo” docente investigador hace lo que hace, por lo que son usados como principios explicativos, los cuales se dilucidan a través de métodos prácticos, entre los que destacan el autoestudio y la indagación narrativa. El autoestudio se usa como un medio de reflexión por el cual se realizan los juicios acerca de nuestros valores ontológicos que evidencian nuestros compromisos educativos; en tanto que la indagación narrativa hace posible la recuperación y comunicación de lo cavilado.

---

\* Por su dimensión vital, en la LET, también se les llama *living standards of judgement* (estándares de juicio vivientes), puesto que se aclaran y evolucionan en el curso de nuestras investigaciones, trascendiendo las lógicas formales y dialécticas a medida que

generamos nuestras propias teorías educativas a través del conocimiento encarnado que surge de la experiencia de vivir el aprendizaje de nuestros discentes y de la influencia sistémica que ejercemos dentro de las formaciones educativas en las que participamos.



Es claro que tales recursos epistémicos-ontológicos representan alternativas viables frente a los usados por el paradigma positivista.

## 2.2 El autoestudio

*La investigación de autoestudio de calidad requiere que el investigador negocie un equilibrio particularmente sensible entre la biografía y la historia... tal estudio no se centra en el yo per se, sino en el espacio entre el yo y la práctica en la que participa. Siempre hay una tensión entre esos dos elementos, el yo y la arena de la práctica, entre el yo en relación con la práctica y los otros que comparten el escenario de la práctica.*

Robert V. Bullough y Stefinee Pinnegar

En lo que va de este siglo XXI, los investigadores educativos que trabajan e investigan desde dentro, es decir, desde el ejercicio de la práctica docente, han considerado al autoestudio como un enfoque válido para la comprensión de realidades y para el afrontamiento de desafíos específicos.

De acuerdo con Kåre Hauge (apoyada en Kunneman, 2005; Keltchermans, 2005; Fullan, 2001), el autoestudio es un enfoque para comprender la propia práctica y el autoconcepto que tenemos de nuestro rol como educadores; esto significa que

desde la formación docente se miran críticamente los valores profesionales, y se asume un compromiso moral con respecto a nuestro desempeño.<sup>17</sup> Hauge sintetiza que el autoestudio trata en gran medida del esfuerzo del educador profesional por estar mejor informado y obtener una mayor comprensión de su propia práctica.<sup>18</sup>

Como vemos, la particularidad del autoestudio reside en que los docentes penetran en su objeto de estudio al tiempo que también generan conciencia sobre ellos mismos, sus motivaciones e intereses. Dado esto, se produce una tensión entre la valoración de la naturaleza de los hechos y la reconstrucción de la experiencia personal. De tal modo, como lo llega a notar Amanda Berry en su publicación de 2007, la tensión surgida durante el proceso de investigar sobre la propia labor llega a problematizar la relación entre episteme (conocimiento teórico) y phronesis (sabiduría práctica),<sup>19</sup> y subraya la necesidad de encontrar el equilibrio, en todo momento, entre los reinos conceptual y experiencial.

Por lo anterior, se entiende que el autoestudio promueve que el docente investigador mejore su práctica a través de una

actividad informada no sólo por el conocimiento teórico, sino también por la atención a aquellas percepciones que solemos dejar de lado cuando nos proponemos allanar el camino a través de juicios meramente proposicionales.<sup>20</sup>

Es menester del autoestudio hacernos reflexionar sobre la evidencia externa —o estándares de juicio, de acuerdo con Whitehead—, es decir sobre nuestros actos como respuesta a las interacciones en el contexto profesional.\* Tal reflexión dirige directamente al planteamiento de preguntas, cuyas respuestas revelen condiciones personales que el yo debe cumplir para resolver las tensiones dadas entre él y la arena práctica (con todos sus factores y actores). Tras esto, diversas percepciones y comprensiones acerca del yo docente emanadas de la evidencia externa desafían las preconcepciones o suposiciones distorsionadas en torno a nuestra práctica, y guían hacia un cambio en la enseñanza.

---

\* Los estándares de juicio se entienden en la LET como unidades de evaluación sustentadas en valores culturales dentro del contexto de uso.

Resulta ostensible que la exploración del conocimiento práctico que se desarrolla a través del autoestudio aumenta la capacidad para comprender los estados mentales, procesos y disposiciones de los docentes. Mediante esta acción experiencial, el docente investigador analiza situaciones concretas que se dan en el día a día de su vida educativa y se conecta a nivel afectivo con los procesos de enseñanza-aprendizaje, recuperando los sentimientos y las emociones, y modelándolos de la manera apropiada en la conformación de sus estrategias.

Además, Robert V. Bullough y Stefinee Pinnegar desvelan que las preguntas que se hacen los docentes en el avance del autoestudio afirman el interés de interactuar con pares, cuyos intereses representan un compromiso compartido entorno al desarrollo de sus estudiantes. Asimismo, su celo por obtener la comprensión necesaria para que esa interacción sea cada vez más educativa ratifica el carácter moral del autoestudio.<sup>21</sup>



N.V. 39. Exploración del conocimiento práctico por medio del autoestudio.

Algo fundamental que observo es que, gracias al autoestudio, el papel que juegan los docentes en las diversas circunstancias de interacción social produce un autoconocimiento que activa lo que se llama agencia cognitiva;\* esto es, la capacidad de reconocer la volición en nuestros actos, pues el yo, como agente, es autor de sus creencias e intenciones.<sup>22</sup>

Del mismo modo, considero que el autoestudio es un medio transformativo, ya que la conciencia del yo hace posible dar forma a “yoes posibles”<sup>23</sup> mediante una representación de un antes, en el que un sujeto elabora juicios acerca de sus creencias y contrasta sus intenciones con sus acciones; y un después, en el que sus creencias se ajustan a evidencias; o sea, el sujeto admite la responsabilidad de sus acciones, y se centra en manifestar consistencia interna entre el sistema de valores que preconiza y sus acciones.

---

\* Cabe precisar que, según la psicología cognitiva, la agencia humana permite llevar a cabo comportamientos autónomos basados en conocimientos e intenciones previas o actuales.

El autoestudio permite integrar el yo personal y profesional en un sistema de creencias y valores que se apuntalan en una autoconciencia que solo puede animarse en el mundo experiencial. Las exploraciones del autoestudio acerca del conocimiento práctico nos recuerdan que, tal como expresó Michael Polanyi, “no es mirando las cosas, sino morando en ellas, que entendemos su significado conjunto”.<sup>24</sup>

### 2.2.1 El autoestudio en la LET y su naturaleza relacional

*Nos reconocemos como pertenecientes y parte de un universo inclusivo y relacional [...] Entendemos nuestros valores ontológicos como las conexiones profundamente espirituales entre nosotros y los demás.*

Jack Whitehead and Jean McNiff

Jack Whitehead, tras dedicar gran parte de su carrera a demostrar la calidad del conocimiento que es incorporado por aquellos docentes-investigadores que se interesan en incrementar su conciencia personal, intelectual y relacional en beneficio de su

desarrollo profesional y el de quienes forman parte de su comunidad académica,\* defiende que cada tesis elaborada conforme a la Teoría Educativa Viva, cuyos fundamentos son los valores y estándares de vida, se formaliza a través de los recursos del autoestudio. Gracias a estos, los docentes que tienen el deseo genuino de transformar sus acciones didácticas en un nuevo conocimiento educativo llegan a presentar una contribución más original y realista en torno a los fenómenos de los procesos de enseñanza.<sup>25</sup>

La LET, en sí, es considerada por sus mismos conceptualizadores como un autoestudio que, aunque parte de una práctica personal, consiste en un estudio solidario y relacional en el que cada individuo asume su responsabilidad de contribuir a la ampliación del conocimiento educativo desde su yo, un yo que, como explican Mounter, Huxtable y Whitehead, se comunica a través de nuestra comprensión de la regla ética del *ubuntu*,<sup>26</sup> la

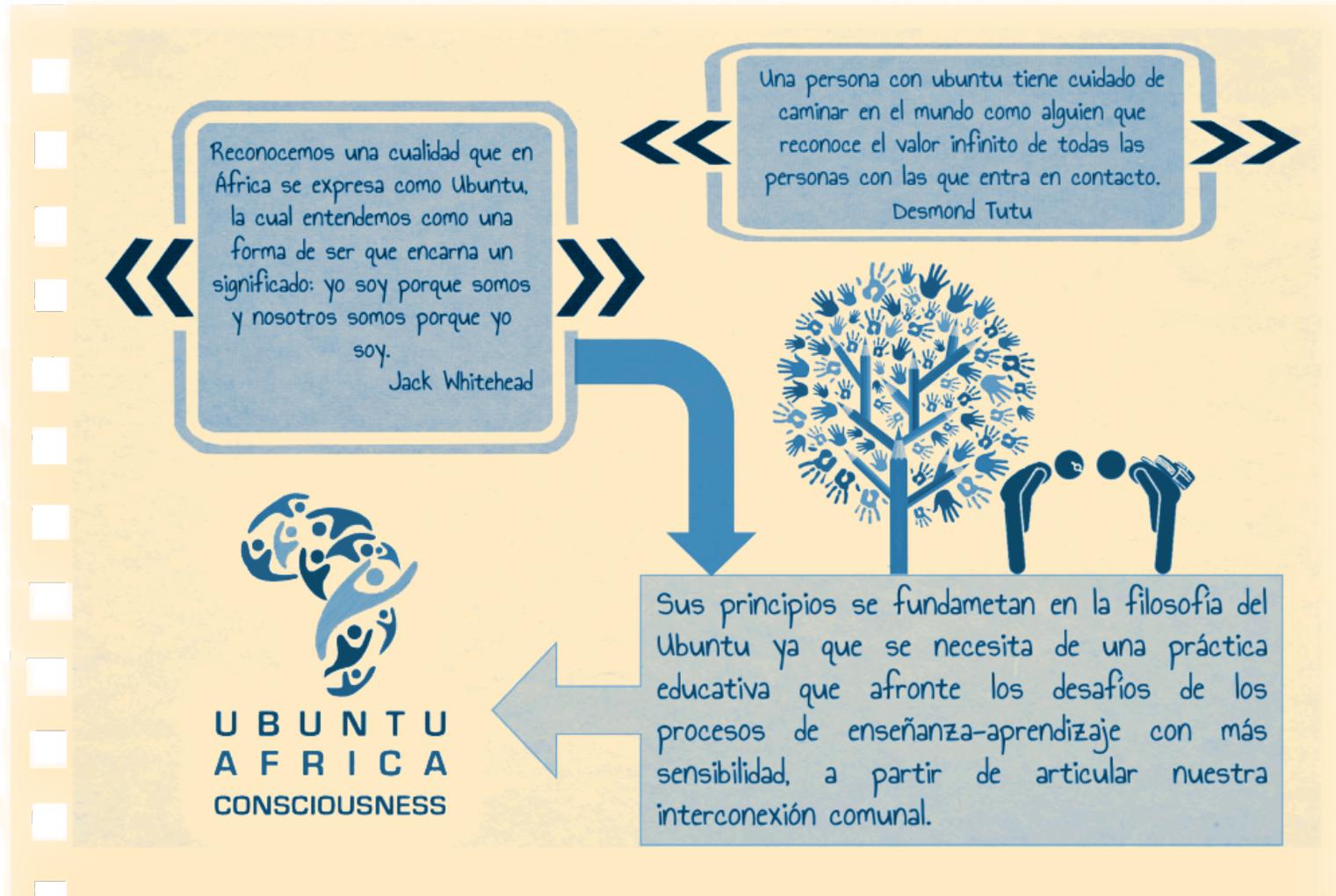
cual, los citados autores resumen como: “Soy porque somos” y “Somos porque soy”.<sup>27</sup>

Para profundizar en lo anterior, me apoyo en Desmond Tutu, quien refiere que la enseñanza del *ubuntu* surge del proverbio africano “Una persona es una persona a través de otras personas”, cuyo “significado fundamental es que todo lo que aprendemos y experimentamos en el mundo es a través de nuestras relaciones con otras personas. Por lo tanto, estamos llamados a examinar nuestras acciones y pensamientos, no solo por lo que implican para nosotros, sino por cómo impactan en otras personas con las que estamos en contacto”.<sup>28</sup> La resonancia de este llamamiento la hallamos en conceptos como influencia educativa y valores de juicio que Whitehead y McNiff piden poner en práctica durante el autoestudio a quienes se suman a la LET.

La viabilidad que tiene la filosofía del *ubuntu* para fundar una práctica educativa que afronte los desafíos de los procesos de

---

\* Desde 1973, Whitehead ha dirigido un programa de investigación centrado en la creación de teorías educativas vivas que los individuos utilizan para mejorar su práctica y explicar sus influencias educativas en sus lugares de trabajo.



N.V. 40. La naturaleza relacional de la LET y su conexión con la filosofía ubuntu.

enseñanza-aprendizaje con más sensibilidad, a partir de articular nuestra interconexión comunal, nuestra humanidad común, nuestra interdependencia y nuestra pertenencia a una comunidad, va ganando, de a poco, terreno en la esfera académica. De tal suerte que Yusef Waghid, reputado filósofo de la educación en África, afirma que la filosofía del *ubuntu* podría proporcionar a muchas comunidades no africanas medios epistemológicos para reconsiderar los compromisos humanos, y que en el ámbito educativo es claro su potencial, en razón de que está vinculado al cultivo de encuentros humanos asociativos, respetuosos y responsables.<sup>29</sup> Desde luego, la LET ha reconocido esto.

La naturaleza relacional del autoestudio, inspirada en el *ubuntu*, constituye una propuesta válida en la búsqueda de otras formas de conocimiento educativo más significativas que nos permitan abrazar nuestra humanidad. Sin embargo, aún es un área de investigación floreciente que necesita analizar sus entornos, configuraciones y procesos asociados, siempre en el entendido de que nos enfrentamos a una práctica en progreso que se enfoca en comprender las creencias y actos que emergen a raíz

de las interacciones en las aulas y que, por lo mismo, el autoestudio se vive en lugar de sólo aplicarse.<sup>30</sup>

A causa de su carácter vivencial, no existe una forma única o correcta para realizarlo. Las pautas para llevarlo a cabo las dictan aquello que busca comprender la investigación y los derroteros que esta va tomando a raíz de los procesos de intercambio experiencial. Siendo esto así, John Loughran hace notar que no hay una forma de enseñar el proceso del autoestudio ni de definirlo de forma simple, y lo compara con un viaje con un destino al que se puede llegar de muy diversas formas.<sup>31</sup>

Además, como reconoce Whitehead, en él se hace patente la necesidad de afrontar el hecho de que como docentes-investigadores, en un momento dado, nos llegaremos a visualizar como una “contradicción viviente”, pues al encarar la pregunta de cómo mejorar un proceso educativo, experimentaremos una tensión cuando, a través del análisis de nuestra práctica, reconocamos que nuestros valores no se están viviendo tan plenamente en lo que estamos haciendo.<sup>32</sup>



V.G. 13

La situación reconocida por Whitehead conduce a que la teoría educativa no se explique a través de relaciones proposicionales, puesto que estas eliminan del pensamiento las contradicciones; lo anterior sugiere que, en la validación de nuestros juicios y valores que muestra el autoestudio, produzcamos una teoría de una práctica educativa informada en las descripciones y explicaciones de los relatos de nuestra práctica que muestren la relación entre el yo y los otros, traduciéndose en diálogos que profundicen en las interacciones que vayan emergiendo en nuestra indagación educativa.<sup>33</sup>

Es realmente necesario que se preste más atención a clarificar los principios explicativos de nuestra influencia educativa y asumamos que nuestra responsabilidad docente está cargada de valores que tienen impacto en nuestro mundo real local.<sup>34</sup>

Whitehead subraya que la vida humana no puede entenderse únicamente en términos de conjuntos de proposiciones, ni puede mejorarse simplemente mediante la aplicación de teorías abstractas. La razón por la que en un autoestudio no podemos sustentarnos en meras teorías proposicionales es porque

tales teorías tienden a basarse en una búsqueda de certeza y se presentan en forma de declaraciones generales que soslayan situaciones particulares.<sup>35</sup> Además, sostiene que el autoestudio tiene la potencialidad de transformar los discursos de principios regulatorios que prevalecen en la investigación educativa, en discursos de prácticas que muestren un compromiso de vivificar los valores educativos de los docentes-investigadores, los cuales se irán incorporando en la actuación profesional a medida que el autoestudio vaya más allá del análisis conceptual.<sup>36</sup> En relación a esto, Whitehead repara en que todavía es común que algunos erróneamente analicen el autoestudio de manera abstracta en vez de hablar de sus experiencias;<sup>37</sup> o sea, mediante descripciones y definiciones hechas para encuadrar sus formulaciones en vez de trabajar con datos de naturaleza sensible que expresan una realidad.

Whitehead y McNiff consideran que con el autoestudio se da un gran avance desde el campo de la investigación acción, ya que gracias a este “el investigador se coloca en el centro de la investigación y acepta la responsabilidad de mostrar

cómo se da cuenta de sí mismo”.<sup>38</sup> No obstante, requiere de un gran compromiso por parte del docente-investigador, debido a que debe exponer abiertamente su experiencia dentro de un escenario inestable en el que todo puede suceder. Esto, como advierten Stefínee Pinnegar y Tom Russell, implica que la investigación se torne de “alto riesgo”, ya que quien la dirige queda al descubierto no solo en su doble función como investigador y educador, sino también como ser humano.<sup>39</sup> Con todo, bien vale la pena llevarla a cabo porque, documentar de manera cercana tanto nuestros aciertos y respuestas a los problemas, como nuestros fallos y vacilaciones, lleva al discernimiento, en su complejidad, de los fenómenos dados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aun cuando se está configurando un nutrido corpus de investigaciones que demuestran que a través del autoestudio se generan teorías personales poderosas para un cambio educativo sostenible, todavía se sigue lidiando con la cuestión de la validez de sus estudios. Jeff Northfield y John Loughran, citados por Feldman, sugieren que este punto queda resuelto con la manifiesta

relevancia que cobran las narraciones y reflexiones personales en torno a los diversos problemas educativos; por su parte, Whitehead asevera que el autoestudio desarrolla teorías prácticas que se prueban en su misma realización.

### 2.3 La indagación narrativa

*La indagación narrativa es una forma de comprender la experiencia. Es una colaboración entre investigador y participantes, a lo largo del tiempo, en un lugar o serie de lugares.*

Jean Clandinin y Michael Connelly

El giro hacia lo narrativo fue auspiciado en un inicio en la historiografía por quienes exigían que no se tratara a esta disciplina como una ciencia exacta, y que se le liberara de los afanes de cientificidad que pretendían establecer un criterio monolítico de verdad en el análisis de los hechos pasados; posteriormente, permeó en los ámbitos de la antropología, la sociología, la psicología cognitiva y, asimismo, halló buen cauce en la educación.

Actualmente, se ha puesto de manifiesto, dentro de la comunidad académica global, un interés, desde enfoques diversos, en torno a las formas que toma la narratividad como productora

de conocimiento confiable. Para algunos investigadores narrativos, el acto de narrar es un proceso cognitivo que organiza las experiencias humanas en episodios explicativos; otros utilizan la metáfora o concepciones de la narratología —como la trama, la caracterización, el tema, el papel y otros términos literarios— para analizar y dar sentido general a la experiencia; y hay quienes emplean herramientas analíticas sociolingüísticas para recopilar datos cualitativos como notas de campo o entrevistas y, posteriormente, desarrollar una narrativa genérica que se concreta dentro de marcos conceptuales, cuyo enfoque está orientado a la comprensión cultural de la experiencia<sup>40</sup>. Pero, sin importar el enfoque, las narraciones, que con base en una vivencia crean estos investigadores reformistas, sirven, como asienta Polkinghorne, para “obtener conocimientos sobre áreas descuidadas, pero significativas, del reino humano dentro de un paradigma de investigación naturalista”.<sup>41</sup>

---

\* Aunque indagación narrativa e investigación narrativa se usan mucho como términos intercambiables, cabe matizar que cuando la narratividad aparece como una estrategia epistémico-ontológica de reflexión general, es mejor aludir a ella como indagación narrativa;

Sea aplicada como una indagación narrativa o como investigación narrativa,\* la narratividad siempre tiene como punto de partida la experiencia, aunque aparezca fuertemente informada y entrelazada con una literatura teórica del tema que se estudia,<sup>42</sup> pues es a través de lo experiencial que se revela de manera encarnada o corporizada el comportamiento humano y se crea un proceso de producción de sentido. En consecuencia, ha llegado a formar parte de los intereses de toda disciplina que considere la focalización de diversos problemas a través de modelos interpretativos de las experiencias vividas.

En el caso específico de la indagación narrativa, se han madurado múltiples consideraciones en torno a los motivos de su emergencia y su actual auge, a través de las cuales, además de configurar un panorama histórico, se busca determinar las condiciones de sus cotos conceptuales y de las zonas fronterizas entre esta y otras formas de abordar una investigación.<sup>43</sup> En

pero, cuando se presenta como un conjunto de métodos vale denominarla investigación narrativa.

el campo de la investigación educativa, el recurso de la indagación narrativa acentúa la importancia de informar las investigaciones desde la misma práctica educativa. Son los maestros los que descubren y dan cuenta de lo que sucede en el universo de un aula instaurando relaciones más horizontales entre ellos —en su rol como docentes-investigadores— y sus estudiantes, quienes encarnan una función de colaboradores.

De hecho, como destacan Stefínee Pinnegar y Gary Daynes,<sup>44</sup> el cambio principal que se da con el giro narrativo reside en esta estrecha relación que mantiene el investigador con lo investigado. Así, con el reconocimiento de que el investigador y el investigado están en relación entre sí y que ambas partes aprenderán y cambiarán en el encuentro, el enfoque de la indagación narrativa se propone un alejamiento de la posición de objetividad marcada por la perspectiva positivista.

Polkinghorne<sup>45</sup> remarca que la evidencia en forma de textos narrativos difiere en especie de la evidencia en forma de puntajes, por lo que no se debe estimar con la misma vara su validez.<sup>46</sup> Y es esta misma diferencia la que justifica la existencia

de la indagación narrativa, porque hace posible presentar algo que va más allá de las cifras y que es crucial para la investigación humanista; esto es, el significado que tienen los eventos de la vida para las personas. Así, las evidencias buscadas por los investigadores narrativos son verdades —así, en plural— informadas desde su entorno natural a través de la organización de los eventos de nuestro día a día.

Ya que la LET requiere de métodos epistémico-ontológicos de reflexión que, de manera multidimensional relacionadamente dinámica, mantenga juntas las fases orgánica y sistemática de investigación educativa, el recurso narrativo supone el limen para reconocer, comprender y comunicar los valores que fluyen en la interactividad del aula. A partir de su enfoque se entiende que todas las historias desarrolladas en la interrelación dada en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen precuelas y secuelas que el docente-investigador tiene que revelar y dar sentido. Dichas revelaciones toman forma en las narraciones como expresiones de significado encarnado en la práctica. Para esto, los medios visuales digitales (videgrabaciones de clases) nos permiten hallar

los significados de la expresión de los valores encarnados<sup>47</sup> —tanto por nosotros, los docentes, como por nuestros discentes— mientras analizamos a lo largo del videoclip los episodios donde se muestra o se rechaza una resonancia empática, es decir, un sentimiento de comprensión de los valores de los otros, y detectamos el momento en el que esta cobra mayor trascendencia<sup>48</sup>, dando lugar a lo que concibo como epifanía transformativa.

### *2.3.1 La narración como estructura organizativa de los saberes prácticos que observa la LET*

*Los docentes que se dedican a la indagación narrativa no buscan respuestas simples o soluciones rápidas, sino que teorizan sobre su trabajo a medida que organizan, articulan y comunican lo que han llegado a comprender sobre sí mismos y la actividad de la enseñanza.*

Karen Johnson y Paula Golombek

No hay que olvidar que, de acuerdo con David Herman, las historias muy a menudo tratan sobre procesos cognitivos compartidos que representan escenas que involucran actividades e intercambio conversacional, por lo que el proceso de transmisión narrativa está, por su naturaleza, distribuido entre los participantes

y el escenario para la narración. Siendo esto así, la narrativa no sólo representa, sino que también presenta y ejemplifica los procesos activos que están anclados en un entorno de reciprocidad.<sup>49</sup>

Sondear los complejos fenómenos que surgen en las interacciones llevadas a cabo en el contexto escolar cobra más sentido dentro de un marco de estructura narrativa organizadora de la experiencia humana, pues, siguiendo el argumento de Bruner,<sup>50</sup> al usar una estructura narrativa activamos una función mitigadora que nos ayuda a lidiar con situaciones que se apartan radicalmente de expectativas creadas por patrones culturales canónicos y nos permite hacer comprensibles las excepciones y re-negociar significados emergidos dentro de una comunidad particular. Además, de acuerdo a lo que colige Sigrun Gudmundsdottir a partir del pensamiento del crítico literario Northrop Frye,<sup>51</sup> poner atención en el cómo se transmiten las historias potencia una conexión sustancial y moral de lo que, de otra manera, sería solo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí. Tal planteamiento apoya, asimismo, la idea de Bruner<sup>52</sup> en cuanto a que las narraciones sobre la vida real no

pueden reducirse a la concatenación de los hechos, pues dependen de los tropos de la “literariedad” que dan forma a la trama; sin ellos, toda narración pierde su poder de “ampliar el horizonte de posibilidades” al analizar el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente.

Apoyada en Jean Clandinin y Jerry Rosiek, resalto que, por lo anterior, la investigación de la Teoría Educativa Viva, a partir de su postura ontológica fundamentada en preceptos deweyanos, inicia con la narración del docente-investigador de lo que le es significativo. Mientras en su investigación discurre sobre los sucesos como construcciones de sentido, experimenta la estructura narrativa “no solo en representaciones retrospectivas de la experiencia humana sino también en la inmediatez vivida de esa experiencia”<sup>53</sup>, y se focaliza en configurar los tiempos, lugares y espacios donde se acumulan saberes prácticos. A menudo, en las experiencias que narra, existen tensiones o interrupciones

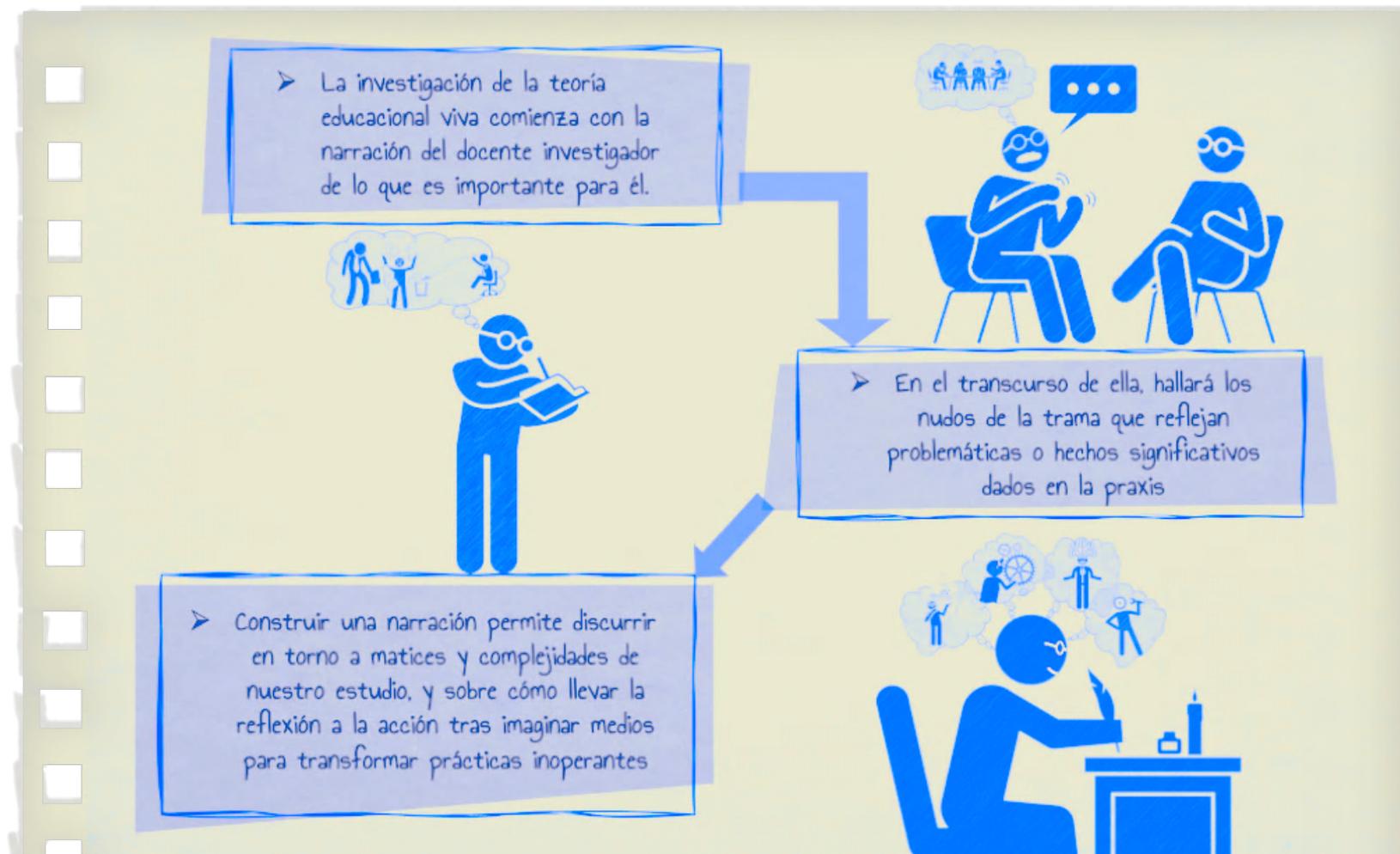
específicas que enfatizan fenómenos puntuales y se convierten en epifanías\* en los que la línea de la historia cambia de dirección dramáticamente<sup>54</sup> para focalizar temas importantes enmarcados en un lugar común que tiene tanto una condición personal, como una social<sup>55</sup>. Por lo que, ante todo, es esencial ubicar los nudos de la trama, ya que las problemáticas o los incidentes que representen los puntos de inflexión propician el avance del análisis.

El ejercicio narrativo posibilita esclarecer presunciones, sondear las complejidades de nuestro objeto de estudio y conectar la reflexión con la acción al comenzar a imaginar posibilidades y hacer cosas de manera diferente, actuando en consecuencia; además de esto, hace posible una transformación sustancial de la práctica investigativa en la que la comprensión del fenómeno estudiado vitaliza las voces de todos los implicados como productores de conocimiento.

---

\* Retomo el término de epifanía en el sentido que James Joyce dio al recurso literario que permite el desarrollo de puntos de inflexión significativos a raíz de que un personaje alcanza un momento de claridad. Creswell y Denzin usan esta noción en la investigación

narrativa para señalar en el análisis del problema de estudio los momentos que producen esquemas de significado.



N.V. 41. La narración como estructura organizativa en la LET.

Así, aunque la experiencia en el aula se vuelve la historia contada por el investigador-docente, en realidad es una historia construida entre él y los participantes.

La narración, como recurso epistémico-ontológico, disuelve la separación entre el investigador y el objeto investigado, y humaniza el proceso del análisis fenoménico, ya que el investigador, como observa Clandinin, sitúa su vida y las vidas de los participantes en medio de una experiencia relacional compleja y múltiple<sup>56</sup> que suscita una serie de prácticas discursivas.

En el escenario particular de la enseñanza en Arte, se puede construir una trama compleja sobre las relaciones que se dan en la interacción entre los estudiantes, con sus intercambios conversacionales que ponen de manifiesto procesos cognitivos en los que también se revela el plano afectivo y disposicional, así como con los artefactos cognitivos\* de su contexto, los cuales también son esenciales en la narración porque

ayudan a contar la historia de lo que se crea y por qué. De igual manera, resulta importante relatar lo ausente —lo que se deja a un lado o de lo que se carece—, pues con esto también se descubre por qué surgen ciertas situaciones.

Aquí es importante remarcar que narrar tendencias del comportamiento a través de situaciones diversas puede hacerlos distinguir entre una conducta motivada por una situación excepcional y una exhibida con frecuencia de forma natural y, asimismo, cuándo se revelan como actos conscientes y cuándo devienen como impulso. Igualmente, especulo que es una manera propicia de focalizar ideas acerca del papel y la importancia de las disposiciones, y de registrar los hitos de la experiencia mediada en este tenor.

Las narraciones del docente sobre las diferentes conductas dadas a lo largo de una experiencia de aprendizaje no solo pueden ayudar a tener una visión más precisa sobre los

---

\* Dispositivos artificiales que repercuten en el rendimiento cognitivo humano al mantener, mostrar u operar información para cumplir una función representativa. Incluyen los meramente objetuales (desde un lápiz o una computadora), así como los denominados

epistémico, los cuales son representaciones simbólicas (gráficos, bocetos, diagramas, etcétera).

hábitos que se deben consolidar en los estudiantes, sino también pueden aportar conocimiento sobre cómo autotransformar su propia práctica por medio del desarrollo de las disposiciones profesionales idóneas que auspicien un aula pensante.

Para patrocinar lo anterior, en el acto narrativo el docente debe representar el sistema socialmente organizado del aula-taller, enfocándose en los procesos activos de reciprocidad entre los personajes —participantes con identidad, tanto individual como colectiva, y motivaciones intrínsecas y extrínsecas— y el escenario específico. Es en el desenvolvimiento de los personajes en el escenario que van apareciendo particularidades socioculturales, como valores, creencias y costumbres.

De esta forma, el docente puede convertir un listado de rasgos de personalidad en la descripción de la conformación de un carácter intelectual dentro de una narración, que da cuenta de cómo nacen oportunidades valiosas para promover o fortalecer inclinaciones y cómo sucede la aculturación de los buenos hábitos de la mente. Y tal narración es más sugerente e interesante que las estadísticas arrojadas por un instrumento evalua-

dor. Asimismo, la cualidad restauradora del hecho de narrar permite que los docentes contextualicen las relaciones entre su conocimiento personal, profesional y práctico, y, con esto, arriben a la reflexión de dilemas epistemológicos.

Estructurar las narraciones de lo que acontece en las aulas permite explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones latentes tanto de los discentes como del docente, y trabajar desde lo humano para reformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como historias de aprendizaje, tales narraciones logran resonancia porque facilitan enfoques y análisis detallados que pueden ser retomados y reevaluados o discutidos por otros colegas.

Para cerrar, enfatizo que considero necesario que en nuestro dominio de conocimiento se cuenten y documenten historias sobre las prácticas pedagógicas; y cómo en la colectividad del taller se desarrolla la construcción del conocimiento artístico y se perfilan identidades creativas. Por eso, concuerdo sin reservas con James Rolling,<sup>57</sup> quien expone que, al contar historias, reflexionar sobre ellas y (re)escribir historias de la educación artística, se

Contamos la historia de nuestro aprendizaje individual y compartido. No se trata simplemente de una historia en la que contamos hechos en forma narrativa, sino que también es una historia sobre la influencia, que es un proceso de transformación.

Por ello, abordamos la idea planteada por Todorov (1990) de que las historias en sí mismas pueden mostrar potencial transformador.

Dado que el contenido de la historia trata sobre la transformación la forma de la historia también debe mostrar su cualidad transformadora.

Todorov (1990) habla de dos principios de la narrativa. El primero, dice, es el principio de la forma proposicional. Un texto puede ser una "secuencia de proposiciones que se reconoce fácilmente como una narrativa" (1990: 27). El segundo principio muestra cómo las narrativas pueden tener una cualidad transformadora. Cada episodio del texto contiene el potencial de generar el siguiente, que se convierte en una transformación de la forma anterior.

**Jack Whitehead y Jean McNiff, *Living Theory*, p.113.**

**Jack Whitehead y Jean McNiff, *Living Theory*, pp. 55 y 117. Apoyados en Tzvetan Todorov, *Genres in Discourse* (1990).**

V.G. 14

manifiestan las muchas facetas de su práctica y de sus aprendizajes, y se presentan como fenómenos dignos de estudio. Contar no con números, sino con voces de experiencia, logrará captar lectores que se interesen sobre nuestra práctica.

## 2.4 La LET y su estrecha relación con el aprendizaje transformativo

*Aprendemos para agregar, extender o cambiar la estructura de nuestras expectativas, es decir, nuestras perspectivas y esquemas de significado; aprender a cambiar estas estructuras de significado es fundamentalmente transformador.*

Jack Mezirow

El entendimiento de la naturaleza de la LET, me deja ver la conexión que mantiene con respecto a las conceptualizaciones de las teorías del aprendizaje transformativo, principalmente porque promueve que los docentes llevemos a cabo acciones enfocadas a reorientar sentimientos, comportamientos e ideas arraigadas que limitan nuestra práctica, y porque la educación, junto a todo lo que envuelve, se presenta como un concepto dinámico.

La noción de movilidad, implícita en la LET, es acogida por el docente al igual que como se hace en el aprendizaje transformativo; es decir desde una pedagogía del movimiento en la que se acentúa una calidad ética. Morgan Gardner nos dice que el docente en su movilidad tiene que abordar las posibilidades e implicaciones de su práctica, porque sus movimientos educativos nunca son neutrales.<sup>58</sup> Esta idea es central en la LET, por ello demanda que quienes nos abocamos desde el magisterio a tratar todos aquellos problemas educativos que buscan un cambio profundo, lo hagamos a partir de la confrontación de nuestra forma de ser y actuar.

Además, observo que la LET se ajusta a las cualidades principales del aprendizaje transformador que son señaladas por Thomas Barker<sup>59</sup> a partir de la incorporación de las cuatro perspectivas con las que se teoriza su concepto. Así ambas presentan:

- capacidad emancipadora, pues redefinen la perspectiva que alguien tiene sobre sí mismo, y le da la libertad de reflexionar sobre su realidad para cambiarla (Paulo Freire).
- conocimiento interpretativo, porque utiliza la reflexión crítica en la resolución de conflictos cognitivos (Jack Mezirow).

- movimiento de desarrollo basado en el contexto, en la medida que utilizan narrativas de vida y de **mentoría** para integrar el aprendizaje en una fase de su experiencia educativa (Larry Daloz).
- influjo espiritual, porque se preocupan por las dimensiones expresivas o emocionales-espirituales del aprendizaje (Robert Boyd).

Pero, sobre todo, los dos enfoques convergen en que "el conocimiento no es visto como algo 'ahí afuera' para ser asimilado por los aprendices. Más bien, surge dentro de los actos sociales de tratar de dar sentido a experiencias novedosas en el día a día de nuestras vidas".<sup>60</sup>

#### *2.4.1 Mi "yo" docente-investigadora como agente generador de una teoría educacional viva encauzada en el florecimiento de disposiciones transformativas*

*Tu aprendizaje y tus acciones tienen el potencial de influir en el aprendizaje y las acciones de otras personas. Todos estos son aspectos de la práctica que transforman y se informan mutuamente.*

Jack Whitehead y Jean McNiff

En la LET he hallado un paradigma de investigación transformadora en el ámbito educativo que parte de mi "Yo" de docente-investigadora al acceder a la revisión de mis valores en cualquier empeño para promover un cambio en las disposiciones hacia el aprendizaje de mis estudiantes. Es por esto que en este subapartado enfatizaré, como conceptualizadora de una teoría educativa viva, la manera en que en mi ejercicio docente abordo, desde la conciencia de mi "Yo", la problemática que me he planteado.

Promover el desarrollo de disposiciones de pensamiento, en el caso concreto en estudiantes de educación superior, requiere, en primer lugar, el uso de una metodología a través de la cual los docentes-investigadores impulsemos, de forma ética, un proceso multidimensional y relacionamente dinámico de transformación educativa; es decir, un proceso en el que, a través de la reflexión, reconozcamos los factores cognitivos, emocionales y sociales involucrados en el problema, y que, como lo he venido señalando, tomemos responsabilidad del impacto que tienen nuestras interacciones sobre el desarrollo de quienes reciben nuestra influencia educativa.

El aprendizaje reflexivo puede ser confirmatorio o transformador. Se vuelve transformador cuando se descubre que las suposiciones son distorsionantes, inauténticas o injustificadas. El aprendizaje transformador da como resultado esquemas de significado nuevos o una transformación de la perspectiva.

El aprendizaje reflexivo y, por lo tanto, transformador, sin duda debería considerarse un objetivo cardinal de la educación de adultos.

Nosotros Creemos que el elemento generativo-transformador está presente como latencia en todas las situaciones que conllevan potencialidades de aprendizaje, pero que requiere activación a través de la creación de significado y conocimiento -y estos a su vez se crean en momentos de reconocimiento, conexión, percepción e inspiración.

Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, p.71

Barry Hymer, Jack Whitehead y Marie Huxtable. *Gifts, Talents and Education. A Living Theory Approach*, p.46.

V.G. 15

Es primordial, entonces, aceptar que cualquier cambio esperado principia con la propia transformación de nuestro desempeño en el aula.<sup>61</sup>

Con base en la Teoría Educacional Viva, la transformación disposicional requerida para mejorar los hábitos mentales que favorecen el desempeño cognitivo de los estudiantes de Arte durante la resolución de proyectos en el aula-taller comenzó con el ejercicio reflexivo de mi "yo" docente. Tras el cuestionamiento inicial de "¿Cómo mejoro mi práctica?" surgieron preguntas desafiantes sobre los métodos de enseñanza y los problemas presentados en la praxis en torno a circunstancias que inhiben la inclinación a mostrar una conducta intelectual esmerada. Al ir más allá del conocimiento teórico, pude transitar por el terreno práctico. De tal suerte, las explicaciones introspectivas que me formé durante la exploración *in situ* del problema, posteriormente se aclararon con la narración de momentos de resonancia empática y de epifanías transformativas vividos durante las sesiones de los seminarios. Tras esto, pude enfocarme en la concepción de teorías de acción verdaderamente significativas por su conexión

con la realidad particular que experimenté, y que, al dar luz a mi experiencia, tomaron forma conclusiva.

Son cinco las teorías concebidas de este modo; la primera se robustece a partir del entendimiento del fenómeno disposicional en su conexión con las funciones intelectivas; la segunda surge a raíz de la reflexión sobre mi influencia educativa como modeladora de disposiciones maduras; la tercera germina con la noción del conocimiento encarnado de mi yo docente y de quienes fueron parte del problema de estudio; la cuarta, tomando en cuenta que el florecimiento de buenos hábitos de la mente se da en un contexto interrelacional, se basa en la valoración del espacio de aprendizaje desde un enfoque sistémico; la quinta gira en torno al hallazgo de expresiones disposicionales transformativas tras experimentar un evento espontáneo significativo (Ver N.V. 42).

Obviamente, pensar y reflexionar en la acción son actos que apuntan a una mejor comprensión tanto del individuo como de su labor. Además, los métodos experienciales hacen fluir la imaginación como una forma de viaje espontáneo en el que se presentan distintos caminos para explorar.

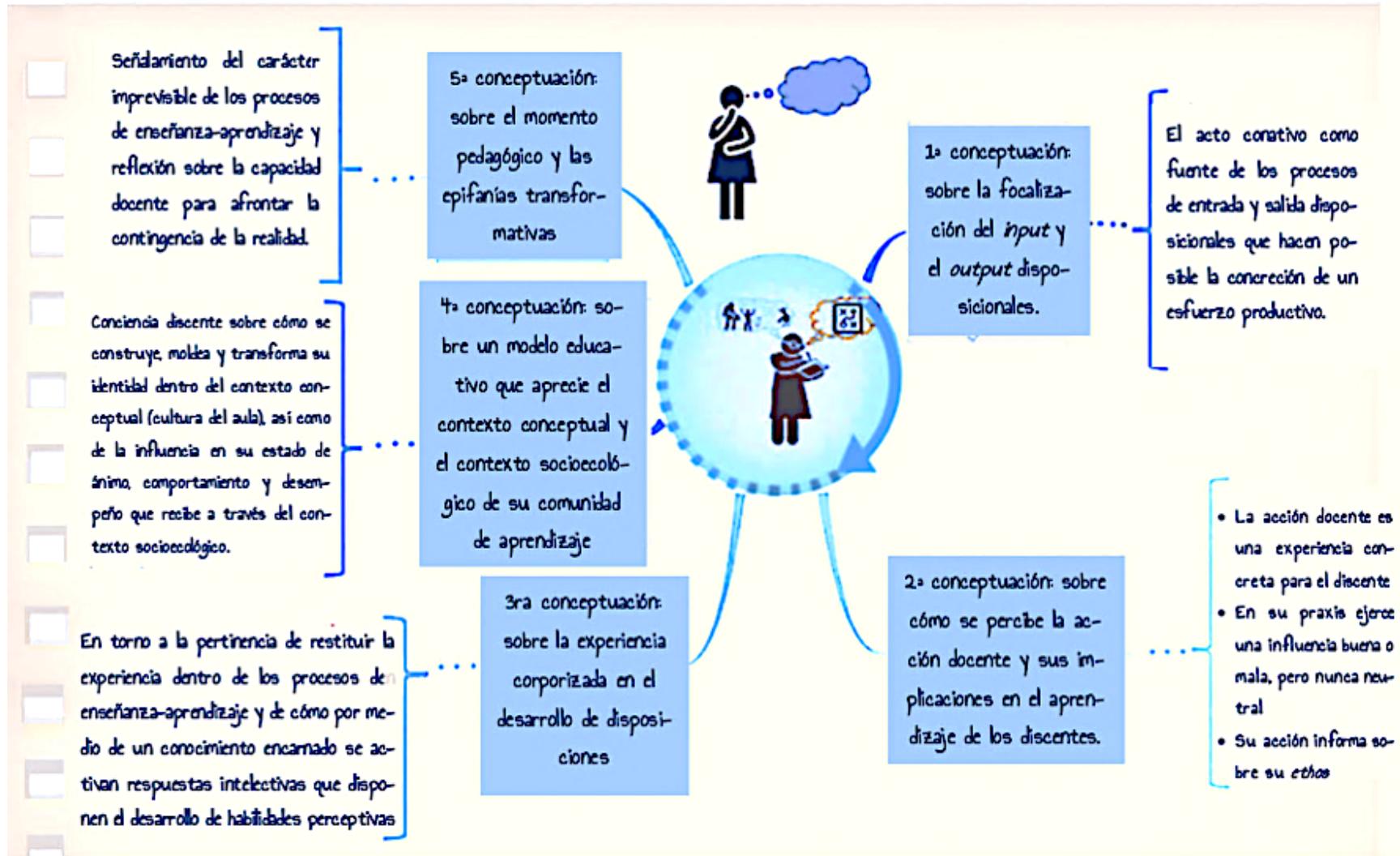


"Mis" teorías adquieren una forma dinámica y transformadora: las explicaciones que la persona ofrece sobre su vida y sus prácticas se encuentran dentro de su modo de vivir y de actuar.

Por eso, actualmente es bastante común entender la palabra "teoría" de dos maneras: como una forma proposicional abstracta sobre lo que les sucede a otras personas, y como una forma personal encarnada sobre lo que me sucede a mí.

Jean McNiff, *Action Research. All You Need to Know*, p.16

V.G. 16



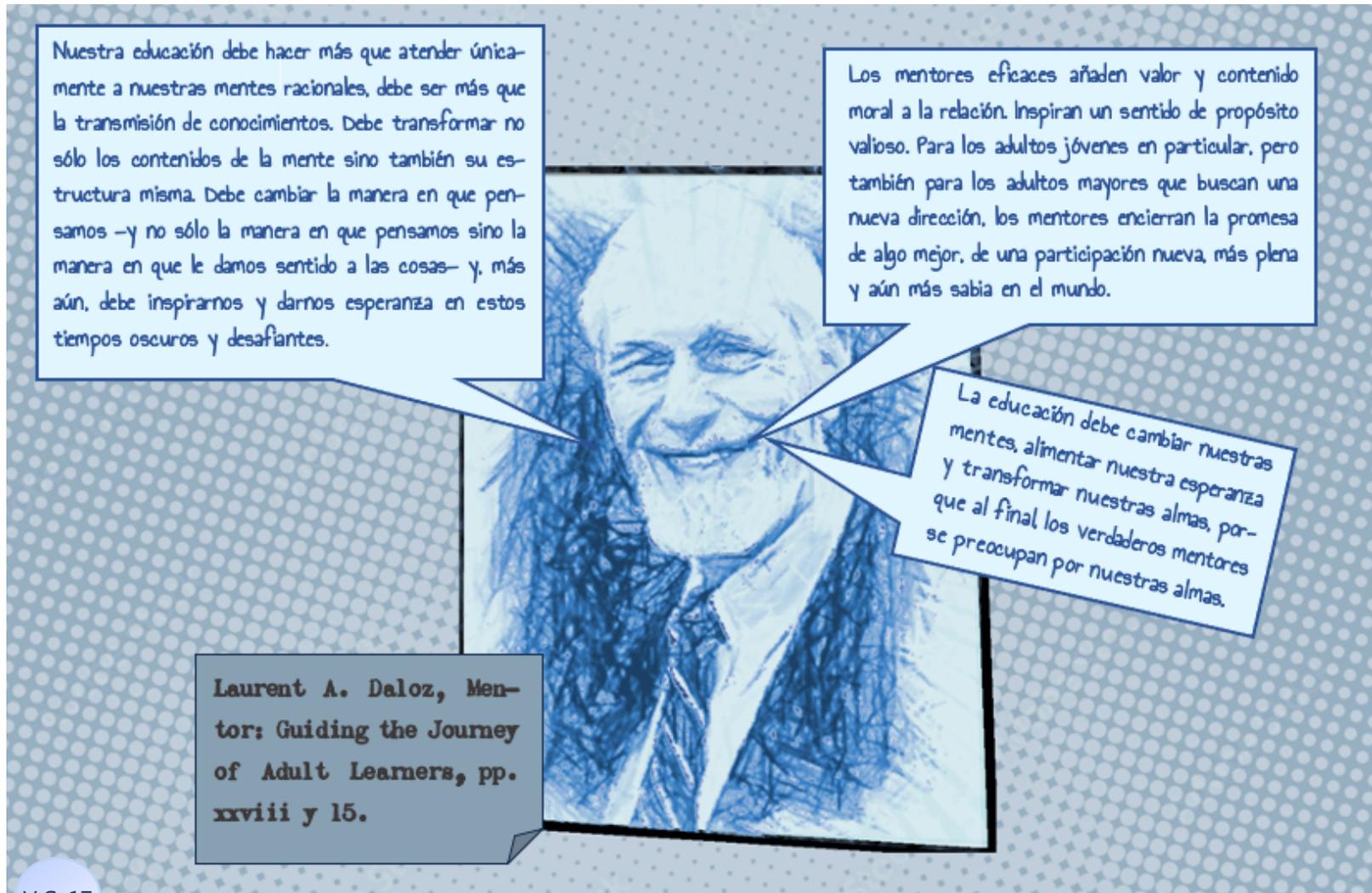
N.V. 42. Cinco teorías de acción y de capacidad transformativa.

Por lo anterior, el análisis profundo de las experiencias que se afrontan en la arena educativa lleva a rearticular la identidad profesional y a consolidar el conocimiento explícito, con lo que se facilita la fluidez en la práctica y la incorporación de concepciones personales y contextuales sobre la enseñanza que van dando forma a teorías transformativas.

Para dar significado a la experiencia, sobre todo ante incidentes críticos, es menester que como docentes discurremos por distintos puntos de vista y superemos la incertidumbre que implica probar una nueva forma de pensar. Al trasladarnos allende un contexto demarcado, damos pasos que nos permiten evaluar nuestras acciones en relación con los valores que queremos inculcar. Así, modificamos ideas y acciones a la luz de la propia crítica y modelamos frente a nuestros estudiantes la posibilidad de movimiento fuera de un campo de creencias y valores enraizados, avivando con esto la necesidad de cuestionar supuestos. En mi caso, mi movimiento fue orientador de una indagación fenomenológica de valores, conductas y motivaciones claves para la transformación de las disposiciones que sustentan el desem-

peño cognitivo. Amén de esto, las experiencias que fueron enriqueciendo mi práctica hicieron ostensible el hecho de que llevar a cabo una transformación de disposiciones en el aula no puede ser un proceso que se instruya, sino un viaje en el que se guíe. Por tal razón, fue indispensable desempeñar una acción de mentoría.

Para algunos docentes —así como para algunos estudiantes— más acomodados a los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento, la figura de mentor puede originar una toma de responsabilidades sumamente desafiantes, sin embargo, desde tiempos remotos, encontramos en las historias de transformación modelos de mentoría a seguir. Como Laurent Daloz rememora, en historias de este tipo se encuentran personajes que despliegan mapas por los que guían su propia vida, como la de aquellos que están a su cuidado. Daloz nos dice: “Ya sea que estén tan cerca como en el salón de clases o tan distantes como en el mito [...] los mentores nos dan la magia que nos permite adentrarnos en la oscuridad: un talismán para protegernos de los maleficios, una joya de sabios consejos, un mapa y, a veces, simplemente valor”.<sup>62</sup>

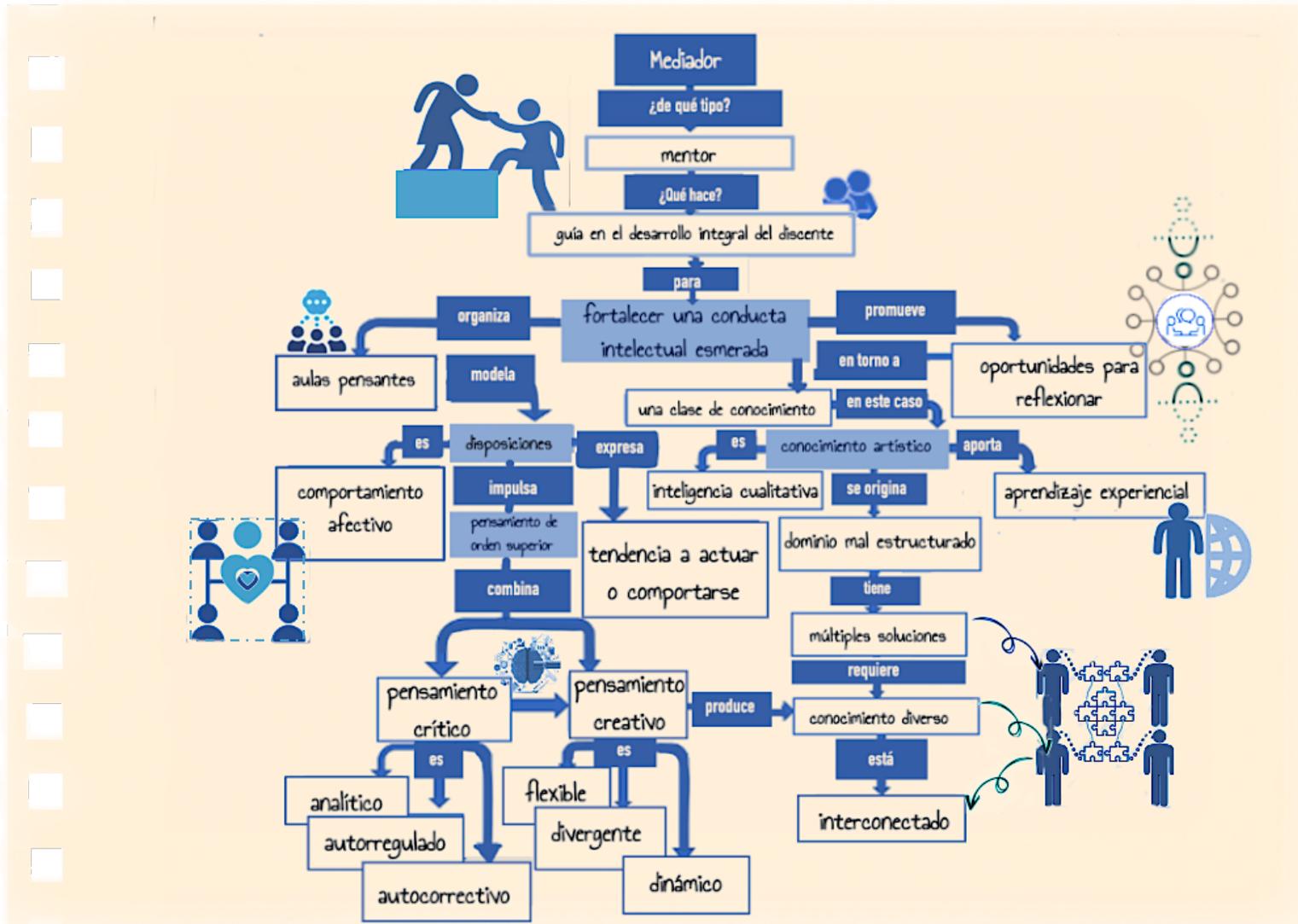


V.G. 17

La influencia educativa del mentor, asimismo, resalta que no es en la zona de confort en donde nos desarrollamos, sino en las zonas de descontento, pues ahí, la transformación tiene lugar con más avidez. Por esto, en el taller de Arte hallé de vital importancia situarme en la zona de transformación, mostrarme crítica y creativa, y ávida de resaltar actitudes potenciadoras de la capacidad de reestructurar el conocimiento a través de las múltiples rutas de la experiencia; así como de fomentar la perseverancia para afrontar la ambigüedad que se presenta en el andar, pues, es la influencia educativa, tan preponderada por la LET, la que permite, o no, que ellos derriben creencias previas de información discordante que sesgan sus modelos mentales y merman sus capacidades cognitivas.

En el aula-taller fue patente lo señalado por Arthur Costa y Bena Kallick<sup>63</sup> con respecto a que el docente que desee encaminar la transformación educativa mediante el fortalecimiento de buenos hábitos de la mente tiene que realizar tres cambios sustantivos:

- 1) Pasar de las certezas a las situaciones conflictivas; esto significa dejar de conducirse con contenidos con respuestas absolutas, para adentrarse en un conocimiento complejo. A medida que cambia el paradigma, se deja de lado la obsesión por presentar el conocimiento de un contenido como un fin en sí mismo, y se da lugar a valorar el contenido amplio, paradójico, ambiguo, como un vehículo para desarrollar el pensamiento crítico-creativo, que incorpore el uso de disposiciones de pensamiento.
- 2) Pasar de transmitir significados a construir significados; es decir, tratar el conocimiento como un proceso constructivo, en vez de un paquete de conocimiento facilitado. Asimismo, desde este punto de vista se destaca que el conocimiento no es un objeto y que el aprendizaje no es pasivo. Además, se hace énfasis en que la construcción de significado es un proceso colectivo; el individuo interactúa con otros con el objetivo de construir significados compartidos.
- 3) Pasar de la evaluación externa a la autoevaluación; esta idea conlleva a que, como una parte necesaria del proceso de renovación continua, la evaluación debe ser un mecanismo de autogestión, autocontrol y automodificación de la conducta intelectual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicada tanto al discente como al docente.



N.V. 43. Mediación docente de acuerdo con mi enfoque disposicional.

Como vemos, para mejora significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debemos de movernos de nuestra área de confort y mostrar una transformación positiva de cara al grupo. Al encontrar el valor de no quedarnos estancados en una práctica consuetudinaria, nuestra influencia educativa encamina a los estudiantes por el sendero del aprendizaje continuo.

De igual manera, como lo muestra la experiencia de Jean McNiff —estrecha colaboradora de Whitehead—, cuando el docente se vuelve cada vez más consciente de su influencia educativa, admite la naturaleza dialógica e impredecible del aprendizaje, tanto el de él, como el de aquellos bajo su guía. McNiff declara: “He llegado a ver cómo la colaboración con mis estudiantes me ha movido a respetar su opinión y promover un ambiente de aprendizaje y negociar una agenda de aprendizaje que no es inamovible, sino que es capaz de ser receptiva y democrática. Me he movido hacia una posición en la que deseo integrar todas las experiencias de aprendizaje de una manera significativa.”<sup>64</sup>

Lo que he expuesto en este subapartado lo sostiene Patricia Cranton al argumentar que: “Fomentar el aprendizaje transforma-

dor en el aula depende en gran medida de establecer relaciones significativas y genuinas con los estudiantes”.<sup>65</sup> Dichas relaciones se afianzan gracias a una autoconciencia docente y, asimismo, a una profunda preocupación por los intereses de los estudiantes que detone la reflexión de cómo nuestros intereses pueden diferir de los de ellos. Con esta actuación, como docentes podemos suscitar en nuestros estudiantes la capacidad de abrirse hacia los otros y guiarlos en la toma de conciencia de cómo el contexto repercute en su cognición, despertando, también, su reflexión crítica y auto-crítica. En pocas palabras, nuestra mentoría consciente y comprometida los hace partícipes de una cultura de pensamiento.

## 2.5. Estimaciones sobre la pertinencia de la aplicación de la LET en el caso de mi investigación

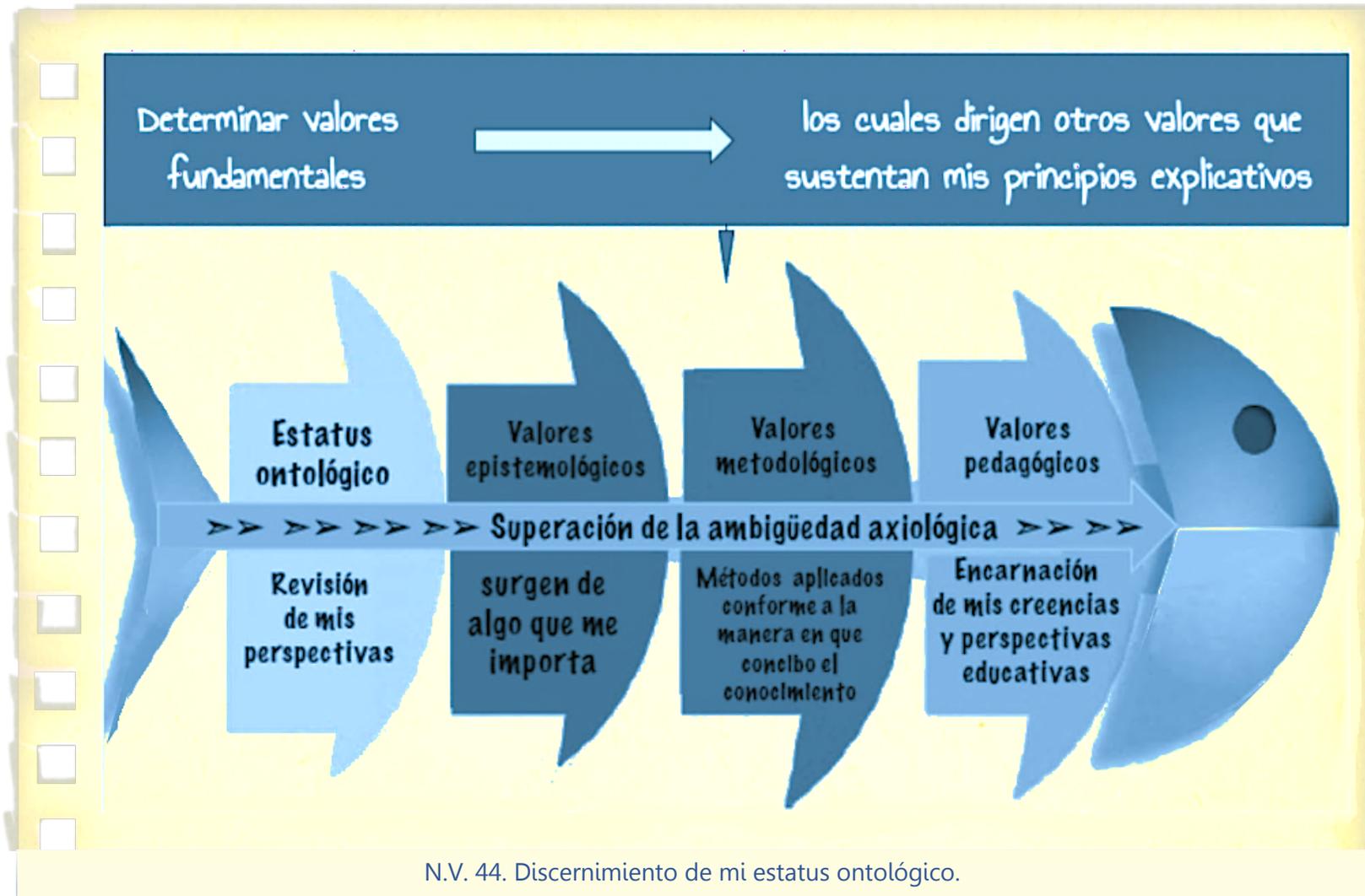
*Uno de los grandes placeres de la investigación de la teoría educativa viva es experimentar un flujo de energía que afirma y mejora la vida con valores del florecimiento humano.*

Jean McNiff y Jack Whitehead

La Teoría Educacional Viva, al ser una epistemología extendida para los problemas prácticos del quehacer docente relacionados con valores que amparan el florecimiento humano, y que dan forma a las acciones que tomamos tanto individual como colectivamente, se reveló como el enfoque *ad hoc* para formular mis teorías en torno al desarrollo disposicional de quienes participaron en los seminarios de reflexión sobre producción artística que medié durante un periodo de dos años. Tales teorizaciones, como es imperativo subrayar, constituyen un entendimiento de una realidad específica, cuya finalidad no es sino abonar a la discusión de cómo se puede fortalecer las capacidades de pensamiento de orden superior de los estudiantes de licenciatura y posgrado de la carrera en Artes Visuales a través de un enfoque disposicional que disiente del de aquellos investigadores que creen que la comprensión de los fenómenos actitudinales puede lograrse por medio de la aplicación de instrumentos estandarizados que arrojan cálculos cuantitativos con los que se sustentan teorías que objetivan y constriñen al fenómeno estudiado a un modelo universal.

Al transitar por el sendero de la LET, hallé una ruta distinta a la privilegiada por aquellos otros enfoques investigativos, aun tributarios del positivismo, que alojan el conocimiento externamente de la experiencia y se abocan a producir generalizaciones y abstracción de una realidad que, de lo contrario —fuera de los cotos que imponen sus leyes causales—, dejaría ver la complejidad de sus múltiples contextos.

Mediante la LET, me fue posible fundamentar mis teorías desde una práctica en la que evalué tanto los valores que enuncié en mi modelo disposicional como los valores encarnados por los participantes de los seminarios y por mí durante las interacciones en el aula, lo que me llevó a buscar la superación de mi ambigüedad axiológica. Así, gracias al autoestudio que se pone en marcha con la LET, he podido discernir mi estatus ontológico y determinar cuáles son los valores fundamentales que, a su vez, dirigen valores epistemológicos, metodológicos y pedagógicos con los que sustento los principios explicativos de mis teorizaciones en torno al fenómeno disposicional y su naturaleza conativa. Adicionalmente, me ha hecho tomar aún más conciencia de que, para



generar un cambio significativo en la manera en que los estudiantes abordan su desarrollo educativo, en primer lugar, es necesario que los docentes asumamos la responsabilidad de un continuo crecimiento profesional de carácter transformador que nos lleve a confrontar supuestos arraigados en prácticas consuetudinarias.

Por lo anterior, aparte de las teorías transformativas referidas en el apartado 2.4 —esencialmente la enunciada por Jack Mezirow—, me resulta significativa la filosofía que se desprende del concepto africano de *ubuntu*, la cual, como lo he expuesto, es retomada por la LET para realzar su naturaleza relacional y para brindarnos un medio epistemológico con el que accedemos a la comprensión de nuestros compromisos éticos como educadores.

Dicha filosofía guio mi reflexión sobre el fenómeno actitudinal y clarificó que solo con el cultivo de relaciones responsables y respetuosas dentro del aula se pueden sustentar valores que permitan el florecimiento de buenos hábitos de la mente en el taller de Arte. Puedo decir que, definitivamente, constituyó un

estándar de juicio para evaluar la efectividad de mi práctica y el desempeño disposicional de quienes recibieron mi influencia educativa, sobre todo porque, de conformidad con lo discurrido por Nomlaungelo Ngubane y Manyane Makua, constituye un enfoque transformador que tiene el potencial de reconectar a los estudiantes con sus valores, herencia y culturas nativas y, asimismo, con la capacidad de cultivar valores sociales de solidaridad, coexistencia, respeto y cooperación con sus pares; y yo agregaría que también con los propios docentes.<sup>66</sup> Por esto, corporizar los preceptos del *ubuntu* implica relaciones horizontales que facilitan la erradicación de violencias epistémicas en el aula.

Además de la filosofía del *ubuntu*, encontré valiosa la filosofía educativa con tacto que conceptúa Max van Manen, pues esta, al igual que la LET, tiene una propiedad vital. Con dicha filosofía, de naturaleza fenomenológica, Van Manen nos hace ver que la educación necesita volver al mundo experiencial, ya que solo así podemos alcanzar una comprensión que restituya la percepción de tener un conocimiento encarnado.<sup>67</sup> La sintonía que guardo con las ideas de este filósofo educativo deja ver el cariz husserliano

que llegan a tener mis concepciones en torno a esta forma de conocer en interacción con el mundo material; básicamente en el sentido de que a través de ella logramos una experiencia perceptual inmediata, que es conciencia inmediata y principio racional para nuestras creencias.<sup>68</sup>

De igual manera, rescato teorizaciones de la psicología cognitiva de corte sociocultural, las cuales se perfilan dentro de marcos explicativos que incorporan conceptualizaciones filosóficas y métodos de investigación empíricos. A estas vertientes, que se presentan como contrapuestas al cognitivismo representacional, se les ubica en dos grupos: el grupo de las 4 E, por considerarse corporizadas (**embodied**), embebidas (**embedded**), extendidas (**extended**) y enactivas (**enactive**);\* y el grupo de las teorías situacionales, en el que se incluyen cognición situada, aprendizaje

situado, psicología ecológica, y la cognición distribuida, esta última, de especial interés para mí.<sup>†</sup>

Considero que la cognición distribuida tiene una perspectiva más amplia que las otras teorías situacionales, debido a que, en su empeño por describir cómo se transforma y difunde el conocimiento a través de los sistemas sociales, asimismo, incorpora nociones de las teorías corporizadas y extendidas,<sup>‡</sup> haciendo eco de lo dilucidado por Andy Clark y David J. Chalmers en cuanto a que la cognición no es algo que suceda en un espacio mental privado, o sea, en la cabeza, sino que se corporiza y se extiende en la interactividad de las conformaciones sociales y de los procesos funcionales que tienen lugar en ellas.<sup>69</sup> Por todo esto, ya desde mi proyecto de maestría, retomo sus conceptualizaciones con el fin de acercar-

\* Aunque estos modelos cognitivos agrupados en las 4E difieren en sus explicaciones de cómo los procesos intelectivos se prolongan fuera de la mente humana, todos ellos conciben que la cognición se da a través de los cuerpos en medio de sus interacciones con su entorno social.

† Las teorías situacionales exponen marcos teóricos que sostienen que el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje están situados (o ubicados) en la experiencia.

‡ Es decir, además de considerar los procesos cognitivos en relación del contexto social, este enfoque entiende que nuestra cognición también está situada en nuestros sentidos y en nuestras experiencias físicas concretas e, igualmente, dentro de sistemas procedimentales en los que se hace uso de herramientas y dispositivos (artefactos cognitivos).

me a la comprensión de la inteligencia desde un enfoque socio-cultural.

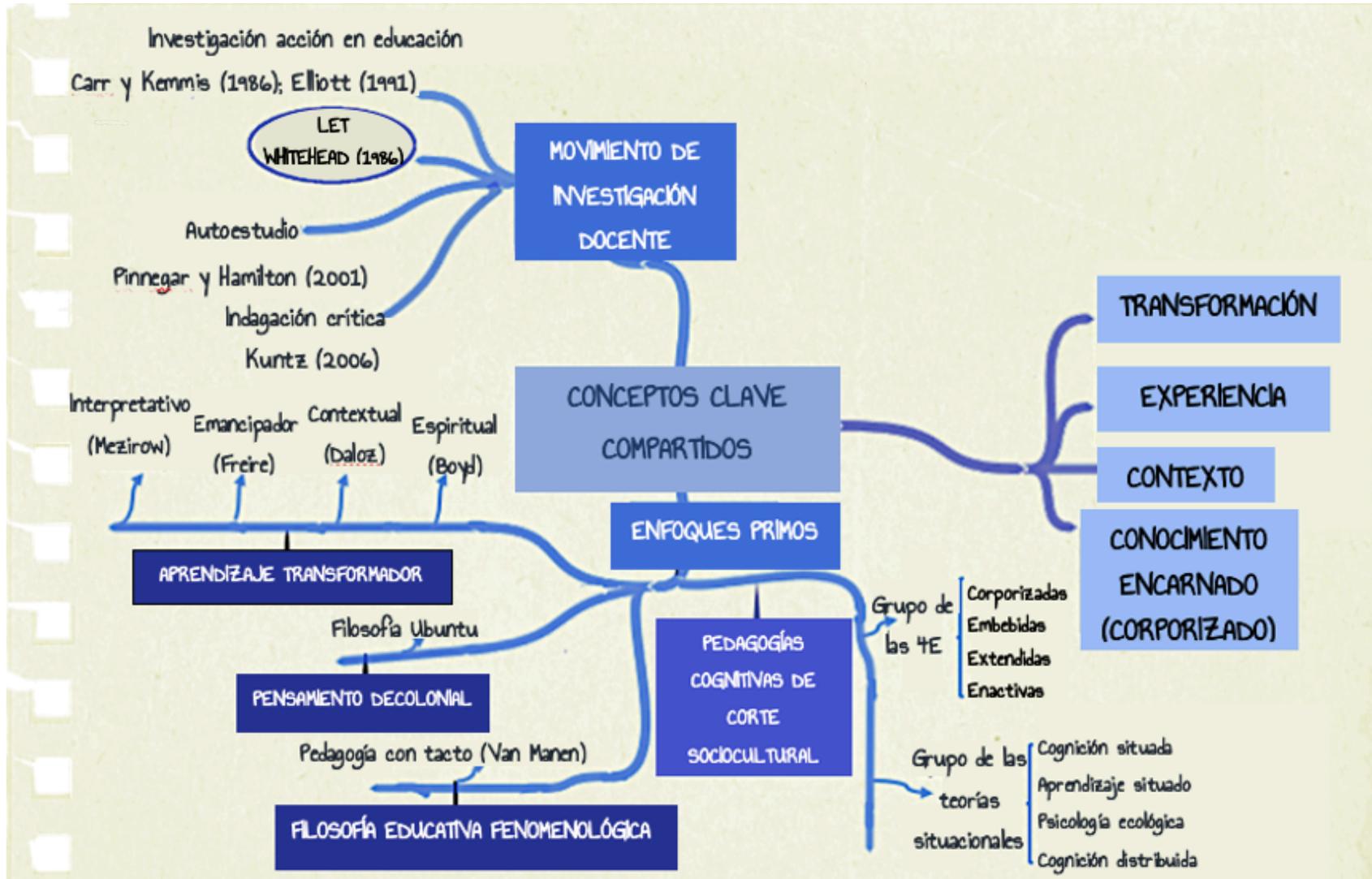
Al respecto de los nexos que establezco con nociones de distintas teorías educativas e intelectivas, cabe subrayar que, como al principio de este capítulo he indicado, aunque la LET no se sustenta en un conocimiento de la educación sino en un conocimiento educacional generado por quienes aceptan su responsabilidad de investigar su práctica para mejorarla y ofrecer interpretaciones válidas, basadas en valores sobre los problemas que confrontan, Jack Whitehead y Marie Huxtable dejan claro que “la creación de una teoría educativa viva de un individuo, como explicación de la influencia educativa en el aprendizaje, puede incluir la integración de conocimientos de teorías desarrolladas en disciplinas asociadas con la educación como la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, la política, la economía, el liderazgo y gestión en la educación”.<sup>70</sup>

De hecho, como lo muestra Stephen Bigger<sup>71</sup> en un artículo en el que se acerca a revisar las conexiones que la LET mantiene con otras metodologías de investigación, frecuentemente se pu-

blican trabajos en los que enfoques “primos” —formulados desde disciplinas como la filosofía, la sociología o la psicología— enriquecen el tipo de conocimiento que persigue la LET. Por ejemplo, son significativos los casos en los que la teorización de la LET se vincula con la fenomenología, el aprendizaje experiencial, la investigación-acción, la pedagogía crítica, la pedagogía dialógica y la (auto)etnografía.

Para mí ha sido fundamental poder articular y dar cabida dentro de la investigación que se lleva a cabo desde la LET a diversas teorizaciones, provenientes tanto de la filosofía como de la psicología, que proveen al conocimiento de la educación de enfoques epistemológicos socioculturales que se abren al estudio interdisciplinario de la producción de conocimiento y, asimismo, cuestionan la noción de verdad objetiva y las explicaciones idealizadas de las epistemologías más rancias.

Dichas teorizaciones, que comparten conceptos clave con la LET —como aprendizaje transformador, conocimiento encarnado, mundo experiencial o interactividad social—, cobraron vitalidad en mis propias conceptualizaciones que fui formando a través



N.V. 45. Esquema relacional entre la LET y los enfoques "primos" que nutren la investigación.

de la enacción\* dada en el contexto de la cultura del aula que me aboqué a crear en el transcurso de los seminarios que medié. Cultura esta en la que las actitudes de quienes la integramos tuvieron gran relevancia en el sentido de que en ciertos momentos nos dejaron ver valores positivos con los que se llegan a afianzar principios fundamentales para la construcción de identidad, tanto individual como grupal, como el respeto, la responsabilidad y la reciprocidad; y en otros, nos causaron una disonancia cognitiva que nos proyectó como seres contradictorios cuyos valores enunciados no eran los encarnados.

Sin embargo, no es tan fácil focalizar los valores que expresamos y su trascendencia, pues frecuentemente las acciones que los revelan pasan inadvertidas debido a su transitoriedad, por lo que requieren ser desentrañadas de entre el entramado de las interacciones ocurridas durante un periodo determinado; por ejemplo, las horas de una sesión o clase. Siendo esto así, la LET

propone que en nuestras investigaciones echemos manos de recursos interactivos y multimedia para recabar datos auditivos y, sobre todo, visuales que permiten analizar detenidamente expresiones verbales y corporales en donde anidan valores colmados de principios explicativos.

Jack Whitehead, al disertar sobre la validez de los recursos multimedia como métodos para el análisis de nuestros valores encarnados, nos recuerda que Husserl concebía que, en la esfera trascendental, hay una infinidad de conocimientos anteriores a toda deducción, cuyas conexiones mediadas de implicación intencional no tienen nada que ver con ella; y que dichos conocimientos, al ser enteramente intuitivos, resultan refractarios a “todo esquema de simbolismo constructivo metodológicamente ideado”.<sup>72</sup> Con esto, Whitehead colige que “este conocimiento requiere acceso a maneras que no pueden encajar dentro de sistemas de categorías predefinidas” De tal suerte, el uso de los recursos

---

\* Esto es, en el acto de poner en práctica mi comprensión sobre los problemas educativos, de tal forma que desde el plano mental se extienda un puente hacia la experiencia, tanto subjetiva como social, que culmine en la consolidación de mis ideas como conocimiento encarnado. Subrayo que la RAE acepta este término y especifica que el adj.

«enactivo,-va» y el sust. «enacción» son calcos del inglés «enactive» y «enaction». Y que se emplean, en efecto, en textos de carácter psicológico y educativo para aludir al conocimiento que se adquiere de manera performativa, es decir, mediante la acción.

multimedia que hoy tenemos al alcance aparecen como propicios para penetrar en la dilucidación de las complejidades que los sistemas de codificación o de categorías no logran abordar.<sup>73</sup>

Por medio de los datos visuales digitales, los valores encarnados por los otros y nosotros pueden ser capturados y analizados detenidamente cada vez que congelamos un segmento de la grabación. Del mismo modo, se consigue establecer conexiones con expresiones surgidas en momentos discontinuos. Intermitencias y latencias son percibidas con mayor intensidad merced a estos recursos.

En el caso particular de mi investigación, la información sustancial derivada de los seminarios que impartí se registró por medio de grabaciones de video. Gracias a estas, pude llevar a cabo un autoestudio mediante el cual profundicé en el sentido de mis actitudes y en las de quienes estuvieron bajo mi mentoría; y asimismo, logré dar forma a la narración que sirvió de dispositivo cognitivo para enmarcar temas importantes y clarificar mis explicaciones sobre el impacto del factor disposicional en el desarrollo del pensamiento de orden superior.

Cabe señalar que, a causa del contexto de pandemia que afrontamos, los seminarios fueron impartidos en modalidad virtual. Esta situación, lejos de presentarme un problema, me dio la ventaja de que la grabación completa de cada sesión pudiera ser realizada sin ningún inconveniente y sin la necesidad de establecer una logística especial para hacerme de ese material.

Finalmente, para profundizar en mis cuestionamientos en torno al cultivo de disposiciones como factor para mejorar el desarrollo intelectual de los estudiantes de Arte, la Teoría Educativa Viva me ha permitido aportar nociones de otras teorías gracias a que establece nexos con un amplio campo de enfoques de investigación cualitativa e, igualmente, me ha aportado métodos para apuntalar la validez de mis propias teorías en beneficio de quienes han recibido mi influencia educativa; influencia que, como lo he venido reiterando, carece de neutralidad, puesto que está cargada de expresiones encarnadas de valores. Por esto, la LET también me ha enseñado que para conseguir la mejora de cualquier problema educativo es necesario que justipreciemos primero nuestro rol docente.



1. Steven Coombs, Mark Potts y Jack Whitehead. “Living Theory Transformed into Living Global Citizenship”. *International Educational Development and Learning through Sustainable Partnerships* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2014), p. 59, doi: [10.1057/9781137349989](https://doi.org/10.1057/9781137349989). Whitehead expone que: (“A living-educational-theory is not derived from a more general theory. A living-educational-theory is created as an explanation of educational influence in exploring the implications of asking, researching and answering a question [...]”).
2. Jack Whitehead y Jean McNiff. *Action Research. Living Theory* (Londres/California/Nueva Delhi: Sage, 2006), p. 20, doi: [10.4135/9781849208536](https://doi.org/10.4135/9781849208536). “This theory emerges from my manner in teaching that fostered in my students’ dispositions to reflect and open their minds and hearts to honesty through trust and compassion through acceptance of differences. These mature dispositions reflect the values that give purpose to my life and my practice [...]”).
3. Ver Jack Whitehead. “Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories”. *Educational Journal of Living Theories*, 1, núm.1 (2009): 107, Corpus ID: 17548277. Extracto: “[In a living theory] My imagination worked to offer possibilities about improving what I was doing. I chose a possibility to act on, acted and evaluated the effectiveness of what I was doing in terms of my communications with my pupils. This disciplined process of problem-forming and solving is what I call an action reflection method”.
4. Ver Marie Huxtable y Jack Whitehead. “Enhancing educational influences in learning with a Living Educational Theory approach to pedagogical Action Research in Higher Education”. *Educational Action Research*, 29, núm. 2, (2020): 315, doi: [10.1080/09650792.2020.1779771](https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1779771). Extracto: “[...] we claim that to have an educational influence in learning is more nuanced and includes the idea of an intentional relationship, rather than causal relationship, of an educator with the learner that is open to the learner’s imaginative response to what they are learning and the knowledge they are creating as a consequence”.
5. Jack Whitehead y Jean McNiff. *Action Research. Living Theory*, p. 116. “Dewey (1916) speaks of learning as a form of growth, and learning how to influence others’ learning as a form of collective and mutual growth. The kind of learning that influences further learning has to be a matter of influence, and influence happens through free-flow interpersonal and intrapersonal relationships which respect the other’s capacity for choice in choosing whether or not to be influenced, and to use the learning in ways that are right for them”.
6. Jean McNiff y Jack Whitehead. *All You Need to Know about Action Research* (Thousand Oaks, California: SAGE, 2006), p. 52, ISBN:1 4129 0806 X. “Do we exercise our influence in ways that respect each person’s uniqueness of mind and unlimited capacity for unlimited acts of creation, or do we aim to influence so that we deny those opportunities? Do we give others the choice to exercise their capacity for choice?”.
7. Jack Whitehead. *Living theory research as a way of life* (Bath, Reino Unido: Brown Dog Books, 2018), p. 27, ISBN-13: 978-1785452758. “[...] the explanations generated by the theory to explain the educational development of individuals contain an evaluation of past practice and evidence of present practice which includes the ‘I’s’ intention [...]”.
8. Jean McNiff y Jack Whitehead *All You Need to Know*, p. 258. Como hasta aquí es evidente, Whitehead y McNiff consideran que este tipo de investigación gira en torno del “yo” viviente como centro epistémico, es decir, del “yo” generador de conocimiento: “Practitioner-researchers are real people, whose real ‘I’s’ are the focus of their research. Action research is a process of the ‘I’ investigating the ‘I’, who

asks, 'How do I improve my learning and practice?' The living 'I' is the epistemic centre, that is, the research is about the 'I' generating knowledge. Frequently the 'I' forms a collective so that the 'I' exists in 'we-I' relationships, and the question becomes, 'How do we improve our learning and practice?'. **Steven Coombs, Mark Potts y Jack Whitehead. "Living Theory Transformed", p. 61.** Pero también hace explícito un "yo" que "es ontológico en el sentido de buscar vivir lo más plenamente posible los valores que el individuo utiliza para dar sentido y propósito a sus vidas: "'I' is ontological in the sense of seeking to live as fully as possible the values that the individual uses to give meaning and purpose to their lives.

9. **Jack Whitehead. "An Analysis of An Individual's Educational Development –The Basis for Personally Orientated Action Research". *Educational Research: Principles, Policies and Practice* (Londres: Falmer, 1985), p. 98,** <https://www.actionresearch.net/writings/jack/jw1985analindiv.pdf>. "In a living approach to educational theory I am suggesting that teacher action-researchers present their claims to know how and why they are attempting to overcome practical educational problems in this form:  
I experience a problem when some of my educational values are negated in my practice.  
I imagine a solution to my problem.  
I act in the direction of my solution.  
I evaluate the outcomes of my actions.  
I modify my problems, ideas and actions in the light of my evaluations".
10. **Jack Whitehead y Marie Huxtable, *Living Educational Theory Research as an Epistemology for Practice: The Role of Values in Practitioners' Professional Development*, (Abingdon, Oxon: Routledge, 2024. ISBN: 9781032551173), p. 70.** "We understand educational theory as the explanations produced by individual people

and communities for their educational influences in their own learning, in the learning of others and in the learning of the social formations that form the context of the practice being researched. This is not to dismiss the theories of the disciplines of education and fields of education. It is to recognise that a living-educational-theory integrates insights from education theories to improve educational practice and research without being subsumed within the education theories created through the disciplines approach".

11. **Mark Drewell y Björn Larsson, *Changing The World We Create: Beyond climate crisis, polarized societies and failed leadership* (Stockholm; Foresight Press, 2019), pp. 66–67,** cit. por Marie Huxtable y Jack Whitehead, "Living Educational Theory Research in the Real World: Results of reaching out to people and communities", conferencia dada durante la Red de Investigación Acción Colaborativa 2023, 26–28 de octubre de 2023, p. 2, Manchester, Reino Unido, <https://www.actionresearch.net/writings/cam2023/ahjw2023cam231023jwhjw.pdf>. These 'values' shape the decisions we make both individually and collectively and, in turn, the way history evolves. They also believe that we create our Collective Imaginary (consciously or unconsciously) and at the same time our Collective Imaginary determines the way our world evolves... What is required is for us to deliberately and consciously support the emergence of a new and more complex Collective Imaginary".
12. **Jack Whitehead y Jean McNiff. *Action Research. Living Theory*, pp. 22–23.** "Your ontological perspective tends to influence how you see other people, and also the kind of approach you adopt in research. If you see yourself as separate from other people, you may assume an outsider approach to research [...] If however, you see yourself as part of other people's lives, and they of yours, you may adopt an insider, participative approach, which would involve you offering descriptions and explanations for how you and they were involved in mutual relationships of influence".

13. **Whitehead, Jack y Jean McNiff.** *Action Research. Living Theory*, p. 82; y *All You Need to Know*, pp. 149–150. "Criteria and standards of judgement are different though intimately related [...] When you make judgements about your practice it is not enough simply to work to criteria in the form of achieving targets [...] You also have to explain the nature of what you did and why you believe it should be perceived as good".
14. **Jack Whitehead y Jean McNiff.** *Action Research. Living Theory*, pp. 82–83. "Until now, quality has been assessed using traditional criteria as standards of judgement. These criteria have usually taken an abstract form, often as performance indicators that indicate the execution of skills such as 'Can communicate ideas' or 'Explains concepts appropriately'. Introducing the idea of living standards of judgement as rooted in values gives a necessary dimension of values-based practice. Practice is seen as thoughtful educational engagement, and not simply the execution of skills."
15. **Steven Coombs, Mark Potts y Jack Whitehead.** "Living Theory Transformed", p. 62. "The unit of appraisal is what is being judged as a contribution to knowledge. In a living-theory the unit is an individual's explanation of their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning of the social formation in which we live, work and research".
16. **Jack Whitehead y Jean McNiff.** *Action Research. Living Theory...*, p. 24. "We are thinking of ontological values as flows of life-affirming energy through which we give meaning and purpose to our lives". **Steven Coombs, Mark Potts y Jack Whitehead.** "Living Theory Transformed" p. 61. Whitehead amplía al respecto: "I am using values in an embodied sense to mean what it is that motivates me to do what I do in my educational practices. I use the same value-words as the ethical principles of freedom, justice, respect, consideration of interests and worthwhile activities but the meanings are clarified in the course of their emergence in practice in the enquiry [...]".
17. **Kåre Hauge.** "Self-Study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education." *Teacher Education in the 21st Century – Emerging Skills for a Changing World* (Londres: IntechOpen, 2021), p. 140, doi: 10.5772/intechopen.91070. "[...] is an approach to understand one's own practice and one's self-concept, means that teacher educators look critically at their own professional values [Kunneman], work towards a better self-understanding [Keltchermans], and have a moral purpose [Fullan]".
18. **Kåre Hauge.** "Self-Study Research", p. 140. "Self-study is largely about becoming better informed, gaining expanded understanding, and an effort to improve oneself as a professional educator and one's own practice".
19. **Amanda Berry,** "Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience". *Studying Teacher Education*, 3, núm. 2, (2007), p. 131, doi:10.1080/17425960701656510. "Conceptualizing tensions and using them as a sign-post for learning to understand and articulate approaches to teaching and learning about teaching helps to highlight the relationship between episteme and phronesis." Este punto ha sido tratado ampliamente en: **Fred A.J. Korthagen y otros.** *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001), ISBN: 9780805839814.
20. **Fred A. J. Korthagen** "Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education", *Orbis Scholae*, 5, núm. 2 (2011), p. 34, doi:10.14712/23363177.2018.99. Como subraya Korthagen: "This affective dimension is too much neglected in the technical-rationality approach, which seems to be another cause of the gap between theory and practice".
21. **Robert Bullough, y Stefinee Pinnegar.** "Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research" *Educational*

- Researcher*, 30, núm. 3 (abril, 2001), p. 15, doi: [10.3102/0013189X030003013](https://doi.org/10.3102/0013189X030003013). "The questions self-study researchers ask arise from concern about and interest in the interaction of the self- as teacher educator, in context, over time, with others whose interests represent a shared commitment to the development and nurturance of the young and the impact of that interaction on self and other (Hamilton, 1998). Ultimately, the aim of self-study research is moral, to gain understanding necessary to make that interaction increasingly educative".
22. Brie Gertler, "Self-Knowledge", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/self-knowledge/> (Última revisión sustantiva: martes 9 de noviembre de 2021). La filósofa Brie Gertler explica que: "Agentialists contend that the special character of self-knowledge stems from the fact that we exercise agency over our mental states, and hence are responsible for them".
23. Hazel Markus y Paula Nurius "Possible Selves". *American Psychologist*, 41, núm. 9 (1986), p. 954. De acuerdo con Hazel Markus y Paula Nurius: "Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future [...] These possible selves are individualized or personalized, but they are also distinctly social. Many of these possible selves are the direct result of previous social comparisons in which the individual's own thoughts, feelings, characteristics, and behaviors have been contrasted to those of salient others. What others are now, I could become".
24. Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (Londres: The University of Chicago Press, 2009), p. 18. ISBN-10 9780226672984 "[...] it is not by looking at things, but by dwelling in them, that we understand their joint meaning".
25. Ver Marie Huxtable y Jack Whitehead. "How do we improve our contribution to the professional development of educational practitioners by enacting a self-study methodology?". *Enacting self-study as methodology for professional inquiry* (Nueva Zelanda: Universidad de Auckland, 2016), pp. 45-52, ISBN: 978-0-473-35893-8. "Living Theory researchers create and contribute valid accounts of their living-educational-theories [...] [As a] self-study methodology, [it] offers a credible academic and scholarly form of research that enables researchers to generate and contribute new educational knowledge through researching their own practice [...] Individual researchers' living-theory methodologies and their living-theories have been shown to integrate insights from theories of social, historical and cultural influences".
26. Desmond Tutu. Prefacio, en Mungi Ngomane, *Everyday Ubuntu. Living Better Together* (Nueva York: Harper Design, 2020), p. 10, ISBN: 9780062977557. *Ubuntu* es un concepto africano, emanado de las lenguas bantúes zulú y xhosa, que refiere a la lealtad y solidaridad entre las personas. Según Desmond Tutu: "One with *ubuntu* is careful to walk in the world as one who recognizes the infinite worth of everyone with whom he or she comes into contact. So it is not simply a way of behaving, it is indeed a way of being!". Yusef Waghid "On the Educational Potential of Ubuntu". *Re-Visioning Education in Africa. Ubuntu-Inspired Education for Humanity* (Ithaca, Nueva York: Palgrave Macmillan, 2018), p.56, doi: [10.1007/978-3-319-70043-4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4) Por su parte, Yusef Waghid, infiere que: "that human interdependence and co-existence seems to be the most appropriate way in which the concept can be articulated".
27. Joy Mounter, Marie Huxtable y Jack Whitehead. "Using Thinking Actively in a Social Context and Spirals in Living Theory research in explanations of educational influences in a global social movement". *Gifted Education International*, 35, núm.2 (2019), pp. 93, doi: [10.1177/0261429418824110](https://doi.org/10.1177/0261429418824110). "Living Theory research is a form of self-study, educational practitioner research. The self

studied is not a self-serving one but a relational self where each individual embraces their responsibility to contribute to the flourishing of their own humanity, 'i', as well as contributing to the humanity of others 'we' and to humanity as a whole 'us'. This sense of self is communicated through our understanding of Ubuntu (a South African concept for being in community) which we summarize as, 'I am because we are' and 'We are because I am' and as Tutu (2013) said."

28. Desmond Tutu. Prefacio en *Everyday Ubuntu*, p. 9. "The lesson of *ubuntu* is best described in a proverb that is found in almost every African language, whose translation is, 'A person is a person through other persons'. The fundamental meaning of the proverb is that everything we learn and experience in the world is through our relationships with other people. We are therefore called to examine our actions and thoughts, not just for what they will achieve for us, but for how they impact on others with whom we are in contact."
29. Yusef Waghid. "On the Educational Potential of Ubuntu", pp. 55 y 61. "*Ubuntu* could provide many non-African communities epistemological spaces to reconsider human engagements [...] *Ubuntu* might also be a concept that can be used to remedy community problems other than those that show their faces on the African continent. This gave me the idea to expand talking about and thinking through the concept of *Ubuntu* in relation to other global contexts [...] Thus far, I have argued that *Ubuntu* has an educational potential on the grounds that the former is linked to the cultivation of associative, respectful and responsible human encounters". Actualmente, Waghid es profesor de filosofía de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Stellenbosch en Sudáfrica. Es coeditor de *African citizenship education revisited* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2018) y coautor de *Democratic Education as Inclusion* (Lanham, Maryland: Lexington Books, 2022) y autor de *African Philosophy of Education Reconsidered: On being human. New Directions in the Philosophy of Education*.
30. Ver Mark M. Diacopoulos y otros. "Learning and Living Self-Study Research: Guidelines to the Self-Study Journey". *Studying Teacher Education*, DOI: 10.1080/17425964.2021.1992859. Publicado en línea el 22 oct. 2021, p. 1. Extracto: "As a method for understanding teacher education beliefs and practices, self-study is lived rather than learned (Gregory et al., 2017; Loughran, 2018), meaning it is difficult to learn in an abstract manner. Learning self-study involves developing and coming to be (Loughran, 2006) [...]."
31. John Loughran. "Learning about self-study of teacher education practices". *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology: Unraveling a Complex Interplay* (Singapur: Springer, 2018), p. 5-6, ISBN: 9789811081057. "To support others to learn about self-study and to understand why it can be so difficult to teach about self-study, it is perhaps helpful to envisage the process as a journey of learning, a journey with a destination that may be arrived at in many and diverse ways [...] Understanding self-study through the metaphor of a journey and thinking about that metaphor in relation to the destination can help to explain the difficulty of simplistically defining self-study".
32. Jack Whitehead. "Living Educational Theories and Multimedia Forms of Representation" *Counterpoints*, 275 (2005), pp. 80-81, <https://www.jstor.org/stable/429378>. "By a living contradiction I mean that you and I experience a tension when we recognize that our values are not being lived as fully as we think they could be in what we are doing [...] This experience of holding embodied values together with their denial in what one is doing [...]."
33. Jean McNiff y Jack Whitehead. *All You Need to Know*, p. 258. "Living theories are different from propositional theories, in that propositional theories are constituted in statements (propositions) and show the relationship between statements as the grounds for their validity, whereas living theories are constituted in the descriptions and explanations in practitioners' accounts of their learning through practice that show the relationship between their own and others' developing knowledge as the grounds for their validity."

34. Marie Huxtable, y Jack Whitehead, "Living Educational Theory Research in the Real World" p. 2, Huxtable y Whitehead lo sostienen: "We agree that more attention needs to be given to clarifying the explanatory principles in explanations of educational influence in the learning of social formations [...] 'i' 'we' 'I' 'us' relationships offers a clarification that can overcome the present lack of clarity about the nature of the explanatory principles in explanations of educational influence in the learning of social formations".
35. Jack Whitehead y Jean McNiff. *Action Research. Living Theory*, p. 30–31. "Propositional theories contain propositions, or statements, about the way things are. They tend to be grounded in a quest for certainty, and are communicated in the form of general statements in response to particular answers. These statements tend to be definitive and prescriptive, taking the form, 'This is the way things are.' [...] human living cannot be understood solely in terms of sets of propositions, nor can it be improved just by the application of abstract theories".
36. Jean McNiff y Jack Whitehead. *All You Need to Know*, p. 224. "Accepting that self-study is a form of educational research that has significant potentials for education and social formations, we therefore aim to transform discourses of regulatory principles into discourses of political practices which show the passionate investment involved in a commitment that embed issues of epistemology and methodology".
37. Jean McNiff y Jack Whitehead. *All You Need to Know*, p. 12. "Ironically, some of the new self-study literature adopts a spectator approach. Some authors analyse self-study in an abstract way, rather than talk from the experience of their own self-studies".
38. Jean McNiff y Jack Whitehead. *All You Need to Know*, p. 23. "[...] self-study action research has made a gigantic leap from other research methodologies, in that the researcher is placed at the centre of the enquiry, and accepts the responsibility of showing how they account for themselves".
39. Stefinee Pinnegar y Tom Russell. "Introduction: Self-Study and Living Educational Theory". *Teacher Education Quarterly*, 22, núm. 3, (verano, 1995), p. 6. <http://www.jstor.org/stable/23475828> "This is "high risk" research because it reveals us as researchers, as educators, and most importantly, as human beings".
40. Confrontése: Stefinee Pinnegar y Gary Daynes. "Locating Narrative Inquiry Historically". *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. (Londres: Sage, 2007), p. 5, doi: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552). Extracto: "Some narrative researchers employ sociolinguistic analytic tools to analyze qualitative data collected as field notes or interviews and either piece together or develop a generic narrative of experience that generalizes as a "typical" narrative such as learning or everyday experience within a culture (Josselson, 1996; Polanyi, 1989). Others use conceptions from narrative such as plotline, characterization, theme, role, and other literary terms to analyze and make general sense of experience. Other researchers explore narrative as fundamental to cognition (Schank, 1990)".
41. Donald E. Polkinghorne. "Validity Issues in Narrative Research". *Qualitative Inquiry*, 13 núm. 4 (junio, 2007): 472, doi: [10.1177/1077800406297670](https://doi.org/10.1177/1077800406297670). "The reformists, who include narrative researchers, posit that evidence, such as personal descriptions of life experiences, can serve to issue knowledge about neglected, but significant areas, of the human realm".
42. Stefinee Pinnegar y Gary Daynes. "Locating Narrative Inquiry Historically", p. 5. "The method and the inquiry always have experiential starting points that are informed by and intertwined with theoretical literature that informs either the methodology or an understanding of the experiences with which the inquirer began (Clandinin & Connelly, 2000)".

43. Véase el prefacio en Jean Clandinin. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. (Londres: Sage, 2007), doi: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552). Es importante señalar el difícil ejercicio deliberativo que llevó a cabo Clandinin y el equipo de editores a su cargo en cuanto a qué entraba y que no entraba en este manual. En la página xiii, se explica el esfuerzo que implicó aceptar o rechazar los textos recibidos. Para esto, tomaron seriamente en consideración aquellos que afirmaron que estaban usando la indagación narrativa o metodologías de investigación narrativa, y decidieron no incluir el trabajo de autores que nombraron a sus metodologías de otras maneras, como etnografía, fenomenología, o un nombre inclusivo como investigación interpretativa. A veces, nos cuenta Clandinin, reconocieron una metodología particular como investigación narrativa, pero si los investigadores reclamaban un nombre diferente para su trabajo, no los incluían como posibles autores de capítulos ni en el marco general del manual. Extracto: "As we tried to delimit the boundaries for what we included in the handbook, we began with reading the work of those who stated they were using narrative inquiry or narrative research methodologies [...] We also decided against inviting authors who named their methodology other names such as ethnography, phenomenology, or an inclusive name such as interpretive inquiry. Sometimes, we recognized a particular methodology as narrative inquiry, but if the researchers were claiming a different name for their work, we did not include them [...]".
44. Stefinee Pinnegar y Gary Daynes. "Locating Narrative Inquiry Historically", p. 9. "In the turn toward narrative inquiry, no change in direction is more important than the change in an understanding of the relationship of the researcher to the researched. In the move toward narrative inquiry, the turn is characterized as a movement away from a position of objectivity defined from the positivistic, realist perspective toward a research perspective focused on interpretation and the understanding of meaning. In turning, narrative inquirers recognize that the researcher and the researched in a particular study are in relationship with each other and that both parties will learn and change in the encounter".
45. Donald E. Polkinghorne. "Validity Issues in Narrative Research", 479. "Evidence in the form of storied texts differs in kind from evidence in the form of scores or public observations. On the one hand, this difference is the strength of narrative evidence because it allows for the presentation of the meaning life events have for people. On the other hand, this difference lends support for conclusions in a different manner than scores.
46. Michael Connelly y Jean Clandinin. "Stories of Experience and Narrative Inquiry". *Educational Researcher*, 19, núm. 5 (junio – julio, 1990), p. 7, doi: [10.3102/0013189X019005002](https://doi.org/10.3102/0013189X019005002). Al respecto, Michael Connelly y Jean Clandinin argumentan: "Like other qualitative methods, narrative relies on criteria other than validity, reliability, and generalizability. It is important not to squeeze the language of narrative criteria into a language created for other forms of research. The language and criteria for the conduct of narrative inquiry are under development in the research community [...] It is currently the case that each inquirer must search for, and defend, the criteria that best apply to his or her work. We have already identified apparency, verisimilitude, and transferability as possible criteria".
47. Huxtable, Marie y Jack Whitehead, "Living Educational Theory Research in the Real World, p. 8. Al respecto de los significados de expresiones encarnadas, Huxtable y Whitehead argumentan que estos: "cannot be solely communicated by lexical definitions and conceptual analyses. This is because embodied expressions of values are expressed in actions and flow with energy in an individual's unique constellation of values within which they interact".
48. Jack Whitehead y Marie Huxtable, *A Living Educational Theory research approach to continuing educational, professional development*, Documento académico de la Universidad de Cumbria, 2022, <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/6491/> ORCID: 0000-0002-9644-0785 y 0000-0003-1808-0670, pp.13-14. En la LET los valores encarnados y la focalización de resonancia empática son revelados a través del video-clip.

De esta manera: "What the method of empathetic resonance, with digital visual data, is designed to do, is to focus on the meanings of the expression of the embodied values of ourselves or the other as we move the cursor backwards and forwards along a digital video-clip until the moment of greatest resonance. We can then check with the other that our recognition and description of the embodied value we are experiencing has validity in relation to the other's response".

49. David Herman, "Storytelling and the Sciences of Mind: Cognitive Narratology, Discursive Psychology". *Narrative*, 15, núm. 3 (octubre, 2007), 320, DOI:[10.1353/nar.2007.0023](https://doi.org/10.1353/nar.2007.0023). "Yet the narrative not only represents but also enacts or exemplifies how cognitive processes are anchored in collaborative discourse processes -how the mind is grounded in participants' relations with one another and with their surrounding social and material environment."
50. Jerome Bruner. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid: Alianza Editorial, 1990), p.p. 59-61. Extracto: "[...] la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios. Los «significados negociados», que según los antropólogos sociales y los críticos culturales son esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y la excepcionalidad". (trad. Juan Carlos Gómez Crespo).
51. Northrop Frye en *Fables of identity*. glosado por Sigrun Gudmundsdottir, "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Buenos Aires / Madrid: Amorrortu, 2012), p. 53.
52. Jerome Bruner. *Actos de significado*, p. 69.
53. Jean Clandinin y Jerry Rosiek. "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions". *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (Thousand Oaks, California: Sage, 2007), p. 44, doi: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552). "Building on Dewey, the narrative inquirer focuses on the way the relational, temporal, and continuous features of a pragmatic ontology of experience can manifest in narrative form, not just in retrospective representations of human experience but also in the lived immediacy of that experience".
54. John W. Creswell. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (Thousand Oaks, California: Sage, 2007), p. 57, ISBN: 9781506330211. "Also within the story may be epiphanies or turning points in which the story line changes direction dramatically".
55. Michael Connelly y Jean Clandinin. "Narrative inquiry" *Handbook of complementary methods in education research* (Nueva York: Routledge, 2006), p. 480, doi: [10.4324/9780203874769](https://doi.org/10.4324/9780203874769). Connelly y Clandinin explican que: "By personal conditions we mean the feelings, hopes, desires, aesthetic reactions, and moral dispositions of the person, whether inquirer or participant. By social conditions we mean the existential conditions, the environment, surrounding factors and forces, people and otherwise, that form the individual's context".
56. Jean Clandinin. *Engaging in narrative inquiry* (Nueva York: Routledge, 2013), pp. 43-44, doi: [10.4324/9781315429618](https://doi.org/10.4324/9781315429618) "We begin in the midst, and end in the midst, of the experience. As we wrote (Clandinin & Connelly, 2000) 'narrative inquiry is an experience of an experience' (p.189) of being in relation with participants" [...] As participants' and researchers' lives meet in the midst of each of our unfolding complex and multiple experiences [...]".
57. James Haywood Rolling Jr. "Art Education at the Turn of the Tide: The Utility of Narrative in Curriculum-Making and Education Research". *Art Education*, 63, núm. 3 (mayo 2010): p. 7, <https://www.jstor.org/stable/20694830>. "By telling stories, reflecting on stories, and (re)writing stories of art education practice, I seek to model the utility of narrative

research methodologies in analyzing the many facets of art education practice and arts learning as phenomena worthy of study”.

58. Morgan Gardner. “Transformative Learning as a Pedagogy of Movement”, *Narrating Transformative Learning in Education*, (Nueva York: Palgrave MacMillan, 2008), p. 28, ISBN-10: 0230600506. “While a pedagogy of movement defies capture, we have an ethical imperative to engage its possibilities and implications because our educational movements are never neutral”. Morgan Gardner es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Memorial en St. John's, Newfoundland, Canadá. Ha publicado trabajos en las áreas de educación para la democracia y la justicia social, currículo y jóvenes marginados, formación docente y educación escolar alternativa.
59. Thomas Barker, “Moving Toward the Centre: Transformative Learning, Global Learning, and Indigenization” *Journal of Transformative Learning*, 7, núm. 1 (2020), p.p. 10–11, Corpus ID: 225526324. Con base en la revisión de Lisa M. Baumgartner. Para mayor contexto, consúltese: Lisa M. Baumgartner. “An Update on Transformational Learning”. *New Directions for Adult and Continuing Education*, núm. 89 (primavera, 2001), pp. 15–24, doi:[10.1002/ace.4](https://doi.org/10.1002/ace.4) y John M. Dirckx. “Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview”, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1998, pp. 1–14. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_7\\_1998/dirckx1998.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_7_1998/dirckx1998.pdf)
60. John M. Dirckx. “Transformative Learning Theory”, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7 (1998) p. 9. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_7\\_1998/dirckx1998.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_7_1998/dirckx1998.pdf) “Knowledge is not viewed as something “out there” to be taken in by the learners. Rather, it arises within the social acts of trying to make sense of novel experiences in the day-to-dayness of our lives”.
61. Jack Whitehead y Marie Huxtable. “Living educational theory research as transformational continuing professional development”. *Gifted Education International*, 29, núm. 3 (2012), p. 223, doi: [10.1177/0261429412467103](https://doi.org/10.1177/0261429412467103).
62. Laurent A. Daloz, *Mentor. Guiding the Journey of Adult Learners* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), p. 18, ISBN-10 0787940720. “Whether as close as the classroom or as distant as myth [...]Mentors give us the magic that allows us to enter the darkness: a talisman to protect us from evil spells, a gem of wise advice, a map, and sometimes simply courage”. Daloz es investigador académico, profesor de educación de adultos en Lesley College y director asociado del Instituto Whidbey, enfocado en el aprendizaje transformacional.
63. Arthur Costa y Bena Kallick. “It takes some getting used to”. *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World* (Alexandria, Virginia: ASCD, 2010), pp. 223–225, ISBN-10 1416609407.
64. Jean McNiff y Jack Whitehead. *Action Research: Principles and Practice* (Londres/Nueva York: RoutledgeFalmer, 2002), p. 125, ISBN:0415219949, 9780415219945.
65. Patricia Cranton. *Understanding and promoting transformative learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 2006), p. 5, ISBN-10 0787976687.
66. Nomlaungelo Ngubane y Manyane Makua, “Ubuntu pedagogy - transforming educational practices in South Africa through an African philosophy: from theory to practice”, *African Journals on line*, 13, núm 1 (2021) p.1 <https://www.ajol.info/index.php/ijhs/article/view/212332>

ORCID: 0000-0002-7255-4673 y 0000-0002-6747-0205. As a transformative approach, Ubuntu pedagogy, when embraced with the understanding and dignity it deserves, has a potential not only for reconnecting students with their indigenous values, heritage and cultures, but it also has a capacity to cultivate Ubuntu social values of solidarity, co-existence, respect and cooperation among students”.

67. Van Manen, Max, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (Londres: Althouse Press, 1991), p.9., doi: [10.4324/9781315417134](https://doi.org/10.4324/9781315417134). “Only recently has anyone recognized that education needs to turn back to the world of experience. Experience can open up understanding that restores a sense of embodied knowing”.
68. Confróntese con Izchak Miller, *Husserl, perception, and temporal awareness* (Cambridge, Massachusetts: MIT, 1984), ISBN: 0-262-13189-7.
69. Para ahondar en el tema, ver Andy Clark y David J Chalmers, “The extended mind” *Analysis*, 58, núm.1 (1998), 7-19, DOI: [10.1093/analys/58.1.7](https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7) y Andy Clark, “Embodiment, Action, and Cognitive Extension”, *Supersizing the Mind*, (Oxford: Oxford University Press, 2008), ISBN 978-0-19-533321-3.
70. Jack Whitehead y Marie Huxtable, *A Living Educational Theory research approach to continuing educational, professional development*, p. 12. “Creating an individual’s living-educational-theory, as an explanation of educational influence in learning, can include the integration of insights from theories of developed in disciplines associated with education such as the philosophy, psychology, sociology, history, politics, economics, leadership and management of education”.
71. Ver Stephen Bigger, “What is the Potential Educational Influence of the Educational Journal of Living Theories (EJOLTs)? Explorations in Methodology and Theory”, *Educational Journal of Living Theories*, 14, núm. 1 (2021): 68-85, ISSN 2009-1788.
72. Edmund Husserl citado por Jack Whitehead en “How Valid Are Multi-Media Communications Of My Embodied Values In Living Theories And Standards Of Educational Judgement And Practice? “. Documento del Departamento de Educación de la Universidad de Bath. <https://www.actionresearch.net/multimedia/jimenomov/JIME#98.html> (versión final, 22 de abril de 2002). Husserl (p. 12, 1931) says that in the transcendental sphere there is an infinitude of knowledge previous to all deduction, knowledge whose mediated connections of intentional implication have nothing to do with deduction. He says that this knowledge, being entirely intuitive proves refractory to ‘every methodologically devised scheme of constructive symbolism”.
73. Jack Whitehead. “How Valid Are Multi-Media”. “By this I take him to mean that this knowledge requires accessing in ways that cannot fit within pre-defined or analytic category systems.”

### Capítulo 3

#### Contexto, iluminación, apertura y cambio. Concepciones en torno al cultivo de disposiciones en el dominio de las Artes Visuales

*La experiencia, en tanto que ensayo, implica un cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conectado conscientemente con la onda de retorno de consecuencias que se desprenden de él. Cuando una actividad se continúa hasta sufrir consecuencias, cuando el cambio producido por la acción se refleja en un cambio producido en nosotros, el mero flujo está cargado de significado.*  
John Dewey

Tras haber aplicado la metodología de la LET en la investigación que realicé en el espacio de los seminarios de reflexión sobre producción artística, impartidos del semestre 2021-2 al 2023-1, sostengo que introducir a los estudiantes de Arte de educación superior en un contexto crítico-creativo en el que se desarrollen las disposiciones hacia el pensamiento de su dominio de conocimiento, requiere, en principio, que el aprendizaje

sea asumido por ellos como relacional, intersubjetivo, interactivo y en perpetua moción y, asimismo, que “mi yo docente” se muestre perceptivo ante los factores cognitivos, emocionales y sociales que intervienen en su desempeño, conduciéndose en razón de las problemáticas que van surgiendo en la ecología del aula y evitando seguir una planificación de clase inflexible y meramente instruccional. Por tal razón, fue que encontré vital en mi praxis recurrir a una pedagogía del movimiento, tal como la concibe Morgan Gardner\*, esto es, un aprendizaje transformador que revela un deseo de movilidad que atraviese creencias,<sup>1</sup> así como a una pedagogía con tacto de acuerdo con lo formulado por Max van Manen; es decir, una pedagogía sensible al contexto que reconoce que la enseñanza supone hacer juicios interpretativos que, a su vez, llevan a hacer juicios de valor

---

\* La propuesta de esta académica surge como una contestación crítica a los discursos educativos reformadores que recurrentemente hablan de movimiento, pero no exploran

este concepto en su vínculo con la praxis, la reflexión en acción, el diálogo, la transmisión, la transacción, la facilitación y la colaboración.

sobre circunstancias dadas en la clase que suelen estar imbricadas en la cultura y vida cotidiana.\* De este modo, siguiendo a Van Manen, asumo que la esencia de la pedagogía reside en la capacidad de quien guía el camino de los discentes para reflexionar y actuar en consideración de situaciones específicas.<sup>2</sup>

### 3.1 *In situ*. La restitución del conocimiento encarnado

*El conocimiento sí se manifiesta en acciones prácticas. Y podemos "descubrir" lo que sabemos en cómo actuamos y en lo que podemos hacer, en las cosas de nuestro mundo, en nuestras relaciones con los demás, en nuestro ser encarnado y en las dimensiones temporales de nuestras intervenciones.*

Max van Manen

---

\* Aunque la visión pedagógica de Van Manen se centra en la educación formativa de los más jóvenes –aquellos en el proceso de llegar a ser– y no, como en mi caso, en la educación transformativa de individuos adultos –aquellos que ya son–, encuentro adecuados para mi propósito tres puntos medulares de su pensamiento: 1) La responsabilidad que le atribuye al educador profesional, la cual implica el desarrollo de una intuición moral, y una franqueza autocrítica; 2) el entendimiento de la influencia pedagógica como una influencia no fortuita, sino orientada hacia un determinado objetivo, la cual adquiere un carácter situacional, relacional y práctico, y 3) la capacidad para alcanzar una comprensión en torno a las necesidades de sus discentes que conlleva madurar una

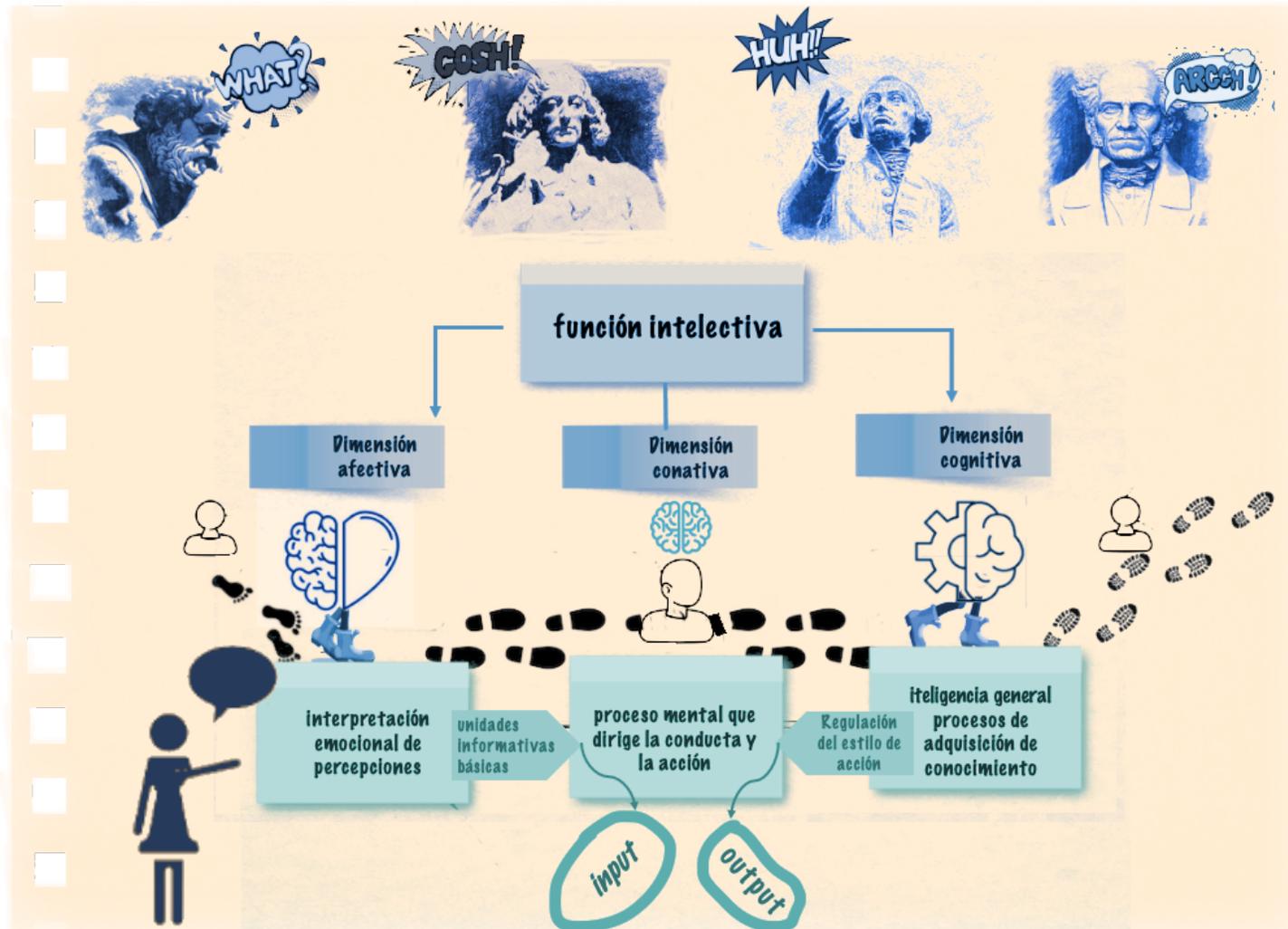
Ahondando en lo vislumbrado en el capítulo 1 (apartado 1.2.1), a mi juicio, lo que hasta ahora ha impedido que los discentes desarrollen disposiciones hacia el pensamiento es que en las aulas prevalece una orientación fuertemente instruccional. Por una parte, esto se debe a que, a partir de que John Flavell introdujo el concepto de metacognición, la atención prestada al proceso de adquisición de conciencia por parte del estudiante sobre cómo completar una tarea cognitiva particular ha favorecido la construcción de entornos educativos enfocados obsesivamente a desarrollar habilidades para la resolución de problemas. Por otra parte, y como corolario de lo anterior, se ha minimizado el papel que tienen las disposiciones en el

inteligencia interpretativa. Asimismo, es necesario resaltar que, si bien Van Manen usa el término pedagogía en el sentido más apegado a su etimología –del griego *agogos*, que significa conducir, y *paídós*, que significa infante; es decir el que conduce al infante–, yo tomo el término en el sentido más lato que se da en la actualidad, esto es, como la ciencia que se ocupa de la educación y enseñanza en un determinado aspecto o dominio de conocimiento. Empero, ambos concebimos la pedagogía como una labor práctica, alimentada por los eventos del mundo real y no por las teorías abstractas.

desempeño intelectual y, asimismo, no se ha estimado su naturaleza, pues, es notorio el soslayo sobre el hecho de que, a diferencia de las habilidades, las cuales son funciones cognitivas, las disposiciones son respuestas psíquicas que atañen a la dimensión conativa del intelecto. Por tanto, juzgué necesario seguir explorando el concepto de conación en su relación con otros, como la motivación, la volición, el deseo, la dedicación, el impulso, el esfuerzo o la vocación, pero a partir de las situaciones surgidas en mi práctica, pues solamente desde ese lugar privilegiado pude focalizarlo como acto y deducir como en él tienen efecto el *input* y *output* disposicional.

Al darme a la tarea de dilucidar sobre la compleja naturaleza de una función en la que, como revela Alan Miller,<sup>3</sup> se despliegan atributos tanto de la dimensión cognitiva como de la afectiva —por ejemplo, la planificación y la perseverancia—, tuve que desentrañar la conexión entre ambas prestando especial atención a los sucesos espontáneos nacidos en pleno desarrollo de las sesiones de mi grupo de estudio.

Gracias a la inmersión en el contexto del seminario que medié, colegí que, al pasar por el “filtro” de la conación, la dimensión afectiva opera como estímulo exterior, o sea, como *input*. En dicho “filtro” el estímulo halla un estilo de acción que se hace consciente al ser vinculado con la dimensión cognitiva para culminar en una conducta visible, es decir, como *output*. Esto fue de suma importancia para mí, ya que la noción de conación, aunque la podemos encontrar en la obra de filósofos de distintas épocas,<sup>4</sup> en general, se presenta de manera vaga. En la revisión de su conceptualización a través de la historia nos damos cuenta de lo intrincado que ha sido su discernimiento. En *La República*, Sócrates la esboza cuando habla de los tres constituyentes del alma (el racional, el anímico y el apetitivo); Spinoza la concibió en su “Principio de conatus” como la esencia real que forma la base de los tres afectos fundamentales (deseo, alegría y tristeza), los cuales son centrales para la explicación de la debilidad de la voluntad y otras causas que limitan el poder de acción; Kant también la discernió cuando trató las facultades de la mente que identificó como conocimiento, sentimiento y deseo.



N.V. 46. Mi concepción sobre la importancia de la dimensión conativa dentro de la función intelectual.

Por su parte, Schopenhauer, en *Voluntad en la naturaleza*, logró describirla —si bien, identificándola como voluntad— diciendo que era la naturaleza interna que inicia la acción tras un impulso o motivación, y produce inconscientemente acciones.<sup>5</sup>

En el campo de la psicología, fue en los albores del siglo XX que la conación aparece como un constructo para explicar los actos personales, deliberados, planeados y orientados hacia una meta que se operan tras hacer consciente una voluntad. Entre los estudiosos del tema, se destacan el psicólogo inglés Charles Spearman (1863-1945), quien, no obstante de ser más reconocido por la formulación del análisis bifactorial de la inteligencia,\* en su intento por describir los procesos cognitivos superiores, asimismo, se abocó al estudio del que llamó el factor W, referente a la naturaleza de la voluntad y, a su vez, esto lo condujo a estudiar el componente mental que

podría describirse como un intento o esfuerzo aparentemente contundente, o sea, la conación; y el rumano-estadounidense David Wechsler (1896-1981), conocido por sus escalas de inteligencia, construidas con el objeto de evaluar la inteligencia global. Mediante estas, se busca dar cuenta no solo de habilidades cognitivas, sino también de estímulos afectivos que determinan la manera en que actuamos frente a diversas situaciones.

En su artículo "Inteligencia definida e indefinida: una valoración relativista" (1950), Wechsler manifestó que el concepto de inteligencia incluía la habilidad cognitiva (como el razonamiento abstracto, el verbal, el espacial y el numérico); los factores no intelectivos, que incluyen capacidades y rasgos que son factores de la personalidad *per se*, y la capacidad conativa que funciona como guía de los anteriores.<sup>6</sup>

Sin embargo, afianzados al espíritu de la psicología científica como disciplina formal, tanto Spearman como Wechsler se

---

\* Este es un modelo teórico en el que se considera que en la actividad mental entran en juego dos factores: el factor G (inteligencia general) y el factor S (inteligencia específica).

concretaron en medir los factores que componen la inteligencia. El primero se aplicó en el desarrollo de una técnica estadística que le permitiera analizar las correlaciones entre distintas variables. Sus estudios dieron origen a la psicometría, por lo que se le considera el padre de la teoría clásica de los test; el segundo se empeñó en cuantificar "la capacidad de un individuo para comprender el mundo que lo rodea y su ingenio para hacer frente a sus desafíos"<sup>7</sup>

Me sorprende que aspectos volitivos del comportamiento humano, así como la inversión de esfuerzo para realizarlos, todavía sean primordialmente analizados mediante pruebas estandarizadas. De igual forma me causa desconcierto el puntual monitoreo ejecutivo de diseño instruccional que prevalece en los sistemas escolarizados desde finales del siglo pasado, máxime porque se lleva a cabo por medio de estrategias que simulan situaciones. Mi objeción ante estas dos posturas radica en que los aspectos de la índole conativa escapan por mucho de las evaluaciones y prácticas estructu-

radas debido a la inestabilidad dada por su dependencia de un contexto.

Las percepciones sobre las creencias, los valores culturales, la autoestima y la autoeficacia que llegan a tener los estudiantes, las cuales inciden en su respuesta disposicional, sobrevienen en cualquier momento de la interacción en el aula; son experiencias epifánicas que se presentan en acontecimientos espontáneos. De tal suerte, el estudio disposicional nos lleva al análisis de experiencias concretas que rebasan el encuadre de cualquier instrumento estandarizado, por muy cuidado que sea su diseño. Asimismo, al poner en el centro de mi disquisición la naturaleza conativa de las disposiciones, hago evidente que los enfoques educativos instruccionales no son adecuados para desarrollarlas. Sencillamente, no hay manera de instruir a los discentes para que tengan una respuesta positiva ante sus percepciones que los conduzca a cultivar hábitos inteligentes. Ninguna instrucción, por más eficiente y atractiva que parezca, puede generar un entendimiento profundo del

objetivo educativo, pues este se asume como un ejercicio completamente desconectado de una vivencia.

Dewey, en *Experiencia y educación*, sostuvo que “cada experiencia es una fuerza motora”. Así, una experiencia educativa despierta la curiosidad, fortalece la iniciativa y origina propósitos.<sup>8</sup> Por lo tanto, la finalidad del educador no debe ser instruir contenidos de aprendizaje sino hacer que el discente tenga un conocimiento encarnado. Claro está, que hacer esto exige al docente ayudar a los discentes, haciendo uso de una agudeza intuitiva, a organizar las condiciones de la experiencia para no caer en una “maleducativa” —retomando el término deweyano— que les limite su capacidad de crecimiento posterior.<sup>9</sup>

Particularmente, el cultivo de disposiciones es imposible sin un conocimiento encarnado, ya que la naturaleza de esta labor establece una conexión entre los sentidos internos y externos mientras responden ante los estímulos de un contexto específico. El desarrollo disposicional implica un conocimiento pático, el cual, como lo explica Van Manen, refiere al estado de ánimo general, la sensibilidad, la sensualidad y la

sensación de estar en el mundo y se manifiesta como corpóreo, relacional, temporal, situacional y accional.<sup>10</sup>

Asimismo, el ejercicio docente es un conocimiento pático que constituye una fuerza de la fenomenología de la práctica, la cual aparece como “un correctivo ético de las modalidades tecnológicas y calculadoras de la vida contemporánea”.<sup>11</sup> De ahí que en mi labor conciba crucial observar atentamente y con una percepción relacional el proceso conativo de los fenómenos en torno a las disposiciones. Tan solo de esta forma es posible hallar la vía para reorientar las situaciones contingentes que ponen en riesgo la calidad del aprendizaje.

Empero, contrariamente a mi argumentación, los constructos relativos a la conación que pueden revelar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje, o el tedio que muestran hacia él, se siguen analizando con métodos estandarizados como parte de investigaciones externas; y, en las aulas, se les contempla poco y no muy atinadamente a partir de las bases teóricas del diseño instruccional, como si las disposiciones, en vez de experimentarse, se ejecutaran (véase anexo 3).

➤ No se puede determinar expeditamente la estabilidad de los aspectos de comportamiento. Se requiere de tiempo, así como de su observación en el contexto contingente del aula

conocimiento Pático

N.V. 47. Detección de comportamientos y desarrollo disposicional con base en un conocimiento pático.

Como se expone en el estudio “Seguimiento del desarrollo de las disposiciones de aprendizaje”, llevado a cabo por Margaret Carr y Guy Claxton, si se va a aceptar un enfoque centrado en el desarrollo de las disposiciones de pensamiento como objetivo educativo, es necesario buscar métodos tangibles que puedan evidenciarlas y evaluarlas.<sup>12</sup>

Ya que, a juicio mío, es a partir de la práctica docente que se puede auspiciar de mejor manera aquellas disposiciones óptimas para el cultivo de un comportamiento inteligente, por lo mismo, insisto que es urgente la restitución de un conocimiento encarnado.

Lo que coligo en torno al problema de estudio, la función conativa lo demuestra: la educación, tal como la concibe Van Manen, debe ser perceptiva frente a la experiencia vivida por los estudiantes; una experiencia contingente por estar inmersa en una realidad cambiante, compleja, plural, fragmentaria, conflictiva; que entra en contradicciones de creencias, valores, credos, aspiraciones, condiciones y estilos de vida.<sup>13</sup>

Desafortunadamente, por su complejidad, la perspectiva pedagógica ofrecida por Van Manen dista mucho del estilo pragmático que en la actualidad prevalece en las escuelas, y, quizá, por ello los sistemas educativos muestran una confianza a ciegas en torno a las estrategias instruccionales, hasta el punto de obviar que existe un abuso y/o una deficiente aplicación de sus diseños.

En mi profesión docente, he visto numerosas aulas en las que se repiten procedimientos sin fomentar la reflexión; lo que trae como consecuencia una disminución del sentido de agencia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como la limitación de su capacidad para concebir diferentes y más amplias perspectivas. Incluso, en el mejor de los escenarios, se instruye a los estudiantes en el dominio de habilidades con un refinamiento técnico, pero carente de sensibilidad frente al contexto, y con la sola intención de obtener un determinado producto (las llamadas evidencias).

La problemática que señalo suele estar marcada por la presión a la que están sujetos los docentes, quienes deben

cumplir las expectativas de un currículo rígido que atiende los intereses de una política educativa utilitaria y eficientista. Al respecto, John Baer y Tracey Garrett observan que los docentes, al sentirse presionados por alcanzar los puntajes óptimos en las evaluaciones de sus cursos, llegan a eliminar el pensamiento divergente de sus planes de clase, en cambio, enfatizan la memorización a expensas de socavar el desarrollo del pensamiento y la comprensión del contenido que enseñan.<sup>14</sup> De esta manera, estamos errando el camino hacia una educación de calidad, sensible a la experiencia y congruente con su contexto.

A partir de mi enfoque disposicional busco retomar la senda hacia la reinstauración de la experiencia en la praxis educativa, ya que solo así podremos tener una comprensión más amplia del valor que tiene el conocimiento encarnado. Además, me lleva a hacer mía la consigna de Van Manen de no reducir a un esquema lo que de otro modo sería una experiencia.<sup>15</sup>

En todos los dominios de conocimiento, se requiere concebir una pedagogía sensible al conocimiento encarnado. Pero, en el caso de la enseñanza en Arte, este requisito es un llamado a recobrar la verdadera naturaleza de sus saberes. Si bien, desde la visión restringida del pragmatismo educativo imperante, esta se basa en la experticia en el sentido técnico, recordemos que los artistas trabajan para dar forma no a un objeto, sino a "experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas".<sup>16</sup>

3.2 *Exducere vs. Educare*. Inclinarsé por sacar a la luz las potencias

*Las influencias que educan a algunos para ser amos, educan a otros para ser esclavos.*

John Dewey,

Puesto que disiento de una enseñanza de las Artes basada meramente en la pericia, encuentro impropio formar e instruir

(*educare*<sup>\*</sup>) en este dominio de conocimiento. En cambio, considerando que la naturaleza de sus saberes es propia de una educación liberal,<sup>†</sup> juzgo necesario que como docentes ayudemos a *transformar* la manera en la que nuestros estudiantes afrontan el conocimiento complejo y nos aboquemos a sacar a la luz sus capacidades intelectivas (*exducere*<sup>‡</sup>).<sup>17</sup>

Bajo este concepto diseñé los seminarios de reflexión sobre producción artística, los cuales estuvieron dirigidos a egresados de licenciatura en Artes próximos a realizar un posgrado, o con una maestría en curso o recién terminada, y cuyo objetivo fue consolidar la capacidad crítica para articular la relación entre la producción y la conceptualización de obra visual.

A lo largo de las sesiones empleé un enfoque disposicional que implicó un proceso continuo de evaluación de creencias, supuestos y valores expresados tanto oralmente

como por escrito, esto último, haciendo uso de blogs; al mismo tiempo, me di a la tarea de encauzar a los seminaristas a cobrar conciencia de que las disposiciones reflexivas son esenciales tanto para fortalecer el yo afectivo (autoconciencia y construcción de identidad) como para trascender la experiencia personal (construcción social de significados).

El esquema de aprendizaje que manejé fue experiencial, a partir de tres planos de acción puntuales: **percibir, producir y reflexionar**, de acuerdo con el modelo propuesto por el programa Arts PROPEL del Proyecto Cero de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, dirigido por Howard Gardner y Steve Seidel.

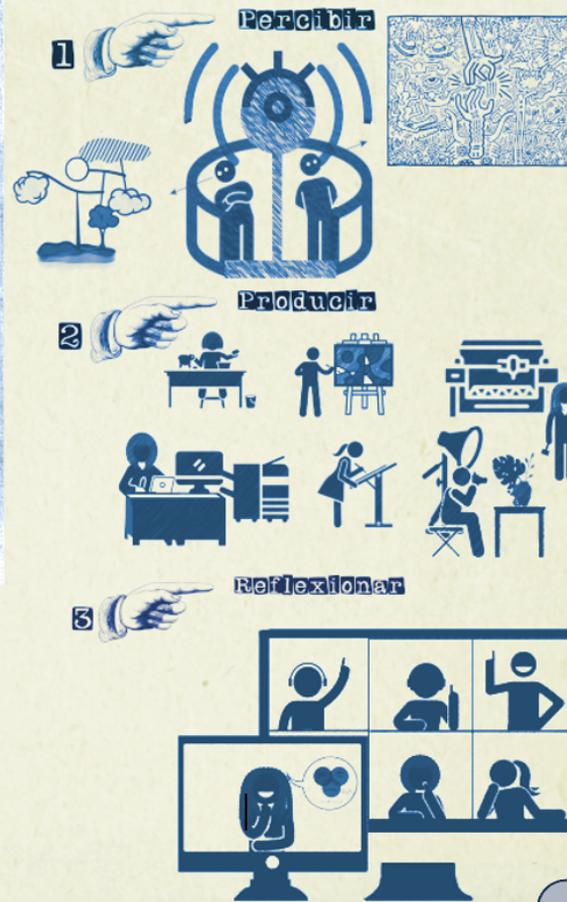
---

\* Del latín, 'criar', 'alimentar', por extensión, en el ámbito de la educación, su evolución semántica ha seguido la acepción del verbo griego *tréphein* que tiene simultáneamente un sentido predominante de 'criar' y otro de 'educar' o 'formar'.

† El sentido moderno del término que hace referencia a una enseñanza, a menudo socrática, en la que se exploran cuestiones, ideas y métodos a través de un descubrimiento personal.

‡ Del latín, compuesto de *ex* y *duco* que significa 'hacer salir', 'tirar hacia afuera' 'sacar a la luz' y por extensión 'poner en el mundo'.

## Seminario-taller de reflexión sobre producción artística mediado por Silvia Teresa Flota Reyes



No obstante que Arts PROPEL no es un programa profesionalizante, sino que está pensado para su implementación en la educación de los niveles de secundaria y preparatoria como un aprendizaje basado en las Artes, hallé los planos de acción en los que se fundamenta como de gran pertinencia para el ejercicio reflexivo de quienes participaron en mis seminarios, sobre todo porque les ayudó a visualizarse en su rol de artistas como cultivadores tenaces de la creatividad y no como genios depositarios de una capacidad creativa innata y fija.

N.V. 48. Implementación de la metodología Arts PROPEL durante el seminario-taller de reflexión sobre producción artística, realizado en modalidad virtual.

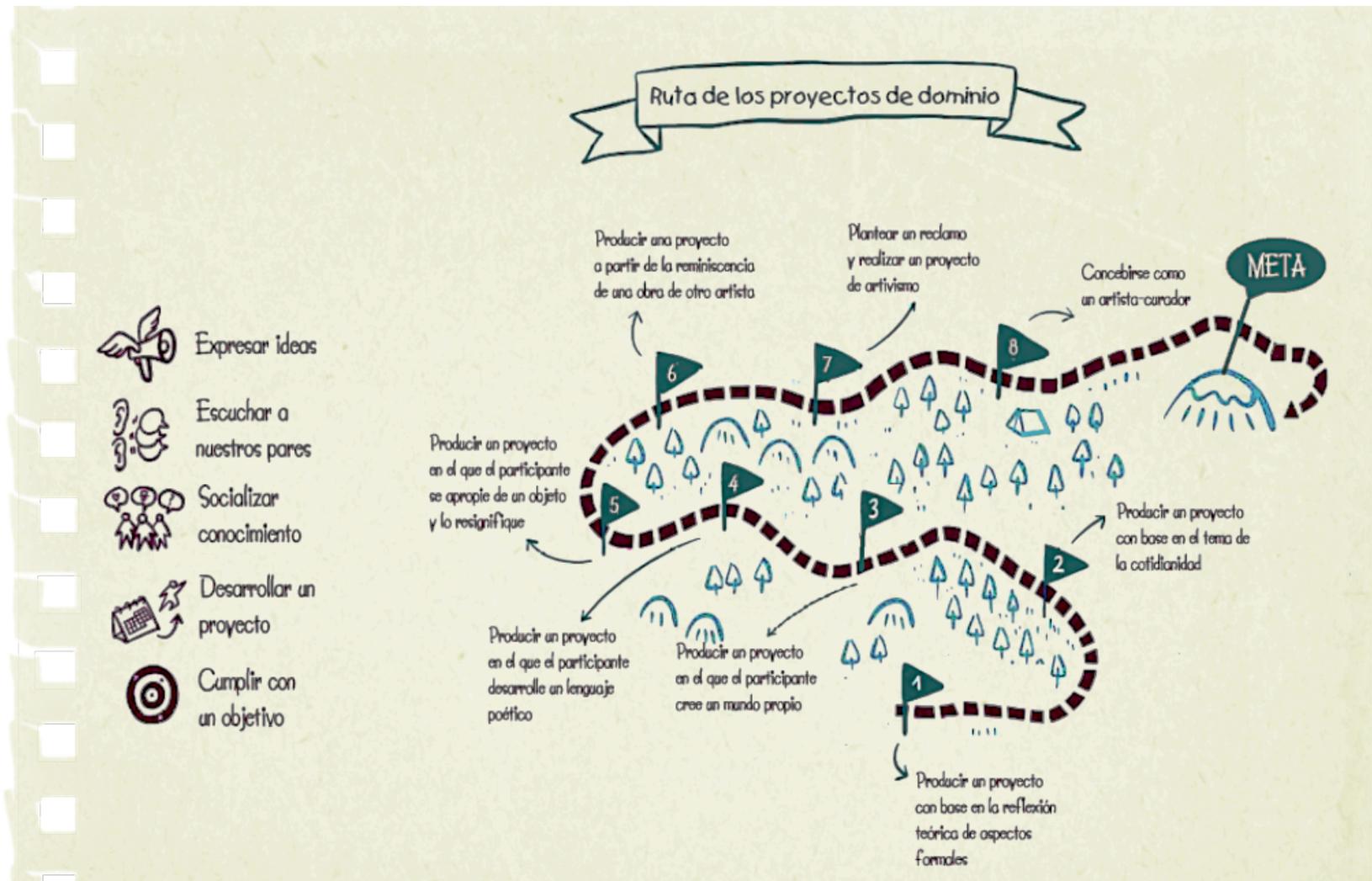
Aunque dicho esquema parece sencillo, implica desarrollar la atención plena, es decir, el proceso totalmente consciente que nos hace notar cosas nuevas y ser más sensibles a los contextos y las perspectivas. En tal estado mental, busqué el óptimo desarrollo del proceso conativo por parte de los seminaristas.

En el plano perceptivo, insté a los seminaristas a que, guiados por sus sentidos, penetraran en la naturaleza de las obras de arte que les fueron presentadas en cada sesión; fue una abierta invitación a examinarlas y a acercarse a la comprensión de las elecciones hechas por sus autores tanto en lo formal como en lo conceptual y, asimismo, a establecer conexiones entre las obras analizadas, su propia obra y la de sus pares.

Los temas del primer seminario giraron en torno a la idea del artista como... con el objeto de que los seminaristas se abrieran ante otras perspectivas, salieran de su lugar de confort y revaloraran su identidad artística. El temario fue el siguiente: 1) El artista como teórico; 2) El artista como cronista de lo cotidiano; 3) El artista como creador de un mundo propio; 4) El artista como

poeta; 5) El artista como creador de nuevos sentidos; 6) El artista como significador de su bagaje; 7) El artista como artista; 8) El artista como curador (Interpretación de las obras, clave de lectura, vínculo entre la obra elegida y la obra propia). En los subsecuentes seminarios, los participantes fueron afianzando su identidad creativa con el desarrollo de proyectos de más largo aliento, los cuales fueron socializados y expuestos a los comentarios y apreciaciones tanto de sus pares como por parte mía en mi rol de mentora.

A lo largo de cada sesión, analicé los valores encarnados que mostramos en nuestras interacciones. Poniendo atención en la aparición de momentos epifánicos que marcaron un punto de inflexión a partir del cual se modificaron conductas. Asimismo, llevé a cabo un autoestudio de mis valores y de mi capacidad creativa para afrontar el momento pedagógico. Sin lugar a dudas, la interacción en el contexto socioecológico del aula-taller pusieron a prueba nuestros supuestos y la aptitud para negociarlos en la construcción de un conocimiento social y en el desarrollo de una cultura profesional compartida.



N.V. 49. Desarrollo de los temas del primer seminario.

Asimismo, el espacio en el que coincidimos—aunque virtual—brindó una experiencia en la que se hizo patente que las posibilidades para la resolución de proyectos se realizan a través de procesos transcognitivos; es decir, procesos en los que se da un diálogo entre diversos saberes, y también un proceso donde el yo y los demás son agencias que se informan mutuamente a través del análisis y la crítica.

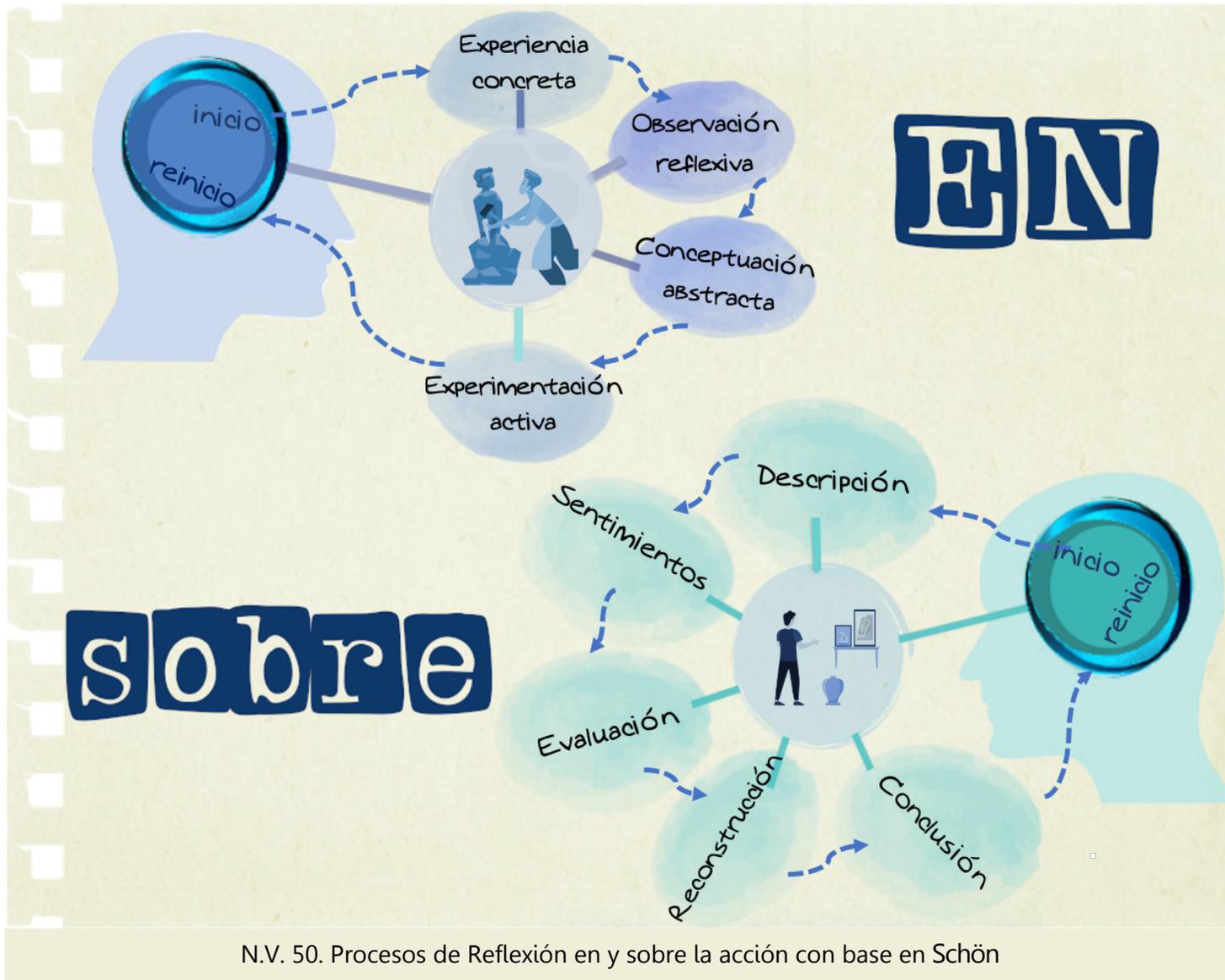
Así, la dinámica de los seminarios, estuvo dada por el establecimiento de una práctica artística que sirviera a cada seminarista como un medio para experimentar y explotar las diversas formas de entender su horizonte creativo, y hacer que reflexivamente, por medio de esta práctica, ahondara en el plano personal y después informara sobre la naturaleza misma de su ser para hacerla trascendente a través de la interacción sociocultural.

El plano productivo, que se fundamentó en la experimentación de la expresión de las cualidades y principios básicos del lenguaje visual, se le llamó proyecto de dominio. Este constituyó el componente central del seminario-taller, ya que

derivado de este hacer surgió el plano reflexivo, el cual fue concebido como un volver sobre nuestros pasos para revalorar u orientar el proceso de un proyecto.

Como explica Umberto Galimberti, con base en el pensamiento jungiano, “la reflexión es una desviación hacia adentro, con la consecuencia de que, en lugar de una reacción instintiva, surge una sucesión de contenidos o estados que se podrían definir más o menos como repensamiento.”<sup>18</sup> Por su parte, Donald Schön interpreta la reflexión como un proceso cíclico de reestructuración de supuestos que involucra una apreciación, una acción y una reapreciación, pero para que se lleve a cabo tal proceso se requiere de disposiciones de pensamiento.

Las disposiciones hacia la reflexividad nos ayudan a cobrar conciencia sobre qué tanto el yo afectivo (autoconciencia y construcción de identidad) y la experiencia interpersonal se ven favorecidos por las oportunidades que nos brindemos para volver sobre nuestros pasos y para revalorar u orientar nuestros impulsos creadores.



Puesto que la creación artística requiere de un ejercicio continuo de reflexión, en el que con plena intención se mire hacia atrás crítica y constructivamente (autorreflexión analítica) y, con base en sus propias experiencias (reflexión normativa), recuperen acciones y pensamientos, sustenté dicho ejercicio a lo largo de los seminarios con el uso de los modelos de reflexión de Donald Schön (sobre la acción y en la acción) y, asimismo, con el ciclo de David Kolb (hacer, reflexionar, resumir, probar).

Teniendo en mente los conceptos de Schön, en la creación de los proyectos de dominio, insté a los seminaristas a aprovechar la durabilidad temporal de las ideas que iban prefigurando para reflexionar en la acción, para que con esto pudieran revisar y refinar sus puntos de vista. Al mismo tiempo, me interesó que, como artistas, fueran conformando un entramado de pensamientos que reflejara su vida individual y social; gracias a ello se fue revelando el significado de su yo, que implicó, además, la realización de un autointerrogatorio, mientras sondeaban nuevas posibilidades en torno al tema que estaban desarrollando. En cuanto a la reflexión sobre la acción, se les dio a los seminaristas

el tiempo para realizar la contemplación de su práctica una vez concluida esta, es decir, con cierta distancia temporal, con el fin de que descubrieran el conocimiento generado por una situación particular mediante el análisis e interpretación de la información que recordaban del proceso. De igual forma, con el ciclo de Kolb trabajamos en enfocarnos en una reflexión derivada de la agencia de un conocimiento experiencial estrechamente vinculado al plano emocional.

Cabe comentar que, particularmente, esto me permitió desarrollar mis conceptualizaciones sobre el *input* y el *output* disposicional, ya que me dio una pauta para observar cómo cada uno de los seminaristas filtraba sus sentimientos para dar forma a una idea y, posteriormente a su reflexión, mapear como conectaban sus intuiciones con procesos cognitivos relacionados con sus habilidades artísticas para, finalmente, ver si tales esfuerzos cognitivos llegaban o no a encontrar la forma de materializarse en una obra de acuerdo al comportamiento disposicional que mostraban (fuerte o débil), el cual, como logré confirmar, en todo

caso mantuvo una estrecha relación con las condiciones que rodeaban el contexto performativo\*.

En realidad, el dominio de las artes es un terreno fértil para investigar sobre la importancia de los valores, percepciones personales y estados de ánimo en los procesos de aprendizaje. Como señala Kathryn Grushka, académica de la Universidad de Newcastle, Australia, tradicionalmente, los artistas, si bien están informados por comprensiones interpersonales, han derivado gran parte de su comprensión del mundo de posiciones afectivas, como un conocimiento autobiográfico vinculado a sentimientos, experiencias y opiniones.<sup>19</sup> De tal suerte, las reflexiones introspectivas son primordiales para fortalecer su yo afectivo, el compromiso con su medio y las formas de conocimiento construidas socialmente.

---

\* Uso este anglicismo por ser un término más común que el que corresponde a su traducción (realizativo). Con él refiero a un contexto complejo en el que se puede dar, o no, un proceso de acomodación entre pensamiento, palabra y acción. De acuerdo a mi discernimiento, el contexto performativo puede disponer a los sujetos a realizar una reflexión moral con la que se trate de dar sentido a las acciones y acortar la distancia entre el logos y la actuación; o bien, puede promover, deliberada o indeliberadamente, el encubrimiento de una disparidad entre logos y acción como un mecanismo que responde

Para consolidar la disposición reflexiva, surgió como requisito crear un entorno en el que se enseñara y se aprendiera a través de una cultura de pensamiento. De tal forma, establecí una mediación de mentoría con la que busqué proveer de oportunidades a los seminaristas para repensar sus ideas en voz alta a través de frecuentes debates. Pensar en alto y colectivamente tendió a hacerlos conscientes de lo que estaban logrando y, asimismo, de los escollos que tenían que salvar. Gracias a estos espacios me fue posible monitorear su conducta intelectual y focalizar momentos críticos —o, como les denominan Perkins, Tishman y Jay, “alarmas de pensamiento”—<sup>20</sup> en su desarrollo.

Conforme a mi experiencia, puedo decir que gracias a un proceso de enseñanza-aprendizaje que se apuntala a partir

a una conveniencia social, a costa de diluir el entendimiento de su agencia. Por lo anterior, es claro que, a diferencia del pensamiento de Erving Goffman (ver *La Representación de la Persona en la Vida Cotidiana*, 1959), quien considera que, en nuestra condición performativa (de actantes), siempre actuamos al margen de la moralidad, mi concepción considera que en lo performativo existe la vía para una conducta conscientemente moral, y en la esfera educativa, es una obligación docente ser el guía para transitar por ese rumbo.

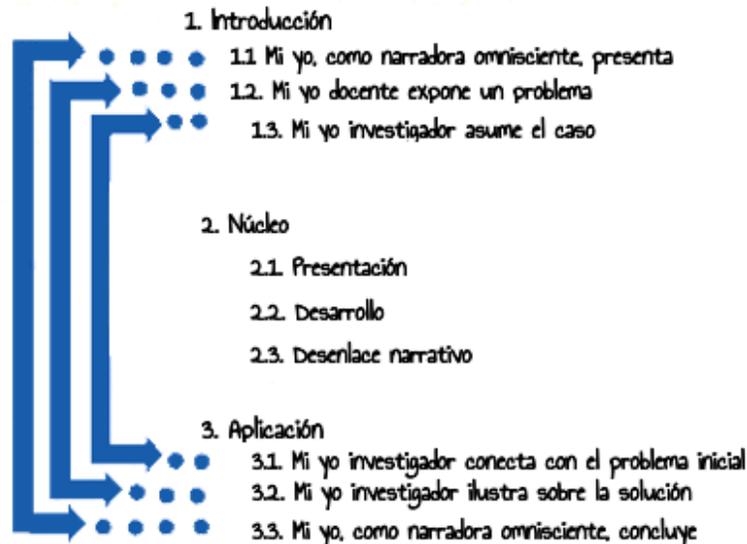
del concepto activo de *exducere*, podemos ejercer una práctica reflexiva en la ecología del aula. Por una parte, desde el lado docente, la reflexión se orienta hacia la creación de sentido y la teorización de aquello que preocupa y crea tensión en los procesos de enseñanza, pues, después de todo, como nos dice Van Manen, “los predicamentos y las dificultades constituyen ‘problemas de significado’ o, mejor dicho, ‘cuestiones de significado’”<sup>21</sup> que no deben pasarse por alto o darse por sentados. Por la otra parte, la del lado discente, la reflexión es rememorativa de una pedagogía experiencial e interactiva que, en una primera fase, se da como una autorreflexión analítica que requiere de disposiciones de pensamiento para el desarrollo de habilidades de razonamiento; y, en una segunda etapa, de una reflexión normativa, la cual, tras la recuperación de ideas y pensamientos, permite sentar las bases para anticipar, incluso imaginar, lo que puede llegar a suceder. Finalmente, este ejercicio reflexivo conduce a la modificación de esquemas erróneos y saca a la luz potencias.

### 3.3 *Lux et veritas*. Narrar para hallar el sentido de la experiencia

*Las aulas, las escuelas, los episodios de enseñanza, los estudiantes que luchan por aprender y otros que se resisten a aprender son momentos de la vida cargados de emociones.*

Elliot W. Eisner

En este apartado narraré el conocimiento encarnado que brotó a raíz del movimiento que se generó con la facilitación, el diálogo, la transacción, la colaboración, la transmisión y la reflexión en acción con base en una filosofía pedagógica guiada por la noción de *exducere* durante la sesiones de los seminarios que medié. Para esto, retomé las ideas de Jerome Bruner y Northrop Frye expresadas en el capítulo dos sobre la importancia de los tropos de la literariedad para realzar las conexiones entre lo extraordinario y lo ordinario. De tal modo, para hallar los momentos de resonancias empáticas y de epifanías transformativas, he recurrido a contar los incidentes que afronté mediante el uso de la estructura del *exemplum* medieval,<sup>22</sup> específicamente tomando el modelo de *El conde Lucanor*, el cual adapté para mi propósito de la siguiente manera:



Asimismo rescato los temas que conciernen al *estado*, la *onra* y la *fazienda*, y el desdoblamiento y posterior suma que hace Don Juan Manuel del personaje de acción (*fortitudo*) y el personaje reflexivo (*sapientia*), que en mi caso sirven para subrayar la importancia de asumir tanto el rol de docente como el rol de investigadora y conseguir la sinergia de dichas figuras.<sup>23</sup> Sin más, abro el espacio para las narraciones.

Tendré que empezar diciendo aquello que don Juan Manuel observara, esto es que «entre muchas cosas extrañas y

maravillosas que Dios nuestro señor creó hay una extraordinaria y es que de cuantos hombres en el mundo existen no hay ninguno que se parezca a otro en la cara. Todos tienen las mismas cosas en su rostro, pero no hay semejanza alguna entre ellos. Si pues en las caras, que son tan pequeñas, hay tanta diferencia, lo mismo sucede en las voluntades e intenciones de los hombres.»<sup>24</sup> Así pues, tal como lo hiciera él, tomando en cuenta tal variedad de voluntades e intenciones, dejo unos ejemplos para mayor entendimiento del asunto.

### 3.3.1 Ejemplos sobre el estado o de la condición de ser

Ejemplo 1. Sobre las discordancias que escinden a mi yo docente

Luego de realizar un autoestudio, estaba mi yo docente cabizbajo por haber constatado que, durante su práctica, efectivamente, con bastante frecuencia podía llegar a ser una contradicción viviente. Con la firme intención de superar tal desaguizado, llamé a mi yo investigador para que le alumbrase en el camino de este cometido.

—Mi yo investigador —dijo mi yo docente—, llevo días observando mi proceder frente a mi grupo, y me he hallado faltando a mis valores en distintos turnos. Te pongo por ejemplo cuánto resbalo y pierdo templanza cuando alguno de mis estudiantes empieza a venir diciendo “es que..” o algo así que me suena a pretexto.

Si bien, yo pondero como gran valor magisterial la disposición a ser paciente, así como la de escuchar con atención y sin prejuicio, la verdad es que cuando percibo indicios de excusas muy al principio de la locución de algún discente, me pongo como basilisco, y ya sabrás cual es el poder de unos ojos tan bestiales. Sé que esto es un grave yerro, y más todavía si lo que percibo en el indicio es totalmente equívoco. Así me pasó al inicio del seminario con una seminarista que en realidad no estaba justificando una falta de compromiso ante el ejercicio asignado, sino que lo que estaba haciendo era pedir ayuda, pues se sentía muy desorientada en el camino. Ya os podréis imaginar lo que mi fabulosa mirada causó en ella. Afortunadamente,

no la mató, pero si la hirió en el lugar en el que ya habían otras heridas expuestas, las cuales fueron hechas por una violencia epistémica que desde la docencia se ejerce. Doy gracias a que ella me expresó claramente el malestar que le ocasioné y me permitió dialogar con ella y reparar el daño. Aunque hoy llevo una relación muy positiva con ella, en la que he llegado a tener el rol de confidente o guía, me provoca honda aflicción que en determinados momentos de mi práctica no controle arrebatos como éste.

—Mi yo docente —dijo mi yo investigador— por buen camino andas al aceptar este estado de vuestro ser, y os suplico que esto que me confías no ponga congoja en vuestro corazón sino luz en tu discernimiento para tu mejor obrar, pues has de recordar aquel dicho que señala que el que tropieza y no cae, adelanta camino. Así que congratúlate de estar consciente de haber dado los traspiés de los que me das cuenta. Ahora, escucha lo que mi mente alcanza sobre este asunto.

Mi yo investigador inició deliberando de esta manera: En cada salón hay una obra abierta, cuyo guión está por reescribirse por cada integrante del grupo, incluido el docente. Los roles interpretados son intercambiables, el bueno y el malo; el sabio y el necio, cambian de intérprete en la contingente trama de la enseñanza-aprendizaje.

El docente que cultiva su vocación cree firmemente que con valores elevados ayuda a las mentes a crecer. Sin embargo, dentro de esta noble intención, una batalla se libra en lo más profundo de su inconsciente, pues ninguna de sus acciones está exenta de incurrir en la traición de los ideales que él tanto defiende. Y esto podrás catarlo en lo que te contaré enseguida.

Un docente buscaba que sus enseñanzas fluyeran como un suave arroyo, empero, era uno de esos días en que los estudiantes muestran los más diversos sentires. Tal como caldeaba el ambiente, se dejaba ver que los conflictos que se enfrentan más allá de los muros del aula se habían atrevido a colarse e intervenir tanto en el buen juicio de todos como en

el guión de la clase. Algo es muy cierto, mi yo docente, y vos bien has de saberlo, el aula gira con el mundo, y las voces que anida son el eco del contexto más vasto. Por tal razón, no es de sorprender que de cuando en cuando surjan momentos cargados de tensión que ponen a prueba los valores de tu gremio.

Como eje de ese mundo dentro de otro mundo, tomar decisiones sobre circunstancias fortuitas, colocaba a vuestro colega en posturas a menudo paradójicas. Sembrábase en su corporalidad algo que iba directo a su mente en forma de un conocimiento puro y brillante; es decir, ideal. Mas los modos de su habla y sus maneras de actuar que salían presurosos de su ser, parecían dispuestos a sabotear tales nobles pensamientos.

Por cada lección enseñada otrora con cuidado, se dejaba al descubierto una actitud hosca que ponía a prueba su conciencia. ¿Podría permanecer fiel a lo que predicaba, o vacilaría y perdería su alcance magisterial?

En medio del caos en el que se había tornado la clase, mantuvo una lucha férrea con sus debilidades. Su espíritu, un san Jorge contra el dragón, bregaba por recomponerse. Montándose en el corcel del albo juicio, blandió las espadas del buen diálogo y la buena acción para enfrentar los instintos tóxicos y vapores densos que emanaban de su actitud irreflexiva, logrando, también, mantener a salvo la intuición y la creatividad de un alma honesta. Al coronar su batalla, dejó sembrado su propio jardín de rosas rojas.

Y como mi yo docente dio por exacto este ejemplo, tuvo a bien glosarlo en este pareado como aviso de otros como él:

Porque si bien los caminos pueden complicarse y dar vueltas,  
Con vocación docente se pone fin a andanzas violentas.

\*\*\*

I.P.I. 1. Mi yo docente convertida en basilisco contradice mis valores enunciados, y es el claro ejemplo de nuestra condición de contradicción viviente.



Ejemplo 2. Sobre el autoconcepto sobrevalorado del sujeto artista

Estaba mi yo docente cavilando en torno a la idea que muchos artistas suelen tener de su talento. Sufría gran inquietud al haber notado en su experiencia docente que aquellos que concebían su talento como innato no mostraban disposición a autorregularse, ni aplicaban esfuerzo y dedicación en los procesos de su creación; asimismo, tendían más a sobrevalorar su estatus como creadores.

Como mi yo docente sentíase sobrepasado por lo cogitado, convocó de urgencia a su yo investigador.

—Mi yo investigador —llamó su atención mi yo docente— Me he topado con que algunos artistas se consideran portadores de dones casi sobrenaturales o privilegiados por la mano del creador, aunque sean ateos. Por lo mismo, desprecian el proceder esforzado, cuidadoso y reflexivo en los proyectos que emprenden. El envanecimiento, producto de su autoconcepción como genios divinos, los hace creer que su talento se fundamenta en la súbita aparición de su musa,

quien los dota de una destreza indómita. Amén de esto, como tienen una concepción fija de su creatividad, esto otro los hace ser más reacios a salir de su zona de confort, entregándose a trabajar exclusivamente aquellas técnicas que dominan con mayor naturalidad. Si me dieras vuestra opinión al respecto, quedaría muy conforme y tomaría nota de todo aquello que puntualizares.

—Yo docente —dijo mi yo investigador—, muestra atención a lo que te relataré. En sueños de grandeza, cierto artista se ufanaba. Su mente cedía al desvarío de fatuas visiones, y su alma se regodeaba, creyendo que el destino le había otorgado los dones de su arte.

Pintaba con pinceladas del poder del ego, cada uno de sus cuadros era merecedor del elogio propio. Como vivía deslumbrado por el centelleo de su vanidad, muy pronto se desvió hacia el camino de una alfombra roja por la que, en vez de exhibir su obra, exhibía su autoconcepto. Su orgullo fue vestido por los mismos sastres charlatanes del emperador. Por eso, ya sabrás cuán penoso fue que alguien distante de su

bufa corte, hablando con la límpida voz de la honestidad, expusiera lo desabrigado que en verdad andaba el talento del artista. Con probidad, argumentó que el arte no es innato, sino que se desarrolla con el trabajo perseverante. El pincel, el cincel, las herramientas del oficio, no se esgrimen por derecho de nacimiento; estas se dominan con el tiempo y el cuidado reflexivo. Cada obra maestra que se crea, se gana a partir de innumerables debates, sustentados por un pensamiento complejo.

Así pues, el artista debe dejar de lado su orgullo y ser autocrítico. Asimismo, debe reconocer que en cada trazo, línea y matiz de su obra no solo se encuentra talento; también hay algo más vestido con el hábito de la dedicación. Sin la dedicación, todo artista se pasea desnudo.

La esencia de la creación de un artista se encuentra en el esfuerzo, no en las manos de su buena estrella. Debemos aceptar la voz de esta verdad: el arte nace del trabajo y la investigación, y aunque sus facultades puedan parecer celestes, es la labor tenaz lo que realmente lo refina.



V.P.I. 2. La autopercepción de poseer una capacidad creativa innata es contraproducente.

Y porque, si al final el Arte no es producto de un don, sino de la voluntad del artista, es menester la cruz y los ciriales.

Habiendo presentado mi yo investigador el asunto de tal guisa, mi yo docente se aprestó a escribir este pareado que da cuenta de lo erróneo de una forma de ser:

El artista que se cree hijo de lo divino  
pasa la vida embriagado sin tomar vino

Y este otro que es de tomar en cuenta si se quiere enmendar el yerro.

Si tanto tu arte vas a glorificar  
tu esfuerzo antes tendrás que dignificar

\*\*\*

Ejemplo 3. Sobre cómo andar vagando en este mundo y no saber qué nos dispone a concentrarnos en la labor del Arte.

Estaba en esta ocasión mi yo docente tratando de penetrar sobre cuáles maneras y costumbres disponen a los artistas a poner mayor miramiento en su profesión. Tras revisar diversos textos en los que se describen los procesos que llevan o llevaron a cabo diferentes figuras de este ámbito, le resultaba

menos claro que hubiése una fórmula para ello. Por tal razón, juzgó pertinente tratar el tema con mi yo investigador.

—Mi yo investigador—dijo mi yo docente—, durante el transcurso del seminario, en general, los seminaristas manifestaron que en algunos momentos se sentían turbados a tal grado que les costaba centrarse en sus proyectos. Aunque esto, en primera instancia, lo atribuí a un debilitamiento del alma causado por la malhadada pandemia que nos tocó vivir, después de meditar sobre el asunto, llegué a cuentas que, si bien la susodicha situación se distinguía como un factor importante, es común observar en los estudiantes una dispersión de pensamiento en esto y aquello que les resta solicitud a su faena, siendo este problema el meollo de mis pesquisas. Largas horas he dedicado a buscar la comprensión sobre qué es lo que indispono a prestar atención plena en el proceso de creación, y dándole muchas vueltas considero que en vez de determinar fallas universales, como se hace en la educación actual, lo que se debe hacer es observar debilidades particulares.

—Mi yo docente —pronunció mi yo investigador—, en respuesta al asunto que pones en la mesa, os diré que ciertamente no hay una fórmula tal para desarrollar una disposición como la que refieres, o como cualquier otra, aunque en la actualidad se pongan al alcance muchos libros con títulos tan simplistas como “Veinte técnicas para detonar vuestro proceso artístico”. En cuanto a las anécdotas que también profusamente se divulgan acerca de los procederes de ciertos artistas, os diré que, si bien, los de algunos se muestran como hábitos productivos, hay los de algunos otros que no son más que manías, compulsiones o vicios. En cualquier caso, con estas relaciones, también se deja a la vista el hecho de que las formas de obrar son peculiares. Así, ya que todos estamos hechos del mismo barro, pero no del mismo molde, no podemos pensar que lo que le conviene a uno, conviene al otro. Pero, para no abrirme demasiado en lo que atañe a esta condición del ser, os dejo bien atado el siguiente ejemplo:

En las galerías donde el arte lucía brillante, y los sueños eran sueños líquidos, el joven artista creyó encontrar su esce-

nario. Sin embargo, ebrio de seguir los pasos de aquellos más afamados, se le vió hace ya varios días, o meses, o años, caminando zigzagueante.

Después de eso, solamente él supo que había andado un largo trecho hacia la confusión. Despierto en el sueño, perdido en el sueño. En un callejón sin salida. Erguido con rigidez pasmosa ante una figura espectral que le repetía con una gélida voz baja: “Solo tú lo sabes, ¿o no lo sabes?”. Luego esa voz se estrellaba en ecos burlones capaces de tornar cada soplo de aire en esquirlas. Esto no era más que esa batalla que librar que a cada quien le toma su tiempo.

Mientras los otros iban y venían entre los hábitos, rutinas, rituales o vicios de su actividad diaria, él permanecía en el punto muerto de una interminable noche. Finalmente, después de tantos astillazos que punzaron los latidos en sus sienas, su entendimiento se abrió, y sí, supo que ni Cai-Guo Qiang, ni John Baldessari, ni Adrian Piper, ni las Guerrilla Girls, ni Yoko Ono, ni Howardena Pindell, ni Alex Katz, ni nadie más podría saber qué es lo que a él lo dispone a concentrarse en

su arte. Así que dejó de distraerse con las andanzas de los otros y empezó por dar los primeros pasos sobre sus huellas. Al poco, vio que el esperpento desaparecía, y con él, el muro que tapiaba la callejuela.

En un mar de distracciones, es común vagar sin rumbo, sin saber qué exige nuestro arte. Pero en medio del caos al que nos lleva esto, la introspección nos presta la brújula que nos señala una forma particular de cultivar la atención plena. Centrémonos en el trabajo que realmente nos importa y dejemos atrás las persecuciones de los otros.

Este breve ejemplo resultó contundente para mi yo docente, quien terminó por reafirmar su apreciación, por lo que, sin dudar, escribió este pareado:

En este mundo instruccional, vale más nuestra conciencia  
en cada uno está el saber por dónde anda su deficiencia

\*\*\*

V.P.I. 3. Alcanzar la atención plena en el proceso creativo requiere que los discentes desarrollen un carácter introspectivo. Es nuestra tarea alentar su reflexividad sobre sus estados de ánimo.



### 3.3.2 Ejemplos sobre la honra o de la consideración y estima hacia algo

Ejemplo 1. De lo que le aconteció a mi yo docente ante dos personalidades distintas; a saber, una iconoclasta y la otra iconódula

Un día, le confió mi yo docente a mi yo investigador lo que sigue:

—Mi yo investigador, me perturba en buena medida algo que ocurre entre dos momentos particulares de mi práctica docente. Como sabes, a la vez que el seminario de reflexión, llevo a cabo otro de investigación en conjunto con unas colegas. Pero sucede que una de mis pares poco aprecia mi saber por no ser tan joven como lo es ella. Esto es desconcertante por cualquier lado que lo mire, ya que, mientras mi madurez es vilipendiada en este caso, en el seminario que a bien tutelo por mi cuenta, una seminarista, por lo mismo de mis años, me considera toda una autoridad y espera pasivamente a que le dé instrucciones de cómo realizar sus proyectos. Dicha disparidad en la manera de ser concebida, si bien pareciese ser un problema propio de ellas, obrado por

sus preconcepciones, al rumiarlo me parece que en mucho también se torna mío, especialmente por esta mi creencia de que la imagen preceptora mucho ha de cuidarse de ser negativa y, que, para tal fin, debo guardar comedimiento en la manera en que esta se refleja. Amén, en el primer caso, podría alguien distinguir que esto es harina de otro costal, sin embargo, la relaciones sostenidas con mis compañeros docentes componen una muy importante sustancia de la labor magisterial, y debo decir que el trato que he recibido de mi par mucho lacera mi autoestima, al punto que temo que esto incida en mi actuación frente a mis grupos. Así, los dos casos los encomiendo a vuestras cogitaciones.

—Mi yo docente, con lo que me acabas de referir, —dijo mi yo investigador— os pondré el siguiente ejemplo para que aclares qué cosa problemática radica tanto en quien te juzga con no muy buen aprecio como de quien, por el contrario, excédese en la estima. Después, espero que logres inferir de qué manera y en qué medida sus problemas llegan a ser vuestros.



V.P.I. 4. Aun cuando la percepción que alguien tenga sobre mi yo docente sea producto de un prejuicio, debe ser mi cometido promover el cambio de perspectiva.

Mi yo docente, ávido de prestar oído, le rogó dar comienzo.

—yo docente, escucha con atención. Eran dos mentalidades y una visión errada. En un mundo donde los opuestos disputan, dos espíritus jóvenes respiraban el aire cargado de primogenituras. Uno, con un corazón desencadenado, crepitando como una tea, mostró su enfado por los ecos de una sabiduría que consideró caduca.

Avanzando a grandes zancadas, con sus proclamas grabadas en estandartes de hierro, se dedicó a rechazar los susurros de un mundo que parecía envejecido. “¿Por qué inclinarse ante el pasado?”, exclamaba con arrogante disgusto, “En este suelo estéril, no hay un fruto que brote de las ideas pretéritas”.

Con una risa feroz y salvaje, despreció las voces yacientes en libros en los que el polvo se asienta espeso. Cada tomo le pareció una reliquia, cada historia una trampa, “Dejen que el futuro se encienda con la perspectiva de quien es ahora vitalidad

y arrojó, y dejen en catacumbas a quienes se arquean revisando sus ayeres”.

En actitud opuesta, al otro lado del camino, en un jardín de pensamientos somnolientos, encontrábase otra alma joven, cuyas batallas nunca las libraba sin que alguien más le tejiese los hilos de la sabiduría de los muertos testigos. Apenas por sí misma respiraba, y se limitaba a extender su mano mendiga hacia quienes la madurez ha alcanzado su vida. En cada despertar, pedía urgida los mapas trazados por andares ajenos. Cada línea, cada lección, retuvo sin discernimiento, y en manos del primer barquero se amparó, sin percatarse siquiera si su nombre era Caronte. Daba igual quien la llevara a navegar futuros que no veía en su oscuridad.

En la cámara de la pasividad, ella pepenaba las semillas de quienes le adelantaron el paso “¿Por qué sembrar más semillas en los huertos ya crecidos?” decía conforme.

Al verla, la iconoclasta escarneciola, y con fuego en sus ojos increpó: “Y yo pregunto, ¿por qué vivir de los frutos que de mustios caen al suelo?” Su corazón latía entre pulsos de ira

y vanidad, “¡esta es una nueva era, a la que pertenecen los valientes. Así que estos caminos o se tuercen o se giran.”

Dos almas entrelazadas en un caminar a ciegas. Una puso de lado lo que los antiguos alguna vez supieron; mientras que la otra regurgitó lo que algún hombre al vuelo dejó caer. Y, tanto en el eco negado como en el imitado, no se escuchó la verdad que equilibra la ira y la apacibilidad.

Por cada escalada audaz que la iconoclasta emprendió a través de la neblina, la iconódula buscó una sogá sin advertir cabo suelto. Dos mentes, una visión errada. De una y otra forma, ambas rodaron al precipicio, sin llegar a saber que el conocimiento es fluido; encuentra cauce atrás y adelante, y serpentea por voluntad propia con reflexión y sin prejuicio.

Y porque mi yo docente entendió el problema de las dos mentes con visión errada, hizo este pareado como moraleja:

No hieras ni exaltes el leñoso viso que notes  
Juzga por igual a tiernos y maduros brotes

Y este otro que se deriva del anterior, y que considera refleja una tarea a depurar en su práctica:

Cuida podar los prejuicios que pronto se noten  
Y ralea ideas débiles que unos acoten

\*\*\*

Ejemplo 2. De lo que le aconteció a aquel joven discente autodirigido frente a sus pares menos diligentes

Sintiendo de nuevo la necesidad de hablar con mi yo investigador, mi yo docente acercóse a él.

—Mi yo investigador —dijo mohíno mi yo docente—, el otro día, en un momento del seminario, por boca de un joven y brillante seminarista, se ventiló un tema que es por demás preocupante. Existe en el ambiente escolar una violencia entre pares que resquebraja las peanas de las comunidades de pensamiento. Mi seminarista, a quien llamaré Aarón, nos comentó que un compañero suyo, a lo largo de la carrera, fue objeto de escarnio por parte de un corro de estudiantes bien conocidos por ser todo lo opuesto a un espíritu denodado.

Por la manera en que Aarón dio cuenta de esta situación, algo me hace pensar que el supuesto compañero no es

otro sino él, ya que había gran sentimiento en sus palabras y, sobre todo, porque fue él quien finalmente encaró a los provocadores.

Tras oír todo lo que Aarón reveló, pensé en lo agotador que es tener que lidiar con quienes, con toda mala fe, tratan de sabotear los logros de quienes se aplican a buscar el conocimiento. Esto lo sé de primera mano. Lo he de confesar, al igual que Aarón —o el amigo de Aarón, si se prefiere— también afronté este problema como estudiante, y sé que a veces la debilidad y desorientación embargan el ánimo, y si no llega prontamente la compostura, uno extravía el camino. La aflicción que siento es desmesurada. No me gustaría ver a un Aarón, o a cualquier otro, caminar perdido.

—Querido yo docente —dijo mi yo investigador—, de muchas voces he sabido de esto que os acongoja. Ahora escucha este ejemplo.

En un día especialmente gris, un estudiante hallábase entre la alegría y la pena. Con los libros cerca y una mente en llamas, recorría el camino del constante aprendizaje. Si bien

mostraba una capacidad especial para embeberse en el estudio, ese día no pudo evitar perder la concentración debido al constante murmullo de algunos compañeros que entre risas descuidadas soltaban bromas en torno a él.

Quienes se mostraban perezosos evitando los retos y la búsqueda que ofrece el conocimiento, solamente crecían en el umbroso terreno de la envidia. Sus celos se desbordaban frente al joven que, aun cuando su corazón esplendía curioso, se dolía de las temerarias dagas envenenadas con palabras desdeñosas.

Por un instante, la duda secuestró su ánimo, —"¿Por qué esforzarse por el oro cuando el cobre brilla?", se cuestionó mientras auscultaba sus heridas. Pero, finalmente, quien sabe lo que busca siembra bien sus semillas. Y como no hay cuesta arriba sin cuesta abajo, con cada crítica, encontró una oportunidad de prosperar y dejar su huella; por cada ceño fruncido, por cada mirada hacia arriba, fortaleció su ánimo. Y en esta historia de férrea voluntad, él sigue probando que la fuerza puede acrecentarse tras un titubeo. Esto es algo que los resen-

tidos algún día verán, y si un buen mentor apuntala el temple de quien persiste y logra su propósito, entonces, una vez alumbrados con el buen modelo, quienes humillaron el preclaro valor del empeño llegarán a descubrir que la gracia de la sabiduría abraza por igual a todos los que se acogen a ella.

Y antes de que mi yo investigador pusiese punto final al ejemplo, mi yo docente supo que es su menester sostener la gracia de quienes, con perseverancia, cultivan hábitos inteligentes, ya sea bajo el sol o bajo la sombra. De tal guisa, su mano se dispuso a escribir este pareado que da fe de la honra que cubre a aquel que muestra un esmerado carácter:

Aunque la estulticia lamentablemente lance a locas fieras injurias,  
Es sabido que la lucidez y la voluntad nada tienen de espurias

Y con un consecuente pareado esto otro :

Acalla en tu aula las voces vanas y estridentes  
Y promueve y eleva las acciones diligentes

\*\*\*

V.P.I. 5. Veamos por un clima del aula con interacciones sanas.  
Cuando existe una dinámica de violencia en la cultura del aula,  
entonces hace falta formar personas con ubuntu.



Ejemplo 3. De aquel que con su influencia lacera y debilita la autoestima de los discentes

Luego que mi yo docente le consultase a mi yo investigador el asunto de Aarón, hizo que este permaneciese más tiempo, a razón de que sobrevino en su mente otra forma de violencia que, con la misma severidad, hiere al estudiantado.

Mi yo investigador —dijo mi yo docente—, me estremezco de solo pensar que en algún momento de mi labor pude haber ejercido una violencia como la que os referiré para vuestro discurrimiento.

—En algunas aulas, —dijo mi yo docente— obsérvase el orgullo de un necio dictador. Rígido en cuerpo y aun más en alma, solo ve a la pizarra. Docentes que hay de esos muchos creen que su loada labor confiere un total poder sobre las almas perdidas que pueblan el aula; aula que se torna un campo de grandes artes de guerra, en el que cualquier moción por parte del discente fuera del mandamiento acaba mutilada. Está por más decir cuán lacerante resulta este tipo de gestión para el estudiantado. Con todo, me da mucha pena que lo que aquí mis ojos ven, en fatales circunstancias la

ceguera me cubra y vaya yo a ser causa, con tan malas obras que envician la práctica, del total debilitamiento de la estima de quienes tanto hoy cuido de no herir. Si vos recuerdas, ya os pedí consejo a causa de prejuicios que doblegaban mis valores, hoy os pido me des aviso para que mi vocación no se vea enturbiada por un ruin proceder, propio de un déspota docente.

—Mi yo docente —previno mi yo investigador—, os contaré esto para que sirva de espejo y puedas ver cuán bien ajustada o desaliñada os queda la investidura docente. Vuestro entendimiento os irá desvelando si debiéses abrir una costura para no oprimir a vuestros estudiantes.

En un aula donde el diálogo debería encontrar buen cauce, un Ebenezer Scrooge de la enseñanza tenía el mal hábito de guardar sus miedos y sus faltas bajo la toga con la que se disfrazaba de hombre sabio. Era un hombre con vocación muerta. En su mirada, no residía luz, no moraba empatía, no había viso de calidez alguna; figurábase una helada negra de las que pudren las raíces.

Hablaba con acertijos que barruntan castigos, sus palabras las afilaba como cuchillos y cortaba sueños como fina cebolla. Sus enseñanzas estaban confinadas como un pájaro en una jaula. De esta suerte, la libertad de pensamiento siempre estuvo en juego.

Un ciclo iba y otro venía, y en su clase las voluntades juveniles perdíanse una y otra vez en inanes cosechas. Con miedos como cadenas, prisioneros de un dictatorial pensamiento, podía vérselos caminar sin rumbo con el empeño derrotado. Como un virus, la mala influencia educativa se propagó por años. Mas, inesperadamente, un viento nuevo sopló un día llegando hasta el oído de la rígida figura docente, y dijo:

— “Oh, maestro, ten cuidado con el camino que pisas, para que tu influencia no quede sin alimentar alma. Recuerda que en tus manos recae la labor inmensa de abrir las mentes”.

Y en el vacío interior de esa alma oscura se oyeron los susurros estruendosos de bocas provenientes de todos los tímpos. Una primera, esquiva, habló así:

— “En los días de antaño de tu juventud anhelante, intimaste con la curiosidad y fuiste amigo del preclaro denuedo, pero veleidoso te portaste con ellos; y ellos prefirieron abandonarte cuando con el falso orgullo acordaste holgar”.

Seguidamente, otra le habló de frente, mostrándose enérgica:

— “Tus estudiante suplican tu ausencia, tus lecciones les pesan, sus ojos con horror ven tus faltas, y tú también las ves, pero te mantienes en tu pedestal con tu intransigencia intacta”.

Por último, una tercera dirigióse a él con profunda benevolencia, y con estas palabras ansió llenarle de entendimiento:

— “La mano del destino te brinda una oportunidad para enmendar el lazo roto con tus primeros fervores. Si admites su amparo, asimismo, a medida que el tiempo se expanda, tu

conciencia te guiará hacia más largos, pero mejores caminos, en los que distinguirás confluencias con otros senderos que hoy te niegas mirar”.

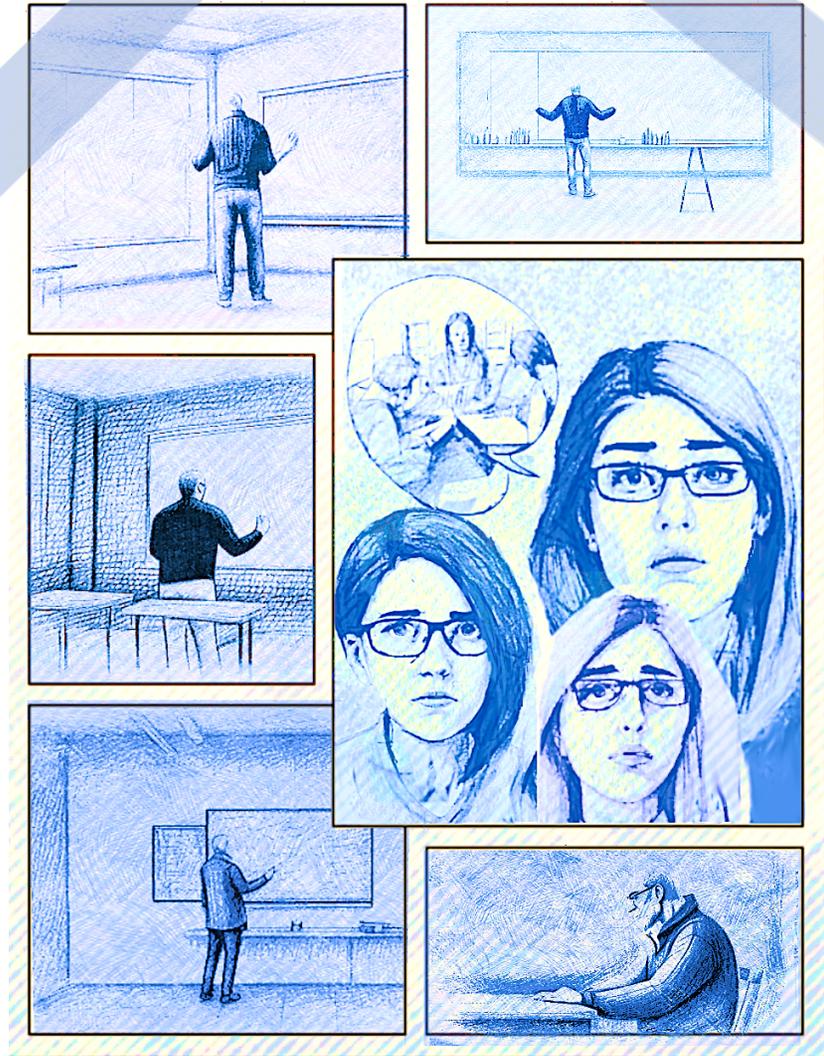
Es bueno que las cosas que os he dicho lleguen con la misma fuerza a tocaros —coronó mi yo investigador—. Una vez las tres voces unidas en un coro, se sabe que lanzaron un consejo para todos los docentes: “cuidemos al conocimiento como sus atalayas fieles y no como sus celadores hostiles”.

Prestándo atención a lo aquí concluido, mi yo docente hizo este pareado en favor del acrecentamiento de nuestras facultades:

Si atisbas en tu vocación perversión y laxitud  
impide que tu conciencia se aleje con prontitud

\*\*\*

V.P.I. 6. No demos la espalda a los discentes. La violencia epistémica que ejercemos al hacer esto lacera profundamente su autoestima. Recordemos que nuestra influencia nunca es neutral. Reflexionemos en nuestros actos.



*3.3.3 Ejemplos sobre la hacienda o de lo que hay que ocuparse*

Ejemplo 1. De lo que tanto espanta el silencio a mi yo docente

En una nueva oportunidad, discurría mi yo docente con mi yo investigador de algo que seguía sin poder ser dominado por su voluntad. Esto era que estando frente a su grupo se llenaba de inquietud cuando el silencio colmaba las bocas de sus estudiantes.

—Mi yo investigador, —dijo mi yo docente— Después de todos los años dedicados a esta práctica, no logro apaciguar ese sentimiento que me inunda en cada momento en que el mutismo se apodera de mi aula. Algunas veces, es tanto mi apuro que me veo interpretando el papel de médium, poniendo a prueba mi supuesta capacidad para comunicarme con los que, según noto, se hallan en otro mundo. Y, así, uso tácticas desesperadas que solo otro desesperado podría dar por buenas, como hablar mucho y dar muchas razones atribuyendo estas mismas a aquellos labios transidos. En este caso, dado lo que me exalta, no

conviene darse un punto en la boca y, siendo que me fio mucho de vuestras maneras de entender, te pido vuestro consejo.

—Mi yo docente, —habló mi yo investigador— espero hacerte el favor completo, pues como bien se dice, consejo sin remedio, no vale un real y medio; mas, como también se sabe, no manda el que aconseja: si lo quieres lo tomas, y si no, lo dejas. Escucha, pues, a discreción, esto que viene a cuento:

Supe de un docente, de ya mucha andanza en su senda, que, un día sí y otro también, afrontaba una íntima batalla con un gran silencio que no se hacía del rogar para ocupar el salón de clase. Queriéndole desterrar de una buena vez, el preocupado docente se apresuraba a lanzar preguntas, tal como el sembrador lanza sus semillas. Empero, aunque aguzaba bien el oído, cuando no lograba percibir la respuesta de algún brote, sucumbía a la desesperación. Su alma se congelaba, y el aula pasiva le parecía la anticipación de la fría tumba en la que algún día todos yaceremos.

De la madre experiencia, quiso aprender cómo transitar por el camino de la paciencia, pero el ansia, una y otra

vez, se le aparecía como ave de mal agüero y le hacía abandonar su ruta. En el primer trecho del viaje emprendido, se le apareció repentinamente como una corneja volando a la vera. Fue entonces que a la sombra de la negra ala sobrevino algo que acongojó sus sentidos. Antes de la oscura aparición, podía escuchar el sonido del viento entre copas de árboles, el chirrido de algunos insectos entre la hierba y el correr de un río de potente caudal, entre muchos otros vigorosos sonidos de la naturaleza, pero luego solo escuchó insistentemente unos fuertes graznidos que asaltaban en la atmósfera en secuencia de tres, mediados por un silencio atronador que dejaba sentir las incógnitas de la vida. No pudiendo más con esto, salió corriendo por el otro lado del camino.

Después de varios pasos fuera de la vía señalada, al docente se le presentó de nuevo el ansia, ahora en forma de grajo. Al principio, aturdido no supo qué era, pues pasó de picada cortando su verticalidad, mas, luego, lo sintió picoteando sus zapatos y haciendo, aparentemente, escara-

muzas a vuelo raso. Sus maniobras le helaron el espíritu. Al sentirse objeto de un ataque emprendió la huida, sin embargo, no pudo librarse tan fácil de la tenaz persecución de esas negrísimas plumas. Su frío grajear era un cántico *in crescendo* que ahogaba cualquier rumor a su alrededor. Una vez más un agorero córvido mataba la sonoridad del paisaje.

Tras el incidente con el grajo, el docente le tomó un tiempo recomponerse y reanudar el viaje por el sendero marcado. Por desgracia, apenas sintió calma en su cuerpo, el ansia acometió otra vez en la imagen de una urraca. Volando inquietamente alrededor de la atribulada cabeza, la rapaz pajarraca observaba atenta y, tan pronto notaba un pensamiento brillante, lo tomaba para llevarlo a su espinoso nido. La gárrula iba de aquí para allá sin dar pausa a su alharaca. El docente, agotado y quejoso de un dolor de cabeza, maldijo, como el diablo de Edgar Allan Poe, con la maldición del silencio, y, no solo la urraca calló, pues como en aquel hosco relato, las montañas, los valles y los riscos

durmieron en mortal silencio. Arrepentido de su error, el docente corrió sin parar, pero sin brújula, en busca de tan siquiera un murmullo, y fue así que de nuevo se perdió.

Pasaron días, o meses, antes de que el docente regresara al camino, y, una vez retomado, se propuso actuar prudentemente. Con tal objetivo, los ejercicios del hombre sabio practicaba, empero, en una distracción, el ansia volvió a manifestarse; en esta ocasión, en el plumaje de un cuervo, que, volando delante de él por su lado siniestro, con su áspero y cortado graznido se propuso sacarle de juicio. De esta manera, se puso a vozear la alerta que durante tantos años había logrado desequilibrar al docente, con ella tergiversó todo lo posible el sentido del silencio. Fue tanto el ruido que el córido metió, que el docente terminó por ensordecer. El silencio ya no se hallaba afuera sino dentro de él.

Tan agotado estaba el desdichado que creyó que se iría a dormir y ya no despertaría. Pero sucedió que en el sueño que pensaba sería el postrero, se encontró cami-

nando la misma ruta que tantas veces erró, y, a su paso, fueron apareciendo, en el mismo orden, cada una de las negras aves, mas ahora cada cual venía guiando a una numerosa parvada, de modo que de pronto el cielo se cubrió de un negro intenso, tan solo punteado por titilantes ojos. Fue ahí, que la mente tan despierta en el sueño, haciendo gala de su plasticidad, obró su magia, y lo que era una ne-grura inquietante salpicada de oquedades se tornó en la profundidad apacible de una noche estrellada.

Al despertar, el docente se sintió renovado y tranquilo. A través de la puerta del sueño, encontró alivio. La mente, con el tálamo en silencio, le mostró un panorama que sus ojos pasaban por alto. De las sombras profundas, surgió una luz nueva, mientras el ensueño disipaba sus impulsos más oscuros y le enseñaba a burlarse de la ansiedad. Elevándose por encima de ella pudo apreciar que el silencio no está siempre vacío, y puede contener la calma donde crecen los pensamientos considerados.



Por eso, mi yo docente, como él, debes aprender a abrazar el silencio. Hazte compañero de la paciencia y desconoce al ansia, así comprenderás que en los momentos callados, las mentes se expanden como el cielo inmenso. Recuerda ante vuestra clase esto otro: para quien va ganando saberes, el silencio es oro y la palabra plata.

Habiendo mi yo investigador expuesto todo esto con tan persuasivo relato, mi yo docente tomó la pluma para poner sello en lo penetrado:

Quien anhela aprender del arte de la pausa,  
encuentra la paciencia dentro de su causa

\*\*\*

V.P.I. 7. Es normal que en nuestro paso por los senderos de la praxis educativa surjan miedos, sin embargo, no es normal no reconocerlos ni reflexionar sobre ellos. Es necesario tomar conciencia plena de lo que frena nuestro desempeño profesional.

Ejemplo 2. Del miedo a hablar con los objetos y quedarse algo loca

En total consternación hallábase mi yo docente, pues mucho le sorprendió el trance por el que hubo pasado una joven seminarista, a quien particularmente le guardaba gran aprecio por estar siempre dispuesta ante aquellas faenas sumamente esforzadas en lo que a hallar buen juicio se trata. Era tal su desazón, que decidió hablar del asunto con mi yo investigador.

—Mi yo investigador, en mi mayor estima tengo a una seminarista, la cual es diligente y ordenada, y su mente crítica es como un escudo que pone su juicio a buen resguardo de los yerros de ideas precipitadas. Sin embargo, ya había notado en ella señas de temor al abordar otras maneras de pensar que desatan los juegos de la imaginación. Esto que vislumbraba tomó harta claridad cuando propuse a mi grupo que le hablasen a un cosa suya y esperasen a que esta les dijese algo, con toda intención de que le confiriesen un valor sublime mediante la exhumación de las memorias que yacen en ella. En

ese instante, de forma brusca, la seminarista mutó su gesto, mostrándome un temor que me imploraba no hacerle ver gigantes donde solo hay molinos. Mucho temía, aunque infundadamente, que la imaginación le fuese a enflaquecer su juicio y a rematarle su razón. Desde entonces anda como descompuesta en su ánimo y no hallo como recomponerla. Por eso recurro a vos, mi yo investigador, pues bien sé que, como fray ejemplo, predicarás bien sin alborotar al templo.

—Mi yo docente, con la prudencia que me solicitas, en este turno, os contaré lo que se dice sobrevino en las sombras de una mente. Érase en la densa neblina del crepúsculo un arrastrar de murmullos persistentes entre los juicios de una joven, de nombre Apolonia. En sus profundos pensamientos trataba de enjaular miedos infinitos. Caminaba de aquí a allá por los bordes de estos y solo encontraba sombras retorcidas que crecían como hiedras de negruzcas bayas que hay que cortar de tajo. Se preguntaba: “¿Qué pasaría si el cielo tornase al reverso? ¿Qué pasaría si el terrestre orbe perdiese su eje?”

¿Qué pasaría si mi mente, tan frágil, desenrollárase, y me dejase vagando entre los locos?”

Obnubilada por tan hoscos pensamientos, colisionó su mente, tropezó su cuerpo. En su ayuda, prestose un jóven llamado atinadamente Dionisios, tendiole la mano para ponerla en pie, y también en cabeza. Con la pasión que en él se manifestaba naturalmente, ayudó a reunir las semillas dispersas de las ideas de Apolonia y a que ella conectara los reinos del juicio y la imaginación a una gran vía por donde cada miedo llega a borrarse, y la imaginación floreciente habla con fruición.

“Querida Apolonia”, exhortó Dionisios “abrazas el ímpetu, desata el pensamiento, cada sombra contrástala con la luz, domina tus dudas y saluda la noche del mismo modo que al amanecer. Tus miedos son vanos, pues donde construyes una prisión, existe un laberinto pletórico de incitantes secretos por descubrir.

Pasado un tiempo, se supo que gracias a Dionisio, tan divino como el otro, el alma de Apolonia cató el espíritu de la



V.P.I. 8. En la educación artística, es menester del docente-mediador hacer que en la mente de los discentes converjan de forma equilibrada el pensamiento crítico y creativo.

sensualidad, y pudo romper los cercos de su pensamiento y de su actuar.

Hay algo que tener en cuenta: que el equilibrio entre dos naturalezas distintas hila muy fino. En miramiento de esto, mi yo docente hizo este pareado:

Con el ojo crítico y el ansia creativa,  
emerge una sinergia siempre positiva

Y este otro aun más revelador:

Para entender un espeso cuerpo de aprendizaje  
bien vale que un par amigo asista en su tamizaje.

\*\*\*

Ejemplo 3. De lo que acontece cuando nos deslumbra el fatuo reconocimiento

A la sazón, mi yo docente retornó con nuevas inquietudes que se aprecian muy calamitosas en estos tiempos que corren, en los que a un dedo tenemos medios que auspician tantos falsos aprecio; el gustar por gustar y el gustar sin gustarlo que prontamente dopan corazones afectos a la lisonja. Y está bien mostrarse ante el público, pero no perderse en él, así discurría.

De suerte, que en tal estado de preocupación, se desahogó con su yo investigador:

—Mi yo investigador, debido a los extravíos provocados por los brillos y el oropel, con tristeza, muy al inicio del curso, he anotado de baja a dos seminaristas que prefirieron desandar el camino reflexivo por andar la vía rápida de las famas perecederas. Algunas veces, de entrada noto el descarrío en unos ojos que hallándose aquí se ven en el podio de la popularidad. Pero el caso específico que en este momento voy a tocar, esperando no verme melodramático, diré que me parte el alma, pues trátase de alguien que yendo muy orientado, de pronto ha perdido el paso por el gustoso tintineo de los brindis inaugurales. Es por eso que ahora piensa en un cuadro como un destino y no como un recorrido, lo que me espanta y abruma. El otro día, viéndole me acordé de Milton Estomba, el niño prodigio de la pluma de Benedetti, quien, por memorizar sus afectados gestos para cada concierto que interpretaba, terminó por olvidar cómo tocar al piano las notas de

las partituras. Yo sé qué pasa, pero vos, mi yo investigador, cuéntamelo en voz alta para que discierna mi acción.

—Mi yo docente, dando cauce a lo solicitado, el que así se porta contigo y consigo mismo me da pauta a la ocasión de contar la historia de otro que terminó perdido en la fría luz del reflector. Yo mismo lo vi, aterrado entre las sombras que jugaban con su valía. Un alma que en mejor tiempo su talento mostró intacto, comenzó a tambalearse. Tras perseguir las huellas de una alegría pasajera, quedó lánguido con los bisbiseos de un delirio cuyo origen fue el miedo de no ser notado.

En su desatendido taller, el lienzo inacabado en el que ensayó colores audaces es ahora la lápida del otrora anhelo de contar memorias. Su búsqueda de aplausos fue su canto de sirena que terminó por ahogar sueños más altos. Desde entonces, tan pronto sus manos se preparan para tejer una historia, sucumbe a la droga del cumplido falso. Una por una de sus pinceladas ha sido raptada por un multitudinario

quorum, y con cada rostro opaco que aplaude y enloquece, hay un silencio mortuorio en su corazón de artista.

¡Oh!, es bueno saber que el buen ánimo palidece ante la falsa amiga que es la fama. Quien tempranamente la llegó a conocer sabe que es voluble y tempestuosa; una chispa fugaz que no enciende una antigua flama.

En esta historia que refiere muchas, cabe preguntarse ¿Qué valor tiene la corona de elogios huecos, cuando el fuego de una pasión se torna pavesa? Son incontables los casos de quienes han perdido de vista a su alma en la inmensidad de una oscura noche por alcanzar una estrella muerta.

Es en la búsqueda del reconocimiento vacío que la esencia llega a atenuarse, y el talento que una vez fue puro se hace una grisalla. Difícilmente el corazón extraviado encuentra de nuevo el camino de la primera devoción.

Aquel que no haga una pausa para recordar los sueños que en primera instancia movieron su mano y corra prisa por atrapar lo que parece tan grandioso, nunca más bailará al son de su propia melodía, ni las palmas verdaderas captará su oído.



Oyendo alto y claro el aviso de peligro, mi yo docente lo hizo recordar en estos pareados con la intención de que sirvan de brújula para el que se encuentre perdido:

Cultiva cauto el talento y aleja el embeleco  
Que sea la reflexión quien te llene cualquier hueco

\*\*\*

V.P.I. 9. Como mentores, orientemos a los discentes para que no apresuren sus procesos creativos por perseguir el aplauso y el reconocimiento inmediato.

### 3.3.4 Ejemplo sobre Fortitudo et Sapientia o sobre la acción reflexiva que lleva a reconocer la propia voz

Estaba mi yo docente todavía más pensativo que en días pasados. Daba la impresión que se volvía a sí mismo para buscar la forma de su ser. Mas de reojo vio pasar a su yo investigador y, pescándole con agilidad, lo llevó a un resquicio silencioso de su mente. Ahí lo cuestionó sobre la conveniencia de permanecer unidos. Apenas movió sus labios, díjole entonces:

—mi yo investigador, ¿qué tan bueno sería que vos y yo fuésemos uno? En mí entendimiento lucimos como entelequia. Decidme pues vuestro parecer.

“Si aristotélicamente podemos ser acto, energía y potencia, —adujo mi yo investigador— permíteme que te cuente el ejemplo de nuestra comunión”. Esto sucedió en algún pasillo donde el pensamiento gravita suavemente. Atravesando su distancia, un maestro se encaminó al aula con historias que contar sobre lo que las manos transforman y lo que los ojos observan. Con el corazón entrelazado con su mente, puso en acción un conocimiento corporizado. En cada lección se propuso encender una chispa; en cada pregunta, dar destino al saber. Y en el aire cubierto de tiza, con fervor hablaba de la curiosidad que florece y del espíritu que mora en la mente abierta.

Pero, fue solo después que, en la quietud del aula vacía, tejió un tapiz cuya trama es la experiencia. En el silencio profundo de los pensamientos que emanaron entre su sentir, desenterró los tesoros que únicamente la sabiduría encarnada

pudo hacer brillar: el pulso del aula con su ritmo empático, donde las preguntas, como los ríos, encontraron su propio flujo; y la audaz sinfonía de un crítico diálogo que, entre movimiento y pausa, dejó atrás las sombras de la comodidad y el miedo. Decididamente, el maestro asumió en todo ello la condición de brújula, porque enseñar y aprender son parte de un constante viaje por exultantes, aunque intrincados, senderos.

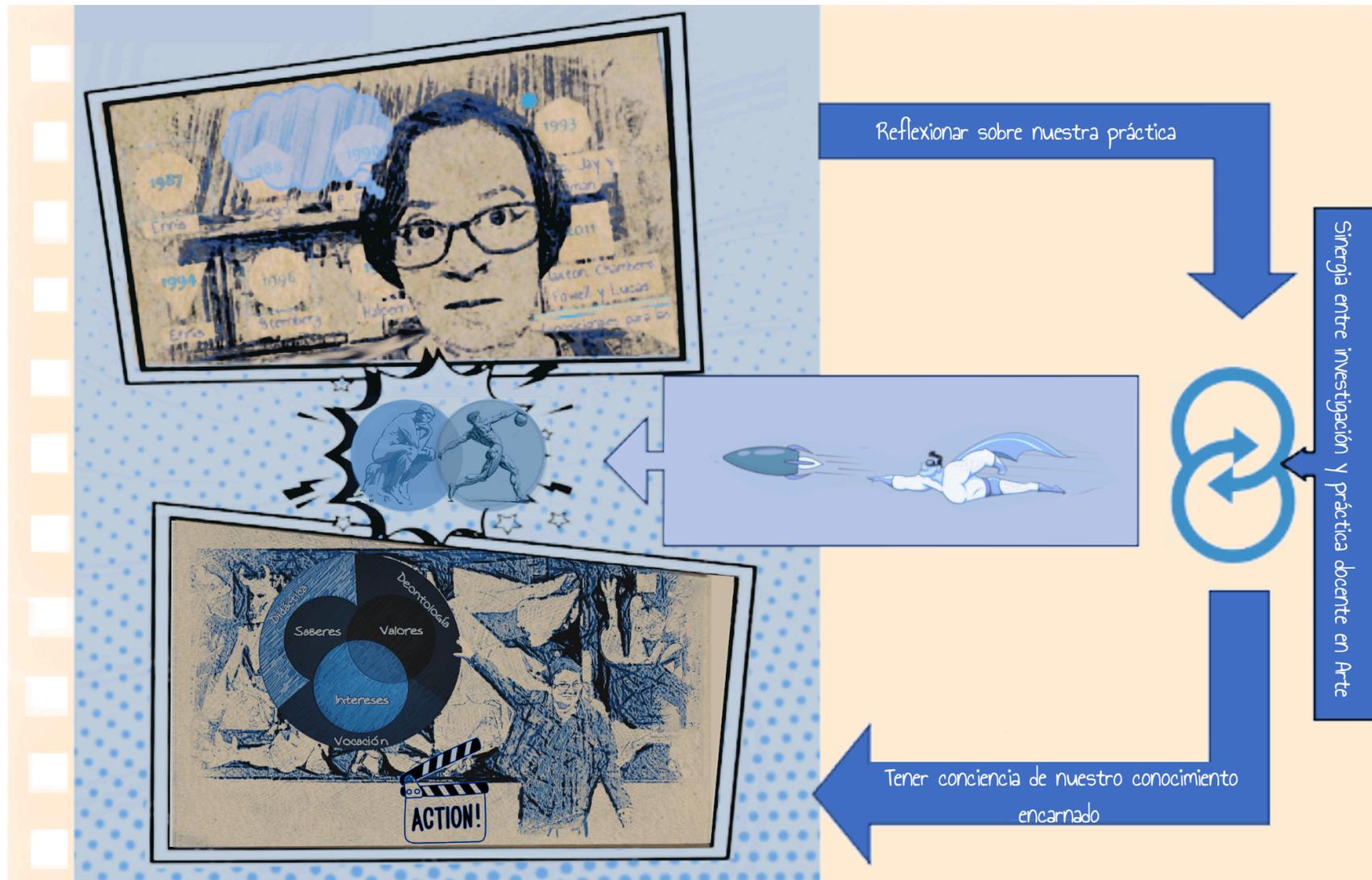
No se interpreta un papel cuando la vocación nutre tanto la mente como el alma. En cada pequeña acción, en cada pensamiento profundo, yace la esencia del conocimiento conquistado con ímpetu denodado.

Cuerpo y mente forjan la identidad íntegra del maestro que se atreve a ser el guía por los caminos ignotos. Así que dejémosles unidos como entidad idílica.

Mi yo docente dio por correctas las ideas expresadas en el ejemplo final, e hizo este pareado para asentar lo que halló fundamento:

Entre acción y reflexión, la unión muy bien trabada  
que al cultivar el hábito, ambos alzan la azada

\*\*\*



N.V. 51. *Fortitudo et Sapientia*. La sinergia para un verdadero desarrollo profesional

### 3.4. *Mutatis mutandis*. Acciones transformadoras

*La transformación se refiere a un movimiento a través del tiempo de reformulación de estructuras cosificadas de significado mediante la reconstrucción de discursos dominantes. El proceso mismo puede convertirse en un marco de referencia, en una orientación disposicional.*

Jack Mezirow

A través de la metáfora del movimiento, y auxiliándome del recurso narrativo como medio de revelación, he buscado analizar la educación transformativa en su relación con conceptos tales como reflexión en acción, diálogo, transmisión intersubjetividad, interacción, transacción, facilitación y colaboración, los cuales, comulgando completamente con Gardner,<sup>25</sup> no han sido explorados desde este punto de vista por los discursos educativos pretendidamente reformadores y progresistas.

#### 3.4.1 *La condición discente en la educación superior en Arte*

*Cuanto más conciben los estudiantes sus roles como académicos y críticos, como creadores y evaluadores de cosas creadas, menos tendencia tendrán a considerar el mundo como algo que está más allá de su poder para modificarlo.*

Elliot W. Eisner

En el dominio de las artes, cuyo conocimiento emerge de un contexto mal estructurado, los estudiantes se sitúan en una

zona liminar entre lo intangible y lo tangible, lo ininteligible y lo inteligible, en la que, en orden de socializar sus percepciones sobre experiencias subjetivas a través de sus expresiones artísticas, necesitan desarrollar hábitos mentales que les faculten para ser reflexivos, receptivos y capaces de lidiar con la incertidumbre y el malestar emocional.

A partir del enfoque disposicional que he desarrollado, se entiende que los sucesos dados en el contexto específico de un aula son percibidos por cada integrante del grupo como una experiencia subjetiva, que, posteriormente a ser filtrada por los sentidos internos, establece metas particulares, modela acciones a tomar y, finalmente, exterioriza un comportamiento. Con todo, aunque la forma de actuar frente a una situación sea palmaria para los otros, requiere ser reflexionada y gestionada por quien la realiza, pues solo así podrá desarrollar conciencia de cómo sus conductas dan forma a sus actos.

La reflexión, la cual es un proceso de activación de la transformación de marcos de referencia, demanda una actitud de receptividad por parte de los discentes comprometidos a

cultivar actitudes positivas frente al aprendizaje. Para esto, durante el proceso de conación, tendrán que filtrar y revelar los sentimientos y creencias surgidos en una situación concreta mediante la observación de patrones dados en una trama relacional; es decir, con formas conectadas de conocimiento. Esto es vital para, posteriormente, discernir cuáles son las concepciones erróneas asimiladas a través del tiempo de manera acrítica que frenan sus capacidades intelectivas.

Al ejercer la comprensión se da un aprendizaje transformativo; una forma exclusivamente adulta de razonamiento que para unos estudiosos es metacognitivo\*, pero, de acuerdo con lo dilucidado por Robert Sternberg, es fundamentalmente metaintelectivo. Con su novel concepto de metainteligencia,† Sternberg describe una función que hace posible llevar a cabo

la comprensión y el control entre cuatro enfoques —o ventanas— intelectuales (creativo, analítico, práctico y basado en la sabiduría). Si recordamos (ver capítulo 1, apartado 1.1), la metainteligencia va más allá del monitoreo del proceso estrictamente cognitivo. Como el medio por el cual podemos controlar el despliegue de recursos cognitivos y actitudinales, la metainteligencia permite a los sujetos filtrar las percepciones emanadas de las cuatro ventanas intelectivas para poder comprenderlas e interpretarlas de forma particular. El constructo de metainteligencia, por tanto, alude al fenómeno conativo, pues subraya un componente actitudinal importante en el proceso de evaluación de razones con el objeto de liberarnos de las formas de pensamiento ineficaces que menoscaban la comprensión de la realidad.

---

\* Cabe señalar que, aunque Flavell planteó el término de metacognición como un concepto amplio, que incluye no solo procesos ejecutivos y operaciones formales, sino también cognición social y aspectos psicológico de los sujetos, la posterior conceptualización de este lo limita al conocimiento ejecutivo estratégico.

† Es para mí importante que quede claro que, por su novísimo uso, dicho constructo, así como el origen de su autoría, no ha alcanzado suficiente difusión y podría ser

interpretado de acuerdo con un concepto homónimo, manejado en el ámbito de la gestión empresarial, con el que se alude a una metodología encaminada a potenciar el denominado valor patrimonial de una organización (coconceptualización de Peter Diamandis, emprendedor estadounidense).

Es ostensible que Jack Mezirow, cuando hablaba de la forma de razonamiento que promueve el aprendizaje transformativo, entrevió un pensamiento metaintelectivo más que metacognitivo, ya que resaltó que “El aprendizaje transformativo no es un asunto privado que involucre procesamiento de información; es interactivo e intersubjetivo de principio a fin”.<sup>26</sup> Es en ese tránsito entre el principio y el fin que la interacción de cada estudiante con sus pares permite añadir nuevo conocimiento o nuevos elementos que lo desafían a ir más allá de sus preconcepciones, y a evaluar los valores, pensamientos y sentimientos reflejados en sus comentarios y opiniones.<sup>27</sup>

En una clase en donde se privilegie la cultura del pensamiento, los discentes asimilan que las creencias están justificadas cuando se basan en buenas razones, y que el proceso de razonamiento implica un discurso crítico-dialéctico.

Durante el discurso establecido entre los miembros del grupo, es necesario que cada uno de ellos se abra a la exposición de cuestionamientos que remiten a marcos de referencia problemáticos, asimismo, es preciso que permitan que sus justificaciones ante un problema sean evaluadas por sus pares. A través de dilemas desorientadores<sup>\*28</sup> o incidentes críticos, los estudiantes avanzan en su desarrollo mediante la comprensión y comunicación de cómo sus perspectivas afectan la forma en que ven, piensan o sienten.<sup>29</sup>

Al respecto del logro de la comprensión, M. G. Jackson nos dice que “con la comprensión viene la capacidad de actuar de manera significativa y efectiva sobre lo que uno sabe”.<sup>30</sup> Esto es lo que considero mejorar de forma sustantiva el *output* disposicional. Actuar significativa y efectivamente frente al ejercicio de comprensión está acompasado con una disposición afectiva del individuo frente a lo que trata

---

\* De acuerdo con Brookfield, estos refieren a situaciones sorprendidas que inevitablemente encontramos a medida que avanzamos en la edad adulta, y que nos provocan que cuestionemos nuestras suposiciones. (2012, p. 142).

de conocer. Asimismo, en su proceso de comprensión, la comunicación intersubjetiva, que pone en juego la corporalidad cargada de emociones de los otros que también tratan de comprender en un mismo contexto, lo lleva a desarrollar formas de transacción entre sus supuestos y los de los otros. Chet Bowers aprecia que "La realidad social es compartida, sostenida y continuamente negociada a través de la comunicación".<sup>31</sup> Apoyada en estas ideas, sostengo que, para comprender, es fundamental que los discentes tomen un papel activo en la construcción de conocimiento y asuman el compromiso de afrontar los dilemas que surgen al paso en su contexto de estudio, amén de tomar conciencia de que vivimos en un mundo de significados y que para lograr que estos cobren un sentido compartido se requiere de hábitos mentales que favorezcan la reorientación de

preconcepciones alienantes y completamente cerradas a otras perspectivas.

Con algunas variaciones, Mezirow,<sup>32</sup> determinó diez fases en la creación de significado las cuales resultan bastante orientadoras.\* De acuerdo a estas, nuestros discentes deberían:

- ✓ Enfocar los dilemas desorientadores
- ✓ Realizar un autoexamen ante dichos dilemas, poniendo atención, si aparecen, sentimientos de miedo, ira, culpa o vergüenza
- ✓ Hacer una evaluación crítica de los supuestos que sostienen
- ✓ Reconocer que el propio descontento y el proceso de transformación son compartidos
- ✓ Explorar opciones para nuevos roles, relaciones y acciones
- ✓ Planificar un curso de acción
- ✓ Procurar el conocimiento y disponer habilidades para implementar los propios planes
- ✓ Probar provisionalmente nuevos roles

---

\* Los puntos 7 y 10 han sido modificados por mí en congruencia con mi marco disposicional. Originalmente, el 7 estipula: Adquirir los conocimientos y las habilidades

para implementar los propios planes, en tanto que el 10 precisa: Reintegrarse a la vida de cada uno sobre la base de las condiciones dictadas por la nueva perspectiva.

- ✓ Desarrollar competencia y confianza en sí mismos en nuevos roles y relaciones.
- ✓ Reintegrarse a la vida de cada uno a partir de la experiencia brindada por la nueva perspectiva

Además, apoyado en Jürgen Habermas,<sup>33</sup> enlista las condiciones óptimas para la participación en un discurso crítico-dialéctico:

- ✓ Disponer de información precisa y completa
- ✓ Estar libres de coerción y autoengaño distorsionador
- ✓ Ser capaces de sopesar las pruebas y evaluar los argumentos de manera objetiva
- ✓ Estar abiertos a perspectivas alternativas
- ✓ Ser capaces de reflexionar críticamente sobre las presuposiciones y sus consecuencias
- ✓ Tener la misma oportunidad de participar (incluida la oportunidad de desafiar, cuestionar, refutar, reflexionar, escuchar a otros hacer lo mismo), y
- ✓ Ser capaces de aceptar un consenso informado, objetivo y racional como una prueba legítima de validez

De estas siete condiciones, seis refieren concretamente a disposiciones del pensamiento crítico; y una (la 6), al contexto socioecológico en el que se da el discurso.

El verdadero objetivo de la educación escolarizada debe ser que los discentes encarnen los conocimientos de sus áreas de estudio para obtener una profunda comprensión de estos. En la consecución de tal meta, el enfoque disposicional es fundamental, pues, fomentar el arraigo de actitudes positivas frente al aprendizaje y la reflexión sobre ellas, posibilita que los estudiantes sean más responsables intelectualmente y se comprometan a ser partícipes de una cultura del pensamiento, en la que se vuelve natural sostener un discurso crítico-dialéctico. Finalmente, el cultivo de buenos hábitos mentales, como mantener una mente abierta, aprender a escuchar con empatía, declinar juicios precipitados, controlar la impulsividad, mostrar entusiasmo y persistir ante problemas complejos, redundando en la transformación de un estudiantado pasivo, acrítico y subordinado en uno activo, crítico y autodirigido.



V.P.I. 10. El estudiantado que queremos requiere las condiciones óptimas de las aulas pensantes; aulas en las que su contexto socioecológico promueve una comunicación intersubjetiva que brinda la oportunidad para que cada uno de los integrantes del grupo participe libremente en un discurso crítico-dialéctico.

Pero ciertamente, más que la adopción de una nueva perspectiva, para desarrollar una potencia transformadora, los discentes requieren de un incremento de conciencia, sobre todo de la autoconciencia emocional que les permita abrirse no solo a nuevos puntos de vista, sino también ante marcos de referencia problemáticos, ya que esto es lo que los facultará para cambiar los hábitos mentales inoperantes.

Mezirow aclara que podemos probar el punto de vista de otra persona y apropiarnos de él, pero no podemos hacer lo mismo con un hábito mental. Los puntos de vista son más accesibles a la conciencia social y a la retroalimentación de los demás; pero los hábitos mentales son más persistentes y solicitan de una profunda introspección para transformarlos.<sup>34</sup>

La teoría de la transformación, apoyada en Arthur S. Parsons (1988), explica que la conciencia no es un estado interior; es una forma de acción que actualiza las cualidades de los modelos simbólicos que incorporamos a través de procesos de socialización, y que construimos como objetos de experiencia por medio de proyecciones imaginativas. La inten-

cionalidad de la percepción se pierde cuando el aprendizaje perceptivo se objetiva como convenciones de los sentidos. Por ello "La tarea de la educación es reactivar en los estudiantes la intencionalidad implícita en la percepción",<sup>35</sup> pues como John Dewey señaló, aunque es central el proceso de aprendizaje consciente de hábitos, expectativas y perspectivas de significado, es común la inconciencia que se tiene de ellos, y que se tome su conceptualización por sentada.<sup>36</sup> Por esto, los estudiantes necesitan una práctica continua del reconocimiento de disonancias en sus marcos de referencia, y despertar su imaginación para redefinir sus perspectivas.

Tener conciencia de sus marcos de referencia, comporta que los discente se planteen serias cuestiones éticas. Aunque, como la transformación de dichos marcos es "un modo de aprendizaje a edad adulta que ni los discentes ni el educador pueden anticipar o solicitar bajo demanda,"<sup>37</sup> puede ser que en un inicio, algunos de ellos se muestren reacios ante tal proceso transformador, máxime, si les ocasiona una disonancia cognitiva.

Un hábito mental se expresa como un punto de vista. Un punto de vista comprende grupos de esquemas de significado (conjuntos de expectativas, creencias, sentimientos, actitudes y juicios específicos e inmediatos) que tácitamente dirigen y dan forma a una interpretación específica y determinan cómo juzgamos, tipificamos objetos y atribuimos causalidad. Los esquemas de significado comúnmente operan fuera de la consciencia.

Determinan arbitrariamente lo que vemos y cómo lo vemos: relaciones causa-efecto, escenarios de secuencias de eventos, cómo serán los demás y nuestra autoimagen idealizada. Sugieren una línea de acción que tendemos a seguir automáticamente a menos que hagamos una reflexión crítica.



Fuente:

Jack Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 18

V.G. 19

Mi conducta tiene una cualidad mental. Cuando las cosas tienen un significado para nosotros, queremos decir (intentamos, proponemos) lo que hacemos: cuando no lo tienen, actuamos ciegamente, inconscientemente, sin inteligencia.



John Dewey, *Democracy and Education*, p.33

En ambos tipos de ajuste responsivo, nuestras actividades son dirigidas o controladas. Pero en la respuesta meramente ciega, la dirección también es ciega. Puede haber entrenamiento, pero no educación. Las respuestas repetidas a estímulos recurrentes pueden fijar un hábito de actuar de cierta manera. Todos tenemos muchos hábitos de cuya importancia no somos conscientes, ya que se formaron sin que supiéramos lo que hacíamos. En consecuencia, son ellos quienes nos poseen a nosotros, en lugar de nosotros a ellos.

V.G. 20

Manejar los valores en conflicto les puede tomar algo de tiempo, no obstante el docente debe plantear los principios de la cultura del pensamiento del aula y exhortar a que cada estudiante se integre en la dinámica transformadora y manifieste madurez moral e intelectual.

En relación a esto último, Dana R. Villa argumenta que “la inmadurez moral e intelectual no es una constante que no se pueda erradicar. [...] En el momento en que comenzamos a pensar, a cuestionar la idoneidad moral de nuestros credos e ideologías [...] gradualmente nos liberamos de las ataduras que Platón [en “La caverna”] supuso que siempre mantendrían cautiva a la gran mayoría de la humanidad”.<sup>38</sup>

### 3.4.2 El perfil del docente de Arte para una educación con enfoque disposicional

*Los medios de educación -las formas en que actuamos, las cosas que decimos y cómo las decimos, las formas en que nos relacionamos con nuestros estudiantes y dejamos que ellos se relacionen entre sí- nunca pueden ser considerados como meros instrumentos que deberían producir efectivamente ciertos “resultados”. La razón de esto radica en el hecho de que los estudiantes no solo aprenden de*

*lo que decimos, sino también, y a menudo más, de cómo lo decimos y de lo que hacemos.*

Gert Biesta

Como he venido argumentando, es urgente recurrir a una pedagogía perceptiva y transformadora para permutar por buenos hábitos mentales las conductas inoperantes que se dan en los procesos de aprendizaje, ya que, detrás de tales conductas, yacen valores, creencias, experiencias e inclinaciones relacionadas con rasgos de personalidad que influyen en la manera en que los individuos responden ante determinada situación.

A partir de la filosofía emanada de una pedagogía de esa índole es que concibo el ejercicio docente como un acto afectivo y dinámico. Afectivo, porque no se debe soslayar las emociones y sistemas de creencias de los estudiantes en aras de un pragmatismo educacional, sino que, al contrario, debe focalizar los fenómenos más significativos y complejos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en las relaciones interpersonales y habilidades sociales en el contexto de una clase; y dinámico porque, desde la propia práctica docente, se promue-

ve la flexibilidad y la apertura al cambio en orden de la creación de un entorno de aprendizaje positivo.\*

Entiendo que es una responsabilidad del profesorado mostrar en todo momento la disposición de emprender una reforma continua que evidencie que el aprendizaje es una acción vital e incesante. Dicha disposición se presenta como general, en la que se apuntalan otras tres como pilares de una acción docente transformadora. Por su capacidad creadora, la llamo disposición “genitora”. Esta misma, tras el acercamiento al pensamiento de Dewey, es nombrada por John Baldacchino como “disposición pedagógica”.<sup>39</sup> En ambos casos, su denominación entraña una potencia nutricia. Amén de esto, el mismo Baldacchino advierte que, en el contexto Deweyano, esta mera disposición cuestiona las nociones de aprendizaje y ser como proposiciones fijas, por lo que “cualquier ‘presunción educa-

tiva’ se convierte en un oxímoron que desafía la educación en principio”.<sup>40</sup>

Es notorio que la práctica docente se contrapone a su fin cuando está al alcance de un pensamiento exacerbadamente instrumentalista y objetivista que —como en su oportunidad reprochó Van Manen— diluye su inteligibilidad al reducirse a un esquema que cosifica lo que escapa a la cosificación, tematiza lo que no puede ser tematizado, y en gran medida estanca el flujo del conocimiento.<sup>41</sup> En oposición a esta educación infranquiblemente pautada, el mismo Van Manen arguyó: “una planificación inflexible puede congelar el cuerpo de un conocimiento que, de otro modo, sería dinámico, vibrante y vivo.”<sup>42</sup>

Entre más nos acostumbremos como docentes a las acciones instrumentales que amparan nuestra eficiencia y eficacia técnica frente a los medios de evaluación y control de una política educativa de enseñanza programada y utilitarista,

---

\* La perspectiva afectiva subraya también la relevancia de las teorías encarnadas en el sentido de que explora las relaciones de las prácticas discursivas de los ámbitos socio-culturales con la sensibilidad corporizada. Asimismo, apunta hacia una estrecha

vinculación con una pedagogía del movimiento, puesto que observa prácticas interrelacionales que promueven transformaciones constantes.

más difícil nos será mostrar la disposición genitora que da carácter a una verdadera vocación magisterial. Con el objeto de paliar este problema, argumento, apoyada nuevamente en Van Manen<sup>43</sup>, que si como docentes investigadores concebimos desde un enfoque fenomenológico aquello que Martín Heidegger discurría, esto es que "el conocer es un modo del ser en el mundo", tal conciencia plena de lo que acontece en nuestro ejercicio nos enriquecerá sustancialmente. Empero la fenomenología pedagógica, ciertamente, "nunca hace las cosas más fáciles, sólo las hace más difíciles,"<sup>44</sup> por lo que una primera disposición que se desprende de la genitora es la de conducirse con resiliencia.

Actualmente, se considera que el fenómeno de *burnout*<sup>\*</sup> es la primera causa de retiro de la actividad docente. Esta visto que lo que más hunde en el estrés al profesorado es no poder lidiar con el contexto contingente del aula que pone a prueba

sus valores enunciados, y que hace que muchas veces estos se perviertan y no se encarnen. Para ser resilientes ante esta situación, debemos reconocer que, como advierte Van Manen, "las antinomias pedagógicas no sólo nos desafían en la vida diaria, sino que también exigen de nosotros una respuesta reflexiva".<sup>45</sup>

El desarrollo de una autoconciencia de nuestros hábitos, actitudes, suposiciones, prejuicios y, en general, de nuestros valores (negados o afirmados), así como de las relaciones que establecemos con los discentes y la imagen que les proyectamos, en buena medida, favorece la consolidación tanto de la identidad como de la vocación al aclarar expectativas e intenciones; pero, sobre todo, ayuda a lidiar con las emociones derivadas de los sucesos, en especial los fortuitos, que pavimentan el camino de la práctica diaria.

---

\* La Asociación Nacional de Educación estadounidense define el *burnout* como "una condición en la que un educador ha agotado los recursos personales y profesionales necesarios para realizar su trabajo".



V.P.I. 11. El reconocimiento de que en determinados momentos de nuestra práctica educativa llegamos a ser una "contradicción viviente" resalta la importancia de ejercer una agencia moral en nuestros actos pedagógicos, así como la reflexión en torno a nuestro conocimiento encarnado.

Las antinomias pedagógicas no sólo nos interpelan en la vida diaria, sino que también exigen de nosotros una respuesta reflexiva.

Al identificar y aclarar las normas y antinomias ordenadas y desordenadas de la vida pedagógica, podemos encontrar una base para una acción pedagógica más reflexiva.



En el mundo pedagógico, esta estructura antinómica de la experiencia es probablemente el factor más importante que nos impulsa a reflexionar continuamente sobre cómo debemos actuar con los estudiantes. [...] en lugar de condenar o intentar negar estas antinomias, deberíamos celebrarlas. Son eso que da a la vida su impulso dinámico, su estructura normativa y su naturaleza moral.

Max Van Manen, *The Tact of Teaching*, pp. 61 y 64.

V.G. 21

La transformación de las experiencias difíciles (dolorosas y frustrantes) en oportunidades para encontrar formas creativas de afrontar la adversidad se apunala en actitudes que permiten dar sentido y reafirmar el valor de nuestras vidas.

Por eso la disposición hacia el pensamiento crítico, que en nuestra práctica tanto deseamos infundir en los discentes, es indispensable para la autoconstrucción de nuestra identidad profesional. La reflexión crítica sobre la percepción del propio desempeño, como recordaremos, está estrechamente ligada al desarrollo de la “entereza intelectual” conceptualizada por Richard Paul y Linda Elder.\* Asimismo, se acordarán que, de conformidad con Ennis, concibo que el pensamiento crítico se sustenta sobre juicios morales.†

Desde esta perspectiva, como distingue Sarah H. Awad (apoyada en Brinkmann, 2006), nuestras trayectorias y, por

ende, la manera en que orientamos nuestra acción son parte de un proceso de evaluación de nuestra agencia moral más que una relación de causa y efecto.<sup>46</sup> De tal forma, es este proceso de autoevaluación el que nos permite desarrollar el conocimiento práctico a través del cual focalizamos los dilemas que nos brindan la ocasión para reflexionar, de acuerdo con la ética aristotélica,‡ sobre lo que es bueno y justo, y cómo actuar en consecuencia gracias a la compensación del exceso o deficiencia que muestra un particular estado de nuestro carácter frente a una situación específica.

La importancia de la agencia moral pone también de manifiesto que el conocimiento práctico, como una sabiduría corporizada,<sup>47</sup> va más allá de un saber hacer, es decir, de la puesta en práctica de habilidades que tanto se pondera en la educación actual, puesto que, al tener también un componente actitudinal, lo que se necesita es estar dispuesto a actuar

---

\* Este concepto puede revisarse volviendo a la nota 69 del capítulo 1.

† Se puede revisar esto en el capítulo 1, apartado 1.1.1, p. 72.

‡ De la ética Aristotélica (compendiada en *Ética nicomáquea*, *Ética eudemia* y *Magna moralia*), como se podrá observar, rescato dos conceptos fundamentales: la ética como

una sabiduría práctica; y la noción de *hexis* como “estado activo” o “disposición” que resulta de nuestra manera de ser, es decir, del *habitus*, que, para mostrar una virtud ética, necesita equilibrarse.

frente a una realidad contingente, es decir se necesita lo que Dewey nombró como “disposición de acción”.<sup>48</sup>

Consecuentemente, el docente tiene que justipreciar las actitudes que se generan en las interacciones del aula en orden de reconocer si su efecto es deseable desde el punto de vista de una circunstancia educativa concreta. Asimismo, esto resalta que la sabiduría práctica emana en medio de un contexto específico e interactivo en el que la relación con los otros (discentes, colegas) propicia la aleatoriedad en el comportamiento. Es por ello por lo que, para salvar posibles ambigüedades axiológicas derivadas de las variadas perspectivas y motivaciones de los implicados en el escenario educativo, el docente requiere de una conciencia profunda y un panorama vasto de la situación. Su labor incluye ser el centinela que observe, valore y, además, de significado a los comportamientos expresados en el aula.

Por otra parte, la condición contingente de la interacción del aula y la acción docente de actuar frente al mundo dan pauta al momento pedagógico, el cual, siguiendo lo eluci-

dado por Van Manen,<sup>49</sup> refiere a una respuesta personal de quien enseña que esta fuera o que se desvía de su plan de clase debido a que ha experimentado una demanda particular, muchas veces urgente. Dicha respuesta, surgida en plena interacción con los discentes, es un acto de responsabilidad profesional; una acción ética que se da en la inmediatez del curso de situaciones siempre cambiantes. De tal suerte, en el momento pedagógico se visibiliza aun más el aspecto pático de la práctica educativa y, además, con este actuar fuera de un esquema rígido, con el fin de encontrar soluciones particulares y orientadas hacia el mejor interés o bien de los discentes, sale a la luz la disposición creativa del docente.

Cuando los problemas se presentan en el aula de manera abrupta o inpensada, la fluidez creativa debe ser despertada en nuestro ánimo con el objeto de encontrar una salida más allá de una ruta preestablecida. Pero, para esto, la voluntad de superar los obstáculos que impiden el buen desarrollo intelectual de los discentes pide al profesorado que

supere la ansiedad de hallarse fuera del guión de clase. Este sentimiento se puede controlar con la toma de conciencia de que en el conocimiento práctico yace el pensamiento creativo, listo para lidiar con la incertidumbre y para hacer uso de la improvisación. De tal manera, los docentes son capaces de mantener un balance entre lo que se planifica y lo que se concibe en el momento. A partir de ahí, también ganan autonomía y aceptan la responsabilidad sobre la acción educativa.<sup>50</sup>

Desafortunadamente, las prácticas educativas que responden al momento pedagógico no son favorecidas por la política educativa actual, por lo que forman parte del currículo oculto. Creo lastimoso que, hasta ahora, el valor del pensamiento creativo únicamente se exprese de forma tácita con el favor de aquellos docentes que se atreven a ir más allá del currículo normativo para atender necesidades concretas.

Si cambiar esta situación es urgente en el contexto educativo general, más urgente es en el caso particular del conocimiento del dominio de las Artes, en el que, por paradójico que parezca, se ha limitado la fluidez creativa debido a que

curricularmente sus saberes se ciñen a un esquema de industrias creativas basadas en la eficacia entendida en términos de cuantía de productos y de su capacidad de lucro. Dada la circunstancia, los fenómenos intelectivos que requieren de un proceso conativo, suelen perderse en la premura de una educación fuertemente instruccional y utilitarista.

Por lo aducido, sostengo que se debe voltear a ver el potencial que reside en una educación sensible al contexto, a través de la cual se identifiquen las emociones que, en un momento particular, favorecen o impiden el desarrollo intelectual.

Movilizar lo afectivo mediante un conocimiento pático, con el que se transforma la subjetividad docente en el sentido que se vuelve más abierta y comprensiva ante las experiencias de sus discentes, confirma lo que Andy Hargreaves dejó ver; esto es que el ejercicio docente es una praxis emocional, y que la buena enseñanza está cargada de emociones positivas<sup>51</sup>.

### 3.4.3 Modelo de enculturación disposicional para la enseñanza en Artes

*Las prácticas que componen la educación ofrecen una posibilidad para replantearla más allá de un fuerte instrumentalismo como una actividad intencional que contiene aspectos de enculturación y al mismo tiempo permite que surjan posibilidades inesperadas.*

Sharon Todd

Como resultado del instrumentalismo “duro”,<sup>52</sup> en la situación educativa actual, los estudiantes esperan directrices para realizar eficazmente las tareas propias de un dominio de conocimiento, en vez de mostrar un esfuerzo por relacionar ideas y conceptos para generar una comprensión profunda sobre dicho dominio. Deborah Osberg y Gert Biesta<sup>53</sup> acertadamente señalan que este tipo de instrumentalismo tiene una visión de la educación que trata principalmente del desarrollo del “conocimiento” que se captura dentro de visiones estrechas de habilidades y competencias. Ellos creen que “la educación también puede y debe ser valorada en un sentido emergente y afectivo”. En sentido emergente, porque no solo puede

desafiar la visión dominante, sino también porque puede reconcebir su propósito; y en sentido afectivo, porque puede concretarse como una entidad afectiva dentro de la realidad, y teorizarse en este mismo término, en vez de representacionalmente o pragmáticamente.

Veo urgente que se cobre conciencia de que más que habilidades instrumentales, lo que necesitan los estudiantes son disposiciones que les permitan desarrollar habilidades informadas por la experiencia adquirida dentro de una práctica específica y su cultura subyacente.

Por lo anterior, a lo largo de mi investigación, he ido pensando un modelo de educación de enfoque disposicional para el dominio de las Artes que, opuesto al instrumentalismo, gira en torno a su conceptualización como la entidad afectiva a la que Osberg y Biesta hacen referencia, y que años antes perfiló Van Manen. Al reconcebir la educación de esta manera, hallo importante visibilizar la cultura propia del dominio de las Artes y, para realzarla, promover un clima de confianza en el aula que conduzca a la participación voluntaria.



Mediante la acción del entorno, que provoca determinadas reacciones, las creencias requeridas no pueden ser inculcadas a la fuerza ni las actitudes necesarias pueden ser impuestas a la fuerza. Pero el medio particular en el que vive un individuo lo lleva a ver y sentir una cosa en lugar de otra; lo lleva a tener determinados planes para poder actuar con éxito con los demás; fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para ganar la aprobación de los demás. De este modo, gradualmente produce en él un determinado sistema de conducta, una determinada disposición de acción. Las palabras "entorno", "medio" denotan algo más que el entorno que rodea a un individuo. Denotan la continuidad específica del entorno con sus propias tendencias activas.

John Dewey, *Democracy and Education*, p. 12.

V.G. 22

A continuación ofrezco una definición de los constructos de cultura del aula y clima del aula, ya que con ello haré más comprensible mi propuesta.

La cultura del aula refiere al contexto conceptual en el que se conforma un tejido de relaciones compartidas, cuya trama se compone de los valores, preceptos y saberes propios del dominio de conocimiento; mientras que la urdimbre incorpora los valores, creencias y tradiciones de cada uno de los miembros de la clase, incluido el docente. El clima del aula, en cambio, refiere al contexto socioecológico en el que, a partir de percepciones, se dan las interacciones, positivas o negativas. El clima influye entonces en el estado de ánimo, comportamiento y desempeño de los discentes.

El contexto socioecológico en el aprendizaje es primordial porque de él depende el proceso transformativo de los estudiantes. Philip Candy apunta que “la construcción de conocimiento ocurre dentro de un contexto que influye en las personas”.<sup>54</sup> Asimismo, no se debe soslayar que el contexto socioecológico también mantiene una relación con el domi-

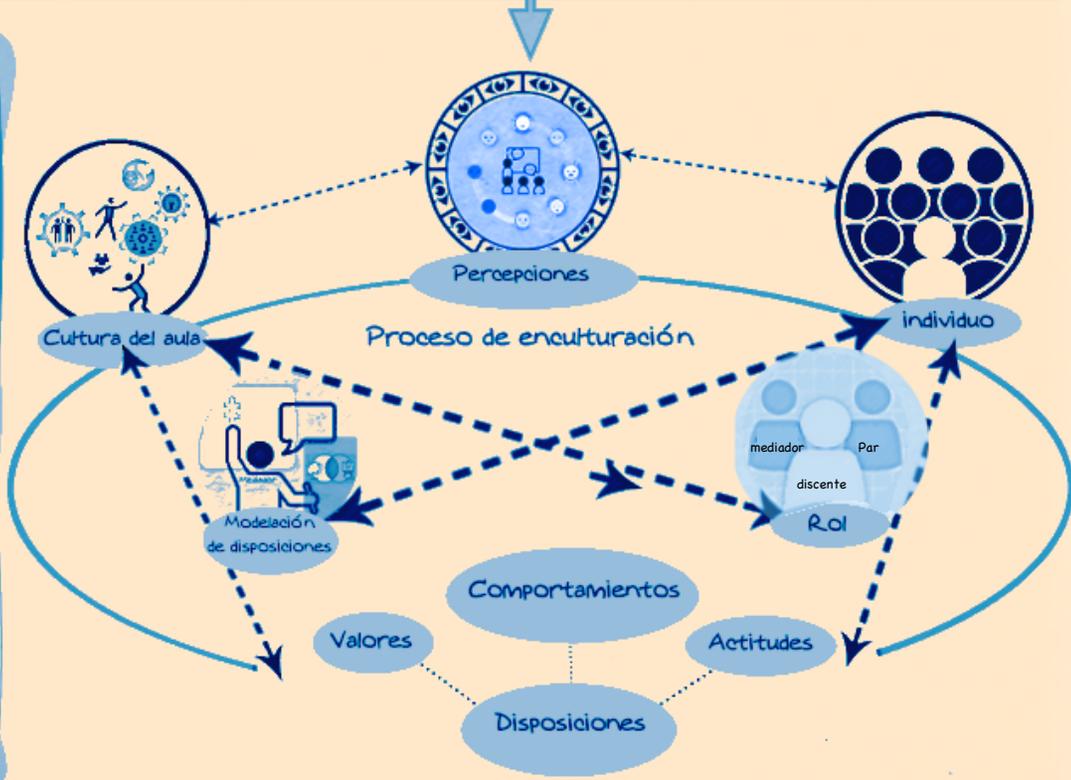
nio de conocimiento específico, pues la experiencia educativa cotidiana, como notó Jerome Bruner, nos conduce hacia la interpretación de condiciones particulares en un contexto normado socialmente.<sup>55</sup> Todo esto trae consigo el establecimiento de la dinámica de una realidad compartida, la realidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que enseguida considero en correspondencia con tres puntos contextuales que identifico: el contexto influyente, el contexto específico y el contexto normado.

Brian Harris expone que el ambiente del salón de clases es creado intencionalmente por el docente y por otros factores, incluidas las personalidades de los estudiantes, el tamaño de la clase o la disponibilidad de recursos y apoyo.<sup>56</sup> Pero, dado que, como establece Dina Belluigi (apoyada en Dineen y Webster), existe un discernimiento por parte de los estudiantes sobre las influencias que el docente puede ejercer,<sup>57</sup> es de suma valía que se aboque en la creación de un contexto educativo saludable, cuyos pilares sean el respeto y la confianza.



Las disposiciones positivas hacia el aprendizaje no se ejecutan, sino que se experimentan. Dado esto, no pueden ser instruidas. Su desarrollo requiere de un proceso de enculturación.

- Las relaciones en el aula se restringen o habilitan por la forma en que se construyen los roles.
- No debe soslayarse el discernimiento de los estudiantes sobre la influencia que el docente puede ejercer.
- Cada estudiante tiene que reconocer tanto su individuación como la dimensión social del aprendizaje para poder aceptar sus corresponsabilidades como integrante de la cultura del aula.



N.V. 52. Proceso de enculturación para el adecuado desarrollo de buenos hábitos de la mente.

En relación con esto último, Harris subraya que la importancia de un entorno de clase positivo y de apoyo es algo que no puede subestimarse.<sup>58</sup> Para lograr esto, el docente, que en este caso se deja ver como mentor, requiere construir una relación efectiva y afectiva entre él y sus discentes, así como entre los propios discentes y sus pares. Para ello, tendrá que ejercer su influencia para motivar la continua comunicación de experiencias comunes y personales que ayuden a los estudiantes a reconocer la relevancia de su actuación dentro del contexto de aprendizaje.

Por sus características, el aula-taller de Arte es propicio para que se dé un diálogo fructífero. Al romper con la estructura del aula tradicional y crear un espacio de libre circulación, que desarraiga al docente de su escritorio en el frente del aula y a los estudiantes de las mesas en fila, la enseñanza y el aprendizaje se colocan dentro de una interacción conversacional diligente en la que cada estudiante es alcanzado por el

docente-mentor, y es puesto en la posición para relacionarse con sus compañeros. La propia arquitectura del aula-taller incita el ambiente para sumergirse en críticas constructivas sobre ideas y propuestas.<sup>59</sup> Además, Belluigi<sup>60</sup> resalta que estas interacciones informales son vistas por muchos como la gran ventaja de la pedagogía de estudio.\*

Según mi juicio, si las características físicas del aula taller de Arte son bien aprovechadas por parte del docente como un espacio socializador, entonces estas cubren los principios fundamentales que Prakash Nair concibe como indispensables en el diseño educativo del siglo XXI, ya que bien puede ser las de un espacio personalizado; seguro y protegido; colaborativo; interdisciplinario; y el escenario para el aprendizaje permanente.<sup>61</sup>

Aun cuando el espacio físico del aula-taller es ideal para el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje más horizontal y más propicio para el establecimiento de un

---

\* La pedagogía de estudio (o de taller) analiza cómo este espacio permite la colaboración y la integración del conocimiento necesario para los estudiantes del siglo XXI.

contacto afectivo, el contexto de pandemia que nos tocó vivir —el cual modificó el escenario de los seminarios que medíe como parte de mi investigación— me dejó ver que, en la enseñanza en Artes, habilitar la socialización de los saberes y establecer una experiencia de aprendizaje colectiva y significativa es lo fundamental para lograr que se den percepciones e interacciones positivas.

Incitar a los integrantes de los seminarios a mantener un diálogo grupal que retroalimentara y ensanchara sus perspectivas a través de la distancia física que imponía la sesión en línea implicó hacer efectivo el principio de la cognición distribuida, que pone de manifiesto que la cognición no se encuentra solamente guardada en la cabeza de los sujetos, sino que los sujetos pueden descargarla y distribuirla en el mundo mediante distintos tipos de artefactos. Gracias a esto, paulatinamente, se logró que las clases en línea dejaran de ser una experiencia limitada por los espacios compartimentados de las video-

conferencias. Esto principalmente se dio al plantear el aula-taller virtual como un espacio exploratorio conquistado por todos, en el que, como en una tierra nueva, apenas divisada, se abría un panorama distinto, pero prometedor. Fue entonces imperioso hacer todavía más hincapié en la construcción social del conocimiento y en el desarrollo de procesos colectivos y compartidos a través de la creatividad distribuida\*. De esta forma, las herramientas propias del nuevo contexto se orientaron conforme a lo formulado por las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), y no tanto por las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), ya que lo que me propuse fue fomentar una cultura de la participación, es decir, una cultura que, como explica Jenkins, surge cuando sus miembros “creen que sus contribuciones son importantes y sienten cierto grado de conexión social entre ellos (al menos les importa lo que otras personas piensen sobre lo que han creado)”.<sup>62</sup>

---

\* La creatividad distribuida se materializa en los términos de una psicología cultural de la creatividad que se centra en la relación dinámica entre el yo y los demás y que facilita

potenciar la producción cultural de múltiples formas a través de ejercicios colaborativos en los que la acción creativa se distribuye entre diversos actores, lugares y tiempos.

Así, de pronto, gracias al aprovechamiento de los canales de la Web 2.0, nos encontramos en un mismo espacio creando contenidos y beneficiándonos de una inteligencia colectiva; inteligencia que, como la describe Levy, es una forma de inteligencia distribuida universalmente, constantemente mejorada, coordinada en tiempo real y que da como resultado la movilización efectiva de habilidades".<sup>63</sup> Pero, sobre todo, fue vital la influencia que ejercimos unos sobre los otros mientras establecíamos un lugar para el discurso crítico y para la reflexión sobre posturas conceptuales construidas tanto a nivel macro como a partir de visiones formadas por una experiencia vivida a nivel micro. Por lo tanto, puedo decir que el contexto de influencia fue nuestro techo común.<sup>64</sup>

En el caso del dominio de conocimiento del Arte, lo primero que emerge es que, en la construcción de saberes, nuestros marcos de referencia exigen ser constantemente discutidos, sobre todo por el carácter mal estructurado que presenta, del cual, como podrán recordar, hice referencia en el capítulo 1, apartado 1.1.1

Lejos de ser una contrariedad, el carácter mal estructurado se torna en una coyuntura para el desarrollo de discursos crítico-dialécticos que permiten dar un giro sobre algunas suposiciones inconscientes y hacerlas explícitas; y que, posteriormente, dan pie a nuevos esquemas de significado al probar que, ante un aprendizaje experiencial, sus supuestos resultan ser discordantes. De tal suerte, cuando un evento deja de ajustarse con las preconcepciones de los individuos, les abre el camino hacia la transformación.

Lo cardinal de experimentar situaciones complejas e imprevistas es que podemos involucrar a nuestros estudiantes en una actividad constante de reformulación de ideas, y encaminarlos a consolidar el hábito mental de revisar sus interpretaciones frente a las más variadas situaciones. Igualmente, con esto fomentamos en ellos la conciencia plena y el uso de la memoria reflexiva. Ambas actividades intelectuales son de gran significado para reconocer elementos de una experiencia pasada que dan sentido a sus marcos de referencia, y así también, para percatarse de cuándo dejan de ser operantes debi-

do a un cambio en las condiciones. En pocas palabras, los dominios de conocimiento mal estructurados son fértiles áreas de oportunidad en las que aprendemos en los términos de la teoría de la transformación.

Vivir e interactuar en la cultura de un aula-taller de Arte, asimismo, requiere de normas de conducta encaminadas a salvaguardar la dignidad de los roles desarrollados en ella, las cuales giran en torno a las propias condiciones culturales y de interacción en el discurso crítico-dialéctico, asegurando que estas se apuntalen en el entendimiento y respeto recíproco.

Como bien apunta Harris, "todo lo que hacemos en el aula funciona con la moneda de las relaciones".<sup>65</sup> Harris usa la imagen de la moneda como una manera de hacer alusión a tratos que no son constantes o estancados, sino que están en incesante cambio y transacción, por lo que se necesita seguir procedimientos o reglas para el manejo de dicha moneda.

Un núcleo de actitudes básicas circunscribe un código deontológico que tanto el docente como los discentes deben observar para dar vida a una cultura del pensamiento en el

que el desarrollo disposicional da evidencia de un esfuerzo organizado y maduro en pro de la construcción de significado y conocimiento; la consecución del entendimiento; y la transformación de esquemas fijos. Algunas de las actitudes que distinguen como primordiales son:

- ✓ Demostrar honestidad e integridad en su rol en la cultura del aula.
- ✓ Demostrar compromiso con la cultura del aula y con la profesión artística
- ✓ Sentir respeto por la historia, valores, ideología y expresiones artísticas de los otros.
- ✓ Mostrar una actitud madura y crítica en el estudio de la historia del arte y en la producción de arte, así como en torno al pensamiento correlativo.
- ✓ Generar un ambiente libre de prejuicios y violencias epistémicas, y asegurar un entorno de bienestar físico y emocional
- ✓ Contribuir activamente a la organización y sostenimiento de actividades y proyectos grupales

David Perkins y Ron Ritchhart nos dicen que: "cuando los estudiantes son parte de una cultura que envía mensajes sobre el valor de pensar y que apoya su desarrollo, entonces los estudiantes tienden a asumir estos valores". Empero, como ellos mismos resaltan, es el educador quien debe asumir el compromiso de enviar los mensajes de cuáles son las actitudes

que norman la cultura del aula y lo que significa pensar y aprender bien. Es él quien debe establecer el tono de la dinámica transaccional en el contexto del aula y señalar el quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo del aprendizaje.<sup>66</sup>

Si nos movemos en un escenario de aprendizaje con reglas claras de transacción, lograremos un ambiente receptivo y democrático, abierto a visualizar el horizonte de cada uno de los discentes, para propiciar un discurso crítico-dialéctico. Siendo así, el movimiento educativo se dirigirá hacia una transformación cultural; y una transformación de tal orden es la que resulta cuando trabajamos en el desarrollo de disposiciones de pensamiento.

A partir del enfoque disposicional y con el estilo de enseñanza que contemplo —una pedagogía con tacto—, la atenta observación del contexto socioecológico brinda la oportunidad de desarrollar conexiones más profundas que potencien la experiencia de los participantes y los disponga a mostrar un compromiso intrínseco hacia el aprendizaje enmarcado en la cultura del aula.

En la cultura del aula existen tres niveles conceptuales: 1) el de artefactos visibles o símbolos expresivos, concerniente al lenguaje y prácticas propias del dominio de conocimiento; 2) el de estándares orientados a valores, que refleja todo aquello que se considera que vale la pena esforzarse y que define la ética y los preceptos propios de la profesión; y 3) el de las presunciones subyacentes, consistente en lo que cada miembro del grupo siente, cree o piensa.<sup>67</sup> Cuando se trata de supuestos subyacentes, es donde aparecen situaciones conflictivas, ya sea entre los miembros del grupo o personales. En el caso de conflicto personal, se presenta una disonancia cognitiva, esta tensión interna lleva a reevaluar el sistema de creencias del individuo; en el caso de conflicto entre los miembros del grupo, este debe orientarse hacia la negociación de significados para poder concretarse como conocimiento social.

La importancia de visibilizar los tres niveles de la cultura del aula reside en que, gracias a esto, los discentes crean conciencia de como se construyen, modelan o transforman sus identidades en la interacción entre lo social, lo cultural y lo

histórico,<sup>68</sup> permitiéndoles vivir plenamente el acto de pertenencia; es decir, el acto de participar e interactuar con los miembros de su comunidad de aprendizaje, y reconocer y sentir, en vez de solo representar, los roles que desempeñan en ella.

A través de la experiencia de sus interacciones sociales en el contexto de la cultura del aula, los discentes, asimismo, obtienen un autoconocimiento que les permite evaluar valores y expectativas, así como rasgos de su personalidad a través de la concepción de “posibles yoés”,<sup>69</sup> o sea, de acuerdo con Markus y Nurius, identidades proyectadas en distintos escenarios, que proporcionan contexto a sus motivos y comportamientos, tanto actuales como futuros. De este modo, disciernen cómo actuar en las situaciones emergentes que impactan en su desarrollo tanto personal como profesional. Por su función, dichos yoés son *repensados* en mi teorización como agentes del *output* disposicional.

Por nuestra parte, como docentes tenemos que velar por que la cultura del aula se experimente en todo momento, evitando el error de implantar nuestras percepciones sub-

yacentes. Igualmente, es importante esclarecer cómo podemos exteriorizar los elementos que componen la cultura del aula y fomentar las disposiciones requeridas para desarrollar entre nuestros estudiantes el conocimiento de dominio específico; esto es, el lenguaje visual, las prácticas artísticas, las relaciones entre los agentes del circuito del Arte, los valores y preceptos de la profesión, la reciprocidad y convivencia colaborativa en el contexto del aula-taller.

Adquirir tales disposiciones a través de los hilos del entramado cultural, requiere que el docente haga que la cultura del aula sea parte integral de la identidad y el autoconcepto de sus discentes, en otras palabras, que lleve a cabo un proceso de enculturación. Para esto, es necesario una inmersión en el contexto real. De tal manera, los miembros del grupo, lejos de representar, pueden vivir sus roles y, derivado de esto, internalizar valores, preceptos y conductas, percibiendo el proceso como positivamente transformativo.

Esto deja a un lado las estrategias de situaciones simuladas y, además, cualquier forma de aculturación que, por ser

implantada por medio de la corrección y ajuste de las presunciones subyacentes de los discentes, llega a ser percibida como una adopción forzada de rasgos de una cultura diferente y dominante (la cultura institucionalizada del sistema escolar o del docente).

Cuando el docente impone las percepciones subyacentes que tiene sobre la disciplina que imparte, y anula las de sus estudiantes, genera un proceso de adoctrinamiento, además de ejercer una violencia epistémica. Por eso, es vital que el docente no se vea como un instructor normativo, sino como un miembro más que reconoce y experimenta la cultura del aula. Al respecto de esto, Alan Bishop expone: "La enculturación no la realiza una persona hacia otra, la cultura no es algo que se transmite de una persona a otra, ni el alumno es simplemente un receptor pasivo de la cultura del enculturador. La enculturación es un proceso interpersonal y por lo tanto es un proceso interactivo entre personas".<sup>70</sup>

Todo lo anteriormente expuesto me sirve como argumento para sostener que en tanto que los sistemas educativos

eludan la misión de invertir tiempo para que los estudiantes se comprometan a mantener un aprendizaje sostenido, y se centren en un objetivo distinto a este, como entrenarlos —cronómetro en mano— para que alcancen objetivos de curso basados en intereses instrumentalistas, seguiremos sin salvar la brecha entre la habilidad y el desempeño.

1. Morgan Gardner, "Transformative Learning as a Pedagogy of Movement". *Narrating Transformative Learning in Education* (Nueva York: Palgrave MacMillan, 2008), p. 12. Gardner nos dice que "Transformative education itself is particularly tied to a notion of movement. It is a desire for change, which entails movement. Even its "trans" is a concern with traversing."
2. Consúltase Max van Manen, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, (Londres: Althouse Press, 1991), pp. 37-64.
3. Ver Alan Miller, "Personality types, learning styles and educational goals". *Educational Psychology*, 11, núms. 3-4 (1991): 217-238.
4. Consúltase Karen E. Gerdes y Layne K. Stromwall. "Conation: A Missing Link in the Strengths Perspective". *Social Work*, 53, núm. 3 (julio 2008): 233-242 y Laura Militello, Frank Gentner, Stephanie Swindler y Gary Beisner II. "Conation: Its Historical Roots and Implications for Future Research". Artículo presentado en el *Símpoio Internacional sobre Tecnologías y Sistemas Colaborativos (CTS'06)*. Las Vegas, Nevada, EE.UU., 2006.
5. Horace Bidwell, y Ava Champney. *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms; a guide to usage* (Nueva York: Longmans/Green, 1958), p.104. De acuerdo con esta obra citada, la conación es: "a conscious tendency to act; a conscious striving". Apoyada en sus autores difiero con Schopenhauer en cuanto a que las acciones referidas se realicen inconscientemente, ya que son parte del fenómeno conativo, el cual implica un esfuerzo intelectual que permite filtrar las emociones de manera tal que es posible tomar conciencia de ellas y actuar consecuentemente.
6. Ver David Wechsler, "Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal". *American Psychologist*, 30 núm. 2, (1975): 135-139.
7. Wechsler, "Intelligence defined and undefined", p.139. "What intelligence tests measure, what we hope they measure, is something much more important: the capacity of an individual to understand the world about him and his resourcefulness to cope with its challenges".
8. John Dewey, *Experience and Education* (Nueva York: Ediciones Touchstone, 1997), p. 38. "Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into".
9. Dewey, *Experience and Education*. p. 38. "It is then the business of the educator to see in what direction an experience is heading. There is no point in his being more mature if, instead of using his greater insight to help organize the conditions of the experience of the immature, he throws away his insight".
10. Van Manen, "Phenomenology of practice", *Phenomenology & Practice*, 1, núm.1 (2007): 20. Extracto: On first glance the term pathic relates to the terms of a discourse, as in em-pathic and sym-pathic. [...] We acknowledge that there are other modalities of pathic understanding. But the first important point is that the terms empathy and sympathy suggest that this understanding is not primarily gnostic, cognitive, intellectual, technical - but rather that it is, indeed, pathic: relational, situational, corporeal, temporal, actional. The term pathic derives from pathos, meaning "suffering and also passion." In a larger life context, the pathic refers to the general mood, sensibility, sensuality, and felt sense of being in the world".
11. Van Manen, "Phenomenology of practice", p. 12. "Phenomenology of practice is an ethical corrective of the technological and calculative modalities of contemporary life".
12. Margaret Carr y Guy Claxton. "Tracking the development of

- learning dispositions". *Assessment in Education*, 9, núm. 1, (2002): 10. "if the development of positive learning dispositions is to be accepted as a legitimate and feasible educational aim, then these ideas have to be translated into workable methods for their assessment".
13. Van Manen, *The Tact of Teaching*, p.2. "It is this reality of change, complexity, plurality, fragmentation, conflict, and contradiction of beliefs, values, faiths, living conditions, aspirations, and life-styles, that makes the lives of young people today an experience in contingency. Contingent life is indeterminate, unpredictable, subject to chance, impacted by events and unforeseen circumstances".
  14. John Baer y Tracey Garrett, "Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability". *Nurturing Creativity in the Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016), p. 10. Teachers who feel pressured to raise test scores may drop anything resembling divergent thinking from their lesson plans. They may also emphasize rote memorization at the expense of thinking about and understanding the content they are teaching. But dropping divergent thinking activities and focusing on memorization is not only bad for creativity - it is also bad for the acquisition of skills and content Knowledge".
  15. Van Manen, *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (Albany, Nueva York: Universidad Estatal de Nueva York,1990).
  16. Van Manen, *Researching lived experience*, p.74. Because artists are involved in giving shape to their lived experience, the products of art are, in a sense, lived experiences transformed into transcended configurations".
  17. Para profundizar en ambas etimologías consúltese: Luis A. Castellano y Caludia T. Mársico, *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente* (Buenos Aires: Altamira, 1995), p. 33
  18. Galimberti, Umberto, *Diccionario de Psicología* (México: siglo xxi editores, 2002.), p. 955.
  19. Kathryn Grushka, Kathryn. "Artists as reflective self-learners and cultural communicators: an exploration of the qualitative aesthetic dimension of knowing self through reflective practice in art making". *Reflective Practice*, 6, núm. 3, (agosto, 2005): 354. "Artist have traditionally derived much of their understandings of the world from affective positions such as an autobiographical knowing linked to personal feelings, experiences and opinions informed by and beyond self to transpersonal understandings".
  20. Ver Shari Tishman, David N. Perkins, Eileen Jay, *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking* (Boston: Allyn and Bacon, 1995), p.53. A thinking alarm is a signal that alerts you to an occasion when your thinking might miss something. It Tells you that you need to kick in one of the dispositions of good thinking".
  21. Van Manen, "Reflectivity and the pedagogical moment. The practical-ethical nature of pedagogical thinking and acting". *Rethinking Schooling* (Londres / Nueva York: Routledge, 2017), p 90. "Ultimately, predicaments and difficulties constitute 'problems of meaning', or rather questions of meaning. [...] Questions of pedagogical meaning are deeply ethical, that is, filled with moral, emotional, and normative significance. They are questions that deal with the meaning of experiences that must be better or more deeply understood, so that on the basis of this understanding I may be able to act more thoughtfully and tactfully in this and future situations".
  22. Véase el esquema del exemplum dado en: Ma. Jesús Lacarra, "El conde Lucanor", *Monografías@Medieval*, núm. 2 (2014):67-86. <https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/AulaMedieval.php?id=donjuanmanuel>

23. Para mayor entendimiento de esta estructura narrativa consúltese: [https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/noviembre\\_09/10112009\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/noviembre_09/10112009_01.htm)
24. Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor* (México: Porrúa), p.2.
25. Gardner, "Transformative Learning as a Pedagogy of Movement", p. 21.
26. Jack Mezirow, "Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education", *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990), p. 364.
27. Al respecto ver Laurent A. Daloz "Transformative Learning for the Common Good", *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), pp. 104-105. Daloz nos recuerda: "From Piaget on, it has been forcefully argued that human development is interactive with the environment. This is an important point because who we become as moral beings, as actors in the world, is invariably affected by the quality of the world in which we are formed. Our social context matters enormously as we become enculturated first within our immediate families, then to the broader culture, and finally, if circumstances encourage it, through critical reflection on our own formation to a larger sense of self—one that identifies with all people and ultimately with all of life."
28. Ver Stephen D Brookfield, "Critical Theory and Transformative Learning". *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 2012), p. 142. De acuerdo con Brookfield, estos refieren a situaciones sorprendidas que inevitablemente encontramos a medida que avanzamos en la edad adulta, y que nos provocan que cuestionemos nuestras suposiciones.
29. Ver Mezirow, "Conclusion: Toward Transformative Learning", p. 365.
30. M. G. Jackson, *Transformative Learning for a New Worldview. Learning to Think Differently* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2008), p. 29. Understanding results only when all perceptions are admitted into the thinking process. With understanding comes the ability to act meaningfully and effectively on what one knows".
31. Chet A. Bowers, citado por Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), p. 1.
32. Mezirow, "Learning to think like an Adult", *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), p. 22.
33. Ver Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, pp. 53-54. Confróntese con Jürgen Habermas. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press, 1971.
34. Mezirow, "Transformative Learning: Theory to Practice". *New Directions for Adult and Continuing Education*, núm. 74 (verano, 1997), pp. 5-6.
35. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, p.22. "For Parsons and for transformation theory, consciousness is not an inner state; it is a form of action that actualizes the qualities of symbolic models as objects of experience. The intentionality of perception becomes lost when perceptual learning becomes objectified as 'categories of the mind'. The task of education is to reactivate the intentionality implicit in perception".
36. Dewey, citado por Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, p. 37. "A person in pursuing a consecutive train of thoughts takes some system of ideas for granted (which accordingly he leaves unexpressed, unconscious) as surely as he does in conversing with others" [...] We have to turn upon some unconscious assumption and make it explicit".

37. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, p. 202. "Perspective transformation is a mode of adult learning that neither students nor educator can anticipate or request on demand".
38. Dana Villa, *Socratic citizenship* (Princeton, Nueva Jersey: Universidad de Princeton, 2001), p. 304.
39. John Baldacchino, *John Dewey. Liberty and the Pedagogy of Disposition* (Reino Unido: Springer, 2014), p. 11. "The relationship between the subject as a discipline and the subject as self is often conflated in debates on education. Yet their presence is central and Dewey's work –which here I am presenting as a pedagogical disposition towards freedom– provides us with ways of handling this very important challenge.
40. Baldacchino, *John Dewey*, pp. 11– 12 "As we can see in Dewey learning is always a question of life, because it is a disposition towards the world that is open to continuous transformation which is neither benign nor straightforward. There is an ontological aspect to Dewey's work on education that I will here discuss in the context of everyday life; [...] Thus as we relate Dewey's work to forms of learning that are life-long, we also challenge the very notions of learning and being as fixed proposition in terms of how 'learning' is taken over by 'life [...]' "In a Deweyan context any 'educational presumption' becomes an oxymoron that defies education in principle".
41. Van Manen, "Phenomenology & Practice", 1, núm. 1 (2007): 18. "the meaning of practice raises primarily an issue of intelligibility. Practice, in its social constructionist version, is not only meant to mean something, practice is supposed to make it possible to explain, interpret or understand the nature of the phenomena within its scope. But from a phenomenological perspective, constructionist approaches to practice too easily involve reifying what escapes reification, thematizing what cannot be thematized, and bringing practice within the reach of objectivistic technological thought".
42. Van Manen, *The Tact of Teaching*, p. 103. "We need to see as well that curious consequences flow from planning when this planned instructional program becomes too fixed, too inflexible, too prescriptive [...] For one thing, inflexible planning may freeze the body of knowledge that is otherwise dynamic, vibrant, and alive".
43. Al respecto ver Van Manen, "Phenomenology & Practice", p.13.
44. Martin Heidegger, citado por Van Manen, "Phenomenology & Practice", p.13. "A phenomenology that is sensitive to the lifeworld explores how our everyday involvements with our world are enriched by knowing as in-being. [...] But Heidegger warns that phenomenology 'never makes things easier, but only more difficult'".
45. Van Manen. *The Tact of Teaching*, p. 64. "Pedagogical antinomies not only challenge us in daily living, they also require of us a reflective response. [...] By identifying and clarifying the ordered and disordered norms and antinomies of the pedagogical life, we may find a basis for more thoughtful pedagogical action".
46. Sarah H. Awad, "Experiencing Change: Rhythms of Everyday Life Between Continuities and Disruptions", *Qualitative Studies*, 6, núm. 2, (2021): 92.
47. Retomo la conceptualización de este término de: Faith B. Power y Clyde V. Crosswell, "The Enaction of Embodied Wisdom: The Unifying, Dynamic Nature of Cognition, Behavior, and Affect", *Actas de la 20.ª Multiconferencia Mundial sobre Sistemática, Cibernética e Informática*, 2016, p. 4/6. "Embodied wisdom is the nexus of intentional behaviors, cognitive conception and affective perception. One can think of embodied wisdom as skillful know-how in the coordination of the wellbeing of oneself and that of others and as such, functions as an adaptive biological response to the information processing demands of one's environment".
48. John Dewey. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (Delhi, India: AAKAR, 2004), p.30. En esta obra, Dewey relaciona intrínsecamente esta disposición de acción con una respuesta inteligente. Particularmente interesante me parece la siguiente cita, ya que apoya lo que aquí expreso en torno a ir más allá de lo instrumental. Dewey nos dice: "When we confuse a

physical with an educative result, we always lose the chance of enlisting the person's own participating disposition in getting the result desired, and thereby of developing within him an intrinsic and persisting direction in the right way." En el caso docente, creo que la política educativa actual es la que hace que el profesorado pierda la posibilidad de movilizar su propia disposición participativa.

49. Para ahondar en este concepto, ver: **Max van Manen**, *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do* (Walnut Creek, California: Left Coast, 2015).
50. Al respecto, consúltese **Keith Sawyer**, *Structure and improvisation in creative teaching* (Cambridge: Universidad de Cambridge, 2011), 320 pp.
51. **Andy Hargreaves**, "The emotional practice of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 14, núm. 8 (1998): 135.
52. **Sharon Todd**, "Reframing Education Beyond the Bounds of Strong Instrumentalism: Educational Practices, Sensory Experience, And Relational Aesthetics". *Educational Theory*. 72, núm. 3 (junio 2022). Todd acuña el concepto de instrumentalismo duro para referirse al enfoque educativo que plantea la praxis de manera mecanicista, y que opera políticamente a través de intereses económicos.
53. **Deborah Osberg y Gert Biesta**, "Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education", *Educational Philosophy and Theory*, 53, núm. 1 (2021): 59. Citados también por Sharon Todd en "Reframing Education Beyond the Bounds of Strong Instrumentalism". "We believe education can, and should, also be appreciated in an emergentist and affective sense: as something that manifests unique aesthetic qualities. While we draw on the notion of emergence to challenge the dominant instrumental view of education, this is not simply because we believe emergence offers us the conceptual tools to rethink several key aspects of the educational process as it is currently conceived. Instead we use the notion of emergence to present a different way of theorizing education altogether. In this regard, we follow Cassirer's (1944) thinking, that theories are affective entities within reality rather than passive representations of reality. That is, theories are entities that can be said to have 'a life of their own' rather than entities that are permanently in bondage to a reality that it is their job to passively represent. This form of theory making - which we refer to as 'emergent theory making' - is central to the argument we try to make".
54. **Philip Candy**, citado por **Mezirow**, *Transformative dimensions of adult learning*, p. xiii.
55. **Bruner**, citado por **Mezirow**, "Learning to think like an Adult", *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), p. 4.
56. **Brian Harris**, *Creating a Classroom Culture That Supports the Common Core* (Nueva York: Routledge-Taylor & Francis, 2014), p. 1. "the classroom environment is either intentionally created by the teacher or it gets created by other factors including student personalities, class size, or the availability of resources and support. Either way, the classroom environment has a large impact on the development of student skills, attitudes, and mastery of content".
57. **Dina Belluigi**, "Constructions of Roles in Studio Teaching and Learning", *The International Journal of Art & Design Education*, 35, núm.1 (2016): 21. "Many studies point to the awareness that students have of the complex influences which the supervisor may exert (Dineen et al. 2005; Webster 2004)".
58. **Harris**, *Creating a Classroom Culture*, p. 12. "The importance of a positive and supportive classroom environment cannot be understated as it relates to the development and refinement of student skills".
59. **Belluigi**, "Constructions of Roles in Studio", p. 22. "What is

important in education is to recognise that teachers' conceptions of their roles have an impact on student learning (Prosser & Trigwell 1998) and may undermine or support assessment (Blair 2007). Thus the supervisor's role in terms of student learning is more than just enacted, but also perceived, constructed and experienced by themselves, their colleagues and the students<sup>2</sup>.

60. Belluigi, **"Constructions of Roles in Studio"**, p. 23. 'Close personal relationships' are seen by some as an expected student-supervisor dynamic, due to the teacher acting as a coach while the student 'learns by doing' (Harwood 2007). These informal interactions are still seen by many as the major advantage of the studio". **Además, consúltese Prakash Nair: "The Classroom is Obsolete: It's Time for Something New". Education Week. 29 de (julio de 2011): 2.** Nair sugiere que reexaminemos los espacios educativos tradicionales y observemos cómo los debemos transformar para que funcionen con las nuevas prácticas pedagógicas que implican más interacción social. En su investigación evidencia que "students and teachers do better when they have variety, flexibility, and comfort in their environment –the very qualities that classrooms lack."
61. Nair, "The Classroom is Obsolete", p.3. **"The following is a fairly universal list of education design principles for tomorrow's schools, though it would be tailored to the needs of particular communities: (1) personalized; (2) safe and secure; (3) inquiry-based; (4) student-directed; (5) collaborative; (6) interdisciplinary; (7) rigorous and hands-on; (8) embodying a culture of excellence and high expectations; (9) environmentally conscious; (10) offering strong connections to the local community and business; (11) globally networked; and (12) setting the stage for lifelong learning"**.
62. Henry. K. Jenkins y col., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*
- (Chicago: MacArthur Foundation, 2006), p.3. "A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created)".
63. Pierre Levy, *Collective Intelligence – Mankind's Emerging World in Cyberspace* (Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1997), p. 13. **"(Collective intelligence) it is a form of universally distributed intelligence, constantly enhanced, coordinated in real time, and resulting in the effective mobilization of skills. I'll add the following indispensable characteristic to this definition: The basis and goal of collective intelligence is the mutual recognition and enrichment of individuals rather than the cult of fetishized or hypostatized communities.**
64. Para mayor profundización del tema ver: Silvia Teresa Flota Reyes, **"Aprender a desconfinar los procesos de socialización de saberes en los talleres de Arte y de Diseño vía remota: El desafío ante escenarios pandémicos"**, *Imágenes trastocadas. Educación y pandemia en las artes y el diseño*. Memoria del XVI Simposio Internacional del Posgrado en Artes y Diseño. Ciudad de México: UNAM, 2021), pp. 103–110.
65. Harris, *Creating a Classroom Culture*, p. 2 "Everything we do in the classroom runs on the currency of relationships. The idea of currency is used here specifically to point out that relationships are not constant or stagnant, they change and evolve. Just as our bank accounts fluctuate every day based on expenses and income, relationships are fluid and ever changing".
66. Consúltese David Perkins y Ron Ritchhart. **"Six Key Principles of the Cultures of Thinking Project"**. Proyecto Zero, Harvard Edu., 2005.

67. Consúltese: Talcott Parsons, *Social structure and personality*, (Nueva York: Free Press of Glencoe, 1961); y *The social system* (Nueva York: Free Press of Glencoe, 1951).
68. Consúltese: Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning and identity* (Cambridge: Universidad de Cambridge, 1999).
69. Consúltese: Hazel Markus y Paula Nurius, "Possible selves", *American Psychologist*, 41, núm. 9 (1986): 954-969. Según Markus y Nurius, los posibles yoés (possible selves) son componentes del autoconcepto más amplio. Los posibles yo sirven dos propósitos. En primer lugar, los yoés posibles motivan a los individuos a actuar, ya sea para avanzar hacia un resultado alcanzable y deseado o para evitar un resultado desagradable. Además, los yoés posibles brindan a los individuos la oportunidad de interpretar el yo actual a través de un examen de los motivos y acciones presentes.
70. Alan Bishop, *Mathematical Enculturation. A Cultural Perspective on Mathematics Education* (Dordrecht /Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988), p. 125. "Enculturation isn't done by one person to another, culture isn't a thing which is transmitted from one person to another nor is the learner merely a passive recipient of culture from the enculturator. Enculturation is an interpersonal process and therefore it is an interactive process between people".



## Conclusiones

A diferencia de las teorías elaboradas desde un punto de vista externo, aquellas formuladas desde una perspectiva interna constituyen teorías de acción que, más que prescribir acciones o dar juicios cerrados, revelan la naturaleza del problema investigado y establecen su relación con las motivaciones de quien investiga. Por esto mismo, también se hace visible el estatus ontológico y los valores fundamentales del investigador. Por tanto, las conclusiones a las que llego desde el enfoque de la LET hablan de un pensamiento que articula supuestos con la experiencia y la posterior reflexión sobre mi realidad específica como mediadora en el desarrollo de disposiciones en los seminarios que impartí.

Toda reflexión, como sabemos, implica el acto de revisar donde hemos estado. Volver sobre mis pasos para reconsiderar una serie de circunstancias vividas me encauzó a concretar cinco conceptualizaciones que condensan los puntos medulares de mi problema de estudio, y que brindan una comprensión de mis principales hallazgos y, asimismo, de la índole

de la filosofía educativa que sustentó. Enseguida doy cuenta de dichas conceptualizaciones.

### *1ª conceptualización. Sobre la focalización del input y el output disposicional*

Como lo manifiesto en el capítulo 1, a raíz de que advertí que en la literatura revisada se omitía la disquisición de cómo se activa el *input* disposicional; es decir, no se ha explorado cuál es la fuente de entrada del estímulo exterior que activa una disposición, hallé importante teorizar desde mi práctica asumiendo el compromiso de observar si los fenómenos ocurridos en el aula me pudieran dar alguna pista para esclarecer esto.

Pero, para tal fin, y al no ser la psicología mi campo de conocimiento, creí necesario adquirir nociones de autoridad sobre fenómenos intelectivos que señalaran repercusiones de orden disposicional, ya que desde el inicio de mi investigación defendí el supuesto de que los aspectos de tal índole hacen patente que el pensamiento de orden superior está sustentado por cualidades intelectuales que van más allá de la eficacia. Por lo mismo, consideré pertinente revisar, a través de la

historia, el concepto de función intelectual y de las dimensiones que comprende. Fue, a partir del análisis de estas funciones, que encontré que, en relación con el desarrollo de disposiciones, se ha soslayado las implicaciones de la dimensión conativa; lo que no es de sorprender, ya que también se ha relegado su importancia en el caso del estudio general de los procesos de aprendizaje.

Amén de que su discernimiento resulta confuso por el hecho de que a través de ella se despliegan atributos tanto de la dimensión cognitiva como de la afectiva, dicho soslayo tal vez es debido a que su función se ha estudiado de manera trunca. No obstante, a sabiendas de que su esclarecimiento me arrojaría luz para comprender en mi praxis la manera en que el conocimiento y las emociones se traducen en actitudes que derivan en acciones, me di a la tarea de revisar conceptos psicológicos que explícita o implícitamente la aluden. Adicionalmente, revisé conceptos filosóficos que han nutrido y auxiliado a la psicología en el esclarecimiento de la naturaleza conativa.

En mi indagación noté que el acto conativo frecuentemente se confunde con nociones que no son la conación en sí, sino aspectos de ella. Por ejemplo, Schopenhauer (2012) describió la función conativa al distinguir lo que él consideró una naturaleza interna que inicia la acción tras un impulso o motivación, y, que posteriormente produce de manera inconsciente acciones, pero se equivocó al discernir que dicha naturaleza era la correspondiente a la voluntad. Además, en su apreciación incurre en el error frecuente de concebir que las acciones de tal índole son actos inconscientes. De cualquier forma, la conceptualización de Schopenhauer, la considero valiosa porque me dejó ver que cuando la función conativa (voluntad, según él) establece una conexión entre lo afectivo y lo cognitivo, toma para sí atributos de estos dominios y los coordina para generar disposiciones afectivas y habilidades cognitivas.

En este proceso, según lo colegido por mí, primero se filtran las percepciones emanadas en un contexto específico para convertirlas en unidades informativas básicas que funcionan como un estímulo exterior que es captado por nuestros sen-

tidos, y que impulsa o mueve hacia un interés, o sea que pone en operación el *input* disposicional. Posteriormente, regula el estilo de acción que se ha de realizar para responder al estímulo generado por el *input*, culminando su materialización con un esfuerzo voluntario. Puesto que en este segundo momento de la conación el conjunto de funciones relacionadas con los aspectos tendenciales de la personalidad se canaliza hacia una acción práctica, me queda claro que esto constituye el *output* disposicional.

De la teorización que ofrezco sobre el *input* y el *output* disposicionales deduje que las experiencias concretas tienen un papel fundamental en su activación. Esto es algo que subrayé cuando defendí la restitución del conocimiento encarnado, pues tal noción me sirvió para apuntalar mi argumento en torno a que el estudio del desarrollo de disposiciones requiere llevarse a cabo en medio de una realidad contingente en la que surgen los más variados sentimientos que, asimismo, impulsan diversos esfuerzos.

En mi experiencia concreta me quedó claro que, aunque el análisis de los procesos de entrada y salida inmersos en las actividades relativas a la enseñanza-aprendizaje requiere de una inversión de tiempo considerable por parte de los docentes, es una tarea vital si lo que se busca es comprender cómo los discente sustentan sus creencias y los valores culturales, cómo construyen su autoestima, cómo establecen sus metas y cómo enfrentan los retos, entre otros fenómenos que impactan en su desarrollo intelectual.

### *2ª conceptualización. Sobre cómo se percibe la acción docente y sus implicaciones en el aprendizaje de los educandos*

La consideración fundamental para esta conceptualización es que la acción docente significa una experiencia concreta para los estudiantes, por lo que esta influye directamente en la manera en que ellos abordan los procesos de aprendizaje. Dicha influencia nunca es neutral, y tiene gran peso en el ánimo de los estudiantes, sobre todo porque las acciones informan sobre el *ethos* de quien las realiza y suscitan la formación de una imagen sobre su persona.

Si tenemos en cuenta que las percepciones son las unidades de información que operan el *input* disposicional, entonces el docente debe tomar consciencia de los valores que expresa con sus acciones, es decir, de sus valores encarnados. En el caso de los docentes con identidad heterogénea, como en mi caso (docente-artista-investigadora), se necesita asimilar los valores propios de los distintos roles que se asumen, conjuntamente con sus saberes y experiencias. Gracias a esto, se logra una autodefinición profesional; y, de igual forma, se consigue analizar la repercusión de la influencia ejercida sobre los estudiantes y el entorno educativo.

Cabe subrayar que esta conceptualización halló un copioso cauce en el seno de la LET, ya que acentúa la importancia de la influencia educativa en el desarrollo de las investigaciones que se centran en la creación de sentido de las experiencias y problemáticas vividas en la ecología del aula con el fin de producir un conocimiento pedagógico contextualizado.

La LET también me proveyó otra noción que es fundamental para redondear las concepciones en torno a la acción

docente, la de "contradicción viviente", la cual señala el hecho de que, en un momento dado en el análisis de nuestra práctica, reconoceremos que nuestros valores no se están viviendo tan plenamente en lo que estamos haciendo. Esta situación, sobre todo si deja ver que nuestros valores enunciados distan mucho de nuestros valores encarnados, obviamente, nos generan disonancias cognitivas. Sin embargo, la tensión producida por el hecho conflictivo debe aprovecharse para reorientar sentimientos, comportamientos e ideas arraigadas que limitan nuestra práctica. Así, la confrontación de nuestra forma de ser y actuar es lo que nos dirige hacia un aprendizaje transformativo, cuyas lecciones las podremos decantar a una pedagogía del movimiento que busque un cambio profundo, y en la que se acentúe una calidad ética.

*3ª conceptualización. Sobre la experiencia corporizada en el desarrollo de disposiciones*

Como ya he dejado ver en mis anteriores conceptualizaciones, el desarrollo de disposiciones deviene de una experiencia, por lo que considero desencaminada toda intervención instruccional

que abrace el cometido de hacer que los educandos tengan una respuesta actitudinal positiva frente a los retos que enfrentan en su proceso de aprendizaje. Sobre todo, cuando la instrucción es guiada por docentes anclados a una práctica consuetudinaria, ya que siguen una planificación inflexible y requieren de estrategias que simulan situaciones para mantenerse dentro de su esquema. En cambio, sostengo como factible brindar a los educandos una experiencia emocional mediante la cual conecten la información afectiva que reciban (*input* disposicional) con aspectos estimulantes o volitivos que les permitan tomar medidas inmediatas para concretar sus intenciones (*output* disposicional). Para esto, resuelvo que, en vez de simular el conocimiento, el docente debe encarnarlo en orden a que el educando igualmente lo encarne, puesto que encarnar el conocimiento implica un acto intelectual que hace uso de nuestra corporalidad no sólo para ejecutar habilidades motoras, sino también para poner en marcha la variedad de habilidades perceptivas que permiten interpretar la realidad circundante.

*4ª conceptualización. Sobre un modelo educativo que aprecie el contexto conceptual y contexto socioecológico de su comunidad de aprendizaje.*

Al concebir mi investigación como una experiencia doctoral aplicada, además de formular un modelo disposicional para las Artes Visuales, se presentó como tarea sustantiva el diseño de un modelo educativo de enfoque disposicional para el dominio de las Artes. Este tomó cuerpo gracias a las necesidades que fui detectando durante los cursos que impartí y dimensionó su aporte con mi respetuosa apropiación del concepto de educación emergente y afectiva que Deborah Osberg y Gert Biesta (2021) esgrimieron ante una educación exacerbadamente instrumentalista.

Mediante la reconceptualización de la educación como una entidad afectiva, elaboré mi modelo en su calidad emergente de carácter experiencial, inspirado también en la pedagogía con tacto de Van Manen. Asimismo, hallé importante visibilizar la cultura propia del dominio de las Artes, e, igualmente, promover un clima de confianza en el aula que conduzca a la participación voluntaria.

Desde el enfoque disposicional y con el estilo de enseñanza que contemplo, la atenta observación del contexto socioecológico es vital para poder brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar conexiones más profundas que potencien su experiencia y los disponga a mostrar un compromiso intrínseco hacia el aprendizaje. Por otra parte, es con la experiencia de las interacciones y transacciones dadas en el seno de la cultura del aula que se llega a formar una conciencia deontológica grupal e individual y, asimismo, se fortalece la identidad y el autoconcepto de cada uno de sus integrantes.

En todo momento, he subrayado dos cosas que se desprenden de esta 4ª concepción:

1) Que solo con una experiencia de aprendizaje en donde no se soslaya la imbricación de la vida cotidiana y, también de los códigos culturales aprendidos fuera del entorno escolar, los miembros del grupo pueden negociar y, posteriormente, internalizar valores y conductas propias de la profesión artística, percibiendo este proceso como

positivamente transformativo, ya que les permite vivir plenamente sus roles dentro de la cultura del aula.

2) Que es urgente dejar a un lado las estrategias instruccionales de situaciones simuladas, ya que los estudiantes las advierten como desconectadas de su realidad y, por lo mismo, como carentes de propósito. Del mismo modo, apremia desterrar cualquier forma de aculturación, pues al ser implantada verticalmente por medio de corrección y ajuste, es contraproducente debido a que los educandos la perciben como una adopción forzada de una cultura dominante que violenta su subjetividad.

*5ª concepción. Sobre el momento pedagógico y las epifanías transformativas*

Escuetamente tocaré esta última concepción, en la que se perciben dos acontecimientos espontáneos, a través de los cuales se revela el carácter contingente de los procesos de enseñanza-aprendizaje: el momento pedagógico y la epifanía transformativa.

Por un lado, es importante, si queremos transformar nuestra práctica, prestar la atención debida y darle el valor que merece al momento pedagógico; es decir a esa situación que refiere a las situaciones fuera de todo esquema que se dan durante nuestra acción pedagógica, y que surgen como respuesta a un contexto específico, puesto que constituye un evento que contiene un aspecto dinámico del mundo y revela nuestra capacidad para actuar en consecuencia.

Por otro lado, pero en igual medida, resultan merecedoras de atención las epifanías transformativas que experimentan tanto los docentes como los estudiantes, porque encierran las claves para cambiar de percepciones o actitudes.

Debido a que en ambos casos se contempla la naturaleza del cambio, constituyen momentos poderosos en los que sus protagonistas superan creencias autolimitantes. Percatarse de ellos nos hace plantearnos la posibilidad de transformar creencias inoperantes. Además, dan la pauta al profesorado para desarrollar una pedagogía en movimiento.

Las conceptualizaciones aquí expuestas, en resumidas cuentas, resaltan ciertas acciones pendientes en la agenda educativa. Estas son:

- ✓ Reconocer que detrás de las habilidades de pensamiento existen disposiciones que están fuertemente relacionadas con su éxito o fallo.
- ✓ abordar una perspectiva disposicional que se centre en concebir medios para una atención oportuna de las acciones que merman o nutren el desempeño cognitivo, en vez de solo abocarse a su mera tasación por medio de instrumentos estandarizados.
- ✓ Empoderar a los docentes para llevar a cabo procesos que transformen las ideas y actitudes inoperantes de sus estudiantes, ya que el conocimiento alojado en su práctica educativa posibilita una explicación contextualizada de los problemas que surgen en el aula.

- ✓ Integrar a los estudiantes en una cultura del aula en la que, salvaguardando la dignidad de los roles desarrollados en ella, se aliente la conducta encaminada a fortalecer las características de un pensador reflexivo.

- Awad, Sarah H.** "Experiencing Change: Rhythms of Everyday Life Between Continuities and Disruptions", *Qualitative Studies*, 6, núm. 2, (2021): 85-107. ISSN 1903-7031.
- Baer, John y Tracey Garrett,** "Teaching for Creativity in an Era of Content Standards and Accountability". *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. DOI:[10.1017/CB09780511781629.003](https://doi.org/10.1017/CB09780511781629.003)
- Baldacchino, John John Dewey.** *Liberty and the Pedagogy of Disposition*. Reino Unido: Springer, 2014. ISBN 978-94-007-7847-4.
- Barker, Thomas** "Moving Toward the Centre: Transformative Learning, Global Learning, and Indigenization" *Journal of Transformative learning*, 7, núm. 1 (2020): 8-22. Corpus ID: 225526324.
- Baumgartner, Lisa M.** "An Update on Transformational Learning". *New Directions for Adult and Continuing Education*, núm. 89 (primavera, 2001): 15-24. DOI:[10.1002/ace.4](https://doi.org/10.1002/ace.4)
- Belluigi, Dina.** "Constructions of Roles in Studio Teaching and Learning", *The International Journal of Art & Design Education*, 35, núm.1 (2016): 21-35. DOI:[10.1111/jade.12042](https://doi.org/10.1111/jade.12042)
- Berry, Amanda.** "Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience". *Studying Teacher Education*, 3, núm. 2, (2007): 117-134. DOI: [10.1080/17425960701656510](https://doi.org/10.1080/17425960701656510).
- Bidwell, Horace y Ava Champney.** *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms; a guide to usage*. Nueva York: Longmans/Green, 1958. ISBN: 0-679-30034-1.
- Biesta, Gert.** "How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education". *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2015, pp.3-22. ISBN-13: 978-1118977668.
- Bigger, Stephen.** "What is the Potential Educational Influence of the Educational Journal of Living Theories (EJOLTs)? Explorations in Methodology and Theory", *Educational Journal of Living Theories*, 14, núm. 1(2021): 68-85. ISSN 2009-1788.

- Bishop, Alan.** *Mathematical Enculturation. A Cultural Perspective on Mathematics Education.* Dordrecht /Boston: Kluwer Academic Publishers, 1988. ISBN: 978-94-009-2657-8.
- Blickle, Gerhard.** "Personality traits, learning strategies and performance". *European Journal of Personality*, núm. 10 (1996): 337-352. DOI:[10.1002/](https://doi.org/10.1002/)
- Brigham, Don L.** "Dewey's Qualitative Thought as Exemplary Art Education". *Art Education*. 42, núm. 2 (marzo, 1989): 14-22. DOI: 10.2307/3193129.
- Brookfield, Stephen D.** "Critical Theory and Transformative Learning". *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice.* San Francisco: Jossey-Bass, 2012. ISBN: 9780470590720.
- Bruner, Jerome.** *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial, 1990. ISBN 10: [8420679194](https://doi.org/10.8420679194)
- Bullough, Robert y Stefinee Pinnegar.** "Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research". *Educational Researcher*, 30, núm. 3 (abril, 2001): 13-21. DOI: [10.3102/0013189X030003013](https://doi.org/10.3102/0013189X030003013).
- Cacioppo John. T. y Richard E. Petty,** "The need for cognition". *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, núm. 1 (1982): 116-131. DOI:[10.1037/0022-3514.42.1.116](https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116)
- Carr, Margaret, y Guy Claxton.** "Tracking the development of learning dispositions". *Assessment in Education*, 9, núm. 1, (2002): 9-37. DOI: [10.1080/09695940220119148](https://doi.org/10.1080/09695940220119148).
- Castellano, Luis A. y Caludia T. Mársico.** *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente.* Buenos Aires: Altamira, 1995.
- Clandinin, Jean.** *Engaging in narrative inquiry.* Nueva York: Routledge, 2013, pp. 43-44. DOI: [10.4324/9781315429618](https://doi.org/10.4324/9781315429618).
- Clandinin, Jean y Jerry Rosiek.** "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions". *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, California: Sage, 2007. DOI: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552).
- Clandinin Jean (Ed.).** *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology.* Thousand Oaks, California: Sage, 2006. DOI: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552).

- Clark, Andy.** "Embodiment, Action, and Cognitive Extension". *Supersizing the Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN: 978-0-19-533321-3.
- Clark, Andy y David J Chalmers.** "The extended mind". *Analysis*, 58, núm.1 (1998), 7-19. DOI: [10.1093/analys/58.1.7](https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7)
- Claxton, Guy.** "School as an epistemic apprenticeship: the case of building learning power / La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje, *Journal for the Study of Education and Development*, 37, núm. 2, (2014): 227-247. DOI: [10.1080/02103702.2014.929863](https://doi.org/10.1080/02103702.2014.929863).
- Claxton, Guy** "School as an Epistemic Apprenticeship: of Building Learning Power" 29th Vernon-Wall Lecture, Kent's Park Conference Centre, noviembre, 2012.
- Claxton, Guy, Maryl Chambers, Graham Powell y Bill Lucas.** *The learning powered school: pioneering 21st century education*. Bristol: TLO Limited, 2011.
- Claxton, Guy.** *Building learning power: helping young people become better learners* Bristol: TLO, 2002.
- Coombs, Steven Mark Potts y Jack Whitehead.** "Living Theory Transformed into Living Global Citizenship". *International Educational Development and Learning through Sustainable Partnerships*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: [10.1057/9781137349989](https://doi.org/10.1057/9781137349989).
- Connelly, Michael y Jean Clandinin.** "Narrative inquiry". *Handbook of complementary methods in education research*. Nueva York: Routledge, 2006, p. 480. DOI: [10.4324/9780203874769](https://doi.org/10.4324/9780203874769).
- Connelly, Michael y Jean Clandinin.** "Stories of Experience and Narrative Inquiry". *Educational Researcher*, 19, núm. 5 (junio - julio, 1990), pp. 2-14. DOI: [10.3102/0013189X019005002](https://doi.org/10.3102/0013189X019005002).
- Conner, Mark y Paul Sparks** "Ambivalence and Attitudes", *European Review of Social Psychology*, 12, núm. 1 (2002): 37-70.
- Costa, Arthur y Bena Kallick.** *Dispositions: Reframing Teaching and Learning*. Thousand Oaks. California: Corwin, 2014.

- Costa, Arthur y Bena Kallick.** "It takes some getting used to". *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia: ASCD, 2010. ISBN-10 1416609407.
- Costa, Arthur y Bena Kallick.** *Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers*. Minnesota: ASCD, 2009.
- Costa, Arthur y Bena Kallick.** *Learning and Leading with Habits of Mind*. Minnesota: ASCD, 2008.
- Cranton, Patricia.** *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. ISBN-10 0787976687.
- Creswell, John W.** *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2013. ISBN: 9781506330211.
- Daloz, Laurent A.** *Mentor. Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. ISBN-10 0787940720.
- DeMarree, Kenneth G., Christian Wheeler, Pablo Briñol y Richard E. Petty.** "Wanting other attitudes: Actual-desired attitude discrepancies predict feelings of ambivalence and ambivalence consequences". *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 53 (2014): 5-18.
- Denzin, Norman K.** *Interpretive biography*. Newbury Park, California: Sage, 1989.
- Dewey, John.** *Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Dewey, John.** *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi, India: AAKAR, 2004. ISBN 978-81-87879-17-6.
- Dewey, John.** *Experience and Education*. Nueva York: Ediciones Touchstone, 1997.
- Dewey, John.** "Qualitative thought." *Philosophy and Civilization*. Gloucester, Massachusetts: Peter Smith Publisher, 1968.
- Diacopoulos, Mark, Kristen Gregory, Angela Branyon & Brandon Butler.** "Learning and Living Self-Study Research: Guidelines to the Self-Study Journey". *Studying Teacher Education*, DOI: 10.1080/17425964.2021.1992859. Publicado en línea el 22 oct. 2021.
- Dirkx, John M.** "Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview". *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7 (1998)

pp.1-14. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/pacee\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_7\\_1998/dirxx1998.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/pacee_journal_of_lifelong_learning/volume_7_1998/dirxx1998.pdf)

**Dollinger, Stephen J.** "Openness to Experience". *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer, 2012.

**Dotson, Kristie.** "Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing", *Hypatia*, 26, núm. 2 (primavera, 2011): 236-257.

**Dwyer, Christopher, Michael J. Hogan y colaboradores,** "Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management". *Education Tech Research Dev*, núm. 65 (2017):47-73.

**Efland, Arthur,** *Arte y cognición. La integración de las Artes Visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2004.

**Eisner, Elliot.** *The Enlightened Eyed. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Nueva York: Teachers College, 2017.

**Eisner, Elliot.** *Reimagining Schools*. Oxford: Routledge, 2005.

**Eisner, Elliot.** *The Arts and the Creation of the Mind*. New Haven/Londres: Yale University Press, 2002.

**Eisner, Elliot.** "What can Education learn from the Arts about the Practice of Education?" *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, núm. 1 (2002): 4-16.

**Ellingson, Jill, Brent Smith y Paul R. Sackett.** "Investigating the influence of social desirability on personality factor structure". *Journal of Applied Psychology*, 86, núm. 1 (2001): 122-133.

**Ennis, Robert y Jason Millman,** *Cornell critical thinking test, level X*. Seaside, California: The Critical thinking Company, 2005.

**Ennis, Robert.** "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability". *Informal Logic*, 18, núms. 2 y 3 (1996): 165-182.

**Ennis, Robert.** "A Super-streamlined Conception of Critical Thinking." Ponencia presentada en la Sexta Conferencia Internacional sobre pensamiento. MIT, Cambridge, Massachusetts, julio de 1994.

- Ennis, Robert.** "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities". *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Nueva York: Freeman & Company, 1987.
- Fabrigar, Leandre R., Tara K. MacDonald, Duane T. Wegener.** "The Structure of Attitudes" en *The Handbook of Attitudes*. Londres: Routledge, 2005.
- Facione, Peter,** "Critical Thinking for Life. Valuing, Measuring, and Training Critical Thinking in All Its Forms. *Inquiry Critical Thinking Across the Disciplines*, 28, núm. 1 (2013): 5-25.
- Facione, Peter, Noreen Facione, Carol A. Gaincarlo y Joanne Gainen.** "The Disposition Toward Critical Thinking". *Journal of General Education*. 44, núm 1 (1995): 1-25.
- Facione, Peter, Noreen Facione y Carol A. Gaincarlo.** "Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical thinking Disposition Inventory". *Journal of Nursing Education*, 33, núm. 8 (1994): 345 - 350.
- Facione, Peter, Noreen Facione y Carol A. Sánchez.** "Are College Students Disposed to Think?". Estudio presentado en la Conferencia Internacional sobre Pensamiento Crítico, Universidad Estatal de Sonoma, Rohnert Park California, agosto, 1993. Eric: ED 368 311.
- Facione, Peter.** "The Delphi Report." California: The California Academic Press, 1990. ERIC: ED 315 423.
- Facione, Peter.** *Critical thinking: A statement of expert consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Delaware, Newark: American Philosophical Association, 1990.
- Feldman, Allan.** "Validity and Quality in Self-Study". *Educational Researcher*, 32, núm. 3 (abril, 2003): 26-28.
- Flota Reyes, Silvia Teresa.** "Identificación de capacidades cognitivas y desarrollo del pensamiento de estudiantes de licenciatura por medio de la interpretación y la producción de poéticas visuales". Disertación de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. Consúltese en:

<http://132.248.9.195/ptd2019/marzo/0787096/0787096.pdf>

- Flota Reyes, Silvia Teresa** “Aprender a desconfinar los procesos de socialización de saberes en los talleres de Arte y de Diseño vía remota: El desafío ante escenarios pandémicos”, *Imágenes trastocadas. Educación y pandemia en las artes y el diseño*. Memoria del XVI Simposio Internacional del Posgrado en Artes y Diseño. Ciudad de México: UNAM, 2021.
- Gardner, Morgan.** “Transformative Learning as a Pedagogy of Movement”. *Narrating Transformative Learning in Education*. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2008. ISBN-10: 0230600506.
- Gerdes, Karen E. y Layne K. Stromwall.** "Conation: A Missing Link in the Strengths Perspective". *Social Work*, 53, núm. 3 (julio 2008): 233-242.
- Gertler, Brie.** "Self-Knowledge", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition): <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/self-knowledge/> (última revisión sustantiva: martes 9 de noviembre de 2021).
- Glatthorn, Allan A. y Jonathan Baron.** “The Good Thinker”. *Developing Minds; A Resource Book for*

*Teaching Thinking, Vol.2*. Alexandria, Virginia: ASCD, 1991.

- Grushka, Kathryn.** “Artists as reflective self- learners and cultural communicators: an exploration of the qualitative aesthetic dimension of knowing self through reflective practice in art making”. *Reflective Practice*, 6, núm. 3, (agosto, 2005): 353-366.
- Gudmundsdottir, Sigrun.** “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires / Madrid: Amorrortu, 2012.
- Halpern, Diane.** *Halpern Critical Thinking Assessment manual*. Austria: Schuhfried GmbH, versión 51, 2016. Disponible en: <https://sites.google.com/site/dianehalperncmc/home/research/halpern-critical-thinking-assessment>
- Halpern, Diane F.** *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Nueva York/Londres: Psychology Press, 2014.
- Hamilton, Mary Lynn.** *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Bristol: Falmer, Taylor & Francis, 2005.

- Harpaz, Yoram.** "Approaches to Teaching Thinking. Toward a Conceptual Mapping of the Field". *Teachers College Record*, 109, núm. 8 (agosto, 2017): 1845-1874.
- Harris, Brian.** *Creating a Classroom Culture That Supports the Common Core*. Nueva York: Routledge-Taylor & Francis, 2014.
- Hauge, Kåre.** "Self-Study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education." *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*. Londres: IntechOpen, 2021. DOI: 10.5772/intechopen.91070.
- Herman, David.** "Storytelling and the Sciences of Mind: Cognitive Narratology, Discursive Psychology". *Narrative*, 15, núm. 3 (octubre, 2007), 306-334. DOI: [10.1353/nar.2007.0023](https://doi.org/10.1353/nar.2007.0023)
- Hetland, Lois, Ellen Winner, Shirley Veenema y Kimberly M. Sheridan.** *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. Nueva York: Teachers College Press, 2007.
- Huitt, William y Shelia Cain.** "An overview of the conative domain". *Educational Psychology* *Inter-active* (Valdosta, Georgia: Universidad Estatal de Valdosta, 2005).
- Huxtable, Marie y Jack Whitehead.** "Enhancing educational influences in learning with a Living Educational Theory approach to pedagogical Action Research in Higher Education". *Educational Action Research*, 29, núm. 2, (2020): 310-327. DOI: [10.1080/09650792.2020.1779771](https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1779771).
- Huxtable, Marie y Jack Whitehead.** "How do we improve our contribution to the professional development of educational practitioners by enacting a self-study methodology?". *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*. Nueva Zelanda: Universidad de Auckland, 2016. ISBN: 978-0-473-35893-8.
- Hyer, Barry, Jack Whitehead y Marie Huxtable.** *Gifts, Talents and Education. A Living Theory Approach*. Reino Unido: Wiley-Blackwell, 2009.

- Jackson, M. G.** *Transformative Learning for a New Worldview. Learning to Think Differently.* Nueva York: Palgrave Macmillan, 2008.
- Jenkins Henry. K. y col.,** *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.* Chicago: MacArthur Foundation, 2006.
- Johnson Karen, Paula Golombek.** *Teachers' narrative inquiry as professional development.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Juan Manuel, Don.** *El conde Lucanor.* México: Porrúa, 2002. ISBN: 970-07-3166-9.
- Korthagen, Fred A. J.** "Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education", *Orbis Scholae*, 5, núm. 2 (2011): 31-50. DOI: [10.14712/23363177.2018.99](https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99) .
- Korthagen, Fred A.J. y otros.** *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. ISBN: 9780805839814.
- Lacarra, Ma. Jesús** "El conde Lucanor", *Monografías@Medieval*, núm. 2 (2014):67-86.  
<https://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/AulaMedieval.php?id=donjuanmanuel>
- Langer, Ellen.** *Mindfulness. La atención plena.* Barcelona: Paidós, 2007.
- Levy, Pierre** *Collective Intelligence – Mankind's Emerging World in Cyberspace.* Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1997.
- Lipman, Matthew.** *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre, 2014.
- Litman, Jordan A.** "Interest and deprivation factors of epistemic curiosity". *Personality and Individual Differences*, núm 44 (2008): 1585-1595.
- Loughran, John.** "Learning about self-study of teacher education practices". *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology: Unraveling a Complex Interplay.* Singapur: Springer, 2018. ISBN: 9789811081057.
- Loughran, John.** "Researching Teacher Education Practices. Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study". *Journal of Teacher Education*, 58, núm. 1 (enero/febrero 2007): 12-20.
- Lucas Bill y Guy Claxton.** *Wider skills for Learning What are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation?* Londres: NESTA, 2019.

- Lucas, Bill, Janet Hanson, Guy Claxton, Centre for Real-World Learning.** Thinking like an engineer. Implications for the education system. Informe para el Comité Permanente de Educación y Formación de la Real Academia de Ingeniería. Reino Unido, 2014, 88 pp.
- Maras, Karen.** "Reconciling critical and creative thinking capabilities and critical practice in Visual Arts education: A work in progress", *Australian Art Education*, 40, núm. 2 (2019).
- Markus, Hazel y Paula Nurius** "Possible Selves". *American Psychologist*, 41, núm. 9 (1986), 954-969.
- McCrae, Robert R., y Paul T. Costa Jr.** "Conceptions and correlates of openness to experience". *Handbook of personality psychology*. San Diego, California: Academic, 1997.
- McNiff, Jean.** *Action Research. All You Need to Know*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2017, ISBN 978-1-47396-746-5
- McNiff, Jean y Jack Whitehead.** *All You Need to Know about Action Research*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2006. ISBN:1 4129 0806 X.
- McNiff Jean y Jack Whitehead.** *Action Research: Principles and Practice*. Londres/ Nueva York: Routledge-Falmer, 2002. ISBN: 0415219949, 9780415219945.
- Mezirow, Jack.** *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Mezirow, Jack.** "Transformative Learning: Theory to Practice". *New Directions for Adult and Continuing Education*, núm. 74 (verano, 1997).
- Mezirow, Jack.** *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, Jack.** *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Miller, Alan,** "Personality types, learning styles and educational goals". *Educational Psychology*, 11, núms. 3-4 (1991): 217-238.
- Miller, Izchak.** *Husserl, perception, and temporal awareness*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1984. ISBN: 0-262-13189-7.
- Militello, Laura, Frank Gentner, Stephanie Swindler y Gary Beisner II.** "Conation: Its Historical Roots

- and Implications for Future Research". Artículo presentado en el *Simposio Internacional sobre Tecnologías y Sistemas Colaborativos (CTS'06)*. Las Vegas, Nevada, EE.UU., 2006.
- Mounter, Joy, Marie Huxtable y Jack Whitehead.** "Using Thinking Actively in a Social Context and Spirals in Living Theory research in explanations of educational influences in a global social movement". *Gifted Education International*, 35, núm. 2 (2019): 91-109. DOI: [10.1177/0261429418824110](https://doi.org/10.1177/0261429418824110).
- Mussel, Patrick.** "Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity", *Personality and Individual Differences*, núm. 49 (2010): 506-510.
- Nair, Prakash.** "The Classroom is Obsolete: It's Time for Something New". Education Week. 29 de (julio de 2011):
- Ngomane, Mungi.** *Everyday Ubuntu. Living Better Together*. Nueva York: Harper Design, 2020.
- Ngubane Nomlaungelo y Manyane Makua.** "Ubuntu pedagogy- transforming educational practices in South Africa through an African philosophy: from theory to practice". *African Journals on line*, 13, núm 1 (2021) p.1  
<https://www.ajol.info/index.php/ijhss/article/view/212332> ORCID: 0000-0002-7255-4673 y 0000-0002-6747-0205.
- OCDE.** "Attitudes and dispositions: The foundations of lifelong learning" *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: Publicaciones OECD, 2021. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Osberg, Deborah y Gert Biesta.** "Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education". *Educational Philosophy and Theory*, 53, núm. 1 (2021): 57-70.
- Parsons, Talcott** *Social structure and personality*, Nueva York: Free Press of Glencoe, 1961.
- Parsons, Talcott.** *The social system*. Nueva York: Free Press of Glencoe, 1951).
- Paul, Richard y Linda Elder.** *Critical thinking competency standards*. Tomales, California: Foundation for Critical Thinking Press, 2007.
- Paul, Richard y Linda Elder.** *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Editorial de la Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003. Disponible en:

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

**Perkins, David** “Beyond understanding”. *Threshold concepts within the disciplines*, Rotterdam, Países Bajos: Sense Editores, 2008.

**Perkins, David y Shari Tishman** “Learning that matters. Toward a Dispositional Perspective on Education and its Research Needs”. Harvard Graduate School of Education, 2006. Documento en línea:

<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Learning%20that%20Matters.pdf>

**Perkins, David y Ron Ritchhart.** “Six Key Principles of the Cultures of Thinking Project”. Proyecto Zero, Harvard Edu., 2005. Documento en línea: <https://pz.harvard.edu/resources/six-key-principles-of-the-cultures-of-thinking-project>

**Perkins, David y Ron Ritchhart** “When is Good Thinking?”. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

**Perkins, David, Eileen Jay y Shari Tishman,** “Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking.”

*Merrill-Palmer quarterly*, 39, núm. 1 (enero 1993): 1-21.

**Pinnegar, Stefinee y Gary Daynes.** “Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative”. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage, 2007. DOI: [10.4135/9781452226552](https://doi.org/10.4135/9781452226552).

**Pinnegar, Stefinee y Tom Russell.** “Introduction: Self-Study and Living Educational Theory”. *Teacher Education Quarterly*, 22, núm. 3 (verano, 1995), pp. 5-9. <http://www.jstor.org/stable/23475828>.

**Polanyi, Michael.** *The Tacit Dimension*. Londres: The University of Chicago Press, 2009, ISBN-10 9780226672984.

**Polkinghorne, Donald E.** “Validity Issues in Narrative Research”. *Qualitative Inquiry*, 13 núm. 4 (junio, 2007): 471-486. DOI: [10.1177/1077800406297670](https://doi.org/10.1177/1077800406297670).

**Power, Faith B. y Clyde V. Crosswell,** “The Enaction of Embodied Wisdom: The Unifying, Dynamic Nature of Cognition, Behavior, and Affect”, Actas de la 20.ª Multiconferencia Mundial sobre Sistemica, Cibernética e Informática, 2016, 6 pp.

- Redecker, Christine y Øystein Johannessen.** “Changing Assessment, Towards a New Assessment”. *European Journal of Education*, 48, núm. 1 (2013): 79–96.
- Resnick, Lauren.** “Making America Smarter”. *Education Week Century Series*. 18, núm. 40 (junio 16, 1999). Document consultado en línea: <https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-making-america-smarter/1999/06>
- Ritchhart, Ron.** *Creating Cultures of Thinking*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2015.
- Ritchhart, Ron.** *Intellectual Character. What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Rolling, James Haywood Jr.** “Art Education at the Turn of the Tide: The Utility of Narrative in Curriculum-Making and Education Research”. *Art Education*, 63, núm. 3 (mayo 2010): 6–12. <https://www.jstor.org/stable/20694830>
- Salomon, Gavriel y Tamar Globerson.** “Skill may not be enough. The role of mindfulness in learning and transfer”. *International Journal of Educational Research*, 11, núm. 6 (1987): 623–637.
- Sawyer, Keith.** *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Universidad de Cambridge, 2011. ISBN-13: 9780-5217-4632-8.
- Siegel, Harvey.** “New Work on Critical Thinking: Comments on Frimannsson, Holma and Ritola”. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 4, núm. 1 (2015): 55–62.
- Siegel, Harvey.** “Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education”. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71, núm. 2 (2005): 347. <https://www.jstor.org/stable/40040861>
- Siegel Harvey.** “What (Good) Are Thinking Dispositions”. *Educational Theory*, 49, núm. 2 (primavera, 1999): 207–222.
- Siegel, Harvey.** *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge, 1988.
- Spicer, Karin-Leigh y William Hanks.** “Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Pre-disposition in Assessment of Critical Thinking”. Documento presentado en la reunión anual de la Speech Communication Association, San

Antonio, Texas, noviembre 18–21, 1995. Disponible en Eric (ED 391 185).

**Spiro, Rand, Richard L. Coulson y Paul J. Feltovich,** “Cognitive Flexibility Theory Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains”, 10th Annual Conference Cognitive Science Society Pod, Nueva Jersey: Psychology Press, 1988. DOI:[10.1017/CB09780511529863.023](https://doi.org/10.1017/CB09780511529863.023)

**Spiro, Rand, Walter Vispoel, John Schmitz, Ala Samarpungavan y A. E. Boerger,** “Knowledge acquisition and application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains (Tech. Rep. No. 409)”. University of Illinois at Urbana Champaign, Center for the Study of Reading, 1987.

**Spivak, Gayatri.** “Can the subaltern speak?” *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: Universidad de Illinois, 1998. ISBN-13 978-0252014017.

**Sternberg, Robert, Vlad Glaveanu, Sareh Karami, James Kaufman, Shane Phillipson, and David Preiss.** “Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Interactivity between Creative,

Analytical, Practical, and Wisdom-Based Approaches in Problem Solving”. *Journal of Intelligence* 9, núm. 19(2021):1–22. DOI: 10.3390/jintelligence9020019.

**Sternberg, Robert J.** “The Theory of Successful Intelligence”, *Interamerican Journal of Psychology*, 39, núm. 2 (2005): 189–202.

**Sternberg, Robert J.** *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: Simon & Schuster, 1996. ISBN-13 978-0452279063.

**Tanaka, Shogo,** “*The notion of embodied knowledge.*”. *Theoretical psychology: Global transformations and challenges*. Concord, Canadá: Captus Press, 2011. ISBN 978-1-55322-240-8.

**Tishman, Shari y Albert Andrade.** “Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues”. *Semantic Scholar*, 1998. Consultado en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Thinking-Dispositions-%3A-A-review-of-current-%2C-%2C-and-An-drade/57cb278acf38e9da6490d266260f9a9c50d20da3>

**Tishman, Shari, David N. Perkins, Eileen Jay.** *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a*

- Culture of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, 1995. ISBN: 978-0205165087.
- Tishman, Shari, Eileen Jay y David Perkins.** "Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation", 1992. Documento consultado en: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.7880&rep=rep1&type=pdf>
- Tutu, Desmond** *No Future Without Forgiveness*. Nueva York: Random House, 1999. ISBN: 0-385-49690-7.
- Tutu, Desmond.** Prefacio, en Mungi Ngomane. *Everyday Ubuntu. Living Better Together*. Nueva York: Harper Design, 2020. ISBN: 9780062977557.
- Van Manen, Max** "Reflectivity and the pedagogical moment. The practical-ethical nature of pedagogical thinking and acting". *Rethinking Schooling*. Londres / Nueva York: Routledge, 2017, pp.81-112. ISBN13: 978-0-415-40744-1.
- Van Manen, Max** *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Walnut Creek, California: Left Coast, 2015. ISBN: 9781629582740.
- Van Manen, Max** "Phenomenology of practice", *Phenomenology & Practice*, 1, núm.1 (2007):11-30.
- Van Manen, Max.** *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Londres: Althouse Press, 1991. DOI:[10.4324/9781315417134](https://doi.org/10.4324/9781315417134).
- Van Manen, Max.** *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, Nueva York: Universidad Estatal de Nueva York, 1990. ISBN: 0-7914-0426-9.
- Villa, Dana.** *Socratic citizenship*. Princeton, Nueva Jersey: Universidad de Princeton, 2001.
- Waghid, Yusef.** "On the Educational Potential of Ubuntu". *Re-Visioning Education in Africa. Ubuntu-Inspired Education for Humanity*. Ithaca, Nueva York: Palgrave MacMillan, 2018. DOI: [10.1007/978-3-319-70043-4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70043-4).
- Wechsler, David.** "Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal". *American Psychologist*, núm. 30, (1975): 135-139.
- Wenger, Etienne.** *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Universidad de Cambridge, 1999.
- Whitehead, Jack y Marie Huxtable.** *Living Educational Theory Research as an Epistemology for Practice: The Role of Values in Practitioners'*

- Professional Development. Abingdon, Oxon: Routledge, 2024. ISBN: 9781032551173.
- Whitehead, Jack y Marie Huxtable**, "A Living Educational Theory research approach to continuing educational, professional development", Documento académico de la Universidad de Cumbria, ORCID: 0000-0002-9644-0785 y 0000-0003-1808-0670.
- Whitehead, Jack**. *Living theory research as a way of life*. Bath, Reino Unido: Brown Dog Books, 2018. ISBN-13: 978-1785452758.
- Whitehead, Jack y Marie Huxtable**. "Living educational theory research as transformational continuing professional development". *Gifted Education International*. 29, núm.3 (2012): 221-226. DOI: [10.1177/0261429412467103](https://doi.org/10.1177/0261429412467103) .
- Whitehead, Jack**. "Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories". *Educational Journal of Living Theories*, 1, núm. 1 (2009): 103-126. Corpus ID: 17548277.
- Whitehead, Jack y Jean McNiff**. *Action Research. Living Theory*. Londres: SAGE, 2006.
- Whitehead, Jack**. "Living Educational Theories and Multimedia Forms of Representation" *Counterpoints*, 275 (2005): 77-91.
- Whitehead, Jack**. "How Valid Are Multi-Media Communications Of My Embodied Values In Living Theories And Standards Of Educational Judgement And Practice?". Documento del Departamento de Educación de la Universidad de Bath. <https://www.actionresearch.net/multimedia/jimenonov/JIMEN98.html> (versión final, 22 de abril de 2002).
- Whitehead, Jack**. "Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'" *Cambridge Journal of Education*, 19, núm. 1, (1989): 41-52.
- Whitehead, Jack**. "An Analysis of An Individual's Educational Development - The Basis for Personally Orientated Action Research". *Educational Research: Principles, Policies and Practice*. Londres: Falmer, 1985. Disponible en: <https://www.actionresearch.net/writings/jack/jw1985analindiv.pdf>.
- Wood, Lesley**. "The transformative potential of living theory educational research". *Educational Journal of Living Theories*, 3, núm. 1 (2010): 105-118.

## Anexo 1

Tabla comparativa entre el enfoque de habilidades y el de disposiciones  
Con base en Yoram Harpaz (2017): 1864

	Enfoque de habilidades	Enfoque de disposiciones
<b>Concepto</b>	las habilidades refieren a las capacidades estratégicas que permiten a los estudiantes aprender y ser usuarios de un pensamiento de orden superior para una actuación significativa ante los procesos complejos que surgen en la vida.	Las disposiciones se entienden como hábitos mentales y comportamientos socioemocionales que están fuertemente relacionadas con el éxito o fallo en el manejo de las habilidades.
<b>Metáfora del concepto</b>	Habilidades como "caja de herramientas"	Disposiciones como "proveedores de energía"
<b>Cómo se considera su déficit</b>	Falla	Debilidad
<b>Patrón de enseñanza</b>	Patrón de impartición	Patrón de cultivación
<b>Modo de transmisión</b>	Instruccional	Modelador
<b>Teorías y acercamientos al enfoque</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De Bono – CoRT</li> <li>• Ennis - Taxonomía del pensamiento crítico</li> <li>• Beyer - Enseñanza directa del pensamiento               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perkins - Marcos de pensamiento</li> </ul> </li> <li>• Perkins &amp; Swartz - Organizadores gráficos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Swartz &amp; Parks – Infusion</li> <li>• Sternberg - Inteligencia implícita</li> </ul> </li> <li>• Treffinger, Isaksen &amp; Dorval – Resolución creativa de problemas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Johnson &amp; Blair - Lógica informal</li> <li>• Chaffee - pensamiento crítico</li> </ul> </li> <li>• Whimbey &amp; Lochhead Resolución de problemas</li> <li>• Feuerstein – Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipman - Filosofía en el aula</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perkins - Teoría de las disposiciones del pensamiento               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tishman - Disposiciones de pensamiento                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Costa - Hábitos de la mente</li> <li>• Baron - Teoría de la racionalidad</li> <li>• Langer – Atención plena (Mindfulness)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Facione - Disposiciones de pensamiento crítico</li> <li>• Passmore - El pensamiento crítico como rasgo de carácter               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siegel - El espíritu del pensador crítico                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sternberg - Inteligencia exitosa</li> <li>• Goleman - Inteligencia Emocional</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Feuerstein - Teoría de la experiencia de aprendizaje mediado               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipman - Filosofía en el aula</li> </ul> </li> </ul>

## Anexo 2

### Cuadro cronológico del desarrollo de modelos disposicionales

AÑO	AUTOR(ES)	MODELO DISPOSICIONAL	DISPOSICIONES
1987	Robert Ennis	Disposiciones de pensamiento clave	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estar bien informado(a)</li> <li>2. Buscar alternativas y estar abierto(a) a ellas</li> <li>3. Buscar el conocimiento</li> <li>4. Respaldar una posición cuando esté justificado hacerlo</li> <li>5. Considerar otros puntos de vista</li> <li>6. Ser cuidadoso</li> <li>7. Ser claro(a) sobre el significado pretendido</li> <li>8. Mostrar determinación y mantener el enfoque en la conclusión</li> <li>9. Buscar y ofrecer razones</li> <li>10. Tener en cuenta la situación total</li> <li>11. Ser reflexivamente consciente de sus propias creencias</li> <li>12. Descubrir y escuchar la opinión y las razones de los demás</li> <li>13. Tener en cuenta los sentimientos y el nivel de comprensión de los demás</li> </ol>
1988	Harvey Siegel	Espíritu crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar el buen razonamiento</li> <li>2. Evaluar creencias y acciones</li> <li>3. Buscar razones y justificación</li> <li>4. Rechazar la parcialidad</li> <li>5. Mantener la mente abierta</li> </ol>

1990	Peter Facione	Actitudes y virtudes intelectuales precursoras del pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostrar curiosidad con respecto a una amplia gama de temas</li> <li>2. Preocuparse por estar y permanecer en general bien informado (a)</li> <li>3. Estar alerta para usar el pensamiento crítico</li> <li>4. Confiar en los procesos de investigación razonada</li> <li>5. Confiar en la propia capacidad de razonar</li> <li>6. Mantener una mentalidad abierta con respecto a visiones del mundo divergentes,</li> <li>7. Tener flexibilidad al considerar alternativas y opiniones</li> <li>8. Entender las opiniones de los demás</li> <li>9. Ser imparcial al evaluar el razonamiento</li> <li>10. Ser honesto(a) al enfrentar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas</li> <li>11. Ser prudente al suspender o emitir un juicio</li> <li>12. Estar dispuesto a reconsiderar y revisar puntos de vista en los que una reflexión honesta sugiere que el cambio está justificado</li> <li>13. Conducirse con claridad al plantear la pregunta o inquietud</li> <li>14. Mostrar orden en el trabajo complejo</li> <li>15. Ser diligente en la búsqueda de información relevante</li> <li>16. Ser razonable en la selección y aplicación de criterio</li> <li>17. Centrar la atención en la preocupación en cuestión</li> <li>18. Ser persistente ante las dificultades</li> <li>19. Ser tan preciso como lo requieran las circunstancias</li> </ol>
1992	Peter Facione y Noreen Facione	Disposiciones neutrales de pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analiticidad</li> <li>2. Curiosidad</li> <li>3. Sistematización</li> <li>4. Mente abierta</li> <li>5. Búsqueda de la verdad</li> <li>6. Autoconfianza</li> <li>7. Madurez</li> </ol>
1993	David Perkins, Eileen Jay y Shari Tishman	Modelo triádico (siete disposiciones que atienden a tres	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disposición a ser abierto(a) y aventurero(a)</li> <li>2. Disposición hacia la curiosidad intelectual sostenida</li> <li>3. Disposición a aclarar y buscar comprensión</li> <li>4. Disposición a ser estratégico(a)</li> </ol>

		factores: inclinación, sensibilidad y habilidad)	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Disposición a ser intelectualmente cuidadoso(a)</li> <li>6. Disposición a buscar y evaluar razones</li> <li>7. Disposición a ser metacognitivo(a)</li> </ol>
1994	Robert Ennis	Disposiciones generales del pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuidar que nuestras creencias sean verdaderas y que nuestras resoluciones estén justificadas;</li> <li>2. Tener cuidado de presentar una posición de manera honesta y clara, tanto la propia como la de los demás;</li> <li>3. Tener respeto por la dignidad y el valor de cada persona.</li> </ol> <p>Ennis considera que las dos primeras disposiciones son constitutivas, en tanto que la tercera es correlativa</p>
1996	Robert Sternberg	Inteligencia exitosa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostrar automotivación</li> <li>2. Controlar los impulsos</li> <li>3. perseverar</li> <li>4. optimizar las habilidades</li> <li>5. traducir el pensamiento en acción</li> <li>6. orientar las metas</li> <li>7. mantener el hilo del pensamiento</li> <li>8. Mostrar iniciativa</li> <li>9. Ser valientes ante el riesgo de fallar</li> <li>10. evitar procrastinar</li> <li>11. aceptar los errores</li> <li>12. rechazar la autocompasión</li> <li>13. mostrar independencia</li> <li>14. superar las dificultades personales</li> <li>15. evadir distracciones</li> <li>16. evitar perder oportunidades y maximizar el rendimiento</li> <li>17. retrasar la gratificación para lograr objetivos a largo plazo</li> <li>18. observar el panorama general</li> <li>19. confiar en uno mismo</li> <li>20. equilibrar el pensamiento analítico, creativo y práctico</li> </ol>

1998	Diane Halpern	Actitudes disposicionales del pensador crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voluntad para planificar</li> <li>2. Flexibilidad</li> <li>3. Persistencia</li> <li>4. Voluntad de autocorregirse y admitir errores</li> <li>5. Tomar conciencia del propio pensamiento</li> <li>6. Buscar el consenso</li> </ol>
2001	Richard Paul y Linda Elder	Rasgos intelectuales del pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Humildad intelectual</li> <li>2. Entereza intelectual</li> <li>3. Empatía intelectual</li> <li>4. Autonomía intelectual</li> <li>5. Integridad intelectual</li> <li>6. Perseverancia intelectual</li> <li>7. Confianza en la razón</li> <li>8. Imparcialidad</li> </ol>
2011	Guy Claxton, Maryl Chambers, Graham Powell y Bill Lucas	Cuatro disposiciones clave (4R) de la mente flexible que aprende	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resiliencia (resilience)</li> <li>2. Inventiva (resourcefulness)</li> <li>3. Reflexividad (reflexivity)</li> <li>4. Reciprocidad (reciprocity)</li> </ol>
2014	Arthur Costa y Bena Kallick	Buenos hábitos de la mente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser persistente</li> <li>2. Manejar la impulsividad</li> <li>3. Escuchar con comprensión y empatía</li> <li>4. Pensar con flexibilidad</li> <li>5. Pensar en el propio pensamiento</li> <li>6. Buscar la exactitud y precisión</li> <li>7. Interrogar y plantear problemas</li> <li>8. Aplicar el conocimiento pasado a situaciones nuevas</li> <li>9. Pensar y comunicarse con claridad y precisión</li> <li>10. Recopilar datos a través de todos los sentidos</li> <li>11. Crear, imaginar e innovar</li> <li>12. Responder con asombro</li> <li>13. Tomar riesgos responsablemente</li> <li>14. Encontrar el humor</li> </ol>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>15. Pensar de manera interdependiente</li> <li>16. Permanecer abiertos(as) al aprendizaje continuo</li> </ul>
2014-2017	Christopher Dwyer y Michael Hogan	Modelo disposicional integrador centrado en el estudiante/educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Curiosidad</li> <li>2. Mente abierta</li> <li>3. Autoeficacia</li> <li>4. Atención</li> <li>5. Orientación intrínseca hacia una meta</li> <li>6. Perseverancia</li> <li>7. Organización</li> <li>8. Búsqueda de la verdad</li> <li>9. Creatividad</li> <li>10. Escepticismo</li> <li>11. Reflexión</li> <li>12. Inventiva</li> </ul>
2021	OCDE	Actitudes de aprendizaje para toda la vida (LLAs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Sentido de pertenencia</li> <li>2. Valorar la escolarización</li> <li>3. Motivación para dominar las tareas</li> <li>4. Objetivos de aprendizaje ambiciosos</li> <li>5. Autoeficacia</li> <li>6. Disfrute de la lectura</li> </ul>

Anexo 3  
Enfoque hegemónico y enfoque heterodoxo

### La situación prevalente

1

El pensamiento crítico es considerado el único componente del pensamiento eficaz.

Ennis, Facione

2

Las habilidades de pensamiento son la clave para que los estudiantes aprendan a ser usuarios de un pensamiento eficaz.

“caja de herramientas”

3

Las habilidades se instruyen.

Las habilidades se ejecutan

### La postura crítica

1

El pensamiento eficaz, e decir competente y estratégico, es un pensamiento de orden superior que combina sofisticadamente el pensamiento crítico y el creativo

Lipman, Jonassen

2

Existen disposiciones que están fuertemente relacionadas con el éxito o fallo en el manejo de las habilidades de pensamiento.

“surtidores de energía”

3

Las disposiciones requieren de un proceso de enculturación.

Las disposiciones se experimentan

## Anexo 4

### *Cuestionario de identidad creativa y disposiciones de pensamiento crítico*

Como el CCTDI, este cuestionario de autoevaluación pide a los encuestados indicar el grado en que están de acuerdo o en desacuerdo con declaraciones que expresan opiniones, creencias, valores, expectativas y percepciones que se relacionan con la formación reflexiva de juicios razonados y, además, con el autoconcepto en torno a su identidad creativa. Consta de seis subescalas que se han establecido con base en los seis ejes de la clasificación de rasgos disposicionales que propuse y referí en el apartado 1.1.1.

El eje 1, apertura a la experiencia, conforma la subescala A, que en el cuestionario busca revelar en qué grado se da el comportamiento que hace posible que los individuos aprecien las experiencias e ideas de los otros y, asimismo, que consideren pensamientos poco convencionales, siempre con un juicio crítico. La apertura a la experiencia les permite ser tolerantes frente a ideas contrarias e, igualmente, cambiar de opinión cuando sus ideas son refutadas con sólidos fundamentos.

El eje 2, curiosidad epistémica, es la subescala B, que indaga cuánta necesidad tiene un estudiante de aprender nuevas cosas. Los individuos con curiosidad epistémica disfrutan de las actividades que implican un laborioso procesamiento de información, tienden a buscar lo que está más allá de una simple explicación y se sienten motivados frente a la tarea de eliminar lagunas de información. Se caracterizan por quedar fácilmente absortos en los procesos que llevan a cabo.

El eje 3, compromiso intelectual, constituye la subescala C, que evalúa la tendencia a perseverar ante tareas que son cognitivamente exigentes y a mostrar objetividad en el análisis de la información. Los individuos con compromiso intelectual se autoexigen profundizar en el entendimiento de algo, necesitan buscar razones.

El eje 4, proceder analítico y sistemático, compone la subescala D, que examina el hábito de pensar y actuar

de forma organizada. Los individuos que proceden analítica y sistemáticamente tienen la costumbre de estimar todos los aspectos de un problema o fenómeno y de establecer comparaciones y correspondencias. Se distinguen porque siempre consideran diferentes alternativas ante un problema.

El eje 5, autoconfianza, comprende la subescala E, que deja ver cuándo el entrevistado muestra convicción en cuanto a las propias opiniones y decisiones, así como en lo que concierne a la habilidad para resolver problemas. El individuo con autoconfianza se siente capaz de guiar a otras personas en la resolución racional de problemas, y actúa y toma decisiones sin manifestar dudas.

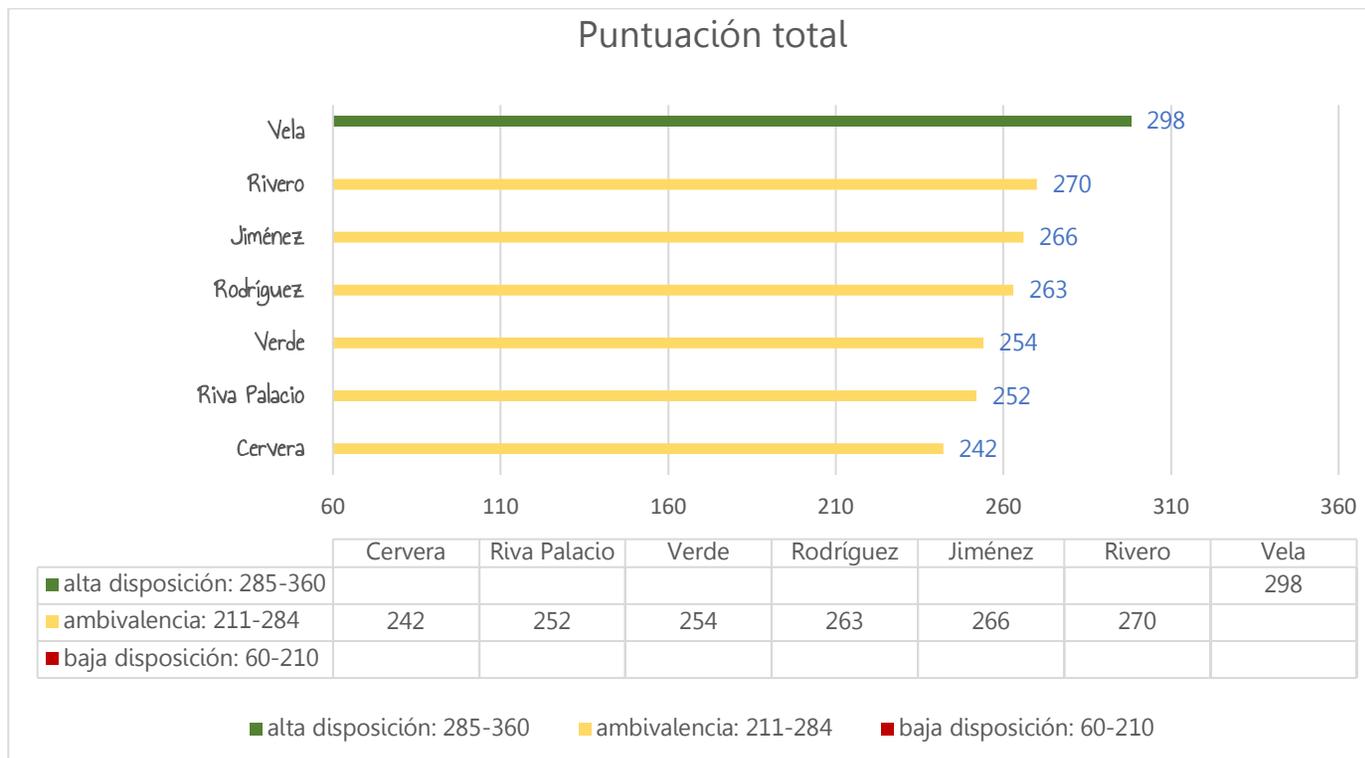
El eje 6, mentalidad creativa maleable, integra la subescala F, que valora la inclinación para estar dispuesto a aprender nuevas habilidades y a probar nuevos recursos. El sujeto con mentalidad creativa maleable no tiene una autopercepción de una creatividad innata, y cree que la capacidad creativa se puede desarrollar y perfeccionar.

Cada subescala tiene 10 ítems. El formato de respuesta para este inventario es de una escala de Likert de 6 puntos ("totalmente en desacuerdo"; "en desacuerdo"; "parcialmente en desacuerdo"; "parcialmente de acuerdo"; "de acuerdo"; "totalmente de acuerdo"). En algunos ítems la puntuación va de 1 para "totalmente en desacuerdo" a 6 para "totalmente de acuerdo", y en otros es a la inversa. El puntaje total de este cuestionario varía de 60 a 360. Un puntaje de 288 o más indica una disposición al pensamiento de calidad positiva; un puntaje de 212 o menos indica una disposición negativa; una puntuación entre 287-213 indica ambivalencia disposicional.

El instrumento lo apliqué en enero de 2021 en un grupo piloto compuesto por siete pasantes de la licenciatura de Artes Visuales de la FAD, que están en la etapa de desarrollo de un proyecto artístico como objeto de su investigación de tesis.

Los resultados obtenidos en la evaluación general mostraron que la ambivalencia disposicional prevaleció entre los encuestados, pues solo uno de ellos obtuvo una puntuación arriba de los 285 que marcan una conducta intelectual convenientemente dispuesta.

Aunque la escala de Likert busca tener puntos medios con el propósito de evitar que los encuestados pronuncien su acuerdo o desacuerdo cuando pueden carecer de una opinión clara, lo que me intriga —máxime porque este estudio se centra precisamente en el reconocimiento de actitudes— es la razón



por la cual los estudiantes no expresaron con contundencia opiniones o valores en torno a varios de los aspectos contemplados en el instrumento.

Según una amplia literatura (Scott, 1969; Kaplan, 1972; Gardner, 1987; Katz y Hass, 1988; Thompson, Zanna, y Griffin, 1995)<sup>1</sup>, la actitud ambivalente surge cuando un sujeto tiene concepciones encontradas, es decir, evaluaciones tanto positivas como negativas, con respecto a un objeto de actitud.<sup>2</sup> Pero, como lo han señalado DeMarree, Wheeler, Briñol y Petty en sus recientes estudios,<sup>3</sup> estas reacciones evaluativas mezcladas, asimismo, pueden deberse a que los sujetos deseen actitudes que difieran en valencia de su actitud real; de tal suerte, el conflicto que siente el sujeto ante el objeto evaluado se manifiesta como indecisión. En lo particular, todavía concibo otra posible

---

1 Sobre esto, puede consultarse Leandre R. Fabrigar, Tara K. MacDonald, Duane T. Wegener. "The Structure of Attitudes" en *The Handbook of Attitudes* (Londres: Routledge, 2005); y Mark Conner & Paul Sparks "Ambivalence and Attitudes", *European Review of Social Psychology*, 12, núm.1 (2002): 37-70.

razón tras los puntos medios en la escala de Likert, y esta es que el sujeto tenga frente al objeto una actitud de indiferencia más que de vacilación. Los sujetos con una actitud indiferente no prestan especial atención a la información y, por lo tanto, no son terminantes en sus evaluaciones. No obstante, como evidenciaré enseguida, la ambivalencia no dominó en todas las subescalas. La subescala A, en torno a la disposición a abrirse a la experiencia, reportó con más determinación respuestas positivas.

La característica que sobresale en quienes tienen una disposición alta en esta subescala, como ya lo he mencionado, es la flexibilidad, esta les permite a los sujetos ser receptivos a las ideas que desarrollan sus compañeros; escuchar las opiniones de aquellos con quienes no comulgan; confiar en el criterio de quienes proponen soluciones

<sup>2</sup> Los objetos de actitud pueden ser comportamientos, objetivos, eventos o situaciones. Ver Mark Conner & Paul Sparks. *Ambivalence and Attitudes..* p.40.

<sup>3</sup> Kenneth G. DeMarree y otros. "Wanting other attitudes: Actual-desired attitude discrepancies predict feelings of ambivalence and ambivalence consequences". *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 53 (2014): 5-18.

poco ortodoxas; creer que es bueno arriesgarse y considerar prácticas que van más allá de lo ya probado; no aferrarse a sus opiniones y analizar argumentos contrarios; resolver problemas al compartir puntos de vista entre pares; valorar diversas perspectivas; reconsiderar una idea sin sentir contrariedad; y aprender de la experiencia ajena.

Mas, al contrastar este resultado con los de las dos subescalas próximas –la curiosidad epistémica y el compromiso intelectual–, hay algo que para mí no tiene sentido del todo, puesto que esperaría una concatenación entre estas; de tal suerte que estar abierto a nuevas concepciones y experiencias (apertura mental) surgiera como un factor de peso para despertar la necesidad de aprender nuevas ideas (curiosidad epistémica) y, a su vez, dicha necesidad llevara a la determinación de afrontar el reto de realizar actividades cognitivamente exigentes (compromiso intelectual).

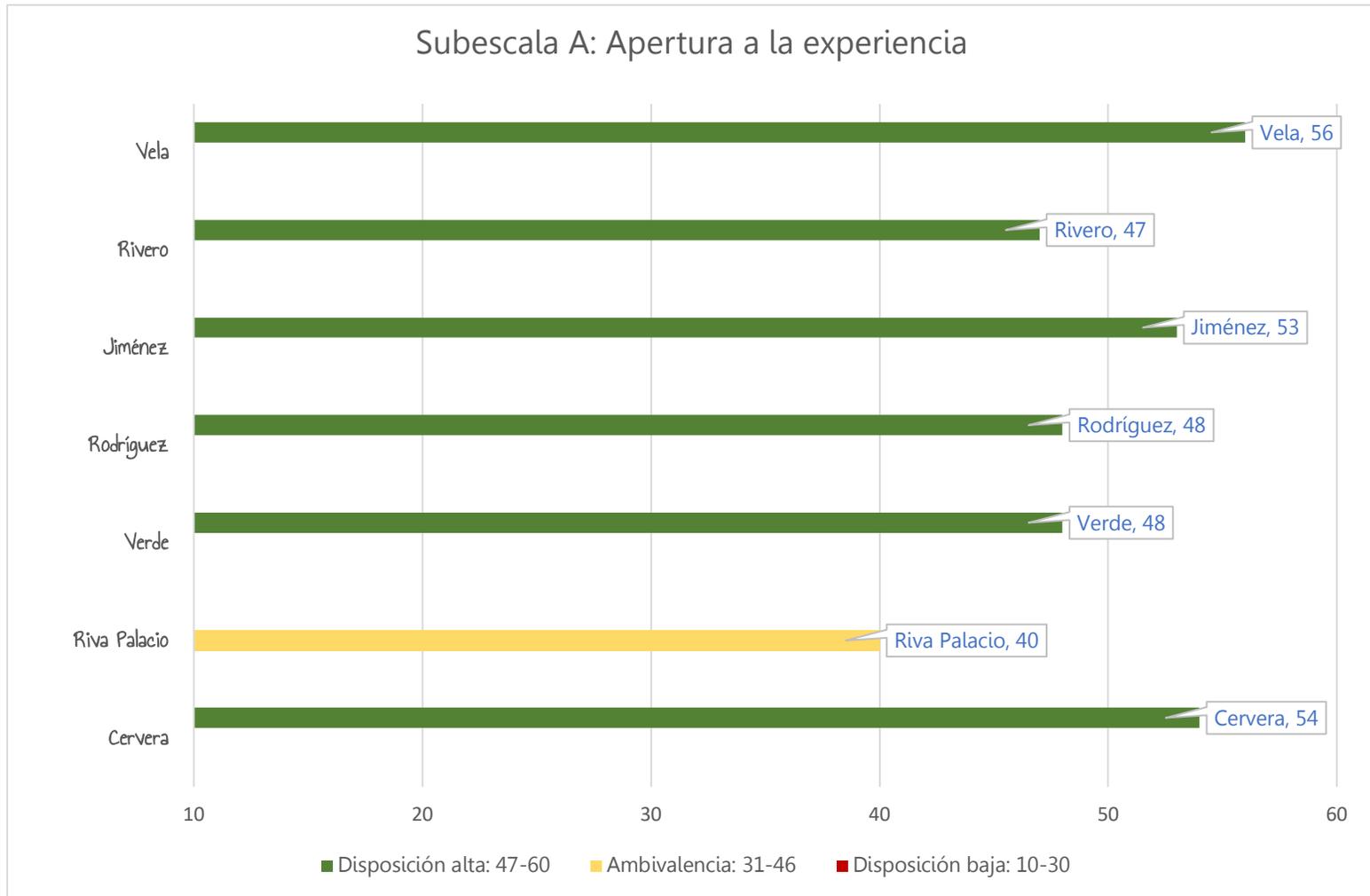
---

4 Confróntese con Sang Eun Woo, Peter D. Harms, Nathan R. Kuncel “Integrating personality and intelligence: Typical intellectual engagement and need for cognition”, *Personality and Individual Differences*, núm. 43 (2007) 1635–1639; Patrick

De hecho, al revisar la literatura concerniente a la apertura a la experiencia –según la conceptualización de Costa y McCrae (1992)– y a las dos escalas equivalentes a las manejadas por mí –es decir, necesidad de cognición, de acuerdo con Cacioppo y Petty (1982), y compromiso intelectual típico, de acuerdo con Goff y Ackerman (1992)– hallé que diferentes estudios revelaron que las tres están altamente correlacionadas y que sus constructos fueron bastante intercambiables.<sup>4</sup>

Por esto, me asalta la duda de si no hubo falseamiento o distorsión en las respuestas de la subescala A por parte de algunos entrevistados, quienes, al reconocer la apertura mental como la fortaleza de la actividad creativa, tal vez se autoevaluaron como personas mucho más flexibles de lo que en realidad expresan.

Mussel. “Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity”, *Personality and Individual Differences*, núm. 49 (2010): 506.



Como se podrá ver en las gráficas siguientes, en las subescalas B y C se hizo presente la ambivalencia en cinco de los siete encuestados. Me inclino por pensar que la ambivalencia presentada en las subescalas B y C podría haber surgido de la discrepancia entre la actitud real y la deseada que describen DeMarree y sus colaboradores. Este tipo de ambivalencia es más que una mera disyuntiva cognitiva, pues tiene una fuerte carga psicológica en el conflicto evaluativo, ya que el sujeto evaluador tiene manifestaciones afectivas que lo hacen sentir confundido y escindido con respecto al objeto de actitud evaluado, y que lo llevan a mostrar una conducta vacilante.<sup>5</sup>

En lo que respecta a la subescala de curiosidad epistémica, la mayoría no se decantó por afirmar o negar declaraciones como las siguientes:

- ✓ Me siento incitado(a) a informarme a fondo cuando hallo en un argumento lagunas de información

- ✓ Suelo admitir teorías reputadas sin discurrir sobre ellas

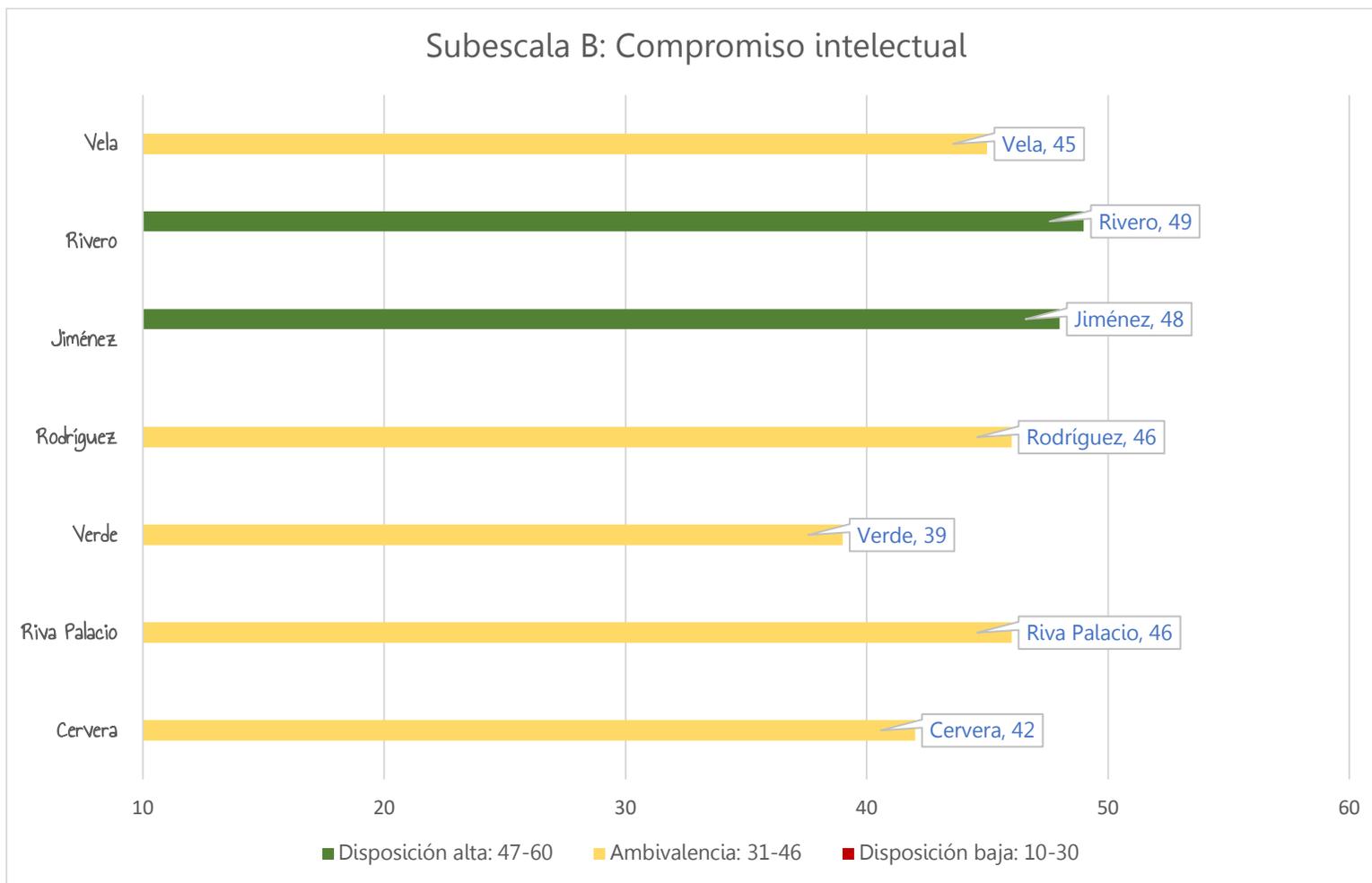
Con respecto a la subescala del compromiso intelectual, los encuestados mantuvieron ambivalencia con respecto a declaraciones en el siguiente tenor:

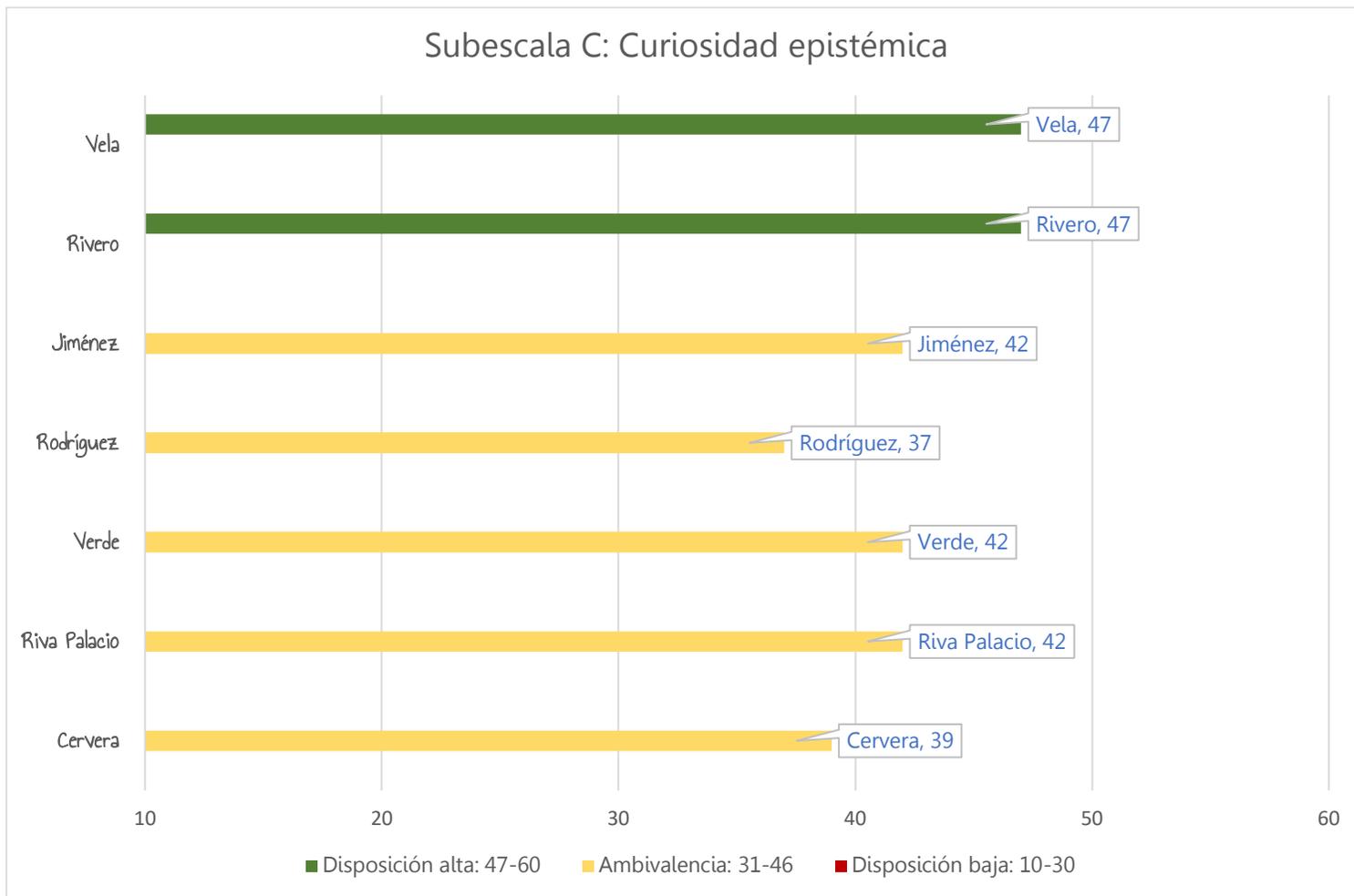
- ✓ Presto mucha atención cuando afronto tareas exigentes
- ✓ Prefiero abandonar proyectos que no tienen una solución patente
- ✓ No me gusta llevar una bitácora de mi trabajo porque me impacienta explicar procesos

En la subescala C, llama la atención que el sujeto identificado como Vela, se mostró ambivalente, mientras que en las otras subescalas alcanzó una disposición positiva.

---

<sup>5</sup> Ver Kenneth G. DeMarree y otros. "Wanting other attitudes.." p. 6.





En la subescala D, proceder analítico y sistemático, seis de los siete encuestados presentaron ambivalencia. En este caso, al igual que en la subescala F, en donde la ambivalencia se reveló en cuatro sujetos, interpreto que esta condición anímica se halla más relacionada con la dimensión cognitiva, en la que se tiene simultáneamente concepciones positivas y negativas del objeto de actitud evaluado.

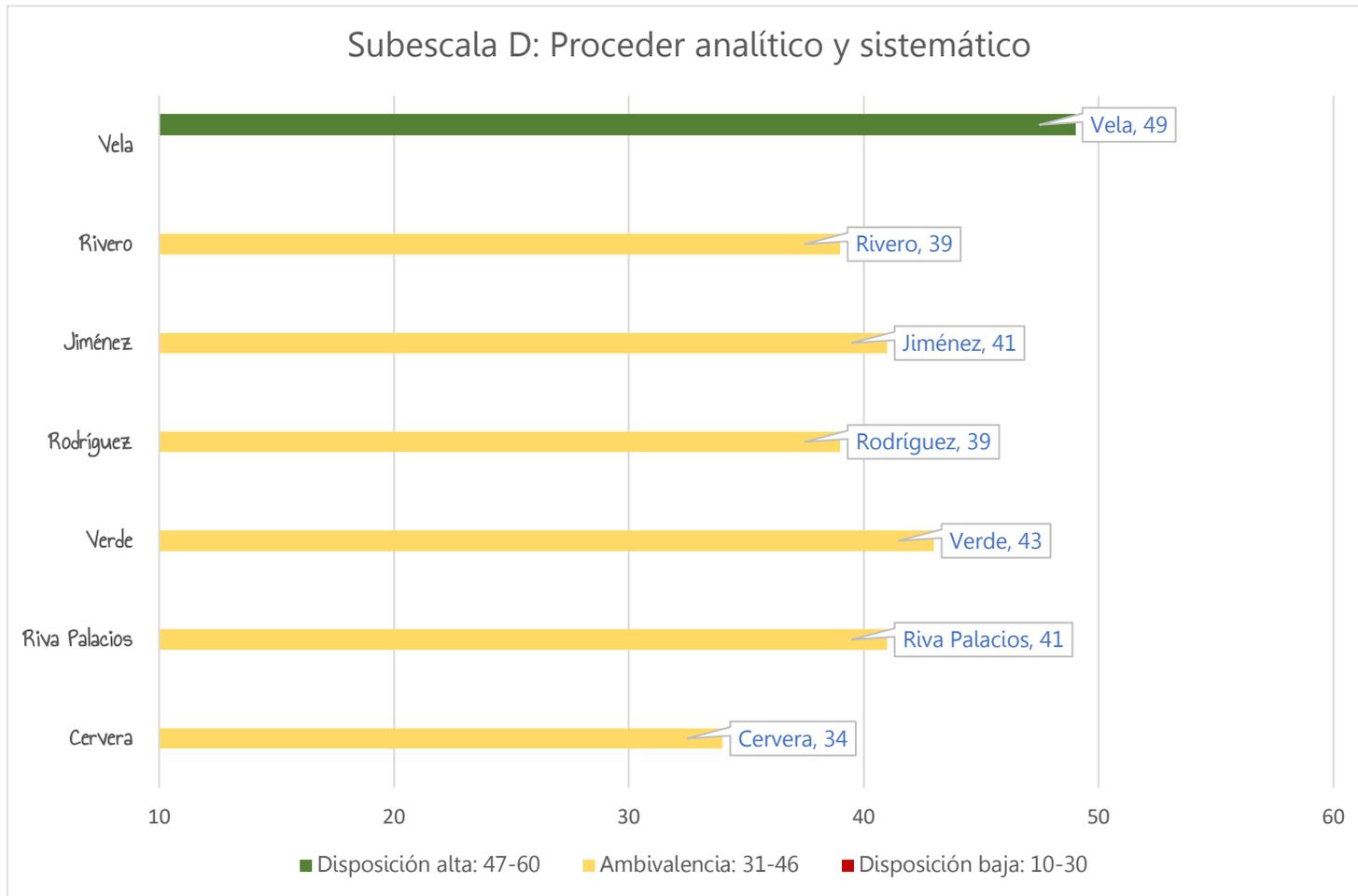
De este modo, parece revelarse que las creencias y actitudes de los sujetos encuestados presentan pros y contras frente a conceptos manejados en las dos subescalas mencionadas: los de la escala D, coligados al pensamiento crítico; y los de la escala F, relativos a la percepción de una naturaleza incremental de la creatividad opuesta a la idea de creatividad innata.

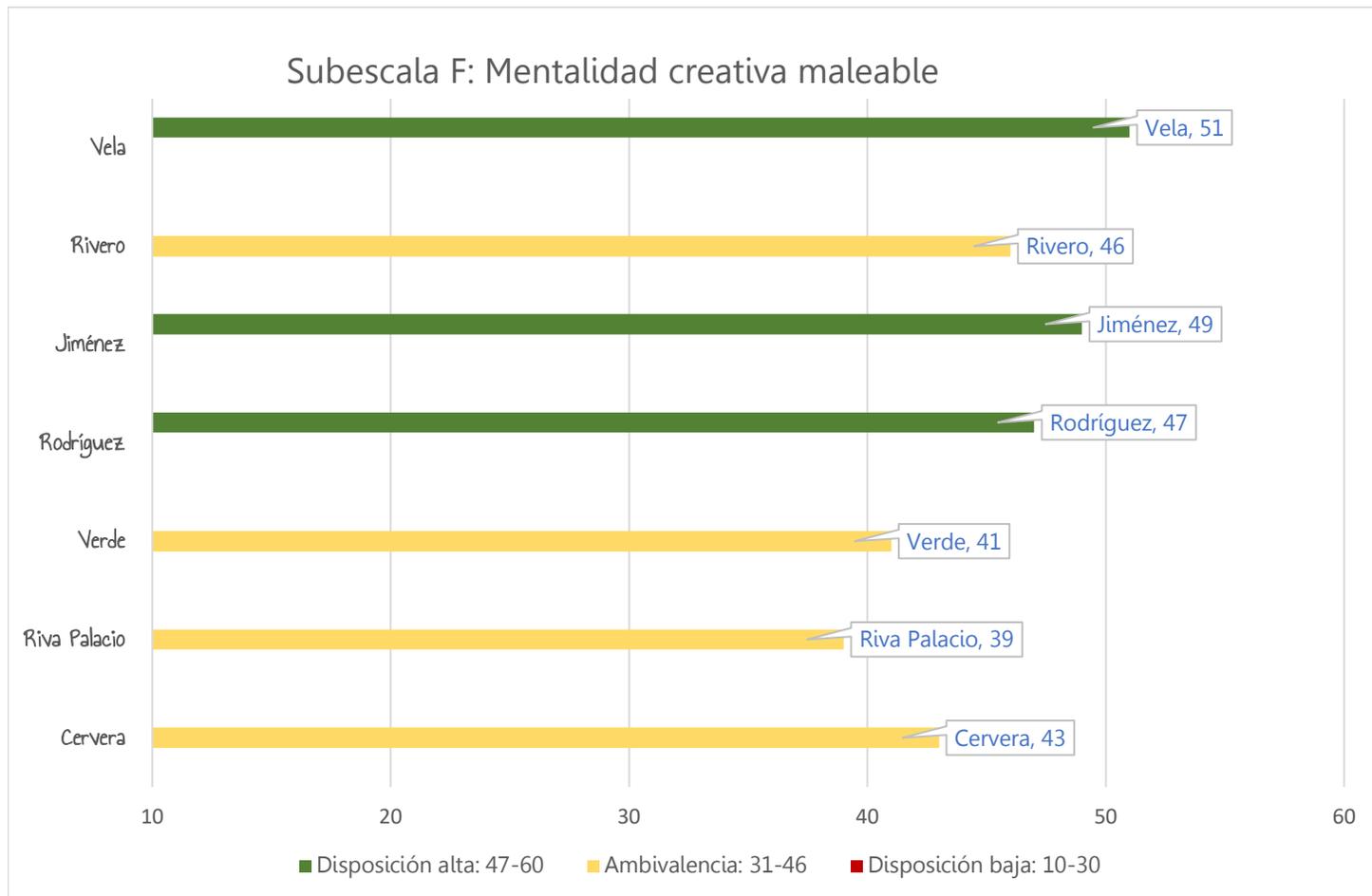
Con respecto a la escala D, percibo que, en cierto grado, los encuestados sienten que conceptos como metodología, disciplina y carácter analítico son limitantes de la creatividad, y reparo que esto puede tener raíz en que muy comúnmente se ha visto el pensamiento crítico como opuesto al pensamiento creativo, cuando en realidad son

complementarios en el desarrollo del pensamiento de alto nivel; y es común que se estereotipe a los artistas como sujetos extravagantes e indómitos, cuya creatividad prospera con base en el franco instinto y la súbita inspiración. De tal suerte, los encuestados se mostraron ambivalentes ante declaraciones de la siguiente índole:

- ✓ No es necesaria una metodología para aprovechar las fuentes de conocimiento de manera efectiva.
- ✓ Actuar ordenadamente es esencial cuando afrontamos cualquier labor compleja

En cuanto a la subescala F, se deja ver una sombra de vacilación con relación a la noción de que cualquiera puede cultivar la creatividad si le dispone suficiente tiempo y energía. Pareciera que, una vez más, la idea estereotipada del genio artístico innato interfiere en determinados casos y neutraliza la disposición de los sujetos a autorregularse y aplicar esfuerzo y dedicación en los procesos de creación; además los hace dudar de salir de su zona de confort.





He dejado al último la subescala E, autoconfianza, pues en ella se prendió un foco rojo. En esta subescala, la cual maneja una dimensión psicológica compleja (aceptación/rechazo; autoafirmación/autodepreciación), es desubrayar que uno de los encuestados sí expresó más abiertamente una disposición baja a mostrar convicción en sus propias opiniones y confiar en sus habilidades para resolver problemas.

Por otro lado, cinco de los encuestados dieron respuestas ambivalentes que pudieron haber enmascarado o atenuado sus emociones reales. Por tanto, me inquieta la respuesta de seis de los siete encuestados, ya que no sólo tras la baja disposición para autoafirmarse y valorarse, sino también tras la actitud ambivalente, puede hallarse lo que la filósofa Gayatri Spivak llama "violencia epistémica"; esto es, una violencia infligida por un sujeto empoderado que intenta eliminar o minimizar el conocimiento poseído por

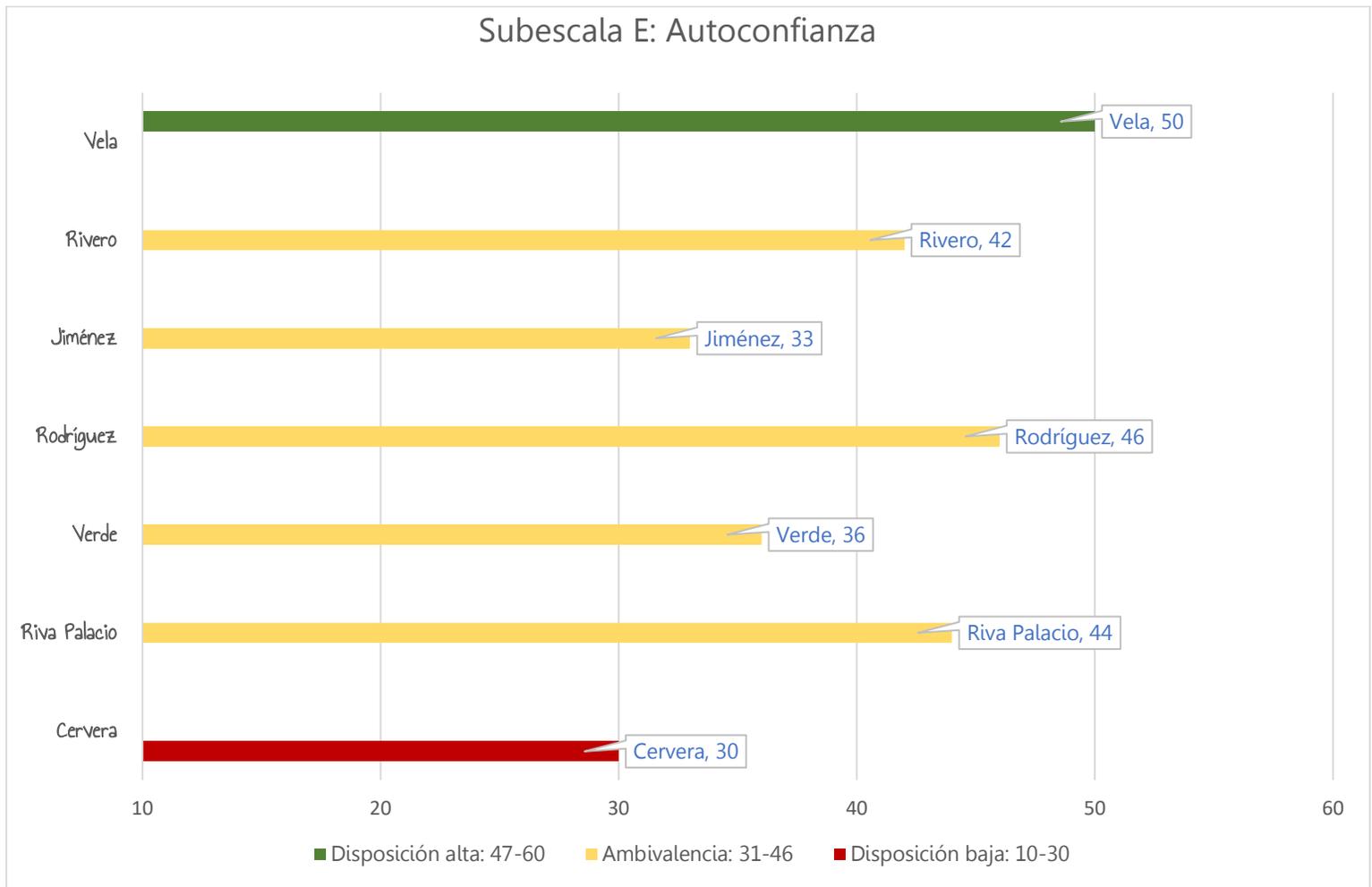
otro sujeto, subalterno o marginal.<sup>6</sup> Este discernimiento me afirma en la idea de que, con el fin de erradicar una coacción así en el ámbito académico y fortalecer la confianza de los estudiantes, es necesario crear espacios de aprendizaje en los que se reconozca el discurso de cada uno de sus miembros, y este es un objetivo que, en particular, debemos asegurar los docentes.

Está visto que el problema que surge en esta prueba piloto es que la información ambivalente que prevalece dificulta la reorientación de un comportamiento, pues primero se necesita saber qué es lo que motivó a los respondientes a decantarse por el punto medio; y, como es manifiesto, con la escala de Likert únicamente se puede suponer una actitud, mas no distinguir palmariamente entre un equilibrio de afecto positivo-negativo –el cual puede ser una disyuntiva cognitiva o un conflicto subjetivo– y una falta de afecto hacia el objeto valorado.

---

<sup>6</sup> Ver Gayatri Spivak. "Can the subaltern speak?" *Marxism and the interpretation of culture* (Urbana: University of Illinois Press, 1998): 271–313 y Kristie Dotson. "Tracking Epistemic

Violence, Tracking Practices of Silencing", *Hypatia*, 26, núm. 2 (primavera, 2011): 236–257.





## GLOSARIO

**Aprendizaje experiencial** Término genérico relativo a actividades en las que los educandos aprenden directamente de experiencias concretas.

**Aprendizaje profundo.** Aprendizaje con el que se desarrolla la comprensión y el pensamiento complejo. Gracias a esto, el discente es capaz de tomar lo que ha aprendido en un contexto para adaptarlo en otro (transferencia de conocimiento).

**Aprendizaje transformativo.** Es aquel que lleva a un individuo experimentar un cambio estructural significativo en la forma en que percibe y entiende el mundo que lo rodea. Este tipo de aprendizaje solo ocurre en la etapa adulta, cuando los sujetos ya están formados.

**Ambigüedad axiológica.** Refiere a la incertidumbre moral sentida cuando los valores que preponderamos como guía de nuestra conducta se ven anulados o incompletos en nuestra práctica. Este estado claramente subyace en el concepto de "contradicción viviente" manejado por la LET.

**Andragogía.** Enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los adultos. Constituye un intento de construir una teoría integral

con base en las características de esta clase específica de discentes. El término, aunque se sabe que fue acuñado por Alexander Kapp, un docente alemán, fue difundido por el educador estadounidense Malcolm Knowles en la década de los setenta.

**Artefacto epistémico** Dispositivo artificial de representación simbólica que repercute en el rendimiento cognitivo, sirviendo de medio de descarga de la memoria de trabajo.. Por ejemplo: un gráfico, un diagrama, un plano o una imagen.

**Atención plena.** Se refiere al estado mental que nos permite mantener una conciencia integral de nuestros pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales y entorno que nos rodea. De acuerdo con Ellen Langer, dicha condición permite a los sujetos darse cuenta activamente de cosas que se suelen pasar por alto, y constituye la esencia del compromiso intelectual.

**Carácter mal estructurado.** Característica de algunos dominios del conocimiento cuyos problemas carecen de respuestas definitivas o una solución clara o inmediatamente obvia. Puede haber múltiples maneras de abordar el problema o incluso de reconocerlo. Sus posibles alcances deben compararse y examinarse, teniendo en cuenta la especificidad de su contexto.

**Cognición distribuida.** Enfoque teórico de la ciencia cognitiva que sustenta que la cognición no se encuentra solo en la mente de los individuos, sino que se halla distribuida socialmente y se amplía mediante sistemas simbólicos y recursos físicos.

**Conación.** Fenómeno psicológico que permite la filtración de percepciones para convertirlas en una energía intelectual que redunde en un esfuerzo productivo. Sobre su función, a lo largo de la historia se han plasmado diversas teorizaciones provenientes del campo de la filosofía y, posteriormente, de la psicología. Frecuentemente, se dice que es un acto de volición que canaliza los deseos, impulsos o inclinaciones.

**Conativo(a).** Relativo a la conación

**Conocimiento corporizado o encarnado.** Se refiere al conocimiento que se integra en los pensamientos y percepciones de un individuo, dando forma a sus interacciones con el mundo físico. Como conocimiento sensorial, se dice de él que es un tipo de conocimiento donde el cuerpo sabe cómo actuar. Lo que resalta este concepto es que el conocimiento pleno es un conocimiento situado y desarrollado a través de la experiencia.



**Conocimiento pático.** El conocimiento pático es una forma de conocimiento no cognitivo que emana del cuerpo y de la sensación sentida de estar en el mundo. De acuerdo con Van Manen, la tarea pedagógica implica cultivar dimensiones páticas. El conocimiento del docente halla dimensiones páticas en el sentido de que en la enseñanza se depende del tacto y de otros aspectos del conocimiento que son prerreflexivos, preteóricos, prelingüísticos y no cognitivos para poder actuar en situaciones contingentes.

**Contradicción viviente.** Término usado por la Teoría Educacional Viva (LET por sus siglas en inglés) para designar el estado de los docentes cuando sus valores enunciados no son encarnados o, al menos, no se expresan claramente en su práctica.

**Creatividad distribuida.** Enfoque a partir del cual se sostiene la idea de que la creatividad no se halla en los individuos, sino que surge en la interacción que se establece entre las personas, los saberes y los materiales, herramientas e instrumentos culturales.

**Cultura de pensamiento.** Es la que se crea en entornos educativos o sociales en los que se valora y hace visible tanto el pensamiento individual como el de grupo, y se promueven y fortalecen activamente

conductas intelectuales positivas como parte de una experiencia cotidiana y habitual.

**Curiosidad epistémica.** Alude al deseo de obtener nuevos conocimientos. Se habla entonces de un estímulo o interés intelectual que se enfoca a eliminar condiciones de privación de información.

**Descarga cognitiva.** Procesamiento de información por medio de la representación externa de datos haciendo uso de herramientas físicas y/o simbólicas, y cuya finalidad es reducir la demanda cognitiva.

**Disposiciones de pensamiento.** De acuerdo a lo planteado en esta tesis, estas constituyen la consolidación de hábitos intelectuales. Para ello, los sujetos deben crear conciencia de cuáles son tales hábitos y cómo estos los capacita para afrontar distintos problemas.

**Enculturación.** Es el proceso gradual mediante el cual un individuo aprende contextualmente el contenido tradicional de su propia cultura y asimila sus prácticas, normas y valores. En educación, alude al proceso de aprender e internalizar formal o informalmente los valores predominantes y los patrones de comportamiento aceptados en la cultura del aula.

**Enfoque centrado en disposiciones.** Es el que se centra en la observación de comportamientos fundamentales que facilitan el pensamiento de orden superior.

**Enfoque centrado en habilidades.** Es el que se enfoca en la instrucción y adquisición de habilidades específicas (caja de herramientas) que son relevantes para una función o tarea en particular, enfatizando con ello la importancia de la destreza técnica en los sujetos, para que puedan ser más productivos acortando tiempos y delimitando las rutas en los procesos de resolución de problemas.

**Entelequia.** Este concepto, formado a partir de las acepciones griegas de *enteles* (completo) y *telos* (fin, 'propósito'), fue acuñado por Aristóteles para referir el fin alcanzado en un proceso impulsado por el movimiento. Es la disposición necesaria para la realización.

**Epifanía transformativa.** Experiencia transformadora hondamente emocional que produce cambios de conducta que favorecen el crecimiento moral e intelectual. La ocurrencia de epifanías se da en medio de situaciones contingentes.

**Estándares de juicio.** En la Teoría Educacional Viva, estos constituyen los principios explicativos que los docentes expresan



como valores dinámicos relacionales y encarnados en su praxis y en la influencia educativa que ejercen.

**Exemplum o ensiemplo.** Género literario que tuvo gran auge durante el medievo. Constituye un conjunto narraciones cortas con fines ilustrativos en las que está presente la influencia de los apólogos orientales. Por su calidad pedagógica, fueron divulgados en los ámbitos de la corte, para educar a los nobles; la Iglesia, para promover la doctrina cristiana; y la universidad, para la ejercitación de la Retórica. Además de la brevedad, con base en la *brevitas* latina de la retórica clásica, entre sus características destacan un tipo de discurso persuasivo que tiene como objeto promover un cambio de pensamiento y actitud en el receptor; y una oralidad residual que se aprecia en momentos en la repetición tanto a nivel léxico, como sintáctico, pero que se entrecruza con el ejercicio de las artes del *trivium* (gramática, dialéctica y retórica).

**Experiencia “maleducativa”.** Concepto deweyano que hace referencia a toda experiencia educativa errónea que tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de experiencias posteriores.

**Habilidades cognitivas.** Son aquellas habilidades involucradas en la realización de tareas asociadas con la percepción, el aprendizaje, la memoria, la comprensión, la conciencia, el razonamiento, el juicio, la intuición y el lenguaje.

**Hábito.** Es un patrón inteligible de un comportamiento que surge frente a un estímulo. Este tiende a reiterarse de manera automática, y a acentuarse cuanto más se manifiesta.

**Hábitos mentales.** Con base en la perspectiva disposicional, los hábitos mentales son disposiciones o comportamientos intelectuales que se han consolidado, es decir, que se presentan como una forma natural de proceder ante tareas y problemas que exigen un pensamiento más profundo y esforzado.

**Influencia educativa.** Conductas y acciones que el docente muestra en su práctica, y que causan, de manera significativa, un impacto en el discente.

**Input disposicional.** Según lo teorizado en esta tesis, se formaliza cuando las percepciones de los sujetos son concienciadas gracias al filtro de la conación.

**Instrumentalismo.** John Dewey acuñó originalmente este término para resaltar el

hecho de que nuestra actividad cognitiva está fuertemente relacionada con nuestras necesidades prácticas y nuestros esfuerzos por resolver exitosamente los desafíos que nos impone la vida cotidiana.

**Output disposicional.** De acuerdo también con lo propuesto en este trabajo, este tipo de respuesta de salida surge tras la toma de conciencia, a través de la conación, de las motivaciones que tiene un sujeto para actuar de cierta manera, redundando en objetivos que se concretan como esfuerzos productivos.

**Pedagogía por objetivos (PPO).** Paradigma educativo que surgió en los Estados Unidos a principios del siglo pasado que sostiene una práctica eficientista de la enseñanza, en la cual, guiada por una racionalidad técnica, se presentan contenidos de aprendizaje recortados en secuencias de microunidades con la finalidad de que sea más fácil medir el avance de los educandos.

**Lenguaje literario.** Registro lingüístico que presenta un nivel expresivo sofisticado (superestándar), también conocido como lenguaje poético, en el que es posible violentar o desviarse de la norma en pro de una creatividad portadora de un contenido



más vasto con sentido profundo, indirecto y/o incremental.

**Mediación (pedagógica.)** La mediación es un tipo de interacción que desencadena procesos internos y estructurales de cambio, que afectan la visión que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás, de lo que hace y del entorno o contexto en el que está situado. Este tipo de interacción mediadora permite el desarrollo y creación de estructuras cognitivas. Las bases de la mediación las hallamos en el precepto vygotskiano del factor proximal para la modificabilidad del individuo.

**Mediador.** Conforme a la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (MLE, por sus siglas en inglés) de Reuven Feuerstein, la figura del mediador surge como el elemento que cataliza una propensión al cambio. Este puede ser un profesor, un tutor, un padre, una madre o hasta un hermano o compañero con más experiencia.

**Mentor (en el contexto escolar).** El rol de mentor es el que se da cuando el docente asume un papel importante en el desarrollo del potencial subyacente de un estudiante a través del establecimiento de una relación afectuosa que va más allá de la tutoría tradicional, pues no solo guía el co-

nocimiento, sino que también modela habilidades y disposiciones.

**Mentoría.** Patrocinio, influencia, guía o dirección que alguien brinda a otro u otros para apoyar su crecimiento dentro de una relación basada en la confianza y respeto.

**Metainteligencia.** Constructo desarrollado por Robert Sternberg y colaboradores, que refiere al proceso de coordinación y control de las funciones intelectivas en el nivel de pensamiento de orden superior a través de cuatro formas de abordar la resolución de problemas (creativa, analítica, práctica y sapiencial). Este enfoque implica un complejo vínculo entre habilidades y actitudes intelectuales.

**Momento pedagógico.** Es aquel que está inserto en una situación en la que se espera una respuesta por parte del docente dentro de un esquema pedagógica determinado, no obstante, la contingencia de la situación hace que su acción se salga del guion, por decirlo así, y sea guiada únicamente por lo que resulta de mayor interés en el momento.

**Narrativa.** La narrativa es un género literario, generalmente en prosa, que consiste en narrar una secuencia de hechos, reales o ficticios, ocurridos en un tiempo y espa-

cio determinado. La narrativa tiene varios subgéneros, cuyo elemento en común es la presencia de una voz que narra. Actualmente, el uso de este término se ha extendido a otras áreas del conocimiento apareciendo como un concepto difuso dentro de los nuevos enfoques epistemológicos.

**Necesidad de cognición.** De acuerdo con Cacioppo y Petty, el concepto se define como la necesidad de estructurar situaciones relevantes de maneras significativas e integradas, gracias a una tendencia que muestran ciertos individuos a comprometerse con el seguimiento de ideas elaboradas y disfrutar de la complejidad del pensamiento.

**Pedagogía.** El término proviene de la palabra griega *paidagogos*, una combinación de *paidos* (niño) y *agogos* (el que conduce o lleva), por lo que originalmente refería a los procesos de la educación infantil. Como un concepto ampliado, en la actualidad se entiende como la ciencia que estudia la teoría y la práctica del aprendizaje, así como los factores que influyen en el desarrollo de los estudiantes (sociales, políticos y psicológicos).

**Pensamiento creativo.** Es una forma de pensar los problemas o situaciones específicas a partir de un punto de vista original.



Se suele decir que es “pensar fuera de la caja”, ya que sus procesos hacen posible establecer conexiones novedosas y explorar múltiples alternativas gracias a su disposición hacia la apertura y la flexibilidad.

**Pensamiento crítico.** Es el modo de pensar sobre cualquier tema o problema de manera autodirigida, autodisciplinada y autocorrectiva con el propósito de razonar al más alto nivel de calidad y de una manera justa.

**Pensamiento de orden superior (HOT** por sus siglas en inglés). Se refiere a un pensamiento que va más allá de la memorización y la comprensión básicas. Involucra el desarrollo en conjunto del pensamiento crítico y del creativo para resolver eficazmente problemas complejos. Aunque algunos consideran este término como intercambiable con el de pensamiento crítico, es de subrayar que como el concepto no solo implica el uso de habilidades de juicio complejas, sino también la aplicación del conocimiento de formas innovadoras, esto revela la importancia del pensamiento creativo en su función.

**Personajes prototipo.** Figuras representativa que caracteriza un rasgo psicológico o moral.

**Recurso estilístico.** Son recursos fónicos, gramaticales y semánticos con los cuales se adecua el lenguaje para potenciar las posibilidades expresivas de los textos.

**Resonancia empática.** Concepto de la Psicología Humanista que refiere a una forma de experimentar los sentimientos que el otro expresa —lo que dice, lo que no dice, cómo lo dice a través del tono de su voz o lenguaje corporal—, mostrando un interés sincero por sus preocupaciones.

**Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).** Término que alude a aquellas tecnologías que se consideran como una evolución de las TIC. Mediante las TEP es posible producir, registrar, almacenar y compartir contenidos diversos con fluidez en tiempo real. Se utilizan para asegurar la participación de todos los miembros de una comunidad, por lo que tienden a instaurar lo que se llama “democracia electrónica” o “ciberdemocracia.”

**Tropo.** Figura retórica de significación que se basa en el procedimiento de la sustitución (*immutatio*). Es un giro que da un sentido figurado con el fin de enriquecer el lenguaje. Los tropos son: metáfora, alegoría, hipérbole, metonimia, sinécdoque, antonomasia, énfasis, ironía.

**Yoes posibles.** Es un término acuñado por Hazel Markus y Paula Nurius, para complementar las concepciones actuales del autoconocimiento. Dichos Yoes son los componentes cognitivos de las esperanzas, los miedos, las metas y las amenazas que dan forma, significado, organización y dirección a nuestras actuaciones.

**Valores deontológicos.** Valores éticos de una profesión o institución. Los valores deontológicos académicos son aquellos que dan sentido y sustento a un “deber ser” en el ámbito escolar o educativo.

**Violencia epistémica.** Concepto surgido dentro de los estudios postcoloniales y usado en los discursos decoloniales y subalternos. Fue acuñado por Gayatri Spivak para nombrar la violencia simbólica ejercida por una cultura dominante que niega sistemáticamente a los grupos sociales a los que subyuga la capacidad de expresar sus propios conocimientos y valores.

**Voseo reverencial.** uso del pronombre vos para dirigirse con deferencia a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural. Esta fórmula de tratamiento es un arcaísmo que solo se emplea en la actualidad en actos solemnes, con algunos grados y títulos o en textos literarios que reproducen un lenguaje de época.





## Índice de figuras

### Notas visuales

N.V. 1. Nuevo enfoque del problema.....	p.29
N.V.2. Función causal y estatus explicativo de las expresiones disposicionales.....	p.31
N.V. 3. Relación entre habilidades y disposiciones según Facione y colaboradores.....	p.33
N.V. 4. Tres ideas nodales sobre el enfoque disposicional....	p.34
N.V. 5. Metáfora del concepto de disposición.....	p.37
N.V.6. Disposiciones de pensamiento clave. Modelo de Ennis.....	p.38
N.V. 7. Modelo triádico de Ennis.....	p.39
N.V.8. Interiorización de actitudes intelectuales. Elaboración con base en las ideas de Ennis.....	p.40
N.V. 9. Inclinationes cardinales del espíritu crítico. Siegel .....	p.42
N.V.10. El aspecto moral como requisito del pensamiento crítico....	p.43
N.V. 11. Virtudes intelectuales concebidas por P. Facione con el apoyo de un panel de expertos.....	p.45
N.V. 12. El CCTDI y las Disposiciones neutrales de pensamiento crítico consideradas en él. Facione y Facione.....	p.46
N.V. 13. Modelo disposicional de Perkins, Jay y Tishman.....	p.50
N.V.14. Representación de la concepción tridimensional de las disposiciones de Perkins, Jay y Tishman.....	p.51
N.V. 15. Inteligencia exitosa, Sternberg.....	p.55
N.V. 16. Actitudes disposicionales del pensador crítico, Halpern.....	p.57
N.V. 17. Relación entre el factor disposicional y la atención plena con base en la conceptualización de Salomon.....	p.58
N.V. 18. Rasgos intelectuales del pensamiento crítico o virtudes intelectuales. Paul y Elder.....	p.60
N.V. 19. Marco de pensamiento crítico de Paul y Elder.....	p.61
N.V. 20. Las cinco dimensiones de aprendizaje que ayudan a internalizar los hábitos. Costa y Kallick.....	p.62
N.V. 21. Buenos hábitos de la mente, Costa y Kallick.....	p.64
N.V. 22. Las 4 disposiciones clave. Claxton, Chambers, Powell y Lucas.....	p.68
N.V. 23. Aspectos del aprendizaje epistémico. Elaboración de Guy Claxton.....	p.69
N.V. 24. Modelo integrado de hábitos genéricos y específicos. Lucas.....	p.71
N.V. 25. Modelo de hábitos en el ámbito de la creatividad. Lucas.....	p.72
Fig. 26. Preclasificación de disposiciones con base en la opinión de los docentes y estudiantes, Dwyer y Hogan.....	p.74

N.V. 27. Modelo integrador centrado en el estudiante/educador, versión final. Dwyer y Hogan.....	p.75
N.V. 28. Actitudes de aprendizaje para toda la vida (las seis LLLAs), OCDE.....	p.78
N.V. 29. Hábitos de la mente del taller de Arte, Hetland y Winner....	p.82
N.V. 30. Representación de los dominios mal estructurados.....	p.84
N.V. 31. Parámetros de mi modelo disposicional.....	p.87
N.V. 32. Disposiciones de pensamiento crítico-creativo para la Artes, modelo propio.....	p.88
N.V. 33. Dimensiones disposicionales. Modelo propio.....	p.94
N.V. 34. Atributos disposicionales del pensamiento crítico considerados como universales en el CCTDI.....	p.98
N.V. 35 La función docente en la LET.....	p.120
N.V. 36. Reconocimiento de la complejidad de mi "Yo" mediante la LET.....	p.120
N.V. 37. Relevancia del estatus ontológico de acuerdo con el enfoque de la LET.....	p.124
N.V. 38. Métodos de la LET.....	p.127
N.V. 39. Exploración del conocimiento práctico por medio del autoestudio.....	p.130
N.V. 40. La naturaleza relacional de la LET y su conexión con la filosofía Ubuntu.....	p.133
N.V. 41. La narración como estructura organizativa en la LET.....	p.142

N.V. 42. Cinco teorías de acción y de capacidad transformativa...	p.151
N.V. 43. Mediación docente de acuerdo con mi enfoque disposicional.....	p.155
N.V. 44. Discernimiento de mi estatus ontológico.....	p.158
N.V. 45. Esquema relacional entre la LET y los enfoques "primos" que nutren la investigación.....	p.162
N.V. 46. Mi conceptualización sobre la importancia de la dimensión conativa dentro de la función intelectual.....	p.181
N.V. 47. Detección de comportamientos y desarrollo disposicional con base en un conocimiento pático.....	p.185
N.V. 48. Implementación de la metodología Arts PROPEL.....	189
N.V. 49. Desarrollo de los temas del primer seminario.....	p.191
N.V. 50. Procesos de Reflexión en y sobre la acción con base en Schön.....	p.193
N.V. 51. <i>Fortitudo et Sapientia</i> . La sinergia para un verdadero desarrollo profesional.....	p.225
N.V. 52. Proceso de enculturación para el adecuado desarrollo de buenos hábitos de la mente.....	p.246

#### Viñetas gráficas

V.G. 1. Conceptos de Dewey y Ryle.....	p.36
V.G. 2. Concepto de Siegel.....	p.45
V.G. 3. Concepto de Perkins y Tishman .....	p.52

V.G. 4. Concepto de Paul y Elder.....	p.61
V.G. 5. Conceptos de Costa y Kallick.....	p.65
V.G. 6. Concepto de Claxton.....	p.69
V.G. 7. Concepto de Lucas.....	p.71
V.G. 8. Concepto de Lucas.....	p.72
V.G. 9. Concepto de Lipman.....	p.85
V.G. 10. Concepto de Facione.....	p.98
V.G. 11. Concepto de Ennis.....	p.101
V.G. 12. Conceptos de Whitehead y Huxtable.....	p.118
V.G. 13. Concepto de Tutu.....	p.135
V.G. 14. Concepto de Whitehead, apoyado en Todorov.....	p.145
V.G. 15. Conceptos de Mezirow y Whitehead, Hymer y Huxtable.....	p.148
V.G. 16. Concepto de Jean McNiff.....	p.150
V.G. 17. Concepto de Daloz.....	p.153
V.G. 18. Concepto propio.....	p.165
V.G. 19. Concepto de Mezirow.....	p.233
V.G. 20. Concepto de Dewey.....	p.234
V.G. 21. Concepto de Max van Manen.....	p.239
V.G. 22. Concepto de Dewey.....	p.244

Ilustraciones de puntos de inflexión:

I.P.I. 1. Sobre las discordancias que escinden a mi yo docente.....	p.200
I.P.I. 2. Sobre el autoconcepto sobrevalorado del sujeto artista.....	p.202
I.P.I. 3. Sobre como andar vagando en este mundo y no saber qué nos dispone a concentrarnos en la labor del Arte.....	p. 205
I.P.I. 4. De lo que le aconteció a mi yo docente ante dos personalidades distintas.....	p.207
I.P.I. 5. De lo que le aconteció a aquel joven discente autodirigido.....	p.211
I.P.I. 6. De aquel que con su influencia lacera y debilita la autoestima de los discentes.....	p.214
I.P.I. 7. De lo que tanto espanta el silencio a mi yo docente.....	p.218
I.P.I. 8. Del miedo a hablar con los objetos y quedarse algo loca.....	p.220
I.P.I. 9. De lo que acontece cuando nos deslumbra el fatuo reconocimiento.....	p. 223
I.P.I. 10. El estudiantado que queremos.....	p.231
I.P.I. 11. Contradicción viviente.....	p.238

Material gráfico utilizado:

Notas Visuales: icono del pensador tomado de <https://www.crushpixel.com/es/search/?portfolio=vectorw.in>

iconos de actitudes editados a partir de <https://www.istockphoto.com/es/portfolio/leremy?mediatype=illustration>

iconos temas generales editables:

<https://www.istockphoto.com/es>  
<https://www.freepik.es>

Dibujo de Einstein:

<https://es.vecteezy.com/arte-vectorial/7642086-blanco-y-negro-cientifico-albert-einstein-personaje-de-dibujos-animados-con-llamada>

Doodles:

<https://www.freepik.es>

Viñetas gráficas e ilustraciones:

Marcos de comic modificados a partir de:

<https://www.etsy.com/mx/listing/845985935/cuadriculas-de-comics-diy-imprimibles?epik=dj0yJnU9YjFNZGNtSVcxVGVIU211N0l>

[WY2daaWFFcDg1QmRiLUUmcD0wJm49cnlHcEdZUHhtcm9zMXdTZFU2dktXZyZ0PUFBQUFBR2NvTmlr](https://www.istockphoto.com/es/vector/fondo-de-comic-modificados-a-partir-de-WY2daaWFFcDg1QmRiLUUmcD0wJm49cnlHcEdZUHhtcm9zMXdTZFU2dktXZyZ0PUFBQUFBR2NvTmlr)

Fondos de comic modificados a partir de:

[https://www.freepik.es/vector-premium/comic-versus-fondo\\_23611230.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/comic-versus-fondo_23611230.htm)

[https://www.freepik.es/vector-premium/fondo-cuadro-dibujos-animados-arte-pop-vacio\\_94992600.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/fondo-cuadro-dibujos-animados-arte-pop-vacio_94992600.htm)

<https://www.istockphoto.com/es/vector/colección-de-fondos-de-cómics-gm1142690795-306604876>

bocadillos de comic con expresiones.

<https://www.istockphoto.com/es/vector/cómic-discurso-burbujas-gm493220855-40297596>

[https://www.freepik.es/vector-premium/conjunto-burbujas-rafagas-discurso-texto-comico\\_8117862.htm](https://www.freepik.es/vector-premium/conjunto-burbujas-rafagas-discurso-texto-comico_8117862.htm)

fotos de autores:

<https://www.naape.org/es/perfiles>

<https://www.researchgate.net/profile/Peter-Facione>

<https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/david-perkins>

<https://pz.harvard.edu/who-we-are/people/david-perkins>

<https://pz.harvard.edu/who-we-are/people/shari-tishman>

<https://www.psicoactiva.com/biografias/robert-sternberg/>  
<https://fabbs.org/about/in-honor-of/diane-f-halpern-phd/>  
<https://www.uml.edu/research/pacsi/greeley-scholars/scholars/gavriel-salomon.aspx>  
<https://www.criticalthinking.org/pages/dr-richard-paul/818>  
<https://paulgibbons.net/oldsite/podcast/critical-thinking-linda-elder/>  
<https://ascd.org/people/arthur-costa>  
<https://www.researchgate.net/profile/Bena-Kallick>  
<https://www.thisinstitute.cam.ac.uk/about/people/bill-lucas/>  
<https://www.worldedsummit.com/speakers/professor-guy-claxton/>  
<https://actualidaddocente.cece.es/hablamos-con/graham-powell-necesitamos-un-consenso-internacional-sobre-la-educacion-para-el-futuro-igual-que-con-el-cambio-climatico-y-el-medio-ambiente/>  
<https://www.researchgate.net/profile/Christopher-Dwyer>  
<https://michaelhoganpsychology.com>

<https://www.tcpress.com/lois-hetland>  
<https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/ellen-winner>  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Matthew\\_Lipman#/media/Archivo:MAT3-640x480\\_byn.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman#/media/Archivo:MAT3-640x480_byn.jpg)  
<https://www.researchgate.net/profile/Jack-Whitehead>  
<https://www.youtube.com/watch?v=1T3p4kiK07s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=wVBrNuyrMNI>  
<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/desmond-tutu-frases/>  
<https://www.timetoast.com/timelines/aprendizaje-en-la-educacion-superior>  
<https://ualberta.academia.edu/MaxvanManen>  
<https://www.gettyimages.es/search/2/image?phrase=john+dewey>

Programa y dispositivos empleados para las ilustraciones:  
GIMP 2.10. Programa libre y gratuito del proyecto GNU.  
Tayasui Sketches para android y Tableta Gráfica X-Pen  
Artist Pro 22.