

Title: Visible Thinking in Early Childhood Education: Transformations for the XXI century

Título: Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Visible Thinking in Early Childhood Education: Transformations for the XXI century

[es]: Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI

Author (s) / Autor (es):

López Portela & De Pro Bueno

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Education Science; Education; Childhood education; Teaching; Educational innovation; Learning method; Educational model;

[es]: Ciencias de la educación; Educación; Educación de la primera infancia; Enseñanza; Innovación educacional; Método de aprendizaje; Modelo educacional.

Submitted: 2020-08-06

Accepted: 2020-08-08

Resumen

Cada día se hacen más evidentes las grandes y rápidas transformaciones que experimenta el mundo en todos sus ámbitos y la educación no es la excepción, múltiples estudios dan cuenta de que resulta apremiante implementar nuevas maneras de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que resulten acordes a las actuales necesidades y entornos en los que se desenvuelven los niños. La presente investigación surge como respuesta a las inquietudes que se derivan de la premisa anterior, a partir de la comprensión de las transformaciones que se han venido presentando en la educación infantil durante las últimas dos décadas retomando el enfoque de Pensamiento Visible de Ritchhart y Perkins (2008) aplicado en instituciones educativas privadas de la ciudad de Bogotá. La metodología de investigación es de tipo cualitativo buscando obtener conclusiones específicas más que universales recurriendo para ello a la investigación básica orientada (Buendía, Colas & Hernández, 1998) con la intención de producir una base de conocimientos susceptible de constituir una plataforma útil que sirva de guía sobre el tema; se realizaron entrevistas a docentes, análisis de sus planificaciones y observaciones in situ de sus prácticas en contextos educativos con niños entre 0 y 6 años en Bogotá DC. Las prácticas docentes reflexivas emergen como alternativa que permite cambiar los contextos de desarrollo y aprendizaje de los niños acorde con la sociedad en la que se desenvuelven.

Abstract

The following research was conducted with the objective of understanding the transformations that have occurred during the last two decades in early childhood education, after having recognized, Visible Thinking approach as a trend in private institutions in the city. It seeks to answer some questions: What are the conceptions of teachers? How do they plan the teaching sequence (objectives, materials, evaluation, etc.)? and How do they develop it in practice? The foregoing in order to identify the particularities of the education that children are receiving in the XXI century and how it is connected with recent educational orientations and needs. The research methodology used is qualitative, it does not pretend to reach universal but specific conclusions; is basic oriented research, according to (Buendía & Colas, 1998), carried out with the idea of producing a broad knowledge capable of constituting a platform that allows solving problems already raised, such as the discussion that is currently in boom in Colombia about the purpose of Initial Education and the need of recognize it as a formal or non-formal modality and its articulation with elementary education. Interviews were conducted with teachers, analysis of their lesson planning and in situ observations of their practices in educational contexts with children between 0 and 6 years old in Bogotá DC. The data treatment was carried out manually, developing information classification matrices to identify emerging categories related to the approach. The understanding about thinking, as well as the importance of developing the ability to think intentionally is the fundamental aspect found for the implementation of this approach in early childhood education, which marks an interesting aspect of analysis when the tradition of education in this stage focuses on care models, preparation for schooling, apprehension of behavioral norms, among others. Reflective teaching practices emerge as the answer to achieve greater educational transformations in the field since only through these is it possible that the contexts in which children are developing change as fast as society is doing.

Citar como:

López Portela, L. X. & De Pro Bueno, A. (2020). Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI. Horizontes Pedagógicos, 22 (2), 61-73. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1866>

Dra Laura Ximena **López Portela**, Lic
ORCID: [0000-0002-7252-9101](https://orcid.org/0000-0002-7252-9101)

Source | Filiación:
Universidad El Bosque

BIO:
Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia de la Educación Superior, Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil.

City | Ciudad:
Bogotá DC [co]

e-mail:
llopezpz@unbosque.edu.co

Dr Antonio **De Pro Bueno**, Ing
ORCID: [0000-0003-3301-8787](https://orcid.org/0000-0003-3301-8787)

Source | Filiación:
Universidad de Murcia

BIO:
Doctor en ciencias físicas, Decano de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia

City | Ciudad:
Murcia [Esp]

e-mail:
nono@um.es

Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI

Visible Thinking in Early Childhood Education: Transformations for the XXI century

Laura Ximena **López Portela**

Antonio **De Pro Bueno**

Educación inicial en Colombia

Múltiples investigaciones durante las dos últimas décadas han puesto de relieve a nivel internacional y nacional la importancia que tiene para el ser humano una adecuada educación inicial y las repercusiones de ésta sobre las etapas posteriores de desarrollo (*Gutiérrez & Ruiz, 2018; Miralles, Alfageme, & Rodríguez, 2014; Vinueza, Macías, & Carrión, 2020*). En línea con lo anterior el gobierno nacional ha desarrollado políticas que permiten fomentar, desarrollar y complementar la normatividad referente a la educación durante los primeros años, dentro de estas tiene especial interés la Ley 1804 de 2016 la cual establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, en uno de sus apartados se reconoce un tema de especial trascendencia como es la diversidad de los procesos que llevan al desarrollo integral de niños y niñas, es así como en su artículo 4º afirma: “El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno” (*Congreso de la República, 2016, p. 5*).

De esta manera se viene desafiando el concepto arraigado de que el desarrollo y la educación debían ser iguales para todos y, por tanto, se debían desarrollar de manera homogénea y estandarizada como si se tratara de un proceso mecanicista, este cambio de paradigma propició igualmente la elaboración por parte del Ministerio de Educación de las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (*MEN, 2017*) las cuales destacan una visión holística a través de sus propósitos principales en cuanto al desarrollo y aprendizaje enmarcada por tres parámetros:

Tabla 1
Propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la Educación Inicial y Preescolar

1	Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
2	Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3	Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional (2017)

Estos propósitos señalan un norte en cuanto a la construcción del currículo y un derrotero hacia el cual se pretende dirigir la educación para la primera infancia.

Ahora bien, este cambio en la manera de abordar los procesos pedagógicos y la manera como se entienden la enseñanza-aprendizaje y el proceso de entender el pensamiento y de “aprender a aprender” (lo que puede implicar desaprender la manera que se tenía de aprender) no es fácil ya que implica procesos complejos que involucran la deconstrucción de conceptos como transmisión de información, didácticas hetero estructurantes, clases magistrales, entre otros.

En Colombia los estudios hechos al respecto demuestran que se han dado grandes pasos hacia esta transición, por ejemplo Maldonado y otros (2018) concluyen que para cumplir con las políticas públicas sobre este tema, los esfuerzos a nivel institucional deberán enfocarse en apoyar las interacciones entre maestros, estudiantes, entorno y familia, para lo cual establecen acciones puntuales como:

Asegurar la profesionalización de las maestras, fortalecer la oferta de formación inicial en las universidades y en las escuelas normales superiores, fortalecer la calidad de las interacciones que establecen las maestras en ejercicio con los niños y las familias a través de la institucionalización del acompañamiento pedagógico situado, proyectos de innovación educativa a partir de alianzas entre grupos de investigación, prestadores del servicio, instituciones educativas e instituciones del gobierno y continuar los esfuerzos en la implementación del lineamiento «¡Todos Listos! para acompañar las transiciones de los niños en el entorno educativo» (p. 4).

De igual manera los avances mencionados desde lo político, la incorporación de los estándares y los esfuerzos en la medición de la calidad han permitido que se tenga una visión holística de la educación para la primera infancia y un conocimiento de los fundamentos para su estructuración. No obstante, este proceso apenas comienza y está abierto a las nuevas ideas que van surgiendo y a los cambios que se van presentando, las instituciones continúan en una búsqueda constante de teorías, modelos y enfoques que permitan dar respuesta a las necesidades que plantea la educación de hoy, en ese sentido, el enfoque del Pensamiento Visible es una apuesta pertinente que está recibiendo una buena aceptación dentro de la educación inicial lo que conlleva a la necesidad de comprender sus características y analizar la influencia que tiene en el contexto colombiano.

Transformación del paradigma de la educación tradicional

El paradigma de la educación tradicional mantenido durante décadas con base en el imaginario social que llevaba a pensar que las necesidades educativas del niño se satisfacían enseñándole a leer, a escribir, a sumar y restar y, en general, a seguir instrucciones, se ve reforzado por la experiencia propia de los docentes quienes han sido formados bajo un sistema igualmente tradicional y jerárquico, dando lugar a lo que Tonucci (2011) denomina el círculo vicioso de la educación, del cual es difícil escapar.

Para modificar estos imaginarios sociales Ritchhart y Perkins (2008) proponen la idea del Pensamiento Visible (*Visible thinking*) la cual postula “integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares en cualquier etapa educativa” (Pinedo, 2019, párr. 3), sus autores afirman que las personas pueden dirigir y mejorar sus pensamientos exteriorizándolos mediante la conversación, la escritura, el dibujo u otros métodos, para lo cual se deben emplear rutinas de pensamiento, es decir estrategias concretas que ayuden a que el pensamiento se haga un hábito (Londoño, 2017). Pensamiento Visible como enfoque, es coherente con los postulados de las políticas públicas a nivel internacional y nacional que apuntan al desarrollo integral infantil, como la Declaración de los Derechos de los niños, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, los Objetivos de desarrollo sostenible, y la Ley 1804, entre otros.

En Colombia el enfoque de Pensamiento Visible es apropiado para su implementación en la educación inicial ya que esta se ha definido como un espacio propio, con características específicas, que busca que los niños establezcan relaciones con personas de su edad y estén en ambientes ricos en experiencias que despierten su interés, acorde con lo planteado en las Bases curriculares para la educación inicial (MEN, 2017).

Metodología, muestra y herramientas para la recolección de la información

Con el fin de conocer el estado actual de Pensamiento Visible en educación inicial en el país se realizó una búsqueda de las instituciones que trabajan este enfoque en la ciudad, se les invitó a participar, se entrevistó a docentes, se recolectaron muestras de las planeaciones, y se realizaron observaciones in situ, con el fin de recopilar información pertinente que permitiera llegar a conclusiones sustanciales. Al realizar la búsqueda de las instituciones se encontró que todas están ubicadas en dos localidades al norte de la ciudad de Bogotá, D.C.: Usaquén y Suba (Figura 1), más específicamente el 70% de las instituciones se encuentra ubicadas en el estrato socioeconómico 6.



Figura 1. Distribución geográfica de las instituciones que implementan el Pensamiento Visible en Bogotá, D. C. Fuente: Elaboración propia.

Posterior al contacto con las instituciones se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes cuyas edades oscilan entre 21-50 años (media: 29 años), las entrevistas fueron analizadas mediante un vaciado de información a manera de relato cuyas respuestas fueron tabuladas y analizadas. Durante el desarrollo surgieron expresiones comunes como: cambio de cultura, culturas de pensamiento y fuerzas culturales, encontrándose relación entre estas y la literatura sobre Pensamiento Visible, específicamente con lo postulado por Ritchhart (2015) sobre las ocho fuerzas que se deben identificar para lograr una transformación real en la escuela y la creación de culturas de pensamiento. A partir del interés en explorar la cultura del aprendizaje y del pensamiento y en la importancia de estas para generar compromiso con el aprendizaje propio y el de los demás surge la idea de la conexión con los intereses, las preguntas y el propio aprendizaje, lo que permitirá que se cree una cultura educativa en la que los sentimientos, la energía y la motivación sean protagonistas.

Con las muestras de las planeaciones de las instituciones se elaboró una matriz a partir de la cual se obtuvieron las categorías emergentes, dichas categorías fueron relacionadas con la teoría ya citada de Ritchhart (2015) sobre las “Ocho fuerzas culturales” que permiten que el trabajo del docente sea “efectivo, incluyente y alegre para los alumnos” (p. 23), estas fuerzas son: lenguaje, interacciones, modelaje, tiempo, expectativas, rutinas, ambiente y oportunidades.

La tabla 2 resume la matriz y muestra la relación entre los aspectos que las instituciones definen como orientadores para que el educador diseñe una planeación y las Ocho Fuerzas Culturales de Ritchhart (2015).

Tabla 2
Matriz para organización y análisis de categorías emergentes de las planeaciones

Categorías	Fuerzas culturales
Marcos de aprendizaje	Expectativas – Lenguaje – Tiempo
Objetivos	Expectativas - Lenguaje
Secuencia Didáctica	Expectativas – Lenguaje – Modelaje - Oportunidades – Rutinas de Pensamiento – Interacciones – Ambiente
Recursos didácticos	Oportunidades – Ambiente
Evaluación	Expectativas - Lenguaje – Oportunidades - Interacciones – Ambiente

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se diseñó un protocolo de observación para el tratamiento de la información de las planificaciones teniendo en cuenta los hallazgos encontrados tanto en el proceso de recolección de

datos como en la elaboración de la matriz, con éste se identificaron y analizaron las clases o actividades que desarrollaron los docentes. Finalmente, para evaluar los hallazgos se utilizó la herramienta de autoevaluación docente de Books y Ritchhard (2012) basada en el desarrollo de las fuerzas culturales en el aula.

Resultados

Objetivos relevantes para la educación inicial

Los objetivos relevantes para la educación inicial de acuerdo con las voces de los docentes entrevistados y la importancia que les atribuyen, se evidencian a continuación:

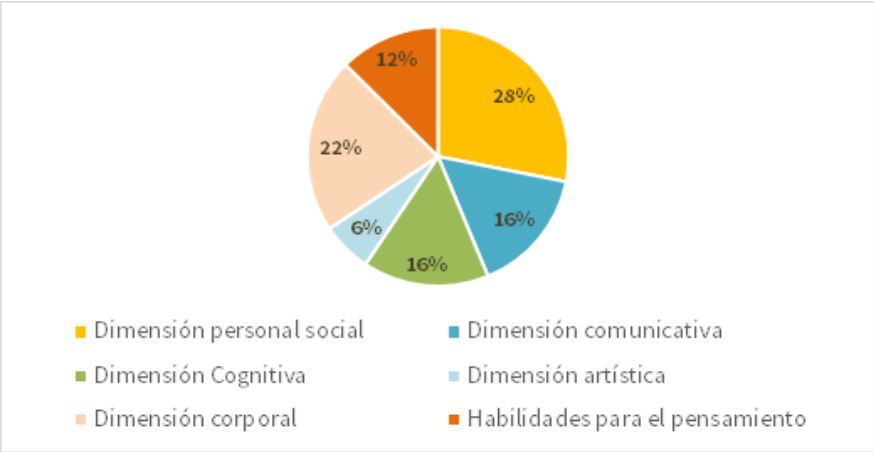


Figura 2. Relacion entre los objetivos relevantes y las dimensiones del desarrollo en educación infantil . Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se profundiza en los objetivos clave explorados por los docentes y su relación tanto con los propósitos de desarrollo y aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el enfoque de Pensamiento Visible y las políticas internacionales sobre educación.

• Desarrollo personal y social

“Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo” (MEN, 2017, p. 43): Los docentes consideraron que lo primordial durante la primera infancia es potenciar el desarrollo de habilidades para la vida, cuidados del cuerpo, prevención, promover los valores, desarrollar la capacidad de empatía, autoestima, socialización, identidad y formar para la participación ciudadana. Tanto en la propuesta del MEN como en las apropiaciones de los docentes se observa correspondencia con dos premisas de orden internacional: primera, con la Convención sobre los Derechos de los niños (UNICEF, 1989) principalmente en el Artículo 7, que versa sobre el derecho a un nombre y a una nacionalidad y en el Artículo 8, que trata del derecho a la identidad; segunda, se halla correspondencia con dos de los pilares de la educación mencionados por Delors (1996) y asumidos por organismos internacionales: Aprender a ser y aprender a vivir juntos. Igualmente, el término descrito guarda relación con el desarrollo de las inteligencias múltiples, inter e intrapersonales, descritas por Chen, Moran y Gardner (2009) como capacidades que se convierten en destrezas y que los seres humanos desarrollan a través de las interacciones sociales.



• Potenciamiento de las dimensiones del desarrollo (Énfasis en lo corporal)

Según lo expuesto por la Alcaldía de Bogotá (2010) en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito “el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos” (p. 30), resaltando su flexibilidad y el respeto que se debe guardar por el desarrollo único e individual de cada niño y niña según sus condiciones biológicas, culturales e históricas. Las dimensiones a las que se refiere el texto citado responden a la pregunta ¿para qué?, teniendo en cuenta que no son áreas de conocimiento ni se desarrollan de manera automática ni homogénea, de modo que una misma experiencia pedagógica puede apuntar simultáneamente al potenciamiento de varias dimensiones a la vez y cada niño aprovechará la experiencia desde su propia individualidad de una manera diferente.

El estudio encontró que los docentes hicieron alusión a la importancia del potenciamiento del desarrollo de los niños desde el reconocimiento de las dimensiones, sin embargo, el mayor porcentaje (73%) escogió la importancia del desarrollo de la dimensión corporal. Este aspecto se ha confundido a menudo, tanto por educadores como por las familias y las instituciones, ya que, si bien se reconoce la importancia del desarrollo corporal en general, no existe claridad sobre si el énfasis debe orientarse específicamente hacia el desarrollo de la motricidad fina y las habilidades específicas que permiten que los niños aprendan a leer y escribir en ocasiones de manera prematura. Al respecto el Ministerio de Educación (2016) afirma:

La educación inicial abona el camino para la adquisición de la lengua oral y escrita desde el descubrimiento de las funciones sociales y comunicativas del lenguaje, pero no espera que los niños y niñas concluyan el grado de transición leyendo y escribiendo; le corresponde a la educación básica primaria, continuar con el trabajo en torno a la construcción de sentido y significado, pero enfocando sus esfuerzos en la adquisición del código convencional, la incorporación de signos de puntuación, el aprendizaje de reglas ortográficas, entre otros aspectos (p. 9).

Esto llama la atención sobre la necesidad de tomar consciencia acerca de la importancia del desarrollo de habilidades de manera oportuna, analizar las metodologías utilizadas para este fin y valorar el desarrollo motriz grueso, los desarrollos del habla y la escucha antes de la etapa propia de la lectura y la escritura, teniendo presente que cuando no se comprende de manera adecuada este es uno de los elementos de presión para las familias, los educadores y, por supuesto, para los niños durante esta etapa.

• Habilidades para el pensamiento

Para enfocar el significado de los postulados que emergen desde los docentes se retoma a Ritchhart, Church y Morrison (2014) cuando reflexionan sobre el verbo pensar y sus implicaciones en los contextos educativos y cotidianos:

Si queremos apoyar el aprendizaje de los estudiantes y creemos que es un producto del pensamiento, entonces necesitamos tener claridad sobre qué estamos tratando de apoyar. ¿Qué tipos de actividad mental estamos tratando de fomentar en nuestros estudiantes, colegas y amigos? Cuando le preguntamos a los profesores en los talleres: «¿Qué tipos de pensamiento valoran y les gustaría promover en su aula?» o «¿De qué manera una lección promueve

en los estudiantes diferentes tipos de pensamiento?», un alto porcentaje de profesores queda perplejo. Esto demuestra que simplemente no se les ha pedido observar su enseñanza a través de la lente del pensamiento. Los docentes piden a sus estudiantes que piensen todo el tiempo, pero nunca han dado un paso atrás para considerar qué es lo que quieren específicamente que sus estudiantes hagan mentalmente. (p. 38)

Al hilar este planteamiento con lo enunciado por los docentes se encuentra que éstas manifestaron como objetivo el desarrollo de habilidades de pensamiento con expresiones como creatividad argumentada, pensamiento crítico y rutinas de pensamiento. Comprender las capacidades del cerebro de un niño, así como la importancia de hacer visible lo que sucede en él, se convierte en una prioridad que aún no ha logrado materializarse en muchas instituciones, la expresión “aprender a aprender” sugiere la importancia de la metacognición desde edades tempranas, y Ennis (como se citó en Perkins, 1997) lo confirma cuando sostiene que “el desarrollo de las habilidades intelectuales no sirve de mucho, a menos que los maestros también cultiven la disposición para pensar” (p. 118); el hecho de que los docentes lo manifiesten devela una transformación de paradigmas, comprendiendo que, más allá de lo contenidos, el objetivo es que los niños comprendan el proceso de aprender y sepan cómo utilizar los conocimientos adquiridos.

Sobre el Pensamiento Visible

Según su principal exponente, David Perkins (2009), se define como un término teórico y práctico, se considera como un elemento de transformación para las prácticas pedagógicas, así como también un gran marco, una estrategia y una herramienta pedagógica. Dentro de los conceptos que emitieron los docentes en relación con el Pensamiento Visible se encontró que el más recurrente fue: “Rutinas de pensamiento”, las cuales Ritchhart, Church y Morrison (2014) definen como “estrategias sencillas que promueven el pensamiento de manera escalonada” (p. 29); otros de los términos encontrados fueron: culturas de pensamiento, enseñanza para la comprensión, documentación, disposiciones y fuerzas culturales.

Llama la atención que dentro del discurso de una de las participantes se hace énfasis en la importancia de desarrollar diferentes tipos de pensamiento y lograr procesos metacognitivos, lo cual permite inferir su disposición hacia el desarrollo de las habilidades para el pensamiento, en línea con los objetivos principales que se pretenden desarrollar.

Las rutinas de pensamiento son estrategias o son herramientas que dan lugar al desarrollo de diferentes tipos de pensamiento. Esto concibe la necesidad de abrir las miradas y las percepciones que el niño pueda tener de un conocimiento específico o simplemente de algo que no sabe, entonces son como las mediadoras de aquello que se quiere enseñar, de los conocimientos previos y de lo que realmente, y del resultado que se logra tener en un proceso de metacognición (Docente 9).

El tipo de pensamiento denominado “razonar con evidencia” se puede identificar desde la práctica de las rutinas a través del siguiente relato:

... son unas actividades que están clasificadas por edades entonces de acuerdo a la edad se aplican, y es como una actividad que hace la profesora para... ella pone como un problema, entonces cada niño da su punto de vista de ese

problema, entonces se hacen unas preguntas generadoras, ¿entonces por qué piensas eso?, ¿qué te hace decir?, ¿dónde lo has visto?, entonces ellos comparan, describen y ahí hacen su Pensamiento Visible (Docente 11).

Las preguntas ¿por qué piensas eso? ¿qué te hace decir eso? y ¿dónde lo has visto? exigen en los niños el desarrollo de movimientos intencionados en el pensamiento: establecer conexiones, traer recuerdos, buscar evidencias para argumentar respuestas; como afirman Ritchhart, Church y Morrison (2014) “Al promover el pensamiento, las rutinas operan como herramientas. Así como cualquier herramienta, es importante escoger la adecuada para un trabajo determinado” (p. 75), de manera que este proceso abre una ventana muy diferente a la que ofrece la educación tradicional en la que el niño realiza tareas repetitivas como decorar figuras prediseñadas en hojas blancas o repetir los colores:

Es que cuando uno hace las rutinas de pensamiento con ellos...es cuando se da cuenta realmente los alcances que ellos tienen, entonces más allá de que el niño coloree una guía (Docente 12).

El desarrollo de este tipo de hábitos en los niños potencia el tipo de habilidades que les permitirán ser mejores aprendices durante toda la vida, promoviendo una escuela para la vida, ya que las rutinas pueden aplicarse como prácticas públicas en grupos o en la escuela o como prácticas privadas en cuyo caso se utilizan de manera individual (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

El relato de otra docente describe situaciones que explican cómo se desarrolla este enfoque en la cotidianidad:

Una rutina de pensamiento es un hábito que los niños adquieren dentro del aula y es una herramienta que se usa para que los niños expresen sus opiniones sin sesgos y que los lleve a ir más allá, porque nosotros como adultos tendemos a sesgarlos todo el tiempo, como a cortarlos. Yo puedo hacer una rutina de pensamiento viendo el cielo “¿qué ven... nubes? OK ¿qué piensan? Una vez un niño me salió con que “yo pienso que las nubes están hechas de algodón” y otro dijo “no, las nubes están hechas de algodón de azúcar” ¿Qué haría un docente tradicional? Les diría como “no, eso no es así; las nubes son...” y empieza a dar la explicación y no los deja ir más allá ¿cierto? Rutinas de pensamiento no es eso, rutinas de pensamiento es “ah, OK, eso es lo que piensas y ¿Qué te preguntas entonces?” “¿cómo hará la nube para ser de algodón de azúcar?” “aaah ¿será que hay una máquina de algodón de azúcar, será que...?” eso hace un profesor en rutinas de pensamiento ¿Será que alguien fue y pegó el algodón, o sea que el cielo es como un papel y lo pegamos o ¿cómo sería? Y ahí empiezas a investigar y ahí generas un proyecto. Pero no, al contrario, nosotros tendemos a decirles “bueno niños, el cielo está hecho de chuchuchú” y ya, y el niño se quedó como “aaaah, bueno”. Entonces eso es importante y algo que logré evidenciar, que amo de las rutinas de pensamiento, es que esos niños que nunca hablan, hablan ahí, los que nunca hablan, los que nunca dicen nada, los que son súper tímidos, no la primera vez, tal vez ni la segunda, pero la tercera, cuándo se dan cuenta que no son juzgados ¿sí? Que no es como una clase tradicional “¿tú qué piensas?” “no, yo pienso que las nubes están hechas de algodón” “no, no es así, ¿quién sabe la respuesta?”, la típica.

En las rutinas no pasa, en las rutinas es como “ah OK, piensas eso, perfecto, ¿qué más piensas?” Y ya, entonces ellos al sentir la libertad de poder expresar lo que piensan... vuelan, y eso a mí me parece increíble, ver a los niños que en una conversación cotidiana me dicen “Miss, yo me pregunto sí, no sé qué”, ¿sí? esto es increíble, ¡wow! Además, porque yo sí les decía todo el tiempo: “yo pienso, yo me pregunto, porque es lo que tú piensas, no lo que el resto piensa”, entonces eso me impactaba, sí que yo estaba normal, hablando, pero “yo me pregunto ¿por qué nos tendremos que amarrar los zapatos?” Y son preguntas tan... ¡wow! A mí me impacta ¿sí? Eso me emociona de las rutinas de pensamiento (Educadora 3).

Del relato anterior se pueden extraer algunos aspectos importantes como el rol del adulto que no coarta la creatividad ni la lógica del niño, a pesar de tener las respuestas tradicionales a sus preguntas intenta ver con ojos de niño, se sorprende con las ideas y asume una actitud de escucha, de interés, de sorpresa y allí encuentra nuevas posibilidades de descubrimiento y aprendizaje. Por otro lado, permitir que los niños entiendan que las respuestas no tienen que ser siempre acertadas, que todas las ideas son valiosas y se pueden construir entre todos, aumenta su seguridad, su liderazgo, su participación, fomenta la tolerancia y respeto por las ideas de los demás, el desarrollo de estas habilidades y de esta manera de pensar durante la infancia será de utilidad durante toda su vida.

De igual manera la docente manifiesta emoción al descubrir lo que los niños son capaces de preguntar, esta emoción está ligada a la vocación, tener docentes motivados, conectados y emocionados con lo que hacen en su cotidianidad es garantía de una educación viva y transformadora.

Ahora bien, las rutinas de pensamiento también pueden ser comprendidas como patrones de comportamiento que se desarrollan y se vuelven parte de la vida misma de cada individuo, y en este sentido se pueden pensar como “hacedoras de cultura” (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, p. 88); en este caso la palabra cultura toma sentido cuando se habla de crear culturas de pensamiento e identificar las fuerzas culturales:

... la idea que se tiene de rutinas de pensamiento y de los mapas de mente, que también se trabajan en VESS, es que el día, o sea, como ellos se han formado, durante mucho tiempo con estas rutinas y con estos mapas, es que el día, en un momento al enfrentarse a algún problema, su cerebro automáticamente haga eso, como el diagrama de Venn, entonces, en qué me parezco yo a ti, en qué no me parezco, somos diferentes... o el de considerar perspectivas... o sea, la idea de los mapas de mente y de las rutinas es eso, que el día de mañana cuando el niño crezca, su cerebro esté tan organizado que logre eso: una vida equilibrada con sentido y sabiduría (Docente 3).

Las docentes destacan la importancia de comprender la rutina, entender el para qué se hace algo, su razón, dentro del proceso de comprensión de los niños, usualmente los contenidos u objetivos de aprendizaje son conocidos por los docentes y, en algunos casos por las familias, sin embargo, los niños han sido ignorados en este campo; a través del desarrollo del enfoque de rutinas de pensamiento (construcción de aprendizajes a través de las preguntas, hacer visible el pensamiento y los procesos de metacognición) se logra la construcción conjunta de objetivos de aprendizaje, posibilitando que los niños comprendan el por qué y el para qué de lo que hacen en la cotidianidad de sus instituciones educativas. A pesar que el pensamiento siempre está

Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI

presente en todos los ámbitos humanos éstos no siempre han sido protagonistas del proceso de aprendizaje, parafraseando a Ritchhart, Church y Morrison (2014) si no se comprende cómo están pensando los estudiantes, no se podrá saber qué están comprendiendo, en este orden de ideas ¿qué relación hay entre pensamiento y aprendizaje? ¿si el pensamiento no es visible ¿cómo se puede hacerlo visible? ¿por qué es tan importante este tema?

Tratando de responder a estos cuestionamientos se puede evidenciar a partir de la práctica cotidiana y de los recuerdos que evocan las docentes entrevistadas cómo a través del enfoque de Pensamiento Visible se vive una transformación, es así como los aspectos que se encontraron relevantes para el desarrollo de los niños: el desarrollo de un lenguaje, involucrar a la comunidad, y valorar las capacidades del niño. A continuación, se desglosan cada uno de estos.

• Desarrollando un lenguaje

En este caso se trata del desarrollo de un lenguaje que no parte del hecho técnico del hablar ni se basa únicamente en habilidades gramaticales, más bien es un lenguaje expresado como la posibilidad de contarle a otros, relacionar y conectar información nueva con conocimientos previos para reflexionarla, pensarla, construirla y reconstruirla con los demás cuántas veces sea necesario, con el objetivo de llegar a procesos profundos de pensamiento y comprensión:

... Digamos esta semana estábamos hablando del aire, entonces estábamos mostrando una imagen de un remolino, ellos no sabían que no era un remolino, pero igual lo asociaron a una tormenta (Docente 1).

Se puede apreciar que la educadora da validez al lenguaje que utiliza el niño a pesar de que éste no expresa concretamente aquello que está viendo; a través de su lenguaje puede expresar un conocimiento conectándolo con algo que conocía previamente: un concepto o una experiencia que para él fueron importantes, dándole su propia interpretación a los conceptos de significado y significante.

• Involucrando la comunidad

Los conceptos de Pensamiento Visible y de Escuela inteligente que plantea Perkins (1997) parten de concebir una escuela viva que involucre activamente a todos los miembros de la comunidad educativa y que, como dice este autor, hable por sí sola a través de sus paredes; al respecto una de las docentes relata:

... En mi salón yo trato de que el que entra pueda entender qué estamos aprendiendo, que pueda ver cómo estamos aprendiendo, no sólo en ese momento sino cómo nuestro pensamiento se ha ido desarrollando... Cómo hemos empezado una unidad, qué preguntas hemos tenido, hacia dónde hemos estado yendo, cómo lo hemos ido enfocando; y se pueda ver una evidencia de ese aprendizaje (Docente 6)

El contar las historias y que sean públicas dota de riqueza los espacios permitiendo que la discusión florezca, anima a la observación e inspira nuevas preguntas llevando al análisis y a descubrir las características, preguntas, intereses y posibilidades de las mentes que las están construyendo, lo anterior revela un cambio desde la forma en la escuela infantil, ya no es importante que las paredes estén decoradas con personajes infantiles “de moda”, ahora las paredes se visten de sentido cuando se retoma la documentación como la posibilidad para

contar las historias y los procesos que se están viviendo en cada lugar con unos protagonistas activos.

• Valorando las capacidades del niño

Al valorar las capacidades y tener altas expectativas acerca de lo que los niños pueden llegar a saber, a ser y a hacer también se percibe la transformación que está experimentando el paradigma educativo tradicional; en la siguiente narración la docente explica cómo el conocimiento, las ideas y la información nacen de los niños y cómo ella los orienta a través de preguntas para que puedan visibilizar todo aquello que saben y explorarlo a fondo en la construcción de nuevos conocimientos:

Pues por ejemplo yo, he utilizado varias rutinas, me ha parecido que la de Think-Puzzle-Explore, lo logra muy bien, entonces básicamente lo que hago es “¿qué piensan de este tema?, ¿qué preguntas tienen del tema? y ¿cómo creen que pueden encontrar la respuesta a esas preguntas? Y eso ha sido un espectáculo porque cero nace de mí, nace todo de ellos y lo visibilizan, o sea, un adulto no piensa eso y me parece maravilloso que lo saquen a la luz con niños de seis, cinco años, pues es una locura (Docente 5).

Se puede apreciar que se utilizan las estrategias que propone el enfoque de Pensamiento Visible para concebir las ideas y los procesos de una manera más tangible permitiendo comprender la complejidad de lo que sucede en la mente de los niños e inspirando la construcción de nuevos caminos que la alimenten; la expectativa acerca de las capacidades de los niños y el aceptar que pueden sorprender al adulto conlleva a redescubrir y no subestimar sus capacidades innatas.

¿Qué se necesita para la implementación del enfoque?

Acorde con lo analizado hasta ahora y en línea con los aportes de la literatura se encuentra que para la implementación del enfoque se necesitan tres elementos fundamentales: conocimiento, no temer al cambio en relación con una buena disposición para aprender, y una reflexión sobre la práctica docente.

• Conocimiento

Una formación previa con respecto al ámbito profesional que confiera conocimientos sobre desarrollo, aprendizaje, pedagogía, didáctica y currículo en infancia, esa misma formación que cada día debe responder a nuevas necesidades, ya que como lo menciona Saldaña (2003):

El saber que se le exige al maestro se ha ampliado de forma extraordinaria – ya no cabe todo en un manual y en una escuela normal, pues las ciencias generales y los saberes específicos que debe manejar son mucho más amplios (p. 286).

El conocimiento que requiere el docente está relacionado con habilidades de aprender a aprender, de contar con una vocación que mantenga viva la llama de querer siempre más y con la intención no solo de enseñar sino, más bien, de descubrir cómo aprenden los niños para convertirse en un provocador de experiencias.

• No tener miedo al cambio y disposición para aprender

El cambio es la palabra con la que constantemente se describe tanto la historia como el presente, con la diferencia de que anteriormente los cambios llevaban más tiempo, en esta época de la modernidad líquida, como la describe Bauman (2015), el cambio es una constante y los educadores deben aceptar que están formando a sus estudiantes para lo desconocido y que, en la era de la información, tener conocimientos estáticos no es suficiente. Para ser consecuente con esas premisas debe arriesgarse a no temerle al cambio y exhibir una mentalidad abierta al aprendizaje y a adaptarse a los retos que la sociedad plantea.

Esa flexibilidad en términos curriculares quiere decir que el docente no debe esperar que su planeación se cumpla al pie de la letra ni que todo esté perfectamente calculado, el docente debe desarrollar una capacidad de observación y escucha que lo lleven a diseñar estrategias que le permitan articular los intereses de los niños con los grandes objetivos de desarrollo, por lo tanto ya no se espera pasivamente el resultado, se debe valorar constantemente el proceso que vive el grupo o el niño teniendo en cuenta que no es necesario que todos recorran el mismo camino ni que lo hagan al mismo tiempo; se requiere potenciar su capacidad de maravillarse ante las preguntas y de emprender proyectos de investigación basados en las mismas para descubrir nuevos caminos, verdades y posibilidades.

• Reflexionar sobre la práctica docente

Las prácticas docentes reflexivas son una premisa del enfoque analizado y, a su vez, son consideradas desde las bases curriculares como el proceso de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar (MEN, 2017). La reflexión acerca de la práctica debe iniciarse a partir del momento en el que los educadores piensan acerca de los objetivos de desarrollo y aprendizaje que plantean para los niños y debe ampliarse en la relación con las familias, en el proceso de conocerlos a la vez que se enriquece en aquellos espacios en los que se generan discusiones y se comparten experiencias con colegas.

Recursos

Dentro de los recursos necesarios para implementar el enfoque propuesto se encuentran los elementos cotidianos, el material didáctico, las estrategias relacionadas con el enfoque y los recursos naturales.

• Elementos cotidianos

La principal categoría encontrada se relaciona con materiales de fácil adquisición, que despierten los sentidos y que generen experiencias enriquecedoras, Tonucci (2011) los describe como materiales cercanos y los caracteriza diciendo: “cercano es todo aquello y sólo aquello que se puede tocar, cuyo conocimiento real es posible, directo, crítico” (p. 49), asimismo Segatti, Brown y Keyes (2003), al mencionar la importancia de promover la solución de problemas en niños pequeños, proponen una lista de materiales cotidianos y plantean ejemplos que pueden utilizar los educadores para promover este tipo de experiencias, al respecto acotan:

Con frecuencia los docentes no tienen en cuenta la curiosidad de los niños y su habilidad para utilizar juguetes y materiales del aula en formas inesperadas. Un niño fácilmente puede convertir una taza en un martillo o una canasta en un sombrero. Otro pequeño puede pararse sobre un camión al tratar de alcanzar un juguete o acercar un asiento para encaramarse en una biblioteca. La mayoría de los docentes reconocen que las innovaciones de los niños son señales de que están utilizando sus habilidades de pensamiento para resolver problemas (p. 14).

A partir de los aportes hechos por María Montessori (1870-1952) la educación infantil ha experimentado grandes transformaciones, dentro de estas se evidencia el diseño de materiales de uso didáctico para los niños en jardines infantiles alrededor del mundo. Sin embargo, hoy en día su utilidad ha sido cuestionada, por ejemplo, Vallejo (2009) opina:

Se agrupan los materiales por su objetivo: para la vida práctica, para la educación de los sentidos, para el aprendizaje del lenguaje oral, de lectura, escritura y cálculo. Su material, instructivo, muy estructurado, fácilmente manipulable, permite el autocontrol del error, pero enseña a hacer cosas útiles a través de actividades inútiles sin sentido en la vida e intereses vitales de los niños. ¿Para qué aprender a atar cordones en un bastidor si todos llevamos botas y zapatos? Mejor y más gozoso darse apoyo mutuo unos a otros aprendiendo, con autonomía, a cooperar (p. 201).

Considerando lo expuesto se puede apreciar que, si bien hay elementos que se requieren del tamaño del niño, como mesas y sillas, por ejemplo, hay otros que no necesariamente deben ser diseñados, pertenecen al contexto cotidiano y ofrecen posibilidades de aprendizaje espontáneas y reales para el proceso.

• Material didáctico

Para el caso presentado los materiales didácticos se hacen valiosos sólo cuando su uso está relacionado con los objetivos propuestos, esto demuestra que los materiales no son la innovación, los educadores siempre deben puntualizar la relación entre el qué y el para qué del uso del material. Según Perkins (1997):

Una innovación en gran escala debe incluir materiales didácticos que proporcionen un apoyo sustancial. En muchos sectores los libros de textos, fascículos, láminas y otros elementos de la parafernalia pedagógica tienen hoy mala prensa. Y con razón, pues a menudo transmiten un contenido distorsionado, simplista y, por añadidura, aburrido. La experiencia dice que los materiales no solucionan nada (p. 206).

Siendo así el desarrollo del enfoque propuesto en la cotidianidad no precisa libros prediseñados, cuadernos o guías, materiales que son utilizados fuertemente en el paradigma tradicional, al contrario, todo lo expresado permite la exploración, la experiencia, la sensibilidad y ser utilizados como provocación para el pensamiento y la creatividad.

• Estrategias relacionadas con el enfoque

Aparecen recursos, y no precisamente físicos, que tienen conexión con el enfoque del Pensamiento Visible, entre ellos cabe destacar “las rutinas de pensamiento” anteriormente mencionadas, los docentes que mencionaron este recurso lo hicieron con entusiasmo y aclarando que el único requisito para utilizarlas es conocerlas. De igual

manera “las llaves de pensamiento” son utilizadas como parte de la cotidianidad en algunos de los contextos que implementan el enfoque estudiado, esta propuesta es desarrollada por O’hara, Martin, Fernández y Spataro (2009), las llaves son figuras impresas que tienen un código de colores, un símbolo y una imagen, para que sean más fáciles de identificar y activar, dan acceso al pensamiento de los niños retándolos a reflexionar sobre los movimientos de su mente y lo que aprenden.

Tabla 3
Llaves de pensamiento (descripción color)

Nombre de la llave	Color
Conexión	Amarillo
Forma	Verde
Responsabilidad	Café
Función	Rojo
Reflexión	Anaranjado
Cambio	Azul
Punto de vista	Morado
Causa- efecto	Rosado

Fuente: Elaboración propia.

Otra estrategia empleada es la denominada “hábitos de mente” también llamada “predisposiciones al pensamiento”, originalmente propuestos por Tishman, Perkins y Jay (1998), son descritos como:

Las predisposiciones al pensamiento son las tendencias duraderas hacia patrones de conducta de pensamiento distintivos. Así como podemos hablar de la tendencia de una persona a ser amistosa o trabajadora, también podemos hablar de la tendencia a ser curioso, sistemático o persistente en el pensamiento. Los buenos pensadores tienen predisposiciones a explorar, cuestionar, investigar nuevos territorios, buscar la claridad, pensar crítica y cuidadosamente, considerar diferentes perspectivas, organizar su pensamiento. (p. 60)

Estas ideas llevadas a la práctica con niños son la base para comprender las potencialidades innatas y encontrar la manera de ayudarles a comunicar sus pensamientos, igualmente son una oportunidad para que los educadores diseñen sus planeaciones y sean conscientes de la importancia de interacciones ricas en lenguaje, pensamiento y contenido.

● Recursos naturales

Dentro de la categoría de recursos Vallejo (2009) menciona el juego, materiales didácticos y juguetes en la primera infancia y, describe lo que él denomina “el material de desecho”, justificando sus beneficios y las posibilidades de este tipo de recursos:

Cuando el material es menos estructurado también es menos previsible y multifuncional favoreciendo la creatividad. Permite que el maestro/a formule preguntas, plantee problemas y colabore en el desarrollo del espíritu científico: Dudar, hacer hipótesis, anticipar, planear para tratar de comprobar o demostrar algo, revisar, sacar conclusiones, inferir, hacer, saber hacer, saber comunicar lo que sabemos hacer...

Con los más pequeños: el agua y la tierra. El agua, fuente de placer, y cacharrería suficiente para trasvasar, observar cómo se escapa, cambia de forma o de color, transforma otros materiales (engorda la miga de pan y los macarrones, desgasta el jabón, hace desaparecer el azúcar, oscurece la tierra). Embadurnarse en un charco, seguir al palo-barco por el regato, bañar a los muñecos, colgar a secar sus vestiditos. Hacer comiditas, disoluciones, mezclas, solutos, química de la vida cotidiana. Todo ello da origen a juego e investigación y a un conocimiento del mundo físico, social y de uno mismo que nunca proporcionará una ficha... Ese cubo lleno de agua que, al extremo del brazo, girando como un molinillo, no se derrama. Inventar la palanca con nuestros dedos, catapulta, lanzando un lapicero. Ayudar a nuestra energía muscular con una manta para deslizar a los amigos sentados encima por el aula, venciendo el rozamiento. Acciones y objetos que despiertan la inventiva biológica y nos hace inventores, ingenieros llenos de ingenio (p. 203).

Así, todas las posibilidades de aprendizaje que se puedan imaginar para los niños, desde las más superficiales como los colores, las formas, los tamaños, los números, las texturas, hasta aquellos conceptos complejos de la física, la química y la filosofía, reunidas en aquellos materiales que nos ofrece la naturaleza y que el autor llama irónicamente “el material de desecho” hoy recobran importancia y se reconocen como aquellas posibilidades que potenciarán en el niño el interés, la curiosidad y el desarrollo natural de habilidades para el siglo XXI como la creatividad y la innovación, entre muchas más. Sobre este apartado uno de las docentes relata:

... yo utilizo cada cosa que puedo ver o que los niños me puedan sugerir... entonces, las flores, los animales, el pasto, las piedras, la arena. Me gusta mucho trabajar con material que se pueda reciclar y que se pueda reutilizar, entonces lo que tenga que ver con envases, tapas, plástico, ese es mi material como tal (Docente 10).

Existe una fuerte inclinación de los educadores por el uso de materiales “poco estructurados”, por el uso de recursos reciclados y elementos que se encuentran en la cotidianidad, este hecho favorece que el desarrollo del enfoque pueda darse en diversos contextos independientemente del estrato socioeconómico o los recursos físicos con los que se cuente. Se da la bienvenida a tapas, tarros, tubos, pitillos, cajas de cartón, piedras, agua, tierra, elementos reciclados, paredes, barro y plantas; es bienvenido todo aquello que sea fácilmente asequible y que se puede utilizar para que los niños reconozcan, cuiden y aprovechen los recursos existentes para diseñar por sí mismos sus mejores materiales y potenciar su creatividad, sus docentes también lo hacen.

Evaluación del aprendizaje

De acuerdo con la investigación el mayor porcentaje de los docentes concibe la evaluación de los aprendizajes desde una mirada actualizada y coherente con los postulados más recientes que se describe a continuación. Un porcentaje menor menciona prácticas que hoy se consideran inadecuadas como se puede ver en la siguiente figura:

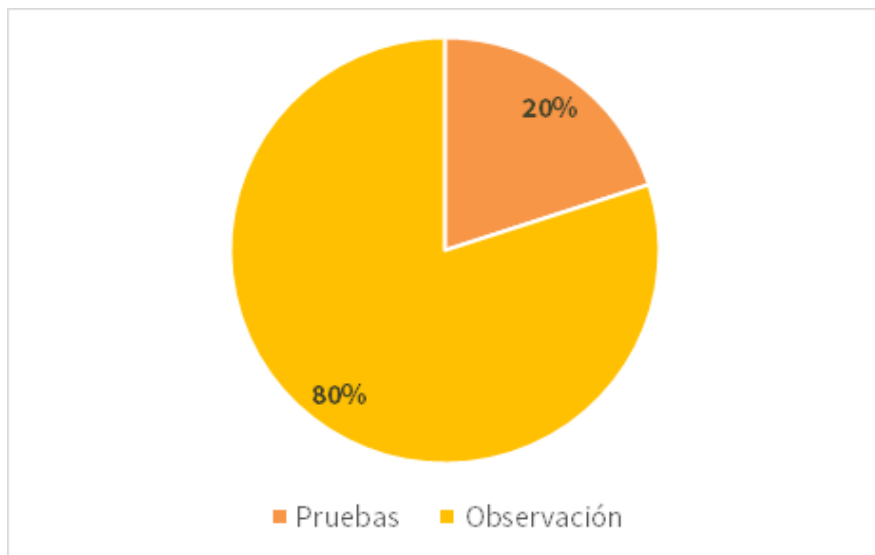


Figura 3. Estrategias para la evaluación de los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia

Observación y escucha

Estas son las principales herramientas para valorar el desarrollo y aprendizaje de los niños, sobre este tema el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito asevera:

La observación se constituye en el principal mecanismo que tiene la maestra o maestro para hacer el seguimiento al desarrollo de manera permanente, observación que como ya se ha mencionado, está basada en las actividades naturales que se dan en la rutina del jardín o colegio, pues es en estas actividades en las cuales el maestro o maestra podrá identificar el comportamiento del niño y la niña (Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 2019, p. 182).

Se encontró que la evaluación es concebida como un proceso permanente que permite conocer a los niños para orientar la práctica docente en pro de sus necesidades y sus potencialidades, este proceso de reflexión está contemplado en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017):

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron (p. 138).

Como herramientas para el registro cualitativo de las valoraciones del proceso de cada niño se utilizan: observadores, informes descriptivos, agendas, fotografías, reportes verbales a las familias y herramientas desde la web, entre otros. Es oportuno mencionar que para la evaluación no hay tiempos definidos, se le considera un proceso permanente e integral y, aunque los registros oficiales tienen cierta periodicidad (diario, semanal, mensual, bimestral), se le reconoce como una práctica diaria:

Pues evalúa como, el niño como ser integral, cada cuánto lo hago, lo hago todo el tiempo, cada vez que yo estoy observando, cuando están jugando, no tiene que ser solamente la evaluación a nivel de materias por así decirlo, sino en el momento del juego libre, en el momento de la comida, en el momento en el que están interactuando con los compa-

ñeros, cómo lo documento, entonces eso lo documento a través de fotos, en el diario, digamos que nosotros tenemos una agenda, en la que estamos anotando como qué habilidades tiene cada niño, qué puede experimentar cada niño, qué sentimientos, qué emociones le produce, y también cuando hacemos rutinas de pensamiento, puedo evaluar, digamos que es lo que están pensando, qué ideas tiene cada niño (Docente 10).

Se aprecia que la concepción de evaluación y el cómo se lleva está conectado con las corrientes constructivistas actuales y dota de sentido a todos aquellos fundamentos que caracterizan el enfoque utilizado en las instituciones.

• Pruebas

El 20% de las docentes entrevistadas manifestó considerar la evaluación como un momento específico en el que se determina si el niño tiene ciertos conocimientos adquiridos o no, esta práctica ha caracterizado a la educación tradicional enfocándose en preparar a los niños para la escolaridad, haciendo énfasis en el desarrollo de la motricidad fina, en la capacidad de escribir y de realizar operaciones matemáticas. Para Gallagher (*como se citó en Ritchhart, Church & Morrison, 2014*) esto trae consecuencias negativas: “El sistema educativo se distorsiona al preocuparse más por preparar a los estudiantes para rendir exámenes que por formar aprendices exitosos” (p. 51), lo cual recalca lo mencionado acerca de que las prácticas tradicionales y las exigencias de los colegios traen consigo una carga para las instituciones de educación infantil que termina ampliando la brecha educativa.

Lo anterior plantea un reto para los educadores de primera infancia con respecto a los procesos de evaluación y valoración que tiene que ver con lograr concientizar a las familias acerca de la importancia y el sentido de los mismos, para que de este modo sean las propias familias quienes comiencen a sentar precedentes en las instituciones al respecto. Se requiere que la evaluación no cumpla un papel meramente sancionador o de evidencia de resultados de un proceso, sino que permita visibilizar el proceso de aprendizaje profundo, tal como lo describen Ritchhart, Church y Morrison (2014):

Algunos investigadores han hecho la distinción entre un aprendizaje profundo y un aprendizaje superficial. El aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos (p. 41).

Siendo así, implementar el Pensamiento Visible a través de rutinas de pensamiento permite que los niños expresen sus ideas, conocimientos y sentimientos, al mismo tiempo que los conectan con nueva información y con las ideas de sus compañeros, familiares y docentes.

Conclusiones

El pensamiento

En la historia de la pedagogía el pensamiento no ha sido siempre el protagonista principal, al contrario, durante mucho tiempo se propendió por la memorización, por la respuesta exacta, por el comportamiento

que se ajustara al modelo pedagógico del docente para evaluar si se presentaba o no un aprendizaje. Sin embargo, en la sociedad actual en la que la información abunda y está al alcance de todos se necesita formar seres humanos con otro tipo de habilidades que van mucho más allá del conocimiento de un contenido; profundizando en la capacidad para pensar que se vea reflejada en el tipo de preguntas que se hacen, en las reflexiones, críticas, intereses, posturas, y en las relaciones con otros y con la información.

También se evidencia una evolución en la definición misma de la educación y de la comprensión de los procesos que la conforman, contrario a la teoría propuesta por Piaget en su momento sobre los estadios del desarrollo cognitivo que aumentan de manera secuencial de acuerdo a la edad, y a la de Bloom sobre la taxonomía jerárquica de los objetivos educativos, hoy podemos asegurar que: “el pensamiento no sucede de manera secuencial, progresando sistemáticamente de un nivel al siguiente. Es mucho más desordenado, complejo, dinámico e interconectado” (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, p. 42). Además, se ha reconocido que el pensamiento no se puede considerar de ninguna manera estático, se transforma, sufre retrocesos, puede ser dudoso. Con base en lo anterior lo más acertado parece reconocer que no se conoce todo y que eso no está mal per se, al contrario, está bien hacerse preguntas de las cuales no se sabe las respuestas ya que esto representa una posibilidad de aprendizaje.

Realidades e implementación del enfoque

El Estado ha venido implementando acciones de mejoramiento constantes para la formación de agentes educativos con el objetivo de “garantizar la atención de la Primera Infancia del país por parte de los mejores operadores” (ICBF, 2020), de igual manera se reconoce que experiencia cotidiana las interacciones entre agentes educativos, niños y familias resultan fundamentales para establecer las finalidades de esta etapa educativa, no obstante la realidad encontrada, cualquiera que sea la modalidad asumida, la integralidad y el cumplimiento de los objetivos propios de la educación inicial, depende en gran medida de las concepciones, las prácticas y la visión que tenga el docente.

Es posible lograr la implementación del enfoque del Pensamiento Visible con niños menores de seis años siempre que se tenga en cuenta la realización de manera intencionada de una construcción de culturas de pensamiento, consideradas como los “lugares en donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros del grupo” (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014, p. 265), el hecho de hacer el pensamiento visible es la herramienta esencial para la construcción y la consciencia sobre el aprendizaje, proceso que nos caracteriza como humanos y que tiene sentido, no sólo para los ámbitos educativos, sino para la vida en general.

El enfoque analizado brinda fundamentos conceptuales desde los que se valoran los procesos metacognitivos de los niños y los educadores, aspectos que en la actualidad se consideran primordiales, la capacidad del cerebro de los cero a los seis años es extraordinaria y hacer visible lo que está sucediendo en esta etapa es completamente maravilloso, lo que aumenta el valor no solo de los procesos que se realizan y de la importancia de la educación durante estos primeros años, sino también del rol de los docentes que se encuentran trabajando con grupos de niños de estas edades, como lo recuerda Perkins

(1997): “El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (p. 13).

El desarrollo de las habilidades para la vida, como lo son: la autonomía, la capacidad para solucionar problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la integración disciplinar, los intereses de los niños y el trabajo por proyectos, son características encontradas en las instituciones que participaron en el estudio y se debe mencionar que algunas de estas aún hacen parte de un sistema que fue diseñado para memorizar, repetir y obedecer.

Finalmente, sólo resta hacer la invitación a arriesgarse para ser parte de grandes transformaciones, de asumir el desafío de un cambio a gran escala en la educación porque, como dice Perkins (1997): “es posible hacer de las escuelas una invención aún más ingeniosa, a fin de que sean plenamente lo que son: verdaderas maravillas del mundo” (p. 30).

Referencias

- Alcaldía de Bogotá. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá, D.C.: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Bauman, Z. (2015). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Books, S., & Ritchart, R. (2012). The Development of a Culture of Thinking in My Classroom: Self-Assessment. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Self%20Assessing%20CoT.pdf>
- Buendía, L., Colas, P., & Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Chen, J. K., Moran, S., & Gardner, H. (2009). Multiple intelligences around the world. San Francisco: Jossey-Bass.
- Congreso de la República. (2 de agosto de 2016). Ley 1804. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Obtenido de ICBF: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación, para el siglo XXI. Madrid, España: UNESCO.
- ICBF. (9 de Febrero de 2020). Esta semana 618.011 niños y niñas, con servicios de Primera Infancia del ICBF. Obtenido de Noticias-Esta semana: <https://www.icbf.gov.co/noticias/esta-semana-618011-ninos-y-ninas-con-servicios-de-primera-infancia-del-icbf>
- Londoño, C. (17 de marzo de 2017). El “Pensamiento Visible”, un modelo que está transformando la forma de aprender. Obtenido de Elige educar: <https://eligeeducar.cl/un-modelo-que-esta-transformando-la-forma-de-aprender>
- Maldonado, C., Rey, C., Cuartas, J., Tatiana Plata-Caviedes, J. J., Yoshikawa, H., & MEN, D. d. (01 de Junio de 2018). Notas de Política en Educación. Obtenido de Notas de Política en Educación: <https://educacion.uniandes.edu.co/images/Notaspoliticaeducacion/Notas-de-Politica-en-Educacion.pdf>
- MEN. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). ¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición. Bogotá, D.C.:

Mineducación.

- O'hara, D., Martin, S., Fernández, A., & Spataro, A. (2009). Llaves de pensamiento. Florida: Creando Cultura de Pensamiento. Obtenido de <https://colegiosalzilla.com/>: <https://colegiosalzilla.com/cultura-de-pensamiento/llaves-de-pensamiento-una-herramienta-fundamental-del-modelo-vess.htm>
- Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, David. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Escuela de graduados Universidad de Harvard. Obtenido de ¿Cómo hacer visible el pensamiento. .
- Perkins, David. (2009). Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2015). Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. Educational leadership, 65(5), 57-61. Obtenido de Educational leadership.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners. San Francisco: Jossey Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2003). La ética escolar ¿Del castigo a la disciplina? En O. Saldarriaga, Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia (págs. 131-185). Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Segatti, L., Brown, J., & Keyes, T. (2003). Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. Young children, 58(5), 12-16.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1998). Un aula para pensar. Buenos Aires: Aique.
- Tonucci, F. (2011). Enseñar o aprender. Buenos Aires: Losada.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos de los niños. Madrid: UNICEF.
- Vallejo, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. Participación educativa, 1(12), 194-206.
- Vallejo, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. Participación educativa, 194-206.