

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Enculturamiento de Rasgos Disposicionales Cognitivos en Interacciones Madre-Hija

Natalia Andrea Castellanos Almonacid, Laura Angélica Pérez Pérez

Asesorado por Ana María Cardona Jaramillo

Universidad de la Sabana

Facultad de Psicología

Chía, Colombia

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN _____	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
Justificación _____	4
Pregunta de Investigación _____	9
Objetivos de Investigación _____	9
Marco Teórico _____	11
1. Sinópsis general _____	11
2. Disposiciones Cognitivas – Referentes Teóricos y Conceptuales _____	13
2.1 Concepción triádica de las Disposiciones Cognitivas _____	15
2.2. Perspectiva integrada de las Disposiciones Cognitivas _____	17
2.3 Descripción de las categorías propuestas por Ron Ritchart _____	18
3. Enculturamiento de los Rasgos Disposicionales _____	23
3.1 Aspectos fundamentales de la Enculturación _____	27
Marco Metodológico _____	29
1. Participantes _____	29
2. Instrumentos _____	30
3. Método _____	33
Análisis de Resultados _____	34
Resultados _____	35
Discusión _____	46
Referencias _____	51

Resumen

El presente trabajo de grado, busca explorar los aspectos del enculturamiento de los rasgos disposicionales evidenciados y reportados en las interacciones madre – hija, de dos niñas con altas disposiciones cognitivas y describirlos. Lo anterior teniendo en cuenta que, como lo demuestran diversos análisis hechos por Tishman, Jey & Perkins, 1995 –en el contexto educativo- son los modelos basados en el Enculturamiento los que permiten el fomento de los rasgos disposicionales -particularmente los aspectos de sensibilidad e inclinación-. De ahí que se considere relevante e innovador, para el presente trabajo de grado, lograr un acercamiento exploratorio a la propuesta del enculturamiento en el contexto del hogar. En el estudio participaron dos niñas de seis años y sus madres. Las niñas fueron seleccionadas por las maestras del jardín donde estudian por ser las estudiantes que obtenían las calificaciones más altas en las materias de lenguaje y matemáticas y por lograr los puntajes más altos en un inventario de indicadores de conductas asociadas a los rasgos disposicionales. Una vez seleccionadas, sus mamás participaron en una entrevista estructurada y luego en la ejecución de tareas basadas en la lectura de una historia. Como resultados relevantes se obtuvo que el rasgo disposicional que más se encultura por parte de las dos madres es el de la *Metacognición* y que se hace, principalmente, por vía de las *interacciones culturales*. De otra parte se resalta que las *instrucciones directas* es el recurso del enculturamiento menos usado para favorecerlas. Este estudio se constituye en punto de partida para el análisis y desarrollo de propuestas educativas que aborden la manera en que los padres de familia pueden emprender acciones formativas, en el contexto del hogar, con la intención de favorecer la apropiación de rasgos disposicionales, para el desarrollo del buen pensamiento, de manera que el contexto del

hogar se haga partícipe también en los procesos de desarrollo cognitivo de sus hijos, además de su rol en la formación afectiva y moral.

Planteamiento del Problema

Justificación

Se podría pensar que el exponerse a un contexto culturalmente rico es suficiente para apropiarse habilidades de pensamiento - potenciadas por los procesos de socialización primaria y secundaria- que le permitan al sujeto desempeñarse adecuadamente en su cotidianidad (Berger, 2001).

Aún así, como lo plantea Ron Ritchart (Ritchart R. 2004, pág 775), el pensamiento debe ser enseñado y productivamente nutrido. Ritchart además recuerda que es John Dewey quien, en el contexto norteamericano, focaliza la atención en que el pensamiento debe ser un objetivo de la educación, al mismo tiempo, Selz propone la idea de que la inteligencia es algo que se puede aprender.

De ahí que la psicología cognitiva se haya interesado por la formación del pensamiento. En este sentido se reconocen al menos dos tipos de procesos, los procesos básicos: atención, concentración, memoria, motivación; y aquellos procesos psicológicos superiores denominados por algunos autores como Pensamiento de Alto Nivel o Buen pensamiento (Ritchhart R. &, 2004, pág. 776).

El desarrollo de estas habilidades se convierte en un objetivo educativo en tanto que existen también, de manera opuesta, algunas formas de pensamiento que ejecutamos naturalmente que interfieren con procesamientos de información efectivos. En palabras de

Ritchart “Aunque es verdad que la mente humana está equipada con una amplia variedad de habilidades de pensamiento, es igualmente cierto que algunas formas de pensamiento van en contra de estas tendencias naturales”. Tal es el caso del pensamiento probabilístico que no siempre coincide con nuestra experiencia o la tendencia a favorecer nuestro propio punto de vista (mysidebias), llegando a pobres conclusiones para tomar decisiones, los ejemplos anteriores son considerados por este autor Ritchart como fallas de pensamiento. (Ritchhart R. &., 2004, pág. 776).

La existencia de estas fallas de pensamiento mencionadas, así como otras estudiadas por diversos autores, señalan la importancia y necesidad de diseñar intencionalmente mediaciones que faciliten la apropiación de formas de pensamiento conscientes y deliberadas dirigidas a la solución de problemas, la toma de decisiones y la formulación de conclusiones, no solo en contextos especializados sino en contextos más cotidianos. De otra parte, Ritchart hace referencia a la gran cantidad y complejidad del conocimiento disponible en los tiempos modernos, lo que exige que las personas, más que consumidoras del mismo, sean productoras de conocimiento y con la habilidad para resolver problemas.

Uno de los paradigmas de la psicología asocia la definición del buen pensamiento con el concepto y los modelos psicométricos sobre la inteligencia, los cuales argumentan que ser inteligente es tener la habilidad para desarrollar ciertas tareas. Para Binet las habilidades más importantes están relacionadas con el juicio, el entendimiento y el razonamiento. Otras definiciones hacen énfasis en la habilidad para pensar en forma abstracta, la habilidad para aprender o para adaptarse al medio (Aiken, 2003).

Sin embargo, más allá del énfasis en si son estas u otras las habilidades las que definen la conducta inteligente, se resalta que en cualquier caso esta concepción resulta limitada para comprender por qué las personas que mantienen altos puntajes en las pruebas -construidas

para evaluarla- no necesariamente mantienen buenos desempeños cognitivos en sus ámbitos de desempeño, ya sea escolar o laboral.

Una manera de explicar la situación antes mencionada, tiene que ver con el concepto de las *disposiciones cognitivas* en tanto que esta teoría integra elementos que dan forma y motivan el comportamiento intelectual logrando así cerrar la brecha entre habilidad y acción. La premisa fundamental: *No solo es necesario saber de qué manera pensar, sino cuándo o en qué momentos hacerlo.*

Como se profundizará en el marco teórico, los constructos psicológicos que se han creado para explicar y dar respuesta a la premisa anterior son la *sensibilidad* y la *inclinación* denominadas por Perkins y Ritchart y como *rasgos disposicionales del pensamiento.*

Ahora bien, existen programas educativos cuyas metodologías se orientan a fomentar el pensamiento –no necesariamente relacionado con los rasgos disposicionales- sin embargo algunos de ellos arrojan resultados en cuanto al fomento de estos, sin que tengan ese fin; de lo anterior se desprende la pregunta de ¿cuál resulta ser la manera de promover y enseñar las habilidades cognitivas, así como los aspectos disposicionales que las llevan a ser puestas en práctica?

Tishman, Jey & Perkins (Perkins D. T., 2001) al realizar un análisis de los modelos de enseñanza mantenidos por diferentes programas que fomentaban el pensamiento, identificaron dos categorías a saber; Enseñanza Instruccional y Enseñanza como enculturamiento.

Como conclusiones importantes de su análisis, puede decirse que un modelo instruccional para el fomento de las disposiciones cognitivas resulta insuficiente, dado que los aspectos disposicionales –sensibilidad e inclinación- no son de naturaleza exclusivamente conceptual ni procedimental, sino que se encuentran asociados con dimensiones más valorativas, por lo tanto su apropiación requiere ir más allá del lenguaje explícito. Es decir son

aspectos que se encuentran arraigados a la ejecución propiamente dicha. De ahí que, quizá, la formación en habilidades sea el único aspecto de las disposiciones que es posible observar en el modelo de enseñanza instruccional. De otra parte, tanto el fomento de la inclinación como el de la sensibilidad retan este modelo, ya que está demostrado que contar con un conocimiento no asegura que este sea puesto en práctica. En este sentido, la función del formador no se reduce a *transmitir*, también consiste en inspirar, convencer, comprometerse, saber en qué momentos se debe estar alerta y, por supuesto, estarlo, lo anterior según los autores llega a ser fomentado por la vía del *enculturamiento*, este enfoque resalta la función que tiene el contexto cultural en la apropiación de los rasgos disposicionales, en el cual están inmersas las prácticas culturales, que revelan aquello que resulta ser valorado; los instrumentos ya sean de orden material o psicológico y los intercambios sociales que facilitan su transmisión desde la acción misma y que están influidos por la dimensión afectiva y motivacional.

Hasta el momento se han planteado cuatro ideas generales que fundamentan la formulación de la pregunta de investigación a desarrollar:

- a) Los procesos de pensamiento de alto nivel se aprenden.
- b) Es necesario crear mediaciones que faciliten la apropiación del pensamiento de alto nivel.
- c) Los procesos de pensamiento de alto nivel son más que habilidades, implican los aspectos disposicionales de sensibilidad e inclinación.
- d) Se ha demostrado que el enfoque educativo del enculturamiento es altamente eficiente para fomentar los aspectos disposicionales de sensibilidad e inclinación.

Las revisiones teóricas son fuentes de primarias que sustentan la problematización que se viene planteando y, de otro lado, se parte de inquietudes generadas en la práctica profesional -en el campo educativo- de las autoras del presente trabajo de grado.

Desde el punto de vista de las autoras, uno de los factores que suele influir de manera significativa para favorecer u obstaculizar los procesos educativos escolares son los procesos educativos que se adelantan en el contexto del hogar; estos corresponden a diversas culturas e idiosincrasias familiares. Un ejemplo de esto se puede observar en contextos del hogar en los que se fomentan prácticas centradas en la memorización y la repetición de la información como vía para el aprendizaje de los contenidos escolares. Muchas veces estas prácticas son contrarias a modelos que velan por facilitar aprendizajes significativos que implican una postura muy activa y reflexiva por parte del aprendiz.

De ahí que los procesos escolares que implementan este tipo de enseñanza puedan verse afectados, en cierta medida, por dichas culturas e idiosincrasias mencionadas.; Lo anterior permite pensar en la importancia que pueden tener los procesos de formación a padres como manera de potenciar efectos favorables para la educación cognitiva de sus hijos.

Otra inquietud que se genera ante la influencia del rol del contexto del hogar tiene que ver con el ¿Por qué los procesos de formación a padres se enfocan con mayor fuerza en los aspectos afectivos, morales y disciplinarios de la formación de los hijos?, ¿Por qué se deja de lado el rol que tiene la familia en la formación intelectual?, ¿Acaso se considera que el desarrollo del pensamiento de alto nivel es sólo función de la escuela?, ¿Qué efecto podría tener que tanto el contexto familiar como escolar compartieran una cultura de pensamiento que fomentara las mismas prácticas e intercambios sociales orientados al desarrollo del pensamiento de alto nivel?

Ahora bien, a partir de estas preguntas, así como de la falta de estudios sobre la relación entre el contexto familiar y las culturas de pensamiento, y en la potencialidad que tendría fomentar procesos de educación familiar que fortalezcan las culturas de pensamiento en el hogar, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se reflejan los tres aspectos del enculturamiento de los rasgos disposicionales en dos niñas con altas disposiciones cognitivas, durante la interacción con sus mamás?

Teniendo en cuenta que los estudios referidos al fomento de los rasgos disposicionales, hasta la fecha, se enmarcan en el contexto escolar, y dado que no se encontraron estudios previos que aborden la forma en la que la familia fomenta los rasgos disposicionales del buen pensamiento, la naturaleza del presente estudio es de tipo exploratorio y descriptivo.

Se espera que este trabajo se constituya en un primer acercamiento al tema planteado y que permita hacer aportes sobre temáticas y contenidos de formación en la dimensión cognitiva a tener en cuenta en los procesos de formación desde el contexto del hogar, así como aportes que logren favorecer el apoyo que hacen los padres a los procesos escolares.

Objetivo general

Describir los aspectos del enculturamiento de los rasgos disposicionales evidenciados y reportados en las interacciones madre – hija, de dos niñas con altas disposiciones cognitivas

Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente los rasgos disposicionales relacionados con el buen pensamiento.

- Fundamentar teóricamente las tres formas de enculturamiento de las disposiciones cognitivas, partiendo del modelo de enseñanza del Enculturamiento.
- Identificar sujetos con altas disposiciones cognitivas mediante un inventario de indicadores de rasgos disposicionales.
- Describir cuantitativamente las tres formas de enculturamiento de las disposiciones cognitivas en las interacciones madre –hija.
- Plantear relaciones entre las formas del enculturamiento de las disposiciones cognitivas evidenciadas y la apropiación de las mismas en los sujetos participantes del estudio.

Marco Teórico

“How good a thinker are you?” must be answered as much in terms of people’s attitudes, motivations, commitments, and habits of mind as in terms of their cognitive abilities

David Perkins

1. Sinópsis general

El marco teórico más amplio que fundamenta el presente trabajo de grado parte de algunos postulados de la psicología socio-cultural cuyo principal exponente es el reconocido psicólogo soviético Lev Semiónovich Vygotsky, quien se interesó por plantear una teoría del desarrollo cultural del ser humano dados los dualismos evidenciados en la psicología de la época. Vygotsky se preocupó por explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores típicamente humanas (Lucci, 2006, pág. 5).

Fueron los principios del materialismo dialéctico los que dieron origen a las concepciones que tenía Vygotsky frente al desarrollo humano; concepciones que, según su punto de vista, no eran explicadas a plenitud por las teorías naturalistas y cognitivas. Vygotsky y sus colaboradores se dedicaron a estudiar los procesos cerebrales responsables de las funciones psicológicas superiores, así como a plantear los mecanismos sociales y culturales responsables del desarrollo de las mismas.

A continuación se presentan los planteamientos teóricos que se consideran relevantes para fundamentar el presente trabajo de investigación (Lucci, 2006, pág. 5):

- a. El hombre es un ser histórico- cultural.
- b. El individuo está determinado por las relaciones sociales que establece con sus congéneres y es el lenguaje el principal instrumento de mediación de las mismas.

- c. El desarrollo cognitivo se logra a partir de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales y se constituye en un proceso socio-genético.
- d. El lenguaje es el principal mediador del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- e. El contexto histórico cultural determina el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores.
- f. El trabajo, entendido como acción y movimiento es la vía de transformación del entorno del hombre y de sí mismo.

Para Vigotsky el proceso de aprendizaje cumple un papel fundamental para que el individuo se desarrolle a plenitud. Este proceso ocurre al interior de un determinado grupo cultural, debido a las interacciones entre los mismos. (Lucci, 2006, pág. 10). Estos procesos de interacción serán los facilitadores de que las funciones psicológicas -que en un principio son sociales y externas al individuo- sean interiorizadas gracias a la acción y a la mediación de los instrumentos y del lenguaje propios de la cultura en la que se encuentra integrado el individuo.

Según Chávez (2001) “para este autor, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización”, la autora cita a Riviere, quien hace la siguiente referencia a Vigotsky:

“Para él las funciones superiores eran el resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo, y solo podían ser explicadas, en su génesis, por su historia, situándolas en su contexto originante. Por tanto la *humanización* era un producto de la educación formal e informal, concebida en términos de interacción ... Al mismo tiempo, sentía que el objetivo pragmático esencial de la propia Psicología era la mejora y el perfeccionamiento de la educación real que era como decir la mejora y el perfeccionamiento del hombre mismo” (Riviere en Salas, 2001, Pag. 61)

La cita anterior resalta entonces el inevitable vínculo entre los procesos de interacción cultural y los procesos de aprendizaje, enmarcados en los contextos de relación de los individuos, ya sean estos familiares o escolares.

2. Disposiciones Cognitivas – Referentes Teóricos y Conceptuales

Ha sido objeto de la psicología, la pedagogía y otras ciencias que se interesan por el desarrollo de la mente, indagar, explorar y explicar cómo es el funcionamiento del pensamiento, así como comprender la manera en la que se pueden potenciar sus cualidades a fin de generar acciones educativas y de intervención que favorezcan desempeños cada vez más óptimos, tanto en la vida académica como en la vida cotidiana de los sujetos. Uno de estos esfuerzos se ha concentrado en “explicar la dimensión afectiva y actitudinal de un alto nivel de pensamiento” (Tishman, 1993) aludiendo al constructo de *disposiciones cognitivas*.

John Dewey, quien desarrollo ampliamente la definición de *Hábitos de la mente*, fue uno de los primeros pensadores educativos que asumió una perspectiva disposicional para explicar los procesos intelectuales. Dewey, se enfocó en el pensamiento reflexivo y describió tres componentes del mismo: 1. Conocimiento, referido a las habilidades prácticas y los valores o creencias específicas sobre la utilidad de dichas habilidades; 2. Deseo y voluntad, implicando no solo una inclinación inicial sino un compromiso con llevar a cabo la acción; 3. Actitud, compuesta a su vez por tres elementos, a saber, mente abierta, profundo interés y responsabilidad intelectual. En esta propuesta se pone de manifiesto la relevancia que tienen los procesos motivacionales y caracterológicos implicados en los procesos de pensamiento.

Ron Ritchart ha trabajado ampliamente en el tema de las disposiciones cognitivas. En su libro *Intellectual Character* (2002) presenta un recorrido por los planteamientos de diversos autores acerca del concepto de disposiciones cognitivas. A continuación se retoman algunas de dichas propuestas. Robert Ennis (1962) –más enfocado en las disposiciones del pensamiento crítico- las define como tendencias para hacer algo en determinadas condiciones y hace énfasis en que deben ejercitarse reflexivamente. Stephen Norris (1994), las define como una tendencia a pensar de cierta manera bajo ciertas circunstancias. Gavriel Solomon (1994) complementa la definición argumentando que “es un cúmulo de preferencias actitudes e intenciones, más un conjunto de capacidades que permiten que las preferencias se conviertan en realidad en una manera específica”. Peter y Noreen Faccione (1994) también aportan a la definición de disposición de pensamiento identificándola “como una constelación de actitudes, de virtudes intelectuales y de hábitos mentales”

De otra parte, Stephen Covey, también referenciado por Ritchart, propone un modelo bastante similar -aunque no emplea el término disposiciones sino *hábitos*, que pueden ser sintetizados en: el conocimiento del *qué* hacer, las habilidades del *cómo* hacerlo y la motivación para *querer* hacerlo. Covey llama la atención sobre la necesidad de que el individuo reconozca cuándo y dónde poner en práctica determinada habilidad, es decir, el ser consciente de la situación (Ritchhart R. , 2002).

Ahora bien, aunque los autores mencionados, entre otros, han logrado importantes contribuciones al fortalecimiento de la perspectiva disposicional, el presente trabajo de grado, se fundamenta en los aportes de David Perkins y Shari Tishman –logrados a lo largo de más de una década de trabajo en este tema y desde una perspectiva educativa-, así mismo, este

trabajo se apoya en los aportes que hace Ron Ritchhart, especialmente en su libro *Intellectual Character* (Ritchhart, 2002).

2.1 Concepción triádica de las Disposiciones Cognitivas

Para Perkins y sus colaboradores, las Disposiciones Cognitivas pueden definirse como “tendencias hacia patrones de actividad intelectual que condicionan y guían, específicamente, el comportamiento cognitivo” (Perkins D. J., 1993).

Estos autores establecen esta teoría del pensamiento fundamentada en que así como las habilidades tienen un rol determinante en torno al pensamiento de alto nivel, las actitudes, motivaciones, compromisos y hábitos de la mente de las personas resultan ser factores también definitorios. En este sentido proponen una definición de las Disposiciones con base en una *concepción triádica* de las mismas, que consiste en explicar la psicología básica de las disposiciones como un proceso en el que intervienen tres componentes psicológicos, a saber, *sensibilidad, inclinación, y habilidades cognitivas* y que está orientado a la expresión de determinados patrones de comportamiento (Tishman S. A., 1995).

A continuación describimos cada uno de los tres aspectos que constituyen el mecanismo implicado en una Disposición Cognitiva, desde este planteamiento:

Sensibilidad.

La *sensibilidad* da cuenta de un procesamiento perceptivo, casi inconsciente, que le permite al individuo identificar en qué condiciones particulares es recomendable o efectivo emitir determinado comportamiento, es decir, situaciones que tienen ciertas características que requieren ser enfrentadas cognitivamente de cierta manera -una habilidad cognitiva específica- para alcanzar un objetivo particular. En palabras de Perkins “la sensibilidad se refiere a que

una persona note ocasiones que podrían requerir determinado pensamiento, durante el curso de determinados acontecimientos” (2004, pág. 13). De ahí que la sensibilidad se refiera, esencialmente, al cuándo y cómo el pensamiento se activa o moviliza. En síntesis “la clase correcta de pensamiento en el momento correcto” (Perkins D. N., 2004, pág. 3), en contraste con la concepción general o común de inteligencia que plantea que cuando la gente “no piensa bien” es porque no puede, no porque *no sabe que lo necesita*.

Inclinación.

La *inclinación* puede describirse como la tendencia o propensión a mantener cierto comportamiento, “la inclinación consiste en la motivación o impulso a comprometerse con un comportamiento” (Perkins D. T., 2000, pág. 273), lo cual implica que dicho comportamiento sea frecuente, constante, perdurable.

Habilidad.

Y, finalmente, la *habilidad* en sí misma, la capacidad para poner en marcha un proceso de pensamiento, “saber como” hacerlo, ya sean habilidades generales o específicas, con las que nace el sujeto o que han sido aprendidas.

En síntesis “el trío de inclinación, sensibilidad y habilidad constituye las condiciones individualmente necesarias y conjuntamente suficientes, para el comportamiento. Sin inclinación, una persona no se sentirá impulsada hacia un comportamiento X. Sin sensibilidad una persona no detectará una ocasión X. Y, por supuesto, sin la habilidad para seguir adelante, la sensibilidad y la inclinación no pueden generar el comportamiento. (Perkins D. J., 1993, pág. 6)

En este sentido puede afirmarse que, desde la perspectiva de Perkins y sus colaboradores, las Disposiciones Cognitivas son tendencias a exhibir rasgos estables que

condicionan y orientan el comportamiento intelectual en un individuo, quien además de saber *qué* hacer, sabe *cuándo* poner en marcha la habilidad y se compromete con dicho comportamiento.

2.2. Perspectiva integrada de las Disposiciones Cognitivas

Ahora bien, Ron Ritchhart en su libro (*Intellectual Character*, 2002), describe las Disposiciones Cognitivas como “características que motivan, animan y dirigen nuestras habilidades hacia el buen y productivo pensamiento y son reconocidas en el patrón de comportamiento voluntario, frecuentemente exhibido” (2002, pág. 21). A partir de esta definición –enfocada en una perspectiva educativa–, el autor plantea la pregunta de qué rasgos disposicionales serían prioridad cultivar, teniendo en cuenta que esta respuesta describiría el conjunto de disposiciones que darían forma y sentido al comportamiento intelectual.

De ahí que el autor se dé a la tarea de comparar, ocho listas de disposiciones propuestas por diversos autores, encontrando que todas comparten una preocupación general acerca de promover la creatividad, alentar la curiosidad y desarrollar una comprensión a profundidad. Así, Ritchart incorpora en las dimensiones del pensamiento creativo, reflexivo y crítico en seis categorías de Disposiciones Cognitivas (2002):

Pensamiento Creativo	
➤	Mente abierta
➤	Curiosidad
Pensamiento Reflexivo	
➤	Metacognición

Pensamiento Crítico

- **Busqueda de la verdad y la comprensión**
- **Escepticismo**
- **Estrategico**

Tabla1. Categorías Amplias de las disposiciones cognitivas (Ritchhart R. , 2002, pág. 27)

Podría decirse, entonces -partiendo de lo expuesto anteriormente frente a la naturaleza de las disposiciones-, que éstas son características o rasgos que impulsan y guían la puesta en marcha de habilidades cognitivas. Y estos rasgos se manifiestan como tendencias voluntarias a identificar oportunidades para exhibir y mantenerse en determinado comportamiento intelectual.

2.3 Descripción de las categorías propuestas por Ron Ritchart

En este apartado se pretenden describir las seis categorías previamente mencionadas, teniendo como referente la propuesta de Ron Ritchart (Intellectual Character, 2002), y complementado con los aportes de Perkins y sus colaboradores (Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking, 1993)-.

Pensamiento creativo.

Mente abierta.

Consiste en un proceso activo contrario a la mera aceptación de ideas o posiciones de otros –lo cual mantendría a la mente en un estado cómodo o pasivo-. Implica oposición a la estrechez y rigidez del pensamiento. -.

Este rasgo disposicional puede observarse en la tendencia a hacer uso de la habilidad para identificar dogmatismos o generalizaciones, pensamientos estrechos o reduccionistas, así como situaciones en las que se pasan por alto o se niegan perspectivas alternativas. Así mismo, se observa en la tendencia a tomar otras perspectivas -actitudinal o físicamente-, así como a tener en cuenta otros puntos de vista u opciones; en la voluntad para considerar e intentar aplicar nuevas ideas; en el impulso a mirar más allá de lo dado y esperado; en la habilidad para plantear nuevas opciones y explicaciones alternativas, o para especular y generar múltiples interpretaciones, mirando más allá de la información dada y/o esperada (Perkins D. J., 1993).

Curiosidad.

Más allá de maravillarse y deleitarse en lo nuevo y excitante, esta disposición actúa como un “motor” para la mente: da algo en qué pensar, estimula, provoca el interés y ayuda a generar preguntas y a plantear problemas. A partir de esta se origina un proceso de descubrimiento y solución de problemas.

Este rasgo disposicional implica el impulso a “explorar el mundo”, a hacerse preguntas acerca del mismo, a buscar y encontrar algo interesante y misterioso tanto en lo cotidiano (mundano, ordinario) como en lo inesperado. Se manifiesta en la tendencia a poner en marcha la habilidad para comparar y contrastar situaciones, para probar inconsistencias o anomalías que puedan surgir. En pocas palabras podría decirse que la persona encuentra al mundo como

un lugar sorprendente que lo invita a pensar, exhibe gusto por investigar y un marcado patrón a problematizar, indagar y probar. (Perkins D. J., 1993)

Pensamiento reflexivo.

Metacognición.

Este rasgo disposicional se refiere, esencialmente, a la tendencia a pensar en lo que se está pensando, a autodirigir y evaluar los pensamientos propios, revisarlos para asegurarse que son coherentes.

En este sentido pueden describirse comportamientos que manifiestan la habilidad para tomarse tiempo para pensar o tomar distancia en una situación dada para pensar de mejor manera, así como para considerar consecuencias. También se manifiesta en la habilidad para estar alerta a perder el control de lo que se está pensando -automonitorear el pensamiento-, o en la sensibilidad para reconocer situaciones en las que es necesario mirar atrás o pensar en episodios previos, incluso para saber en qué momentos hay necesidad de tomar control del propio estado de ánimo. De manera concreta podría evidenciarse en la habilidad para entender que la mente es activa y capaz de hacer interpretaciones, autoevaluaciones y de reflexionar en pensamientos que considera prioritarios.

Ampliando lo referente a los aspectos disposicionales de la metacognición podría decirse que su componente de *inclinación* se manifiesta en al insistir en ser consciente de sí y monitorear la corriente de pensamientos propios, así como el impulso de detenerse para hacer valoraciones sobre los mismos, y el deseo de autoretarse. El aspecto de *sensibilidad*, puede observarse en el estar alerta a la pérdida de control de su pensamiento, o al detectar situaciones

de pensamiento complejas que requieren automonitoreo, o al reconocer en qué momento se hace necesario evocar un momento de pensamiento previo (Perkins D. J., 1993).

Pensamiento crítico.

Búsqueda de la verdad y Comprensión.

Parafraseando a Ritchart (2002, pág. 29), puede decirse que este rasgo disposicional implica un desarrollo activo por parte del individuo, en tanto que este se siente movido a profundizar en la situación, circunstancia, eventualidad o tema al que se enfrenta, ya sea contrastando una idea con otra, pesando la evidencia o considerando su validez, buscando vínculos o conexiones entre las partes de la misma para construir una hipótesis y probarla mirando contraevidencia y explicaciones alternativas.

Ampliando lo anterior puede decirse que el individuo suele estar alerta hacia la falta de claridad o vaguedad en las ideas, de ahí que manifieste un deseo por comprender las cosas claramente, su esencia; así como un interés por aguzar los conceptos y los ejemplos y por construir explicaciones. También manifiesta un impulso por anclar ideas a su experiencia y por busca conexiones con su conocimiento previo. Se observa predilección por las preguntas difíciles o complejas y por explorar la puesta en práctica de una idea o propuesta, y evaluar sus consecuencias (Perkins D. J., 1993).

Ser estratégico.

Puede afirmarse que este rasgo disposicional consiste básicamente en la tendencia a organizar y dirigir los esfuerzos del pensamiento -por ejemplo, en la solución de problemas-. Se expresa en la puesta en marcha de la habilidad para estar alerta frente a la ausencia o pérdida de objetivos o en la sensibilidad para identificar planes ineficientes que no conducen a

resultados. Así mismo se presenta el impulso a anticiparse, a idear y gestionar planes, a ser sistemático o metodológico, a establecer metas considerando diversas opciones para escoger las tácticas que atiendan mejor las mismas (Perkins D. J., 1993).

Escepticismo.

A pesar de que esta característica suele albergar una connotación negativa, el sentido que implica en este caso se refiere a la tendencia a sondear, a no aceptar las cosas bajo una valoración aparente o superficial.

Esta disposición implica tomar una posición activa hacia la información nueva y una tendencia a ser cuidadoso con el pensamiento, es decir, al individuo se le observa, frecuentemente, buscando pruebas y evidencias -no necesariamente físicas-; suele cuestionar las afirmaciones que carecen de pruebas suficientes, demandar evidencia objetiva de las afirmaciones que se hacen o pedir más de un argumento sobre las explicaciones que escucha; expresa duda o desacuerdo con lo que generalmente se acepta sin cuestionamiento; en su discurso prefiere emitir opiniones en lugar de juicios; tiende a buscarle sentido o lógica a las cosas que suceden o a las tareas que se le presentan, de ahí que tienda a estar alerta ante proposiciones que son impuestas y argumentadas exclusivamente bajo un principio de autoridad, o que se interese por revisar él mismo los errores que se le señalan.

3. Enculturamiento de los Rasgos Disposicionales

*El modelo de enculturación requiere que los maestros
creen una cultura de pensamiento en el aula*

Shari Tishman

Existen investigaciones sobre programas que abordan el desarrollo del buen pensamiento y que han hecho aportes de manera indirecta, al favorecimiento de las Disposiciones Cognitivas, es decir, programas que aunque su objetivo se orienta a fomentar el buen pensamiento no están necesariamente relacionados con el enfoque de las Disposiciones Cognitivas, y, sin embargo, al analizar algunos de sus resultados se han obtenido aportes en cuanto al fomento de los aspectos disposicionales. De ahí la necesidad de profundizar en la investigación acerca de qué aspectos estarían favoreciendo los elementos disposicionales.

Uno de estos estudios, realizado por Shari Tishman y sus colaboradores (Tishman S. J., 1993), consistió en un análisis de los modelos de enseñanza mantenidos por diferentes programas que buscaban fomentar el buen pensamiento. Estos investigadores encontraron dos categorías generales, a saber: Enseñanza como transmisión y Enseñanza como enculturamiento.

El modelo de transmisión consiste, como el término lo indica, en transmitir del conocimiento. En palabras de los autores “El rol del maestro es preparar y transmitir información a los aprendices. El rol de los aprendices es recibir, almacenar y guiarse por esta información” (Tishman S. J., 1993, pág. 149).

Ahora bien, sin dejar de reconocer el valor de este modelo, resulta evidente que para el fomento de las disposiciones es insuficiente, dado que los aspectos disposicionales – sensibilidad e inclinación- no son de naturaleza exclusivamente conceptual ni procedimental,

sino que se encuentran asociados con dimensiones también de tipo volitivo y motivacional, por lo tanto su apropiación es más compleja y no puede apoyarse sólo en el lenguaje explícito o instruccional que suele acompañar dicho modelo. De ahí que, según los autores, quizá la formación en habilidades sea el único aspecto de las disposiciones que es posible observar en este modelo de enseñanza.

De otra parte, el modelo de enseñanza como enculturamiento tanto el fomento de la inclinación como el de la sensibilidad retan este modelo instruccional o por transmisión, ya que está demostrado que contar con un conocimiento no asegura que este sea puesto en práctica. En este sentido, haría falta que el maestro comunicara no solo técnicas referidas a la adquisición de rasgos disposicionales, su rol consistiría también en comprometer y cautivar al estudiante para que se comprometa con la tarea (inclinación), además implicaría ir más allá de comunicar condiciones en las que se haga necesario poner en práctica determinadas habilidades, al punto de que el estudiante sea capaz de hacerlo también en situaciones en las que dicha necesidad no sea tan evidente (sensibilidad) (Tishman S. J., 1993). Ritchart y Perkins logran sintetizar esta perspectiva de manera clara: “El lado disposicional del pensamiento consiste en notar cuando comprometer seriamente el pensamiento, lo cual no es inherente a la instrucción centrada en habilidades que dirige los estudiantes a pensar en este o aquel problema, usando esta o aquella estrategia” (Ritchhart R. &, 2004, pág. 787).

De ahí la relevancia del modelo de enseñanza como enculturamiento en el fomento y apropiación de los rasgos disposicionales. En este sentido, autores como David Perkins y Ron Ritchart, se han interesado en la pregunta por el cómo fomentar los rasgos disposicionales desde una perspectiva educativa. A partir de sus investigaciones han logrado establecer que ambientes enriquecidos con determinadas características favorecen el desarrollo del buen

pensamiento de los estudiantes. (Ritchhart R, 2004, pág 787). Así, los autores se propusieron plantear una alternativa enfocada en el uso de la cultura como maestra de las disposiciones. En sus palabras, “Una cultura en el aula, la familia u otro lugar de trabajo, que de el primer lugar al valor del pensamiento y fomente la atención hacia el pensamiento, plausiblemente podría infundir las actitudes y patrones de atención requeridos”

Ron Richart sintetiza la definición de cultura como “el contexto y entorno general en el que operamos” (Ritchart, R. 2004, pág. 793), lo cual implica que ser parte de una cultura intelectual significa compartir un marco que abarca dos dimensiones que median lo que se valora o que es socialmente relevante, dichas dimensiones son los recursos y las prácticas. En otras palabras, la cultura ayuda a definir a qué se le presta atención, qué se cuida, y sobre qué se invierte tiempo y energía, lo cual equivaldría a decir que a partir de ésta se posibilita el cultivar y desplegar los aspectos disposicionales.

La dimensión de los recursos, hace referencia a los artefactos que son utilizados dentro de una cultura y que determinan la puesta en marcha de habilidades. En palabras de los autores mencionados “Los recursos son los artefactos a partir de los cuales los miembros de una cultura trazan cómo hacen su trabajo en la práctica” (Ritchhart R. &, 2004, pág. 793). Estos son de orden físico, social y conceptual.

Los recursos *físicos* hacen referencia a los objetos utilizados –como computadores, libros, instrumentos, herramientas, etc.-Los recursos *sociales* se refieren a colegas, compañeros de trabajo, pares revisores, personas que editan libros, es decir, quienes permiten distribuir la cognición y llevarla más allá de la mente individual.(Ritchhart, 2004, pág. 793). Finalmente se encuentran los recursos *conceptuales*: conocimientos, conceptos y sistemas de

creencias, a través de los cuales la subcultura interactúa, así como sistemas simbólicos y estructuras notacionales que dan soporte a los pensamientos abstractos.

En cuanto a la dimensión referida a las prácticas, los autores plantean que éstas “capturan los actos constructivos en los que participa el grupo cultural, lo que hacen, la clase de trabajo que valoran y recompensan, los métodos que emplean” (Ritchhart R. &, 2004) Siguiendo a Ritchhart (2004) reconocer la cultura como contexto mediador de las disposiciones, implica dejar de lado una concepción individualizada del proceso de enseñanza de las mismas para favorecer la puesta en marcha de procesos de interacción entre pares, y entre pares y educadores.

En síntesis, las dimensiones descritas conectan al grupo con las formas de conocer y pensar que son valoradas socioculturalmente. Estar *enculturado* por tanto significa ser parte de los recursos y las prácticas significativas que comparte un grupo de individuos (Ritchhart, 2004).

3.1 Aspectos fundamentales de la Enculturación

Complementando lo anterior los autores proponen que “es útil pensar que la enculturación ocurre en tres formas que se refuerzan mutuamente: a través de ejemplares culturales, interacciones culturales e instrucción directa en conocimiento y actividades culturales” (Tishman S. J., 1993, pág. 150) .

Los *ejemplares culturales* consisten en “artefactos y personas en el ambiente que modelan o de algún modo ejemplifican las actividades y valores culturalmente significativos” (Tishman S. J., 1993, pág. 150), e incluyen comportamientos de personas que comparten la cultura o son expertos dentro de la misma y están involucrados en actividades relevantes para

la misma, también se refiere a carteles o videos, entre otros, que sirven para proporcionar ejemplos o ilustraciones.

Las *interacciones culturales*, se concretan en los encuentros personales y definidas como los intercambios simbólicos, conductuales y conversacionales que involucran a los individuos en actividades culturalmente significativas y valoradas, “implican la participación en actividades significativas, con otros, incluyendo instructores y pares” (Tishman S. J., 1993, pág. 150), concretamente, en el caso del pensamiento puede evidenciarse en compartir tareas de pensamiento y resolverlas cooperativamente o participar en discusiones orientadas sobre el pensamiento Y, finalmente, las *instrucciones directas* que consisten en la verbalización del – qué hacer- al ejecutar cierta habilidad, o la descripción de estrategias de pensamiento específicas o en la comunicación de información importante relacionada con el fomento del buen pensamiento.

Ahora bien, los autores sugieren tres líneas guía que brindan claridad para definir la relación entre los rasgos disposicionales y el proceso de enculturamiento: “Por cada disposición cognitiva que uno tiene como fin enculturar, uno debe a) proveer ejemplares de la disposición; b) incentivar y orquestar las interacciones estudiante-estudiante y maestro-estudiante que involucran la disposición, y c) enseñar directamente la disposición” (Tishman S. J., 1993, pág. 150)

Después del planteamiento de las ideas más importantes frente a la relación entre los procesos educativos promovidos por una cultura de pensamiento y el desarrollo de las disposiciones cognitivas -como mecanismos propios de un pensamiento de alto nivel o buen

pensamiento-, cabe resaltar que el interés de este trabajo de grado se enfoca en explorar el reflejo de estos aspectos en el ámbito familiar, teniendo en cuenta que la investigación reportada hasta el momento se ha centrado en los contextos de aula. En este sentido, consideramos relevante ampliar el campo de investigación al hogar ya que, como se planteaba anteriormente, en la cultura de la familia se pueden generar interacciones que fomenten y potencien, desde temprana edad, las disposiciones cognitivas; proyectándose, con estos hallazgos, posteriores intervenciones en el ámbito de la educación familiar.

Marco Metodológico

El presente trabajo de grado es un estudio de tipo exploratorio descriptivo, es decir, busca explorar los aspectos del enculturamiento de los rasgos disposicionales evidenciados y reportados en las interacciones madre – hija, de dos niñas con altas disposiciones cognitivas y describirlos.

El procedimiento se dividió en tres fases, de la siguiente manera

Fase I

Elaboración de instrumentos

Fase II

Selección de los participantes

Fase III

Realización de entrevistas y aplicación de tareas

1. Participantes

Participaron en el estudio dos niñas de 6 años seleccionadas por dos de sus maestras del Jardín en el que se encuentra matriculadas.

Sujeto 1 (S1):

Niña de 6 años, su familia es monoparental extensa (vive con su mamá, su hermanita menor, su abuela y tío maternos). Su mamá asume principalmente el rol de manejo disciplinar y acompañamiento frente a las exigencias escolares, su abuela materna, docente de enfermería, se encarga de su cuidado. En general la madre reporta relaciones familiares favorables y afectivas. La relación con el papá es distante.

Sujeto 2 (S2)

Niña de 6 años, perteneciente a una familia biparental extensa (vive con su papá, su mamá, su hermano de 2 años y su abuela materna). Su mamá y abuela son de origen Barranquillero. Su Papá es quien se encarga del acompañamiento frente a las exigencias escolares. La mamá es quien se encarga de las rutinas diarias. En general la mamá reporta un núcleo familiar estable caracterizado por relaciones de afecto y buena comunicación.

Los sujetos se seleccionaron teniendo en cuenta que aún no llevaran un proceso de escolarización tan extenso, con el fin de disminuir la influencia que podría tener el contexto escolar en el fomento de rasgos disposicionales. De otra parte, su edad probabiliza, de manera importante, un nivel de desarrollo mínimo suficiente para haber adquirido las habilidades básicas necesarias para el desarrollo de las tareas de interacción propuestas.

En primer lugar se identificaron los estudiantes que reportaban los más altos puntajes en asignaturas de matemáticas y lenguaje, registrados en los informes académicos del grado transición. De este grupo seleccionado y a partir de observaciones de trabajo diarias, las maestras diligenciaron un cuestionario con escala tipo likert que indagaba por comportamientos asociados a la presencia de rasgos disposicionales en los sujetos, durante su cotidianidad escolar (VER ANEXOS). Aquellos sujetos que cumplieran con el criterio planteado en la caracterización del instrumento fueron seleccionados como participantes del estudio.

2. Instrumentos

Instrumento para selección de niños con alto grado de rasgos disposicionales:

Dada la carencia de instrumentos psicométricos para evaluar los rasgos disposicionales del buen pensamiento, se creó una lista ítems que daban cuenta de comportamientos disposicionales. Esto están organizados en seis grupos de preguntas que corresponden a las seis categorías planteadas por Ron Ritchart, así: para Pensamiento Creativo a) *mente abierta* y b) *curiosidad*; para Pensamiento Reflexivo c) *metacognición* y, finalmente, para Pensamiento Crítico d) *búsqueda de la verdad y la comprensión*, e) *ser escéptico* y f) *ser estratégico*.

Este inventario fue evaluado por un experto en el tema, para validarlo.

Cada subgrupo estaba compuesto por 10 ítems, los cuales se califican en términos de frecuencia (muchas veces, algunas veces, rara vez, nunca). Mayor cantidad de ítems calificados con “muchas veces”, sería indicador de sujetos que poseen los rasgos disposicionales en mayor grado.

Se seleccionaron aquellos sujetos cuya calificación correspondiente a la frecuencia “muchas veces” indicaba el 50% o más en el total del puntaje de los ítems .

Entrevista Estructurada

Teniendo en cuenta la naturaleza exploratoria del estudio se creó una entrevista compuesta por 17 ítems que indagaban por las formas en las que los cuidadores enculturaban los rasgos disposicionales del buen pensamiento en el contexto del hogar; la validación se llevó a cabo por un experto quien, evaluó la redacción, pertinencia y relevancia de cada una de las preguntas.

Protocolo de tareas

Se diseñó un protocolo de tareas de auto administración basadas en la lectura de un cuento llamado “NO”, desconocido para los participantes.

Los materiales de la tarea eran 21 tarjetas con instrucciones y preguntas que orientaron la interacción madre-hija. Estas tarjetas estaban organizadas en cuatro categorías: a) Instrucciones acerca de la tarea en general (dos tarjetas), b) Tareas para realizar durante la lectura de la primera parte del libro c) Tareas para realizar después de la lectura del libro – tomadas al azar- (diez tarjetas) y d) Tareas posteriores a la lectura del libro, relacionadas con el contenido de la historia pero desarrolladas secuencialmente (nueve tarjetas).

Con el fin de dinamizar el desarrollo de las tareas y evitar el agotamiento de los participantes, se elaboró un grupo de preguntas que debían ser tomadas al azar. Para tal fin se usaron cubos que tenían escrita una letra que correspondía con una de las tareas de dicho grupo. Los participantes iban sacando los cubos -al azar-, hasta agotar las tareas. ,

El diseño de cada una de las tareas buscaba asemejarse a las actividades que se pueden desarrollar en casa entre los cuidadores y los sujetos. Se realizó un pilotaje con estas tareas, con el fin de evaluar pertinencia, claridad en las instrucciones, nivel de dificultad y tiempo de ejecución. De otra parte, se buscaba observar si las tareas facilitaban interacciones y ejercicios

de modelado por parte del cuidador(a) y si podían dar cuenta de los tres componentes esenciales de los contextos del enculturamiento estudiados a nivel escolar y que -según las investigaciones realizadas en el campo- favorecen el desarrollo de las Disposiciones cognitivas, a saber: Interacciones culturales, ejemplares culturales e instrucciones directas.

Procedimiento

Selección de los participantes por medio del diligenciamiento del inventario de rasgos disposicionales evidenciados en el aula por parte de dos maestras del jardín en el que estudian los sujetos, posteriormente se realizó la entrevista estructurada con los acudientes (mamá). Esta se llevó a cabo en el colegio donde estudian las niñas, en un espacio cerrado, sin distractores y aislado de la presencia de otras personas a fin de favorecer la confianza durante el diálogo. Una vez realizadas las entrevistas, fueron transcritas y analizadas por las investigadoras.

Finalmente se programó una cita en el jardín para realizar una observación de la forma de interacción entre ellas y sus acudientes mientras desarrollaban el protocolo de tareas descrito en el apartado de instrumentos.

La sesión de interacción entre la diada sujeto-acudiente-, fue filmada, a fin de facilitar la observación y realizar el análisis posterior por parte de las investigadoras.

3. Método

El presente trabajo de investigación es de tipo exploratorio, descriptivo. Dada la inexistente literatura acerca del fomento de las disposiciones cognitivas en el hogar, se seleccionaron estrategias de investigación que nos permitieran explorar de manera detallada como se enculturan los rasgos disposicionales en las interacciones madre- hija, para lo cual se

implementaron estrategias de análisis de caso; Entrevistas estructuradas, observaciones y grabaciones de video.

La información recolectada tanto en la aplicación de las tareas como en la entrevista, fue observada y escuchada por las investigadoras y a partir del consenso entre las investigadoras se buscó establecer categorías homólogas a las planteadas por Thisman, Jay and Perkins al describir los tres aspectos del enculturamiento,.

Análisis de Resultados

El análisis de resultados se realizó a partir de la información recolectada y organizada en una base de datos en la cual se transcribieron los reportes de la entrevista de las mamás así como los comportamientos y relatos evidenciados en el desarrollo de las tareas que se consideraban evidencias de algún aspecto del enculturamiento de los diferentes rasgos disposicionales. Posteriormente cada una de las investigadoras realizó la correspondiente categorización por rasgo disposicional evidenciado o relatado (*mente abierta, curiosidad, metacognición, búsqueda de la verdad y la comprensión pensamiento estratégico y escepticismo*) y por cada uno de los aspectos del enculturamiento (*Ejemplares culturales, Interacciones culturales o Instrucciones directas*). Posteriormente se utilizó la estrategia de acuerdo por consenso entre las investigadoras para establecer la categorización final. El análisis se llevó a cabo en cuatro niveles, con cada uno de los sujetos: a) Frecuencias de los rasgos disposicionales, b) frecuencia de los aspectos del enculturamiento, c) frecuencias en las relaciones rasgo – aspecto del enculturamiento y, finalmente, la relación entre los análisis previos y los rasgos disposicionales evidenciados en los reportes de las maestras y que permitieron la selección de las participantes.

Resultados

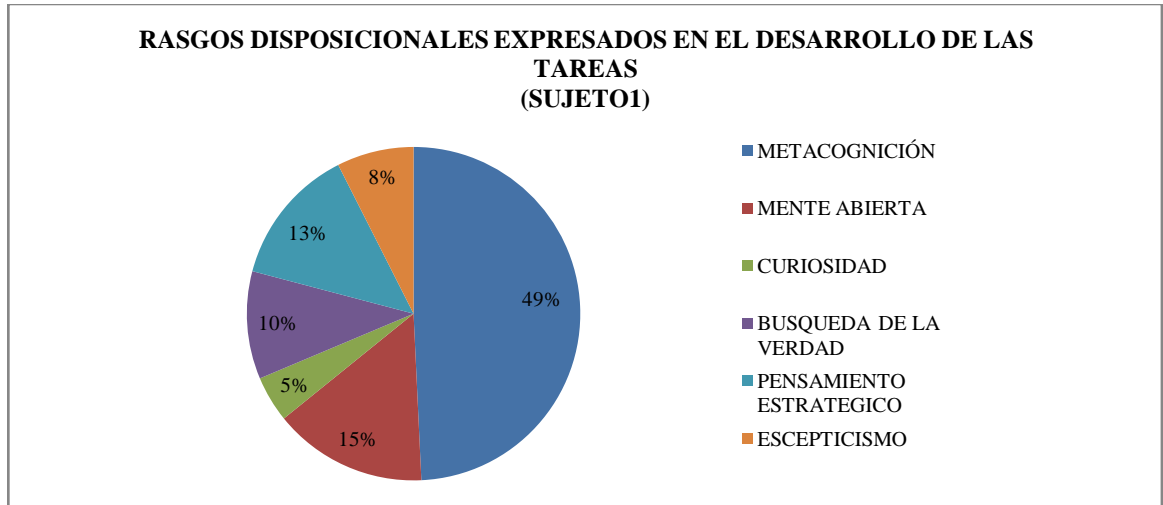
Sujeto 1

Los rasgos disposicionales más enculturados reportados por la mamá del S1 durante la entrevista son los relacionados con el pensamiento estratégico y la metacognición.



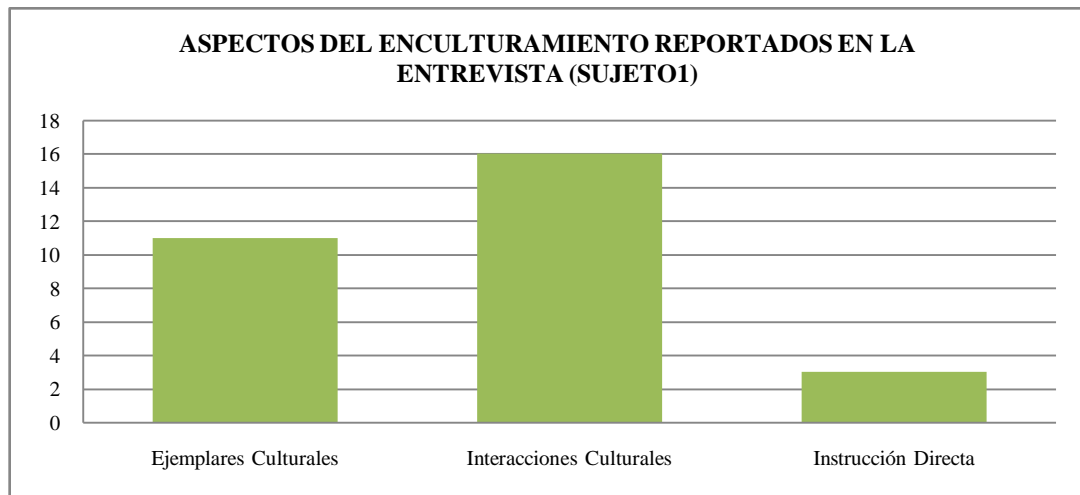
Grafica 1. Rasgos disposicionales más reportados durante la entrevista.

En cuanto al desarrollo de las tareas, la metacognición se evidenció en un 46% y la mente abierta en un 15% de las observaciones hechas. Se observa coincidencia de un alto reporte de la enculturación del rasgo disposicional de la metacognición tanto en los registros obtenidos de la entrevista como en los del desarrollo de las tareas.

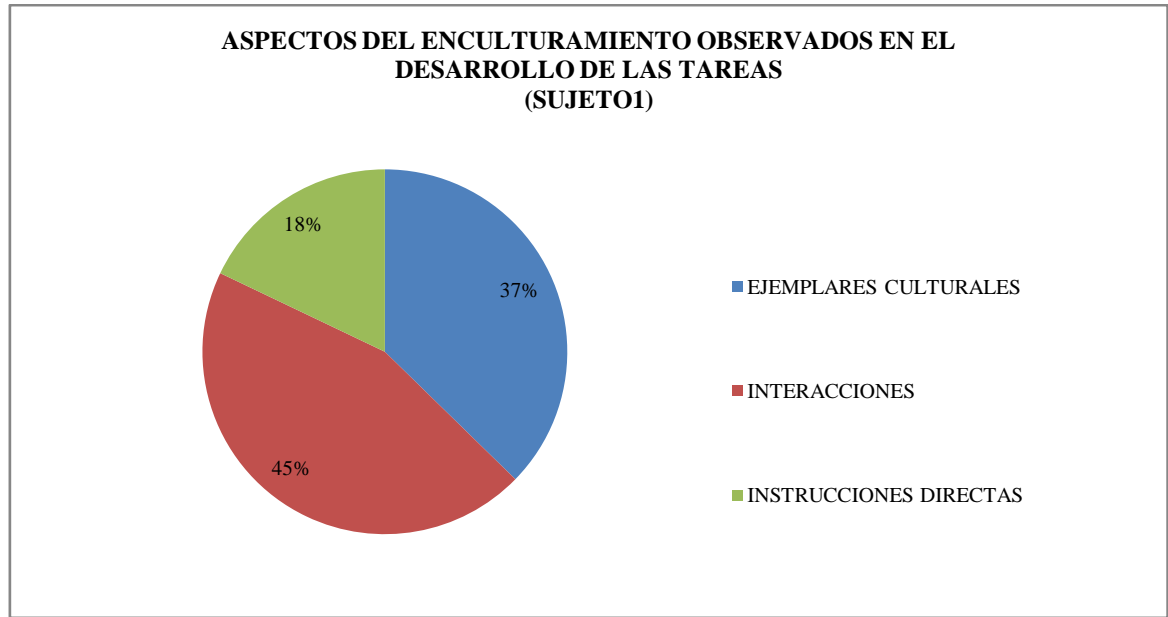


Grafica 2. Rasgos disposicionales evidenciados en el desarrollo de las tareas.

Respecto a los aspectos del enculturamiento evidenciados en los intercambios entre la diada madre e hija se encuentra que el más reportado fue el de las interacciones culturales, 15 de 30 reportes en la entrevista y un 45% de las conductas de la madre evidenciados en el desarrollo de las tareas, seguido por el uso del ejemplar cultural con una alta tendencia.

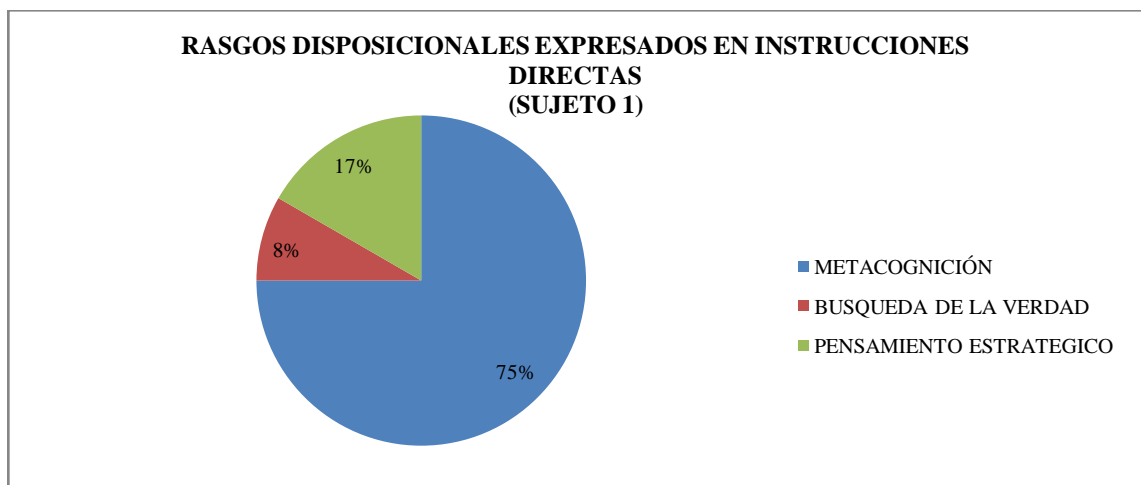
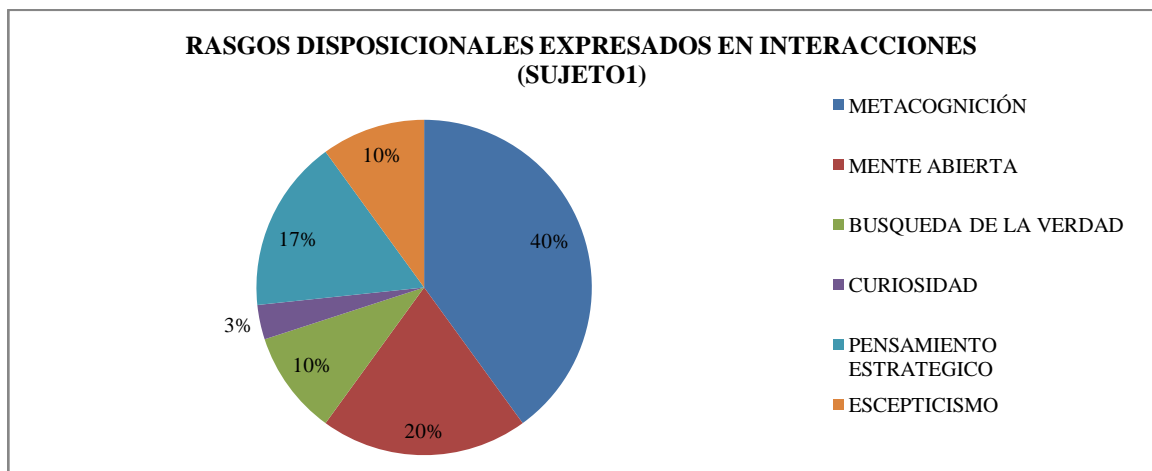
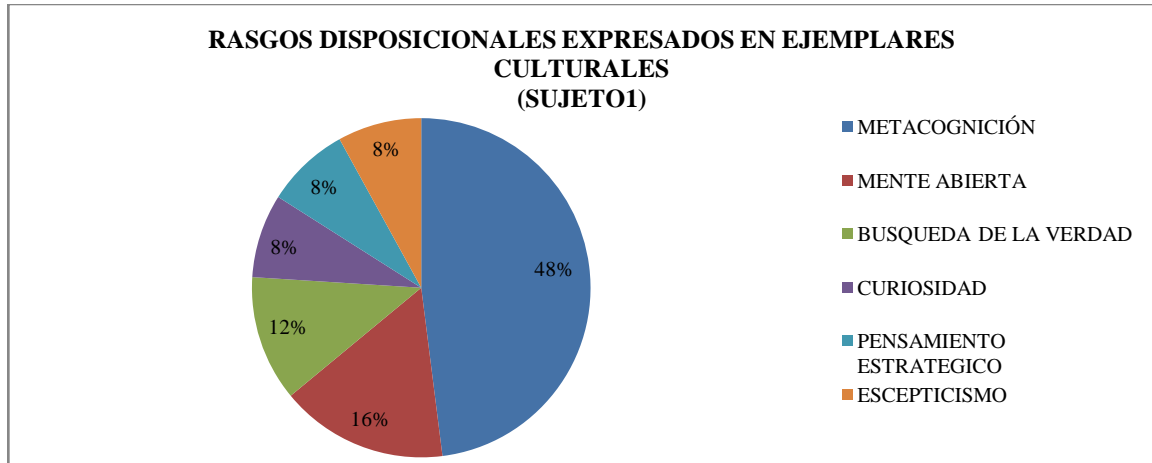


Grafica 3. Aspectos del enculturamiento más reportados durante la entrevista.



Grafica 4. Aspectos del enculturamiento más evidenciados durante el desarrollo de las tareas.

Al analizar los rasgos disposicionales evidenciados en cada uno de los aspectos del enculturamiento se encuentra que la metacognición es el rasgo que más se evidencia para cada uno de los tres aspectos, pero con una representatividad más alta en el caso de las instrucciones directas. En segundo lugar se encuentra el enculturamiento del rasgo disposicional de mente abierta tanto para los aspectos de ejemplares como el de interacciones culturales; mientras que para el aspecto de instrucciones directas, el segundo lugar corresponde al enculturamiento del pensamiento estratégico.



Grafica 5,6 y 7. Distribución de rasgos disposicionales según aspecto del enculturamiento

Se hace evidente que el rasgo disposicional que más reporta enculturamiento tanto en las interacciones de la diada madre e hija (S1) como en cada uno de los tres aspectos del enculturamiento es la metacognición. Mientras que los rasgos disposicionales que registran menos enculturamiento son el escepticismo y la curiosidad.

Con respecto al análisis de los datos obtenidos del instrumento usado para seleccionar a los sujetos participantes del estudio, –constituido por seis sub escalas que indagaban por la frecuencia en la que se evidencian algunos rasgos disposicionales, en el contexto escolar; se encontró que la metacognición es reconocida con una tendencia más alta por parte de una de las maestras (80% de los ítems de esta escala calificados como - muchas veces) y el escepticismo (70%) según la otra docente.

Tabla de resumen	% de Ítems calificados con Muchas veces	% de Ítems calificados con Algunas veces
Mende Abierta	60	40
Curiosidad	70	30
Metacognición	80	20
Busqueda de la verdad	70	30
Pensamiento Estrategico	70	30
Escepticismo	70	30

Tabla de resumen	% de Ítems calificados con Muchas veces	% de Ítems calificados con A veces
Mende Abierta	60	40
Curiosidad	60	30
Metacognición	60	30
Busqueda de la verdad	60	40
Pensamiento Estrategico	60	40
Escepticismo	70	30

Tabla 1 y 2. Resumen de Evaluación de Docentes (S1).

Sujeto 2

Se considera importante anotar que dentro del análisis de la entrevista se hizo evidente la deseabilidad social expresada por la madre interfirió en la información que pudo revelarse durante la entrevista.

Sin embargo se encontró que el rasgo disposicional que reportó mayor frecuencia, enculturado, por la mamá -durante la entrevista- fue la metacognición, siendo, también, el más frecuente durante el desarrollo de las tareas entre la diada. De igual manera, el pensamiento estratégico se ubicó en segundo lugar para ambos registros.

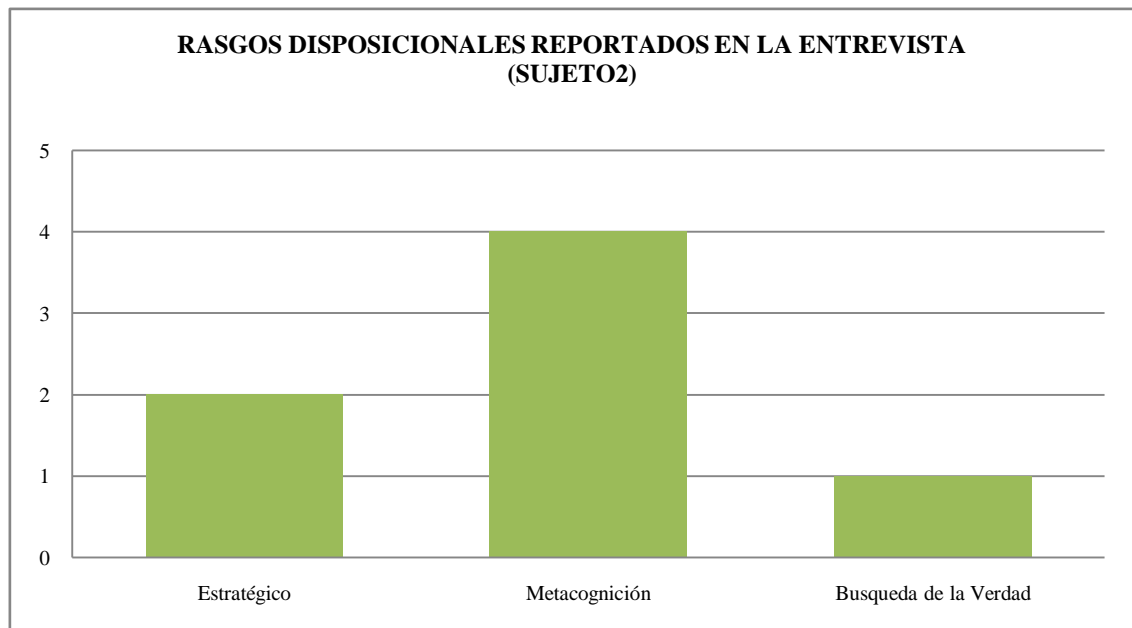


Gráfico 8. Rasgos disposicionales reportados en la entrevista de S2

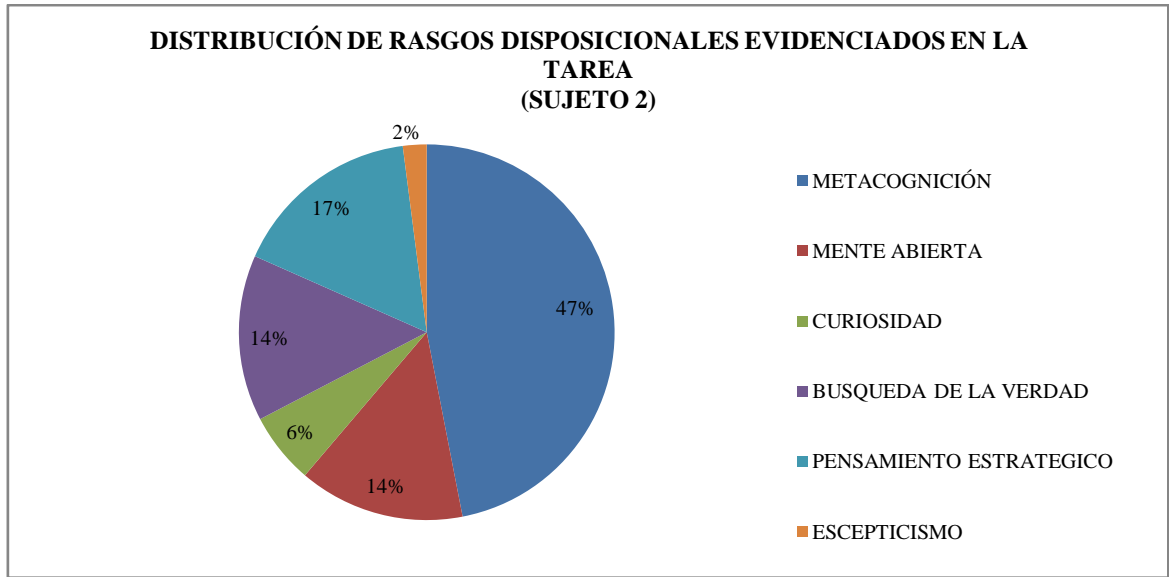
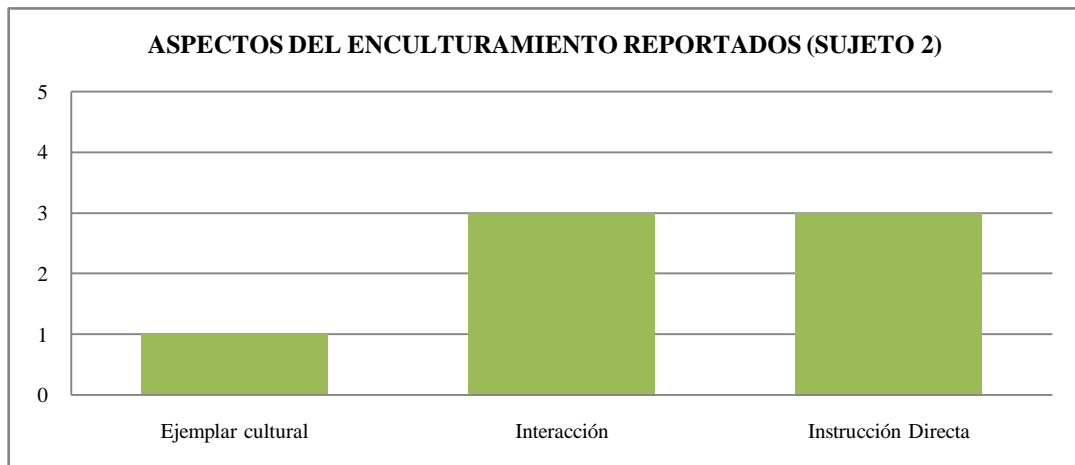
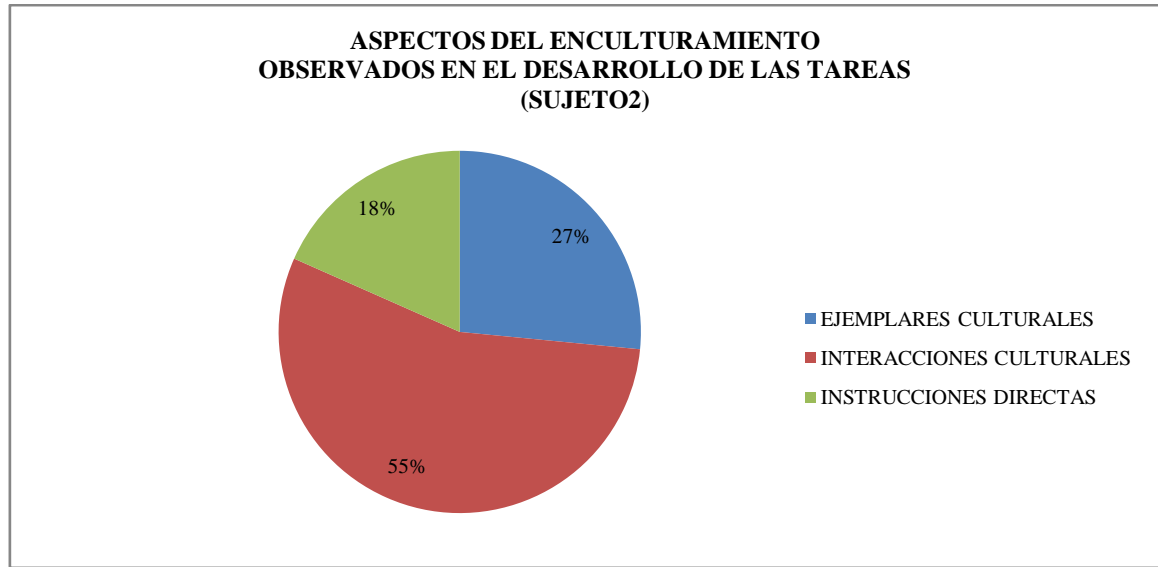


Grafico 9. Rasgos disposicionales evidenciados en el desarrollo de las tareas.

Los aspectos del enculturamiento reportados, por la madre, con mayor frecuencia, fueron las interacciones culturales y las instrucciones directas evidenciando la misma frecuencia. Sin embargo en el desarrollo de las tareas prevaleció el registro de comportamientos asociados a interacciones culturales, alcanzando un 55%.



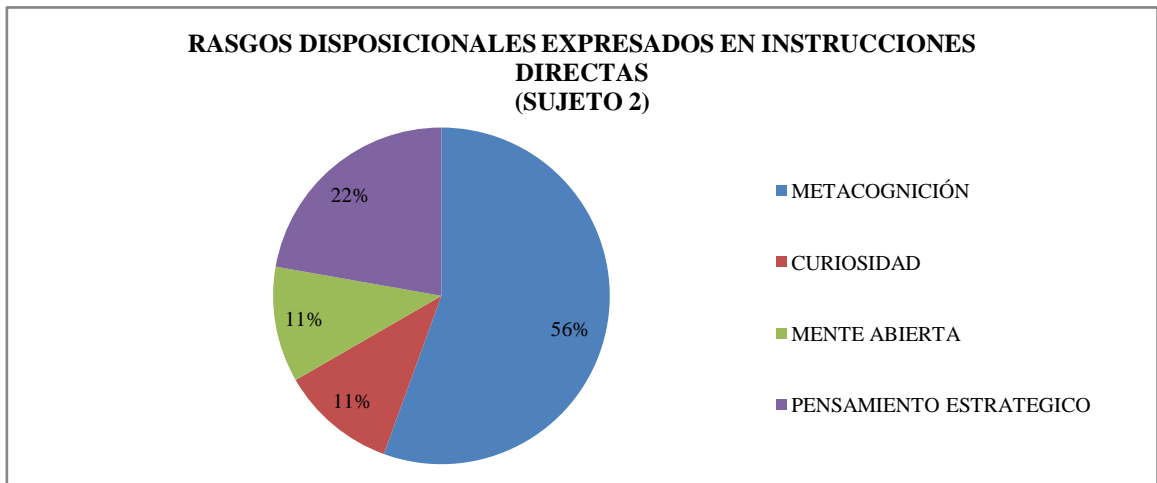
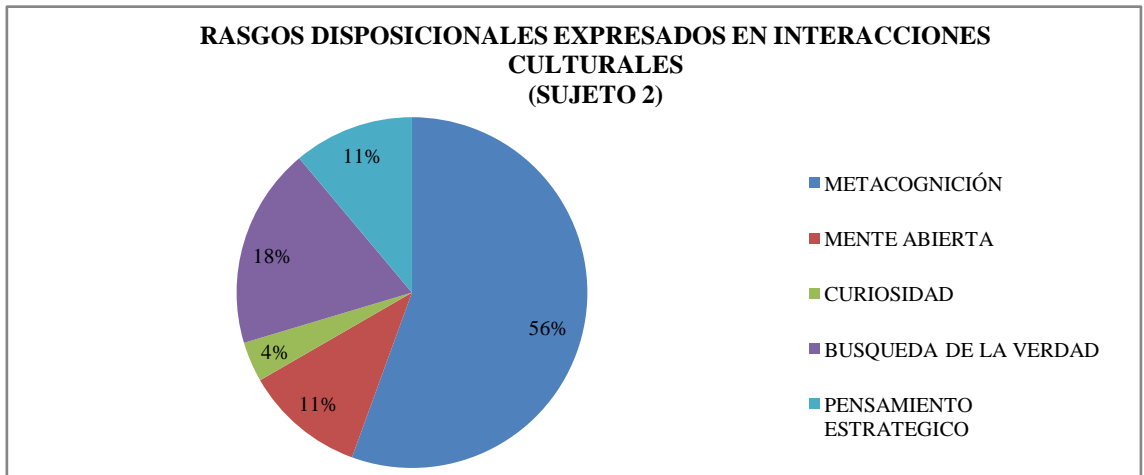
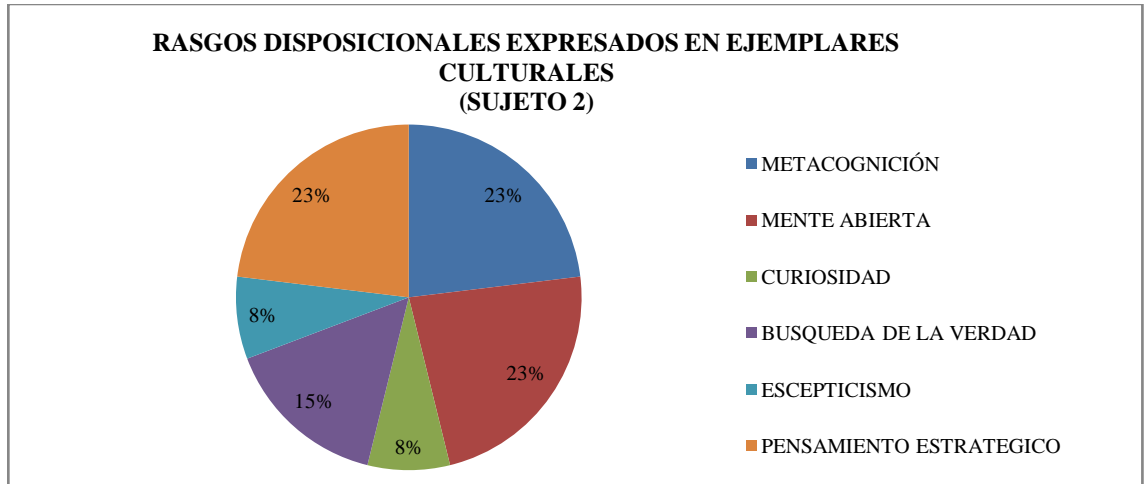
Grafica 10. Aspectos del enculturamiento reportadas en la entrevista.



Grafica 11. Aspectos del enculturamiento evidenciados durante el desarrollo de las tareas

En cuanto a las formas de enculturar los rasgos disposicionales por parte de la madre del sujeto 2, observados durante la ejecución de las tareas, puede decirse que para los tres aspectos del enculturamiento, la metacognición obtiene los porcentajes más altos en las interacciones culturales y las instrucciones directas y comparte el porcentaje con los rasgos de mente abierta y pensamiento estratégico en el aspecto de ejemplares culturales. El rasgo de pensamiento estratégico ocupa el segundo lugar de enculturamiento por medio del aspecto de las interacciones directas. En cuanto al rasgo disposicional de búsqueda de la verdad y la comprensión, el aspecto de enculturamiento que más registra su expresión es en las interacciones culturales, después de la metacognición, como se mencionó anteriormente.

Los rasgos disposicionales que registraron menor enculturamiento son la curiosidad y el escepticismo.



Grafica 12,13 y 14. Distribución de rasgos disposicionales según aspecto del enculturamiento

Los rasgos disposicionales registrados con mayor frecuencia en el comportamiento escolar del Sujeto 2 son el *escepticismo* y la *búsqueda de la verdad y la comprensión* y, según las dos maestras evaluadoras. Ahora bien, durante el desarrollo de las tareas, el rasgo de búsqueda de la verdad y la comprensión reporta el segundo lugar de enculturamiento tanto para el aspecto de interacciones culturales, como para el de ejemplares culturales, sin embargo no se observa en el aspecto de las instrucciones directas y en la información reportada por la madre de familia, el enculturamiento de este rasgo disposicional se registro en tercer lugar. En contraste con los registros coincidentes entre la evaluación de las docentes y el análisis de la información de la entrevista y el desarrollo de la tarea, para el rasgo enculturado de la búsqueda de la verdad y comprensión, el escepticismo registró la más baja frecuencia para el aspecto de los ejemplares –durante el desarrollo de las tareas- y no reportó evidencias para ninguno de los otros aspectos del enculturamiento -interacciones culturales e instrucciones directas- ni en la entrevista ni durante el desarrollo de las tareas.

Tabla de resumen	% de Items calificados con Muchas veces	% de Items calificados con Algunas veces
Mende Abierta	60	40
Curiosidad	80	20
Metacognición	60	40
Busqueda de la verdad	90	10
Pensamiento Estrategico	70	30
Escepticismo	100	0

Tabla de resumen	% de Items calificados con Muchas veces	% de Items calificados con A veces
Mende Abierta	70	30
Curiosidad	70	30
Metacognición	60	40
Busqueda de la verdad	90	10
Pensamiento Estrategico	60	40
Escepticismo	100	0

Tabla 3 y 4. Resumen de Evaluación de Docentes (S2).

En resumen se encuentra que:

a. El rasgo común para el que se registró más enculturamiento, para ambos sujetos es la metacognición tanto en lo reportado en la entrevista como en el desarrollo de las tareas.

b. Las interacciones culturales es el aspecto del enculturamiento que más se registra expresión de rasgos disposicionales, según lo reportado por las madres de familia, mientras que las instrucciones directas son el aspecto que registra menor expresión para el enculturamiento de los rasgos disposicionales.

c. Se registra coincidencia en los registros de ambos sujetos con respecto a los tres aspectos del enculturamiento observados durante el desarrollo de las tareas, así: se privilegian las interacciones culturales seguidas por los ejemplares y las instrucciones directas. En cuanto a los registros obtenidos de las entrevistas, se observa que ambas madres privilegian las interacciones para enculturar los rasgos disposicionales.

Análisis y Discusión

Respecto a los resultados relacionados con el rasgo disposicional hacia la metacognición -frecuentemente exhibido en ambas diadas madre e hija-, se hizo evidente su expresión como rasgo estable que condicionó y orientó constantemente el comportamiento intelectual de las niñas durante los momentos observados; en este sentido, también fue constante la sensibilidad de las mamás al identificar situaciones en las cuales, por falta de conocimiento o claridad en la comprensión de las instrucciones por parte de las niñas, intervenían de manera directa haciendo preguntas sobre el vocabulario o por las acciones a emprender para resolver las tareas. Igualmente se observaba la tendencia a orientar el

comportamiento de las niñas cuando perdían la concentración, haciéndoles notar cuáles eran sus errores o dónde estaban las fallas de pensamiento.

Queda claro que este rasgo fue exhibido constantemente, coincidiendo con el rasgo reportado, por cada mamá, como importante en la formación intelectual de las niñas:

“Al preguntarle que le parece importante para el desarrollo intelectual de la niña ...el apoyo, que ella no sienta miedo por no saber algo”(S1)

"Me parece importante que ellos aprendan a reconocer su actuar para que puedan tomar la decisión y decir eso está bien o está mal, eso lo debo hacer no lo debo hacer, eso me conviene, no me conviene... y no dejarse llevar como por la corriente, sino que tengan su propio criterio... y no que respondan porque se lo aprendieron de memoria"(S2)

La ilustración anterior frente a la respuesta que dieron las mamás al preguntársele por aquello que consideran más importante en el desarrollo intelectual de sus hijas da cuenta también de uno de los principios más importantes que se plantean desde un enfoque de enseñanza del enculturamiento a saber: *la cultura ayuda a definir a qué se le presta atención, qué se cuida, y sobre qué se invierte tiempo y energía*, lo cual permitiría proponer la hipótesis de que más allá del contexto específico que se analice un factor que es fundamental en el proceso del enculturamiento de las disposiciones es la intención educativa del mediador, ya que ésta determinará la naturaleza de las interacciones que mantenga con el aprendiz, independientemente de su rol maestro –madre de familia.

En segundo lugar se pone de manifiesto la hipótesis de que son ambientes enriquecidos culturalmente -expresada esta riqueza en la implementación de las tres formas de enculturamiento- la vía integrada que permite enculturar las disposiciones como se planteó en el marco teórico a propósito de las investigaciones realizadas por Tischman y sus

colaboradores; “Por cada disposición cognitiva que uno tiene como fin enculturar, uno debe a) proveer ejemplares de la disposición; b) incentivar y orquestar las interacciones estudiante-estudiante y maestro-estudiante que involucran la disposición, y c) enseñar directamente la disposición” (Tishman S. J., 1993, pág. 150). Lo anterior expresado en que las mamás de las dos niñas durante el desarrollo de las tareas le dediquen una gran cantidad de tiempo a interactuar con ellas, haciendo preguntas, estableciendo diálogos reflexivos, apelando a recursos de diverso orden, compartiendo la ejecución de las tareas, y no solo asumiendo un rol directivo y enfocado en indicaciones directas sobre *qué hacer*.

De otra parte los resultados se constituyen en aportes importantes para el contexto socio-cultural en el que se enmarca el presente trabajo de grado, que respaldan la puesta en marcha de posteriores investigaciones más rigurosas y detalladas que permitan profundizar en las características de las interacciones de la diada madre- hija a fin de identificar las que mejor efecto tiene sobre la mediación para la apropiación de las disposiciones cognitivas vinculadas con el buen pensamiento, con lo cual puede contribuirse al enriquecimiento de la cultura de pensamiento en el hogar, apoyando así las prácticas educativas que se llevan a cabo en las instituciones educativas y trascendiendo a las mimas.

En tercer lugar se queda por resolver la pregunta por la relación entre el modo en que las mamás enculturan los rasgos disposicionales hacia la metacognición y aquellos comportamientos evidenciados por las niñas en su contexto escolar, ya que si bien las maestras señalaron una tendencia alta a exhibir el rasgo de la metacognición, según sus observaciones este no parece ser el rasgo más fuerte (60% en 3 de las 4 evaluaciones de las maestras), pero sí

es el más exhibido por la mamás como ejemplares culturales y el más puesto en práctica durante sus interacciones.

Lo anterior pone de manifiesto una de las limitaciones del estudio, relacionada con el instrumento diseñado para seleccionar a los participantes, el cual si bien recibió el aval de un experto, no se constituye en un instrumento validado psicométricamente por lo tanto las conclusiones derivadas de su uso no necesariamente corresponde a los aspectos evaluados.

Para posteriores investigaciones es importante contar con sujetos que no tengan ningún nivel de cercanía con los investigadores, lo anterior dado que para el caso del sujeto 2, se registraron comportamientos asociados a la deseabilidad social –por parte de la madre, probablemente generados por la relación escolar de los sujetos con una de las investigadoras (docente del plantel donde estudian), poniendo en riesgo la validez de las conclusiones obtenidas.

Para posteriores estudios , se propone profundizar en las características de cada uno de los aspectos del enculturamiento que serían propias a la naturaleza de la relación mama-hija que podrían resultar relevantes para lograr un enculturamiento más sólido, de los rasgos disposicionales, así mismo se plantea la posibilidad de estructurar procesos educativos con padres de familia con base en la enculturación de los rasgos disposicionales

Referencias

Aiken, L. R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación* (Decima ed.). Mexico: Pearson Educación.

Berger, P. y. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vigotsky: La psicología socio-historica. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* , 1-11.

Perkins, D. J. (1998). A Dispositional Theory of Thinking. 1-26.

Perkins, D. J. (1993). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly* , 1-21.

Perkins, D. N. (2004). When is Good Thinking? 1-53.

Perkins, D. T. (2000). Intelligence in the Wild: A dispositional View of Intellectual Traits. *Educational Psychology Review* , 12 (3), 269-293.

Perkins, D. T. (2001). Teaching Thinking Dispositions: From transmission to Enculturation. *Theory into practice* , 32, 147-153.

Ritchart, R. &. (2005). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking. *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* , 775-802.

Ritchhart, R. &. (2004). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking. En K. &. Holyoak, *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (págs. 775 - 802). Cambridge: Cambridge University Press.

Ritchhart, R. &. (2004). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking. En K. &. Holyoak, *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (págs. 775 - 802). Cambridge: Cambridge University Press.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character*. San Francisco: Jossey-Bass.

Salas, A. L. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Socio Cultural de Vigotsky. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica* , 25 (002), 59-65.

Tishman, P. &. (2001). *Un Aula para Pensar*.

Tishman, S. A. (1995). *Thinking Dispositions: A review of current theories, practices and issues*. Cambridge, MA: Project Zero: Harvard University Graduate School of Education.

Tishman, S. J. (1993). Teaching Thinking Dispositions: From transmission to Enculturation. *Theory into practice* , 32, 147-153.