

PRÁCTICAS EXPERIMENTALES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN HISTORIA DEL ARTE EN POS DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y AUTÓNOMO

Daniel Jorge Sánchez - Marina Grisolí - Lía Lagreca - Laura H. Molina

*El conocimiento es una herramienta para aprender y comprender.
El conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión¹.*
David Perkins

Existe un reconocido aforismo en el ámbito de la clase media urbana argentina: “No hay que dar pescado sino enseñar a pescar”. Es una frase que muchas veces tiene un enfoque sincero y otras es un eufemismo para no ser solidario, dar la receta y desentenderse del prójimo.

En el ámbito educativo pasa muchas veces lo mismo con la escuela en sentido general, especialmente en el ámbito universitario. Gastamos ríos de tinta en escribir y mucho tiempo en hablar del mejoramiento de la enseñanza y del bajo rendimiento de los estudiantes diciendo: “No tienen capacidad crítica. No saben pensar”. Y del mismo modo que pasa con la clase media urbana, muchas veces tiene un enfoque sincero de diagnóstico inicial para comenzar una transformación de los planes de estudio y las didácticas de enseñanza; y otras, es un eufemismo para sentenciar generaciones, desentenderse del problema y seguir haciendo lo mismo que se viene haciendo desde el siglo XIX.

En general, el docente se engolosina transmitiendo datos e información que muchas veces se asocian irremediabilmente y de manera a-crítica al concepto de contenido y transmite modelos técnicos para “aprehenderlos” (según la Real Academia Española: “...concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar...”).

Parafraseando la frase inicial, se *reparte pescado* pero no se enseña a pescar, o se dan recetas técnicas para “aprehender”, los datos ‘se transmiten’ y hay un desentendimiento del proceso, juzgando simplemente de modo unívoco y muchas veces autoritario, el grado de acercamiento del alumno a ese “modelo” y a la cantidad de datos e información que acumuló, dándole el nombre de “evaluación”. A quien no mida dentro de esos parámetros, se lo considera poco “inteligente” para ese menester y se lo descarta.

Las denominadas “Nuevas Tecnologías”, entre otras transformaciones que nos presenta el mundo contemporáneo, han transformado el modo de acceso y procesamiento de los datos y la información, de tal manera que este modelo de “repartir pescado”, se presenta ante una disyuntiva: Profundizar sus características decimonónicas, sumando información, datos, con recursos tecnológicos “aggiornados” pero con la misma receta ancestral o aprovechar la transformación para construir un modelo distinto que permita “enseñar a pensar”.

Para ello es necesario ir eliminando el modelo del docente “recitador de datos y contenidos” en el marco de las “clases magistrales”, fuente autoritaria y patriarcal de saber y poder, con un modelo de alumno pasivo, para ir acercándonos a un modelo de docente motivador y guía que presente al alumno problemáticas variadas y lo ayude en un marco de interacción, a encontrar la mejor solución y explicación, teniendo en cuenta sus

¹ PERKINS, David, “Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire” [en línea], *Revista Zona Educativa*, Año 2, Número 15, 08 de noviembre de 1997, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, <<http://www.zona.lacarabela.com/ZonaEducativa/Revista15/Reportaje2.html>> [20 de noviembre de 2009].

mejores potencialidades intelectuales. Esto implica trabajar interactivamente con el alumno, el medio y los objetivos propuestos y no desde concepciones abstractas del saber y el conocimiento. El camino del “pensamiento crítico” y las “disposiciones del pensamiento” puede ser una línea a tener en cuenta.

El filósofo de la educación Robert Ennis, desde los años 60 del siglo XX habla del término “disposiciones del pensamiento”, utilizando también el concepto de “pensamiento crítico”²; describe trece aspectos a tener en cuenta para el desarrollo del mismo:

- ser claros en cuanto al sentido de lo que se dice, se escribe o se pretende comunicar,
- establecer y mantenerse centrado en la conclusión o en la pregunta,
- tener en cuenta la situación global,
- buscar y ofrecer razones,
- tratar de mantenerse bien informados,
- buscar alternativas,
- buscar la mayor precisión según lo requiera la situación,
- tratar de ser conscientes de manera reflexiva sobre las creencias básicas propias,
- ser de mente abierta: considerar seriamente los puntos de vista de los demás y estar dispuesto a cambiar su propia posición,
- retener juicios cuando la evidencia y las razones son suficientes para así hacerlo,
- utilizar sus habilidades de pensamiento crítico,
- ser cuidadosos,
- tener en cuenta los sentimientos y los pensamientos de los demás.

David Perkins, Eileen Jay y Shari Tishman, integrantes del ‘Proyecto Cero’ de la Universidad de Harvard³, tratan sobre siete disposiciones del pensamiento crítico. Partiendo de su disposición de concepción triádica⁴, argumentan que cada una de estas

² ENNIS, Robert H.: “Pensamiento crítico: un punto de vista racional”, en: *Revista de Psicología y Educación*, volumen 1, número 1, 2005, pp. 47-64.

³ El ‘Project Zero’, un grupo de investigación del ‘Harvard Graduate School of Education’, ha investigado el desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños, adultos y organizaciones desde 1967. Hoy, Project Zero está construyendo en esta investigación a ayudar a crear comunidades de aprendices reflexivos e independientes; para mejorar el entendimiento profundo dentro de las disciplinas; y a promover el pensamiento crítico y creativo. La misión de Project Zero es entender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento, y la creatividad en las artes, así como también en las disciplinas humanistas y científicas, en niveles individuales e institucionales. Los programas de investigación se basan en el entendimiento detallado del desarrollo cognitivo humano y del proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas. Ellos ubican al aprendiz en el centro del proceso educativo, en lo que concierne a las diferentes formas en las que un individuo aprende en los diferentes estadios de la vida, así como también a las diferencias entre los individuos en las formas en que perciben el mundo y expresan sus ideas. Project Zero fue fundado en el Harvard Graduate School of Education en 1967 por el filósofo Nelson Goodman para estudiar y mejorar la educación en las artes. Goodman creía que el aprendizaje en las artes debería ser estudiado como una actividad cognitiva seria... David Perkins y Howard Gardner fueron codirectores de PZ desde 1972 al 2000, cuando el Dr. Steve Seidel, un experto en evaluación alternativa de estudiantes, fue nombrado director... En su investigación Seidel las prácticas reflexivas de los maestros, el análisis cercano del trabajo del estudiante, y la documentación del aprendizaje. A lo largo de los años, PZ ha mantenido un fuerte compromiso de investigación en las artes mientras que gradualmente expande sus intereses para incluir a la educación en todas las disciplinas, no solamente para el individuo, sino para toda la clase, el colegio y otras organizaciones educativas y culturales. La mayor parte de su trabajo se lleva a cabo en escuelas públicas de Estados Unidos, en especial aquellas con poblaciones desfavorecidas. Pero gran parte del trabajo está en aumento en escuelas y organizaciones culturales en el extranjero... PROJECT ZERO, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos: (2009) [en línea], <<http://pzweb.harvard.edu/History/History.htm>> [20 de noviembre de 2009].

⁴ “...David Perkins, Eileen Jay y Shari Tishman han desarrollado lo que llaman “la concepción triádica de las disposiciones de pensamiento”, la cual incluye el concepto de habilidad. En un esfuerzo por explicar la psicología básica de las disposiciones de pensamiento, proponen que existen tres componentes psicológicos que lógicamente deben estar presentes para desencadenar el comportamiento de una disposición. Estos tres elementos son: 1) *sensibilidad* - la percepción de un comportamiento particular apropiado; 2) *inclinación* - el ímpetu sentido hacia un comportamiento y 3) *habilidad* - la capacidad básica de llevar a cabo el comportamiento (Perkins, Jay y Tishman, 1993)...” TISHMAN, Shari & ANDRADE, Albert: “Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad”, [en línea], <<http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm>> [20 de noviembre de 2009].

siete tendencias involucra sensibilidades, inclinaciones y habilidades distintas. Estas siete disposiciones son:

1. La disposición de ser abierto y aventurero,
2. La disposición de preguntarse, de encontrar problemas e investigar,
3. La disposición de construir explicaciones y comprensiones,
4. La disposición de hacer planes y ser estratégico,
5. La disposición de ser intelectualmente cuidadoso,
6. La disposición de buscar y evaluar razones,
7. La disposición de ser metacognitivo.

La expectativa de poder desarrollar estos hábitos de pensamiento en el alumno apunta a mejorar la calidad del mismo, más allá de datos e información, que pueda ser vertida en una clase o programa de estudio⁵. Del mismo modo "...Su punto de vista está basado en la idea de que las disposiciones de pensamiento se aprenden a través de procesos culturales más que de transmisión directa. Ellos arguyen que las disposiciones de pensamiento son por naturaleza de carácter y, como muchos de los rasgos del carácter humano se desarrollan teniendo en cuenta el ambiente cultural en que se encuentran (...) el ambiente cultural que mejor enseña las disposiciones de pensamiento es una Cultura de Pensamiento, un ambiente que refuerza el buen pensar en una diversidad de formas tanto tácitas como explícitas. Un programa efectivo para enseñar las disposiciones de pensamiento, por consiguiente, debe crear una cultura de pensamiento en el aula. Tal cultura debe tener los siguientes cuatro elementos: Modelos de buenas disposiciones de pensamiento, Explicaciones de las tácticas, conceptos y razones de buenas disposiciones de pensamiento, Interacciones entre compañeros que involucren disposiciones de pensamiento y Retroalimentación formal e informal acerca de las disposiciones de pensamiento..."⁶.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia de práctica docente de evaluación inserta en el marco de la asignatura Historia del Arte III - Edad Media, perteneciente al plan de estudios de la carrera Historia de las artes, orientación artes visuales, de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. La misma partió de la propuesta de "generar en los alumnos una dinámica de participación que permita su inserción en el campo de la investigación", así como en el campo del área productiva.

Específicamente, nuestra área es enseñanza y aprendizaje de historia del arte, y abarca el período que va desde el Bajo Imperio Romano hasta el siglo XIV, es decir, toda la Edad

⁵ "¿Puede el pensamiento cambiar para ser mejor? El concepto de las disposiciones de pensamiento, particularmente como lo han expresado los investigadores y educadores mencionados en este trabajo, es un tipo de concepción de inteligencia. La concepción básica detrás de las disposiciones es algo así: Una gran parte de ser inteligente significa ser capaz de pensar bien; y la gente que piensa bien tiene disposiciones de pensamiento sólidas. Por consiguiente, una gran parte de ser inteligente significa tener disposiciones de pensamiento sólidas. Esto no implica que todos los buenos pensadores tengan las mismas disposiciones de pensamiento, o que todos los buenos pensadores tengan disposiciones de pensamiento igualmente sólidas. Como sugieren muchos de los investigadores aquí mencionados, existen diferentes disposiciones de pensamiento, y por consiguiente diferentes tipos de perfiles de disposición de pensamiento sólidos. Sin embargo, si se define la inteligencia, al menos en parte, como que consta de disposiciones de pensamiento sólidas; entonces, tomando una frase de David Perkins, sobre la pregunta acerca de que si el pensamiento puede cambiarse para mejorar, realmente se convierte en: ¿se puede aprender la inteligencia? Aunque existe un eterno debate acerca del grado en que puede mejorar la inteligencia, no hay duda de que algunos aspectos de la inteligencia pueden ser aprendidos hasta cierto punto. Debido a que el concepto de disposiciones de pensamiento trata sobre patrones de alto nivel de comportamiento intelectual, preguntarse si la inteligencia se puede aprender significa preguntarse si es posible que la gente aprenda a razonar mejor, a tener una mente más abierta, a ser más reflexiva, a ser más estratégica, etc. (estas son tendencias de disposiciones de pensamiento que la mayoría de los investigadores consideran importantes)". TISHMAN, Shari & ANDRADE, Albert: "Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad", [en línea], <<http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm>> [20 de noviembre de 2009].

⁶ Ibidem.

Media Occidental. En el segundo bloque de la materia, entre otros temas, se trabajan los estilos románico y gótico, y la propuesta de la cátedra para la aprobación del bloque tuvo que ver con la investigación en estos temas y su reconocimiento en el neorrománico y neogótico.

La elección es el resultado del registro de ejemplos presentes en nuestra ciudad, a lo que se sumó, por propuesta de alumnos, la Basílica de Luján y el templo neorrománico de la aldea Santa Anita, provincia de Entre Ríos. Los edificios religiosos de la ciudad de La Plata seleccionados para el trabajo son -para románico-: la Iglesia San José (calles 7 y 64), la Iglesia de Luján (calle 60 entre 28 y 29), la Basílica del Sagrado Corazón (9 y 58), la parroquia del Seminario (66 y 24) y, -para gótico-: la Catedral de La Plata.

El objetivo tiene que ver, en referencia al área productiva, con que los alumnos de esta carrera sean los generadores de sus propios espacios laborales, por ejemplo, elaborando proyectos que tuvieran que ver con el reconocimiento y valoración del patrimonio cultural ciudadano enmarcado en la temática de la materia.



El desafío es mayor desde el punto de vista de que la evaluación no consiste en repetir un modelo ya planteado y ejercitado sino trabajar a partir de una propuesta inducida pero abierta⁷, donde "...se pone más énfasis en el proceso de conocimiento y en el desarrollo de la comprensión que en la acumulación de conocimientos..."⁸. Incluso, la clase referida a gótico se realiza dentro de la Iglesia Catedral de La Plata, prescindiendo obviamente de las diapositivas y power points tradicionales, apuntando al reconocimiento de elementos simbólicos y formales góticos y neogóticos, a las sensaciones referidas a la luminosidad y a la relación del espacio interior y exterior y su correspondencia con el entorno.

Así, el alumno debe elaborar el esbozo de un proyecto museológico, que pudiera ser presentado ante distintas instituciones, en el que se propusiera la experimentación espacial, la descripción de elementos derivados del gótico o del románico y su relación con el

⁷ "...El tema de evaluación plantea uno de los grandes desafíos al concepto de las disposiciones de pensamiento. Como lo anotó Robert Ennis, 'un problema fundamental al evaluar las disposiciones del pensamiento crítico (...) es que la disposición es algo que queremos que los estudiantes evidencien por sí solos, sin ser forzados e instados a hacerlo' (Ennis, 1994). Las evaluaciones tradicionales, particularmente las pruebas de elección múltiple, sólo miden habilidad y no nos dicen nada acerca de cómo el aprendiz está dispuesto a pensar sin la ayuda de una guía externa. Las pruebas de pregunta abierta, como la prueba de pensamiento crítico Ennis-Weir, logran con mayor éxito mostrar las disposiciones de pensamiento de los estudiantes, pero no discriminan entre la influencia de la disposición y la habilidad en el desempeño, e inclusive pueden hasta fallar al no mostrar en su totalidad las habilidades de pensamiento crítico, debido a las influencias de disposición compensatorias de los estudiantes (Norris, 1994). Ennis arguye que la mejor forma para evaluar las disposiciones de pensamiento crítico es a través de oportunidades guiadas no delimitadas (Ennis, 1994). Estas son oportunidades que tienen los estudiantes para buscar cualquier patrón de pensamiento que deseen, en respuesta a una situación de un problema específico..." TISHMAN y ANDRADE, Op. Cit.

⁸ PERKINS, David, Op. Cit. Al respecto y en el mismo texto, agrega: "...Esto no significa que el conocimiento no sea importante, es la base. Es importante que el alumno saque información de cualquier texto o fuente como parte de un proceso. Pero usualmente el acopio de información está en el centro del proceso. En cambio en el aula con una cultura del pensamiento, esta actividad no es el centro, sino un apoyo, una herramienta. El conocimiento es una herramienta para aprender y comprender. El conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión..."

contexto ciudadano. De esta forma se logra la investigación, observación y valoración del patrimonio, lo que contribuye a crear identidad y pertinencia teórica.

El estudiante debe consignar claramente la problemática a plantear, los objetivos, el ámbito elegido dentro del edificio (si no es tomado de forma global), la metodología que utilizará y el público al que se destina, construyendo así, el guión museológico de su proyecto.

Los alumnos tienen libertad de elección con respecto al público destinatario. Aparecieron propuestas de transferencia educativa para un público adulto mayor, para universitarios, para alumnos de escuela primaria y secundaria, para personas discapacitadas leves, para niños de jardín de infantes y para el público en general.

Anteriormente a este trabajo, algunos ejercicios en clase habían consistido en redactar posibles textos curatoriales, de sala o vitrina, referidos a otros temas de la materia.

La estructura del trabajo fue planteada al inicio del bloque, y se presentó como un Trabajo Práctico final, en el que debían seguirse las siguientes consignas:

- Seleccionar un tema a investigar dentro de los sugeridos por la cátedra⁹. Se puede tomar como disparador una parte de una iglesia, un recorrido, una experiencia espacial, un vitral, o lo que elija el alumno.
- Pensar en una muestra que identifique ese tema.
- Construir el boceto de un guión museológico (aquél que refiere al contexto, a la misión de la muestra, a la intención del productor).
- Realizar el guión curatorial (texto de sala que puede aparecer una única vez, o puede abrir y cerrar una muestra para marcar su recorrido).
- Crear el texto para la transferencia educativa (aquél que enlaza al productor de la muestra con el visitante, haciéndola accesible a públicos específicos, por ejemplo, jubilados, alumnos de primaria, secundaria, inicial, público en general, público especializado, personas con capacidades diferentes, etc.), teniendo en cuenta la coherencia con los guiones previamente hechos.
- Concluir con una defensa oral y multimedial (con soporte en power point) del trabajo, en la que se plasmen las claves del mismo, para poder fundamentarlo, persuadir y convencer a los organizadores de la institución a la que se presentará el proyecto, que no dure más de 5 (cinco) minutos.

Esta experiencia pedagógica se realizó en la cátedra por primera vez este año, y algunos alumnos eligieron los vitrales, la luminosidad, la verticalidad o la geometría. Un trabajo se refirió al recorrido de tres iglesias neorrománicas, en distintos encuentros.

Como ejemplo, podemos citar el trabajo de una alumna cuyo tema fue la Catedral de La Plata en relación a su importancia histórico-artística y su comprensión como edificio-símbolo de la ciudad.

Partiendo de los temas propuestos por la cátedra, la alumna hizo uso de su pensamiento crítico y elaboró una estructura propia dividiendo el guión museológico en tres unidades temáticas:

1) “La ciudad y su Catedral”: el impacto urbano. El diálogo entre el edificio y su entorno.

⁹ Los temas fueron:

- a. Cosmovisión de la Edad Media a través de las estéticas del románico y del gótico.
- b. Arquitectura románica y gótica. Sistema constructivo como materialización de la armonía divina y como plasmación de un modelo teológico.
- c. Culto a las reliquias y a los santos.
- d. La mística y el pensamiento escatológico. La obra de arte como ofrenda, vínculo con lo sagrado y como herramienta pedagógica.
- e. Vitrales: técnica y función.

2) “La técnica del gótico”: las innovaciones técnicas. El diálogo entre el edificio y sus partes.

3) “La estampa del gótico”: las sensaciones en el mundo gótico. El uso de la luz, la verticalidad y la escala monumental.

Con respecto al guión curatorial, apuntó a la generar un efecto emocional, desde una poética.

En cuanto al texto para la transferencia educativa, en lugar de un simple texto y evidenciando lo que Perkins, Jay y Tishman denominan “disposiciones del pensamiento crítico” (ver cita 4), la alumna produjo un proyecto integral destinado a alumnos de segundo ciclo de EPB (8 a 12 años), respetando las unidades temáticas elaboradas con anterioridad.

Propone la elaboración de un folleto explicativo específico para los alumnos, diferente del destinado al público en general, y actividades relacionadas con las ciencias sociales y la educación artística. En este folleto aparecen: un plano de la ciudad, con el objeto de ubicar la iglesia en el entorno (unidad temática 1), una planta del edificio e imágenes de elementos góticos (unidad temática 2).

Para cada unidad temática propone actividades diferentes. Para la 1, la actividad se centra en la Plaza Moreno, en donde se dialoga con los alumnos sobre impresiones de volúmenes urbanos y jerarquías de los espacios. Para la 2, se recorre el exterior del edificio, puntualizando en las sensaciones espaciales propias de la Edad Media y de la actualidad, en el sistema constructivo y en los elementos formales. Para la 3, las actividades transcurren en el interior del edificio, experimentando sensaciones espaciales y táctiles.

Una vez más la alumna innovó, presentando actividades para realizar posteriormente a la visita, en el aula, relacionadas con las áreas de matemática, lengua, inglés y catecismo (si viniera al caso). Finalmente, su coloquio y defensa multimedial, fueron pertinentes y originales.



En otro caso, un alumno eligió tomar la búsqueda de ascensionalidad y verticalismo característicos de los edificios góticos, en el caso de la Catedral neogótica de La Plata, haciendo hincapié en los dispositivos constructivo-arquitectónicos y subrayando la sensación espacial de desmaterialización que aquéllos provocan. Así, realiza una descripción formal de los elementos externos (arbotantes, contrafuertes, arcos ojivales, pináculos, agujas, torres, rosetón) e internos (vitrales, bóvedas de crucería, pilares acantonados) para poder

reconocer el efecto perceptivo del gótico. El trabajo concluye, por un camino novedoso, que en la Edad Media, para materializar la teología de la luz y recogimiento, se necesitó de gran destreza racional y se dejó de lado parte del empirismo de las construcciones románicas. Todos los dispositivos descritos, amplifican la dirección ascendente y permiten abrir mayores vacíos en el muro logrando la desmaterialización del espacio interior.

La experiencia fue considerada positiva en líneas generales tanto desde la perspectiva de los docentes como de los alumnos, aunque algunos mantuvieron su deseo de tener evaluaciones “tradicionales”. Este aspecto puede resultar paradójico pero es uno de los puntos más importantes a trabajar. Si bien el diagnóstico de la necesidad de cambios es unánime en todo el marco del proceso de enseñanza (y en lo que respecta al ámbito de la enseñanza de las artes y sus disciplinas afines es más notorio), no siempre esto se refleja en la elaboración de los proyectos pedagógicos y mucho menos en la concreta enseñanza en las aulas. La resistencia a los cambios es a veces sordida, pero la mayoría de las veces inconsciente. Responde muchas veces al sostén de un statu quo sin un fundamento preciso, que es quizás el más fuerte de los fundamentos, ya que se ha “naturalizado” un proceso didáctico y pedagógico que a veces parece inherente a las instituciones. Quizás ese sea el gran debate. Primero deberíamos acordar qué implica pensar que “el conocimiento se produce en el proceso de pensamiento y de comprensión” y el término “cultura del pensamiento” o “pensamiento crítico” y después ver si los que integramos las instituciones educativas, fundamentalmente los docentes, estamos dispuestos a llevar adelante las transformaciones que de ello derivan y que van más allá y de una “técnica” para “aprehender” teniendo en cuenta nuevamente el significado específico del término. Nuestra experiencia, sumada a las propuestas presentadas por otros alumnos de trabajar con edificios y públicos que originalmente no se habían propuesto, muestra que el ámbito del pensamiento en el aire es posible.

Bibliografía

ENNIS, Robert H.: “Pensamiento crítico: un punto de vista racional”, en: *Revista de Psicología y Educación*, volumen 1, número 1, 2005, pp. 47-64.

PERKINS, David, “Una cultura donde el pensamiento sea parte del aire” [en línea], *Revista Zona Educativa*, Año 2, Número 15, 08 de noviembre de 1997, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, <<http://www.zona.lacarabela.com/ZonaEducativa/Revista15/Reportaje2.html>> [20 de noviembre de 2009].

PROJECT ZERO: (2009) “History of Project Zero”, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos: [en línea], <<http://pzweb.harvard.edu/History/History.htm>> [20 de noviembre de 2009].

TISHMAN, Shari & ANDRADE, Albert: “Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad”, [en línea], en: <<http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm>> [20 de noviembre de 2009].