

Habilidades de Pensamiento Social: describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula¹

Social thinking skills: describe, explain, interpret and
argue in the classroom

Habilidades de pensamento Sociais: descrever,
explicar, interpretar e argumentar
em sala de aula

Johanna Andrea Murillo Sandoval²
Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia

Carlos Abel Martínez Valencia³
Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia

RECIBIDO: 27 DE JULIO DE 2014 • APROBADO: 31 DE OCTUBRE DE 2014

Para citar este artículo: Murillo, J. A. y Martínez, C. A. (2014).
Habilidades de pensamiento social: Describir, explicar, interpretar
y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*, (64), 108-125

- 1 Artículo de investigación, producto del proyecto de investigación denominado "Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad con estudiantes del grado 10 de la institución educativa la Graciela de Tuluá" perteneciente a la línea de investigación "Pedagogías, didácticas y TIC" de la Maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Fecha de inicio: enero 2012. Fecha de finalización: Diciembre 2013.
- 2 Magister en educación; Profesional en Filosofía, Licenciada en Lenguas Modernas; docente de la Institución Educativa Gonzalo Mejía Echeverry. Integrante del grupo de investigación: Pedagogías, didácticas y TIC. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda (Colombia). E-mail: johannaetica@gmail.com
- 3 Magister en educación; Profesional en Filosofía, Psicólogo; docente de la Institución Educativa La Graciela, Integrante del grupo de investigación: Pedagogías, didácticas y TIC. Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda (Colombia). E-mail: carlosabelm10@hotmail.com

Resumen. La finalidad de este artículo es presentar los resultados de la investigación *Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad*, desarrollada con estudiantes de la institución educativa la Graciela en la ciudad de Tuluá. La investigación es cualitativa pues busca estudiar el fenómeno educativo en su proceso natural (Coll, 1989) teniendo en cuenta aspectos como su carácter *holístico e inductivo*. La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios, observaciones participantes, análisis de transcripciones. La estrategia metodológica fue el *estudio de casos* (Yin, 2009). El caso se desarrolló en un escenario presencial de seis sesiones, con el apoyo de algunos dispositivos tecnológicos. De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, las habilidades de Pensamiento Social que se identificaron fueron la descripción en un alto nivel, seguida de la explicación con un desempeño medio y en una menor medida, la interpretación y la argumentación.

Palabras claves. Pensamiento social, habilidades, estudio de caso, libertad (Tesaurus Unesco).

Abstract. The purpose of this paper is to present the results of the research "*Social Thinking skills in a teaching and learning practice of the concept of freedom*" developed with students of the educational institution La Graciela in Tuluá city. The research is qualitative therefore it seeks to study the phenomenon in its natural educational process (Coll, 1989) taking into account aspects such as its holistic and inductive character. The data collection was carried out through questionnaires, participant observations, and transcript analysis. The methodological strategy was the case study (Yin, 2009). The event took place in an educational institution classroom during six sessions, with the support of some technological devices. According to the results of the research, the identified social thinking skills were: description in a high level followed by the explanation with an average performance and in a low level were interpretation and argumentation.

Keywords. Social Thought, Skills, Case Study, Freedom (Unesco The-saurus).

Resumo. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa habilidades de pensamento social no ensino prático e aprendizagem do conceito de liberdade, desenvolvido com alunos da instituição de ensino

na cidade Graciela Tulua. A pesquisa é qualitativa porque busca estudar o fenômeno em seu processo educacional naturais (Coll, 1989), tendo em conta aspectos como caráter holístico e indutivo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, observação participante, análise de transcritos. A estratégia metodológica foi o estudo de caso (Yin, 2009). O evento aconteceu em uma sala de aula, durante seis sessões, com o apoio de alguns dispositivos tecnológicos. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, habilidades sociais de reflexão foram identificados como a descrição a um nível elevado, seguindo-se a explicação com um desempenho médio e, em menor medida, interpretação e argumento.

Palavras-chave. O pensamento social habilidades, estudo de caso, a liberdade (Unesco Thesaurus).

Introducción: La enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social

Uno de los propósitos de la educación es formar un ser humano participativo, libre, autónomo e interesado por los fenómenos sociales que lo rodean; para ello, es necesario implementar desde los procesos educativos ejes temáticos que partan de problemas y estrategias que ayuden a la formación del Pensamiento Social. Pagés (2007) afirma que la formación de Pensamiento Social no es una novedad en la enseñanza de las ciencias sociales, pues "ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, entre otros" (p. 152).

En cuanto a los problemas de orden social, vinculados estrechamente con este tipo de pensamiento, Evans, Newmann y Saxe (1996) sostienen que su estudio requiere de "situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos" (p. 205). Lo anterior sugiere que el principal interés radica en comprender los factores que dan forma a las actuaciones y pensamientos de los sujetos en situaciones sociales que demanden de ellos habilidades cognitivas específicas.

En esa medida, describir, explicar, interpretar y argumentar frente a fenómenos sociales, son parte de las destrezas que los estudiantes como sujetos inmersos en colectivos, deben desarrollar. Guevara (2000) señala que estas *habilidades de corte cognitivo* son aquellas habilidades de pensamiento

que son bastante útiles para “sobrevivir” en el mundo cotidiano, pues tienen una función social que consiste en la reconstrucción de nociones articuladas a contenidos curriculares que son aplicadas en situaciones reales, y le brindan al estudiante herramientas para la convivencia.

Pagés (2007) plantea que el propósito del Pensamiento Social es proveer instrumentos y mecanismos de análisis que permitan enfrentar a la realidad contemporánea, para reconocernos en ella, como participantes activos. El llamado es, a evitar ser agentes de reproducción social que actúen en dinámicas conductuales bajo sistemas de micro penalidades basados en premios y castigos, pues dichas dinámicas en nada contribuyen a analizar concienzudamente la realidad social. Por el contrario, como lo hace ver Pipkin (2009), un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del Pensamiento Social que le permita a los estudiantes concebir la realidad como una *síntesis compleja* y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes se transforman en agentes activos liberados de actitudes conductuales predeterminadas dispuestos a reflexionar sobre realidades complejas.

Como antecedentes del estudio de las habilidades de Pensamiento Social dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se encuentran investigaciones como la de Casas, Montserrat; Bosch, Dolors y González, Neus (2005) denominada *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar*. En esta investigación se plantea que el desarrollo de estas habilidades es parte fundamental en la formación democrática de los estudiantes pues permite que ellos interactúen de manera dialógica en escenarios de trabajo cooperativo donde se cuestionen su participación en la sociedad como sujetos políticos que analizan y comprenden los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social. Sostiene Casas et al. (2005) que estas habilidades facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad social, en tanto que permiten crear, defender o modificar juicios sobre esta realidad y potenciar la creación de actitudes de intervención para mejorarla o modificarla. La adquisición de estas habilidades favorece la formación de un pensamiento relativo y complejo, crea actitudes de diálogo y negociación y rechaza cualquier forma de dogmatismo o de intransigencia.

En esa misma línea, Canals (2011) en sus investigaciones tituladas *El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana* y *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, considera que la formación en habilidades comunicativas de orden social se convierte en una estrategia para incentivar a los estudiantes en su participación como ciudadanos reflexivos con capacidad de acción y elección, pues los lleva a reconstruir el conocimiento social a través del diálogo, así como el planteamiento de soluciones alternativas a los problemas sociales.

Estas investigación consideran que la enseñanza debe contribuir a potencializar valores y actitudes que le permitan al educando construirse a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo, igualmente debe demandar unos saberes cada vez más pertinentes, necesarios y válidos, que le ayuden a pensar y actuar sobre contenidos contextualizados y significativos, y que le permitan al adquirir criterios para ser más dueño de sí. Para potenciar saberes necesarios y pertinentes es necesario articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin pensar que lo conceptual debe estar por encima de lo procedimental y actitudinal, ya que estos últimos potencializan conocimientos de carácter social. Benejam y Pagés (1998) consideran que los procedimientos y las actitudes son más generales que los conceptos y, en el caso de los primeros, actúan como instrumentos para la construcción y la comprensión de cualquier hecho, concepto o problema social.

Si el Pensamiento Social requiere dar razones, entonces se requiere una actitud dialogante, discursiva y comunicativa por parte del educando y el educador que permita la construcción conjunta del conocimiento. Para Casas et. a. (2005) en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo a la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas. Las habilidades del pensamiento son procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información (Galarza, 2004), y por lo tanto expresa a través de la conducta humana que las personas son sujetos pensantes y razonables, capaces de mediar entre él, sus acciones y la sociedad misma. Dichas habilidades se describen a continuación:

- *La descripción:* según Jorba, Gómez y Prat (2000) esta habilidad consiste en producir proposiciones o enunciados que enumeren propiedades del objeto o fenómeno, ayuda a procesar información

con las propiedades, características y cualidades de los fenómenos, objetos y hechos sociales. Su objetivo es informar sobre cualidades que identifiquen lo esencial de una realidad o fenómeno.

- *La explicación:* Jorba, Gómez y Prat (2000) sostienen que explicar consiste en producir razones o argumentos de manera ordenada y establecer relaciones para modificar el conocimiento, a partir de hacer comprensible un fenómeno, un resultado o un comportamiento. Implica comprender el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos.
- *La interpretación:* entra en el campo de los valores; en ella se explicitan criterios propios en la diversidad de alternativas para la elucidación y solución de un mismo problema. De acuerdo con Casas et al. (2005), la interpretación se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor.
- *La argumentación:* según Casas et al. (2005), implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras interpretaciones diferentes, para poner a prueba el conocimiento. Argumentar es organizar razones que justifiquen puntos de vista con la intención de convencer, conlleva tanto el auto-convencimiento como la necesidad de persuadir a otros de que las explicaciones y razonamientos que se plantean son pertinentes, sólidos y válidos.

La descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación contribuyen al proceso de construcción de significados compartidos. Según Benejan y Quinquer (2000) orientan la formación de ciudadanos críticos, con capacidad de distinguir puntos de vista diferentes, de captar el relativismo propio del Pensamiento Social, de desarrollar un pensamiento divergente para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Conocimiento social en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social

Abordar el mundo de lo social, tanto en el pensamiento, como el conocimiento, implica según Santisteban (2009), la multicausalidad, la relatividad y la intencionalidad como conceptos fundamentales para su estudio.

La multicausalidad: este aspecto implica que el conocimiento social no está sujeto a leyes fijas y predeterminadas, porque en todo conocimiento social confluye un sinnúmero de factores en estrecha relación con una diversidad de fenómenos de índole social. Benejam y Quinquer (2000) sostienen que el estudio de las ciencias sociales exige establecer las relaciones entre los factores para entender las causas y consecuencias de determinados hechos y problemas, y por otro lado, desarrollar la capacidad de comprender las motivaciones y las acciones de los agentes sociales desde una perspectiva empática.

La relatividad, en cuanto al saber social, político y cultural, conduce a tener claro el tiempo y el espacio en el que se producen dichos saberes, además el contexto cultural en el cual surge dicho conocimiento y se desarrolla el agente que lo apropia o construye. Se origina en el debate, en el dialogo entre diferentes interpretaciones que exige, razonar, indagar, polemizar, dudar, convencer y ser convencido.

Por último, *la Intencionalidad,* supone que el estudio de las ciencias sociales es pluriparadigmático, lo que induce a pensar que allí confluyen una variedad de intenciones, subjetividades, acciones, interpretaciones y significados que el educando debe considerar a la hora de construir su propia interpretación e intención con respecto a los hechos sociales. En fin, la intencionalidad es un componente esencial en la construcción social.

Metodología

La metodología se enmarca dentro de las llamadas metodologías cualitativas o hermenéuticas. La anterior decisión se sustenta en que el fenómeno que es objeto de estudio de esta investigación no es susceptible de ser cuantificable, sino más bien interpretable por su singularidad y contexto multivalente. Las situaciones observados no se tomaron como causas de acontecimientos, pues su peculiaridad estuvo estrechamente vinculada con elementos que difícilmente podían ponderarse desde los parámetros de verificación empírica acuñados por las ciencias positivas, entre dichos elementos no cuantificables, se encuentran, las interpretaciones de los fenómenos sociales que hacen los distintos sujetos en un contexto educativo, entre otros.

La investigación estudió el fenómeno en su proceso natural (Coll, 1989), teniendo en cuenta como lo señalan Latorre del Rincón y Arnal

(2005) aspectos como su carácter *holístico, inductivo e ideográfico*. En esa medida, esta investigación estudia la realidad del fenómeno educativo seleccionado desde un enfoque global, considerando todos los elementos que se interrelacionan en el mismo, es inductiva, pues las interpretaciones son construidas a partir de la información obtenida y no a partir de hipótesis previas a la intervención, y también es ideográfica pues se orienta a comprender e interpretar lo singular del fenómeno social dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias naturales. La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios, análisis de transcripciones, producciones de los estudiantes y autoinformes docentes. La estrategia metodológica es el estudio de caso.

Unidad de análisis: es una unidad didáctica completa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad con el apoyo de un blog como herramienta tecnológica TIC, titulada: "Mis ideas sobre la libertad". La unidad didáctica consta de seis sesiones de dos horas de duración cada una. La unidad didáctica se observó en profundidad en el contexto natural durante el proceso completo; por lo que el caso seleccionado es único y no pretende ser representativo de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad, la pretensión es el enriquecimiento del conocimiento actual sobre el tema en los distintos entornos educativos. La estrategia didáctica corresponde al Estudio de Caso. El caso fue presentado a los estudiantes para que lo analizaran y a partir de la comprensión del mismo, reflexionaran en torno a preguntas críticas debatidas en grupos flexibles de trabajo. Cada grupo seleccionó un representante que socializó en mesas redondas, paneles de discusión y exposiciones, las conclusiones a las que llegó el grupo de trabajo. La intervención del docente, se desarrolló a través de exposiciones ilustrativas con apoyo de dispositivos tecnológicos.

Estudio de caso

El grado de 10-4, de la Institución Educativa La Graciela está conformado por 42 estudiantes. Ocho son hombres y el resto son mujeres, los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 16 y 18 años. Según el SIMAT de la institución (Sistema Integrado de Matricula) El 80% de los estudiantes viven en el estrato 2, el 15% por ciento en el estrato 1, y el 5% restante en estrato 3.

Procedimiento

Fase recolección de datos: se desarrolló una observación participante por parte de uno de los investigadores quien se encargó de recolectar la información durante la unidad didáctica en grabaciones de audio y video. Una vez finalizada cada sesión de la unidad didáctica, el docente escribió autoinformes que dieron cuenta de lo sucedido en la planeación y la ejecución de la unidad didáctica. En el autoinforme se analizaron los objetivos de la práctica, se hizo un listado de los materiales utilizados, se reflexionó sobre los contenidos, la metodología, la producción escrita de los participantes, además de las expectativas que se tuvieron al inicio de la unidad didáctica.

Fase de análisis de datos: terminada la unidad didáctica se realizó el análisis e interpretación de la información. En un primer momento, se analizó tanto la planeación de la unidad didáctica como la planeación de la práctica educativa en general. Los datos se describieron de acuerdo a los componentes de la práctica educativa (Zabala, 2008).

En un segundo momento, se analizó la información recolectada a través de las grabaciones de audio y video mediante la transcripción detallada de cada una. Estas transcripciones fueron analizadas utilizando como herramienta el software *Atlas Ti*, para hacer un proceso de codificación de acuerdo a la propuesta de Corbin y Strauss (2008), bajo los parámetros de ausencia y presencia que permitieron identificar las habilidades de Pensamiento Social emergentes en todo el proceso, se utilizó una matriz que brindó información acerca de las características de dichas habilidades. Los datos fueron agrupados hasta levantar el esquema categorial que contiene la categoría axial y los conceptos derivados de la práctica educativa.

Establecida la ruta de análisis de la información, se deriva el proceso de triangulación, el cual se realiza a partir de los componentes de la planeación de la unidad didáctica, la práctica educativa ejecutada y la teoría. Lo anterior se justifica en la necesidad de estudiar e identificar las habilidades de Pensamiento Social en la práctica educativa completa, siendo ésta una acción planeada, desarrollada y evaluada. De este modo, se hace un contraste sistemático entre lo planeado en la unidad didáctica y lo ejecutado en la práctica educativa. El análisis e interpretación se hace con el corpus documental obtenido de las técnicas de recolección

de información para establecer relaciones entre la teoría y la información obtenida, hasta construir categorías conceptuales.

Resultados

Identificación de las habilidades de Pensamiento Social en la ejecución de la unidad didáctica

En este apartado se presenta el análisis de la información de las habilidades del Pensamiento Social identificadas en la unidad didáctica sobre el concepto de libertad. En primera instancia, se analiza lo identificado en el Aprendizaje de los estudiantes y en un segundo momento se analiza La Práctica educativa en general. El proceso de análisis se realiza a la luz de la *Teoría Fundamentada* de Corbin y Strauss (2008). En esta investigación se realizó el proceso de codificación tanto *abierto* como *axial* y *selectivo* utilizando para ello la información recolectada durante las seis sesiones que se realizaron en la unidad didáctica a través de grabaciones de audio y video las cuales fueron transcritas, así como las producciones escritas de los estudiantes durante el proceso.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia con la que se presentó cada una de las habilidades de Pensamiento Social en las sesiones desarrolladas.

Tabla 1: Habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada una de las sesiones.

Habilidad Lingüística	Sesión N°1	Sesión N°2	Sesión N°3	Sesión N°4	Sesión N°5	Sesión N°6	Total	Porcentaje
Descripción	7	10	7	7	9	5	45	34,2%
Explicación	2	5	3	5	2	3	16	12,16%
Interpretación	1	1	1	4	2	2	11	8,36%
Argumentación	0	0	0	1	1	2	4	3,04%
Total								100%

Fuente: Datos obtenidos del corpus documental

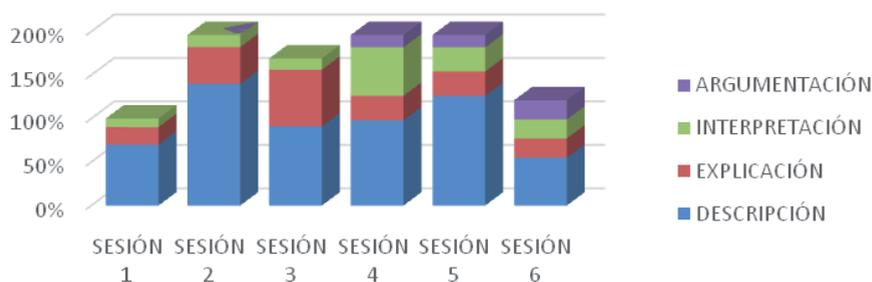
Según la Tabla 1, la Habilidad de Pensamiento Social con mayor frecuencia en la ejecución de las sesiones es la descripción, con un porcentaje de 34,2 le sigue la explicación con un porcentaje de 12,16 seguidas de la

interpretación con un porcentaje de 8,36 y finalmente la argumentación con un porcentaje de 3,04.

Por su parte, la Gráfica 1 presenta la identificación de cada habilidad de Pensamiento Social durante cada sesión.

Gráfica 1: Habilidades de Pensamiento Social en la unidad didáctica

Estado general de las habilidades de pensamiento social en la unidad didáctica



Fuente: los autores

La habilidad de Pensamiento Social de la descripción, tiene la mayor aparición en la sesión 2, después disminuye tres puntos en la tercera y cuarta sesión para incrementar su número de apariciones en la sesión 5. El total de veces que aparece la descripción durante todo el desarrollo de la unidad didáctica es de 45. El desarrollo de esta habilidad es el primer paso para la comprensión de los fenómenos sociales, pues según Casas et al. (2005), permite que los estudiantes construyan una idea de la realidad a partir de ejercicios de comparación, diferenciación, clasificación y caracterización de acontecimientos, hechos y situaciones. No obstante, Benejam y Pagés (1998) consideran que no es suficiente con aprender a describir, se requiere comprender mediante la profundización en las causas y las consecuencias de los hechos y en su interpretación.

En cuanto a la habilidad de la explicación, ésta se presenta en todas las sesiones pero especialmente en las sesiones segunda y cuarta. Esta habilidad obtuvo un total de 16 apariciones. Casas et al. (2005) sostiene

que esta habilidad va más allá de la descripción en cuanto al tratamiento que se le da a la información pues permite establecer relaciones entre las causas y las consecuencias de un objeto de estudio. La explicación transforma en conocimiento la información.

Referente a la habilidad de la interpretación, ésta aparece en todas las sesiones cuya frecuencia y nivel se puede observar en las gráficas, aunque en una baja frecuencia. Sólo en la sesión cuatro se manifiesta en mayor medida. Esta habilidad, obtuvo un total de 11 evidencias durante la unidad didáctica. La interpretación requiere que los estudiantes construyan justificaciones que le den sustento a sus puntos de vista. Por esta razón no basta con que conozcan el fenómeno estudiado, deben relacionarlo de manera crítica con otros conocimientos. La interpretación de los fenómenos sociales "implica dar una visión propia de la realidad y abrir perspectivas para poder cambiar esa realidad" (Casas et al., 2005, p. 16.)

Casas et al. (2005) consideran que una de las finalidades de la formación social es lograr que el estudiante puede posicionarse y actuar de manera crítica para contribuir a la resolución de problemas sociales, para ello la interpretación se transforma en un instrumento que potencia la creación y difusión de significados como paso necesario en el proceso de influencia en la transformación de la realidad social. La interpretación es un pilar básico de la argumentación, pues potencia el análisis crítico respecto a diferentes maneras de pensar y actuar.

Con respecto a la habilidad de la argumentación, ésta no aparece en las sesiones iniciales. Es a partir de la sesión cuarta cuando se manifiesta con una aparición, en la quinta sesión también se da sólo una vez y en la última sesión aparece dos veces. El total de manifestaciones de la argumentación en el proceso es de cuatro veces. La posible razón por la cual sólo se manifestó al final del proceso es que para que pudieran argumentar, los estudiantes requerían haber desarrollado las habilidades anteriores, a fin de que las tesis que sustentaban tuviesen un verdadero peso argumentativo. La argumentación, según López (1990), citado por Casas et al (2005), no sólo consiste en la adhesión o rechazo de juicios sobre puntos de vista personal, ésta debe basarse también en razonamientos científicos y teóricos sólidos que resistan la crítica y la controversia. En esa medida, aprender a argumentar, puede ser un camino para la formación democrática de los estudiantes, pues como sostiene Duval (1992), la argumentación requiere que el estudiante dialogue de

manera constructiva con otros, participe en debates y reconozca a los otros como interlocutores válidos.

En cuanto a lo identificado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes de la unidad didáctica, se puede observar que aunque durante las actividades ejecutadas se dieron momentos de *interactividad* entre el docente y los estudiantes en torno a tareas y la comprensión de contenidos para el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social, ésta careció de la interacción necesaria para convertirse en una ayuda educativa. Lo anterior se sustenta en tanto que la interactividad no se limita a los intercambios comunicativos, sino a todas aquellas actuaciones que refuerzan y complementan el aprendizaje y que pueden no ser palpables solamente en el discurso del docente o en el realización de las actividades, ésta se concreta en las formas de organización, en las estructuras de participación social y académica, en las mediaciones semióticas (Ramírez, 2009) entre otros aspectos.

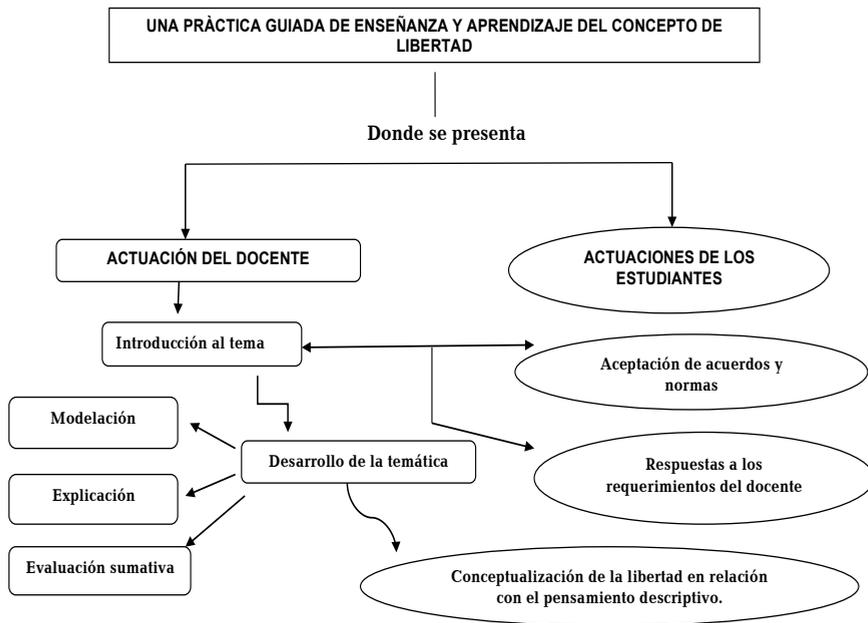
Las habilidades de Pensamiento Social identificadas en la práctica educativa parecen obedecer más a requerimientos de las actividades propuestas por el docente que a las dinámicas propias del aprendizaje como una atribución de sentido en la que se incluyen las motivaciones e intereses de los participantes, la influencia educativa en el aprendizaje y en el caso particular de la formación para el Pensamiento Social, debe incluir la capacidad de los estudiantes para establecer motivos educativos compartidos. Cuando son ausentes estos motivos, la construcción de significados difícilmente se manifiesta, pues aunque los estudiantes participan en las actividades no lo hacen con fines formativos sino por cumplir con sus obligaciones escolares. Cabe anotar que aunque las motivaciones sean muy variadas y se asuman en grados distintos por los estudiantes, éstas deben valorarse a la hora de introducir ayudas educativas.

Análisis de la práctica educativa en general

El segundo momento de la codificación utilizado para el análisis y la interpretación de los datos fue la codificación *axial*. Ésta se desarrolló a partir de la identificación de las categorías emergentes y la vinculación de las mismas con categorías empíricas las cuales al entrecruzarse mostraron las dimensiones y propiedades de los datos estudiados. Este proceso de codificación, permitió identificar la variedad de condiciones

e interacciones asociadas a la práctica educativa, y descubrir la manera como se relacionan las categorías emergentes. En la codificación *selectiva* los conceptos fueron interpretados teóricamente. Como resultado de esta codificación, se presenta la Gráfica 2 donde se presenta el esquema categorial obtenido de la codificación axial.

Gráfica 2: Esquema categorial: una práctica guiada de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad.



Fuente: Datos obtenidos de la codificación axial y selectiva del corpus documental.

Tanto las actuaciones del docente como las actuaciones de los estudiantes y sus producciones orales muestran que la práctica educativa fue una *práctica guiada* controlada por el docente dentro de una lógica de control instruccional, que se hace evidente cuando éste introduce actividades como el desarrollo de cuestionarios tanto orales como escritos cuyas respuestas son evaluadas. Hay por tanto una estructura de dominio por parte del docente, quien es encargado de guiar la práctica

educativa, de decir qué se hace y cómo se hace y a su vez determinar cómo se participa y cómo se califican las actividades ejecutadas. En este aspecto, la participación de los estudiantes se da en función del proceso de calificación. Rogers (1996) considera que difícilmente pueden darse aprendizajes significativos desde paradigmas instruccionales que engloben los contenidos en currículos prescritos, con tareas similares para todos los estudiantes, donde la disertación por parte del profesor sea la única manera de impartir instrucción, con test normalizados por medio de los cuales se evalúa desde afuera a todos los estudiantes y calificaciones según el criterio del profesor como forma de medir lo aprendido.

Frente a este tipo de prácticas, basadas en el *diseño instruccional*, Schrum (2003) sostiene que se basan en objetivos de formación y de evaluación que tienen como finalidad analizar los entornos en los que se manifiesta el aprendizaje. El diseño instruccional utiliza el modelado como estrategia de enseñanza, según Zamorano et. al. (2006) la utilización de modelos dentro de los procesos educativos cae en el riesgo de limitarse a ser una representación descriptiva de los fenómenos, pero esto no es lo esencial en la enseñanza. En la práctica educativa, el uso del modelado se limita a ser una estrategia para la instrucción pero no promueve la reflexión sobre los fenómenos sociales. Desde el paradigma instruccional el docente como funcionario asume una postura magisterial: explica, ordena, modela, califica y proporciona herramientas que ayuden a los estudiantes a pensar en el conocimiento de lo social, para ello, se vale de la descripción, así promueve enunciados que dan razón de cualidades, propiedades y características del concepto objeto de estudio para describirlo y confrontarlo desde su realidad y fundamentación aprobación.

En cuanto al proceso evaluativo, el docente realizó actividades de seguimiento para determinar si los estudiantes adquirieron los conocimientos, para tal fin utilizó cuestionarios en diferentes momentos del desarrollo de la unidad didáctica. En dicho proceso se puede observar que el docente hace uso de la evaluación sumativa, mas no formativa, como mecanismo de control dirigido a regular los aprendizajes de los estudiantes. Según Guba y Lincoln (1989) la evaluación sumativa, se podría denominar la evaluación de la medida. El papel del evaluador es técnico como proveedor de instrumentos de medición que determina en qué medida son alcanzados los objetivos establecidos.

Teniendo en cuenta el anterior planteamiento se puede decir que la evaluación sumativa llevada a cabo por el docente obedece a lo observable, medible y cuantificable, y se distancia de la evaluación formativa la cual, según Melmer, Burmaster y James (2008), aporta la información necesaria o *feedback* para ir ajustando el proceso de manera que los estudiantes consigan los objetivos propuestos. El aspecto vital de este tipo de evaluación está en aportar información para mejorar el resultado final y no para calificar o asignar una nota.

Discusión e interpretación de los resultados

El objetivo principal de la unidad didáctica planeada era que los estudiantes comprendieran el concepto de libertad desde diferentes autores y teorías y que posteriormente, construyeran su propia definición. Para el desarrollo de este objetivo se planearon secuencias didácticas y de contenidos para cada sesión en el marco de la estrategia didáctica del estudio de caso. De acuerdo con la planeación de la unidad didáctica, en cada sesión el docente debía presentar y analizar una parte del caso y acto seguido, debía hacer preguntas críticas frente al mismo, a la vez que se encargaba de exponer con ayuda de dispositivos tecnológicos y un blog, el concepto de libertad.

Las habilidades de Pensamiento Social que estaban inmersas en los contenidos y en las actividades de la unidad didáctica, eran la descripción, como habilidad necesaria para producir enunciados que enumeraran propiedades de los objetos, hechos, y fenómenos sociales que aparecían en el caso. La explicación, para establecer relaciones causales entre dichos hechos, la interpretación, para que los estudiantes se vieran implicados en el caso y pudieran reestructurar sus puntos de vista en función de otros puntos de vista, y la argumentación, para que los estudiantes organizaran sus razones con la intención de convencer. Según los hallazgos encontrados en la práctica educativa se muestra que las habilidades de Pensamiento Social no fueron desarrolladas en su totalidad como estaba planeado, sólo la habilidad de la descripción se presenta en mayor medida, mientras que el resto de habilidades aparecen pero no de manera tan constante. Lo anterior supone que el trabajo ejecutado durante la unidad didáctica adoleció de estrategias que permitieran el desarrollo de las demás habilidades pues aunque se diseñaron actividades que promovieron la participación de los estudiantes, éstas no correspondían a potenciar el resto de habilidades.

Los estudiantes en sus producciones orales mayoritariamente describieron, clasificaron y categorizaron fenómenos sociales pero no construyeron relaciones explícitas entre los mismos, ni llegaron a construir argumentos sólidos a partir de ese conocimiento, pues no tuvieron herramientas teóricas para defender diferentes puntos de vista frente a dichos fenómenos. Uno de los problemas hallados es que los estudiantes encontraron dificultades para encontrar las cualidades o características más importantes de los fenómenos sociales. Lo anterior, puede explicarse, en palabras de Benejam y Quinquer (2000) en que no hubo claridad por parte del docente en el nivel de complejidad requerido para cada habilidad, pues hay actividades en las que pueden activarse un amplio abanico de habilidades pero pueden ser movilizadas por los estudiantes a diversos niveles que pueden no corresponder con los requerimientos esperados para cada actividad. Por ello en la habilidad de descripción se evidenció que los estudiantes describían con mayor facilidad objetos, hechos y procesos sencillos y observables, que fenómenos sociales no perceptibles por los sentidos. Si la apuesta de la unidad didáctica planeada y de la práctica educativa era conceptualizar la libertad a partir de actividades centradas en las habilidades de Pensamiento Social, el primer paso del docente debía ser compartir y negociar con los estudiantes el contenido semántico de cada habilidad a través de situaciones didácticas que les permitieran darles significado.

Pues la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de pensamiento, siguiendo a Benejam y Quinquer (2000) se debe dar en contextos de continua regulación del aprendizaje, en los que el docente adecúe los procedimientos didácticos a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Pero este proceso de adecuación de los contenidos a los requerimientos de los estudiantes no se materializó en las situaciones didácticas de la práctica educativa analizada. Lejos de existir la negociación de saberes, propia de la formación en habilidades de pensamiento de orden superior, prevaleció un trabajo alrededor de contenidos declarativos en los que los estudiantes se limitaron a enumerar, identificar, definir, restando valor a la interpretación, al discurso justificativo, a la comprensión de las intencionalidades de los agentes y a la confrontación de los argumentos. La habilidad de la argumentación y de la interpretación sólo pueden desarrollarse en situaciones comunicativas que requieran debatir diferentes puntos de vista, y estos espacios de intersubjetividad fueron limitados durante la práctica educativa.

Las actividades ejecutadas en la unidad didáctica aunque promovieron la caracterización de fenómenos sociales, no fueron suficientes

para comprender la complejidad del conocimiento social. Según Pagés (2007) la formación en Pensamiento Social busca que los estudiantes adquieran conceptos, procedimientos, actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo en que vive. Y la descripción sólo cubre uno de esos aspectos. Lo anterior supone que la práctica educativa aunque fue planeada para el desarrollo del Pensamiento Social a través de actividades que buscaban la participación activa del estudiantado en la comprensión de la realidad social, en su ejecución se limitó a ser, en una práctica guiada de corte *transmitivo* y no en una práctica socio-constructivista, en tanto que la estructura de las sesiones se centró en la exposición de contenidos declarativos que luego fueron evaluados para medir su nivel de adquisición.

Pozo (1999) sostiene que el enfoque transmisivo se caracteriza por considerar la enseñanza como una actividad cuyo énfasis está en exponer, de manera verbal, clara, lógica y ordenada los contenidos curriculares para ser memorizados. En este marco, el docente expone, explica, solicita la atención, mantiene el orden, pregunta, comprueba, corrige, examina y califica. La intencionalidad del docente se hace evidente en la trasmisión de conocimientos en procesos lineales basados en la lógica de las disciplinas. Esto se observa cuando el docente en la práctica educativa centra su atención en hacer disertaciones extensas sobre la temática y asigna espacios no tan significativos para la reflexión entre los estudiantes. Se da por tanto un monólogo docente con un patrón de actuación instruccional de carácter informativo. Lo anterior sugiere que el docente busca enseñar *a pesar de los estudiantes* y no con ellos, lo cual se aparta de las finalidades de la educación social pues como apunta Pagés (2007), la formación en Pensamiento Social se debe desarrollar en prácticas basadas en el diálogo que lleve a los estudiantes tanto a comprender la complejidad de la realidad social como a tomar conciencia de su papel como ciudadanos en sociedades democráticas. La enseñanza y el aprendizaje desde el Pensamiento Social debe lograr movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales que existen en la estructura del pensamiento de los estudiantes (Pozo, 1999).

La construcción del conocimiento social requiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea producto de aportaciones tanto individuales como sociales entre los sujetos que participan de las prácticas educativas, pues como acuña Vygotsky, citado por Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011), las funciones psíquicas superiores se desarrollan en actividades

sociales, lo cual implica que dichas funciones se dan necesariamente en relación con los objetos y la vida social. Si el docente se posiciona en el centro de la actividad pedagógica, las aportaciones de los estudiantes se quedan relegadas a un nivel inferior, por ello se hace necesario desarrollar los espacios académicos y formativos dentro de modelos didácticos que sitúen al estudiante como protagonista del aprendizaje, de tal manera que el conocimiento sea interiorizado mediante cambios en sus estructuras mentales y apropiado a través de la adquisición de herramientas psicológicas que les permitan dar cuenta de lo que construyeron. Así, el conocimiento de lo social pasa de una descripción de un fenómeno a una comprensión reflexiva sobre el mismo. Pues como afirma Santisteban (2011), la finalidad del conocimiento social excede la adquisición de nuevos conocimientos, pues busca que éstos sean útiles para el análisis y la valoración crítica de la realidad.

Conclusiones

Al analizar las habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada sesión, se puede concluir que la descripción fue la habilidad que más se identificó durante la práctica guiada de enseñanza-aprendizaje en tanto que los estudiantes dentro de sus producciones orales desarrollaron la capacidad de comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos, situaciones y fenómenos. Igualmente los hallazgos encontrados sitúan la explicación y la interpretación en una menor medida, mientras que la argumentación tuvo un desempeño muy bajo.

En los procesos de explicación se muestra que los estudiantes presentaron dificultades en el momento de hacer análisis causales sobre los fenómenos sociales, sus explicaciones se relacionaban con ejercicios narrativos más cercanos a la descripción que con la manifestación de relaciones ordenadas para la comprensión de los fenómenos analizados.

En cuanto a la interpretación, aunque los estudiantes participaron en las actividades en las cuales debían hacer explícitos sus propios criterios frente a la solución de diversos problemas sociales, tuvieron dificultades a la hora de poner en diálogo sus ideas con las de los demás. Lo anterior implicó que no construyeran elementos críticos para la reflexión.

Frente a la argumentación, los estudiantes no alcanzaron el nivel que se tenía planeado desarrollar en la unidad didáctica pues presentaron

problemas para encontrar sustento teórico a sus opiniones, en sus producciones orales manifestaban opiniones más relacionadas con el sentido común que con construcciones teóricas. La falta de ayudas ajustadas por falta del docente repercutió en que los debates carecieran de profundidad, pues aunque los estudiantes podían describir los conceptos estudiados, no hacían uso de los mismos para darle peso a sus argumentos. Por tanto, en los debates no se presentaron ejercicios de conceptualización, contra discusión o refutación. Según Edwards y Mercer (1988) en los procesos de enseñanza para la construcción de argumentos, el docente debe guiar a través de la presentación de estructuras de tipo formal, los procedimientos de orden lógico a partir de los cuales los estudiantes pueden cimentar sus juicios para que ellos tengan valor formal y solidez argumentativa. De tal manera que los estudiantes no sólo tengan juicios sustentados teóricamente sino también que los mismos sean válidos. En el caso de la práctica guiada analizada, no se presenta evidencia de que este tipo de formación argumentativa haya tenido lugar. De igual manera, a pesar de que se presentaron ejercicios de intercambio de ideas, éstos no pueden catalogarse desde el punto de vista de Eemeren (1992) como diálogos argumentativos, pues para que éstos se den, es necesario tener en cuenta aspectos normativos como la identificación de diferencias de opinión, la determinación de premisas implícitas, la evaluación de la consistencia en los juicios, entre otros aspectos que no fueron incluidos dentro de los objetivos de las actividades desarrolladas.

El desarrollo de habilidades de Pensamiento Social requiere de procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis que permitan a los estudiantes interrelacionar sus ideas sobre los fenómenos sociales sobre la base del reconocimiento de su multicausalidad, relatividad e intencionalidad. En ese orden de ideas, se tiene como resultado que los estudiantes no contaron con escenarios pedagógicos para el despliegue de su pensamiento analítico, y esto tuvo repercusiones en su desempeño cognitivo frente al aprendizaje de los contenidos estudiados.

A partir de las producciones orales de los estudiantes y el análisis del proceso de aprendizaje, se concluye que la práctica educativa fue una *práctica guiada de corte instruccional* caracterizada por el control del docente sobre las actividades, tiempos, espacios y acciones de los estudiantes. En su desarrollo, no se presentaron intercambios significativos ni procesos de interactividad entre los participantes lo que llevó a la no transformación de sus esquemas mentales, el aprendizaje de los contenidos

estuvo en función de una evaluación sumativa tendiente a una valoración numérica. La falta de cesión de la responsabilidad hacia los estudiantes por parte del docente, impidió en distintas ocasiones el desarrollo de la autonomía, el diálogo reflexivo y la construcción crítica del conocimiento. El docente fue el centro de la acción pedagógica pues enfocó una buena parte de su trabajo en la prescripción de normas para mantener el control sobre el aprendizaje de los estudiantes y criterios para evaluarlos. Lo cual no contribuye en la formación del Pensamiento Social.

El contraste entre las habilidades de Pensamiento Social planeadas y las identificadas en el análisis de la práctica educativa llevan a concluir que para la formación del Pensamiento Social, se requieren cambios estructurales en la manera como los docentes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no basta con planear unidades didácticas con secuencias de contenidos que aborden las habilidades de Pensamiento Social, sino que hay que crear espacios de reflexión y participación donde los estudiantes construyan los conocimientos mediados por la interacción con los otros actores del acto educativo a través de procesos de comunicación que impliquen la negociación de saberes y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Lo anterior, según Bronckbank (1999) representa el verdadero sentido de la práctica reflexiva pues posibilita que los estudiantes aprendan lo conceptual desde espacios donde puedan reflexionar sobre sus propias acciones y que los docentes analicen de manera crítica su labor como dinamizadores de la construcción participativa del conocimiento.

En el análisis de la práctica educativa se evidenció que el docente a pesar de planear una unidad didáctica de enfoque socio constructivista, terminó realizando una práctica trasmisiva lo cual indica que el docente aun conserva teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que le impidieron colocar en escena situaciones que generaran en los estudiantes conflictos cognitivos.

Referencias

- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). *La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas*. A: En Jorba, J.; Gómez,

- I.; Prat, A. Hablar y escribir para aprender. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB
- Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Casas, M.; Bosh, D. y González (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 39-52. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canals, R. (2011). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora S. L.
- Coll, C. (1989). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología. Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- Corbin y Stauss (2008). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Eemeren, F. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Evans, R. W., Newmann, F.M. y Saxe, D.W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans and D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington D.C: National Council for the Social Studies.
- Galarza, G. (2004). *Hacia la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior*. Riobamba, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
- Guevara, G. (2000). *Habilidades Básicas [Paráfrasis]*, (Manuscrito no publicado). México: Facultad de Filosofía, U. V.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.

- Gutiérrez, G.; Buritica, A. y Rodríguez (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Jorba, Gómez y Prat (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de Enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Latorre Del Rincón y Arnal (2005). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Barcelona: Hurtado.
- Melmer, R.; Burmaster, E. y James, T. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Pagés, J. (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Didáctica Geográfica.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ramírez, (2009). *La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiano*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473005>
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica: Madrid.
- Santisteban, A. (2001). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. En *Aula de innovación educativa*, 187.
- Schrum, L. (2003). *Trends in distance learning: Lessons to inform practice*. En R. Branch y M. A. Fitzgerald (Eds.), *Educational Media and Technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and Methods*. (Versión de Google books). Recuperado de <http://goo.gl/1ZEg0>
- Zabala (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zamorano, R. et al (2006). Formación de profesores: estrategias de modelado didáctico en la enseñanza de las ciencias experimentales. En *Revista iRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, Vol. 1 (4). Disponible en <http://revista.iered.org> 1794.