

El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales¹

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo²

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

El artículo inicia con una revisión de los programas y propuestas para el desarrollo del pensamiento en la educación; en esta se diferencian las tendencias que lo consideran como un proceso general que puede ser transferible a cualquier materia de estudio, y las que parten del principio de que su enseñanza debe centrarse en procesos de razonamiento, vinculados a dominios específicos y su transferencia sólo es posible al mismo campo de conocimiento. Luego se presenta una exploración teórica sobre el pensamiento y las prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo, en el saber y la reflexión en la acción y sobre la acción. En el texto se profundiza en los principios y conceptos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales, que vinculan su enseñanza con los contenidos específicos del área disciplinar, y desde estrategias pedagógicas activas y participativas, como la solución de problemas, que favorece el análisis de procesos o situaciones vinculadas al desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas, entre ellas la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que permiten a los estudiantes aprender a procesar información en función de la comprensión racional y la adquisición de criterios propios en la toma de decisiones ciudadanas y democráticas.

¹ El artículo se concibe en el marco del proyecto de investigación: “Interactividad e Influencia Educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales, en escenarios presenciales y apoyados por TIC”; inscrita en la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, años 2008-2010, con el Código: 4-09-8

² Doctora en Educación. Docente de la Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: mgutierrez@utp.edu.co

Palabras clave: pensamiento reflexivo, enseñanza, aprendizaje, ciencias sociales, práctica educativa reflexiva, diálogo, habilidades cognitivas lingüísticas.

Summary

The reflective thought in the teaching and learning of social sciences. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo. *The article begins with a synthesis of programs and proposals for the thought in education development; in the same are taken up the tendencies that consider it as a general process that can be transferred to any study matter, and those that start from the principle that its teaching must be centered in reasoning principles, related to specific domains and its transferring is only possible to the same knowledge field. Later, a theoretical exploration about the thought and reflexive educative practices based in the dialogue, the knowing and the reflection in the action and on the action is presented. In the text the author goes deep into the principles and essential concepts of the teaching and the learning of reflexive thought in Social Sciences, that relation their teaching to the specific contents of disciplinary area, and from active pedagogical strategies, as problems solving, that favors the process analysis or related to development of cognitive linguistic skills situations, some as the description, the explanation, the justification, the interpretation and the arguing, that permits to the student to learn to process information as a function of the rational understanding and the personal criterions acquisition for citizens and democratical decisions.*

Key words: Reflexive thought, teaching, learning, social sciences, educative and reflexive practices, dialogue, cognitive linguistic skills.

Introducción

Los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que se derivan de la llamada “sociedad de la información”, traen consigo variaciones en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluida la educación, que amplía su función social y socializadora convirtiéndose en motor del desarrollo. Sin embargo, autores como Pozo (2009), Coll y Monereo (2008), señalan que el cambio educativo es más un anhelo que una realidad, porque en general la escuela sigue educando para la “sociedad industrial” de los siglos XIX y XX, con avalanchas de datos cruzados o poco compatibles a los que es difícil darles sentido, por lo que es preciso aprender a gestionarlos para generar con ellos nuevas formas de conocimiento.

El exceso de información circulante es, según Pozo (2009, 25), “*inabordable, de duración y fiabilidad limitada, relativa a la perspectiva adoptada y en constante transformación*”, de ahí la necesidad de construir una nueva cultura educativa, en la que se pase de la tradición acumulativa y repetitiva de conocimientos, sin reflexión sobre su naturaleza ni criterios de selección, organización, gestión y usos, a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje vinculadas al desarrollo científico y tecnológico.

La importancia de la educación en la sociedad de la información (Marchesi, Tedesco, y Coll (2010), está en el desarrollo de habilidades y competencias para aprender a vivir en la nueva sociedad. Estos planteamientos implican la vinculación del pensamiento reflexivo y crítico a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas disciplinas, entre ellas las Ciencias Sociales, en las que las prácticas educativas deben estar permeadas por el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior para la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la realidad social.

En la perspectiva descrita, el propósito del artículo es presentar una síntesis acerca del pensamiento reflexivo en la educación, particularmente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En el texto se plantea, primero, la diferencia entre programas para el desarrollo de pensamiento como un proceso general y los que proponen su desarrollo desde habilidades específicas; segundo, una síntesis sobre el pensamiento reflexivo en las prácticas educativas; y tercero, se revisan los principios y conceptos esenciales en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales. El cierre es un resumen sobre la solución de problemas sociales, considerada como estrategia didáctica que contribuye a la formación del pensamiento y de la ciudadanía.

El desarrollo del pensamiento en la educación

Las relaciones y diferencias entre pensamiento, razonamiento y conocimiento son complejas, polisémicas, y han llevado a disciplinas como la Lógica, la Psicología y la Educación a diversos planteamientos y clasificaciones del pensamiento. En Psicología y Educación hay programas y propuestas que indagan su desarrollo.

Programas y propuestas educativas para el desarrollo del pensamiento

En educación, son múltiples los autores y teorías que desarrollan programas para la enseñanza del pensamiento; sin embargo, en este texto sólo se analizan las propuestas que se basan en cómo enseñar a pensar en los procesos educativos, en las que hay diferencias entre la enseñanza de habilidades generales que pueden ser transferibles a cualquier materia de estudio y las que consideran que su enseñanza debe centrarse en ciertos tipos de razonamiento desde dominios específicos.

Garham y Oakhill (1996), revisan y clasifican los programas para la enseñanza de habilidades de pensamiento, que es ampliada por Santuiste, Ayala, Barrigüete, García, González, Rossignoli y Toledo (2001), en una clasificación que toma el criterio del desarrollo de habilidades generales y específicas, con los resultados que se sintetizan a continuación.

Los programas para el desarrollo del pensamiento como proceso general, consideran que éste se aprende con la enseñanza de estrategias generales que se transfieren más allá del contexto de instrucción a cualquier campo del conocimiento. Según Santuiste y colaboradores (2001), en este tipo de propuestas se destacan la de Feuerstein (1980) acerca del enriquecimiento instrumental; el proyecto Venezuela de la Universidad de Harvard (1979); la de Dewey (1989) sobre desarrollo del pensamiento reflexivo, la de Lipman (1997) en filosofía para niños basada en la enseñanza del pensamiento complejo y la de De Bono (1994), de pensamiento paralelo y constructivo.

Los programas para el desarrollo del pensamiento como habilidad específica, parten del supuesto de que enseñar a pensar no puede ser una habilidad general independiente de la materia o los dominios particulares, porque la transferencia de habilidades aprendidas en un dominio sólo se da dentro de ese dominio (Garham y Oakhill, 1996). En la clasificación de Santuiste y colaboradores (2001), los programas para el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento son los de solución de problemas, los de razonamiento, toma de decisiones y de pensamiento creador:

Las evaluaciones y resultados de las aplicaciones de las diversas propuestas y programas, tanto en el aula como fuera de ella, son según Garnham y Oakhill (1996), Santuiste y otros (2001) y Brockbank (1999), un campo por explorar por la misma complejidad del fenómeno. Las evaluaciones muestran que la transferencia de habilidades de pensamiento tanto a otros dominios

como fuera del aula, es limitada, además de que en la mayoría de los programas falta evaluación sistemática. En adelante se profundiza en la propuesta iniciada por Dewey sobre el pensamiento reflexivo en la educación.

El pensamiento reflexivo en la educación

El desarrollo del pensamiento reflexivo como propuesta educativa inicia con Dewey, desde el pragmatismo, a principios del siglo XX, y tiene diferentes interpretaciones en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, algunas de las cuales se desarrollan a continuación.

Dewey (2001) en la obra *“Democracia y Educación”*, presenta una propuesta de aprendizaje fundamentado en la acción, en el cambio de los objetivos y metas impuestos y rígidos, por unos procesos naturales basados en experiencias, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido. El fundamento es la no escisión mente-cuerpo, además de la necesidad de enfoques pedagógicos alternativos al escolástico, que partan de problemas y proyectos reales, generadores de hábitos reflexivos en ambientes de aprendizaje centrados en el diálogo y la acción, a fin de que los estudiantes lleguen a la significación personal de manera natural, con posibilidades de aplicación y fijación de lo aprendido.

Según Dewey (2001) los elementos esenciales del aprendizaje son la conexión entre lo mental y lo práctico, entre aprendizaje y reflexión, desde cinco aspectos comunes a ambos: Una auténtica situación de experiencia; un problema auténtico en esa situación; información y observación de la situación; indicación de soluciones de las que sea responsable el aprendiz; oportunidad de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, para dejar claro el significado y descubrir por sí mismo su validez.

En Dewey (1989), la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo es permanente, porque a juicio del autor, lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo y crítico de creencias, juicios y supuestos que permitan probar su autenticidad y llegar a conclusiones justificadas. Define el pensamiento reflexivo como:

La operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que se sugiere y lo sugerido (p 25).

E implica:

- Un estado de duda, de disonancia, que origina el pensamiento por la incertidumbre y los interrogantes que surgen y llevan a la reflexión, a la búsqueda de caminos e indicios que permitan ampliar la situación y búsqueda de relaciones entre hechos, conceptos o situaciones.
- Definición de objetivos que ayuden a orientar posibles soluciones que esclarezcan la duda y disipen la perplejidad.

Para Dewey (1989, 27), “la naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento, y la finalidad controla el proceso de pensar”. El pensamiento reflexivo como objetivo educativo, facilita salir de la rutina y planificar de manera consciente e intencional la actividad educativa, para conseguir fines más científicos, humanos y sociales; teniendo presente que “ser pensador experto en un campo especial, no garantiza la creación de hábitos generales de pensamiento”.

Esta teoría se ha desarrollado de diversas formas, entre ellas el aprendizaje reflexivo en la educación superior, de Brockbank (1999), que concibe la enseñanza y el aprendizaje como práctica reflexiva centrada en el diálogo y la comunicación entre profesores y estudiantes. También Perrenoud (2006), en su libro “*Práctica reflexiva en la enseñanza y la formación de docentes*”, reconoce el aporte de Dewey; no obstante en las dos propuestas el mayor sustento es la teoría de Schön del *practicum reflexivo* en la formación profesional, y ya que éstas constituyen base para la educación, a continuación se hace una breve revisión de las mismas.

Las prácticas educativas reflexivas

La teoría de la práctica educativa reflexiva propuesta por autores como Bronckbank (1999), Barnett (1997), entre otros, define el diálogo reflexivo como la base para la transformación crítica de profesores, estudiantes y de la educación en general.

Para Bronckbank (1999) el diálogo es interacción docente-estudiantes y entre éstos, en su ser, saber y en las relaciones con el mundo, de manera reflexiva y teniendo en cuenta varios requisitos: el carácter consciente de la educación, el contexto, la intencionalidad, los procedimientos y a su vez, las formas de diálogo.

El carácter consciente remite a las percepciones, creencias, supuestos, formas de construir y actuar sobre la experiencia, que son imperativas en la enseñanza y el aprendizaje.

La intencionalidad en las interacciones remite al diálogo reflexivo con finalidades explícitas y congruentes entre lo planeado y las prácticas realizadas.

El contexto hace referencia a todos los aspectos individuales, sociales y culturales del aprendizaje como fenómeno social y al mismo tiempo individual.

Las formas de diálogo intencionado que propone Bronckbank en el aprendizaje reflexivo son las interactivas y reciprocas, que promuevan la construcción conjunta, al estilo de la construcción dialógica descrita por Cazden (1991) o la construcción compartida del conocimiento de Mercer (2001).

El procedimiento es la relación y a la vez la diferencia entre las tareas y la actividad misma, donde la tarea es lo que se hace y el procedimiento es el cómo se hace, de manera que sean congruentes con las finalidades de enseñanza y aprendizaje. Se trata de articular la reflexión al aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer consciencia de la práctica, capacidad de reflexionar sobre ella para buscar congruencia con la acción educativa, logrando así una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva expuesta por Bronckbank tiene raíces en la propuesta de Schon del profesional reflexivo, capaz de emprender una práctica estimulado por la observación de sí mismo y del diálogo con otros en situaciones de aprendizaje crítico y transformador. La propuesta de Schon (2002) surgió de las limitaciones de la preparación profesional para el desempeño ocupacional (arquitectos, músicos, médicos...) desde lógicas técnico-racionales, en las que no es suficiente el saber explícito o teórico; porque también se requiere habilidades, competencias y capacidad de decisión para enfrentar y solucionar problemas complejos del mundo real, que surgen en el día a día.

Schon (2002) resalta la importancia de aprender observando, escuchando y haciendo, con el apoyo y la supervisión directa del hacer, en el que se exige una aplicación reflexiva permanente en la misma acción. A partir del análisis de varias profesiones, elabora la propuesta de la práctica reflexiva desde la “reflexión sobre la acción” y la “reflexión en la acción”, cuyos principios y fundamentación pueden aplicarse a la educación en general.

La teoría de Schon ha generado propuestas educativas de la práctica reflexiva, por ser una opción explícita e intencionada para la formación (Bronckbank, 1999), la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en las diferentes disciplinas académicas, de manera más comprensiva, accesible y en la relación teórico-práctica, que permite al docente hacer más conscientes las finalidades de la educación, así como los principios y fundamentos que guían el aprendizaje. De igual forma, en los estudiantes favorece el aprendizaje crítico-reflexivo.

Para Barnett (1997) y Bronckbank (1999), la práctica reflexiva estimula el diálogo crítico consigo mismo y con los demás, lleva a la interrogación sobre el pensamiento y la acción tanto de profesores como de estudiantes, y aunque reconocen que la propuesta inicial de Schon aplica para disciplinas teórico-prácticas dedicadas a la creación y divulgación del conocimiento, en las nuevas tendencias del aprendizaje basado en competencias también es valioso, porque tiene en cuenta los distintos saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, que contribuyan a la comprensión del conocimiento y sus posibilidades de aplicación.

Según Bronckbank, la importancia de la práctica reflexiva está en que el estudiante aprende no sólo lo conceptual, sino que, a la vez, desarrolla procedimientos que favorecen el aprendizaje en la acción y puede reflexionar sobre él en compañía de los profesores o solo, y así llega a la reflexión sobre la práctica, que le sirve de insumo para nuevos aprendizajes y prácticas, a medida que se da la interacción entre “la acción, el pensamiento y el ser” y aprende a “pensar sobre la marcha”.

En el concepto de práctica reflexiva hay varias expresiones que Bronckbank aclara: el saber qué o conceptual; el saber en la acción y el saber de uso o procedimental; y la reflexión en la acción, que significa que el conocer y el conocimiento se construyen dentro y fuera de la práctica y no son sólo derivados del saber qué o saber conceptual.

En síntesis, el saber en la acción y la reflexión en la acción se apoyan mutuamente, y se diferencian en que, el primero, es parte de la práctica habitual y la segunda, surge ante la sorpresa e incertidumbre en las condiciones habituales que llevan a modificar la forma de hacer o aprender algo.

Para Bronckbank (1999), parte de la importancia de la teoría de Schon es su derivación de las teorías constructivistas del aprendizaje, que reconocen el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento; sin embargo, en el aprendizaje reflexivo es preciso avanzar en la “*reflexión sobre la acción*”, definida por el autor, como “situaciones o acontecimientos en los que profesores y estudiantes, conjuntamente, trabajan con el saber en beneficio del aprendizaje; situaciones o acontecimientos que podemos considerar como acciones, aunque de un tipo especial”. En la reflexión sobre la práctica, reelabora la propuesta de Schon a partir de cinco dimensiones esquematizadas en la Figura 1

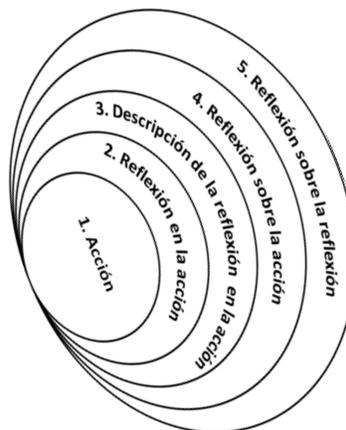


Figura 1.
Esquema de la práctica educativa reflexiva
 Adaptada de Bronckbank (1999, 98).

En las dimensiones para la “reflexión sobre la acción” bosquejadas en la figura 1, cada nivel contempla los anteriores y en todas hay interrelación entre pensamiento, sentimiento y acción. En la primera dimensión, *la acción* incluye el saber conceptual, las experiencias previas y el conocimiento en la acción del momento; la segunda dimensión, *de reflexión en la acción*, se complementa con la tercera, *descripción de la reflexión en la acción*, al articular lo que se hace en la acción de manera reflexiva, con ayuda del diálogo crítico estimulado por el profesor y los compañeros. También ahí, inicia la reflexión sobre la acción, con otro u otros que estimulan la reflexión crítica a las acciones emprendidas para promover el aprendizaje crítico reflexivo, considerado un aprendizaje profundo. Para el autor, esta es la cuarta dimensión, *reflexión sobre la acción*, que significa ser capaz de describir y dar cuenta de lo ocurrido y trabajar con el material que se tiene ante sí, lo que Leontiev (1981) denomina concienciación y que necesariamente involucra a otros con quienes se comparte el aprendizaje. En la quinta dimensión, de *reflexión sobre la reflexión sobre la acción*, o de *reflexión sobre la reflexión* se llega al meta-aprendizaje, que equivale al aprender a aprender, con apoyo de la interacción grupal.

En suma, la propuesta de las prácticas educativas reflexivas puede desarrollarse en las distintas áreas, campos del conocimiento y niveles educativos, entre ellos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en las que la reflexión y el diálogo con los otros es fundamental en la formación ciudadana y democrática, tal como se expone a continuación.

Las prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales

La variabilidad y complejidad de los procesos implicados en las prácticas educativas tiene diversas tradiciones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Autores como Benjam y Pagès (2004), Mauri y Valls (2002), entre otros, consideran que la enseñanza de estas disciplinas debe centrar su finalidad en facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo social desde posturas epistemológicas interdisciplinarias o transdisciplinarias, que contemplen las interacciones entre lo

temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía.

Una de las tradiciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la humanista, para la que el propósito de la educación es facilitar la comprensión del mundo desde múltiples posibilidades, que tengan en cuenta la complejidad e intencionalidad en la interpretación de la realidad. Al respecto, la perspectiva constructivista de origen sociocultural, en la que se profundiza en adelante, considera que la finalidad de su enseñanza y aprendizaje (Mauri y Valls (2001), es proporcionar el conocimiento y comprensión del medio social desde las interacciones entre lo histórico, lo cultural y lo social. En este contexto, el proceso de construcción del conocimiento social en el aula, es producto de la interrelación entre lo que enseña el profesor y lo que aprenden los estudiantes con los contenidos escolares.

En esta perspectiva, las prácticas educativas en las Ciencias Sociales deben reflejar la capacidad docente para facilitar el aprendizaje significativo a través de propuestas que desafíen las concepciones iniciales de los estudiantes, en las que construyan contextos con dimensión social y cultural del saber, planificadas desde situaciones didácticas que abarquen los componentes declarativo, procedimental y actitudinal del conocimiento, con la utilización de diferentes recursos gráficos, visuales, tecnológicos y demás posibilidades que ayuden a ampliar las cosmovisiones de la realidad. En este tipo de propuestas hay dos conceptos fundamentales e interrelacionados que es preciso aclarar: el conocimiento social y el pensamiento social.

El conocimiento social

El conocimiento social es complejo dada la temática y la problemática que aborda, ya que se relaciona con la vida y con hechos sociales, sus concepciones, imaginarios, representaciones, valores, entre otros, de los que a la vez hacen parte las personas, por lo que además tiene implicaciones emocionales, y en él, es necesario asumir posturas racionales desde el diálogo y la participación, sin negar las diferencias y buscando acuerdos en función de la vida democrática.

En la perspectiva constructivista, el conocimiento social busca la comprensión de la realidad desde su complejidad y por tanto la enseñanza debe centrarse en la formación del pensamiento social, crítico y creativo para la solución de problemas sociales. El abordaje de este conocimiento tiene en cuenta tres características esenciales (Santisteban, 2009a): la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad.

El conocimiento social es multicausal, no responde a leyes fijas ni cuantificables, por el contrario, son diversas las variables o factores vinculados a los fenómenos o a los acontecimientos sociales. Piaget (1989), considera fundamental enseñar el manejo de la causalidad múltiple, que permita el aprendizaje del conocimiento social explicativo desde reglas de construcción lógicas que ayuden a establecer diferencias entre la información relevante y la accesoría.

Por su parte, la intencionalidad enseña a hacer juicios sobre los hechos sociales; se relaciona con la ética, los valores y el pensamiento reflexivo, sitúa al estudiante en diferentes ángulos para que logre la elaboración de una interpretación intencional propia. Santisteban (2009), considera fundamental enseñar el manejo de reglas de construcción lógicas de explicación intencional, en las que se aprenda a diferenciar causas, consecuencias, vivencia de los afectados, intenciones de los protagonistas, interpretaciones con sus contradicciones, expresión de ideas y experiencias propias, hasta llegar a la construcción de juicios y opciones personales.

Finalmente, el relativismo ayuda a la comprensión de la realidad social desde coordenadas espacio-temporales y contextuales que enseñan el carácter histórico, cambiante y diverso del conocimiento social. Se forma en el debate y la argumentación de diferentes puntos de vista, de modo que permita contrastar informaciones diferentes sobre un mismo hecho social para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

El pensamiento social

El desarrollo del pensamiento social es uno de los propósitos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que, de acuerdo con Pipkin (2009, 16), “permita al alumno 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”.

Según ella (2009), este pensamiento debe proporcionar al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad. Para su desarrollo se deben superar las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que den paso a prácticas educativas reflexivas, en las que el conocimiento social se vincule a los contenidos escolares a través de dispositivos didácticos basados en casos o problemas relevantes para los estudiantes y los contextos.

El concepto de pensamiento social es polisémico, ha sido desarrollado por diversas disciplinas y campos del conocimiento, entre ellos, la Sociología, la Psicología y las Ciencias Cognitivas, y la Didáctica de las Ciencias Sociales, cada una desde posturas y posiciones diferentes.

i) En la Sociología de la Educación las diversas perspectivas y autores abordan el estudio del pensamiento social desde posturas diferentes. En la perspectiva positivista, Durkheim considera que la escuela, a través de la instrucción, debe cumplir el papel de adaptadora al orden social establecido. Según la perspectiva reproductivista, la función social de la escuela es la reproducción de un orden desigual; en ella se da la consagración de la cultura legítima a partir de versiones culturales selectivas desde las relaciones sociales dominantes. La teoría crítica de la sociedad y la educación, representada en autores como Giroux, Carr y otros, considera que la transformación de la escuela en lugares democráticos, requiere profesores intelectuales que desarrollen pedagogías contrahegemónicas para el perfeccionamiento de habilidades sociales, que permitan a los estudiantes interpretar críticamente el mundo o cambiarlo si fuera necesario.

ii) En la Psicología y las Ciencias Cognitivas el desarrollo del pensamiento social ha recibido diferentes denominaciones, entre ellas: pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento reflexivo y otros, que sin ser equivalentes guardan relación con el significado del pensamiento social (Pagès, 2004). Uno de los aportes más reconocidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento es el del “Proyecto Zero” de Harvard, con autores como Gardner y Perkins en la enseñanza para la comprensión, definida como la posibilidad de explicar un concepto o demostrarlo de forma flexible e innovadora en los diferentes contextos de uso. Para el autor, la finalidad de la educación debe ser el aporte a la solución de problemas de la realidad social; considera que el medio para lograrlo es la enseñanza y el aprendizaje reflexivo, que dote a los estudiantes de conceptos, principios y procedimientos para aprender a usar lo que saben en los distintos ámbitos de la vida.

iii) En la didáctica de las Ciencias Sociales, el pensamiento social se enseña en el contexto de la disciplina, en relación con contenidos específicos que permitan el análisis de procesos o problemáticas específicas que tengan sentido para los estudiantes (Pagès, 2004), y desde propuestas didácticas planeadas, sistemáticas y sostenidas en las que se enseñe y se aprenda a procesar información acerca de fenómenos o situaciones sociales, para lograr una comprensión racional y adquisición de criterios propios en las decisiones ciudadanas y democráticas.

Para Canals (2007), Casas, Bosch y González (2005) y Benejan y Quinquer (2000), en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo con la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas como: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que contribuyen al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y compromisos relacionados con la ciudadanía y la democracia.

La adquisición de habilidades lingüísticas favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo porque, según Benejan y Quinquer (2000), “están orientadas a crear ciudadanos críticos, capaces de distinguir puntos de vista diversos, de captar el relativismo propio del pensamiento social, de desarrollar un pensamiento creativo, divergente y dispuesto a producir ideas nuevas, de tomar decisiones y resolver problemas”. El logro de estas metas requiere situaciones didácticas potenciadoras de la interacción en el aula, y entre las estrategias para lograrlo, están los estudios de casos y la solución de problemas, que involucran a los estudiantes como sujetos activos y partícipes en la construcción del conocimiento escolar.

La solución de problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales

La importancia de la solución de problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, radica en que puede tomarse a la vez como fin en sí misma, es decir, como objeto de aprendizaje y como medio para la adquisición de conocimiento (Pozo, 1994), en el que el estudiante es sujeto activo, capaz de identificar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno, que le faciliten el desarrollo del pensamiento social y de las competencias social y ciudadana, consideradas propósitos fundamentales de este campo del conocimiento escolar.

El aprendizaje basado en problemas está fundamentado en la generación de procesos integrados en ciclos de indagación que tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, y aunque no hay formas únicas para su desarrollo, responden en general a los siguientes principios (Coll, Mauri y Onrubia, 2008):

- El eje del proceso educativo gira en torno a la situación problema.
- El problema es el núcleo dinamizador del desarrollo de habilidades y destrezas generadoras de aprendizajes significativos e integrados.
- Los estudiantes son los protagonistas en la identificación de los elementos necesarios para la elaboración de las soluciones, en las que se favorezca la participación, el trabajo en grupo, el debate y los consensos.
- Los profesores cambian el rol de expertos y autoridad por el de guías y acompañantes en la construcción participativa del conocimiento.
- La base de la enseñanza y el aprendizaje es la interrelación de los saberes declarativos o conceptuales, los procedimentales o relacionados con el hacer y los actitudinales orientados al ser, para facilitar la comprensión y las posibilidades de uso del conocimiento.
- La evaluación deja de ser sólo de contenidos conceptuales y pasa a ser de procesos que

tienen en cuenta los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; es flexible, práctica y se vincula a cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, que ayuden a encontrar relaciones de significado entre los datos o fenómenos estudiados.

En las Ciencias Sociales una de las metas de la formación del pensamiento social, es la preparación de los estudiantes para la comprensión e interpretación crítica, autónoma y con posibilidades de aplicar lo aprendido a la vida real, desde propuestas didácticas que atiendan por igual los procesos cognitivos del estudiante y la estructura disciplinar del área en su doble naturaleza: conceptual y metodológica (Domínguez, 1999). La solución de problemas sociales como estrategia didáctica integradora de lo cognitivo y lo disciplinar es una alternativa para el cumplimiento de dichas metas, en las que intervienen las características vinculadas al concepto y la naturaleza de lo que es un problema social: complejo y con diferentes opciones de respuesta, mediatizadas por fuentes de información que no son independientes de la mirada del sujeto o el investigador.

El manejo didáctico de problemas sociales como contenido y estrategia de enseñanza y aprendizaje, contribuye al desarrollo del pensamiento social (Santisteban, 2009b) porque acerca el conocimiento a la vida de los estudiantes, favorece el aprendizaje significativo y la formación para la ciudadanía. En la planeación e implementación en el aula, los estudiantes pueden plantear problemas deducidos de experiencias del aula o inducidos a partir del trabajo planificado del profesor (Benejam y Pagès, 2004). Que sean problemas actuales, es decir, “cuestiones socialmente vivas”, que Legardez (2003) denomina “cuestiones sociales e históricas socialmente vivas”, a partir de tres requisitos: vivas en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares.

La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social a través de la solución de problemas sociales, se basa en la comunicación docente-estudiantes y entre estos en la construcción compartida del conocimiento, porque es en el diálogo con uno mismo, con otros y para otros como se aprende a razonar, a plantear y solucionar problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo y social.

En síntesis y a manera de reflexión, el conocimiento social es diferente de otros tipos de conocimiento escolar por la connotación de conocimiento relativo, multicausal e intencional, lo que hace que en su enseñanza y aprendizaje se necesite la construcción de estructuras conceptuales complejas, que tengan en cuenta el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, tales como el pensamiento y el lenguaje, articulados a lo disciplinar en su doble vertiente conceptual y metodológica, que cobije lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal en la formación de ciudadanos críticos y democráticos.

Referencias bibliográficas

Barnett, R. (1997). *Higher Education. A critical Business*. Buckingham: Open University Press.

Benejam, P., Pagès, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Benejan, P., y Quinquer, D. (2000). *La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas*. En J. Jorba, I. Gómez, & A. Prat, *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.

Bronckbank, A. y McGill I. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. New York: McGraw- Hill Education.

Canals, R. (2007). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar*. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas*. En: Coll, C y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Barcelona: Paidós.

Coll, C., Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, J. (1999). La solución de problemas en Ciencias Sociales. En: Pozo, J., M. Puy, y Domínguez, J. *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

Garham, A., y Oakhill, J. (1996). *Manual de Psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (2010). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Mauri, T. y Valls, E. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales: una perspectiva psicológica*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación: 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En: Benejam, P., Pagès, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es comprensión? En: Stone, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Perrenuod, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Piaget, J. (1989). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Pozo, J. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

Pozo, J. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Santisteban, A. (2009a). *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2009b). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.

Santuiste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignol, y otros. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica*. Madrid: Fugaz Ediciones.

Schon, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.



Artículo recibido: 20-08-2011 Aprobado: 26-09-2011