

# LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA\*

Martha Cecilia Gutiérrez G.\*\*

Diana Marcela Arana H.\*\*\*

---

Gutiérrez G., Martha Cecilia y Arana H., Diana Marcela. (2014). "La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 124-144. Manizales: Universidad de Caldas.

---

## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer resultados parciales de una investigación en torno a la formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. La investigación, de corte comprensivo, se fundamenta en un estudio de caso múltiple y holístico realizada con ocho grupos de niños y niñas desde grado preescolar hasta quinto de primaria y sus docentes. En cada uno de los casos la unidad de análisis está constituida por unidades didácticas en las que se observan, identifican, analizan e interpretan las habilidades de pensamiento social que emergen en las prácticas educativas.

En el proceso se observó que la habilidad con mayor emergencia en todos los casos es la descripción lo que significa que los estudiantes elaboran conceptos y enunciados con cualidades, propiedades y características de los fenómenos o hechos sociales estudiados. En los grados superiores, cuarto y quinto, también emergen, aunque en menor grado, las habilidades de explicación, interpretación y argumentación.

La investigación concluye que la formación del pensamiento social en la tradición escolar está determinada por prácticas educativas convencionales que no favorecen la formación de ciudadanos críticos, participativos y autónomos. El estudio revela,

\* Los resultados presentados en el artículo hacen parte de la investigación: "La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica", registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira, año 2013.

\*\* Doctora en Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. E-mail: mgutierrez@utp.edu.co.

\*\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. E-mail: dmarana@utp.edu.co.

**Recibido: 6 de agosto de 2014, aceptado 4 de octubre de 2014.**

igualmente, la urgente necesidad de transformar críticamente a docentes y estudiantes mediante prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción social, que ayuden a la reconfiguración del quehacer educativo desde el qué y para qué enseñar y aprender ciencias sociales.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de las ciencias sociales, pensamiento social, descripción, explicación, interpretación y argumentación, investigación educativa.

## **SOCIAL THINKING FORMATION IN BASIC EDUCATION TEACHING AND LEARNING**

### **ABSTRACT**

The proposal of this article is the divulgation of partial results obtained in a research project about social thinking formation in social sciences teaching and learning. The compressive mode research is founded in a multiple and holistic case study realized with eight pre scholar to fifth grade boys and girls groups of basic education. In every case, the analysis unit is constituted by didactic units in which the social thinking skills emerging through educative practices are observed, identified, analyzed and interpreted.

Through the process it was observed that the most emerging skill is description, what means that students elaborate concepts and statements with qualities, properties and characteristics for the studied phenomena or facts. In the fourth and fifth grades also emerges, although in minor grade, explicative, interpretative and argumentative skills.

The research concludes that social thinking formation in traditional education is determined by conventional educative practices, that don't favors the critical, participative and autonomous citizens formation. This study also reveals, the urgent necessity of the critical transformation of teachers and students by means of reflexive educative practices based in the social dialogue and interaction, that helps to reconfiguration of the educative practice from "what" and "for what" teach and learn social sciences.

**KEY WORDS:** teaching social sciences, social thinking, description, explanation, interpretation, argumentation, educational research.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan y analizan resultados parciales de una experiencia realizada en el año 2013 en la que un grupo de profesores en formación inicial indaga sobre el pensamiento social con el propósito de identificar, caracterizar e interpretar las habilidades de este pensamiento en ocho experiencias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales realizadas con estudiantes de educación básica primaria.

Los resultados de la experiencia constituyen una lectura de un proceso de formación inicial de docentes; la cual permite abrir espacios de reflexión y posibilidades a lo que está por pensarse, decirse y hacerse, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica.

## SITUACIÓN PROBLEMA

Uno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social para la construcción de ciudadanos críticos, capaces de vivir en una sociedad democrática y de participar en su proceso de transformación (Pagés & Santisteban, 2011; Prats, 2011; Pipkin, 2009; Levstik, 2008; Dewey, 2000).

El pensamiento social como objetivo educativo, facilita, según Dewey, salir de la rutina y planificar de manera consciente e intencional la actividad pedagógica en búsqueda de fines más científicos, humanos y sociales. Para Lipman (1998), la escuela es el contexto en el cual los niños aprenden a formarse como ciudadanos razonables mientras que el pensamiento social es el que favorece la reflexión y la racionalidad en las prácticas sociales.

El logro de dichas finalidades en la educación en ciencias sociales ha de basarse en propuestas pedagógicas centradas en situaciones problema, cercanas al entorno de los estudiantes, lo que Legardez (2003) denomina “cuestiones socialmente vivas”, en el currículo y en la cotidianidad, que les permita aprender a vivir en un colectivo ejerciendo la ciudadanía y la democracia, para que se formen pensando de manera reflexiva y tomando postura crítica frente a la realidad social.

En Colombia, la Constitución de 1991 —en el artículo 67— y con posterioridad la Ley General de Educación (1994) plantean en sus fines la importancia de la

formación democrática y del conocimiento científico que permita a los estudiantes la comprensión crítica de la sociedad y la capacidad analítica para la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno.

Conocer lo que ha pasado, en el cumplimiento de estas finalidades en las instituciones educativas, llevó a indagar sobre el pensamiento social en una institución educativa en la que, de acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación del Municipio de Pereira (2012), se atiende a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad social por problemas de desplazamiento forzado e índices de violencia intrafamiliar. En dicha institución los resultados de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (SABER<sup>1</sup>) a los estudiantes de grado tercero y quinto de primaria en el año 2012, muestran un bajo nivel de desempeño en el área de ciencias sociales con un puntaje promedio de 300 en un rango de 100 a 500.

La reflexión y el análisis anterior llevó a la formulación de la pregunta de investigación: ¿qué habilidades de pensamiento social se identifican en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira?

## **METODOLOGÍA**

La investigación tiene un enfoque interpretativo debido a que pretende develar en una realidad social educativa el significado de las acciones humanas y de la vida social de manera holística, divergente y múltiple, en un contexto y tiempo determinados.

La estrategia metodológica es el estudio de casos múltiple y holístico (Yin, 2009), con ocho casos, con el fin de profundizar en las particularidades y la singularidad de un fenómeno complejo como es el pensamiento social a partir de diversas fuentes de evidencia.

La unidad de análisis está constituida por ocho unidades didácticas completas donde dos docentes universitarias observan, analizan e interpretan lo que sucede con el pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de distintos conceptos

---

<sup>1</sup> Las pruebas SABER son pruebas de desempeño en distintas áreas, entre ellas las ciencias sociales, realizadas periódicamente por el Ministerio de Educación Nacional a los estudiantes de educación básica, media y superior. Los resultados de estas pruebas pueden ser consultados en [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).

relacionados con las ciencias sociales, en un grupo de profesoras en formación inicial del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil quienes realizan prácticas educativas a partir de problemas socialmente relevantes o de cuestiones socialmente vivas tales como: diversidad cultural; identidad cultural; diversidad lingüística; democracia; el voto popular; familia; el derecho a la vida; y la tutela como mecanismo de protección de derechos humanos fundamentales.

## Casos del estudio

Los casos seleccionados son ocho grupos de educación básica primaria de una institución pública de la ciudad de Pereira cuyos estudiantes provienen de estrato socioeconómico bajo, pertenecientes a un grupo poblacional reubicado en el sector por problemas de desplazamiento forzado (Secretaría de Educación de Pereira, 2012). El grupo está conformado por 418 estudiantes entre los grados preescolar y quinto de primaria, con edades comprendidas entre los 5 y los 15 años, como puede observarse en los datos de la tabla 1.

**Tabla 1.** Grupos que conforman el estudio.

<b>Grado</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Edad promedio</b>
Preescolar	42	5
Primero	42	6- 7
Segundo	42	7 – 9
Tercero	35	8 – 9
Cuarto A y Cuarto B	75	10-15
Quinto A y Quinto B	85	10-15
<b>Total de estudiantes</b>	<b>418</b>	

Fuente: datos entregados por los docentes titulares.

## Procedimiento

La recolección de la información incluye tres momentos relacionados: antes de las prácticas educativas, durante las prácticas educativas y después de estas.

Antes de la práctica educativa se realizan acuerdos con los profesores sobre la metodología, el tiempo de duración de cada unidad didáctica, el consentimiento

informado de los estudiantes y la presencia imperceptible de cámaras para no alterar el escenario natural de las prácticas. También se realiza una entrevista inicial con cada profesor para conocer los propósitos y expectativas frente a la enseñanza de la unidad didáctica y un cuestionario a los estudiantes para conocer sus expectativas frente al tema a tratar.

Durante las prácticas educativas se observa y registra en video cada unidad didáctica completa, además los profesores en formación realizan autoinformes con la reflexión de cada sesión y se recoge la producción de los estudiantes y los profesores.

Finalizadas las unidades didácticas se aplica de nuevo el cuestionario a los estudiantes y se entrevista a los profesores para conocer el cumplimiento de las expectativas y objetivos.

El material recolectado se organiza y procesa mediante la técnica de codificación temática (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Inicialmente se desglosan y conceptualizan los datos (codificación abierta) y se vuelven a reunir hasta lograr, en un proceso de abstracción que implica un ir y venir entre la teoría y los datos, la construcción de categorías (codificación selectiva), con dominios temáticos asociados a cada caso individual en los que se va leyendo los conceptos con sus categorías y relaciones.

## **RESULTADOS**

El análisis de los datos en cada una de las unidades didácticas del estudio sigue los principios de la codificación y categorización temática expuestos previamente, teniendo presente que los estudios de caso múltiple y holísticos no buscan la generalización sino la profundización, el privilegio de la particularidad y singularidad (Flick, 2004). A continuación se presentan los principales resultados del análisis, con el siguiente orden:

En primer lugar, se leen y analizan los datos generales obtenidos de la codificación y categorización temática en cada unidad del estudio, organizados por grados escolares, desde el preescolar hasta quinto de primaria.

En segundo lugar, se analiza el proceso en cada grado escolar con las habilidades de pensamiento social emergentes, sesión por sesión durante la unidad didáctica,

con el objeto de conocer el comportamiento de dichas habilidades en los diferentes grados y prácticas educativas.

En tercer lugar, se plantea una reflexión preliminar puesto que el artículo es parte de una investigación más amplia que contempla el análisis de las prácticas educativas a partir del supuesto de que una unidad o una secuencia didáctica es una “hipótesis de trabajo” con la que se espera el logro de una serie de propósitos y finalidades educativas (Fernández, Elórtegui, Rodríguez y Moreno, 2002).

### **Análisis general de los ocho casos de estudio**

La lectura e identificación de las habilidades de pensamiento social se efectuó en cada unidad didáctica dado que es en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social donde puede proporcionarse al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso convirtiéndolo en un sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad (Gutiérrez, 2011).

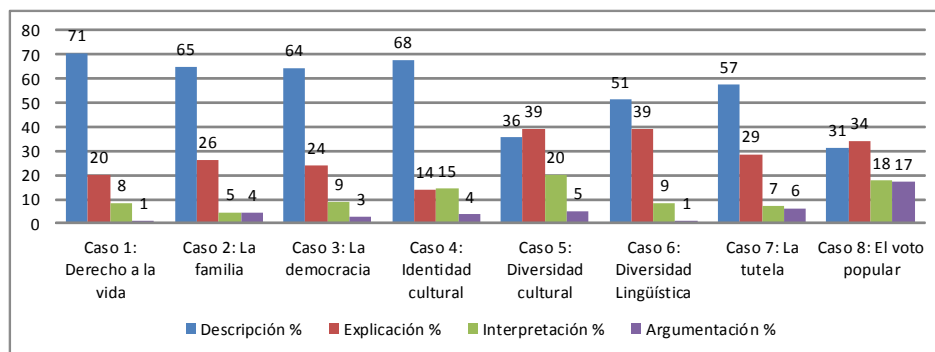
La identificación de las habilidades de pensamiento social emergentes en cada práctica educativa, es realizada con el criterio de cuantificación de la presencia de evidencias o datos relacionados con las distintas habilidades; las cuales fueron acopiándose por rasgos o características comunes mediante el proceso de codificación hasta agruparlas en subcategorías, con los resultados condensados en la tabla 2.

Los resultados de la tabla 2 evidencian que en los ocho casos emergen habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación. El grado de emergencia de cada una de ellas está condensado en los diagramas de la figura 1, con los siguientes resultados:

**Tabla 2.** Estado general de las habilidades de pensamiento social en los ocho casos de estudio.

Habilidades de pensamiento social identificadas					
Grado escolar	Casos del estudio	Descripción	Explicación	Interpretación	Argumentación
		%	%	%	%
Preescolar	Caso 1: derecho a la vida	71	20	8	1
Primero	Caso 2: la familia	65	26	5	4
Segundo	Caso 3: la democracia	64	24	9	3
Tercero	Caso 4: identidad cultural	68	14	15	4
Cuarto A	Caso 5: diversidad cultural	36	39	20	5
Cuarto B	Caso 6: diversidad lingüística	51	39	9	1
Quinto A	Caso 7: la tutela	57	29	7	6
Quinto B	Caso 8: el voto popular	31	34	18	17

Fuente: datos obtenidos de los informes finales de cada estudio de caso.



**Figura 1.** Porcentaje de emergencia de las habilidades de pensamiento social en los ocho casos de estudio. Fuente: datos obtenidos de la Tabla 2.

Organizadas las habilidades emergentes en cada caso por porcentajes de mayor a menor la habilidad que ocupa el primer lugar en seis de ellos es la descripción, que tiene entre el 39 % y el 70 % del total de los datos. Habilidad que consiste en



definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar un hecho o concepto que permite caracterizar situaciones o fenómenos sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero sí con una cierta organización interna (Veslin, 1988, citado por Casas, Bosch y González, 2005).

La explicación corresponde al por qué y para qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales, estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias de estos para profundizar en el objeto estudiado (Casas et al., 2005), es la habilidad que ocupa el primer lugar en dos casos: el de diversidad cultural (grado cuarto) y el del voto popular (grado quinto). En los demás casos ocupa el segundo lugar con porcentajes entre el 14 % y el 39 % de los datos.

La interpretación, que implica la construcción y comunicación de significados que exigen dar el punto de vista propio con argumentos soportados científicamente donde se valoran los hechos para tomar decisiones o acciones alternativas mostrando que puede haber diferentes maneras de entender e interpretar los fenómenos, situaciones y actuaciones (Casas et al., 2005), es la habilidad que ocupa el tercer lugar en los ocho casos con porcentajes entre el 4 y el 17 % del total de los datos.

La argumentación, que corresponde a la capacidad de dar razones para justificar un punto de vista con la intención de convencer a otros de que las explicaciones y razonamientos que se proponen son los más pertinentes (Casas et al., 2005), ocupa el cuarto lugar con porcentajes entre el 1 y el 17 % del total de los datos.

Los resultados de los ocho casos muestran rasgos comunes en la emergencia de las habilidades de pensamiento social. En los grados de preescolar a tercero las que presentan mayores porcentajes son la descripción y la explicación, en los grados cuarto y quinto empiezan a incrementar los porcentajes de la interpretación y la argumentación. De acuerdo con Vigotsky (1989) el pensamiento es un conjunto de habilidades complejas, de alto nivel, que cambian y se modifican con el aprendizaje. Se trata de un proceso viviente, dinámico e inestable, cuya comprensión implica analizar el curso de su desarrollo.

Los aportes de Vigotsky sobre la complejidad en la formación del pensamiento remiten al análisis del proceso en cada grado escolar, con los resultados sintetizados a continuación, donde se identifican las habilidades emergentes en cada una de las sesiones de las unidades didácticas que oscilan entre cinco y seis jornadas académicas de dos a tres horas cada una.

## Análisis del proceso en cada grado escolar

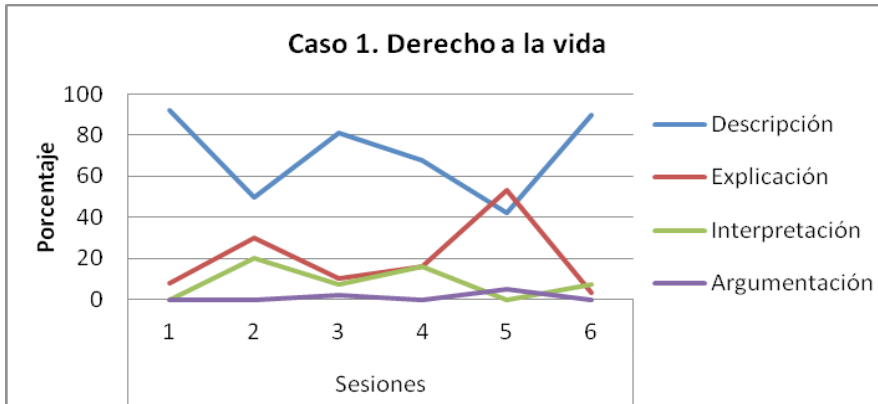
El propósito de este acápite es presentar una síntesis de las habilidades de pensamiento social identificadas en el transcurso de cada una de las unidades didácticas organizadas por grados de preescolar a quinto, con los resultados presentados en la tabla 3.

**Tabla 3.** Porcentajes de las habilidades de pensamiento social emergentes durante las prácticas educativas en cada caso y grado escolar.

Grado escolar / Caso	Sesión	Habilidades				Total %
		Descripción	Explicación	Interpretación	Argumentación	
Grado Preescolar. Caso 1. Derecho a la vida	1	92	8	0	0	100%
	2	50	30	20	0	100%
	3	81	10	7	2	100%
	4	68	16	16	0	100%
	5	42	53	0	5	100%
	6	90	3	7	0	100%
	<b>Promedio</b>	<b>71</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>
Grado Primero. Caso 2. La familia	1	92	7	0	1	100%
	2	77	15	3	5	100%
	3	76	18	3	3	100%
	4	42	50	4	4	100%
	5	56	33	7	4	100%
	6	47	34	11	8	100%
	<b>Promedio</b>	<b>65</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>
Grado Segundo. Caso 3. Democracia	1	54	38	8	0	100%
	2	83	10	7	0	100%
	3	84	12	4	0	100%
	4	54	37	9	0	100%
	5	73	7	15	5	100%
	6	38	39	11	12	100%
	<b>Promedio</b>	<b>64</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>
Grado Tercero. Caso 4. Identidad cultural	1	86	10	4	0	100%
	2	77	13	10	0	100%
	3	62	26	7	5	100%
	4	80	1	18	1	100%
	5	45	22	28	5	100%
	6	57	12	20	11	100%
	<b>Promedio</b>	<b>68</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>
Grado Cuarto A. Caso 5. Diversidad cultural	1	36	44	18	2	100%
	2	23	56	11	10	100%
	3	43	29	14	14	100%
	4	40	40	20	0	100%
	5	36	27	37	0	100%
	<b>Promedio</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>
Grado Cuarto B. Caso 6. Diversidad lingüística	1	66	18	11	5	100%
	2	64	27	9	0	100%
	3	55	36	9	0	100%
	4	28	64	8	0	100%
	5	43	51	6	0	100%
	<b>Promedio</b>	<b>51</b>	<b>39</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>
Grado Quinto A. Caso 7. La tutela	1	85	14	0	0	100%
	2	74	13	1	11	100%
	3	63	16	8	13	100%
	4	38	43	18	0	100%
	5	18	68	14	0	100%
	6	66	18	2	14	100%
	<b>Promedio</b>	<b>57</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>
Grado Quinto B. Caso 8. Voto popular	1	54	25	21	0	100%
	2	25	50	25	0	100%
	3	8	23	15	54	100%
	4	37	32	11	20	100%
	5	32	40	16	12	100%
	<b>Promedio</b>	<b>31</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fuente: datos obtenidos del corpus documental de los ocho casos de estudio.

En el grado preescolar (caso uno), en la enseñanza y el aprendizaje del derecho a la vida, los datos de la tabla 3 muestran el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social graficadas en la figura 2.



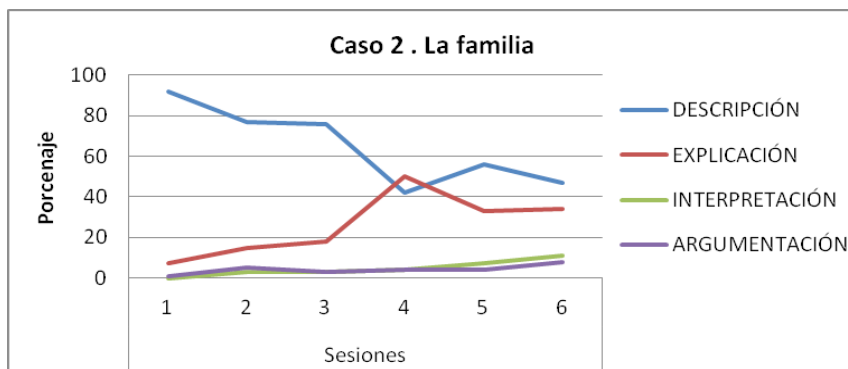
**Figura 2.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado preescolar. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

En este caso predomina la habilidad de descripción, aunque también emergen la explicación, la interpretación y mínimamente la argumentación.

La unidad didáctica se realizó a partir de cuentos, historietas, dramatizaciones y vídeos, con los que se plantean situaciones acercan a los estudiantes a temas y conceptos que van desde el nacimiento de los niños hasta el derecho a la vida. Predominan las preguntas y respuestas relacionadas con las formas de nacimiento, los cuidados que deben tener los niños con los ‘bebés’ y otras centradas principalmente en la descripción y la explicación.

En el grado primero (caso dos), en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de familia, los datos de la tabla 3 permiten identificar el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social presentadas en la figura 3.

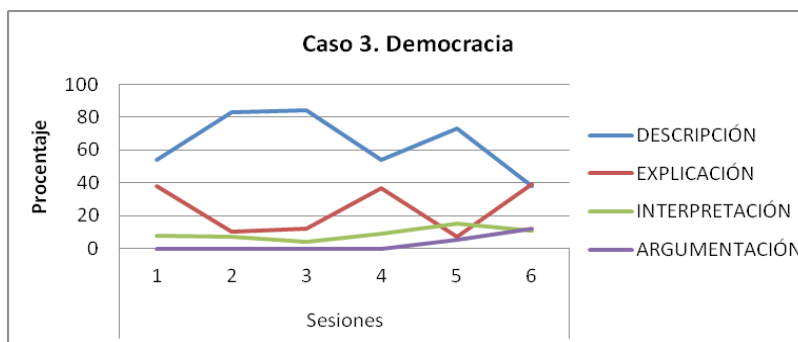
En este caso, la habilidad de pensamiento social con mayor emergencia durante la práctica educativa fue la descripción la cual disminuyó paulatinamente a medida que aumentó la explicación. La interpretación y la argumentación obtuvieron bajos porcentajes, con un leve aumento en la última sesión.



**Figura 3.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 1° de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

La práctica educativa fue guiada por un cuento sobre una familia animal que sirvió de base para la formulación de preguntas relacionadas con la caracterización del concepto, que tiene como objetivo informar sobre hechos o fenómenos sociales tales como: “¿quiénes integraban esta familia?; ¿qué tipo de familia era esta?; ¿sus familias se parecen a la del cuento?; ¿en qué sí y en que no se parecen?; ¿por qué?; entre otras (caso 2).

En el grado segundo (caso tres), en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de democracia, los datos de la tabla 3 permiten identificar el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social de la figura 4.

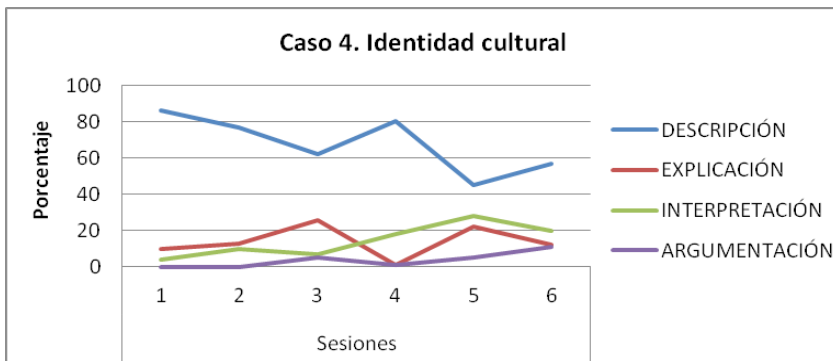


**Figura 4.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 2° de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

Como se observa en la figura 4, la descripción fue la habilidad con mayor emergencia durante la unidad didáctica; sin embargo disminuyó paulatinamente a medida que aumentó la explicación, aunque en la última sesión estas dos habilidades presentaron porcentajes semejantes. También emergió la interpretación y, al final, la argumentación.

Esta práctica educativa fue apoyada por videos con ejemplos de democracia, que sirvieron de base para responder preguntas centradas principalmente en la descripción y la explicación como ¿qué forma de organización había?, ¿por qué?, ¿qué es la democracia?, ¿cuáles son los tipos de democracia?, entre otras (caso 3).

En el grado tercero (caso cuatro), en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de identidad cultural, los datos de la tabla 3 permiten identificar el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social presentadas en la figura 5.



**Figura 5.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 3º de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

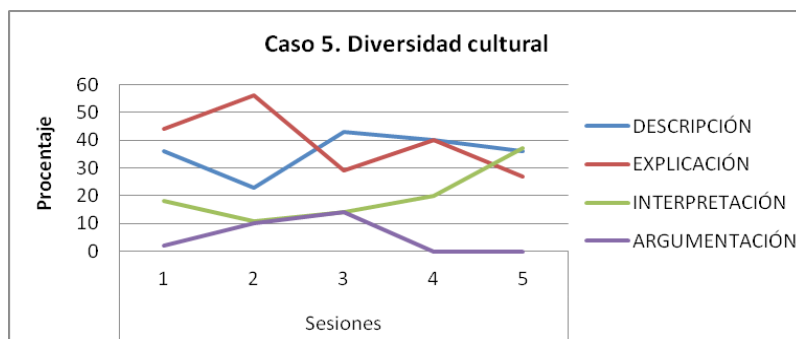
En el grado tercero, la habilidad de pensamiento social con mayor emergencia durante la práctica educativa fue la descripción. Las habilidades de explicación, interpretación y argumentación, emergen y se mantienen con porcentajes bajos hasta la última sesión en la que decrecen mientras la descripción aumenta.

La práctica educativa fue realizada mediante actividades grupales e individuales a partir de la exposición y conceptualización docente, con apoyo de historias y videos que representaban situaciones cotidianas de la realidad social colombiana. Por ejemplo, en la sesión 4 la profesora pregunta: “de acuerdo con lo visto en el video

¿por qué crees que las personas de Barranquilla se comportan así?”, a lo que uno de los estudiantes responde: “eran muy divertidos y graciosos”.

En cuarto y quinto de primaria se trabaja con dos grupos en cada grado, cada caso aborda una temática diferente, con los siguientes resultados.

En el grado cuarto, grupo A (caso cinco), los datos de la tabla 3 y la figura 6 sintetizan las habilidades identificadas en la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad cultural.

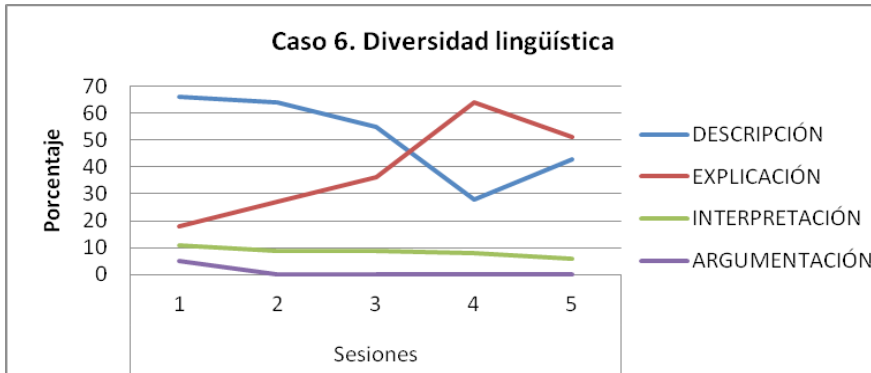


**Figura 6.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 4° A de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

En el caso 5, las habilidades de pensamiento social emergentes durante toda la práctica educativa son la descripción, la explicación y la interpretación. Esta última aumenta paulatinamente hasta el final. La argumentación emerge principalmente en la sesión tres y al final desaparece.

La unidad didáctica inició con la dramatización de situaciones de discriminación como base para entrar al tema de la diversidad racial, explicado por la profesora con imágenes de distintas razas humanas a través de las cuales formuló preguntas tales como: ¿qué raza es esta?; ¿dónde hay personas de esta raza?; ¿qué otras razas conocen?; ¿por qué existe discriminación entre las personas?; ¿qué tipos de razas hay en los niños del colegio?; al igual que otras preguntas sobre las culturas que facilitan la construcción grupal de un cuento denominado “todos somos iguales, pero diferentes”, donde los estudiantes narran la historia de personajes de diversas razas y culturas humanas.

En el grado cuarto, grupo B (caso seis), en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de diversidad lingüística, los datos de la tabla 3 permiten identificar el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social presentadas en la figura 7.

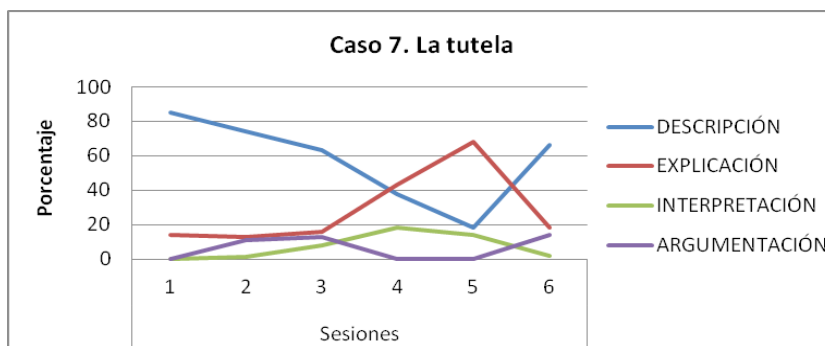


**Figura 7.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 4° B de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

En este caso las habilidades de pensamiento social emergentes durante la práctica educativa son la descripción, la explicación y la interpretación. La explicación fue la habilidad que aumentó paulatinamente en el proceso educativo.

En la unidad didáctica el concepto de diversidad lingüística fue abordado a través del caso de un niño discriminado en la escuela por ser indígena y tener otra lengua materna tema que sirvió de base para la realización de dramatizaciones, exposiciones docentes, debates grupales y otras actividades que favorecen la descripción y la explicación. Un ejemplo de lo ocurrido se observó en la última sesión donde la profesora preguntó “¿por qué se da la diversidad lingüística?, a lo que uno de los estudiantes respondió: “Profe, porque hay gente que viene de otros países o ciudades, de China, Estados Unidos, Argentina y tienen otro lenguaje” (caso 6).

En el grado quinto, grupo A (caso siete), en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de la tutela como mecanismo de protección de los derechos humanos fundamentales, los datos de la tabla 3 permiten identificar el proceso de emergencia de las habilidades de pensamiento social de la figura 8.



**Figura 8.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 5° A de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

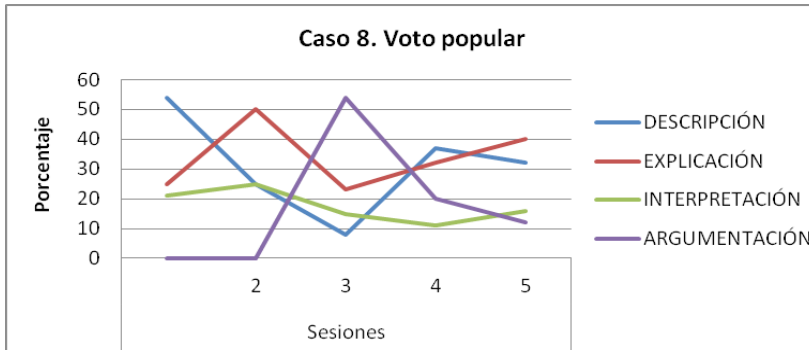
En el caso 7, las habilidades de pensamiento social emergentes durante toda la práctica educativa son la descripción y la explicación; la interpretación y la argumentación aparecen en distintas sesiones con porcentajes bajos.

La práctica educativa estuvo centrada en un estudio de caso, con una historia de vulneración del derecho a la educación por homosexualidad, resuelto por los estudiantes con la dirección docente hasta llegar a la elaboración de una tutela para buscar la restitución del derecho humano vulnerado. Las preguntas guía de la actividad académica fueron: ¿qué sucede en el caso?; ¿dónde sucede este caso?; ¿a quiénes les sucede?; ¿qué hacen los personajes?; ¿por qué expulsaron al niño del colegio?; ¿a qué fue la mamá del niño al colegio?; ¿para qué sirve la tutela?; ¿por qué los padres del niño recurrieron a la tutela?

En el grado quinto, grupo B (caso ocho), los datos de la tabla 3 y la figura 9 presentan las habilidades identificadas durante la enseñanza y el aprendizaje del voto popular.

En el caso 8 las habilidades de pensamiento social emergentes durante la práctica educativa son la descripción, la explicación y la interpretación; la argumentación aparece en la tercera sesión y decrece hasta el final. La explicación es la que presenta mayor emergencia a lo largo de la experiencia didáctica.





**Figura 9.** Habilidades de pensamiento social identificadas durante la práctica educativa en el grado 5° B de primaria. Fuente: datos obtenidos de la tabla 3.

La práctica educativa estuvo centrada en el estudio de caso denominado: “Quiero que me escuchen”, donde un grupo de estudiantes hace una consulta popular a través del voto para obtener derecho a un descanso en la jornada académica. En la experiencia, la profesora explicó conceptos como voto popular y la participación ciudadana con ayuda de situaciones relacionadas con el tema por ejemplo: se preguntó ¿qué vieron en las noticias del fin de semana?, a lo que un estudiante respondió “yo vi la elección del presidente en Venezuela, pero fue violado el derecho a votar porque Nicolás Maduro no dejó recontar los votos” (caso 8, sesión 3). Las explicaciones docentes fueron llevando a la solución del caso, que culminó con una votación de los estudiantes en favor o en contra del descanso solicitado.

Los resultados del análisis de los ocho casos muestran la complejidad e importancia que tiene el pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje escolar para la formación de ciudadanos críticos, participativos y autónomos. Estos hallazgos llevan a reflexionar sobre la relevancia que tiene la interacción social en los primeros años de vida como una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento. De acuerdo con Vigotsky (1989) la interacción genera capacidad de relación con los instrumentos culturales, que deben ser aprovechados por la escuela para contribuir a la formación del pensamiento social en la infancia. Para el autor la interacción del niño con sus pares y con los adultos, en tareas que activen sus funciones intelectuales básicas (atención, imaginación, inferencia, entre otras), favorece la construcción de significados y sus posibilidades de utilización en el medio social.

La forma como emergieron las distintas habilidades y sus comportamientos a lo largo de las unidades didácticas remite al planteamiento de Benejam y Quinquer (2000) sobre la necesaria interrelación del pensamiento con el conocimiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales para que los estudiantes comprendan la complejidad, el relativismo y la multicausalidad de este conocimiento en la interpretación de las realidades sociales.

Las autoras plantean que si bien la descripción es el nivel más asequible de la comunicación para que el interlocutor se haga una idea de la realidad, esta ha de estar acompañada de situaciones didácticas que favorezcan la formación del pensamiento social, crítico y creativo para que los estudiantes aprendan a construir significados y a aplicar el conocimiento en la vida cotidiana (Dewey, 1989).

El predominio de la descripción y la explicación en la mayoría de los casos, que fueron guiados por preguntas de tipo descriptivo y explicativo, remite al planteamiento de Wassermann (2006) sobre la utilización de casos y situaciones relevantes de la vida cotidiana como estrategia pedagógica donde “los docentes deben abstenerse de indicar a los alumnos lo que deben pensar” porque el propósito de estas estrategias es favorecer, mediante la formulación de preguntas críticas, que los estudiantes vayan más allá de la información de hechos o conceptos y lleguen al análisis crítico, la comprensión y la aplicación del conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

En las unidades didácticas analizadas las habilidades de pensamiento social que emergieron fueron la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación.

La descripción es la habilidad más identificada, en seis casos, sobre todo en los grados de preescolar a tercero, lo que indica que los estudiantes elaboran conceptos y enunciados que nominan cualidades, propiedades y características de los fenómenos o hechos sociales estudiados.

La explicación es la habilidad con mayor emergencia en dos casos (el de diversidad cultural en grado cuarto y en el del voto popular en grado quinto), la cual se complementa con la descripción. Este hallazgo confirma la importancia de la relación entre el pensamiento y el conocimiento social para favorecer en los estudiantes la comprensión, la capacidad de toma de decisiones conscientes y autónomas en la vida cotidiana.

La interpretación y la argumentación fueron las habilidades con menor emergencia (principalmente en los grados de preescolar a tercero), posiblemente por la complejidad que implican, puesto que la interpretación exige toma de posición personal y razonada frente a los hechos o fenómenos; igualmente la argumentación requiere defender puntos de vista, capacidad de negociación y escucha, que implican reflexión y diálogo, los cuales son principios fundamentales de la vida democrática y social.

En las ocho unidades didácticas las estrategias pedagógicas empleadas fueron casos con situaciones de la vida real como el voto popular, los derechos humanos, la diversidad cultural y lingüística, entre otras, consideradas potentes para el acercamiento del conocimiento social a la vida de los estudiantes porque facilitan la capacidad de análisis, reflexión y el diálogo que deben caracterizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Si bien en las ocho unidades didácticas del estudio se partió de situaciones relacionadas con la vida real de los estudiantes, no obstante, las prácticas educativas fueron dirigidas todo el tiempo por los docentes quienes dicen qué y cómo abordar el conocimiento social; lo cual no contribuye a la formación del pensamiento social ni a la construcción de autonomía en los niños y niñas.

En síntesis, más que dar respuesta a la pregunta del estudio, los hallazgos generan cuestionamientos sobre las prácticas educativas con las que se forma a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

El reto es la transformación crítica de docentes y estudiantes a través de prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción, que contribuyan a la reconfiguración del quehacer educativo desde el qué y para qué enseñar y aprender ciencias sociales.

## REFERENCIAS

Benejam, P. y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

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

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.

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

Dewey, J. (2000). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Fernández, J., Elórtogui, N., Rodríguez, J.F., Moreno, T. (2002). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Diada.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gutiérrez, M. (2011). "El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales". *Revista Unipluriversidad*, No. 32, pp 83-92. Universidad de Antioquia.

Jorba, J., Gómez, I., Prat, Á. (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situación de enseñanza y aprendizaje desde las áreas escolares*. Madrid: Síntesis.

Legardez, A. (2003). "L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives". *Le Cartable de Clío*, No. 3, pp. 245-253.

Levstik, L. (2008). "What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice". En: Levstik, L. and Tyson, C. (eds). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: La Torre.

Pagés, J. (2004). "La formación del pensamiento social". En: Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

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

Prats, J. (2011). *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Grao.

Santisteban, A. y Pagés, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

Secretaría de Educación municipal de Pereira. (2012). "Estadística y desempeño de las instituciones educativas, año 2012". En: <http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/sisgestion>.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods. Fourth edition*. California: Sage Publications, Inc.