

Recibido 01/11/2009

Evaluado 15/03/2010

Aceptado 15/04/2010

Aletheia

Revista de desarrollo humano,
educativo y social
contemporáneo
ISSN: 2145-0366
<http://aletheia.cinde.org.co/>

Directora General:

Martha Arango Montoya

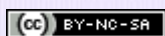
Editora:

Clara Inés Carreño Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:

Alejandro Álvarez Patricia
Briceño
Manuel Roberto Escobar
Martha Suárez Jiménez
Ligia López Moreno
Alfonso Torres Carrillo
Ofelia Roldán Vargas

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Blanca Yaneth González



Aletheia es una revista de la
Fundación Centro Internacional
de Educación y Desarrollo
Humano
www.cinde.org.co

En convenio con:



CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA NATURALEZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Eleonora Ardila Segura*

Cómo citar este artículo:

Ardila, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2. Número 1. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen

El presente artículo es producto del proceso de investigación adelantando a través del proyecto "Formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales" financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP-. En él se analizan las concepciones que ha construido un grupo de docentes sobre la naturaleza del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de dos perspectivas identificadas en el estudio: la que considera al pensamiento crítico como una operación mental, un proceso o una investigación, a través de la cual los estudiantes solucionan problemas u operan en la escolaridad y la vida cotidiana, y aquella que lo entiende como un pensamiento, una acción y una toma de posición permanentes que develan las injusticias sociales, defienden la igualdad y trabajan en perspectiva de cambio social.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Procesos cognitivos, Pedagogía crítica, Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Abstract

This article is the product of the research process done so far through the project "Training of critical thinking in the area of Social Sciences" - CIUP- supported by the Research Center of the National Pedagogical University. It discusses the concepts a group of teachers has built the nature of critical thinking in the teaching of Social Sciences: this is seen, two perspectives identified in the study: The first one, considers critical thinking as a mental operation, a process or an investigation, from which students solve problems or work on their education and daily period, the other one, delete understands it as a thought, action and taking permanent position that reveals social injustices, in the same way it advocates for equality and works towards a social change.

Key words: Critical thinking, Cognitive processes, Critical pedagogy, Teaching of social sciences.

* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca y Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente catedrática y coordinadora de la Línea de Proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



INTRODUCCIÓN

La referencia al pensamiento crítico es permanente, tanto en los discursos educativos de filósofos, administradores, ingenieros, pedagogos y educadores como en las prácticas educativas. El presente artículo pretende aportar a la discusión sobre el tema, a través del análisis de las concepciones construidas por los docentes acerca de la naturaleza del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los resultados que se exponen son producto de un ejercicio investigativo, sustentado en el enfoque cualitativo-exploratorio desde el cual se reconocen los sentidos y las interpretaciones construidas por los maestros sobre la formación del pensamiento crítico en la educación básica.

Las concepciones fueron inferidas a partir de la técnica de análisis: entrevistas a profundidad realizadas a un grupo de docentes de Ciencias Sociales, pertenecientes a instituciones educativas distritales, bajo el supuesto de que estas representan una movilización de lo adquirido y que por tanto permiten elaborar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real, Giordan y Vecchi (1998 citado en Moreno, Mendoza, Otalora et al., 2005).

Se asume que las concepciones influyen en la construcción sobre la realidad, que son una especie de decodificador que le permite a la persona comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, responder de manera explicativa, seleccionar informaciones exteriores y comprender e integrar información, para el caso que nos ocupa, en el marco de la práctica pedagógica de los docentes entrevistados y específicamente, en relación con la naturaleza del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las concepciones inferidas y analizadas, permiten la reflexión sobre la práctica docente en el área de las Ciencias Sociales. En este sentido las concepciones “estratégicas” o “conocimiento de casos” que se hacen explícitas en la mayoría de los discursos de los docentes, dan pistas para iniciar nuevos procesos de investigación que permitan entender de qué forma “este conocimiento... surge como consecuencia del desarrollo profesional de los docentes” Marcelo (1987, p.119) y configura sus prácticas; plantea ideas para volver objeto de análisis tanto los propósitos de formación, los contenidos, las metodologías y los métodos que se utilizan en el área como las perspectivas epistemológicas desde las cuales se está asumiendo el conocimiento social. De igual manera, aporta a la reflexión sobre los procesos de formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE CONCEPCIONES DOCENTES

Desde el siglo pasado, en el ámbito de la investigación educativa las creencias y concepciones de los maestros y maestras se han venido configurando como un campo de estudio. En dicho campo, han sobresalido los trabajos que identifican las ideas de los profesores acerca de la ciencia en general y la idea de la disciplina que enseñan; las concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre la evaluación y sus implicaciones en la construcción de significados construidos por los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de que las investigaciones han ido en aumento - principalmente en el contexto europeo y norteamericano dentro de la corriente denominada pensamiento del profesor, estas se han centrado en el estudio de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de profesores y estudiantes en el área de las ciencias naturales.

Las investigaciones realizadas dentro de esta área de estudio se pueden categorizar en tres líneas: a) la planificación del docente o pensamientos pre-activos y post-activos, referidos a un

antes y a un después de la interacción con los alumnos b) los pensamientos y decisiones interactivos y c) las teorías y creencias que son las ideas más generales sobre la educación, la enseñanza y el desarrollo (Clark y Peterson, 1986, citado en Wittrock, 1990). Esta última categoría de interés para la investigación que se presenta, ha sido conceptualizada de diversas maneras: como creencias, valores, actitudes, constructos personales, concepciones del profesor, conocimiento práctico personal o como constructos individuales que tienen su origen dentro del contexto cultural.

Durante los últimos años, las investigaciones han aportado, por una parte, reflexiones y conclusiones importantes en torno a la interpretación, comprensión y transformación de la enseñanza, al reconocimiento de los sentidos y significados que los maestros asignan a sus estudiantes, a su labor y a la disciplina que enseñan, de otra parte, han permitido develar las concepciones que facilitan o que se resisten a los procesos de transformación en la escuela. Un ejemplo específico de estas investigaciones son los estudios desarrollados en el contexto europeo por Rafael Porlán, a través del departamento de didáctica de la Universidad de Sevilla, los cuales han tenido como propósito, el estudio de las concepciones y obstáculos epistemológicos de los profesores a partir de tres perspectivas teóricas: 1) Constructivismo, 2) Perspectiva sistémica compleja y 3) Teoría crítica. Los resultados de las investigaciones consideran que es posible generar cambios significativos en las prácticas pedagógicas, si se generan procesos de reflexión sobre ella puesto que el conocimiento profesional se construye a partir de saberes académicos, rutinas, guiones de acción y teorías implícitas Porlan (1989).

De manera similar, las investigaciones de Marrero durante los años 80 y 90 y de Rodrigo y Marrero en la década de los 90, desarrolladas en la Universidad de la Laguna España, plantean que las teorías implícitas de los profesores se pueden asociar a cinco teorías de enseñanza: La tradicional, la Teoría técnica, la Teoría activa, la Teoría constructivista, y la Teoría crítica; este tipo de estudios moviliza la idea de que no todo en el conocimiento del profesor es idiosincrásico y personal. Como lo señalan Sacristan y Pérez Gómez (1998), las concepciones de los docentes son construcciones socioculturales que forman parte de sus conocimientos y brindan bases para planificar, enfrentar situaciones y tomar decisiones en la cotidianidad de su labor.

En el contexto colombiano los principales trabajos han sido desarrollados en el campo de las ciencias naturales. En el área de la biología se destaca el trabajo de Castaño, en el que se cuestionan los enfoques con los que se aborda la enseñanza de las ciencias en Colombia y el marcado énfasis

curricular en los contenidos que al autor asocia a la formación de los maestros dentro del paradigma de la transmisión de conocimientos, Castaño (1996).

Estos resultados son ratificados en el trabajo de Parra Sandoval (1992), quién a partir de un análisis a programas curriculares plantea que la organización disciplinar de los contenidos reducen la práctica pedagógica a la simple distribución de conocimientos,

En este mismo campo, se encuentran los estudios en las áreas de Biología, Química y Física desarrollados en instituciones de educación básica en Bogotá, sus resultados concluyen, entre otros aspectos, que en primer lugar, al entender la ciencia como una acción crítica, es posible crear mundos alternativos que favorezcan la emancipación del hombre, y en segundo lugar, que la enseñanza como acción crítica hace posible explicitar y cuestionar las acciones y creencias que impiden el desarrollo racional de su práctica educativa, y que forman parte de la labor docente (Perafan, Reyes, Salcedo, 1999).

En el caso específico de las Ciencias Sociales, los trabajos son escasos, sobresale la investigación desarrollada por el Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y cuyo propósito es identificar las concepciones de práctica pedagógica de los profesores tutores, los asesores de práctica y los practicantes. En sus conclusiones, Moreno, et al. (2005) argumentan que el mayor porcentaje (39.70%) de las concepciones identificadas pertenecen a la corriente pedagógica tradicional, esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor, fuertemente centrada en su autoridad- moral o física- sobre el alumno y que privilegia el manejo de grupo a través del control y la organización del curso; a diferencia de quienes ubicados en la corriente crítica resaltan la importancia de identificar problemas, cuestionarse, cuestionar la realidad social, plantear alternativas de solución de manera reflexiva, crítica e indagadora y proponer la reflexión constante para analizar procesos y generar verdaderos cambios.

TRAYECTOS METODOLÓGICOS

En el marco de la investigación sobre el pensamiento del profesor, los resultados que se presentan son el fruto del análisis de las concepciones de ocho docentes de Ciencias Sociales sobre el pensamiento crítico; y que caracterizan, como lo llama Boisvert (2004), la “naturaleza” que dichos actores le otorgan. Para tal efecto, la naturaleza del pensamiento crítico se comprende como

un constructo, creencia o teoría personal de los docentes, que intenta definir las características a través de las cuales se pueden reconocer los elementos constitutivos del pensamiento crítico, y que en este caso, puede diferir de los aspectos teóricamente elaborados y planteados por las corrientes pedagógicas que han profundizado en el tema.

La temática, objeto de estudio, surge en el marco de las prácticas pedagógicas del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En este contexto académico se observaba permanentemente que algunos estudiantes, en especial de práctica pedagógica investigativa, hacían referencia a la importancia de la formación crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Llamó la atención que en los discursos de dicho grupo se asumieran a éstas como un área que *per se* tuviera como finalidad la transformación de las realidades sociales, y que por tanto, al maestro de Ciencias Sociales, como el actor escolar llamado a realizar dicho proceso.

En los presupuestos iniciales del estudio, se consideraba que los docentes habían construido discursos pedagógicos sobre la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de enunciados articuladores de sentidos, significados y subjetividades de los docentes. Se suponía, además, que eran construidos en dos niveles: como un ejercicio de reflexión sobre sus prácticas que se representaba a través de textos con sentidos y en referencia a contextos concretos y como un conjunto de teorías personales, pedagógicas o sociales que mediaban acciones en la enseñanza, a modo de un conjunto de signos que produce efectos de sentido.

Se consideraba que dichos discursos pedagógicos eran utilizados en la cotidianidad de la labor docente, para pensar aspectos como las finalidades formativas y los procesos de planeación y desarrollo curricular, previo proceso de reflexión e interpretación sobre la formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales y que estaban sustentados en perspectivas teóricas, tanto pedagógicas como epistemológicas, relacionadas con aspectos contextuales, es decir, con teorías que circulan en el mundo académico o en los ámbitos profesionales en los que se lleva a cabo la práctica docente de los maestros entrevistados.

Así pues, se asumía que los discursos pedagógicos que a simple vista son producidos en la dinámica escolar, son “recontextualizados” de otros discursos. Para Bernstein (2000), la recontextualización tiene lugar cuando se introducen dentro de una relación especial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición selectivas, gracias a un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de otros discursos especializados que los sitúa en una nueva relación de correspondencia desde la cual se produce un nuevo ordenamiento interno, que se configura a partir de enunciados vinculados a la producción de subjetividades. En la labor docente, durante el

proceso de recontextualización, los discursos primarios o especializados provenientes de otros contextos -discursos de las ciencias naturales, las Ciencias Sociales, la psicología, la sociología-, son selectivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente, el campo del discurso pedagógico que reformula y transforma los discursos primarios en un discurso secundario, utilizándolo como medio para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

En este sentido, si bien es cierto que los sujetos construyen sus discursos en relación con las condiciones históricas y a partir de los discursos disciplinares propios de su labor, desde los presupuestos del estudio se reconocía a los maestros como actores sociales que, al tiempo que son constituidos por espacios, tiempos, y roles –desde los cuales reproducen discursos socialmente posicionados-, generan procesos de construcción, reconstrucción y transformación cultural, a partir de sus discursos pedagógicos. Los procesos de construcción discursiva, y las fronteras, significados y ordenamientos de los discursos, son un asunto político que se encuentran inevitablemente vinculado no sólo a la abundancia de significados, sino también a la generación de identidades individuales y sociales (Giroux y McLaren, 1998).

En este orden de ideas, el estudio pretendía develar las características de los discursos construidos por los docentes de Ciencias Sociales de cuatro instituciones educativas, sobre el pensamiento crítico. Se consideraba que era posible identificar formas de comprensión de su labor como maestros y categorías centrales del conocimiento social, a la luz de discursos teóricos de corrientes pedagógicas, corrientes epistemológicas de las Ciencias Sociales y sus experiencias educativas; sin embargo, a diferencia de los aspectos hasta aquí expuestos, los análisis de la información hicieron evidente, no la presencia de discursos pedagógicos entendido en la lógica antes presentada, sino más bien, un conjunto de concepciones sobre el tema del pensamiento crítico, construidos en la labor cotidiana de los docentes; un conjunto de creencias, imaginarios y conocimientos que forman parte del pensamiento y la acción de los maestros, de su experiencia personal e individualizada.

Así pues, en el análisis se indagó por las concepciones construidas sobre la naturaleza del pensamiento crítico, en el grupo de maestros de Ciencias Sociales en ejercicio, pertenecientes a instituciones educativas en convenio con las líneas de práctica pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

La investigación se sustentó en un enfoque cualitativo, de corte etnográfico. Dicho enfoque, permitió reconocer la necesidad de comprender los significados sobre el pensamiento crítico, desde el punto de vista de los entrevistados; otorgó un lugar central a la reflexividad, por lo que se accedió, en palabras de Ameigeiras (2006), a las interpretaciones que las personas habían construido acerca del mundo social en el que se desenvuelve su existencia y movilizó la capacidad de los sujetos para hacer significativa la acción social por la que se indagaba y, a la vez, reflexionar sobre ella.

Ante la ausencia de producción investigativa en el campo, fue necesario una perspectiva exploratoria que permitiera reconstruir teóricamente el tema, a partir de lecturas de dos corrientes teóricas educativas que tienen como finalidad la formación del pensamiento crítico: La perspectiva crítica y la perspectiva cognitiva de la educación; este trabajo teórico, junto con el levantamiento de la información en el trabajo de campo, permitió la elaboración de las teorizaciones sobre el tema, y por tanto, responder al propósito planteado en el estudio: *Identificar, caracterizar y analizar las concepciones que los docentes de Ciencias Sociales - educación básica secundaria- entrevistados, han construido en relación con la naturaleza del pensamiento crítico.*

Para dar cuenta del propósito planteado se propuso un diseño metodológico que permitiera apropiarse de manera interdependiente y no lineal de las diferentes fases metodológicas asumidas. En primer lugar, se llevó a cabo un ejercicio de información previa y exploración documental que permitieron fundamentar el problema que se había convertido en lugar de interés investigativo.

En segundo lugar, la exploración documental permitió la construcción de referentes teóricos y enriqueció la planeación y desarrollo del trabajo de campo. Para el caso de la recolección de información sobre la producción académica se revisaron trabajos académicos relacionados con las pedagogías críticas y el enfoque cognitivo, a través de reseñas que luego fueron categorizadas en matrices descriptivas y analíticas.

En un tercer momento, durante la etapa del trabajo de campo, se llevó a cabo el reconocimiento de instituciones de educación básica, pertenecientes al sector oficial, que se encontraban en convenio con alguna de las líneas de proyecto pedagógico del Departamento de Ciencias Sociales, con el fin de identificar y seleccionar aquellas que se hallaran en disposición de acompañar el trabajo de investigación. Durante el ejercicio se seleccionaron ocho instituciones educativas, en las cuales se aplicó una encuesta a los docentes del área de Ciencias Sociales; luego del análisis a las

encuestas, se seleccionaron cuatro instituciones educativas y ocho informantes clave, (2 por institución), a quienes se les realizó entrevistas a profundidad.

Se diseñaron entrevistas semi-estructuradas, construidas a partir de los resultados obtenidos en la fase de acercamiento a las instituciones educativas seleccionadas y de la revisión bibliográfica sobre la producción académica en el tema. Estas primeras entrevistas fueron claves para definir los criterios y explorar de manera general tópicos de interés asociados a las concepciones de los docentes sobre la formación del pensamiento crítico, permitiendo de una parte, garantizar información pertinente al tema objeto de estudio, y de otra, ponderar nuevos tópicos no tenidos en cuenta en la elaboración del cuestionario, pero que eran necesarios para el análisis del tema objeto de estudio.

La información proveniente de cada entrevista se constituyó en la base para la elaboración de los nuevos cuestionarios a utilizar en las entrevistas individuales a profundidad, entendidas desde el punto de vista de Bonilla y Castro como “el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad, dada la experiencia que tienen” (2005, p. 63). En el desarrollo del trabajo, su utilidad fue fundamental para recolectar información desde la voz de los sujetos participantes y por tanto para develar sus concepciones.

A partir de la información recolectada en estas primeras entrevistas, se diseñaron las nuevas preguntas que facilitaron a los maestros, exponer a través de sus propias palabras sus ideas y percepciones sobre el tema estudiado.

Como instrumento complementario a las entrevistas se utilizaron guías de trabajo de campo, estas permitieron encaminar las actividades en cada una de las visitas –a través de objetivos, ejes que orientaron la recolección de la información, cronograma, instrumentos, etc.-, y a su vez, proporcionaron criterios a los que se ajustaron permanentemente las actividades propuestas para la recolección de la información. Como lo señala Bonilla (2005), fueron una estrategia para visualizar tanto el curso que iba tomando la investigación como el cumplimiento de los objetivos y los vacíos o deficiencias que deberían abordarse en las siguientes salidas.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información proveniente de las encuestas, las entrevistas a profundidad a los informantes clave y los análisis documentales permitieron la inferencia, el análisis e interpretación de las categorías centrales del estudio, que tanto los docentes como la producción académica consideran fundamentales en la formación del pensamiento crítico.

La información se analizó a partir de la técnica del análisis de contenido. En consecuencia, una vez recolectada la información por medio de las técnicas ya mencionadas, se procedió a clasificarla y codificarla. Para el proceso de clasificación, se inició con la transcripción fiel de cada una de las entrevistas; a partir de dicho ejercicio se elaboraron matrices descriptivas y con base en éstas, se construyeron matrices analíticas de las cuales se infirieron categorías sobre las concepciones de los docentes entorno a la formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales.

Más adelante, con el fin de triangular la información, los resultados de las encuestas, las entrevistas, los diarios de las investigadoras y los registros documentales se organizaron en matrices analíticas que permitieron cruzar la información y formular nuevas categorías o subcategorías. A lo largo de este ejercicio, las concepciones de los docentes en torno a la formación de pensamiento crítico, así como las categorías inferidas en las matrices analíticas, se constituyeron en las unidades de sentido para la interpretación de la información.

SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las entrevistas fueron realizadas a ocho docentes de las instituciones educativas: Instituto Pedagógico Nacional IPN –en convenio con el Distrito-, IED Nuevo Chile, IED Tejares e IED Manuel Elkin Patarroyo. La selección de estas instituciones educativas y sus docentes, obedeció, entre otras razones, al convenio que estas tenían con la práctica pedagógica investigativa del Departamento de Ciencias Sociales de la universidad, al reconocimiento que, a lo largo de la encuesta, los docentes hicieron del pensamiento crítico como objetivo central en la enseñanza, y a la diversidad de los años de experiencia de los docentes.

Todas las personas entrevistadas eran licenciadas en el área de las Ciencias Sociales y habían adelantado estudios de postgrados, dos de ellos con especialización en el área, cinco con maestrías

en diversas especialidades: Desarrollo humano, Educación, y Filosofía latinoamericana, y uno con estudios de maestría en Historia. En cuanto a su experiencia docente, dos de los entrevistados contaban con una experiencia entre 1 y 5 años, dos entre 6 y 10 años y cuatro entre 22 y 30 años.

Por las implicaciones que tiene en los resultados, es importante anotar que dos de los docentes entrevistados tenían experiencia en el campo de la educación popular, alternando de manera permanente su labor en las instituciones educativas, con procesos educativos en espacios no escolarizados; habían reflexionado sobre la posibilidad de prácticas pedagógicas populares escolarizadas y participado en la formación de licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional.

CONCEPCIONES DOCENTES: LA NATURALEZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Cuando se habla de la naturaleza del pensamiento crítico desde el lugar de los docentes, se está haciendo referencia a las concepciones elaboradas por estos actores en su quehacer cotidiano. Dichas concepciones evidencian su dimensión personal, su carácter compartido y la influencia social que las constituyen.

En este sentido, en cuanto a las concepciones de los maestros entrevistados, estas se pueden caracterizar, en primer lugar, como personales, lo que quiere decir que son percepciones y representaciones mentales elaboradas por los actores en su quehacer cotidiano y profesional, expresadas a través de sus propias palabras. Desde el punto de vista de Moreno (2002), adicionalmente, estas concepciones involucran actitudes y contenidos íntimamente ligados a aspectos afectivos, emocionales y no explícitos que no necesitan de aprobación social, puesto que basta con la aceptación personal.

La naturaleza del pensamiento crítico se comprende como un constructo, creencia o teoría personal de los docentes que intenta definir las características a través de las cuales es posible reconocer los elementos constitutivos del pensamiento crítico y que en el caso del presente estudio pueden diferir de los aspectos teóricamente elaborados y planteados por las corrientes pedagógicas que han profundizado en el tema.

En segundo lugar, se encontró que, al tiempo que son personales, también son concepciones compartidas; pues se asumían y aceptaban en los mismos sentidos por el grupo de docentes de Ciencias Sociales de la institución educativa o por un equipo de profesores que, aunque no trabajan

en la misma institución, habían desarrollado conjuntamente propuestas educativas en espacios no escolarizados.

Por último, sin que sea menos importante, las concepciones se consideran resultado de la influencia social, y no solo son de carácter institucional. Las entrevistas demuestran que las concepciones expresadas por los docentes, construidas a partir de su experiencia personal y profesional, están relacionadas con las maneras como los docentes leen el contexto actual y el papel que la educación debe ejercer en él. Así, quienes se ubican en la creencia del pensamiento crítico como estrategia de pensamiento, proceso o investigación, están de acuerdo en que el mundo de la información, la globalización y la sociedad del conocimiento necesita de una educación que responda a dichas exigencias; en cambio, el grupo de docentes que entiende el pensamiento crítico como pensamiento, acción y toma de posición transformadora, analiza a la educación como un proceso que debe develar su dimensión reproductora y asumir su capacidad de producir, transformar sentidos y condiciones sociales.

A continuación se presentan los hallazgos centrales sobre la naturaleza del pensamiento crítico, presentes en las concepciones de los docentes entrevistados: 1) Como estrategia de pensamiento, como investigación y como un proceso, dimensiones propuestas por Boisvert (2004) y mediadas por la perspectiva cognitiva que estudia la formación del pensamiento crítico y 2) como un pensamiento, una toma de posición permanente frente a las condiciones socioculturales, políticas y económicas de un determinado momento histórico y una acción transformadora -posibilidad derivada de las pedagogías críticas-. Se explicará cada una de ellas en el marco de las concepciones de los docentes de Ciencias Sociales que participaron en el estudio.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO Y COMO PROCESO

Asumir el pensamiento crítico como estrategia o habilidad de pensamiento significa entenderlo a modo de conjuntos de operaciones secuenciales y coordinadas que se sustentan en habilidades básicas como el análisis, la síntesis, la inferencia, la comparación, la clasificación y la predicción.

La mayor parte de las respuestas de los docentes, tanto en la encuesta como en la entrevista, coinciden en afirmar que el pensamiento crítico facilita a los estudiantes organizar las ideas, llegar

a conclusiones, establecer e identificar relaciones causa - efecto, dar respuestas y juicios argumentados, formular nuevas preguntas, comprender y analizar información.

Se considera que esta prevalencia tiene que ver con varios aspectos, uno de ellos es la influencia de la corriente constructivista, especialmente del enfoque cognitivo en los procesos de formación de docentes, en los discursos de los proyectos educativos institucionales y las prácticas docentes. Una de las maestras cuando se le pregunta si sustenta sus ideas sobre el pensamiento crítico en alguna corriente pedagógica, afirma lo siguiente: “No sé, pero para mí es muy importante que nos guiemos por un modelo constructivista, para mí es válido para formar en pensamiento crítico el aprendizaje significativo, lo que ellos hagan sea algo verdaderamente importante para ellos” (Docente IED Nuevo Chile, entrevista septiembre de 2007).

Esta perspectiva quizás se ve influenciada, entre otros aspectos, por la importancia que a partir de los años 80 toma la perspectiva cognitiva en el campo educativo y que invita a articular los currículos en torno a la solución de problemas y a la desnaturalización de nociones reafirmadas culturalmente en la cotidianidad de los seres humanos. Partiendo del supuesto de que los individuos construyen conocimiento a través de procesos de asimilación y acomodación, se considera que todo proceso de enseñanza implica no solo la comprensión de contenidos específicos propios de las disciplinas, sino además un ejercicio cuidadosamente planeado que enseñe a pensar a los alumnos.

Por lo anterior, cualquier propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener en cuenta la estructura disciplinar, las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo, los métodos didácticos y los objetivos socio-políticos que se pretenden conseguir con la enseñanza de estas disciplinas, cuyo conocimiento social se configura por elementos ideológicos y políticos que influyen dentro del aprendizaje en las representaciones de la realidad que poseen los ciudadanos sobre los hechos que se viven de manera directa o indirecta en la cotidianidad.

Otro aspecto que incide en la prevalencia de esta concepción, es la función otorgada a la educación tanto desde de las políticas educativas como desde los discursos políticos, en relación a los retos que convoca el mundo actual. En ellos, ha primado la idea de entender la educación como el principal pilar para lograr el desarrollo y el cambio en los marcos de referencia fundamentales de la vida social a escala planetaria, buscando la conformación de una sociedad global.

En relación con los resultados del estudio la Tabla No. 1 presenta las concepciones de los docentes sobre la naturaleza del pensamiento crítico y los supuestos metodológicos, que desde su perspectiva se derivan al entenderlo como estrategia de pensamiento y como proceso; concepción asumida por el 62.5% de los docentes entrevistados.

Naturaleza del pensamiento crítico	Supone metodológicamente
<p>1). El pensamiento crítico entendido como habilidad o capacidad para:</p> <p>Organizar ideas. Concluir. Establecer relaciones de causa efecto</p> <p>Interpretar</p> <p>2) El pensamiento crítico como proceso</p> <p>Proceso que involucra tres niveles de manera sistemática y organizada para la solución de problemas:</p> <p>Analizar Argumentar Proponer, en diferentes contextos</p> <p>Proceso que permite: Comprender una realidad en primer lugar Descomponerla en sus partes identificar problemas y analizarla Argumentar el por qué esa realidad es problemática Proponer soluciones a los problemas</p>	<p>Planear y desarrollar actividades que les permitan a los estudiantes:</p> <p>Analizar posiciones de diferentes autores. Analizar noticias. Leer permanentemente. Realizar comparaciones entre sus propios argumentos y los de otros. Evaluar argumentos y tomar posición. Construir respuestas y formular preguntas. Tomar decisiones, ofrecer argumentos y plantear propuestas.</p> <p>Realizar actividades en las que los estudiantes:</p> <p>Conozcan su país, su realidad, sus problemas. Relacionen presente y pasado. Comprendan que el mundo está en constante movimiento.. Piensen: en términos históricos, su tiempo, su espacio, no de manera descriptiva y como simplemente escenario, sino como realmente central en las dinámicas sociales.</p>

Tabla No. 1. Concepciones docentes sobre el pensamiento crítico como habilidad o estrategia de pensamiento y como proceso

En cuanto al primer asunto, las concepciones docentes sobre el pensamiento crítico como habilidad o estrategia de pensamiento, Boisvert (2002) considera que existen tres habilidades de

pensamiento: a) Las habilidades básicas, las cuales son base de los procesos de pensamiento y se encuentran directamente relacionadas con la información: Permiten analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir; b) Las estrategias de pensamiento, o conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia: resolver problemas, tomar decisiones, formar conceptos, pensar creativamente y pensar críticamente dentro de estas últimas ubica al pensamiento crítico; y c) Las habilidades metacognitivas que dirigen y controlan las anteriores a través de la planeación, la evaluación y la vigilancia de su propio pensamiento.

En el marco del presente estudio, quienes creen que el pensamiento crítico es una habilidad o capacidad para: organizar ideas, concluir, establecer relaciones causa - efecto e interpretar, entienden que dichas habilidades o capacidades son necesarias en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales para que los estudiantes puedan:

- Establecer relaciones presente –pasado.
- Comprender la información que se encuentra en los textos.
- Entender el movimiento constante del mundo.
- Interpretar la realidad en la que se vive.

Para este grupo, pensar críticamente en las Ciencias Sociales significa comprender la realidad y tener la capacidad de analizar y argumentar. Por lo anterior, proponen que en el marco del proceso de enseñanza, los docentes deben diseñar actividades para que los estudiantes: estén en capacidad de analizar y contrastar los argumentos de diferentes autores, se informen a través del análisis de noticias, desarrollen la capacidad para realizar comparaciones entre sus argumentos y los de los demás, evalúen posiciones a favor y en contra de un tema o la solución a un problema y estén capacitados para formular preguntas, construir respuestas, tomar decisiones, ofrecer argumentos y plantear propuestas.

No obstante, no ven suficiente las actividades diseñadas e implementadas por el profesor durante la enseñanza del área, también otorgan importancia a la motivación de los estudiantes; en este sentido, la necesidad de lograr el interés y “una buena actitud de los estudiantes hacia los temas”, especialmente políticos, se constituyen en la posibilidad para movilizar inquietudes, generar nuevas preguntas y lograr el deseo constante por el conocimiento.

En segunda instancia, en el grupo de docentes que representa el 62,5%, el pensamiento crítico también es entendido como proceso. Como tal, se refiere a una acción que transita por diferentes etapas –generalmente lineales- para desencadenar la solución a situaciones y problemas de la cotidianidad o de las disciplinas, desde la formulación o identificación del problema, hasta la integración de ideas para su solución (Zechmeister, Brookfield, Halonenn y Kursfiss, 1988, citado en Boisvert, 2004).

Los docentes que consideran el pensamiento crítico como proceso, manifiestan que éste involucra el análisis, la reflexión, la argumentación y la proposición para resolver diferentes problemas, casos o situaciones cotidianas que se presentan en el entorno. Para estos docentes, si un estudiante es capaz de resolver problemas de su entorno, se puede considerar que los objetivos de la enseñanza en Ciencias Sociales se están cumpliendo. Estas ideas están relacionadas con las propuestas de los autores antes citados, para quienes el pensamiento crítico exige una actitud y disposición reflexiva sobre los problemas que tienen lugar en la cotidianidad.

Frente a esta concepción, el análisis de la información permitió inferir dos perspectivas: la primera como un proceso que involucra cuatro niveles de manera sistemática y organizada para la solución de problemas: analizar, argumentar y proponer, en diferentes contextos. En esta concepción, aunque el pensamiento crítico es definido como proceso, los docentes vuelven a centrar su atención en las habilidades - Análisis, argumentación y proposición-, sin explicar de qué manera estas dan lugar a la resolución de problemas; tampoco establecen relaciones entre dichas habilidades y las etapas que constituyen la resolución de problemas, como por ejemplo la propuesta por Brookfiel, en donde “incomodidad ante una situación no atendida, evaluación de la situación, búsqueda de explicaciones o soluciones, concepción de diferentes perspectivas y resolución de la situación” (1987, citado en Boisvert, 2004, p. 35); por el contrario y al parecer, tienen que ver con las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

La segunda perspectiva plantea que el pensamiento crítico es un proceso que involucra: la comprensión de una realidad, la descomposición en partes para su estudio, la identificación de problemas, el análisis, la argumentación y elaboración de soluciones a los problemas: comprender la realidad, analizarla, descomponerla en sus partes, argumentar, identificar, analizar la razón de los problemas y proponer soluciones a los mismos.

Igualmente, los docentes que se ubican en este primer grupo creen que los temas políticos están directamente relacionados con la formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales; subrayan por tanto la obligatoriedad de acudir a la objetividad, a la neutralidad política para no caer en un ejercicio de proselitismo ideológico que niega la idea de poder asumir la realidad a partir de diversas perspectivas, pues es crítico quien a pesar de sus ideales políticos logra ser objetivo al argumentar o explicar sus puntos de vista, al tomar decisiones o al evaluar los puntos de vistas de las demás personas.

Sin embargo, la referencia a las ideas políticas en la enseñanza del área se asume desde el punto de vista ideológico y partidista, esta idea es asociada para algunos a la dificultad que tienen para tratar de ser neutrales al enseñar temas propios del área, pues siempre es evidente su posición política; posición que algunos entrevistados asocian a filiaciones a partidos liberales o a ideales de izquierda. Aunque reiteran la necesidad de la neutralidad o de la objetividad, es común a este grupo

que la crítica se considere como propia de la izquierda, de un partido con ideas liberales, e inherente a los profesionales del área de Ciencias Sociales.

Finalmente, vale la pena resaltar que si bien el 62,5% de los docentes reconocen del pensamiento crítico como habilidad, capacidad o proceso al solicitar información sobre lo que entendían los maestros al respecto, en las concepciones del 37,5 del total de este grupo, priman las generalizaciones y los ejemplos descriptivos que no explican ni profundizan desde la perspectiva pedagógica, lo que supone a nivel cognitivo o procedimental el que un estudiante pueda concluir, establecer relaciones causales e interpretar. Las concepciones docentes sobre la naturaleza del pensamiento crítico son explicadas desde la descripción que se elabora a partir de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Este tipo de concepción es denominada por Shulman (1992, citado en Marcelo, 2002), como conocimiento de casos precedentes, el cual se caracteriza por originarse en la práctica docente de los maestros, en su experiencia de aula y por describir de manera detallada y narrativa, sucesos ocurridos en la enseñanza de lecciones concretas. El conocimiento de casos se articula a dimensiones cognitivas y afectivas, es un conocimiento que se organiza y transmite con base en historias o casos que poseen realismo, viveza, y significación personal fundamentalmente ligados a la acción y relacionados con personajes y situaciones vividas por el profesor; para el caso del estudio se expresa en imágenes a través de las cuales los docentes conceptualizan el pensamiento crítico.

Así, las concepciones de los docentes reconocen al pensamiento crítico como un conjunto de habilidades que deben aprenderse a partir del desarrollo de temas específicos del área, en las cuales se advierten la importancia que juega el interés y las actitudes de los estudiantes, así como las estrategias metodológicas propuestas por los docentes, pero que no pueden explicar la manera como se estructuran y desarrollan cognitiva o procedimentalmente dichas habilidades; tampoco se evidencian discusiones epistemológicas que puedan fortalecer métodos, a partir de los cuales sea posible formar estudiantes críticos en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO CONCIENCIA, ACCIÓN Y TOMA DE POSICIÓN TRANSFORMADORAS

El 37.5% de los docentes asumen el pensamiento crítico como una acción y una toma de posición frente a las condiciones socioculturales, políticas y económicas de un determinado momento histórico; entienden que la formación o la acción crítica involucra un proceso de

formación política. En palabras de Moreno, et al. “Este grupo resalta la importancia de identificar problemas, cuestionarse, cuestionar la realidad social y plantear alternativas de solución de manera reflexiva, crítica e indagadora, y proponer la reflexión constante para analizar procesos y generar verdaderos cambios” (2002, p. 42).

En el análisis de la información se identifican dos tendencias, la primera de ellas establece relaciones con los postulados de la pedagogía crítica o de la teoría crítica y asume la necesidad de llevar estos principios teóricos a la práctica pedagógica; los docentes que representan esta concepción han estado vinculados a procesos de educación popular y algunos han sido docentes universitarios. La segunda, aunque comparte con la anterior la importancia de la formación política y la transformación social, no está argumentada en una perspectiva pedagógica determinada.

En cuanto a la primera tendencia, asumida por el 25% de los entrevistados, se hace mención explícita a la corriente de pensamiento heredera de la tradición de la Escuela de Frankfurt y a las tendencias pedagógicas críticas, para sustentar la concepción según la cual el pensamiento crítico es conciencia, acción y toma de posición transformadora. Uno de los docentes plantea:

El pensamiento crítico surge básicamente por fuera de una institucionalidad del poder, me explico; la Escuela de Frankfurt... entonces sobre esa base, con ese discurso propio de la escuela crítica se ha jugado como en dos vertientes; una, un sector alterno crítico del capital vinculado con propuestas políticas de corte socialista, particularmente desde las lógicas del marxismo que han enunciado el pensamiento crítico básicamente y lo han depositado en unas críticas puntuales hacia la cultura, hacia el marxismo como tal, hacia la sociología, hacia la escuela y hacia las dinámicas de construcción de sujetos; actualmente este es un pensamiento crítico negado, anulado, satanizado y totalmente cuestionado. (Docente IEDTejares, entrevista octubre de 2007).

Según los docentes, una “apropiada” manera de entender el pensamiento crítico se encuentra fuera de la escuela y es precisamente a estos espacios a los que deben acudir los maestros y la escuela misma, para poder superar la perspectiva que domina el ámbito educativo. Estos maestros se reconocen como progresistas, se asumen como intelectuales de oposición, con la autoridad crítica para orientar a sus estudiantes hacia la toma de conciencia por la justicia, la responsabilidad y la transformación social dentro y fuera de la escuela.

Plantean que es necesario volver en la enseñanza de las Ciencias Sociales sobre las finalidades de la teoría social crítica, lo que supondría en palabras de Kemmis (1996):

...la crítica ideológica a la naturaleza, a las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social, y la organización de la acción social y política para mejorar el mundo, a partir de la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad. (p. 31).

Asumida esta perspectiva, difieren de la tendencia institucionalizada sobre el pensamiento crítico, pues desde su punto de vista ha sido un discurso que busca alienar la idea de la crítica, haciéndola únicamente enunciativa, un discurso que no propone ni logra la transformación de la escuela y que por el contrario se utiliza para reproducir valores hegemónicos.

A diferencia de esta tendencia institucionalizada consideran, como lo anota Giroux (2004), que dado que la enseñanza de las Ciencias Sociales se encuentra indisolublemente ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico, los maestros deben asumirse como transformadores, con capacidad para desarrollar pedagogías contra hegemonías sustentadas en la elaboración de un discurso y un conjunto de hipótesis sobre su acción social como profesional docente: escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto de poder en la estructura escolar; un profesional con capacidad para explicitar valores y proporcionar al alumno medios para reflexionar sobre ellos.

En consecuencia, consideran que un intelectual transformador reflexiona de manera permanente sobre situaciones concretas para comprenderlas teóricamente, va a la práctica para modificarla y dialogar con la situación, interpretándola tanto con sus propios supuestos teóricos y prácticos como con los de otros sujetos (estudiantes, colegas, investigadores). También, logra comprender los hechos y sentidos del mundo que una cultura reproduce a través de contextos escolares y las maneras como se producen las subjetividades propias y las de sus estudiantes, su regulación a través de formas sociales de naturaleza histórica y su influencia en la estructuración y transformación de contextos culturales e institucionales.

Un maestro transformador, desde su punto de vista, está en capacidad de interpretar, comprender y analizar la educación y más específicamente la enseñanza como procesos que entrañan la complejidad de las estructuras socio culturales, mediadas por las concepciones que el maestro como actor ha construido, sobre la sociedad, la cultura, del conocimiento, de las disciplinas, de la pedagogía, de los estudiantes y del currículo.

En los procesos de enseñanza, un intelectual transformador busca permanentemente que sus estudiantes lleven a cabo lecturas críticas de la realidad que viven, reconozcan y se indignen por todo aquello que no está bien en su contexto social, desarrollen la autorreflexión y el compromiso

consigo mismo para a partir de allí, reconocer la importancia de trabajar colectivamente y hacerse corresponsable, junto con otros. Así mismo, que desarrollen procesos de acción colectiva que lleven a la emancipación y a nuevas posibilidades de existencia y entiendan las potencialidades de la escuela como lugar de transformación para todos y para ella misma.

En ese último sentido se confiere a la escuela la posibilidad de la transformación como una de las finalidades fundamentales en la formación crítica en el área de las Ciencias Sociales. De acuerdo con las concepciones develadas por los docentes el cambio tiene lugar en varios niveles, que pueden o no leerse linealmente:

- Transformaciones en el pensamiento de los estudiantes.
- Transformaciones en instituciones sociales como la escuela y la familia.
- Transformaciones sociales que superan el espacio escolar.

En cuanto a la segunda tendencia, representada en un 12,5%, se plantea que el pensamiento crítico en los espacios escolarizados supone: la formación de un actor social a partir de la formación política y el trabajo colectivo para la generación de cambios sociales. Aunque similar con la tendencia antes descrita, en esta idea se evidencia una diferencia entre la manera como se entiende el pensamiento crítico, el sentido de la formación política en la educación de sujetos críticos y las formas como esto se hace posible en el aula de clase.

La formación política supone desde su perspectiva un proceso de conciencia sobre la importancia del trabajo colectivo, con la finalidad última de la transformación social. Sin embargo, la manera como esto es asumido metodológicamente en el aula de clase difiere de lo planteado con anterioridad, para estos docentes, pues el pensamiento crítico parece no suponer ningún tipo de formación disciplinar, solamente con el hecho de criticar desde los supuestos de cada quien, se está pensando de modo crítico. Es un tipo de pensamiento que se utiliza en la vida diaria, que no se diferencia del conocimiento escolar y que se caracteriza por permitirle a los estudiantes:

- Expresarse sin el miedo a ser señalado.
- Asumir posiciones propias.
- Identificar relaciones Causa – Efecto.
- Tomar decisiones y actitudes responsables frente a un hecho.
- Ponerse en los zapatos del otro.

Por último, a pesar de las diferencias en las concepciones antes presentadas, en el análisis de las entrevistas y a la información recolectada en los diarios de investigación se encontró que en los PEI de las cuatro instituciones educativas se resalta la importancia de la formación en el pensamiento crítico, el desarrollo de conciencia crítica o la necesidad de ser crítico, por ejemplo:

- En las misiones: entenderse como instituciones educativas que trabajan para la formación integral de niños y jóvenes críticos, democráticos y solidarios que respondan a los requerimientos de su entorno social
- En los propósitos: entender críticamente y actuar con compromiso frente a las decisiones estatales que afecten a la comunidad.
- En los horizontes institucionales: lograr una formación que apunte a la cultura del emprendimiento, el desarrollo de la conciencia crítica y los valores.

Estas referencias al pensamiento, a la conciencia o a los estudiantes críticos, están articuladas a consideraciones sobre la función actual de la educación o de la escuela en la sociedad; consideraciones movilizadas no solamente en el ámbito institucional, sino también en la política educativa curricular, entre ella los lineamientos y estándares curriculares para las Ciencias Sociales. Lo crítico aparece relacionado con la idea de democracia, solidaridad, globalización y diversidad y con la idea del desarrollo de competencias.

CONCLUSIONES

En el análisis a las respuestas dadas por los docentes acerca del pensamiento crítico se encuentra la importancia de pensar críticamente, y enseñar a pensar críticamente en el área de Ciencias Sociales, aunque el tema no había sido objeto de reflexión. Así mismo, aquello que los maestros decían y consideraban como cierto sobre el pensamiento crítico, no necesariamente se encontraba sustentado en discursos teóricos de corrientes pedagógicas o epistemológicas de las Ciencias Sociales, sino en sus experiencias educativas cotidianas; además es evidente que en algunos casos las concepciones tenían lugar en imaginarios, sin aparente concreción en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La naturaleza del pensamiento crítico se comprende como un constructo, creencia, o teoría personal de los docentes que intenta definir las características a través de las cuales se pueden reconocer los elementos constitutivos del pensamiento crítico, y qué en este caso, pueden diferir de los aspectos teóricamente elaborados y planteados por las corrientes pedagógicas que han profundizado en el tema. Las concepciones expresadas por los docentes han sido construidas a partir de su experiencia personal y profesional, están relacionadas con las maneras como los docentes leen el contexto actual y el papel que la educación debe ejercer en él.

Una de las principales inferencias derivadas del análisis de la información es que el 62,5% de los docentes, asume el pensamiento crítico como estrategia de pensamiento y como producto. Asumir el pensamiento crítico como estrategia o habilidad de pensamiento significa entenderlo a modo de conjuntos de operaciones secuenciales y coordinadas que se sustentan en habilidades básicas como el análisis, la síntesis, la inferencia, la comparación, la clasificación y la predicción. El tipo de conocimiento que se privilegia en las concepciones docentes es el conocimiento de casos precedentes, el cual se caracteriza por originarse en la práctica docente de los maestros, en su experiencia de aula y se almacena con claves relacionadas con personajes y situaciones vividas por éstos.

De acuerdo con las concepciones de los docentes, el pensamiento crítico se reconoce como un conjunto de habilidades que deben aprenderse a partir del desarrollo de temas específicos del área; también es evidente que los maestros advierten la importancia que juega el interés y las actitudes de los estudiantes, así como las estrategias metodológicas propuestas por los docentes, sin embargo no hay claridad sobre la manera como se estructuran las habilidades que proponen y lo que supone el trabajo pedagógico; tampoco es clara la relación entre las actividades que desarrollan en las clases y las posibilidades que ofrecen para desarrollar el pensamiento crítico; por último no se evidencian discusiones epistemológicas que puedan fortalecer en los estudiantes la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.

Quienes entienden el pensamiento crítico como conciencia, acción y toma de posición transformadora, 25%, mencionan la corriente de pensamiento de la Escuela de Frankfurt y a las pedagógicas críticas, como sustento de la concepción según la cual el pensamiento crítico es conciencia, acción y toma de posición transformadora. Para los maestros, el pensamiento crítico supone un compromiso consigo mismo y con la sociedad, una acción auto reflexiva que hace que los estudiantes se reconozcan como corresponsables y que implica necesariamente la acción consciente que parte de la indignación por las condiciones actuales que vive la sociedad para generar procesos de transformación.

A diferencia de las concepciones que obedecen a un conocimiento principalmente práctico: 37,5% del grupo de docentes que reconocen del pensamiento crítico como habilidad, capacidad o proceso y 12,5% de quienes lo entienden como conciencia, acción y toma de posición transformadora, las concepciones que se sustentan en teorías pedagógicas e incluyen conocimientos filosóficos pueden ser más duraderas y resistentes al cambio pues forman parte del denominado conocimiento psicopedagógico que construyen los maestros a través de elaboraciones en las que se ponen en discusión sus propios supuestos, con los supuestos teóricos elaborados por las corrientes pedagógicas, superando de esta manera aquellas ideas que se sustentan únicamente desde la vida personal y desde la práctica profesional de los maestros.

Por último, se puede señalar que las concepciones analizadas son de especial importancia en la medida en que permiten la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes en el área. En este sentido las concepciones “estratégicas” o “conocimiento de casos” que se hacen explícitas en la mayoría de las intervenciones de los docentes, dan pistas para iniciar nuevos procesos de investigación que permitan entender cómo “este conocimiento alejado de la erudición, surge como consecuencia del desarrollo profesional de los docentes y guía y organiza su conducta” (Marcelo, (1987, p. 119). A su vez, traza algunas ideas para volver objeto de análisis, de una parte, a los propósitos de formación, los contenidos, las metodologías y los métodos que se utilizan en el área, y de otra, a las perspectivas epistemológicas desde las cuales se está asumiendo el conocimiento social. De igual manera da pistas para estructurar procesos de formación del pensamiento crítico en el área de las Ciencias Sociales.



BIBLIOGRAFÍA

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Estrategias de investigación cualitativa . Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico, teoría y práctica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. R. (2005). Más allá del dilema de los métodos, la investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Uniandes.
- Castaño, N. (1996, Septiembre). La enseñanza de la Biología en Colombia. I Encuentro distrital de experiencias en enseñanza de la Biología. Santafé de Bogotá.
- Clark, C. (1990). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Giordan, A. (2005). Concepciones de práctica pedagógica. Bogotá: Informe investigación. Bogotá: CIUP.
- Giroux, H. M. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Miño y Dávila.

- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- Jacques, B. (2004). La formación del pensamiento crítico, teoría y práctica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis W. La teoría de la práctica educativa en, Carr, w, Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid : Morata, 1996.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá D.C: UPN-Gaia.
- Marrero, J. Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza. España: Tesis doctoral Universidad la Laguna, 1998.
- Moreno, M. (2002). El pensamiento del profesor: Evolución y estado actual de las investigaciones. En Pensamiento y conocimiento de los profesor. Bogota. D.C.: UPN- Gaia.
- Moreno, A. M. (2005). Concepciones de práctica pedagógica, Informe investigación CIUP. Bogotá.
- Parra Sandoval, R. (1992). La calidad de la educación. Bogotá: Universidad cultural y popular.
- Perafán, A. R. (1999). Creencias sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje de profesores de Química. En: Enseñanza de las ciencias. Vol 1.
- Porlan, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de La enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis de doctorado. Sevilla.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A. y Marrero J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Sacristán, G, Pérez, I. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.