

# LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIO DE CASOS EN UN ESCENARIO PRESENCIAL Y EN OTRO APOYADO EN LAS TIC

## Reflective thought in basic education. Case study in a face-to-face scenario and another one supported by ICT

MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO<sup>1</sup>

Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

[mgutierrez@utp.edu.co](mailto:mgutierrez@utp.edu.co)

Recibido: 12.05.16 / Aceptado: 25.04.17

---

**Resumen.** El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito es identificar las formas de comunicación y las estrategias pedagógicas en la formación del pensamiento reflexivo en dos secuencias didácticas relacionadas con el conocimiento social: una, realizada con estudiantes de grado sexto de educación básica en un escenario presencial, y otra, con estudiantes de grado noveno en un escenario híbrido (presencial y virtual).

En los resultados, la ayuda docente se amplía y flexibiliza en el caso híbrido, por la complementariedad del trabajo en el escenario presencial y el virtual. En la participación de los estudiantes, prima la comunicación entre ellos, especialmente en el caso híbrido, por los aportes realizados en los foros virtuales que ellos mismos lideran. No hubo planeación docente sobre el uso de TIC en el caso híbrido y, en la enseñanza del conocimiento social, las herramientas tecnológicas se integran a la secuencia didáctica.

**Palabras clave:** pensamiento reflexivo, conocimiento social, interactividad, ayuda educativa, TIC.

**Abstract.** This paper presents the results obtained in a research project with proposals to identify the forms of communication and the pedagogical strategies related to reflexive thinking for two sequenced didactics related to social knowledge: one, carried out with sixth grade students in a classroom, and another with ninth grade students in a blended learning scenario (face-to-face and virtual). In the results, it is evident that in blended scenarios teachers' help is broader and more flexible, as both scenarios are complementary. Regarding the participation of students, communication between them is a key value, especially in the blended case where it is based on contributions made in the virtual forums lead by themselves. There was no teaching planning on the use of ICT in the blended case and, in the teaching of social knowledge, technologies are integrated into the didactic sequence.

**Keywords:** reflexive thinking, social knowledge, educative help, ICT.

---

## INTRODUCCIÓN

El artículo presenta resultados parciales de una investigación cuya hipótesis plantea que hay diferencias en los procesos de comunicación y de formación del pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar cuando este se apoya en herramientas tecnológicas digitales, porque el uso de estos artefactos supone otras formas de interacción entre profesores y estudiantes, así como entre estos últimos (Coll y Engel, 2014).

En la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, la interacción es esencial para la construcción y comprensión del conocimiento y, en ella, el uso de herramientas tecnológicas digitales a disposición de los parti-

cipantes genera distintos procesos de intercambio que pueden facilitar u obstaculizar la formación del pensamiento reflexivo y social.

En este marco, la interactividad ocupa un lugar central. A continuación se aborda este concepto y se argumenta su importancia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, tanto en entornos presenciales como en los que hacen uso de herramientas tecnológicas digitales. Para ello, el artículo está organizado en tres apartados: se inicia con la definición de la situación problema, luego plantea la orientación metodológica en la que se expone el enfoque adoptado para el estudio empírico, así como los procedimientos de recogida de datos y el modelo de análisis desarrollado, y final-

mente se presentan los resultados, que refuerzan el interés en profundizar en esta línea temática de investigación para alcanzar una mejor comprensión de los procesos educativos que utilizan TIC en la enseñanza y sus aportes a la formación del pensamiento reflexivo y social.

## DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

El estudio se ubica en el constructivismo educativo de orientación sociocultural, particularmente en aquellos procesos interpersonales e intrapersonales que residen en la actividad académica conjunta de profesores y estudiantes en torno a contenidos específicos que permitan identificar y fundamentar formas de ayuda educativa y de participación de los estudiantes en el aprendizaje del conocimiento social en entornos presenciales e híbridos.

En la perspectiva educativa sociocultural y lingüística, la interactividad alude a la interconexión entre las actuaciones de profesores y estudiantes en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, que no es automática sino mediada por factores como: las características de la tarea, los contenidos, las actuaciones y aportaciones, tanto individuales como las que se establecen desde las experiencias, en el proceso de construcción de sistemas de significados compartidos entre los participantes (Coll y Monereo, 2008).

De acuerdo con Mercer (2001), la posibilidad de negociación de significados y su evolución durante la actividad académica supone niveles progresivos de complejidad cognitiva, a medida que el estudiante recibe ayudas educativas adecuadas para la comprensión y la construcción del conocimiento. En este sentido, la interactividad constituye un referente conceptual y metodológico válido para analizar el paso de lo interpersonal o social a lo intrapersonal o individual, gracias a la doble función del lenguaje, como instrumento comunicativo y en su función cognitiva (Vygotsky, 1989).

La ayuda educativa es entendida como el proceso de andamiaje y ajuste permanente de este, que se brinda al estudiante en función del momento, de las dificultades y de los avances en la construcción de significados y la atribución de sentido al aprendizaje. Es decir, la ayuda debe ser temporal, flexible y variada en función de las circunstancias, de los métodos de enseñanza, los contenidos, las vicisitudes y de los principios didácticos que orientan las prácticas educativas.

El ajuste de la ayuda educativa ha de disminuir progresivamente en función de la autonomía y control sobre el apren-

dizaje, de manera que, al final del proceso, el estudiante llegue a una actuación independiente. Engel (2008) propone la siguiente estructura de la acción educativa en función de la adquisición de autonomía en el estudiante:

- Situaciones que permitan a los estudiantes participar desde el inicio en el marco global de la tarea o actividad con algún tipo de responsabilidad y control.
- Ajuste continuo en las formas y grados de ayuda educativa, de acuerdo con las dificultades y los progresos durante el proceso. Para la autora, a mayor dificultad en el aprendizaje mayor es el grado de ayudas educativas y, a medida que disminuyen las dificultades, disminuye el grado de ayudas.
- Eliminación de las ayudas y soportes brindados, a medida que los estudiantes demuestran un incremento en la competencia, la autonomía y el control sobre el aprendizaje.

En la actividad académica conjunta de profesores y estudiantes, los recursos utilizados, entre ellos las TIC, han de considerarse instrumentos mediadores de los procesos intrapersonales e interpersonales implicados en la enseñanza y el aprendizaje, cuyos usos posibilitan o restringen las relaciones y la comunicación entre profesores y estudiantes, en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se consigue que los alumnos elaboren esquemas y representaciones del conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos, están asociados a formas y pautas de interacción académica relacionadas con el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, entre ellos la formación del pensamiento reflexivo.

Para Dewey (1989), el pensamiento reflexivo como objetivo educativo facilita salir de la rutina y planear de manera consciente e intencional la actividad académica, para conseguir fines más científicos, humanos y sociales, teniendo presente que «ser pensador experto en un campo especial» (Dewey, 1989, p. 37) no garantiza la creación de hábitos generales de pensamiento.

En la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, un propósito fundamental es la formación del pensamiento reflexivo y social, para que los estudiantes comprendan críticamente la realidad y aporten a la solución de problemas cotidianos. La formación de este pensamiento requiere de prácticas educativas centradas en el diálogo y la interacción docente-estudiantes y entre estos, en su ser, en su saber y en las relaciones con el mundo (Bronckbank, 1999).

En dichas prácticas, el diálogo se refiere a formas recíprocas e interactivas de construcción conjunta del conocimiento (Mercer, 2001), en contraposición a formas de diálogo académico convencionales, denominadas de «monólogo docente» (Pozo, 2006, p. 29), o prácticas guiadas mediante el «diálogo triádico» (Lemke, 1997, p. 24) y basadas en el patrón: iniciación y/o preguntas del profesor, respuestas de los estudiantes y evaluación o retroalimentación docente (IRE).

La importancia de la interacción en las prácticas educativas de enseñanza del conocimiento social radica en que en ellas el estudiante no solo aprende lo conceptual, sino que también favorece el aprendizaje en la acción y en la reflexión con los profesores, los compañeros o consigo mismo, para promover la formación de ciudadanos críticos.

En las prácticas educativas interactivas, la incorporación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social supone otros procesos de reflexión y cambio en aspectos como las formas de organización del tiempo y el espacio y, principalmente, en la interacción entre estudiantes y docentes en la actividad académica conjunta.

Estudios de Engel (2008); Díaz, Padilla y Moran (2009); Coll y Sánchez (2008), entre otros, muestran que la incorporación de las TIC a la enseñanza ha tenido resultados modestos, en general han sido utilizadas de manera acrítica, o desde propuestas pedagógicas muy similares a las realizadas sin uso de las TIC. Esos autores consideran que la prioridad en la investigación de las prácticas de aula está en los contextos específicos de enseñanza y aprendizaje, que permita, entre otras finalidades, documentar procesos involucrados con un «buen aprendizaje», adquirir determinadas competencias o formas de discurso propias de la interacción educativa, o encontrar elementos valiosos para la transformación de la formación docente.

La reflexión anterior y los hallazgos de la investigación que incorpora las TIC a los procesos educativos llevaron a la formulación de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué formas y grados de ayuda educativa y de participación de los estudiantes se dan en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, en prácticas educativas desarrolladas en un escenario presencial y en uno híbrido?
- ¿Qué aportan las estrategias didácticas identificadas en las prácticas realizadas en cada uno de los escenarios educativos a la formación del pensamiento reflexivo?

Los objetivos que guían el proceso son los siguientes:

- Identificar y analizar las formas y grados de ayuda educativa y de participación de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social, en prácticas desarrolladas en un escenario presencial y en uno híbrido.
- Analizar las características y particularidades de las formas y grados de ayuda educativa y de participación de los estudiantes que contribuyen a la formación del pensamiento reflexivo en los dos escenarios observados, el presencial y el híbrido.

## METODOLOGÍA

La investigación es de carácter interpretativo y la estrategia metodológica corresponde a un «estudio de casos múltiple» (Yin, 2009, p. 21), con la misma fundamentación teórica y metodológica en las unidades de observación y análisis: dos secuencias didácticas en Ciencias Sociales, estudiadas en profundidad y en sus particularidades, las cuales fueron seleccionadas con criterios de relevancia y con la manifestación voluntaria de las profesoras de participar.

En el caso 1 o presencial participan una docente y quince estudiantes de ambos sexos, con edades entre catorce y dieciséis años, que cursan grado noveno de educación básica en una institución pública urbana. La secuencia se desarrolla durante un semestre académico, en seis sesiones periódicas de dos a tres horas cada una. El tema es la diversidad y los derechos humanos, abordado mediante la estrategia didáctica del aprendizaje basado en problemas. El grupo se pregunta por el conocimiento de los jóvenes de la institución sobre los derechos humanos sexuales y reproductivos (DHRS). Estudian el tema en diferentes fuentes: libros, documentos, páginas web y otros, lo que les facilita construir un cuestionario que les permitirá averiguar los conocimientos que tienen sus compañeros acerca de estos derechos; analizan los resultados del cuestionario, organizan un documento final sobre el tema y lo socializan en la comunidad educativa.

En el caso 2 o híbrido participan una docente y diecisiete estudiantes, de ambos sexos, que estudian grado séptimo de educación básica en una institución pública rural, con edades entre doce y quince años. La experiencia dura un semestre académico, con seis sesiones presenciales periódicas de entre dos y tres horas cada una, además de cinco foros virtuales asíncronos realizados paralelamente con la asistencia presencial. El tema es la identidad y la alteridad, desarrollado mediante el aprendizaje

basado en problemas; el grupo construye conjuntamente una pregunta sobre las concepciones de equidad de género; profundizan en la temática y elaboran un cuestionario para averiguar las opiniones de sus compañeros sobre dichas concepciones. Estudian los resultados, escriben un análisis con los hallazgos y al final los socializan en una sesión plenaria grupal. Además, la profesora certificó que había realizado un curso sobre medios virtuales de aprendizaje, y todos los estudiantes manifestaron en la entrevista inicial que manejaban bien el computador y las redes sociales.

En el caso 2, los foros virtuales asíncronos fueron realizados a través de la plataforma [www.moodle.org](http://www.moodle.org), por ser software libre y fácil para el trabajo grupal.

### Recolección y análisis de datos

Para garantizar la validez del estudio de casos (Yin, 2009), se recabaron datos de distintas fuentes y con diferentes técnicas, como entrevistas docentes, cuestionarios de los estudiantes, observación no participante durante las secuencias didácticas, además del mantenimiento de la cadena de evidencias, que permite a otros investigadores reconstruir el contexto de la investigación.

El procedimiento de recolección y análisis de información se explica en tres fases complementarias para los dos casos: antes, durante y después de finalizar las secuencias didácticas.

Antes, para definir la participación en el estudio y las condiciones de desarrollo del proceso, se tuvo en cuenta que el ambiente fuera natural, además de pactar los compromisos con las profesoras titulares de los dos cursos. Se acordó la entrega de la planeación de las secuencias didácticas y, en el caso híbrido, también la planeación del manejo de las herramientas virtuales, la realización de informes docentes después de cada sesión y se efectuaron entrevistas semiestructuradas a las profesoras para averiguar expectativas, motivación y objetivos antes del inicio, y su cumplimiento o no una vez terminado el proceso. También se procedió a firmar el consentimiento informado con los dos grupos para el registro en video y audio de todas las sesiones.

Durante la práctica educativa se registran completamente ambas secuencias didácticas. Al iniciar y terminar el proceso se entrevista a los profesores y se entrega un cuestionario sobre el cumplimiento de expectativas y objetivos a los estudiantes..

El momento posterior a la práctica educativa es de análisis, procesamiento e interpretación de la información. El

conjunto de informaciones recogidas en cada uno de los casos conforma la base de datos organizada en formato digital, la cual incluye los registros en audio, video, la transcripción de las entrevistas, los cuestionarios, las planeaciones e informes docentes, y el registro de todos los intercambios y actuaciones en los foros virtuales asíncronos. Los registros de la videograbación y los intercambios de profesores y estudiantes en los foros virtuales constituyen la base del corpus documental; los demás datos complementan, permiten la triangulación, el análisis cruzado de evidencias o aportes para facilitar o contrastar interpretaciones.

La unidad básica de análisis e interpretación es la secuencia didáctica completa, entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje interdependiente y participativo en la construcción del conocimiento social. En ambas secuencias, los grupos abordan temas relacionados con el conocimiento social (diversidad e identidad), que incluyen intereses de los estudiantes, quienes profundizan e indagan en las temáticas para buscar soluciones que comparten con los compañeros (Pozo, 2006).

En el análisis de la información se identifican las formas de actuación típicas de los participantes durante las secuencias didácticas, hasta encontrar tipos de intercambios comunicativos y relacionarlos con procesos de formación del pensamiento reflexivo. El proceso se ajusta a los siguientes criterios:

- Identificación de todas y cada una de las actuaciones, diferenciando las iniciadas y/o desarrolladas por los estudiantes y las de las docentes, con el interés de conocer no solamente el proceso de ajuste de la ayuda educativa, sino también la participación de los estudiantes. En el análisis, cada estamento se toma como unidad, porque esa es la relación que se establece a lo largo de las secuencias didácticas.
- Los parámetros para la identificación de las actuaciones son: quién y cómo inicia y/o desarrolla la actuación (profesoras o estudiantes); qué realizan/dicen profesora y estudiantes, con el objeto de conocer el proceso de ajuste de la ayuda educativa y la participación de los estudiantes.
- Agrupación en categorías de actuación con criterios de formas y grados de ayuda docente, formas y grados de participación de los estudiantes, y su evolución durante la secuencia didáctica.
- Identificación de grupos y de categorías, desde las formas y grados de ayuda docente y desde las formas y grados de participación de los estudiantes, que permitan definir la estructura interna de los intercambios comunicativos, su evolución durante la secuencia di-

dáctica y la relación de cada uno de ellos con estrategias pedagógicas que aporten a la formación del pensamiento reflexivo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se inicia con la identificación de la interactividad y de las tipologías de intercambios comunicativos entre los participantes durante las secuencias didácticas (Coll, Bustos y Engel, 2011); luego se profundiza mediante el análisis del discurso en los tipos de intercambios comunicativos hallados (Tharp, Estrada y Dalton, 2000; Stodolsky, 1991), para buscar su relación con la formación del pensamiento reflexivo. El propósito del análisis no es la generalización de resultados, sino la comprensión de los casos en sus particularidades, en busca de evidencias que den robustez y confiabilidad a las conclusiones.

En el análisis de la interactividad se identifican categorías de actuación docente y de participación de los estudiantes durante ambas secuencias didácticas. En la actuación docente se identifican formas y grados de ayuda educativa vehiculados, que van desde el mayor hasta el menor nivel de ayuda brindada, encontrando tres grandes conjuntos en los dos casos (Engel, 2008):

- **Explicación docente:** cuando la actuación está centrada en la intervención de las profesoras para informar, explicar, contextualizar el tema o un procedimiento a seguir. Corresponde a un grado de ayuda educativa alto.
- **Solicitud de aportación:** cuando las profesoras aclaran, confirman, replantean la conversación o formulan preguntas para promover la actuación de los estudiantes. Corresponde a un grado de ayuda medio.
- **Aportación al intercambio:** cuando las profesoras actúan como miembros activos del grupo para reiterar, confirmar, responder preguntas o hacer aportes a la conversación. Corresponde a un grado de ayuda educativa bajo.

Las actuaciones de los estudiantes se categorizan basándose en las formas y grados de participación de estos en la actividad académica conjunta, que van desde el nivel más bajo, cuando la actuación se da por petición docente expresa, hasta el grado más alto, cuando es el estudiante quien toma la iniciativa de actuación. Estas actuaciones se pueden clasificar en tres grandes conjuntos en los dos casos:

- **Aportación al intercambio:** si la participación se da por iniciativa propia, con el objeto de ampliar, confron-

tar, explicar, refutar o dar aportes sobre el tema de la conversación. Corresponde a un grado de participación alto.

- **Aclaración:** si la participación se da por petición de la profesora o de los compañeros para replantear o explicar un tema. Corresponde a un grado de participación medio.
- **Respuesta a solicitud:** cuando la participación se da por petición expresa de la profesora, con solicitudes o requerimientos específicos relacionados con el tema o la tarea. Corresponde a un grado de participación bajo.

Con los datos de las categorías de actuación docente y de los estudiantes, se identifican tipos de intercambios comunicativos, a partir de las relaciones e interacciones entre las formas y grados de control y ayuda docente con las formas y grados de participación de los estudiantes, de lo que resultan formas de interactividad que presentan diferencias en el escenario presencial y en los foros virtuales, y que se explican a continuación.

En el escenario presencial de ambas secuencias didácticas se identifican intercambios comunicativos de monólogo docente, de diálogo triádico y de construcción conjunta:

- **El monólogo docente** corresponde a actuaciones categorizadas que solo incluyen a la profesora, en las que ella suministra información sobre el tema o los procedimientos a seguir.
- **El diálogo triádico** corresponde a intercambios iniciados por la profesora para promover la actuación de los estudiantes, y estos responden a dichas solicitudes.
- **La construcción conjunta** corresponde a intercambios iniciados por la profesora o los estudiantes en los que ambos hacen aportes por iniciativa propia.

En los foros virtuales del caso 2 o híbrido, los intercambios comunicativos identificados son de monólogo docente, de diálogo triádico y de construcción conjunta:

- **El monólogo docente** corresponde a actuaciones categorizadas de la profesora, donde ella informa sobre los procedimientos a seguir.
- **Los intercambios comunicativos de diálogo triádico** son iniciados por la profesora para solicitar la participación de los estudiantes, y estos responden a dichas solicitudes.
- **Los intercambios de construcción conjunta** son iniciados voluntariamente por la profesora o los estudiantes, con comentarios, recomendaciones o nuevos aportes al tema de estudio.

Con la identificación de tipologías de intercambios comunicativos en los dos casos y escenarios, se inicia el análisis de las particularidades y características más relevantes de los hallazgos, en busca de diferencias en la interactividad en los escenarios presenciales y en los foros virtuales. Dos preguntas orientadoras guían este momento del proceso:

- Las formas de actuación académica conjunta identificadas en los tipos de intercambios comunicativos, ¿corresponden a estrategias pedagógicas propias de prácticas educativas para el fomento del pensamiento reflexivo?
- ¿Cuáles de las estrategias pedagógicas identificadas en los tipos de intercambios comunicativos contribuyen o son más potentes para la formación del pensamiento reflexivo?

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes se identifican estrategias pedagógicas subyacentes a los distintos tipos de intercambios comunicativos. En este proceso se identifican las categorías de actuación docente y de participación de los estudiantes que sobresalen en cada tipo de intercambio, y se triangulan con las teorías pedagógicas correspondientes. Así, se han distinguido las siguientes estrategias pedagógicas en ambos casos del estudio:

- En los intercambios de monólogo docente, la estrategia pedagógica identificada es la *transmisión monológica o directa* (Pozo, 2006). En esta, las profesoras informan, explican, narran, amplían respuestas a preguntas o resumen discusiones, ya sea a través de exposiciones, de la contextualización o repasando el tema.
- En los intercambios comunicativos de diálogo triádico, la estrategia pedagógica identificada es la *construcción dirigida* (Lemke, 1997). En esta, las docentes trabajan en tareas comunes con los estudiantes, pero conservando su rol de autoridad y de expertas, y asignan tareas, controlan tiempos, materiales y compromisos para el logro de los objetivos propuestos. La actuación docente que sobresale en ambos casos es la «retoma de aportes para aclarar, ampliar o confirmar y dar continuidad a la conversación». En los estudiantes sobresalen las «respuestas a solicitudes específicas sobre documentos de trabajo».
- En los intercambios comunicativos de construcción conjunta, se identifican dos tipos de estrategias pedagógicas: la *construcción cooperativa* en el caso 1 y la *construcción colaborativa* en el caso 2.
  - En la estrategia pedagógica de tipo cooperativo, caso 1, la profesora conserva el rol de autoridad en la delegación y organización del trabajo que se debe llevar a cabo conjuntamente con los estudiantes.

- En la estrategia pedagógica colaborativa, caso 2, el grupo se organiza y decide por consenso qué y cómo hacer el trabajo.

Una vez identificadas las estrategias pedagógicas, y para dar respuesta a las preguntas orientadoras formuladas previamente, se analiza cada caso con el siguiente procedimiento:

- Primero, se cuantifica el número de veces que aparecen en las secuencias didácticas las estrategias pedagógicas relacionadas con cada uno de los tipos de intercambios comunicativos identificados.
- Segundo, se analizan las estrategias pedagógicas más potentes para la formación del pensamiento reflexivo.

### Resultados en el caso 1

En las estrategias pedagógicas vinculadas con los tipos de intercambios comunicativos, la de construcción dirigida, en los intercambios de diálogo triádico, constituye el 50,3% del total de la secuencia didáctica. La estrategia de construcción cooperativa, en los intercambios de construcción conjunta, representa el 39,1% del total. La de transmisión monológica, en los intercambios de monólogo docente, equivale al 10,6% de estos en la secuencia didáctica.

La profundización en los tipos de intercambios comunicativos para identificar en ellos estrategias pedagógicas que puedan contribuir a la formación del pensamiento reflexivo, constituye el soporte para dar respuestas a las preguntas formuladas previamente.

Según las respuestas a la pregunta de si en las formas de actuación académica conjunta, identificadas en los intercambios comunicativos, hay estrategias pedagógicas que fomenten procesos de razonamiento relacionados con el pensamiento reflexivo, se han obtenido los siguientes resultados:

Los dos tipos de estrategias pedagógicas predominantes durante la secuencia didáctica, la de construcción dirigida y la de construcción cooperativa, pueden fortalecer la formación del pensamiento reflexivo. Sin embargo, la interacción en el aula se centró más en lo verbal; en lo escrito no hay evidencia de bitácoras ni procesos sistemáticos que favorezcan la apropiación e interiorización del proceso.

Aunque se trata de una secuencia con actividades pautadas por la docente, con predominio de intercambios de diálogo triádico, los estudiantes desde el comienzo de la

secuencia didáctica actúan voluntariamente, y a medida que se genera un contexto compartido por el grupo aumenta el porcentaje de intercambios de *construcción cooperativa*, caracterizados por el diálogo y la comunicación oral, que son componentes importantes de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social. Sin embargo, postulados teóricos sobre la formación del pensamiento reflexivo (Bronckbank, 1999) señalan la importancia de la articulación entre el lenguaje hablado y el escrito para el desarrollo cognitivo y del pensamiento en los procesos educativos formales.

Para la segunda pregunta planteada, sobre cuáles de las estrategias pedagógicas identificadas en los tipos de intercambios comunicativos contribuyen o son más potentes para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo, el resultado obtenido es:

Por un lado, en cuanto a las estrategias pedagógicas descritas y analizadas, la de *construcción cooperativa*, en la que la docente y los estudiantes hacen aportes, intercambian conceptos o recomendaciones sobre el tema, se considera potente para la formación del pensamiento reflexivo, porque fortalece la participación de los estudiantes, el diálogo, la interacción entre ellos y con la profesora, además de respetar los ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, aportes de Melero y Fernández (1995), Cazden (1991), Casas y otros (2005), sobre las formas de construcción del conocimiento escolar, señalan la importancia de la complementación entre la comunicación oral y escrita para potenciar el razonamiento y, en general, el pensamiento crítico reflexivo.

Por otro lado, estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales consideran que el pensamiento social es un pensamiento reflexivo y crítico, que se forma en prácticas educativas basadas en el diálogo y la comunicación (Pagès y Santisteban, 2013; Canals, 2007). En estas, los hechos, conceptos y fenómenos se cuestionan y someten a debate a través del uso de estrategias pedagógicas apoyadas en casos o problemas, que llevan al estudiante a comprender la complejidad y la multidimensionalidad de la realidad social, así como a la toma de conciencia frente a decisiones que implican compromiso ciudadano y social.

En la secuencia didáctica, las dos estrategias pedagógicas predominantes en la actividad conjunta (la construcción dirigida y la construcción cooperativa) se complementaron en el aprendizaje de la diversidad y los derechos humanos sexuales y reproductivos, porque el grupo trabajó con un problema particular, y a partir de él analizaron la realidad social desde lo factual (vivencias de la comunidad educativa), lo conceptual (revisión teórica del

tema), lo procedimental (consulta a los compañeros a través de un cuestionario) y lo actitudinal (en ocasiones el análisis de los hallazgos se relacionó con lo vivido por los participantes).

En el proceso pedagógico descrito predomina el control docente del aprendizaje mediante la estrategia de construcción dirigida. La ayuda educativa se mantuvo hasta el final. Este hallazgo es similar a lo reportado en un estudio previo de Galindo (2005, p. 318), en el que, a pesar de que el profesor pretende formar el pensamiento crítico, no tiene en cuenta la dimensión estratégica de este proceso como contenido de aprendizaje, como objeto de reflexión, y tampoco usa estrategias de autorregulación y dominio autónomo del proceso, porque se centra en actividades muy pautadas y en la estructura discursiva IRE (iniciación docente / respuesta del estudiante / retroalimentación o evaluación docente), que no promueve el pensamiento reflexivo y autónomo.

En suma, en la secuencia didáctica predominan los intercambios comunicativos de diálogo triádico, relacionados con la estrategia pedagógica de construcción dirigida por la docente desde la oralidad, en la cual analizan una situación-problema vinculada con la vida cotidiana de los estudiantes. Un ejemplo de este tipo de intercambios, tomado de la sesión dos, es el siguiente:

PROFESORA: ¿Es importante tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual, saber con quién se quiere estar?... ¿qué entendemos por autonomía?

ESTUDIANTE: Autonomía es la capacidad de no depender de nadie, [...], capacidad de carácter, de vivir la vida sexual dentro de la ética personal y social..., saber qué puedo y qué no puedo hacer, sin tener dependencia de algo o alguien.

PROFESORA: Bien, pero ¿qué más podemos complementar?

## Resultados en el caso 2

El análisis de este caso sigue el mismo procedimiento y los mismos criterios del caso 1. Se muestra simultáneamente lo ocurrido en el entorno presencial y en los foros virtuales.

En cuanto al uso de estrategias pedagógicas, en lo presencial, la estrategia de construcción dirigida ocupa el 51% del total de intercambios comunicativos durante la secuencia didáctica; la de construcción colaborativa, el 43%, y la de transmisión monológica, el 6%. En los foros virtuales, la estrategia de construcción colaborativa, en los intercambios de construcción conjunta, corresponde

al 71% del total de intercambios comunicativos; la de construcción dirigida, el 25%, y la de transmisión monológica, el 4%.

Las estrategias pedagógicas identificadas en los tipos de intercambios comunicativos durante el ciclo, así como las formas de comunicación y de construcción del conocimiento, permiten responder las preguntas formuladas previamente en este momento del análisis.

Para la primera pregunta, sobre si las estrategias pedagógicas identificadas en los intercambios comunicativos corresponden a procesos de razonamiento que fortalezcan el pensamiento reflexivo, los resultados obtenidos son:

En el escenario presencial, la estrategia pedagógica de construcción dirigida, pautada por la docente, se complementa con la de construcción colaborativa, basada en el diálogo entre la profesora y los estudiantes. En los foros, predomina la construcción colaborativa, basada en la conceptualización, el replanteamiento de preguntas o respuestas, la explicación, la refutación, la ejemplificación, entre otras características que ayudan a fortalecer el pensamiento reflexivo. El siguiente ejemplo, tomado del foro 2, ilustra el proceso de construcción colaborativa del conocimiento:

ESTUDIANTE 1: Encontré estos documentos sobre roles de género, me parece que nos pueden servir para el proceso, ya que nos muestran las diferentes vivencias sobre roles de género en nuestra sociedad, ¿qué opinan?

PROFESORA: Hola, XXX, gracias por el documento, creo que servirá. Es muy importante que le coloques la fuente, el autor y el sitio web donde lo encontraste, recuerda la importancia de las citas bibliográficas.

ESTUDIANTE 2: Hola, me pareció muy interesante el documento y lo que dice en él es lo que se ve actualmente...

ESTUDIANTE 3: Está interesante el documento, pero creo que se sale un poco del tema de investigación, porque solo toca la discriminación sexual...

Para la segunda pregunta, sobre cuáles de las estrategias pedagógicas identificadas en los tipos de intercambios comunicativos contribuyen o son más potentes para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo, los resultados obtenidos son:

La estrategia pedagógica de construcción colaborativa, que predomina en los foros y ocupa el segundo lugar en el entorno presencial, se considera potente para la formación del pensamiento reflexivo. La complementariedad

en el uso de esta estrategia pedagógica en los dos escenarios, fortalece:

- La participación de todos los estudiantes y de la profesora en los foros.
- La reciprocidad e interacción entre los estudiantes y con la profesora.
- La interconexión entre lo oral y lo escrito.
- El respeto de espacios y tiempos de aprendizaje, con beneficios en la distribución de las formas y grados de ayuda educativa, donde no solamente la profesora sino también los compañeros apoyaron el proceso educativo del grupo.

El apoyo y la complementariedad del trabajo en los dos escenarios contribuyen al incremento paulatino de los intercambios comunicativos de construcción conjunta, donde la estrategia pedagógica es la construcción colaborativa. Es decir, la responsabilidad y el control del aprendizaje se distribuyen en el grupo. Al respecto, Engel (2008) reporta hallazgos similares en un estudio realizado en entornos virtuales.

En la estrategia pedagógica de construcción colaborativa implementada por el grupo, predomina el diálogo y la interacción entre estudiantes y entre estos y la docente, contribuyendo a la resolución del problema. De esta manera, logran procesos de reflexión, razonamiento, argumentación, conceptualización o aclaración de conceptos, comentarios a aportes propios o de los compañeros, que son, en esencia, características del pensamiento reflexivo y social. El siguiente ejemplo, tomado del foro 3, lo ilustra:

ESTUDIANTE 1: Me parece que son importantes las preguntas que hacen sobre equidad de género, pero sería bueno agregar otras más centradas en la diversidad.

ESTUDIANTE 2: Me parece que esta pregunta puede servir: ¿todos los estudiantes del colegio tienen derecho a expresarse y a participar en las actividades propuestas?

ESTUDIANTE 3: Sí, esta es buena, gracias...

PROFESORA: Estoy de acuerdo con el Estudiante 1, es necesario tener presente el objetivo del cuestionario y de nuestra investigación. Las preguntas deben buscar información sobre la diversidad y puede haber una o dos sobre el género. Considero que la pregunta de xxx está muy buena y se puede incluir en el cuestionario...

En suma, en el caso 2 la complementariedad del trabajo en los dos escenarios (presencial y virtual) favorece procesos de razonamiento, conceptualización y toma de po-

sición frente a la diversidad, lo que equivale a demostrar comprensión de la realidad y capacidad de asumir una posición racional respecto a ella (Santisteban y Pagès, 2011).

Identificada la interactividad y algunas particularidades de esta en los dos casos, se retoma la hipótesis del estudio: primero, en cuanto a las formas y grados de ayuda docente; segundo, en las formas y grados de participación de los estudiantes en los dos escenarios y, finalmente, se consideran los vínculos entre las actuaciones docentes y las de los estudiantes a la luz de las estrategias pedagógicas que aportan a la formación del pensamiento reflexivo.

En las diversas formas y grados de ayuda docente, las evidencias muestran que la ayuda educativa predominante en el caso 1 es la de solicitud de información, que se mantiene en la secuencia didáctica, considerada un proceso dirigido por la profesora.

En el caso 2, en el entorno presencial coexisten la solicitud de información y la aportación al intercambio, siendo esta última la predominante en los foros virtuales. En este caso, las formas de ayuda docente se complementan y alternan entre los dos escenarios.

En suma, las formas y grados de ayuda educativa se amplían y flexibilizan en el caso 2, por la complementariedad en el trabajo en los dos escenarios (presencial y virtual).

En la parte de la hipótesis relacionada con las diferencias en formas y grados de participación de los estudiantes en los dos escenarios, las evidencias muestran que en ambos casos estos asumen un doble rol en el entorno presencial: de un lado, responden a la solicitud de información docente, y, de otro, aumentan paulatinamente la participación por cuenta propia en los intercambios de construcción conjunta, a medida que desarrollan las secuencias didácticas. En los foros virtuales del caso 2, la forma de participación predominante es la aportación al intercambio, basada en la construcción colaborativa, con el apoyo de todos los estudiantes en los foros.

Las evidencias que respaldan la hipótesis del estudio se pueden resumir de la siguiente manera:

En las formas y grados de ayuda educativa identificadas en los escenarios presenciales de ambos casos, se observan procesos pautados por las profesoras. En los foros virtuales no hubo una planeación docente explícita, fueron los alumnos quienes los lideraron; la ayuda y el control docente se centraron primordialmente en comentarios, recomendaciones o valoraciones a los aportes de los

estudiantes. Para Marqués (2012), «cuando se planifica una lección, proyecto o actividad con TIC debe explicitarse tanto el objetivo y contenido del aprendizaje curricular como el tipo de competencia o habilidad tecnológica que promueve» (p. 13). Para este autor, «el uso de las TIC no debe planificarse como una acción paralela al proceso de enseñanza habitual; se debe integrar» (p. 13).

En las formas de participación de los estudiantes en los dos casos del estudio, priman las categorías de aportación al intercambio, con un elevado grado de participación, con diferencias en favor del caso 2, en el que la complementariedad del trabajo presencial con los foros virtuales genera una comunicación multidireccional e intergeneracional y una interrelación entre oralidad y escritura. Además, todos los estudiantes hicieron aportes en todos los foros.

Los resultados anteriores permiten la siguiente reflexión en referencia a las prácticas educativas que utilizan las TIC en la enseñanza del conocimiento social:

- Debe establecerse una relación necesaria entre el conocimiento social como conocimiento complejo, la didáctica y el uso de herramientas tecnológicas apropiadas para cada práctica educativa y cada contexto, que facilite al docente la reflexión didáctica del contenido y la selección de herramientas tecnológicas que potencien la enseñanza en función de la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Según Hernández (2012), no basta con emplear herramientas digitales en el aula si no se hace la didactización adecuada, porque estas no constituyen un fin en sí mismo; su eficacia depende del uso pedagógico que se haga de ellas.
- La vinculación del conocimiento social con los procesos cognitivo-lingüísticos propios del pensamiento reflexivo y social debe estar presente en toda la secuencia didáctica, en las relaciones existentes entre lo planeado y lo desarrollado en el aula, así como en la selección y el uso de las herramientas tecnológicas que realmente potencien el aprendizaje, puesto que la efectividad de estas no está determinada linealmente ni afecta de la misma manera la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en escenarios presenciales e híbridos. Trigueros, Sánchez y Vera (2012) encontraron resultados similares en una investigación sobre el uso de las TIC en la enseñanza de contenidos en Ciencias Sociales.

## CONCLUSIONES

En el caso híbrido hubo complementariedad en la actividad académica en el escenario presencial y en los foros

virtuales asíncronos, la cual favoreció el diálogo y la comunicación multidireccional e intergeneracional entre docentes y estudiantes, así como entre estos, en el proceso de construcción del conocimiento social. Sin embargo, en la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento en entornos educativos que usan herramientas tecnológicas, es fundamental la reflexión docente del contenido, que debe incluir la selección y el uso pedagógico de las ayudas tecnológicas adecuadas para cada secuencia didáctica y cada contexto, porque, en lo observado en los foros virtuales asíncronos, estos fueron liderados por los estudiantes sin una planeación docente explícita.

La estrategia pedagógica de construcción colaborativa del conocimiento, utilizada en el caso híbrido durante una parte de la secuencia didáctica, favoreció la interrelación entre la oralidad y la escritura, la reciprocidad y el apoyo grupal para la comprensión y la apropiación del conocimiento social, que son rasgos fundamentales en la formación del pensamiento reflexivo, como lo corroboran estudios previos (Pozo, 2009; Santisteban, 2009; Pipkin, 2009).

En los dos escenarios presenciales las secuencias didácticas fueron pautadas y controladas por las docentes. La diferencia en los procesos pedagógicos desplegados en los dos casos estuvo en la forma de participación de los estudiantes, quienes fueron más allá de las respuestas solicitadas por las profesoras y se involucraron en la resolución

del problema pedagógico. El uso de los foros virtuales asíncronos para apoyar la actividad académica, si bien fue importante para los estudiantes, no responde a procesos conscientes y planeados en función del aprendizaje reflexivo y autorregulado.

En el caso presencial, la estrategia pedagógica de construcción cooperativa del conocimiento no contribuye a la formación del pensamiento reflexivo en los estudiantes, ya que hubo un control docente sobre el aprendizaje hasta el final de la secuencia didáctica, y la enseñanza eficaz es la que ajusta las ayudas educativas para que los estudiantes ganen paulatinamente autonomía en la construcción y en el uso del conocimiento aprendido.

Finalmente, quedan abiertas dos vías para continuar profundizando en el tema. Una, relacionada con la formación de docentes, que integre de manera crítica las TIC a la planeación y el desarrollo de los procesos de enseñanza del conocimiento social, para que potencie la formación del pensamiento reflexivo en los estudiantes.

La segunda es que hay que seguir investigando para profundizar en la formación del pensamiento reflexivo y social en escenarios educativos híbridos y virtuales, donde hay un mundo por explorar, de manera que ayude a documentar prácticas pedagógicas para la formación reflexiva y crítica de los ciudadanos del siglo XXI.

## NOTAS

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKBANK, A. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press. Nueva York: McGraw-Hill Education.

CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>.

CASAS, M.; BARCELÓ, V.; BOSCH, D.; CANALS, R.; DOMENECH, A.; FREIXENET, D., y GONZÁLEZ, N. (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials*. Barcelona: Gyersa.

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

COLL, C., y SÁNCHEZ, E. (2008). El análisis de la interacción profesor alumno: Líneas de investigación. *Revista de Educación*,

346, 15-32. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf).

COLL, C., y ENGEL, A. (2014). Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk. *Anales de Psicología*, 30(3), 818-831. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690006>.

COLL, C.; BUSTOS, A., y ENGEL, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje; la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354.pdf>.

COLL, C., y MONEREO, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, F.; PADILLA, R., y MORAN, H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En: DÍAZ, F., y HERNÁNDEZ, G. (comp.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ENGEL, A. (2008). «Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor». Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral..
- GALINDO, E. (2005). «El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en educación secundaria. Un estudio de casos desde los mecanismos de influencia educativa». Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis doctoral.)
- HERNÁNDEZ, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una revolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63-99. Recuperado de: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/8/9>.
- LEMKE, J. (1997). *Talking science: language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- MARQUÉS, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 3, 1-15. Recuperado de: <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>.
- MELERO, M., y FERNÁNDEZ, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En: FERNÁNDEZ, P., y MELERO, M. (comp.). *La interacción social en contextos educativos* (p. 49). México: Siglo XXI.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- PIPKIN, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.
- POZO, J. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- POZO, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- SANTISTEBAN, A., y PAGÈS, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- STODOLSKY, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- THARP, R.; ESTRADA, P.; STOLL, D., y YAMUCHI, M. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence fairness, inclusion and harmony*. Colorado: West view Press.
- TRIGUEROS, J.; SÁNCHEZ, R., y VERA, M. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 101-112. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/upload-ed\\_files/articulos/1335399123.pdf](http://www.aufop.com/aufop/upload-ed_files/articulos/1335399123.pdf).
- VIGOTSKY, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- YIN, R. (2009). *Case study research: design and methods. Applied Social Research Methods series*. Londres: Sage.