

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 20(3) Septiembre - Diciembre 2013: 415 - 433

Estrategias de enseñanza para el logro del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Geografía

*Edith Luz Gouveia Muñeton, Maxula Atencio Ramírez
y Agras Ana Morillo*

Centro de Estudios Geográficos. Maestría en Geografía.

Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.

*E-mail: edithgouveia@yahoo.com, maxuatencio@gmail.com,
carolinaagras@hotmail.com*

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo proponer estrategias de enseñanza para el logro del pensamiento crítico en el aprendizaje de la geografía. Metodológicamente es un estudio de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, de campo, utilizando la encuesta como técnica de recolección de datos. Los resultados determinaron: a) no son consideradas las fortalezas o debilidades en los estudiantes para el aprendizaje de la geografía y b) un 80% de los docentes están pendientes de cubrir el máximo de objetivos. Se concluye que es necesario el uso de estrategias para el logro del pensamiento crítico en la enseñanza.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, Pensamiento Crítico, Aprendizaje de la Geografía.

Teaching Strategies for Achieving Critical Thinking in Learning Geography

Abstract

This research aims to propose teaching strategies for achieving critical thinking in learning geography. Methodologically, it is a descriptive study with a non-experimental, field design, using the survey as a data collection technique. Results determined that: a) the strengths or weaknesses in students for learning geography are not considered; and b) 80% of the teachers are trying to cover the maximum number of objectives. Conclusions are that the use of strategies for achieving critical thinking in teaching is necessary.

Key words: Teaching strategies, critical thinking, learning geography.

Introducción

La acelerada producción de conocimientos e información, reclaman emancipar la reflexión hacia la libertad creadora y crítica. Ante la pluralidad de ideas es inexcusable e inevitable, respetar las concepciones que sobre la realidad, el mundo y la vida tienen las personas.

Desde el punto de vista educativo, la persona aprende en su participación con los medios, cotidianidad y ámbito escolar. Es decir, el aprendizaje se realiza en escenarios con actores diferentes, pero con calidad y eficiencia distintas, desiguales e incomparables. El individuo ha sido elevado a la simple condición de ente aislado que recibe una pluralidad de símbolos, códigos e iconos, los cuales selecciona de acuerdo con sus necesidades, expectativas e intereses.

Esa individualización representa una nueva forma de educar donde se entrecruzan la publicidad con el dictado y/o la clase magistral. La idea es que los estudiantes fijen datos codificados. En los medios se fijan códigos, símbolos e íconos. En el aula, se fijan nociones y conceptos. Pero, en ambos casos, lo común es la memorización. Por un lado, la memoria visual y por el otro, la memorización conceptual. De esta forma, se merma la independencia de la persona a su elemental condición de receptor de datos que menguan la posibilidad de disentir, crear y cuestionar, tan fundamental en el ser humano.

Llama la atención que esto no ocurre en el desempeño cotidiano donde el diálogo, conversación y la discusión intencionada dan paso a la conflictivización de los diferentes puntos de vista personales. En esa

interactuación diaria, se realiza en una permanente acción de acuerdos, diferencias y negociaciones donde las ideas se debaten, se reestructuran, se transforman con una naturalidad impresionante. Los acontecimientos son abordados por los saberes empíricos emitidos desde una epistemología que permite elaborar criterios personales en el actuar/reflexionar de la vida cotidiana.

De acuerdo a Candido (2003) es necesario entender que en el mundo global, los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben considerar otras maneras de pensar y actuar donde lo prioritario debe ser el incentivo del pensamiento crítico. La actividad pensante debe ser el reto de la acción pedagógica y dar al traste el simple acto de la contemplación de hechos, actividad que, de una u otra forma, ayuda a elaborar concepciones sobre los acontecimientos superficiales y dogmáticos. Punto de partida debe ser tomar en cuenta los saberes previos con los cuales el alumno aborda los temas de estudio, ya que son un constructo teórico con el cual explica el mundo vivido.

Aspecto importante a considerar lo establece Candido (2003), cuando señala, el hecho que en la vida cotidiana los aprendizajes tienen y adquieren un renovado sentido y significado. Allí se aprende aprendiendo, se aprende haciendo y se aprende en la vida misma. Se

trata de aprendizajes en la actividad directa de los acontecimientos donde los fundamentos teóricos y metodológicos no tienen linderos pues se desenvuelven sin diferenciarse uno del otro. Es una forma de aprender que tiene como escenario vital, el suceder habitual de la comunidad, donde los protagonistas de los procesos de aprender, son las personas como sujetos activos y reflexivos.

En este contexto, la enseñanza de la geografía, como se puede apreciar, vive una situación un poco complicada y ardua, porque con su apego a la transmisividad de nociones y conceptos, torna difícil el entendimiento de la compleja realidad geográfica del mundo contemporáneo. Vale preguntarse lo siguiente: ¿Cómo explicar situaciones dinámicas, complejas con el dictado y la clase magistral?, ¿Cómo formar al ciudadano del mundo global con una actividad pedagógica desfasada del entorno inmediato?, ¿Cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia el saber, saber hacer y el saber convivir con una práctica tan preocupada por la reproducción del conocimiento?

Por lo tanto, implica considerar la misión formativa de la enseñanza geográfica ante un mundo tan informado, con graves problemas geográficos y la intención capitalista de homogeneizar el comportamiento planetario hacia el consumo desahogado. Como se ha demos-

trado, la actividad pedagógica tradicional de la enseñanza de la geografía resulta obsoleta, entre otros aspectos, porque la "explosión del conocimiento", las renovadas formas de enseñar y aprender, están más preocupadas por el acercamiento a los escenarios cotidianos, el trabajo grupal, la elaboración de los conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Esto coloca en tela de juicio a la enseñanza geográfica, promovida desde los programas escolares vigentes en Venezuela, desde 1986. En principio, se afecta de forma notoria los petrificados contenidos programáticos, las estrategias de enseñar centradas en la reproducción de información. Ante este contexto, la enseñanza de la geografía demanda la apertura de la reflexión como actividad permanente y constante en la práctica escolar, de tal forma que se dé explicación razonada a la realidad concreta difundida en los medios de comunicación, vivida por el docente y los estudiantes. La idea es incentivar el pensamiento crítico que deslinde al educando de la memorización y repetición de nociones, conceptos, para promover el desciframiento de las situaciones cotidianas a partir de preguntas que desencadenen acciones didácticas hacia la transformación de las ideas previas con las que en forma común los escolares interpretan su realidad.

El objetivo es el incentivo de los procesos cognitivos y su aplicación

en la explicación de los problemas geográficos de la comunidad. Por eso, el cambio se produce cuando enseñar geografía desde una perspectiva renovada traduce poder mirar el mundo inmediato con diferentes y variados puntos de vista, discutir sobre la realidad vivida e inmediata desde la experiencia cotidiana, aceptar otros criterios personales sobre la realidad y entender que los contenidos escolares no son estables, el conocimiento científico es falible, las ideas de las personas están sujetas a cambios. Por estas razones, es imprescindible desarrollar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde las posturas evaluadoras, innovadoras y creativas que posee el individuo por su misma naturaleza humana. Todos estos cuestionamientos hacen que se plantee el siguiente objetivo Determinar las estrategias de enseñanza fundamentadas en el pensamiento crítico para el aprendizaje de la geografía.

Consideraciones teóricas

Los nuevos desarrollos teórico-metodológicos de la geografía y de la didáctica justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resultan significativos para entender la realidad social y que, al mismo tiempo, generen en los estudiantes actitudes críticas y creativas com-

prometidas con su medio sociocultural. La realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de esta disciplina (Santiago, 2002).

Estrategias de enseñanza en la praxis del aula

Existe una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad referente a las estrategias de enseñanza. Según Weinstein y Mayer (2002) las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un docente utiliza con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Para Schmeck (2001), las estrategias de enseñanza son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

En base a lo antes expuesto, se puede afirmar que los autores coinciden en que las estrategias de enseñanza implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de enseñanza y aprendizaje; asimis-

mo tienen un carácter consciente e intencional en el cual están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiante ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

En relación a los comentarios anteriores los rasgos característicos más destacados de las estrategias de enseñanza son: a) Su aplicación no es automática, sino controlada, b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles, c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de enseñanza, aprendizaje y las destrezas o habilidades.

Todo este planteamiento sobre las estrategias hacen llegar de acuerdo a estos mismos autores Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Weinstein y Mayer (2002), Monereo (2003), Schmeck, (2001), Genovard y Gotzens (2002), junto al parafraseo e inferencias de las investigadoras señalar las siguientes estrategias de enseñanza fundamentadas en el pensamiento crítico para el aprendizaje de la geografía: Investigar temas en profundidad, elección de sus propios temas de indagación, desafío del pensamiento de los estudiantes, participación activa de los estudiantes no sólo en el aula de clase sino en la comunidad, investigación Independiente-Aprendizaje cooperativo, la lectura, escritura, observación, discusión y

el debate para asegurar la participación activa en el aprendizaje.

Pensamiento Crítico

Sobre este tema, Argudin y Luna (2001) señalan, el pensamiento crítico se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, experiencia, razonamiento o en el método científico.

Se basa en valores intelectuales que tratan de ir más allá de las impresiones y opiniones particulares, por lo que requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad. Tiene por tanto una vertiente analítica y otra evaluativa. Aunque emplea la lógica, intenta superar el aspecto formal de esta para, poder entender y evaluar los argumentos en su contexto y dotar de herramientas intelectuales para distinguir lo razonable de lo no razonable, lo verdadero de lo falso.

Aunque no hay unanimidad sobre lo que es el Pensamiento Crítico, González (2006) señala que en la literatura sobre el tema no hay una sola definición de lo que sería pensar críticamente, ni de las condiciones que se deberían dar para juzgar una forma de pensar, como una forma de pensar críticamente. Se encuentran múltiples definiciones y

caracterizaciones, algunos teóricos de la educación, aun cuando han producido trabajos sobre el tema, no se atreven a ofrecer una definición taxativa de lo que sería pensar críticamente.

Sin embargo se plantea que, el pensamiento crítico es esa forma de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– con la cual el que piensa mejora la calidad de su pensamiento al adueñarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales.

Ventajas del pensamiento Crítico

Campos (2007) y Linda y col. (2005) destacan las características de quien se ejercita en el pensamiento crítico: tiene agudeza perceptiva, hace cuestionamientos permanentes, construye y reconstruye saberes, es de mente abierta, posee una valoración justa, tiene control emotivo y coraje intelectual.

Asimismo, gracias al pensamiento crítico los estudiantes reflexionan sobre sus propias experiencias, otorgar un nuevo papel al docente para que se convierta en un recurso más que en una autoridad, considerar el aspecto afectivo, axiológico y actitudinal.

Aspectos Metodológicos

El estudio tiene como propósito determinar estrategias de enseñanza fundamentadas en el pensa-

miento crítico para el aprendizaje de la geografía, esta investigación se tipifica como descriptiva, Hernández, Fernández y Baptista (2007, p. 50). El diseño se ubica como de campo, permite no sólo observar, sino recolectar los datos directamente de la realidad del objeto de estudio en su ámbito cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de la investigación. Además el estudio propuesto se adecua a los fines de la investigación no experimental, donde no se han planteado hipótesis, pero si se ha definido la variable: estrategias de enseñanza fundamentadas en el pensamiento crítico (Chávez, 2001, p. 189).

La población seleccionada es la de veinte (20) docentes pertenecientes a la Unidad Educativa Nacional "Almirante Padilla" de la Parroquia Raúl Leoni del Municipio Maracaibo del estado Zulia. Por su número, la población es considerada censo.

Como técnica se utilizó la encuesta, se diseñó un cuestionario dirigido a docentes, el cual constó de 24 ítems. El mismo fue cerrado, tipo Lickert, sometido a la evaluación de expertos, se aplicó la fórmula Alfa Cronbach, obteniendo 0,92 lo que le confiere una confiabilidad alta. La tabulación de los datos se realizó, a través de la estadística descriptiva, presentados en tablas con valores de frecuencia absoluta y frecuencia relativa, para cada dimensión,

con sus respectivos análisis, para poder formular discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se exponen descriptivamente para manifestar las evidencias recogidas sobre el sistema de la variable del estudio, a través de la presentación de los respectivos estadísticos:

Como respuesta a investigar temas en profundidad se tiene el 80% de los docentes están totalmente de acuerdo que hay que cubrir todos los objetivos de la materia que dictan, en el tiempo pautado para ello, el 10% parcialmente de acuerdo, 5% tanto para parcialmente en desacuerdo como para totalmente en desacuerdo. Es significativo resaltar el alto porcentaje de profesores que considera importante cubrir todo lo pautado para el año escolar en la materia.

Mientras que para la pregunta el verdadero aprendizaje implica comprender a profundidad las complejidades del espacio habitable o no; fueron 60% Totalmente de Acuerdo; 25% Parcialmente de Acuerdo; 5% Parcialmente en Desacuerdo y 10% en Totalmente en Desacuerdo. Así mismo, para la pregunta La enseñanza debe acentuar el desarrollo de ideas importantes dentro del alcance apropiado de un tema, en este indicador los encuestados dieron como

respuesta 60% Totalmente de Acuerdo; 25% Parcialmente de Acuerdo; 10% Parcialmente en Desacuerdo y 5% en Totalmente en Desacuerdo (Ver Tabla 1).

Sobre Investigar temas en profundidad, refieren coincidiendo los autores Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck (2001), Genovard y Gotzens (2002), cubrir todo el material de geografía, inevitablemente trae como resultado una enseñanza superficial y poco comprometedor; es como pintar un muro –cubriendo muchos metros con una capa muy delgada.

Lo curioso es que todo el mundo reconoce que el verdadero aprendizaje implica comprender a

profundidad las complejidades de espacio habitable o no. Los estándares enfatizan el uso de más de una fuente de libros de geografía, libros de texto, variedad de documentos y otros medios que representan voces alternas de los hechos, relatos e interpretaciones o perspectivas del pasado y el presente.

La Tabla 2 elección de sus propios temas de indagación, muestran que los encuestados, considera que el objetivo final de la enseñanza de la geografía es preparar a los estudiantes para la adquisición de experiencias altamente significativas, respondieron en un 70% en la alternativa Totalmente de Acuerdo y 30% en Parcialmente de Acuerdo, dejando el resto de ellas sin porcentaje.

Con respecto al siguiente ítem, cuando los estudiantes escogen el tema puede crearse caos en la clase.

Tabla 1
Investigar temas en profundidad.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. Cubre todos los objetivos de la materia que dicta, en el tiempo pautado para ello.	16	80%	2	10%	1	5%	1	5%
2. El verdadero aprendizaje implica comprender a profundidad las complejidades del espacio habitable o no	12	60%	5	25%	1	5%	2	10%
3. La enseñanza debe acentuar el desarrollo de ideas importantes dentro del alcance apropiado de un tema	12	60%	5	25%	1	5%	2	10%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

Tabla 2
Elección de sus propios temas de indagación.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
4. Considera que el objetivo final de la enseñanza de la geografía es preparar a los estudiantes para la adquisición de experiencias altamente significativas	14	70%	6	30%	0	0%	0	0%
5. Cuando los estudiantes escogen el tema puede crearse caos en la clase	2	10%	5	25%	3	15%	10	50%
6. Elabora con los estudiantes una lista de temas a estudiar en geografía	1	5%	1	5%	2	10%	16	80%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

el 50% de los profesores encuestados seleccionaron la alternativa Totalmente en Desacuerdo, el 25% Parcialmente de Acuerdo, 15% Parcialmente en Desacuerdo y 10% Totalmente de Acuerdo. Como puede notarse, hay divergencia entre las opiniones sobre el tema.

En cuanto al ítem Elabora con los estudiantes una lista de temas a estudiar en geografía. El 80% de los profesores seleccionaron la alternativa Totalmente en Desacuerdo, 10% Parcialmente en Desacuerdo mientras que las alternativas Parcialmente de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo fueron seleccionadas por un 5% respectivamente de la población. Lo cual conlleva a pensar que no es cierto aquel 20 ó 30% de los profesores que manifestaron estar entre Totalmente de Acuerdo y Parcialmente de Acuerdo en el ma-

nejo de las preferencias de los estudiantes (Ver Tabla 2).

Al verificar en las teorías, estos mismos autores, señalan Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck, (2001), Genovard y Gotzens (2002), especialmente porque el objetivo final de la enseñanza de la geografía es preparar a los estudiantes para la adquisición de experiencias altamente significativas donde la teoría y la práctica no tengan fronteras, puedan facilitar la aplicación de estrategias metodológicas abiertas, flexibles que desarrolladas con un sentido de proceso de complejidad creciente, contribuirán a formar al ciudadano crítico y creativo para una democracia de participación y reflexión permanentes.

La Tabla 3 muestran los resultados de los tres ítems que miden el indicador: desafío del pensamiento de los estudiantes. El primero de ellos (7) obtuvo los siguientes resultados: Totalmente de Acuerdo 65%, Parcialmente de Acuerdo 20%, Totalmente en Desacuerdo 10% y Parcialmente en Desacuerdo 5%. Por su parte, el ítem 8 obtuvo el 100% en Totalmente de Acuerdo. Mientras que el ítem 15 refleja los porcentajes de forma descendente de la siguiente manera: 40% Parcialmente en Desacuerdo, 25% Totalmente en Desacuerdo, 20% Totalmente de Acuerdo y 15% Parcialmente de Acuerdo.

Con respecto a estos resultados, puede observarse que un alto porcentaje de los profesores encuestados está de acuerdo en estudiar a profundidad temas para que se fije el aprendizaje y no quede como simple información, además; todos

coinciden en manifestar en afirmar que hacer reportes, compartir en foros, intervenir en paneles son recomendables para salir de la rutina para el aprendizaje de la geografía. Sin embargo al referirse a aprender a hacer preguntas para promover discusiones en la enseñanza de la geografía sólo una parte (35%) parece estar de acuerdo mientras el resto, representando la gran mayoría no está de acuerdo con la aseveración (Ver Tabla 3).

Al confrontar con las teorías manejadas, se encuentra que el grupo de autores ya mencionados (Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleta, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck (2001), Genovard y Gotzens (2002)) junto al parafraseo e inferencias de la investigadora de este estudio señalan: unido al mayor

Tabla 3
Desafío del pensamiento de los estudiantes.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
7. Estudiar a profundidad un tema significa ir más allá de aprender información.	13	65%	4	20%	1	5%	2	10%
8. Hacer reportes, compartir en foros, intervenir en paneles son recomendables para salir de la rutina para enseñar geografía.	20	100%	0	0%	0	0%	0	0%
9. Se necesita aprender a formular preguntas que promuevan discusiones en la enseñanza de la geografía.	4	20%	3	15%	8	40%	5	25%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

tiempo y al mayor detalle respecto a un tema, estudiar a profundidad significa ir más allá de aprender información, para reflexionar sobre algunas de las preguntas difíciles pero significativas surgidas de cualquier estudio de la existencia de la sociedad humana.

Asimismo, indican: reportes y paneles han estado recomendando este enfoque durante muchos años, pero las recetas abstractas y breves no son suficientes para ayudar a que los docentes cambien –así como tampoco son suficientes para que los estudiantes aprendan. Para actuar respecto a este estilo de estrategia, afirman los autores citados, los docentes necesitan aprender a formular preguntas que promuevan discusiones, en lugar de aquellas que simplemente ayudan a comprobar si los estudiantes leyeron el capítulo o las que simplemente dirigen a la clase hacia conclusiones realizadas ya por él mismo.

Igualmente mencionan, otra de las estrategias necesarias para este enfoque exploratorio abierto es orientar discusiones de grupo críticas-constructivas. Los docentes pueden aprender a utilizar en grupos pequeños, apuntes para aprendizaje o tareas preparatorias sencillas disponiendo a los estudiantes para poder participar y contribuir en sesiones de clase más amplias. Son esenciales las actividades para establecer un clima apropiado para que aprendan a respetar las diferentes

opiniones de otros así como, a tener confianza cuando exprese abiertamente sus ideas, las cuales no se van a ridiculizar.

Al referirse a la participación activa de los estudiantes no sólo en el aula de clase sino en la comunidad, como siguiente indicador, puede notarse en la Tabla 4, los resultados de los ítems para medirlo; donde el 10: Utiliza la participación activa de los estudiantes en el aula de clase y en la comunidad, como estrategia de enseñanza para profundizar en geografía; obtiene su mayor porcentaje en la alternativa Totalmente de Acuerdo con 75%, Parcialmente de Acuerdo 20%, Parcialmente en Desacuerdo 5%, quedando Totalmente en Desacuerdo con 0%.

Al darle respuesta al ítem 11: Los estudiantes desarrollan nuevas comprensiones mediante un proceso de construcción activa los porcentajes estuvieron repartidos de la siguiente forma: 50% para Totalmente en Desacuerdo, 25% en Parcialmente de Acuerdo, 15% Parcialmente en Desacuerdo y 10% en Totalmente de Acuerdo. Así mismo, el ítem 12: Es preferible apoyarse en métodos de aprendizaje mecánico que esforzarse por buscarle sentido a lo que se está aprendiendo; recibió los siguientes porcentajes: 75%, Parcialmente de Acuerdo 20% y Parcialmente en Desacuerdo 5% (Ver Tabla 4).

En relación al indicador: Participación activa de los estudiantes no sólo en el aula de clase sino en la

Tabla 4
Participación activa de los estudiantes no sólo en el aula de clase sino en la comunidad.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
10. Utiliza la participación activa de los estudiantes en el aula de clase y en la comunidad, como estrategia de enseñanza para profundizar en geografía	15	75%	4	20%	1	5%	0	0%
11. Los estudiantes desarrollan nuevas comprensiones mediante un proceso de construcción activa	2	10%	5	25%	3	15%	10	50%
12. Es preferible apoyarse en métodos de aprendizaje mecánico que esforzarse por buscarle sentido a lo que se está aprendiendo.	15	75%	4	20%	1	5%	0	0%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

comunidad, los autores (Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck (2001), Genovard y Gotzens (2002)) junto a las inferencias de las investigadoras de este estudio, señalan que esto puede tomarse como otra de las estrategias de enseñanza para profundizar, haciendo énfasis especial en declaraciones suplementarias para describir las posibilidades que incluyen diversos materiales, salidas educativas, aprendizaje colaborativo y la creciente responsabilidad individual por el aprendizaje. Resaltando nuevamente, un enfoque de pensamiento crítico y constructivista.

Los estudiantes desarrollan nuevas comprensiones mediante

un proceso de construcción activa. Ellos no copian o aceptan pasivamente el contenido curricular; más bien lo procesan activamente relacionándolo con lo que ellos ya saben (o creen que saben) sobre un tema.

Asimismo, en lugar de apoyarse en métodos de aprendizaje mecánico se esfuerzan por buscarle sentido a lo que están aprendiendo, desarrollando una red de conexiones que enlazan el contenido nuevo con el preexistente y con las creencias ancladas en sus experiencias anteriores. Algunas veces el aprendizaje implica cambio conceptual cuando los estudiantes descubren que algunas de sus creencias son incorrectas y necesitan modificarlas.

El indicador: Investigación Independiente-Aprendizaje coopera-

tivo, medido igualmente con 13 ítems; el primero de ellos, utiliza la participación activa de los estudiantes en el aula de clase y en la comunidad, como estrategia de enseñanza para profundizar en geografía; obtuvo como resultado lo siguiente: 40% Totalmente de Acuerdo, 35%; Parcialmente en Desacuerdo y 25% Parcialmente de Acuerdo.

El siguiente ítem (14): Los estudiantes desarrollan nuevas comprensiones mediante un proceso de construcción activa. Obtuvo porcentajes sólo en Totalmente de acuerdo en un 75% y Parcialmente de Acuerdo con 25%. Igualmente el ítem 15: Es preferible apoyarse en métodos de aprendizaje mecánico que esforzarse por buscarle sentido a lo que se está aprendiendo, tiene como únicas respuestas las alternativas Totalmente de acuerdo en un

75% y Parcialmente de Acuerdo con 25% (Ver Tabla 5).

En relación a este indicador, se sigue contrastando las teorías coincidentes de los autores (Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck (2001), Genovard y Gotzens (2002)) junto al parafraseo e inferencias de la investigadora de este estudio manifiestan que la enseñanza de las ciencias sociales deben comprometer a los estudiantes tanto en investigación independiente como en aprendizaje cooperativo, para desarrollar en ellos hábitos y habilidades necesarios para el aprendizaje responsable a lo largo de la vida. Una vez se escogen, temas importantes, las clases de geografía generarán participación acti-

Tabla 5
Investigación Independiente-Aprendizaje cooperativo.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
13. Utiliza la participación activa de los estudiantes en el aula de clase y en la comunidad, como estrategia de enseñanza para profundizar en geografía	8	40%	5	25%	7	35%	0	0%
14. Los estudiantes desarrollan nuevas comprensiones mediante un proceso de construcción activa	15	75%	5	25%	0	0%	0	0%
15. Es preferible apoyarse en métodos de aprendizaje mecánico que esforzarse por buscarle sentido a lo que se está aprendiendo.	15	75%	5	25%	0	0%	0	0%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

va con facilidad utilizando aprendizaje cooperativo.

Así mismo, refieren que los estudiantes que no tienen experiencia previa con el aprendizaje en grupos pequeños, necesitan capacitación en cómo trabajar productivamente de manera colaborativa. Se debe tener en cuenta que este es por sí mismo un tema de sociales importante que vale la pena explorar y esta formación va a ser valiosa para los estudiantes a lo largo de su vida escolar y en su vida de trabajo adulta.

Manifiestan además los autores, lo razonable de establecer un balance entre el trabajo individual y de grupo. Hay quienes aprenden mejor en el uno o en el otro y la variedad cubre ambas posibilidades. Los estudiantes necesitan también, habilidades y confianza para realizar trabajos por su cuenta. Un taller de clase estructurado, donde los estudiantes investigan temas escogidos por ellos mientras el docente habla individualmente con otros estudiantes, es un método muy eficiente para comprometer a los estudiantes para que estudien de manera individual. Estas dos estructuras de organización, pequeños grupos cooperativos y talleres de clase, también son estilos de estrategias de enseñanza esenciales para que un grupo de rendimiento heterogéneo funcione.

El último de los indicadores de la dimensión estrategias de enseñanza en la praxis del aula, fue medido también con tres ítems los últi-

mos del instrumento utilizado para obtener los datos necesarios para la investigación. El 16: La lectura, escritura, observación, discusión, debate, aseguran la participación activa en el aprendizaje, fue el único que obtuvo selección variada, resultando 65% en Totalmente de Acuerdo; 15% en Totalmente en Desacuerdo y 10% tanto para Parcialmente de Acuerdo como Parcialmente en Desacuerdo.

Asimismo, los resultados para los ítems 17: Trabaja con sus estudiantes con actividades para reflexionar sobre un problema, y 18: Conversar diez minutos en grupos, acerca de soluciones posibles para un problema particular es una excelente estrategia para la enseñanza de la geografía; fue de 100% en la alternativa Totalmente de Acuerdo. Dejando el resto de las alternativas en 0% (Ver Tabla 6).

Con respecto al indicador medido con los ítems del 16 al 18, se sigue contrastando las teorías coincidentes de los autores (Weinstein y Mayer (2002), Dansereau (2001), Nisbet y Shucksmith (2000), Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste (2001), Monereo (2003), Schmeck (2001), Genovard y Gotzens (2002)) junto al parafraseo e inferencias de la investigadora de este estudio señalan que estudios e informes recomiendan el aprendizaje activo, pero muchos docentes y encargados de hacer los planes, pintan muchas veces el escribir, discutir

Tabla 6
La lectura, escritura, observación, discusión y el debate para asegurar la participación activa en el aprendizaje.

Ítems	TA		PA		PD		TD	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
16. La lectura, escritura, observación, discusión, debate, aseguran la participación activa en el aprendizaje.	13	65%	2	10%	2	10%	3	15%
17. Trabaja con sus estudiantes con actividades para reflexionar sobre un problema.	20	100%	0	0%	0	0%	0	0%
18. Conversar diez minutos en grupos, acerca de soluciones posibles para un problema particular es una excelente estrategia para la enseñanza de la geografía.	20	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: Gouveia, Atencio y Morillo (2012).

y trabajar en grupo como actividades adicionales que consumen tiempo del destinado al material que supuestamente se debe cubrir.

Imaginan ensayos que les toman muchos días a los estudiantes para escribirlos y muchas noches a los docentes para calificarlos. Lo cierto es que muchas actividades valiosas pueden ser breves e informales, momentos para ayudar a los estudiantes a enfocarse, a reflexionar sobre un problema, o pensar en el significado de un material. Los estudiantes pueden escribir durante dos minutos al inicio de la clase, para reunir los puntos más importantes de la tarea de la noche anterior o las ideas planteadas el día anterior.

Pueden parar a mitad de clase, para hablar cinco minutos en grupos de dos o tres, acerca de soluciones posibles para un problema particular. Pueden escribir al final de la

clase en una tarjeta sus reflexiones sobre lo que han aprendido o sobre lo que todavía tienen interrogantes y entregarla al docente para que este sepa qué ha logrado enseñar y qué le falta. Métodos de integración diferentes a dictar clases y hacer pruebas rápidas, significa utilizar esos métodos como estrategias de enseñanza para el aprendizaje con el fin de avanzar en el contenido mismo de la materia.

En este estudio sobre el pensamiento crítico, puede verse al profesor como un sujeto reflexivo, racional, quien toma decisiones, tiene creencias; no obstante y muy significativamente se observa como generador de rutinas, su práctica puede afirmarse está entre la visión transmisionista y constructivista. Pocas veces creador de oportunidades para que los estudiantes usen capacidades de pensamiento tales

como: formular preguntas, formular hipótesis explicativas, probar esas explicaciones, considerar explicaciones alternativas, comunicar resultados.

Además, hay debilidades en la creación de oportunidades para que los estudiantes usen capacidades de pensamiento a medida que interactúan con conocimientos y metodologías. Al menos no se demuestra en la cantidad que debieran ni en la forma deseable. Efectivamente, las actividades del aula, son, muchas veces, deficientemente planeadas, exploradas, en los mejores casos, parecen limitarse a demostraciones ilustrativas de la teoría, donde los asumen el papel de espectadores, como una ejecución acrítica pudiéndose decir cotidianamente recetas de cocina, donde se tienen oyentes pasivos completamente escuchando instrucciones detalladas sobre lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

Situación esta generadora de estudiantes limitados a limitan a realizar una rutina preprogramada sin implicarse en ella intelectualmente. Ello coarta las posibilidades de estimularles el uso de capacidades de pensamiento tales como: plantear, responder preguntas; diseñar experiencias, formular, probar hipótesis. Al lado de ello, se ponen en riesgo las posibilidades de que los estudiantes adquieran conocimiento científico de forma comprensiva, así como que desarrollen una visión

sobre la naturaleza de la geografía acorde con la perspectiva actualmente aceptada.

En base a todo esto, puede decirse que el aprendizaje de la geografía o de otras materias, debe construirse sobre el conocimiento previo de los estudiantes, tanto de sus vidas, como de sus comunidades, en lugar de asumir que nada saben sobre el tema. Es una práctica usual de los medios de comunicación escribir periódicamente artículos en los cuales se responsabiliza tanto a escuelas como a docentes por lo poco que los chicos saben sobre geografía o historia, o se hace burla de los errores escribiendo pruebas de respuesta corta (sin importar la vaguedad o la falta de reflexión de algunas de las preguntas de la prueba).

Se ha de estar continuamente aprendiendo en la economía del conocimiento, pero se debe evitar falsos aprendizajes. Mediante el pensamiento crítico, se evalúa el rigor e idoneidad de cada información antes de traducirla a conocimiento aplicable. El pensamiento crítico ha de acompañar como imprescindible en la sociedad de la información, y en su álgot ego, la denominada economía del conocimiento y la innovación. Constituye una exigencia creciente en la tarea cotidiana de traducir la información a conocimiento sólido y aplicable, es decir, de asignar significado a los significantes, para aprender, tomar decisiones y actuar con acierto.

Al referirse a los pensadores críticos, se está haciendo a quienes piensan con esmero, asegurando la validez de cada inferencia, dudando de su propia percepción de las realidades y cuestionando también el rigor, el propósito de cada información, antes de darla por buena: son personas que, con la información, se muestran exigentes y aún, en cierto modo, desconfiadas. Puede haber opiniones distintas, y sobre todo distinta interpretación de las palabras, pero, evitando asimilar el pensamiento crítico al escepticismo o la criticidad compulsiva, vale la pena profundizar en su esencia más aceptada.

Consideraciones finales

Al finalizar la investigación, dirigida a determinar las estrategias de enseñanza fundamentadas en el pensamiento crítico para el aprendizaje de la geografía, puede concluirse que un 80% de los docentes están pendientes de cubrir el máximo de objetivos de la materia, lo cual no concuerda con la estrategia de investigar temas en profundidad. Un 60% de los profesores encuestados, considera que el objetivo final de la enseñanza de la geografía es preparar a los estudiantes para la adquisición de experiencias significativas.

Igualmente, no estaría frecuentemente el hecho de que los estudiantes eligieran sus propios temas de indagación como estrategia utilizada por los profesores encuestados. Así

mismo, el desafío del pensamiento de los estudiantes, no podría ser satisfecho cuando el educador se muestra dispuesto a cumplir todo el contenido de la materia o su mayor parte. Por consiguiente, el rol del estudiante en el aula es pasivo, receptivo, pues solo debe escuchar en vez de participar activamente dentro de la misma, en otras áreas de la institución, en la comunidad o practicando la investigación independiente, el aprendizaje cooperativo.

Con respecto a estos resultados, puede observarse que un alto porcentaje de los profesores encuestados está de acuerdo en estudiar a profundidad temas, para que se fije el aprendizaje y no quede como simple información. Todos coinciden en que hacer reportes, compartir en foros, intervenir en paneles son recomendables para salir de la rutina para el aprendizaje de la geografía. Sin embargo al referirse a aprender a hacer preguntas para promover discusiones en la enseñanza de la geografía sólo una parte (35%) parece estar de acuerdo mientras el resto, representando la gran mayoría no está de acuerdo con la aseveración.

Recomendaciones

Es necesaria la asimilación de los valores obtenidos en esta investigación; difundiendo en foros, talleres y charlas que permitan asumir estrategias para lograr cada vez más docentes comprometidos en

pro de la internalización de las ventajas del pensamiento crítico para el aprendizaje de la geografía u otras áreas del saber.

Proponer a las instituciones que intervienen en la formación, preparación personal y desarrollo profesional de los futuros docentes; brindar más opciones que fortalezcan los conocimientos y actitudes propias que exige el proceso de enseñar-aprender. Es importante que las instituciones formadoras, a nivel universitario, asuman el compromiso de incorporar, en sus planes de estudio, más contenido teórico práctico con el cual se capacite a los docentes en el manejo del pensamiento crítico, propiciando así un excelente desarrollo en su praxis docente.

Referencias bibliográficas

- ARGUDIN, Yolanda y LUNA, María (2001). **Desarrollo del pensamiento crítico**. Editorial Plaza y Valdés. México, Universidad Iberoamericana.
- BELTRÁN LLERA, Jesús (2002). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**, Madrid, Síntesis.
- BENEJAM, Pilar (2002). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria**. Horsori Editorial, S.L. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de Educación. Cuarta Edición ilustrada.
- CAMPOS, Agustín (2007). **Pensamiento Crítico: Técnicas para su desarrollo**. Corporación Editorial Magisterio.
- CANDIDO, Rodrigo (2003). **Educación social: Viejos usos y nuevos retos**. Universidad de Valencia. Segunda edición ilustrada.
- CHÁVEZ, Nilda (2001). **Introducción a la Investigación Educativa**. Editorial ARS Gráficos. Maracaibo. Venezuela. 2001.
- DANSEREAU, Donald (2001). **Estrategia de enseñanza de investigación: Pensar y habilidades de aprendizaje**. Editorial: Hillsdale, NJ. Erlbaum, Vol. 1: Instrucciones relativas a la investigación.
- GENOVARD, Candido y GOTZENS, Concepción (2002). **Psicología de la Instrucción**. Editorial Santillana, Madrid.
- GONZÁLEZ, Horacio (2006). **Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad Icesi**. Editorial Cali: ICESI. CREA.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2007). **Fundamentos de la Metodología de la Investigación**. Editorial Mc Graw-Hill / Interamericana De España, S.A.
- LINDA, Elder y RICHARD, Paúl (2008). **Fundación para el Pensamiento Crítico** (Documento en Línea) (Disponible: <http://www.criticalthinking.org/>) (Consulta: 2012, Febrero, 15).
- MONEREO, Carles (2003). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona, Graó.

NISBET, John y SCHUCKSMITH, Janet (2000). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid, Santillana, 5ª Edición (Edición original: 1986).

SANTIAGO, José (2002). **Estrategias de Enseñanza de la geografía en los estudios de postgrado**. Artículo publicado en la Universidad de los Andes. Táchira, Venezuela.

SCHMECK, Ronald (2001). **Una introducción a las estrategias y estilos de aprendizaje**. Editorial Plenum Press. Nueva York.

WINSTEIN, Claire y MAYER, Richard (2002). **La enseñanza de estrategias en educación**. Manual de investigación sobre la enseñanza. Editorial MacMillan. New York.