

DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO CRÍTICO Y RESOLUTIVO EN LA EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO DEL PAISAJE

Development of critical and resolving thinking in education for a significant knowledge of the landscape

Mg. Rosser Bianchi Parraguez
Dr. Rafael Sánchez Acuña
Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago de Chile

Recibido: Agosto de 2014

Aceptado: Septiembre de 2014

RESUMEN: Luego de una investigación que analizó las formas en que los actores del proceso educativo reconocen los conceptos, los procedimientos y las actitudes más relevantes para la educación geográfica, se detectan falencias en la incorporación de los conceptos con una visión crítica y resolutive. La investigación "Análisis de estrategias didácticas implementadas en niveles escolares de 7º básico a 1º medio respecto del desarrollo del razonamiento crítico y resolutive para mejorar la calidad de la educación geográfica en Chile",¹ pretende desarrollar un enfoque teórico-metodológico pertinente para el trabajo pedagógico tendiente al logro de los aprendizajes esperados en esta área de educación. Proyecta reconocer las falencias en la acción didáctica en la enseñanza del "paisaje", para incrementar estrategias metodológicas en los profesores colaboradores del universo de estudio.

ABSTRACT: The present research stands in the job of the classroom. It explores in the teaching-learning strategies implemented by the teacher in the classroom procedures to develop superior thinking processes (critical and decisive) in students from seventh to first year of high school. Through observation guidelines, it could be recognized that the activities implemented by teachers of studied levels do not develop superior thought processes, since they lack strategies that integrate content, activities and skills to get.

PALABRAS CLAVE: Educación del paisaje – Procesos de pensamiento – Estrategias didácticas.

KEY WORDS: Landscape education – Thought processes – Teaching strategies.

¹ Investigación realizada en el Proyecto de Investigación Semilla 2013 en la Universidad Católica Silva Henríquez, con el siguiente equipo de investigación: Investigadora responsable, Mg. Rosser Bianchi; coinvestigador, Dr. Rafael Sánchez; ayudantes, Natalia Luengo, Milka Vinet, Alexis Villarroel.

INTRODUCCIÓN

La precisión de pensar la geografía desde un enfoque del sociopaisaje educativo

En un mundo complejo, con dinámicas sociales y económicas a veces caóticas, y donde la sociedad vive y evoluciona en un espacio cada vez más agredido se plantea el desafío de educar en y desde el paisaje (Bajo, 2001) (Mallent, 2012)

El paisaje en la actualidad es la manifestación de la existencia. Eduardo Martínez de Pisón emula a Azorín diciendo: “El paisaje somos nosotros, el paisaje es nuestro espíritu, sus melancolías, sus placideces sus anhelos, sus tártagos...solo entonces- cuando está creado en el arte-comenzamos a ver el paisaje en la realidad”. (Martínez de Pisón, 1983, pág. 9). El paisaje no es solo un algo que vemos, es sentir y actuar. El resultado de ello es el espacio, lugar, territorio; para cada individuo, cada pueblo, cada entidad social, con sus resultados y evolución.

Esta es la concepción de paisaje que debe ser integrada al acervo cultural de los pueblos, resultando de ello un ser social gratificado de pertenecer a esta entidad como un elemento interactuante, activo y productivo, y consciente que de sus acciones serán efectivas en la evolución e involución de esta entidad.

El manejo inadecuado del medio ambiente (expresión económico-política del paisaje), producto de paradigmas económicos egoístas, unido al “adecuado” desconocimiento de la ciencia geográfica (“ciencias educativa del paisaje” (Gómez Ortiz, 2011)), provocado por la inercia del proceso educativo en estas materias; nos lleva al convencimiento de la necesidad imperiosa de inyectar nuevos impulsos a la educación geográfica.

La disciplina geográfica para la educación debe reubicar su objetivo hacia aquel concepto geográfico que le permita el aprendizaje significativo y la transposición didáctica.

El sociopaisaje educativo es la mirada que debe dar el educador. Por un lado una base experiencial sólida, de acuerdo a Ausubel “los estudiantes no comienzan su aprendizaje en cero. Esto es como mentes en blanco, sino que aportan a es procesos de dotación de significados de sus experiencias y conocimientos, de tal manera que estos condicionan aquel lo que aprenden,(...)” y pueden ser aprovechados para mejorar el

proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo” (Rodríguez Palmero, 2011, pág. 32) Todo contenido de saber geográfico debe ser designado como “saber a enseñar”, por lo tanto como cualquier otro conocimiento debe sufrir “un conjunto de transformaciones adaptativas”(…) “transposición didáctica” (Chevallard, 1998, pág. 45)

Educación en el paisaje: un desafío social y cultural

En este siglo donde las acciones de las sociedades sobre el ambiente contrastan con la evolución industrial y tecnológica es importante preocuparse de la ecología humana. La ecología humana es una ciencia que, en forma simple, se dedica al estudio de la conexión de las sociedades con el ecosistema, es una ciencia con visión sistémica y por lo tanto, el paisaje integrado es su motivo de estudio.

La Unesco en su preocupación por la educación de los años venideros, reconoce la importancia que tiene en los futuros ciudadanos del orbe la comprensión de la sociedad en la que participan y el espacio en que se desenvuelven los seres humanos. Todo ello trascendente en la formación de un individuo constructor de obras para nuevas generaciones. “La educación en todas sus formas y niveles, no solo en un fin en sí mismo, sino uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para producir los cambios necesarios para lograr el desarrollo sostenible (Koishiro Matsuura). (UNESCO, 2007)

El desarrollo sostenible señala un concepto que debe reproducir sus efectos en la optimización de la calidad de vida de los habitantes de un lugar y las generaciones futuras, cualquiera sea la escala espacial de estudio. La balanza debe relacionar equilibradamente crecimiento económico con desarrollo social, entendido este último como la concordancia entre la protección del medio ambiente y del bien común. El desarrollo social con estas características solo se alcanza “con un accionar colectivo a través de la educación” (UNESCO, 2007). Basado en ello se establece la UNDES (Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible).

En este contexto, la formación geográfica es un aporte al proceso de construcción de una nueva conciencia ecológica crítica, que permite al individuo comprender las lógicas que operan en la organización de su entorno más cercano, en el marco de una nueva ecología humana. De esta forma, se espera que el individuo sea capaz de reconocer (y, eventualmente, resolver) aquellos problemas ambientales que afectan de manera directa su calidad de vida (transporte, vivienda, clima urbano,

áreas verdes, entre otros).

La Educación debiera ser la base constructora de una conciencia ecológica crítica, problematizadora y resolutoria. Ella debiera ser la fuente cognitiva que no solo lleve al conocimiento conceptual (saberes conceptuales), sino que además estimule las habilidades de pensamiento superior crítico con base argumental y con una perspectiva problematizadora que incentive y provoque la solución de los problemas.

La conciencia ecológica tiene su punto de partida en la conciencia del paisaje integrado (Ecología y proceso de antropización). El desarrollo de los procesos de pensamiento superior en los estudiantes responde a la única herramienta para poder reflexionar y resolver los problemas ambientales que son parte de este continuo proceso de antropización.

El proyecto predecesor, Semilla 2012, referido a la forma en que perciben los estudiantes los conceptos espaciales (medio ambientales, de paisaje), nos muestra a modo de conclusión, las necesidades que tienen los estudiantes para desarrollar procesos de pensamiento en el ámbito del sociopaisaje en que se desenvuelven.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN²

El proyecto de investigación: “Análisis de estrategias didácticas implementadas en niveles escolares de 7º básico a 1º medio respecto del desarrollo del razonamiento crítico y resolutorio para mejorar la calidad de la educación geográfica en Chile”

Justificación

Hemos dicho que para fomentar el desarrollo sostenible es importante orientar los procesos educativos desde la ciencia educativa del paisaje, la geografía. Por esta razón, es imprescindible que los Gobiernos tomen conciencia sobre la relevancia de estas cuestiones y propicien acciones concretas en el sistema educacional formal en todos sus niveles y, de manera preferente, en los procesos de formación profesional docente. De esta manera, la formación de profesionales docentes en Historia y Geografía, es un factor clave para la eficacia y eficiencia de una educación de calidad orientada al desarrollo sostenible,

² Se deja de manifiesto que el proyecto de investigación que a continuación se relata corresponde a una síntesis del informe final entregado a la DIPOS (UCSH) en Julio de 2014.

ya que de esta forma será posible permear tanto el ámbito del desempeño en aula como el ámbito de la gestión escolar y el diseño de políticas educativas. “Este enfoque holístico significa que la EDS no solo se materializa en los planes de estudio o programas de enseñanza, sino también en las instituciones y organizaciones que facilitan los procesos de aprendizaje” (UNESCO, 2011: 24).

En Chile, el curriculum vigente pareciera no captar las apreciaciones internacionales en esta materia. Las reformas relatadas para el ámbito de la enseñanza de la Geografía, han significado una pérdida de peso relativo dentro del conjunto del currículo (Araya & González, 2009) y por ende del conocimiento geográfico de la población chilena. La comprensión de los procesos sociales, políticos, económicos, históricos, implica, de manera insoslayable, la consideración de la dimensión territorial de estos. En consecuencia, no es aceptable una explicación histórica que no considere como factor de análisis el conjunto de relaciones territoriales subyacentes. No obstante, las prácticas de aula de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales revelan que su enseñanza no considera adecuadamente la dimensión geográfica y ambiental.

Los profesores en el proceso debieran desarrollar estrategias didácticas que lleven incorporados métodos que implique razonamiento deductivo, analógico-comparativo, interactivo dialogado (Con utilización de la técnica de la pregunta); didáctico geográfico de indagación y problematización (Con aplicación del método heurístico; y otros. Todo ello en la consecución de habilidades cognitivas como: observar, imaginación, relacionar, deducir, clasificar, argumentar, interrelacionar. Habilidades psicomotrices, como interpretar. Habilidades comunicacionales como: expresarse oralmente, dialogar. Habilidades de inserción social como relación de organización con sus pares. La investigación pretende teconocer hasta que punto el profesor lleva acabo estas acciones, la estrategias que utiliza y la respuesta de sus alumnos ante ellas.

Objetivos

Objetivo general.

Conocer la eficiencia que en el desarrollo del pensamiento crítico y resolutivo de los estudiantes tienen las estrategias didácticas que realizan los profesores en la clase de geografía de los niveles escolares de

7º Básico a 1º Medio, en colegios de distinto tipo de administración regional y ministerial.

Preguntas de la investigación.

Los profesores de los niveles de 7º Básico a 1º Medio observados y/o entrevistados:

- 1.- ¿Desarrollan estrategias que permiten la interacción entre alumno y profesor?
- 2.- ¿Las estrategias que desarrollan permiten incentivar una crítica argumentada de los alumnos?
- 3.- ¿Visualizan sus deficiencias en lo relativo al desarrollo del pensamiento superior (crítico y resolutivo) en sus alumnos?
- 4.- ¿Reconocen la forma de desarrollar estrategias didácticas eficientes para desarrollar pensamiento crítico y/o resolutivo?
- 5.- ¿Existen diferencias sustanciales en el ámbito de los resultados entre los distintos tipos de colegios y alumnos, si se implementan estrategias dirigidas?

Diseño metodológico

Se trata de una investigación descriptiva-explicativa, para la cual se ha optado por un diseño metodológico mixto (cuantitativo-cualitativo) (Hernández Sampieri, 1998).

El universo muestral corresponde a los estudiantes de 7º Básico a 1º Medio en la clase de geografía de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales. En principio, la muestra de estudio pretendía ser conformada por los sujetos del hecho educativo (Estudiantes y profesores) en dos establecimientos del sistema municipalizados y dos particular-subvencionados, de distintas comunas. Al detectar que sería insuficiente, por las posibilidades ofrecidas en este período del año (Octubre), tanto en la asignatura de geografía, como por la disposición de los profesores de ser observados, se decide recolectar información en otros establecimientos educacionales (Cuadro N° 1).

| ESTABLECIMIENTOS | CURSOS/ Profesores | ALUMNOS | COMUNA | TIPO |
|------------------------------|-----------------------|---------|---------------------|------|
| Establecimiento muestra A | 3 | 135 | SANTIAGO | M |
| Establecimiento muestra B | 2 | 80 | RECOLETA | AD |
| Establecimiento muestra C | 4 | 134 | SANTIAGO | S |
| Establecimiento muestra D | 2 | 76 | SANTIAGO | M |
| Establecimiento muestra E | 1 | 23 | LA GRANJA | S |
| Establecimiento muestra F | 2 | 85 | ESTACION CENTRAL | S |
| Establecimiento muestra G | 2 | 60 | SANTIAGO | M |
| TOTAL | 16 | 593 | | |

Cuadro N° 1

Listado de establecimientos educacionales y cursos investigados

Las pautas de observación confeccionadas por el equipo y evaluadas por juicio de expertos³, se aplicaron. Observando a 593 estudiantes, y profesores de 16 cursos de Historia, Geografía y Ciencia Sociales, durante los meses de octubre y noviembre de 2013.

Con el siguiente instrumento de observación se recolectó parte de la data.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE

Señor (ita) Observador (a)

A continuación te presentamos una Pauta de Observación de clase con indicadores. Para contestar, MARCA CON UNA "X" la alternativa que corresponda (Si o No) y la observación cuando corresponda.

| DEL COLEGIO | |
|-------------|--|
| NOMBRE | |
| COMUNA | |

³Dr. Fabián Araya Académico en Geografía Universidad de la Serena.
Dr. Marcelo Leiva Psicólogo- Metodólogo Universidad de Talca

| | | |
|---------------|----------------------|--|
| Nº DE ALUMNOS | Hombres | |
| | Mujeres | |
| TIPO | Municipal | |
| | Subvencionado | |
| | Particular | |
| Modalidad | Técnico profesional | |
| | Científico-Humanista | |

| DEL CURSO | | |
|---------------------------|-----------|--|
| NIVEL | 7º Básico | |
| | 1º Medio | |
| Nº DE ALUMNOS | Hombres | |
| | Mujeres | |
| PROMEDIO EN LA ASIGNATURA | Más alto | |
| | Más bajo | |

| DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APREDIZAJE | | |
|-------------------------------------|-------------------|--|
| SEXO DEL PROFESOR(A) | Femenino | |
| | Masculino | |
| AÑOS DE SERVICIOS | Menos de 5 años | |
| | Entre 5 y 15 años | |
| | Más de 15 años | |
| UNIDAD/NÚCLEO TEMÁTICO | | |
| CONTENIDO DE LA CLASE | | |
| OBJETIVO DE APRENDIZAJE | | |

| CRITERIOS | | INDICADORES | SI | NO | OPINIÓN PERSONAL |
|---|---|--|----|----|------------------|
| | | | | | |
| El docente conduce al análisis de los contenidos. | 1 | Limita el tema de análisis | | | |
| | 2 | Hace un esquema donde se notan los criterios de análisis | | | |
| | 3 | Explica cada parte a analizar | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| El docente desarrolla síntesis. | 1 | Compara las partes entre sí (Similitudes y diferencias) | | | |
| | 2 | Emplea alguna técnica de organización gráfica (Mapa conceptual, esquema) | | | |
| | 3 | Al terminar su clase integra todo | | | |
| Los materiales didácticos conducen al desarrollo del pensamiento. | 1 | Permiten observar y describir | | | |
| | 2 | Permiten que los alumnos puedan extraer ideas para eventualmente contarlas | | | |
| | 3 | Permiten establecer relaciones | | | |
| | 4 | Permiten argumentar las ideas | | | |
| El docente incrementa el uso de la técnica de la pregunta. | 1 | Al comienzo de la clase | | | |
| | 2 | Durante la clase | | | |
| | 3 | Al cierre de la clase | | | |
| Frente a los planteamientos de sus contenidos sus estudiantes. | 1 | La mayoría solo escucha | | | |
| | 2 | Algunos hacen relaciones con otros contenidos | | | |
| | 3 | Algunos analizan(dan soluciones) estas problemáticas | | | |
| Sus preguntas conducen a obtener ideas desde los alumnos | 1 | Utilizando la pregunta abiertas a todo el curso | | | |
| | 2 | Ocupa elementos cotidianos de los estudiantes para preguntar. | | | |
| | 3 | Generan más preguntas desde los alumnos | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| El docente desarrolla empatía | 1 | Genera aprendizaje de los errores | | | |
| | 2 | Utiliza un lenguaje que claro incentiva la respuesta del estudiante | | | |
| | 3 | Posee una actitud amable y positiva | | | |
| | 4 | Comparte sus experiencias | | | |
| | 5 | Se hace cargo de las problemáticas que surgen de la clase. | | | |
| Genera la discusión de los alumnos | 1 | Cuando comparte sus experiencias incentiva a generar otros relatos en los estudiantes | | | |
| | 2 | Mediante actividades grupales de debate | | | |
| | 3 | Mediante discusión abierta | | | |
| | 4 | Mediante lluvia de ideas | | | |
| Los planteamientos del docente provocan a la reflexión del estudiante | 1 | El estudiante pregunta | | | |
| | 2 | El estudiante opina | | | |
| | 3 | Desarrolla diálogo personalizado o grupal | | | |
| | 4 | Los alumnos captan el diálogo, se comprometen con la temática | | | |
| El docente integra los contenidos a la solución de problemas | 1 | Proyecta la temática a el momento actual | | | |
| | 2 | Proyecta la temática a la vida cotidiana del alumno | | | |
| Conduce a la solución de problemas | 1 | Con ideas prácticas y utilitarias | | | |
| | 2 | Desafía lo rutinaria conduciendo a la búsqueda de soluciones originales. | | | |

La información recolectada fue ordenada y sistematizada a través del programa Excel realizándose el análisis e interpretación de datos desde un enfoque estadístico descriptivo y relacional. La exploración se hizo de acuerdo a la variable independiente, las estrategias desarrolladas por los profesores. Evaluándose con ello las variables dependientes que corresponden a los efectos de desarrollar habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (por ejemplo: Argumentar, interrelacionar) y/o habilidades de pensamiento resolutivo (Por ejemplo: organizarse, dialogar). Además se observan variables moderadoras como en nivel de vulnerabilidad del colegio, comuna, tipo de colegio, educación de los padres, nivel estudios del profesor; según sea necesario.

Resultados

Una vez aplicada la observación a los profesores y estudiantes de 7º Básico, 8º Básico y 1º Medio, es importante establecer rangos que permitan medir para, luego de interpretar, evaluar los criterios observados.

De acuerdo a ello se referencia la siguiente tabla:

| Rangos porcentuales | Conceptos | Observaciones referenciales |
|---------------------|------------------------|---|
| 0-58 | Insuficiente | Se ha tomado 58 porque desde la perspectiva de la medición en notas correspondería a 4,0 lo que significa que en calificación no cumple el mínimo exigido |
| 58,1-70 | Suficiente con reparos | Se ha tomado el límite 70 porque desde la perspectiva de la medición en notas correspondería a 4,9 lo que significa que en calificación a pesar de que cumple el mínimo exigido, los procesos medidos debieran alcanzar un mayor rango que permitan efectivamente evidenciar exigencias en el desarrollo de procesos de pensamiento |
| 70.1-100 | Suficiente sin reparos | El rango alcanzado está sobre 5 de calificación. |

Calidad en la conducción de los docentes sobre el análisis de los contenidos

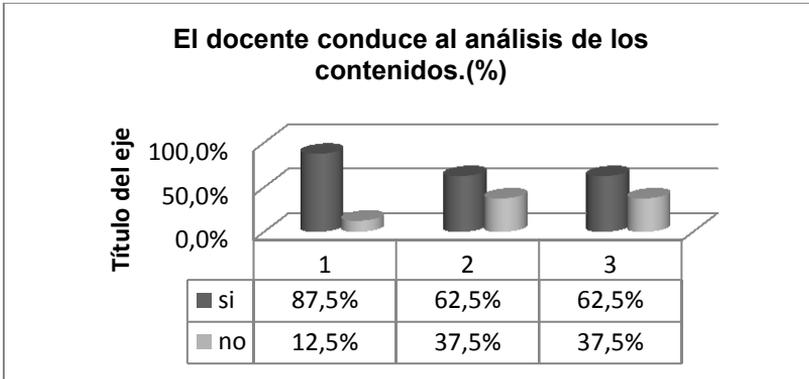


Figura 1

Al iniciar cada clase, los docentes estudiados establecen el análisis de los contenidos que se abordarán (Limitan el tema de análisis). Para ello, se recurre a estrategias circunscribiendo las temáticas, utilizan esquemas donde se anotan los criterios y/o bien explican cada parte a analizar (Figura N° 1). No obstante no se deja en claro los criterios de análisis de las temáticas, los estudiante pueden saber lo que van a conocer, pero no identifica las habilidades que debe integrar.

Desarrollo de la síntesis

El profesor para lograr la síntesis de los contenidos vistos en las clases busca comparar similitudes y diferencias en las partes observadas; emplean alguna técnica de organización gráfica, tales como mapas conceptuales, esquema y cuadros; pero al finalizar su clase no integra en forma óptima, en un todo sistémico, lo que debiera haber sido aprendido (Figura 2, gráfico 3).

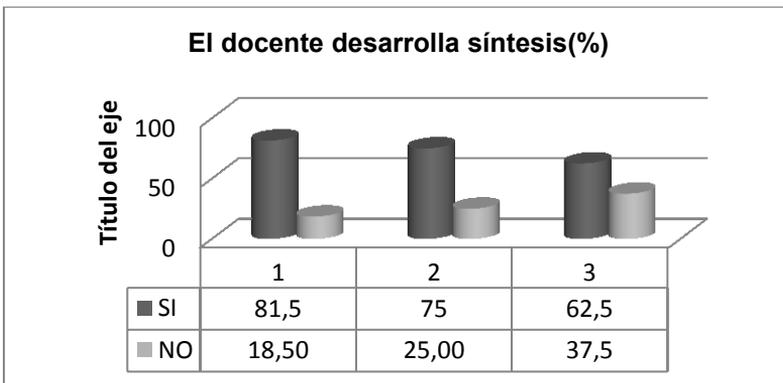


Figura 2

Sobre los materiales didácticos

Los materiales y/o recursos didácticos son insumos para el aprendizaje y deben diseñarse y utilizarse articuladamente con los resultados que se desea obtener.

Las técnicas utilizadas más usadas corresponden a lecturas breves de algunos textos, el uso de reportajes de periódicos, fotografías, entre otros. Sin embargo, estos elementos son muy sencillos y permiten, fundamentalmente, que los estudiantes puedan reaccionar al observar y describir hechos y procesos, pero no permiten adecuadamente que los alumnos puedan extraer algunas ideas para eventualmente contarlas de forma argumental (Figura 3, gráfico 2 y 4).

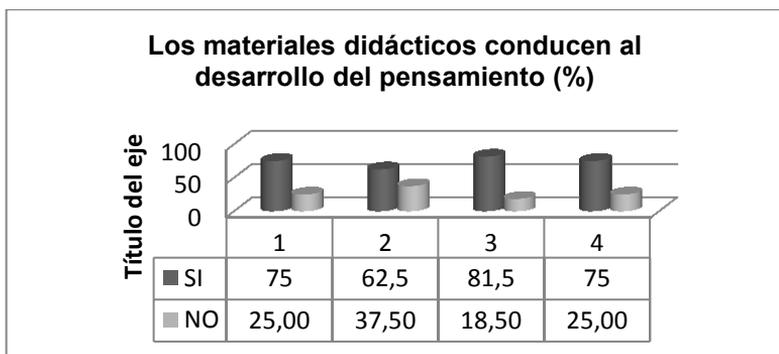


Figura 3

Acerca del uso de la técnica de la pregunta

Los docentes utilizan preguntas para introducir o captar la atención de los estudiantes, ello no significa que hagan uso de la técnica de la pregunta. Método que es mucho más complejo y que implica una continua retroalimentación entre el profesor y sus estudiantes, con el fin de generar un diálogo entre ambos.

Las preguntas se plantean primordialmente durante el desarrollo de clase, son puntuales y solo generan el diálogo y la dinámica de pensamiento en unos pocos alumnos.

Al finalizar la clase es la etapa en la cual menos se aplica la técnica de la pregunta, perdiendo la oportunidad de generar en el estudiante una reflexión sobre los contenidos vistos durante la jornada (Figura Nº 4, gráfico 3).

Es necesario señalar, que si bien los docentes realizan interrogantes, generalmente éstas son simples y construidas de manera inadecuada (morfosintaxis), situación que genera una pérdida del objetivo perseguido. De esta manera, sus preguntas son tan sencillas que no conducen, o no requieren para su contestación, que los estudiantes tengan que realizar un pensamiento reflexivo profundo. Así, muchas de las intervenciones de los estudiantes resultan insulsas e inconexas, desaprovechando el hecho de que a partir de una pregunta amplia y bien elaborada, los estudiantes puedan reflexionar y generar sus propias interrogantes críticas. Por otra parte, el desconocimiento por parte de los docentes de la técnica de la pregunta genera que ellos no posean la habilidad que se requiere de generar aprendizaje a partir de los errores que cometen los estudiantes en la construcción de sus propias preguntas o en la respuesta de ellas (Figura N° 4).

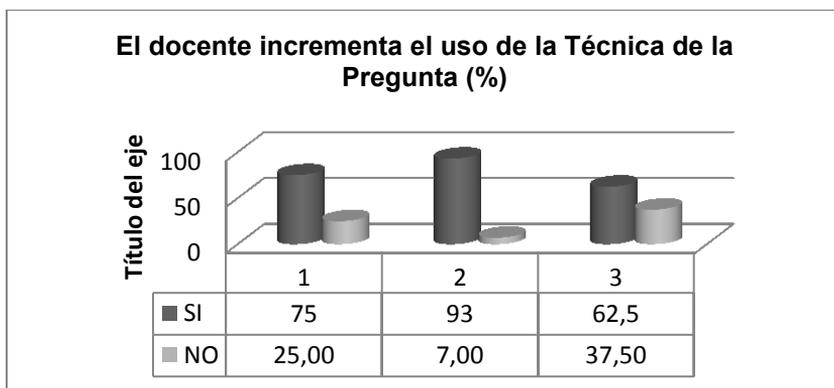


Figura 4

Respuesta de los alumnos frente a las acciones realizadas por el docente al plantear los contenidos

Frente a los planteamientos de los contenidos realizados por los docentes, los estudiantes muestran una escasa participación e interés. Tal como hemos señalado, si bien la mayoría de los alumnos no solo escucha (Figura N° 5), las intervenciones que realizan no constituyen un reflejo de un pensamiento reflexivo y/o crítico de los contenidos que se entregan, sino que corresponden a reacciones impulsivas de los estudiantes que no siguen una secuencia lógica de pensamiento de nivel superior. Lo anterior, no significa que algunos estudiantes, hagan relaciones con otros contenidos o realicen pequeños análisis y den posibles soluciones a estas problemáticas, pero solo corresponden a un porcentaje reducido de ellos.

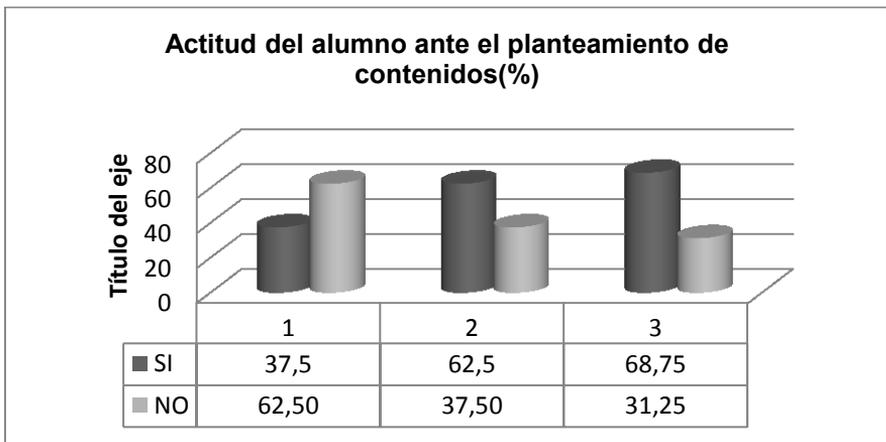


Figura 5

Por lo anterior, no existe una discusión constructiva y reflexiva entre los propios estudiantes, y de éstos con el profesor (Figura N° 6). El docente no comparte sus experiencias ni incentiva a los alumnos a generar sus propios relatos como podría ayudar la generar de grupos de discusión, tan solo se limitan a utilizar la técnica de lluvias de ideas, la cual puede favorecer la dispersión, la confusión y el desorden entre los estudiantes.

Lo ideal en el hecho didáctico es la producción de un diálogo y que el profesor emplee las respuestas de los estudiantes para producirlo.

La pregunta abierta, tan utilizada en el caso debe ser mezclada con preguntas convergentes para obtener las ideas desde el estudiante hacia el objetivo planteado.

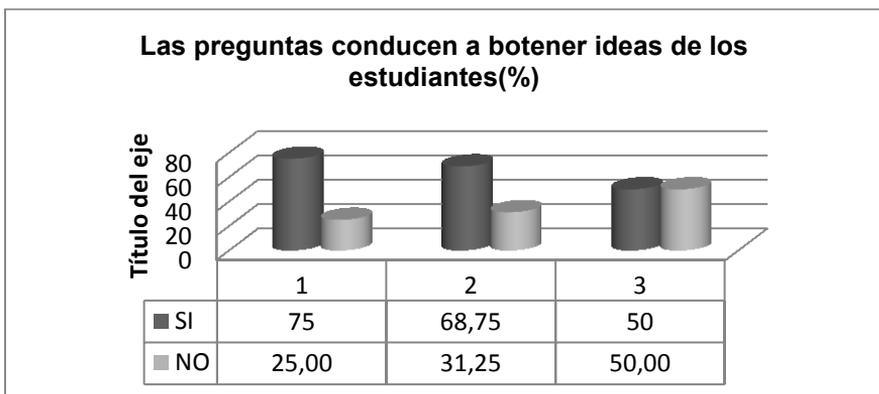


Figura 6

El docente genera discusión entre los estudiantes

El desarrollo del pensamiento crítico. Reflexivo está muy ligado a una crítica argumentada, que se genera cuando se incentiva la producción de ideas basadas en la experiencia del estudiante o en el propio relato del profesor.

Los profesores observados no incrementan el debate. Este es un método que permite desarrollar el pensamiento crítico y también la resolución de problemas. La técnica usada en el caso es el trabajo grupal y las lluvia de ideas, en ningún caso ello es un debate técnicamente bien realizado.

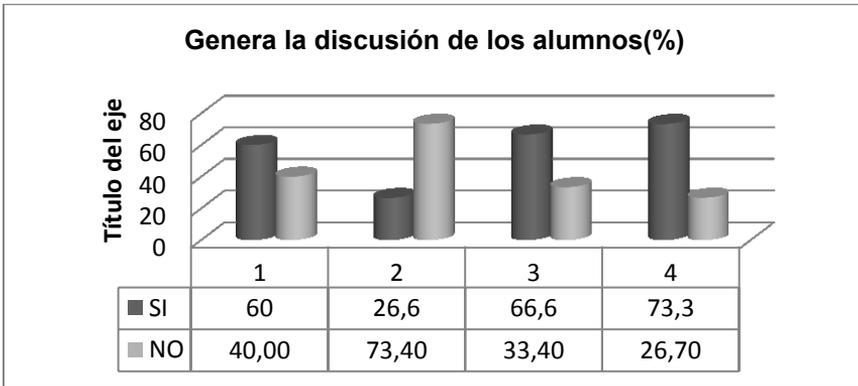


Figura 7

Los planteamientos del docente provocan a la reflexión del estudiante

En el caso si el estudiante pregunta, si el estudiante opina, pero esta acción no conduce a la relación de los conocimientos. Quizás pueda deberse a lo deficitario en la utilización de preguntas, a lo que se debe agregar otra causa que genera escasa participación e interés por parte de los estudiantes, y que corresponde a la lejanía de los contenidos y problemáticas de la realidad de los alumnos.

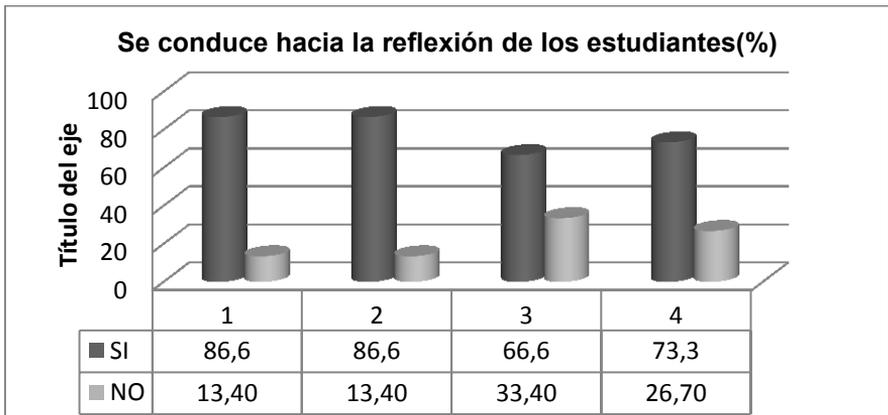


Figura 8

Los docentes integran los contenidos a la solución de problemas actuales y cotidianos

Esto se debe a que los docentes no integran adecuadamente los contenidos a la solución de problemas, pues no logran proyectar la temática tratada al momento actual ni a la vida cotidiana de los estudiantes, así como tampoco logran conducir la solución de problemas con ideas prácticas y utilitarias ni menos desafiar lo rutinario conduciendo a la búsqueda de soluciones originales (Figura N° 9). Este hecho explica, en parte, una de las críticas más persistentes por parte de los estudiantes a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues los profesores carecen de las habilidades que precisamente se les exige a los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo y resolutivo que les permitiría identificar potencialidades de los procesos actuales.

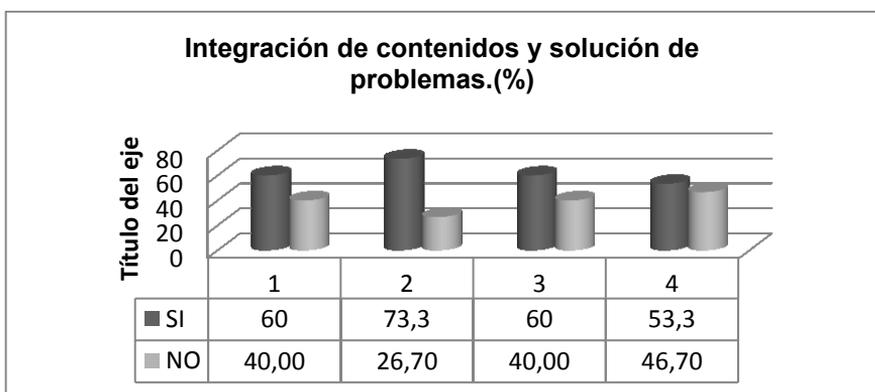


Figura 9

El docente desarrolla empatía

La empatía es una actitud psicológico-emocional que al desarrollarse en el profesor ayuda a la integración del alumno en el aprendizaje. Esta facultad permite un clima adecuado para la clase lo que facilita el aprendizaje.

En la muestra los docentes desarrollan empatía, con una actitud agradable y la utilización de un lenguaje claro se hacen cargo de las problemáticas que surgen en la clase. No obstante la dinámica didáctica es la integración del aprendizaje por error y el compartir la experiencia del docente y los estudiantes.

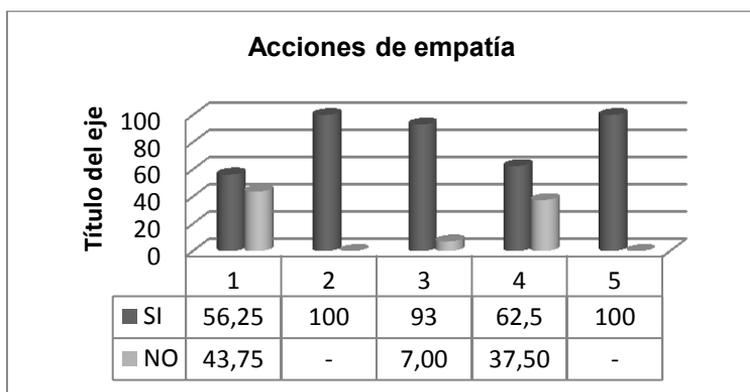


Figura 10

CONCLUSIONES

Los profesores de los niveles de 7º Básico a 1º Medio observados:

Si bien desarrollan actividades (preguntas divergentes, diálogo con parte de los alumnos, y otras), que permiten la intercomunicación ellas no llevan a desarrollar procesos de pensamiento superior, pues no están integradas en estrategias que integre contenido, actividad y habilidad a conseguir.

Las actividades desarrolladas no han sido diseñadas como estrategias para desarrollar procesos de pensamiento, si bien es cierto, son actividades interesantes que permiten el aprendizaje conceptual, debieran trazarse a partir de las habilidades tales como: representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas; como también, explicar las relaciones entre diversos

patrones espaciales; y establecer relaciones de multicausalidad en los procesos del paisaje (Históricos, económicos, antrópicos y otros).

Si bien las actividades permiten la crítica falta instalar en el aprendizaje una argumentación con contenidos sólidos.

Hay una deficiencia en el concepto de estrategia, se confunde con actividad. Es importante aclarar el concepto de estrategia. El Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2005) define estrategia como “un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados”. Existe la tendencia a confundirla con métodos, técnica, actividad, no obstante una estrategia es eso y mucho más. Es un sistema, pues concurren a ella numerosos elementos que la conforman en forma planificada y articulada: contenidos, objetivos de aprendizaje, habilidades; que se desean integrar o lograr; y los métodos, técnicas y actividades, permitirán conseguir el aprendizaje. (Bianchi Parraguez, 2012)

Los colegios y los cursos observados a pesar de pertenecer a comunas, lo que pudiera significar distinto nivel de vulnerabilidad, ofrecen respuestas similares, frente a profesores que a pesar de las falencias metodológicas detectadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolutivo, ejecutan una buena práctica, que puede optimizarse.

Los establecimientos educacionales observados, y sobre todo los docentes han demostrado su profesionalismo al permitir la observación y la crítica constructiva, tan importante en la práctica de un “profesor reflexivo”⁴.

⁴ Se agradece a los siguientes establecimientos educacionales: Liceo N°1 “Javier Carrera”, Liceo Industrial Minas “Ignacio Domeyko”, Colegio Salesianos Alameda, Colegio “Los Pensamientos”, Colegio “Sagrada familia”. Escuela Municipal “Arturo Prat Chacón”.

Bibliografía

- BAJO, M. (2001): "El paisaje en el curriculum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural". *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. N°13, 51 a 61.
- BIANCHI Parraguez, R. (2012): "La composición fotográfica, una alternativa didáctica de construcción del saber geográfico". *Revista de Historia y Geografía*, N° 27, 11-20.
- CHEVALLARD, I. (1998): "La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado". Buenos Aires: AIQUE.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (16 de noviembre de 2011): "El paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía". Recuperado el 11 de Mayo de 2013, de <http://www.tv.ubo.cl/?tag=antonio-gomez-ortiz>
- GONZALEZ REYES, E. (27 de marzo de 2003): "Desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula". Universidad Nacional Autónoma de México.
- GUTIÉRREZ, O. (2009): "El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje". UNAM, México, ANUIES. Recuperado el enero de 2014, de <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- ITESM, I. T. (2005): "Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño". Monterrey: Instituto de Estudios Superiores.
- MALLENT, M. (2012): "La voluntad de la mirada: reflexiones en tono al paisaje". *DEDICA, Revista de Educacao e Humanidades*, N° 2, p. 141- 156.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (1983): *Cultura y Ciencia del Paisaje. Agricultura y Sociedad*, 27.
- MORALES, P. (. (2012): "Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de la investigación". Recuperado el abril de 2013, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf>

- MORENO LACHE, N. (2012): "Pensar o espaço crítica y socialmente. Una posibilidad de educação geogràfica na escola". En S. M. En Castellar, "Didáctica de la Geografía, aportes teóricos y metodológicos" (pág. 111 a 130). Sao Paulo: EJR Xamà Editora.
- RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (2011): "La Teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual". *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*.
- UNESCO. (2007): "Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)". Sección de Educación para el desarrollo sostenible. París.

