

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Trabajo Final de Especialización:

**Estrategias de enseñanza de Geografía en el Nivel Medio: orientaciones para la  
construcción de aprendizajes significativos**

Alumna: Prof. Griselda Teresa Dieci

Tutora: Mg. Laura Noemí Azcona

Septiembre 2015

## Índice

Introducción	3
1. Reflexionar sobre la tarea docente	6
- Ideas sobre enseñanza y aprendizaje	11
- Diseño de la enseñanza	15
2. Articulación entre niveles educativos	25
- Demandas del Nivel Superior hacia los ingresantes	25
- Propuestas curriculares vigentes para la enseñanza de Geografía en la Educación Secundaria de la provincia de La Pampa	28
- Rol docente en la interpretación de las propuestas curriculares	33
3. Análisis de estrategias de enseñanza de Geografía en el Nivel Medio	39
- Estrategias de enseñanza	39
- Explicación oral	43
- Interrogación didáctica	49
- Análisis de casos	58
- Resolución de problemas	65
- Proyecto de investigación	78
Conclusiones	86
Bibliografía	90
Anexo	96

## Introducción

*La rutina continuaba siendo la misma, mientras el contexto había cambiado (Langer, 1999, p.19).*

La enseñanza dentro del Nivel Medio se está desarrollando en un contexto que ha experimentado importantes transformaciones. Algunos de esos cambios están asociados a las modificaciones sociales, tecnológicas y de los medios de comunicación; los cuales influyen en la construcción del conocimiento por parte de los docentes y los alumnos. Las problemáticas sociales relacionadas con la alimentación, el trabajo infantil, las adicciones, la violencia física y simbólica, también entran al aula junto a las características propias de la adolescencia. A ello, se suma la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria y, al mismo tiempo, el derecho a la educación superior. Los incrementos de matrícula en ambos niveles traen aparejadas situaciones nuevas como la mayor heterogeneidad de los alumnos (diversidad de edades, situaciones socio – económicas, capital cultural, expectativas, situaciones familiares y trayectorias educativas). Además, se incorporan nuevos enfoques sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico que aparecen en las propuestas curriculares vigentes.

En ese contexto, las estrategias elaboradas por los docentes del Nivel Medio para enseñar suelen ser cuestionadas por las familias y las autoridades educativas. Las objeciones se sostienen en argumentos como la escasa relevancia de los aprendizajes que los estudiantes construyen, las dificultades para recordar y transferir los conocimientos a nuevas situaciones y los altos porcentajes de desaprobación en las asignaturas, los cuales contribuyen a la repitencia, la deserción y el abandono de los estudiantes; dificultando así, el cumplimiento de la obligatoriedad del mencionado nivel y su ingreso a estudios de Nivel Superior.

Por otra parte se puede mencionar la falta de articulación entre el Nivel Medio y el Nivel Superior, entre los aprendizajes que se le requieren a los estudiantes al ingresar a la educación superior; ya que, si bien el número de inscriptos en la educación superior ha ido en aumento en los últimos años, los problemas existentes persisten como por ejemplo: el abandono en el primer año la carrera, la baja proporción de graduados y la

elevada relación entre el tiempo que requieren los estudiantes para alcanzar su título de grado y los tiempos que establece el Plan de estudio para las carreras<sup>1</sup>.

Las cuestiones mencionadas provocan incertidumbre y angustia en los docentes porque viven estas demandas como reclamos individuales y/o tensiones difíciles de resolver por sí mismos dado que constituyen un problema cuyo abordaje requiere del análisis de múltiples variables. Ante ello, los docentes, suelen responder espontáneamente con resistencias, realizando comparaciones con su propia historia académica y atribuyendo la responsabilidad de los problemas a diversos factores como las características de los alumnos, las familias, el trabajo de los docentes de niveles educativos anteriores y/o posteriores.

Es necesario reconocer que existen variedad de aspectos que, al interrelacionarse, permitirían comprender las situaciones particulares de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, ello no puede provocar la inacción de los docentes o el sostenimiento de prácticas de enseñanza rutinarias. Sino, por el contrario, esto debería hacer aún más importante y necesaria la tarea de reflexionar sobre los cambios ocurridos para poder construir y adecuar las estrategias de enseñanza a los nuevos contextos y las nuevas necesidades. De modo que las condiciones en las cuales se desarrollen los procesos de enseñar y de aprender no se conviertan en obstáculos para lograr las finalidades de la tarea docente; sino en modos diferentes de brindar nuevas y variadas posibilidades para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y los conocimientos necesarios para seguir estudios superiores o insertarse activamente en la vida social.

Reflexionar y repensar la experiencia docente, el proceso de enseñanza y las estrategias utilizadas evitaría caer en prácticas tradicionales. Para ello es necesario recurrir a los conocimientos teóricos construidos en el campo de la pedagogía,

---

<sup>1</sup> Según la lectura de estadísticas brindadas por la Secretaría Académica de la UNLPam, se puede afirmar que el número de inscriptos entre el año 2006 y 2015 a las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la mencionada universidad se duplicó. Sin embargo, el número de graduados se mantuvo en un promedio de 77 estudiantes por año, oscilando entre el 7 y el 20 el porcentaje de graduados sobre los inscriptos por cohorte, con variaciones según el año y la carrera. A esto puede agregarse que el análisis de las cohortes (1998-2011) de las diferentes carreras ofrecidas tienen un promedio de reinscriptos a 2° año de 42,64%, los cuales varían según la sede y la carrera; con máximos promedio de retención por carrera del 54%. Además, los promedios de duración real de las carreras al momento de la graduación supera en 2 años a los planteados en los planes de estudios.

didácticas generales y específicas, psicologías del aprendizaje, entre otras; revisar y analizar esos conocimientos puede contribuir a desarrollar un proceso de enseñanza acorde a la realidad actual.

Añorar la imagen ideal de ‘El Profesor’ respetado y admirado por sus alumnos, donde parecía no haber cuestionamientos, ni situaciones difíciles de resolver, donde todo parecía solucionarse con estudio y buena conducta, no modifica las situaciones reales, ni permite afrontarlas con éxito. Mantener modos tradicionales de enseñanza, haciendo de esta profesión una actividad rutinaria, imposibilita superar los conflictos y nos hace olvidar el para qué enseñar, el propio significado de la palabra ‘educar’.

El presente trabajo surge de la motivación generada por la problemática de los ingresantes al nivel superior de educación, los cuales buscan continuar su formación con capacidades y conocimientos que no siempre resultan suficientes para responder a las demandas de las instituciones que los reciben. Como docente de Geografía de Nivel Medio, una de las metas es preparar a los estudiantes para que sigan estudiando. Sin embargo, las estadísticas e informes de las universidades muestran que la escuela secundaria no contribuye al pasaje entre niveles. Por el contrario, muchas de las instituciones receptoras se ven en la necesidad de planificar e implementar diferentes alternativas de abordaje al problema para revertir las falencias o déficit de aprendizajes con que llegan los ingresantes.

Ante esta preocupación y frente a la observación de los cambios experimentados por el sistema educativo es que surge la necesidad de retomar la propia práctica y reflexionar sobre ella a la luz de los aportes teóricos brindados por los diferentes seminarios constitutivos de la carrera Especialización en Docencia en Educación Superior.

Retomar la práctica con el objetivo de revisar, de deconstruir y repensar las estrategias de enseñanza que he planificado e implementado para abordar los temas señalados en los Materiales Curriculares (2009) correspondientes a Geografía en diferentes años del Nivel Medio, en instituciones de la localidad de Intendente Alvear. Reconociendo que las propuestas de enseñanza pueden favorecer la construcción de aprendizajes con características particulares, los cuales podrían facilitar o no la

transición de los estudiantes al Nivel Superior, es decir su ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

Reflexionar desde los marcos teóricos aportados por la Especialización sobre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que sustentan a las estrategias construidas, permite observar los conflictos que pueden existir entre las finalidades pretendidas con la enseñanza de la Geografía, desde los enfoques actuales de la disciplina y las propuestas didácticas utilizadas para alcanzar esos objetivos. La meta es conocer, pensar y argumentar para decidir y actuar mejor en el contexto actual.

El trabajo se organiza en tres apartados. En el primero, se aborda la importancia y necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa -como parte de la labor docente- para mejorarla y argumentarla desde el conocimiento pedagógico, revisando las ideas de Enseñanza, Aprendizaje y Diseño que sustentan las estrategias de enseñanza implementadas en el aula. Luego, se desarrollan los enfoques sobre el saber geográfico propuestos en los Materiales Curriculares de la Provincia de La Pampa (2009), junto a las competencias generales y específicas demandadas por los Niveles de Educación Superior hacia los ingresantes. En el tercero, se explicita la noción de estrategia de enseñanza adoptada en el presente trabajo y se realiza el análisis de una selección de estrategias que, como docente, diseñé e implementé en las aulas de Nivel Medio. Por último, se proponen algunas ideas – a modo de conclusión- que intentan responder a las inquietudes motivadoras del trabajo: plantear si desde el Nivel Medio podemos, a través del diseño de estrategias de enseñanza -especialmente de Geografía- contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y a la apropiación de competencias que faciliten el ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes en la Universidad.

## **1. Reflexionar sobre la tarea docente**

Los contextos en donde se ejerce la labor docente experimentan cambios constantes, en la actualidad con mayor celeridad que en otros momentos. Estos cambios generan incertidumbres, preocupaciones, problemáticas y cuestionamientos, los cuales no logran superarse ni resolverse con resistencias y organizaciones rutinarias de la enseñanza. Por lo cual, la búsqueda de respuestas y caminos alternativos para los modos de enseñar

pone en evidencia la necesidad e importancia de reflexionar sobre las intencionalidades, ideas y conocimientos que sustentan las decisiones adoptadas en los diferentes momentos del proceso de enseñanza.

Una invitación a esa búsqueda constante la encontramos en el prólogo de William Perry a Walter Bateman (2000), cuando dice: “[...] usted ya conoce lo que se siente cuando la clase pierde el rumbo; lo arrastra con ella. Cuando los alumnos son pasivos, lo desgastan; cuando se involucran, le devuelven energía con alegría” (p.11). De ese modo, invita a los que enseñamos a probar nuevas formas de inquietar a los estudiantes para despertar en ellos el deseo de aprender, al mismo tiempo incita a los docentes a evitar las rutinas buscando mantener la motivación por enseñar.

Los docentes conocemos la experiencia de pasar por momentos que desencadenan estados anímicos muy diferentes como la euforia y el entusiasmo contagiado por los estudiantes ante las clases que permitieron algunos aprendizajes en ellos, que los atraparon y sienten que fue breve el tiempo trabajado; o bien el desánimo, el enojo, la frustración cuando el desorden, la indisciplina o la abulia se apoderó de la clase impidiendo lograr las expectativas que de ella teníamos. Conocemos la experiencia satisfactoria de encontrar a ex alumnos dando mérito a nuestra labor como docentes, nos gratifica escuchar que los hicimos pensar, explicar, relacionar, argumentar y que habiendo pasado muchos años aún recuerdan aquellas clases porque los desafiaron intelectualmente, requiriendo de ellos un esfuerzo para comprender, nos gusta saber que el trabajo realizado y los aprendizajes alcanzados les fueron útiles en su vida y la universidad.

Esos recuerdos nos interrogan: ¿qué aprendizajes quisimos que construyan nuestros alumnos?, ¿cómo organizamos la enseñanza para que esos objetivos pudieran ser alcanzada por ellos? En el mismo sentido nos hace pensar Ellen Langer (1999) al interrogarnos sobre las intenciones que guían nuestras decisiones, sobre el modo en que queremos que se aprenda la lección y en la forma de cómo debemos enseñarla. A estas preguntas podemos agregar otras que en la actualidad se hallan muy presentes en las escuelas, como por ejemplo: ¿cuántos alumnos alcanzaron esos objetivos?, ¿cuántos no lo hicieron?, ¿cuál o cuáles fueron los motivos?, ¿qué hicimos por ellos? Algunas de éstas, si bien ponen en evidencia la incertidumbre que implica la enseñanza, buscan elaborar un juicio sobre la eficacia del docente o la institución educativa. Por lo cual, la

acción de enseñar de un docente requiere “atribuir sentido a su obrar y llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad” (Basabe y Cols, 2007, p. 141).

Interrogarnos sobre nuestra tarea docente en primer lugar nos incomoda e inquieta, pero simultáneamente nos lleva a la búsqueda de respuestas, instalando la necesidad de la ruptura con el sentido común, “colocando al espíritu en estado de movilización permanente” (Camilloni, 1997, p. 13). Pensar y elaborar las respuestas a esos cuestionamientos nos hace explicitar las propias ideas y representaciones sobre la institución educativa y los alumnos, los conocimientos sobre los contenidos y las formas de enseñarlos, es decir expresar nuestras ideas sobre los componentes que constituyen la situación de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto hace evidente la necesidad de tomar decisiones conscientes y argumentadas, basadas en el análisis y la reflexión de los saberes disponibles.

Los saberes podrán tener diferentes orígenes: la historia académica; el sentido común, creencias y teorías personales elaboradas en la propia experiencia como docente; las diferentes teorías del conocimiento, etc. Sin embargo, esos conocimientos deben aceptarse como abiertos y dinámicos, pasibles de cambios, no permitiendo que las generalizaciones provoquen la inercia y las situaciones repetitivas, inmovilizando el ciclo de preguntas que desarrolla el pensamiento.

El saber es vinculado por Maurice Tardif y Clermont Gauthier (2005) a la exigencia de racionalidad, por lo cual saber o hacer una cosa de forma racional es ser capaz de validar el discurso o la acción a través de razones, motivos y justificaciones susceptibles de ser discutidas, criticadas y revisadas. Esta idea de exigencias de racionalidad remite a un modelo intencional del actor humano, es decir las personas actúan en función de objetivos, proyectos, finalidades, medios y deliberaciones.

El docente involucrado en el proceso de enseñanza se convierte así en un actor racional, pues las elecciones, motivaciones, decisiones y acciones que efectúe deberán validarse en argumentaciones, justificaciones y razones. Es decir, los criterios de validez no se limitan a la adecuación de las aserciones respecto a los hechos sino que responden a la idea de armonía comunicacional en el seno de una comunidad de discusión; por lo

cual, los llamados juicios de valor pueden ser objeto de consensos racionales. La validez intersubjetiva se debe buscar recurriendo a la ayuda de argumentos y contraargumentos.

Tardif y Gauthier (2005) conciben al saber como

[...] un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones. En este sentido, pensamos que las ‘habilidades’ del maestro, como son ‘habilidades profesionales’, están en relación directa con las capacidades del maestro de racionalizar su práctica, de criticarla, revisarla y objetivarla, esforzándose por sustentarla en razones de actuación. [...] El practicante reflexivo equivale al profesional dotado de razón [...] que concebimos en función de un enfoque argumentativo y deliberativo más que cognitivo. [...] Nuestro enfoque se esfuerza por vincular constantemente saber docente y racionalidad, pero una racionalidad concebida en función de la realidad de los actores sociales implicados en actividades contingentes que se apoyan en saberes contingentes incompletos e imperfectos [...] (Tardif y Gauthier, 2005, pp. 352 - 354).

La exigencia de racionalidad de la práctica docente requiere de la utilización de los aportes generados por diferentes disciplinas, en especial las teorías elaboradas por la didáctica. Éstas son fuentes de conocimientos para los profesores, aportan fundamentos, explicaciones y posibles soluciones a los problemas planteados por las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, ayudan a tomar decisiones en la acción con grupos específicos de alumnos, contextos y momentos determinados, son teorías “con evidencia fáctica que desarrollan nuestra capacidad para interpretar e intervenir en los procesos relacionados con la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 50).

La reflexión y la crítica sobre el modo de enseñar deben provocar el cuestionamiento de los conocimientos que posee el docente, generando la posibilidad de reemplazarlos por otros. Camilloni (1997), citando a Bachelard, dice que frente a lo real, lo que cree saberse ofusca lo que debiera saberse. Por ello, el conocimiento científico nos prohíbe tener opiniones sobre cosas que no conocemos bien, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. El primer obstáculo a eliminar es el sentido común, la opinión, los mitos, las afirmaciones categóricas y modas pedagógicas

para dar lugar al conocimiento científico. El saber didáctico debe producir cambios conceptuales en los docentes para que pueda traducirse en proyectos y prácticas pedagógicas.

[...] pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar (Camilloni, 2007, pp. 21 y 22).

La capacidad de revisar, pensar, criticar, reflexionar e investigar nuestras decisiones y el modo de actuar en el proceso de enseñanza, se sostiene y retroalimenta en la teoría porque desde ella encontramos argumentos que contribuyen a la deliberación sobre la pertinencia de lo hecho y, simultáneamente, promueven otros modos diferentes de llegar a alcanzar las metas buscadas. Por ello se torna necesario la formación permanente de los docentes y la reflexión sobre su práctica.

Esta posibilidad de revisar las intenciones, decisiones y acciones diseñadas e implementadas al momento de la enseñanza debe considerarse una instancia importante e ineludible en el proceso de autoformación profesional ya que favorece la explicitación de razones y posiciones éticas que hacen a la buena enseñanza mostrando por qué “vale la pena que funcione así y no de otra manera” (Salinas, 1994, p. 160). Entendiendo por ‘buena enseñanza’ a las prácticas que promueven la formación de estudiantes con conocimientos significativos, preparados para comprender la realidad social, autónomos en su modo de pensar y actuar, y capaces de aprender a aprender. Cabe ahora preguntarnos, entonces, sobre qué nociones de enseñanza y de aprendizaje se sustenta esa práctica.

### **\* Ideas sobre Enseñanza y Aprendizaje**

La enseñanza, habitualmente, es vista como una tarea sencilla, pues se la asocia con comunicar o transmitir información desde el docente hacia el alumno para que este la aprenda. El docente, entonces, es aquel que asume la tarea de enseñar un conocimiento que posee a otro que carece de él. Sin embargo, analizar esta idea muestra la complejidad que encubre la acción y la necesidad de establecer precisiones sobre variados aspectos. Por ejemplo: qué debemos entender por comunicar y transmitir, por qué debemos diferenciar a esos conceptos, qué significa aprender, qué acciones están implícitas en la enseñanza y el aprendizaje, qué intencionalidades se ocultan en las diversas miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué conocimientos deben enseñarse, quién los selecciona, decide y cómo se organizan, entre muchas otras cuestiones que podrían seguir enunciándose.

La deconstrucción de una definición general de enseñanza como la propuesta al inicio muestra la complejidad de la actividad que debe emprender el docente en su tarea profesional. Esa complejidad se basa en la variedad de elementos distintos e incluso heterogéneos que se combinan en la acción social de enseñar (Basabe y Cols, 2007) y en las múltiples relaciones y vinculaciones entre los elementos que configuran un entramado de acciones, interacciones y retroacciones, donde existen determinaciones y azares, previsiones e incertidumbres.

La enseñanza es una acción social situada porque se realiza dentro de un contexto histórico, social, político, cultural e institucional que plantea posibilidades y restricciones; al mismo tiempo es una acción intencional ya que tiene propósitos y objetivos. El docente como actor racional, poseedor de un saber, actúa mediando de un modo específico entre ciertos saberes y los alumnos, organizando y construyendo situaciones que faciliten el acceso y la apropiación de determinados conocimientos y capacidades propias de la cultura en la cual se inserta, con el propósito de provocar aprendizajes significativos que permitan comprender el mundo presente y habiliten para crear o inventar el futuro.

En tanto acción social implica deliberaciones y toma de posiciones, las cuales se reflejan en las intencionalidades pedagógicas, en las precisiones sobre la idea de la ‘buena enseñanza’, en la fijación de pautas para la acción derivadas de un ‘deber ser’

que busca formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Las intenciones y propósitos de la enseñanza surgen de las interpretaciones que el docente realice, según su contexto, saberes y posturas éticas, del marco regulatorio preestablecido por los organismos políticos.

En consecuencia, el ideal de persona educada pretendido por una sociedad se articula con marcos explicativos y propositivos que corresponden a diferentes teorías en las cuales existen vinculaciones a juicios sobre el buen conocimiento, las formas de aprendizaje más valiosas, los modos de intervención más efectivos, las características del contexto y de los materiales más adecuados, etc. Estos momentos de análisis, deliberación, interpretación, valoración y decisión constituyen también la enseñanza, por lo cual no puede ser reducida a la interacción directa con el estudiante, sino que involucra momentos de preparación previa, de evaluación y de reflexión posterior.

La enseñanza no puede confundirse con un proceso técnico que tiene certezas sobre sus efectos, es una acción con altas cuotas de indeterminación, incertidumbre e imprevisibilidad porque se sustenta en una relación entre personas libres, donde los sentimientos, afectos y voluntades quedan involucrados. La enseñanza es una manera de diálogo entre un docente y un alumno, es una relación de encuentro con el otro sostenida en un vínculo comunicacional. Si bien, está destinada hacia otro, requiere de la participación de él para poder efectuarse y del reconociendo que ese otro es un sujeto y, por lo tanto, puede resistirse a la influencia del docente.

Del mismo modo ocurre con el aprendizaje que busca promover la enseñanza, pues ese logro puede estar ausente, darse de modo parcial o ser diferente de lo enseñado ya que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es de tipo causal. Ambos procesos dependen uno del otro para existir como posibilidad y no necesariamente como realidad. Sin embargo, lo expresado no pretende definir a la tarea docente como azarosa, sino describir la alta complejidad de la enseñanza y, en tanto, la elevada responsabilidad de quien la ejerce para alcanzar los objetivos planteados, es decir para que el aprendizaje sea posible.

La buena docencia debe ser concebida en términos de aprendizaje. Esta afirmación parece suficiente obvia, y sin embargo es fácil que la relación

integral entre enseñanza y aprendizaje sea olvidada por los profesores sometidos a las presiones del quehacer docente diario (Finkel, 2008, p. 42).

La enseñanza incide sobre el aprendizaje, tanto en su forma de ‘tarea’ como de ‘rendimiento’. En el aprendizaje como ‘tarea’ ya que organiza el proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento y, en el aprendizaje, como ‘rendimiento’ porque es a través de las tareas desarrolladas por el alumno que se produce la incorporación efectiva del conocimiento. Es necesario destacar que -como expresan Basabe y Cols (2007)- “la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante” (p. 127), de este modo se reconoce la existencia de mediaciones de carácter cognitivo y social entre las acciones del docente y los logros del estudiante.

Entonces, se entiende a la enseñanza como el medio que conduce a un fin que es el aprendizaje relevante de terceras personas (Finkel, 2008). Pensarla de este modo ayuda al docente a dirigir sus mayores y mejores esfuerzos, utilizando todos los medios disponibles, considerando las características de los destinatarios y no sólo las del cuerpo de conocimiento, para crear las condiciones o circunstancias necesarias para que pueda producirse el aprendizaje, orientando las acciones hacia lo que se supone es el bien, organizando las tareas y los modos de comunicación, generando las oportunidades suficientes para que los estudiantes logren construir aprendizajes valiosos y significativos, aquellos que les permitan la interpretación del mundo, la apropiación y utilización de información en nuevos contextos, cumpliendo así con la responsabilidad social del docente. Quien enseña, al actuar de esta manera se constituye en el mediador y facilitador del aprendizaje.

Al mismo tiempo, el docente debe estar disponible a repensar sus propios aprendizajes, revisar sus posiciones, involucrándose con la curiosidad del alumno y los caminos que ella le proponga recorrer, con todas las sugerencias y preguntas que puedan surgir. En consecuencia al enseñar reconstruyendo los caminos de la curiosidad “el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar” (Freire, 2013, pp. 45 y 46).

El aprendizaje es la meta del trabajo docente y, en este caso, es la búsqueda incesante del desarrollo de la comprensión en los alumnos. Esto “significa hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas” (Blythe y Perkins, 1999, p. 43), porque cuando la comprensión genuina tiene lugar, el aprendizaje se torna duradero y no hace falta esfuerzo para retener lo que se ha aprendido. “La educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola” (Finkel, 2008, p. 37).

Concebir de este modo el aprendizaje permite alejarse del enfoque por el cual se considera que aprender depende exclusivamente de las capacidades y motivaciones del alumno, y en consecuencia los profesores poco pueden aportar frente a lo que el estudiante posee. Si bien, el papel de los estudiantes es un factor básico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es una especie de *conditio sine qua non* -dice Miguel Zabalza (2002)- y no puede ser considerado secundario; aún así, es responsabilidad del profesor diseñar una intervención precisa y bien orientada ya que el aprendizaje surge como la confluencia de ambas actuaciones, la del profesor y la del alumno, en el marco de una institución educativa que es el tercer factor de influencia.

Las instituciones educativas constituyen el contexto específico de trabajo que regula las tareas de enseñanza y de aprendizaje al fijar de modo externo delimitaciones sobre variados aspectos, como por ejemplo las demarcaciones y distribuciones espaciales y temporales, las diferencias de roles entre alumnos y docentes, la simultaneidad de la enseñanza a un grupo de alumnos, la descontextualización de los conocimientos, entre muchos otros que condicionan la acción social.

Lo aprendido debe perdurar en la mente de los alumnos, formarlos para que los conocimientos construidos puedan ser recuperados y utilizados en nuevos contextos o en otras situaciones diferentes a las usadas en su enseñanza. Lograr estas cualidades en los aprendizajes se torna un desafío constante para los educadores. Desafío y responsabilidad que asume quien enseña, debiendo utilizar todas las estrategias posibles para que los estudiantes participen activamente en las tareas propuestas para aprender, interactúen con sus compañeros y con el docente para corregir sus errores conceptuales,

construyan nuevos conocimientos, vinculándolos con los que ya tienen y puedan transferirlos a otras situaciones cuando sea necesario.

Por todo lo expresado, enseñar no debe entenderse como un mero acto de transmisión de conocimientos entre quien los posee y alguien que carece de ellos, del mismo modo que aprender no consiste en poder memorizar para luego repetir del modo más fiel posible. La búsqueda de aprendizajes duraderos, comprensivos, significativos por parte de un grupo de alumnos, dentro de un contexto específico de enseñanza y de aprendizaje, para trabajar sobre unos conocimientos definidos requiere de un proceso de diseño donde se evalúen y tomen decisiones sobre todos los aspectos que, interrelacionados, permitirán el desarrollo de la acción social situada e intencionada de enseñar.

#### **\* Diseño de la Enseñanza**

La labor a desarrollar por el docente, como se expresó anteriormente, requiere de un análisis y la adopción de decisiones sobre variados aspectos que se combinarán para dar lugar a la práctica. De modo general, podemos reconocer ciertos momentos incluidos en el proceso de enseñanza como son la interacción con el estudiante, el análisis y la reflexión realizada por el docente antes y después de aquel momento con el fin de organizar y evaluar la enseñanza para ajustarla a las intenciones o propósitos definidos.

Esos momentos son identificados por Phillips Jackson (2002) como tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. La primera y la última se caracterizan por el pensamiento, la deliberación y la racionalización. En la fase preactiva pensamos qué queremos enseñar, a quiénes, en qué tiempos, qué aprendizajes buscamos ayudar a construir, cómo queremos que aprendan, con qué recursos contamos y en qué instituciones lo haremos. Todo ello nos guía y ayuda a decidir la forma de organizar las condiciones o circunstancias para que, al producirse la fase interactiva, se desarrollen las tareas que posibiliten la concreción del aprendizaje. El otro momento de análisis llega al final, en la fase posactiva, cuando evaluamos lo ocurrido en la interacción de acuerdo a lo previsto, examinamos nuestras acciones y las de los estudiantes, los imponderables que surgieron, de tal forma que nos retroalimente en nuestra labor y nos ayude a realizar los ajustes necesarios en el diseño de la enseñanza. Entre ellas se

desarrolla la fase interactiva, es donde el docente propone al alumno un camino en el cual se llevarán adelante distintas acciones para enseñar y para aprender los temas definidos previamente.

La delimitación de fases no implica que estén separadas temporalmente, ellas coinciden y se superponen en el transcurso de la acción porque, si bien la fase preactiva planifica la acción, esta organización prevista para el desarrollo de las tareas está presente de forma latente en la fase interactiva; del mismo modo que en la fase interactiva se suscitan juicios de valor sobre las acciones, respuestas o imponderables que generan simultáneamente cambios en la organización prevista; algo similar ocurre, también, en la fase posactiva cuando la reflexión y evaluación mantienen presente a la fase interactiva mientras que los ajustes, modificaciones o ratificaciones comienzan a reflejarse en una nueva propuesta de enseñanza.

El diseño de la enseñanza se elabora en un momento donde el docente toma decisiones para articular el Plan de Estudios y la propuesta de enseñanza, generando un proyecto de trabajo, una guía para la organización de la tarea, previendo un orden probable de los sucesos de la clase. La planificación, así entendida, otorga valor al docente porque lo considera responsable de un proyecto que deberá desarrollar y no un mero aplicador de un modelo prefijado por otros.

Al momento de elaborar un proyecto de enseñanza –tal como expresa Camilloni (2007)- el docente reflexiona poniendo en juego todos los conocimientos que posee sobre los contenidos de enseñanza y su modo más adecuado de enseñarlos, los aportes de las didácticas general y específica, los diferentes niveles del sistema educativo, las edades de los alumnos y los saberes obtenidos en su experiencia docente. A los cuales se pueden agregar otros aspectos que influyen en el pensamiento y la toma de decisiones como la cultura institucional, el número y las características de los estudiantes que integran el curso, los recursos disponibles, los conocimientos y capacidades que poseen los adolescentes, los tiempos y espacios determinados para el trabajo.

La reflexión permite al profesor generar una propuesta de enseñanza argumentada y coherente, es un modo de racionalizar la práctica pedagógica,

[...] de suerte que ésta no discurra arbitrariamente, sino que obedezca a un plan, a un diseño [...] de cómo queremos orientar la acción [...] El diseño pretende

exteriorizar esos implícitos (concepciones de la educación, del ser humano, etc., concepciones pedagógicas, psicológicas, etc.) en un plan explícito que se puede discutir, cambiar, perfeccionar, etc. Y esto es lo que significa racionalizar la acción: tener fundamentos explícitos de orden científico y axiológico de lo que se hace (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989, p. 252).

Crear un proyecto de trabajo para la enseñanza es relevante porque organiza el trabajo, ofrece una anticipación probable, una guía para el desarrollo de la fase interactiva y reduce el nivel de incertidumbre y preocupación que genera en ciertos docentes la falta de previsibilidad; facilita la liberación de energía y tiempo para atender a las contingencias que se susciten en el momento de la clase, posibilita la elaboración del material que se utilizará y administrar mejor los tiempos; permite al docente prepararse cognitivamente en relación a posibles eventualidades y evitar arbitrariedades, improvisaciones y rutinas que podrían contradecir las intenciones de la enseñanza. La organización anticipada de la actividad ayuda a mantener la coherencia en los diferentes momentos de la enseñanza, al tiempo que ordena las tareas a realizar por el alumno en los procesos de construcción de saberes.

El modo de construir el diseño puede variar según las preferencias del docente y el enfoque de enseñanza adoptado, pero siempre será un proyecto que intenta prever la acción. Podrá generarse como un modelo exhaustivo o bien como una hipótesis; es decir, se puede construir un proyecto que ofrezca una imagen pormenorizada y precisa de qué sucederá y cuáles podrían ser los resultados a obtener, procurando detallar con exhaustividad, claridad y sistematicidad todo cuanto se realizará y sabrán o serán capaces de hacer los estudiantes, o bien puede pensarse al proyecto de trabajo como un esbozo de las intenciones educativas y funcionan como una hipótesis, por lo cual será más general y contendrá menor grado de detalle porque la intención principal es que se elabore en su desarrollo (Feldman, 2010, p. 39).

La elección de generar propuestas exhaustivas o hipotéticas está influenciada por la autobiografía escolar, la formación, experiencia y gustos del profesor, también por los propósitos de la enseñanza, las situaciones y estrategias que se vayan a utilizar. La planificación exhaustiva, con un alto nivel de detalle otorga mayor seguridad al docente en el control y la conducción del momento interactivo, posibilitando destinar más

atención a los emergentes de la dinámica áulica. Del mismo modo ocurre ante la organización de tareas que tienen como propósito la comprensión de un tema a través de la lectura de un texto brindado por el docente, allí la planificación puede tener un alto nivel de detalle.

Sin embargo, hay intenciones, objetivos y estrategias de enseñanza que requieren una hipótesis de trabajo. Esto sucede por ejemplo, cuando se busca conocer los intereses y conocimientos previos de los alumnos para adoptar decisiones sobre los temas y el modo de abordarlos, o en las situaciones de enseñanza que prevén el desarrollo de proyectos de investigación, análisis de casos o situaciones problemáticas porque demandan la negociación y el ajuste constante producto de una participación real de los alumnos que se ve reflejada en la toma de decisiones durante la acción.

Estas dinámicas de trabajo permiten el surgimiento de gran cantidad de imponderables o circunstancias que no pueden preverse con anticipación, dependen exclusivamente del desarrollo de la acción, pues allí es donde se manifiestan los intereses de los alumnos, su predisposición y motivación hacia la tarea de aprendizaje, sus preguntas e inquietudes, sus caminos de búsqueda de información, sus capacidades de análisis y comprensión, etc. Son estrategias que requieren del acuerdo mutuo entre profesor y estudiantes en diversos momentos y aspectos del trabajo, el factor tiempo es uno de los aspectos que suele ajustarse constantemente, demandando un alto nivel de flexibilidad en el plan previsto. Por todo ello, estos diseños son meras hipótesis, sus detalles surgen en la interacción y no pueden ser definidos con anticipación.

En general, las propuestas de trabajo que posibilitan mayor autonomía en los alumnos, demandando su participación real, mostrando sus intereses, promoviendo la autorregulación de las tareas, los tiempos, los recursos, ejercitándolos en la toma de decisiones, generan autoconocimiento, desarrollan el pensamiento y la autoevaluación personal. Todas esas acciones al ser organizadas desde una propuesta de enseñanza y guiadas por el docente favorecerían el desarrollo de conocimientos que pueden necesitar para la inserción y permanencia en la educación superior.

La idea de plan o proyecto anticipa un estado de cosas pero sólo adquiere forma concreta en su realización práctica, en su forma de proyecto define un estado probable y nunca puede ser totalmente seguro o definitivo. Toda propuesta de enseñanza es

sometida a prueba, verificada y adaptada por el profesor en la clase. Es posible, entonces, analizar la planificación como un modelo de investigación porque el docente no actúa como un ejecutor de una misión prefijada, sino como un investigador de su propio trabajo.

Estela Cols (2004), citando a César Coll señala, que la planificación puede ser abordada o iniciada desde cualquiera de sus componentes: propósitos, contenidos o actividades de enseñanza, ya que “cada alternativa jerarquiza un componente como criterio organizador de la tarea, en tanto contribuye a la definición de los demás elementos” (p. 10). Cada uno de esos tres elementos puede ser definido de modo especial según los objetivos, la visión sobre la labor docente y el enfoque que se adopte sobre la enseñanza<sup>2</sup>, los cuales determinarán una forma de organizar la actividad y tendrán repercusiones en la comunidad social y educativa, siendo responsabilidad del docente comprometerse y reflexionar para llegar a una conclusión deliberadamente elegida y coherentemente argumentada.

Otra posibilidad, al organizar la enseñanza, es la planteada por Ken Bain (2005) la cual está centrada en el estudiante y el logro de los aprendizajes. El autor afirma que los mejores profesores otorgan gran importancia al diseño del entorno de aprendizaje exitoso y lo hacen cuidadosamente, guiándose a través de cuatro preguntas:

1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de sus aprendizajes?, y 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje? (Bain, 2005, p. 62).

---

<sup>2</sup> Fenstermacher y Soltis (1999) consideran tres enfoques de enseñanza a los cuales denominan “del ejecutivo”, “del terapeuta” y “del libertador”. El primero busca transmitir los elementos básicos de su materia y la habilidad para manejarlos del modo más eficiente posible. El segundo trata de fortalecer la personalidad de sus alumnos haciéndolos participar de experiencias significativas que se conectan con sus propias vidas. Mientras el tercero propone hacer que los estudiantes se sientan capacitados, piensen y trabajen como los investigadores reproduciendo en sus clases las acciones que los estudiosos llevan adelante. Cada enfoque tiene propósitos y valores apropiados para ciertas situaciones e intenciones de enseñanza.

Los autores mencionados coinciden en la necesidad de explicitar las finalidades o intenciones de la enseñanza, el para qué del trabajo a emprender, aunque puedan ser definidas o formuladas de modos diferentes según se realice desde el punto de vista del docente o de los alumnos. Desde el primero, son entendidos como propósitos, es decir, lo que el profesor pretende hacer, lo que pondrá a disposición de los estudiantes. Desde el segundo, entendidos como objetivos, lo que el estudiante obtendrá, sabrá o será capaz de hacer. La definición de las finalidades o intenciones permite orientar la acción porque son enunciados que explicitan los rasgos centrales de la propuesta y según los cuales se seleccionarán y organizarán las actividades o circunstancias que ayudarán en el logro de los aprendizajes.

En las instituciones educativas, la definición de las intenciones de la enseñanza en las planificaciones se realiza habitualmente a través de objetivos, o bien como expectativas de logros, es decir estableciendo lo que serán o se pretende que sean capaces de hacer los alumnos. En mis primeros años de docente la organizaba comenzando por la definición de los objetivos y contenidos según lo establecido en el currículo para el año de escolaridad en que debía enseñar. En general, pretendía que los alumnos alcanzaran objetivos que implicaban habilidades como conocer, comprender, explicar, relacionar, establecer vinculaciones con la realidad, argumentar y dar opiniones fundamentadas en relación a diversas temáticas geográficas. Para ello seleccionaba y organizaba diversas tareas que desarrollarían los estudiantes con la expectativa de llegar a cumplir con lo establecido en el currículo, teniendo presente los tiempos del ciclo lectivo y criterios de progresividad para poder avanzar. Este modo de diseñar (o pensar) la enseñanza se parece al enfoque del “ejecutivo” de Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) donde se “ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles [...] son de gran importancia los materiales curriculares” (p. 20).

Sin embargo, este modo de organizarla presentaba dificultades porque, si bien intentaba articular el currículo con la enseñanza, no lograba las finalidades que me proponía en la mayoría de los alumnos. Creaba una planificación exhaustiva, poco flexible y centrada en la relación del docente con el saber y los modos de comunicarlo

para que fuera aprendido, pero sin considerar las particularidades de los estudiantes y las instituciones.

La propuesta diseñada se sostenía en un ideal de alumno y de grupo clase, suponía sus conocimientos y capacidades por la edad que poseían y su ubicación dentro del sistema educativo. En consecuencia, no realizaba las averiguaciones sobre lo que realmente sabían los estudiantes con la atención y el detenimiento necesario. Por el contrario, atribuía los déficits de aprendizaje y la responsabilidad de esas situaciones a ‘otros’ (el estudiante, la familia, los docentes de años anteriores) por no haber logrado el desarrollo de las habilidades que yo creía debían poseer los jóvenes. Esta acción de intentar conocer en profundidad a los alumnos sí era desarrollada por el “ejecutivo” de Fenstermacher y Soltis (1999), de esa manera sabía cómo organizar su propuesta para facilitar el progreso en sus conocimientos y habilidades.

Aquella planificación tenía objetivos ambiciosos y las formas de enseñar se sustentaban en la transmisión de información, no había posibilidad de diálogo o interacción real con los estudiantes, ya que aprender para mí dependía exclusivamente de las capacidades, motivaciones y esfuerzos de los alumnos. Era una planificación que ponía el énfasis en el desarrollo de los temas establecidos por el currículo, pero dejaba de lado a los destinatarios reales de la actividad de enseñanza, olvidaba la responsabilidad de generar las oportunidades suficientes para ayudar a los alumnos a producir sus aprendizajes.

La reflexión sobre aquellos trabajos a la luz de la pregunta: ¿cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera posible? me llevó a cambiar el modo de organizar la propuesta de enseñanza. Al momento de planificar busco contar con abundante información sobre los alumnos reales con los que trabajaré, sus necesidades y expectativas, sus capacidades y preferencias, para poder así elegir y utilizar las estrategias más apropiadas dentro de las restricciones propias de la enseñanza. Después selecciono y elijo los conocimientos, a través de la vinculación entre los temas del currículo y las tareas que facilitarán su abordaje, estableciendo la extensión y profundidad de los mismos.

De ese modo, la definición de los objetivos surge de las decisiones ya adoptadas, es decir dejan de permanecer implícitos y se explicitan con mayor precisión indicando

lo que serán capaces de hacer los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza. Esta manera de organizar el proyecto de enseñanza me ha permitido realizar propuestas más adecuadas a los contextos reales en los que se desarrollan. Cambiando el centro de atención de las decisiones, alejándome de la preocupación por cumplir con el desarrollo del currículo preestablecido para un determinado año (o sea, del querer enseñar todo a todos) para enfocarme en el logro de aprendizajes significativos y duraderos por parte de los alumnos (es decir, habilidades y capacidades que puedan utilizar en otro momento).

Jean Pierre Astolfi (1997) ofrece una identificación detallada de los variados aspectos sobre los cuales es necesario reflexionar y tomar decisiones al momento de construir la planificación para que sea efectiva:

- el análisis del contenido por enseñar, despejando la estructura del contenido y jerarquizando los posibles enunciados para poder determinar la diversidad de objetivos posibles;
- la identificación del perfil inicial del grupo de alumnos, con sus representaciones y modos de razonamiento;
- el progreso intelectual por realizar, es decir, basándose en los dos puntos anteriores hay que tomar una decisión didáctica relacionada con el aprendizaje que se espera lograr, al cual denomina objetivo - obstáculo;
- la elaboración del dispositivo didáctico, esto implica construir la sucesión de actividades o consignas de trabajo pensando en la naturaleza de las herramientas que tendrán que usar los alumnos, la manera de formar los grupos, etc.;
- las modalidades de diferenciación que consisten en procedimientos de retroalimentación previstos de antemano o contruidos para atender a una necesidad que afecta a la diversidad de situaciones, herramientas, estilos de intervención o grupos;
- y la evaluación que funciona como un proceso continuo. Comienza en el diagnóstico previo a la selección del objetivo - obstáculo, continúa durante la actividad con la observación constante, la toma de informaciones y decisiones (evaluación formativa) y finaliza con la evaluación sumativa.

En las expresiones de Bain (2005) y Astolfi (1997) la evaluación queda explícitamente integrada al diseño de la enseñanza, mostrando la necesidad de establecer previamente los modos y momentos en que se recabará información sobre el

desarrollo de las actividades con el objetivo de realizar innovaciones, modificaciones y ajustes en lo planeado, en la tarea del docente y los alumnos, es decir establecen la retroalimentación de dichos procesos a través del uso de una evaluación formativa y procesual. También prevén un momento de evaluación final que si bien cumple con la función de acreditación comunicando a la sociedad la cantidad de aprendizajes alcanzados, mantiene su finalidad de ayudar a los alumnos y al docente en sus acciones, mejorando sus intercambios, para poder perfeccionar sus tareas a través de la deliberación y argumentación. La información que se obtiene de los diferentes momentos de evaluación debe ser interpretada en función de “una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada” (Cols, 2004, p. 22).

Por tanto es necesario, en el diseño de la enseñanza, establecer los criterios de evaluación, los momentos y las formas que se utilizarán para obtener y juzgar la información obtenida. Los criterios estarán estrechamente vinculados a las intenciones, conocimientos y construcción metodológica utilizada, su definición estará facilitada por la estructura profunda desde la cual se entiende y concibe a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el sistema de comunicación intencional de la enseñanza y su dinámica.

En las planificaciones docentes la evaluación suele ser el aspecto más descuidado al momento de tomar decisiones. Aún son escasas las precisiones sobre los criterios que se utilizarán para evaluar, los momentos y las formas en que se realizará esta parte del proceso de enseñanza. La causa de la imprecisión se debe a la forma, muy arraigada, de entender la evaluación, ya que se pensaba como una actividad a ser efectuada al final del proceso de enseñanza para conocer y, a su vez, acreditar el nivel de conocimientos alcanzado por el alumno durante el aprendizaje. En los últimos años, el sistema educativo y, dentro de él, las instituciones escolares han volcado su atención al tema de la evaluación, cambiando su significado (aunque no siempre esto se vea reflejado en las prácticas), entendiéndola como una fuente de información que retroalimenta el proceso desarrollado por el docente y el estudiante, permitiendo realizar los ajustes necesarios; por ello no puede incluirse sólo al finalizar la enseñanza.

La formalidad de la elaboración de las planificaciones siempre requirió la explicitación de los diferentes momentos de evaluación, por lo cual es habitual

encontrar la indicación: ‘al inicio, en el proceso y al final, con las finalidades de diagnóstico, formativa y sumativa’. Las modas pedagógicas indicaban que así debía hacerse y en tanto escribirse. Sin embargo, el proceso de pensar y tomar decisiones argumentadas lleva a demostrar la mera formalidad de eso allí escrito; ya que en ningún momento definía los criterios a utilizar para desarrollar esas evaluaciones y tampoco manifestaba con claridad qué haría con la información obtenida. En consecuencia, la evaluación sumativa del fin de unidad era la que realmente tenía importancia porque la usaba para conocer y acreditar el nivel de conocimientos alcanzado por cada estudiante. La evaluación, entonces, no era integrada al proceso de enseñanza como búsqueda de información con el fin de retroalimentarlo y no era utilizada para desarrollar ajustes sobre la propuesta realizada. En consecuencia, esas evaluaciones (diagnósticos, observaciones de trabajos, trabajos diarios) terminaban siendo meras instancias formales que no se reflejaban en decisiones pensadas para ayudar a superar errores o dificultades. Mientras tanto, la evaluación final seguía teniendo la finalidad de brindar al grupo de jóvenes, a sus familias y al sistema educativo una calificación indicativa del nivel de logros alcanzado según mí entender por cada estudiante.

Analizar el propio trabajo muestra los errores cometidos y permite dar otra relevancia y significado a la inclusión de la evaluación en la propuesta de enseñanza. A través de ella se obtiene información valiosa tanto para el docente como para el alumno y su familia, porque al analizarla permite adoptar decisiones argumentadas para ajustar, modificar o innovar durante el proceso, contribuyendo a mejorar las tareas del alumno y el docente para alcanzar las finalidades previstas. El plan al incluir estos aspectos reafirma su cualidad de proyecto, de trabajo flexible, de modelo hipotético que se define y ajusta en su desarrollo fruto de la reflexión del docente que se convierte en un investigador de su práctica, favoreciendo el proceso de transformación de la enseñanza.

Es necesario que los docentes desarrollemos una actitud investigadora, dispuestos a examinar con sentido crítico y reflexivo la propia actividad práctica, junto a un espíritu adaptativo y habilidades que permitan dejar a un lado las rutinas y convencionalismos inhibidores, con la intención de encontrar mejores alternativas para ayudar y guiar a los alumnos hacia aprendizajes significativos. Supone renunciar a la pretensión de previsibilidad y racionalidad absolutas – dice Cols (2004)- para incorporar los emergentes, la imprevisibilidad de las situaciones de enseñanza, revisar la propia

práctica, ayudados por la comunicación y el intercambio cooperativo entre profesores, para tomar las decisiones que se plantean en el marco de una reflexión sobre un diseño y un conjunto de propósitos, en pos de la mejora de la enseñanza.

## **2. Articulación entre niveles educativos**

Teniendo en cuenta que una de las metas del Nivel Medio es la preparación de los estudiantes para la prosecución de estudios superiores, conocer las falencias de los egresados del nivel permite evaluar y pensar las decisiones adoptadas durante la enseñanza para poder modificar esas prácticas. Para ello es necesario analizar los diagnósticos elaborados desde el nivel de educación Superior sobre las dificultades de los estudiantes que ingresan a esas instituciones, las alternativas de trabajo diseñadas desde esos ámbitos para ayudarlos a aprender y las instancias de articulación entre niveles generadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

En tal sentido se torna imperioso, la revisión y el análisis de los Materiales Curriculares (2009) vigentes en nuestra provincia, elaborados por el Ministerio de Educación, para poder establecer los puntos en común entre perfiles de egresados y perfiles de ingresantes, considerando las ideas y lineamientos que allí se establecen para orientar la tarea del docente, su proyecto de enseñanza y las estrategias más apropiadas para desarrollar la mirada adoptada sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico de la disciplina a enseñar.

### **\* Demandas del Nivel Superior hacia los ingresantes**

En las últimas décadas se ha producido un aumento de la matrícula dentro del Nivel Superior en La Pampa (Argentina) y en toda América Latina. A esta situación han contribuido las leyes educativas que fueron progresivamente tornando obligatoria a la escuela media, por lo cual la educación superior ha pasado a ser un derecho para un grupo que antes no podía ingresar y se espera un crecimiento de los ciudadanos con títulos de grado.

El aumento de ingresantes está acompañado de situaciones nuevas como son la mayor heterogeneidad de los alumnos -por sus edades, condiciones socioeconómicas, expectativas, capital cultural, constitución familiar y las trayectorias escolares-. Por lo cual, la educación superior ya no recibe sólo aquellos jóvenes que fueron seleccionados como los 'más aptos' por el nivel educativo precedente y debe atender al 'derecho' a la educación en todos los niveles del sistema educativo que tienen todos los estudiantes.

El diagnóstico realizado por Javier Araujo (2007) da cuenta del incremento de los problemas relacionados a esos cambios, como por ejemplo: el aumento del abandono en el primer año de estudios, la disminución del porcentaje de graduados (sólo el 16% de los ingresantes logra su título)<sup>3</sup> y un incremento de la relación entre los tiempos de duración real y teórica de las carreras. Hay mayor ingreso de estudiantes pero el número de graduados se mantiene. El informe enuncia los déficits en los aprendizajes de los ingresantes como una de las causas de la deserción:

[...] hoy es posible comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico – matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc. además de contenidos disciplinares no aprendidos (Araujo, 2007, p. 7).

A ello se puede agregar otro diagnóstico donde se expresa que los ingresantes no saben leer ni resumir textos, no toman apuntes, tienen dificultades en la lectura, escritura y oralidad, además estudian de forma memorística (Baldoni y otros, 2006).

Estas dificultades se reiteran en las investigaciones formuladas sobre el problema del fracaso de los ingresantes a niveles de educación superior y se constituyen en una de las causas de deserción en el primer año. Desde las universidades se han investigado y desarrollado variadas alternativas de trabajo para solucionar este problema.

---

<sup>3</sup> Según estadísticas proporcionadas por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, los porcentajes de graduados entre el 2010-2015 para las carreras docentes varía entre el 7% y el 20 %, para los Profesorados en Ciencias de la Educación y en Geografía respectivamente. Existiendo un alto porcentaje de deserción o fracaso en el primer año de la carrera, la retención de los ingresantes al segundo año de la carrera alcanza en promedio al 50% de los alumnos.

El modo de trabajar para revertir esas carencias difiere entre instituciones y disciplinas. En general, podrían adoptarse tres posturas, según Marina Barbabella y otros (2004): una de ellas es considerar la no pertinencia de encarar acciones tendientes a subsanar los déficits de los estudiantes que ingresan, es decir optar por una posición de resistencia en la cual suelen quedar la mayoría de los docentes universitarios por entender que las falencias en los aprendizajes son responsabilidad del alumno, su familia y los niveles educativos anteriores.

Una segunda posibilidad es entender que las habilidades para aprender son recursos externos a las asignaturas por lo cual se implementan cursos extracurriculares para aproximar a los estudiantes a la cultura académica, tales como cursos nivelatorios de lectura – escritura y oralidad, talleres de redacción y comprensión de textos, técnicas de estudio, etc. El problema de esos talleres es la descontextualización de las estrategias de estudio respecto del contenido de las materias y la dificultad de transferencia de lo aprendido.

La tercera línea de trabajo e investigación es la que considera a la alfabetización académica como parte del currículo universitario y demanda a todos los docentes del nivel superior ocuparse de esta cuestión que es ayudar a los estudiantes a ingresar a la cultura escrita propia de cada disciplina. Es decir, atribuye a los docentes de cada materia la responsabilidad de hacerse cargo de la enseñanza de las competencias para aprender de forma autónoma y para producir discursos, de forma contextualizada y atendiendo a los contenidos específicos a aprender. De este modo la labor docente no consiste sólo en la transmisión de contenidos disciplinares sino que debe incluir la formación de la interpretación y producción de discursos de las disciplinas, basándose en el reconocimiento de la centralidad que asume la actividad del estudiante en los procesos de aprendizaje.

Frente a estas problemáticas que preocupan a los niveles de educación superior la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación ha promovido instancias de articulación entre la Educación Secundaria y la Educación Superior, buscando reducir la brecha entre ambos niveles a través de la definición de competencias y conocimientos necesarios para mejorar el desempeño académico de los egresados del secundario – ingresantes universitarios.

En los documentos elaborados desde los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) (2007) se acordaron y definieron las competencias generales y específicas a proporcionar y demandar hacia los alumnos. Entre las competencias básicas - generales se destacan la comprensión lectora, la producción de textos, el planteamiento y la resolución de problemas, la autonomía en el aprendizaje y la necesidad de enmarcar la producción de conocimientos en su contexto histórico. Al mismo tiempo se enunciaron como competencias específicas para el área de Ciencias Sociales la formación de sujetos autónomos y reflexivos, la identificación, selección, análisis y comprensión de diferentes fuentes escritas para desarrollar explicaciones referidas al análisis de cuestiones vinculadas a la realidad social, la vinculación de información organizada en distintos tipos discursivos, reconocer el carácter socio-histórico del espacio geográfico, establecer relaciones entre múltiples dimensiones de la realidad social, entre otras.

La preocupación por mejorar la articulación dentro del sistema educativo genera la necesidad de alcanzar un tránsito fructífero entre niveles y para ello, tal como plantea Ariel Zysman (2014), se requiere asumir las responsabilidades compartidas, desarrollar un trabajo conjunto en nuevos proyectos, la revisión de las prácticas docentes para achicar la brecha entre los contenidos a proporcionar y los que se supone deben poseer. En este último aspecto está centrado el presente trabajo por lo cual es momento de analizar los lineamientos curriculares provinciales para la educación secundaria de Geografía y su relación – articulación con los reclamos realizados desde el nivel superior.

#### **\* Propuestas curriculares vigentes para la enseñanza de Geografía en la educación secundaria de la provincia de La Pampa**

Responder a la responsabilidad de trabajar dentro del Nivel Medio pensando en la inserción de los futuros egresados en el Nivel Superior requiere revisar las propuestas curriculares vigentes para la enseñanza de la Geografía en la Provincia de La Pampa, con el objeto de decidir sobre las posibilidades de articulación entre las finalidades educativas delineadas por los Materiales Curriculares y las competencias demandadas o el perfil del ingresante para la educación superior.

Producto de las reformas en el sistema educativo argentino -Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)- acaecidas en los últimos quince años, el Nivel Medio recibió diferentes denominaciones e implementó progresivamente su obligatoriedad, pero continuó siendo el ámbito laboral de los graduados de los profesados universitarios. Desde el año 2010 hasta el 2014 el nivel medio estuvo compuesto por la coexistencia de dos etapas que correspondían a leyes de educación distintas debido a la implementación paulatina de las reformas<sup>4</sup>.

Los cambios implementados afectaron a la estructura del Nivel Medio, las instituciones escolares y sus organizaciones<sup>5</sup>, introdujeron nuevas miradas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la planificación. Los saberes disciplinares incorporaron los nuevos desarrollos teóricos e interpretaciones sobre sus objetos de estudio, por lo cual fueron definidas nuevas finalidades para la enseñanza escolar de esos conocimientos.

En el caso de la Geografía surgieron en los Materiales Curriculares renovadas intencionalidades. Así, por ejemplo, la enseñanza de este espacio debía promover en los alumnos de nivel polimodal (2000) la conciencia de la diversidad, complejidad y permanente emergencia de las nuevas lógicas espaciales, logrando su proyección y ubicación en el mundo contemporáneo y, en los del Ciclo Básico (2009) y Ciclo Orientado (2013), la comprensión de la realidad socio-territorial como dinámica, conflictiva, compleja para contribuir a fortalecer la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la acción en un mundo diverso y desigual.

---

<sup>4</sup> Entre el 2010 y 2014 coexistían dentro del nivel medio de educación un ciclo de tres años que pertenecía a la nueva Ley Provincial de Educación N°2511/09, denominado Ciclo básico de la Escuela Secundaria que recibe a los alumnos egresados del nivel primario, y otro ciclo de tres años relacionado a la Ley Federal de Educación N°24195/93 y Ley Provincial de Educación N°1682/96, denominado nivel Polimodal, que tenía diferentes modalidades según la opción realizada por la institución escolar, el cual recibía a los alumnos de aproximadamente 15 años y cuyos egresados estaban habilitados para ingresar a niveles de educación superior.

<sup>5</sup> Las instituciones son lógicas que regulan áreas específicas de la actividad humana, responde a determinados fines y cumple ciertas funciones, articula valores, ideas y significaciones que se expresan en leyes. Las organizaciones son los modos en que se materializan las instituciones en cada establecimiento. Cada establecimiento crea un escenario propio, en el que se inscribe el trabajo cotidiano. Diferencia tomada de Laura Basabe y Estela Cols (2007, p. 139).

En la actualidad la enseñanza escolar de la geografía, en particular, y de las ciencias sociales, en general, pretende favorecer la apropiación de saberes que permitan analizar, interpretar, comprender críticamente y reflexionar, promoviendo una postura autónoma, responsable y solidaria frente a los problemas de las sociedades y los territorios en el contexto actual. Busca preparar a los estudiantes para la vida en sociedad, afrontar problemas y desafíos, resolver conflictos y asumir responsabilidades.

Estas modificaciones en las finalidades responden a una intención de incorporar en las aulas los cambios ocurridos en el ámbito de producción del saber científico junto a una sociedad que busca afianzar su sistema democrático y requiere la participación ciudadana; en consecuencia da lugar a una geografía renovada desde las temáticas y problemas a abordar como en las estrategias que utiliza para hacerlo. La adopción de estos enfoques hace visibles las opciones realizadas por las instancias de administración, desde una dimensión cultural y política socialmente valorada, las relaciones de control y poder ejercidas por los medios simbólicos. El contenido a enseñar es – como afirma Basil Bernstein (1998)- producto de un proceso de re-contextualización que trata de fijar los límites exteriores e interiores del discurso pedagógico legítimo, desarrollado por agentes que practican ideologías y la transmiten a través de la comunicación, y de un proceso de representación del conocimiento, en los cuales es adaptado según los propósitos y las ideologías dominantes para poder hacerlo accesible a los contextos de reproducción.

Analizar y explicar los aspectos territoriales como el desenvolvimiento de los procesos sociales, interrelacionar aspectos locales y globales, concretos y abstractos, conocidos y desconocidos, incluidos y excluidos, presentes y pasados, propios de las distintas formas en que las sociedades humanas diseñan, producen, construyen y transforman el espacio que habitan, proponiendo respuestas y soluciones a las necesidades y problemáticas de un mundo cambiante es un modo de interpretar las realidades espaciales que se sostiene en una Geografía Social y requiere de un cambio en la relación tradicional del profesor con el saber; ya no se piensa en una transmisión del saber disciplinar sino como plantea Meirieu (1996: En Perrenoud, 1999) el desafío es “hacer aprender” más que enseñar, donde el centro está en el alumno y en su actividad, “aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo” (p. 72).

Desaparece aquella función de la geografía vinculada a generar en la población el amor a la Patria y a la tierra, basada en descripciones e inventarios de recursos naturales que buscaba la construcción de representaciones sobre el territorio, relacionadas con la lectura de mapas físicos y políticos. Ya no se sostienen aquellas divisiones entre Geografía Física y Geografía Humana, o Geografía Económica y Geografía Política, que otorgaba el predominio a los aspectos físicos, sustentando en posiciones deterministas el desarrollo social; tampoco se atiende a la identificación y memorización de aspectos y atributos de cada trozo del planeta “como si fueran postales congeladas” según el criterio de lo único y excepcional de cada lugar “sin posibilidad de realizar articulaciones y generalizaciones que permitan transferir esos conocimientos a otros contextos” (Gurevich, 2007, p. 64).

La complejidad de las temáticas y problemas que se plantea abordar la geografía escolar pueden identificarse en las palabras de José Ortega Valcárcel (2004), “el objeto de la geografía son los fenómenos o procesos sociales considerados en su formulación en la esfera material, social y mental, como espacio” (p. 31). Cuando la sociedad se apropia y transforma un espacio está construyendo un territorio en el cual se manifiesta de modo concreto e histórico. “En ese ámbito [...] interviene la producción material, las relaciones sociales, el uso de la Naturaleza, la organización de la sociedad, las mentalidades y actitudes individuales” (Ortega Valcárcel, 2004, p. 31); se interrelacionan aspectos materiales (físicos, visibles) del mundo social y aspectos inmateriales (invisibles); se despliegan y articulan conflictivamente variadas posiciones de individuos y grupos sociales, con sus intereses, racionalidades y formas de poder, multiplicando las diferencias espaciales.

Asumir este enfoque desde los Materiales Curriculares demanda al docente construir una propuesta de enseñanza que supere la mera descripción y el listado de elementos que contribuyen a imágenes estáticas del espacio. Requiere abordar temáticas y problemáticas socio- territoriales desde múltiples causas, perspectivas y escalas, donde los estudiantes puedan analizar el accionar social que se desarrolla en el tiempo histórico, comprender al espacio geográfico en su dinamismo y conflictividad por la diversidad e historicidad de los procesos sociales que lo van configurando, sujeto a cambios continuos, a múltiples y complejas relaciones –políticas, económicas, culturales, sociales, étnicas, etc.- en las cuales ellos están involucrados directa o

indirectamente, permitiéndoles reflexionar sobre las intencionalidades de los actores sociales, interpretar cómo son y cómo funcionan otras sociedades, cómo se construyen las identidades personales y colectivas, tomar posiciones y proponer alternativas de acción.

De este modo se busca articular las intenciones, los saberes y las estrategias de trabajo, es decir el para qué, el qué y el cómo enseñar. Requiriendo del docente y el alumno un rol activo que pretende el logro de aprendizajes significativos y duraderos. Sin embargo, es necesario que en nuestra labor como docentes hagamos explícitas estas ideologías y relaciones de poder que organizan la selección de conocimientos en diferentes momentos y lugares, ya sea en los materiales curriculares donde intervienen los ‘expertos’ y la administración, en las propuestas bibliográficas de las editoriales o en los proyectos áulicos; dando lugar a otras ideas de modo que el conocimiento científico que se enseña en el nivel medio no se presente a los estudiantes como ciencia pura, como un sistema cerrado de verdades universales sino como una interpretación desarrollada dentro de una comunidad científica influenciada por un contexto social – temporal, que por lo tanto puede estar sujeto a cambios. Alicia Camilloni (2007a) y Michel Apple (1986) demandan a los docentes una ruptura con la enseñanza de verdades absolutas y una apertura a la controversia y el conflicto.

La enseñanza de las ciencias sociales requiere ayudar a interpretar la construcción de significados que realiza la sociedad según su momento histórico y pautas culturales sobre la realidad social. La controversia y el conflicto son aspectos propios del desarrollo de conocimientos dentro de las ciencias sociales, por lo cual deben ser enseñados para que los alumnos no adopten interpretaciones como las únicas posibles (Camilloni, 2007a, pp. 40 y 41).

La enseñanza que no contempla el conflicto existente en la construcción del saber científico y la importancia decisiva de la discusión y los conflictos interpersonales e intergrupales en el progreso del conocimiento da una visión irreal de las ciencias y refuerza posiciones de consentimiento hacia el cambio de estructuras o de justificación de las estructuras existentes, porque las posiciones diferentes aparecen como innaturales. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención

de los científicos hacia los problemas decisivos, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas (Apple, 1986).

Estas demandas exigen al profesor una constante reflexión sobre las concepciones que sustentan sus saberes y posiciones éticas para poder aclararlas frente a los estudiantes y generar en las propuestas de enseñanza instancias de confrontación con otros enfoques.

El análisis de los enfoques sobre el saber científico, los objetivos que guían las propuestas, las ideas de enseñanza y de aprendizaje sobre los cuales se elaboraron los Materiales Curriculares dan cuenta de las elevadas coincidencias entre las demandas del nivel universitario y las intencionalidades de formación del nivel secundario. Sin embargo, resta considerar el trabajo protagónico a desarrollar por el docente quien tiene la responsabilidad de leer, interpretar, reflexionar y producir un proyecto de enseñanza, coherente con esas propuestas curriculares elaboradas por los equipos técnicos, y llevarlo a la práctica con sus alumnos.

#### **\* Rol docente en la interpretación de las propuestas curriculares**

La organización curricular de los Materiales elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación [en adelante MCE] del Gobierno de La Pampa (2000, 2009 y 2013), otorga protagonismo al docente al sustentarse en una concepción de planificación amplia y flexible, en oposición al enfoque prescriptivo tradicional. En los mencionados materiales se explicitan las intencionalidades a través de algunos objetivos generales para el ciclo de educación y el espacio curricular, la fundamentación correspondiente a los enfoques teóricos adoptados, orientaciones didácticas y una serie de ejes temáticos amplios y complejos que proponen saberes a enseñar, los cuales actúan como organizadores de los conocimientos disciplinares. Esos ejes temáticos estructuran los saberes de la disciplina dentro del ciclo educativo porque se reiteran en cada año cambiando la escala espacial en la que deben ser trabajados, permitiendo el agrupamiento y la secuenciación de los saberes anuales. Los ejes temáticos prevén una integración y profundización progresiva durante el ciclo Básico y Orientado, propia de una organización en espiral que busca la recursividad.

Los Materiales Curriculares expresan lineamientos generales y otorgan la posibilidad al docente de interpretarlos, apropiarse y recrearlos al momento de enseñar y en el trabajo con los alumnos. La propuesta del MCE (2013) establece la libertad para que el docente aborde los saberes enunciados al interior de cada eje, “solos o articulados con saberes del mismo eje o de otros ejes” (p. 7). Una estructura con mayor flexibilidad amplía el grado de control que el profesor y el alumno poseen sobre la selección, la organización y el ritmo de los saberes transmitidos y recibidos en la relación pedagógica.

La diversidad de temáticas y problemáticas territoriales que podrían seleccionarse para trabajar los saberes -entendidos como un conjunto articulado de procedimientos, conceptos y actitudes- es muy amplia, sólo se prevé que el docente realice un recorte significativo de la realidad social que permita el abordaje en profundidad de los ejes propuestos, pero no determina una sucesión de temas, ni prescribe una secuencia ordenada de conceptos a desarrollar. La selección se convierte en una necesidad porque sería imposible pretender trabajar en profundidad la extensa lista de saberes que se suponen vinculados a cada eje.

Algunas orientaciones<sup>6</sup> para realizar dicha selección las encontramos en el documento de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006) [En adelante NAP], utilizado para la elaboración de los Materiales Curriculares (2009), donde señala que la selección efectuada debe proponer verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad, favoreciendo la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista para que “puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2006, p. 12 [en adelante CFCE]), convirtiéndose en válidos para alcanzar los objetivos previstos por su enseñanza.

El recorte de la realidad “debe contemplar un contexto, involucrar actores sociales, tener una idea explicativa que lo sostiene, responder a la intencionalidad que persigue el docente al momento de su selección” (MCE, 2009, p. 43), para lo cual será

---

<sup>6</sup> Esas orientaciones, fueron vividas por algunos docentes y dirigentes gremiales como prescripciones a seguir.

necesario considerar ciertos criterios que María Victoria Fernández Caso (2007) enuncia como la significatividad lógica o epistemológica, la relevancia social y la significatividad psicológica de los saberes escolares. Entendiendo por la primera, la validez y coherencia de los saberes al interior del campo de conocimiento, significatividad que se desprende de la estructura propia de la disciplina. La relevancia social hace referencia a los fines más amplios que persigue la enseñanza y el valor educativo de los contenidos de cada asignatura, en el sentido de su aporte a la formación de futuros ciudadanos. La significatividad psicológica es la que hace posible provocar la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los nuevos enfoques disciplinares planteados en los Materiales Curriculares y sus intenciones para la enseñanza corren el riesgo en muchos casos de convertirse en superficiales si no provocan modificaciones en las ideas que poseen los docentes sobre enseñar, educar, conocimiento y profesión porque esas ideas -como expresa Rafael López Atxurra (S/D)- pueden estar influenciadas por el tipo de socialización experimentado por los docentes según el período histórico que les tocó vivir, la socialización profesional, las concepciones epistemológicas acerca del saber, las teorías educativas que tengan como referencia, las experiencias y vivencias de aula que le hayan servido de modelo en su trayectoria vital.

En consecuencia, causar diferencias entre el currículum establecido y el currículum en acción (Camilloni, 2001) porque actúan como verdades incuestionadas y generan resistencias a las transformaciones sugeridas; por lo cual es necesario explicitar, analizar y cuestionar esas ideas para que no actúen impidiendo el cambio pedagógico buscado.

En un contexto de creciente incertidumbre e imprevisibilidad como el actual, el pasaje hacia una sociedad de la información y el conocimiento exige una puesta en cuestión de las verdades absolutas, las miradas fragmentarias o unidimensionales, los pensamientos esquemáticos o las respuestas simples a problemas complejos. Si una de las funciones básicas de la escuela es debatir acerca de cuáles son los saberes más formativos de acuerdo con las cambiantes necesidades sociales, la perspectiva de concebir el conocimiento como un producto histórico, nunca acabado ni cerrado, resultará fecunda para que a

través de la enseñanza de la geografía acerquemos a los alumnos a esas características del conocimiento social (Fernández Caso, 2007, p. 21).

La enseñanza de la geografía concebida como abordaje e interpretación de la realidad social incluye articuladamente informaciones, teorías o conceptos (saber qué), metodologías, habilidades, procedimientos, técnicas (saber cómo), disposiciones, actitudes (saber ser). El contenido de la enseñanza actual no busca ampliar la biblioteca o el archivo que cada alumno posee sobre Geografía, sino que pretende constituirse en un andamiaje para poder hacer algo con lo que se aprende. Las situaciones de enseñanza tienen la intención de la acción, del uso del saber por parte del alumno.

La idea de organizar la enseñanza a través de saberes que se propone en los nuevos Materiales Curriculares (MCE, 2009 y 2013) y los NAP (CFCE, 2006) supera la división tradicional entre el saber y el saber hacer, al igual que la clasificación entre conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales implementada en la escuela media por los Contenidos Básicos Comunes (CFCE, 1995) de la Ley Federal de Educación (1993), integrando las tipologías de conocimientos en la idea de ‘competencias’. Una formación basada en competencias significa dar medios, capacitar para actuar en la realidad y en las relaciones sociales, es la formación buscada para acceder a la universidad que encuentra sus similitudes en las intencionalidades de la Geografía escolar actual.

Philippe Perrenoud (1999) define a la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (p. 28), se trata entonces de un tipo de actuación basada en conocimientos que incluyen tanto conceptos como habilidades, procedimientos y actitudes. Explica que las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos, hay que aprender a identificar y encontrar los conocimientos, organizarlos en esquemas y movilizarlos ante determinadas situaciones y en tiempo real. Considera a los conocimientos como llaves para abrir cerraduras que llevan a lo desconocido. Este enfoque propone pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación y ello implica una revolución cultural.

Estos enfoques aparecen como novedosos en los ámbitos escolares, resultan atractivos y movilizados pero, a su vez recuperan y enriquecen la formación académica recibida, ya que en los ámbitos de producción del saber no son nuevos y vienen a ratificar y aportar argumentos a las intencionalidades perseguidas por la enseñanza de aquellos graduados universitarios.

Desde que ejerzo la docencia he buscado el modo de generar propuestas de enseñanza sustentadas en la idea del espacio como una construcción social dinámica, conflictiva, producto de la interrelación de dimensiones materiales e inmateriales dentro de un proceso histórico. Pretendiendo que los alumnos comprendieran, analizaran, tomaran posiciones, argumentaran, fueran críticos y reflexivos.

Sin embargo, la puesta en acción de esos proyectos genera aún hoy fuertes resistencias y tensiones. Resistencias en las comunidades educativas, padres y estudiantes que piensan a la geografía como una materia sin dificultades, donde todo es cuestión de estudio entendido como memorización de lo dicho por el profesor. Con colegas docentes que siguen enseñando una Geografía cuyos temas centrales son los mapas y las condiciones naturales de los espacios a estudiar. Tensiones porque estos enfoques no han sido acompañados desde las propuestas editoriales, aún hoy se encuentran libros de textos que presentan extensas descripciones con escasa incorporación de elementos que faciliten el análisis, la explicación, la comprensión, etc., por lo cual se debe recurrir a informaciones periodísticas sobre casos de problemáticas territoriales que permitan articular las estructuras conceptuales abordadas como generalizaciones y la realidad mundial.

Tensiones y conflictos que se han reflejado en la falta de coherencia entre las intencionalidades que sostenía desde mis pensamientos y las decisiones adoptadas para la enseñanza de los temas. En muchas ocasiones las planificaciones generadas y/o su posterior desarrollo se alejaron de aquellas intenciones ya sea porque el diseño formal presentado a las autoridades institucionales no reflejó el trabajo áulico desarrollado con los estudiantes, por ejemplo cuando debía formularse guardando las divisiones entre tipologías de conocimientos, pretendiendo que se enseñaran y evaluaran como entidades separadas; las restricciones de tiempo provocaron una enseñanza superficial preocupada por cumplimentar con la extensión; o porque los imprevistos, las rutinas y las

experiencias vividas modificaron en la práctica las intenciones que sustentaban la propuesta original.

La alternativa de capacitar en lugar de enseñar, de seleccionar un recorte de la realidad en donde se articulen los saberes a abordar y la necesidad de expresar los conocimientos articuladamente en saberes, siendo que durante mucho tiempo debieron ser prolijamente individualizados, son aspectos que generan un gran nivel de inseguridad sobre la pertinencia del trabajo realizado. Hasta el momento, los establecimientos escolares mantienen como restricciones a la organización de los temas, la delimitación de unidades donde se enuncian los saberes, diferenciando las estructuras conceptuales y las actividades a desarrollar, ordenadas de acuerdo a un criterio de progresión lineal. Si bien, en ella queda encubierta una propuesta que demanda el aprendizaje y la relación de los conocimientos de cada unidad para trabajar en profundidad la siguiente. La organización por ejes temáticos iguales en diferentes unidades espaciales es una condición respetada en los diseños que permite y requiere revisar lo estudiado buscando aumentar su complejidad y profundidad.

Los nuevos Materiales Curriculares otorgan al docente la posibilidad de realizar la selección y el recorte necesario para la actividad de enseñanza. Sin embargo, la utilización de esos documentos se inició con escasas instancias de formación, acompañamiento y reflexión sobre las innovaciones que allí se proponían. Por lo cual la amplitud de interpretaciones permitió la emergencia de conflictos al interior de las organizaciones que, aunque podamos recurrir a la capacidad de reflexión y racionalización, suelen resolverse con la resistencia y recurrencia a viejas prácticas que otorgan seguridad, sintetizada en la frase 'es igual a lo anterior, sólo que le cambian los nombres'. De ese modo se impide la posibilidad de transformación propuesta desde los Equipos Técnicos y ampliamos la brecha entre lo propuesto, las intenciones y la acción, la práctica docente. Esta puede ser una de las causas por las cuales los egresados del nivel no tengan las competencias que se consideran en las intenciones de la enseñanza y en consecuencia no puedan insertarse con éxito en la educación superior. Queda entonces la pregunta, ¿cómo puede el docente organizar la enseñanza para adecuar la acción a las intenciones? ¿Cómo hacer para cumplir con la responsabilidad encomendada?

### **3. Análisis de estrategias de enseñanza de Geografía en el Nivel Medio**

#### **\* Estrategias de enseñanza**

El docente tiene la responsabilidad de tomar un conjunto de decisiones para orientar la enseñanza, debe articular sus propias ideas sobre el conocimiento geográfico actual con las funciones de la enseñanza escolar de esos temas, mediando entre el saber y las particularidades de los estudiantes, buscando alcanzar la finalidad de su trabajo que es promover el aprendizaje significativo de éstos últimos. Ese conjunto de decisiones adoptado por el docente para responder al cómo enseñar un tema, qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué, es denominado Estrategias de Enseñanza por Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2014, p.23).

Las estrategias, según el Ministerio de Cultura y Educación (2009), dan cuenta de la intencionalidad pedagógica que se persigue, comprometen propósitos y valores, muestran un modo de concebir qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende. Recuperan el rol profesional del docente; permitiéndole buscar, seleccionar, adaptar, recrear o construir alternativas en función de su propuesta y anticipar cuál va a ser el planteo de enseñanza en el aula. La propuesta guiará y condicionará las tareas, las respuestas y los estilos de aprendizaje desarrollados por los alumnos.

#### Las estrategias de enseñanza

[...] son producto de orientaciones pedagógicas definidas. Son estrategias complejas que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente, principios acordes para regular la comunicación, etc. (Feldman, 2010, p. 33).

El modo en que se realice el abordaje de la enseñanza (transmisión, descubrimiento, etc.) supone una forma de intervención del docente, de estructuración del trabajo del alumno y de organización del ambiente y los recursos escolares. Walter

Doyle (1986: En Cols, 2004, p. 20) usa el concepto ‘tarea’ para dar cuenta de las estructuras y situaciones que definen el modo en el cual el trabajo de los alumnos es organizado en clase, mientras orientan el pensamiento y la acción del estudiante. Al respecto, dice: las ‘tareas académicas’ se definen por las respuestas que se requiere a los estudiantes producir y los métodos posibles de usar para obtener esas respuestas. Los estudiantes aprenderán aquello que la tarea lo lleva a realizar, ajustando sus estrategias de estudio para que sean acordes con el tipo de examen a rendir y la estructura de recompensas generada en el aula. La naturaleza de las respuestas aceptadas por el maestro y las rutas habilitadas para conseguir esas respuestas definen las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo.

Las actividades seleccionadas “son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985, p. 124: En Cols, 2004, p. 20), crean oportunidades de aprendizaje. Sin embargo las actividades generan simultáneamente otras competencias que no dependen del contenido sino de las acciones en las que se vieron involucrados los alumnos y el profesor. Las actividades no se reducen a la re- construcción cultural, a lo que se hace en el aula, sino también a lo que no se hace, o no se debe, o no se quiere hacer.

Las decisiones adoptadas para responder al qué y al cómo enseñar conforman las estrategias que se emplearán en la enseñanza e influirán en el qué se aprenderá. Un mismo tema, dice (Camilloni, 2007) se convierte en un contenido didáctico distinto si se enseña superficialmente, o si en cambio se le dedica tiempo considerable a las actividades de lectura comprensiva de textos, a la redacción de respuestas destinadas a evaluar la interpretación alcanzada por los alumnos y a transferir los conocimientos en la resolución de problemas o en la interpretación de casos, donde se debe analizar usando los conceptos aprendidos.

En unas y otras situaciones, la elección de una estrategia de enseñanza transforma un mismo tema en varios saberes curriculares diversos, por lo tanto la estrategia de enseñanza empleada orientará el aprendizaje de diferente manera y los aprendizajes resultantes diferirán. Es el docente quien tiene el poder de decisión, quien construirá una estrategia de enseñanza articulando sus intenciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, los saberes, temas, conceptos, ideas y valores a enseñar, las alternativas de

acción, las particularidades de los alumnos y los contextos, las posibles secuencias de actividades y la distribución de tiempos en los cuales se desarrollará.

El repertorio disponible de estrategias responde a distintas perspectivas, pero puede ser considerado, de manera flexible y amplia, como instrumento válido para diferentes propósitos y situaciones educativas, diversos maestros y profesores o distintos alumnos. Además, es necesario reconocer la conveniencia de un planteo que tienda más a la combinación de estrategias que a un enfoque didáctico excesivamente unitario. En consecuencia, no existe una propuesta de enseñanza única, absoluta y universal, sino que éstas constituyen una organización particular elaborada por el docente según sus intencionalidades y modos de entender la enseñanza.

Considerando las dificultades de los egresados del Nivel Medio para ingresar y permanecer en los estudios superiores, las estrategias que se construyan deberán dar cuenta de la primacía del aprendizaje y no de la enseñanza, en la educación. Aprender es el objetivo, aprender haciendo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. Esto nunca debe ser olvidado por los docentes –dice Don Finkel (2008)- cuando idean formas de dar clase. El problema consiste en desarrollar la capacidad de reflexionar de manera crítica y analítica sobre lo que sucede y en las opciones posibles para usar de forma válida estrategias que permitan crear las condiciones o los entornos más propicios, que faciliten y promuevan aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes. Tal como se desarrolló en el primer apartado, es necesario desarrollar un proceso constante de reflexión sobre los diferentes momentos de la enseñanza: el de la planificación - preactivo, el de la acción – interacción y el posactivo – evaluación de lo ocurrido, con el fin de acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El profesor se halla ante la necesidad de elaborar situaciones de enseñanza acordes a las transformaciones planteadas desde los Materiales Curriculares, las condiciones institucionales y las realidades sociales para atender a las características de todos los alumnos, proponiéndoles un proceso de aprendizaje que contemple las demandas de los niveles de educación superior. Manteniendo siempre presente que el docente tiene la obligación de la obstinación didáctica, esto es, diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje tenga lugar, instrumentando los medios necesarios para que los alumnos se apropien del saber y construyan significados.

La buena enseñanza exige [...] tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes [...] el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas [...] debe reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras el maestro debe reflexionar sobre su práctica así como el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente (Brubacher, Case y Reagan, 2000: En Basabe y Cols, 2007, p. 149-150).

El análisis de algunas estrategias de enseñanza construidas y utilizadas en el nivel medio para la enseñanza de temas propios de la Geografía, como de las decisiones adoptadas durante la acción de enseñar, pretende favorecer la reflexión sobre la posibilidad de contribuir al logro de los aprendizajes deseados en los alumnos y a una buena enseñanza.

Las estrategias que se analizan a continuación fueron elaboradas e implementadas durante los ciclos lectivos 2011 y 2012 para diversos cursos del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria y del Nivel Polimodal, correspondientes a dos establecimientos educativos de la localidad de Intendente Alvear, una Escuela Técnica y otra con orientación en Ciencias Naturales, donde ejerzo la docencia desde hace quince años.

El objetivo es de-construir las estrategias para identificar las concepciones e intencionalidades que sustentaron las decisiones adoptadas. Si bien, el trabajo se centra sólo en dos años, la experiencia como docente me permite ver los cambios en la propia práctica. La evaluación y la crítica reflexiva desarrollada desde la interpretación de los Materiales Curriculares, la elaboración de las planificaciones, el diseño de las estrategias de enseñanza hasta sobre el modo de interacción con los alumnos; todo ello fue causando, cambios en las representaciones propias sobre el rol del docente y el del estudiante, generando modificaciones en las estrategias diseñadas y en consecuencia, en la práctica de enseñanza. Esas observaciones, pensamientos y aprendizajes que fui construyendo a través del tiempo, también han sido incluidos en el análisis ya que permiten dar cuenta del ciclo desarrollado por el docente.

Con el fin de ordenar la presentación del análisis, las estrategias han sido identificadas por la actividad central dentro de la enseñanza del tema, al mismo tiempo

la sucesión de estrategias evidencia la incorporación de modificaciones realizadas a la propuesta inicial a partir de la reflexión realizada luego de su implementación.

La Explicación oral, es la primera estrategia analizada por ser una de las más utilizadas dentro de la enseñanza en el Nivel Medio y Superior. Posteriormente se presenta la Interrogación Didáctica, la cual fue combinada con la explicación oral. Después se presentan las estrategias basadas en la Resolución de problemas, el Análisis de Casos y los Proyectos de investigación.

### **\* Explicación Oral**

A los pocos años de iniciar mi tarea como docente debí enseñar a un grupo de alumnos de primer año del Nivel Polimodal el eje temático denominado: “El ordenamiento territorial del espacio es la resultante del accionar histórico de la sociedad que lo fragmenta en unidades políticas reconocidas como propias por los diferentes grupos sociales involucrados” (MCE, 1999, p. 107) y sugería dos núcleos temáticos, tan amplios y complejos como el eje mismo: La organización política del espacio mundial y la organización del espacio geográfico mundial. A su vez, dentro de ellos se enunciaba otra serie extensa de temas. Elegí desarrollar sólo el primero de los núcleos por las restricciones de tiempo que tenía.

Al comenzar a pensar en el modo de enseñar el tema, decidí revisar mis anotaciones y la bibliografía que había utilizado para aprender el conocimiento científico dentro de la Universidad. Considerando las ideas más importantes organicé una red conceptual (ver en Anexo, N°1) que me permitiría explicar oralmente esos conocimientos a mis alumnos, sin olvidarme los conceptos y vinculaciones claves que constituían la estructura sustantiva del tema. La estructura conceptual se constituía en un recurso para los fines expositivos, actuando como ayuda memoria. Llegado el momento de la clase indiqué a mis alumnos el tema que ‘veríamos’, diciendo algo así como: - Hoy comenzaremos a ver La organización política del mundo. Luego les pregunté: ‘¿Qué saben sobre esto?’. La pregunta era tan general que no obtenía demasiadas respuestas, quizá alguno atinaba a decir: ‘Es sobre los países?’ (en una mezcla de respuesta y pregunta). Y ahí culminaba la interrogación.

La preocupación estaba centrada en el tiempo disponible para desarrollar en profundidad todos los aspectos que se desprendían de cada núcleo temático. Por lo tanto, los espacios destinados a la participación de los alumnos eran breves y no preveía el modo de utilizar sus posibles respuestas. Los silencios o la escasa participación de los estudiantes ante la pregunta inicial eran interpretados como falta de saberes previos y prefería, entonces, dar lugar a la explicación oral. Si bien eran grupos numerosos, estaban habituados a la explicación oral de los docentes por lo cual la mayoría de ellos escuchaba atentamente, en silencio y tratando de anotar todo lo que se decía.

Mi concepción de la enseñanza se sostenía en que debía transmitirles una versión acabada del conocimiento, el cual yo poseía. Para ello debía explicar las relaciones causales y sus consecuencias, comentar los conflictos que había dentro del pensamiento científico en algunos aspectos, explicar las distintas posiciones con sus argumentos. En la explicación utilizaba un lenguaje simple, definía los conceptos novedosos, mencionaba y describía ejemplos cercanos para que les resultaran conocidos a los alumnos de modo que pudieran comprender el tema. Esa explicación se acompañaba con el uso del pizarrón donde iba anotando las ideas y conceptos destacados, junto a flechas que permitían visualizar sus vinculaciones. En este caso el pizarrón se constituía en un organizador expositivo, representa el andamiaje intelectual –según Anijovich y Mora (2014, p. 55)- “porque a medida que se desarrolla la exposición, se pueden ir registrando las ideas, los ejemplos, los casos particulares, las relaciones” de modo que el estudiante conozca la lógica de aquello que se expone.

La intención del profesor era transmitir todo lo prescripto por los Materiales Curriculares, sin realizar ninguna selección, ni adecuación a las particularidades de los alumnos, desde mis conocimientos hacia ‘su cabeza’. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza en donde el docente suministra información organizada en una estructura lógica y coherente buscando asegurar que los estudiantes la comprendan. Sin embargo, al diseñar de ese modo la enseñanza me dejé cautivar exclusivamente por la lógica del contenido y olvidé que “una exposición es efectiva, si permite quebrar la imagen mental de un docente que monologa frente a un grupo de alumnos, de cuya actividad cognitiva no hay evidencia concreta” (Anijovich y Mora, 2014, p. 60).

En tanto, el aprendizaje lo concebía como responsabilidad exclusiva del estudiante; si había estado atento, habría seguido la exposición y vinculado sus saberes con lo que escuchaba. Al tomar notas exhaustivamente tenía un modo de revisar lo escuchado y podría estudiarlo, establecer relaciones con sus ideas previas y recordar lo explicado. Si algo de lo expuesto no era entendido tenía la obligación de formular sus consultas al profesor en el momento correcto, es decir cuando preguntaba si habían entendido, de ese modo podría obtener las explicaciones o aclaraciones necesarias.

Aquí puede observarse una contradicción entre mis intenciones y el desarrollo de la acción porque al diseñar la enseñanza, la pretensión era la comprensión del tema por parte de los alumnos. Sin embargo, no habilitaba los medios para que eso fuera posible al desarrollar una enseñanza basada en un monólogo interrumpido solamente por las anotaciones en el pizarrón y la pregunta retórica ‘¿Entienden?’. Como dice Jackson (2002) esa pregunta no busca obtener información, sino dar tranquilidad al docente para que continúe con la actividad emprendida. No es una pregunta que demuestre interés por el nivel de comprensión de los alumnos ya que la mayoría de los estudiantes responden a esa pregunta con un ‘Sí!’ o apenas un gesto interpretado desde la mirada del docente como ‘un sí’.

La experiencia muestra que los estudiantes no suelen expresar a viva voz su falta de comprensión, ya sea por vergüenza a demostrar ignorancia o por temor a los desencadenantes de esa manifestación tanto en los compañeros como el profesor. La observación atenta de los gestos de los alumnos permite descubrir esa respuesta, por lo cual es necesario realizar la misma consulta pero de un modo distinto si se busca habilitar la comunicación, el diálogo y hallar las dificultades del alumno. De otro modo, sólo se usa la pregunta para sostener el control de la clase indicando implícitamente que no se puede interrumpir.

Esta forma de organizar la enseñanza y guiar el aprendizaje es fuertemente criticada por Finkel (2008) al considerarla inadecuada para la educación:

Transmitir información desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno es un objetivo inadecuado de la educación. Por otra parte, podríamos hacer que el profesor escribiera la información directamente en el cuaderno y dejar fuera del asunto al intermediario (¡el estudiante!). Esta es la razón por la que los profesores examinan; quieren que los estudiantes den ese segundo paso

y transfieran la información de sus cuadernos a sus cabezas para poder aprobar sus exámenes. Y los estudiantes se muestran muy capaces de dar ese segundo paso. Pero ¿cuántos aprobarían esos mismos exámenes cinco años más tarde (sin preparación posterior alguna)? Si todos esos esfuerzos no tienen como objetivo producir ningún aprendizaje importante, duradero, entonces ¿cuál es su sentido? (Finkel, 2008, pp. 35 - 36).

Este enfoque en la enseñanza llamado instrucción didáctica no tiene real preocupación por el nivel de conocimientos de los alumnos, ni por la posibilidad de comprensión del tema ya que no se prevé destinar tiempo a actividades con esas intenciones, porque “consiste en la presentación clara y correcta de la información por parte de los maestros y los textos (cuyo) objetivo se centra especialmente en la explicación: se exponen los qué y los por qué de un determinado tema” (Perkins. En Feldman, 2010, p. 33). Esta estrategia es criticada por usar excesivamente el verbalismo y la toma de apuntes, además de considerar a los alumnos un grupo homogéneo y no atender sus particularidades. La relación entre profesor y estudiante establece una gran distancia, no permite generar un vínculo fluido y cordial con los estudiantes, los alumnos no pueden desarrollar confianza hacia el profesor, sino por el contrario es un estilo de relación que suele contribuir al desarrollo del miedo o el temor al docente y dificulta la comunicación entre ambos, tan necesaria para obtener información sobre el proceso y tomar decisiones de ajuste sobre el mismo.

En consecuencia, el profesor ignora las preocupaciones o dificultades que aquejan a los alumnos, desconoce los conocimientos previos de los cuales parten, sus experiencias y creencias; pero sigue con su dinámica convencido de la inexistencia de dificultades, conduciendo implícitamente a los estudiantes a un aprendizaje en muchos casos memorístico ya que alienta a la escucha y absorción de información. Además impide evaluar la comprensión porque la comunicación va en un solo sentido y no hay una búsqueda intencionada para influir en las estructuras conceptuales que poseen los alumnos promoviendo una reconstrucción de esos saberes.

A pesar de los aspectos negativos descriptos la exposición oral sigue siendo una estrategia muy utilizada en la enseñanza, y en especial en la enseñanza en el Nivel Superior. Algunas de las ventajas que permiten explicar su perdurabilidad son: la

posibilidad de controlar el conjunto de conocimientos a trabajar, su estructuración y el tiempo en que se lo hace, permite brindar gran cantidad de información en tiempos relativamente breves, no precisa gran cantidad de recursos, se puede aplicar a casi todos los temas, posibilita acercar información o enfoques que no están en la bibliografía, sistematizan y sintetizan conceptos, puntos de vistas, experiencias.

Al diseñar la estrategia de enseñanza se recomienda no usar la exposición oral como única actividad sino complementarla con recursos y actividades que promuevan un aprendizaje significativo donde el alumno pueda construir sus conocimientos. Algunas de esos recursos y actividades consisten en plantear interrogantes reales sobre los cuales pensar y/o retomar lo que se está diciendo, ofrecer espacios para la lectura, revisión y corrección - ampliación de los apuntes, mostrar ejemplos y experiencias concretas, estimular y aceptar las preguntas, respetar los tiempos de atención del grupo y cambiar de actividades, utilizar variados recursos visuales como diapositivas, organigramas, tablas, imágenes y buenas preguntas.

En la actualidad, organizar una clase magistral sostenida sólo por la oralidad tiene bajas posibilidades de prosperar. Los alumnos de los cursos superiores suelen manifestar explícitamente su rechazo a la explicación oral de un docente por un tiempo prolongado por considerarla monótona y aburrida, siendo muy pocos los que escuchan y hacen anotaciones pertinentes; mientras los estudiantes de menor edad que se inician en el nivel secundario no tienen aprendida la capacidad de atender, escuchar, entender y anotar simultáneamente y suelen interpretar la explicación oral como un dictado. En consecuencia, el intento de desarrollar la enseñanza utilizando como estrategia la clase magistral – expositiva desencadena situaciones de distracción, desorden y conflictos que impiden el trabajo áulico, en muchos casos afectando el vínculo entre docente - alumno.

Buscando revertir esos problemas y conseguir la atención, motivación e interés de los alumnos, confeccioné una presentación con diapositivas para acompañar a la explicación oral. Teniendo en cuenta que los estímulos visuales y auditivos facilitan al alumno integrar y combinar la información recibida con sus estructuras cognitivas. Las presentaciones permiten mostrar ejemplos con fotografías, pequeños fragmentos de videos, gráficos o titulares de noticias que ayudan a los alumnos a centrar su atención en la exposición oral, a su vez permite remarcar ideas importantes y ofrecer las redes

conceptuales que estructuran el tema de un modo más atractivo. La utilización de este recurso permite que más alumnos estén atentos, hagan sus anotaciones y ofrece algunos materiales que ayudan a la comprensión.

Es importante preparar el recurso con ciertos recaudos para que no se torne un distractor (poca información, colores que se distingan y caracteres grandes) y proveérselo a los alumnos antes de iniciar la explicación oral, para reducir el riesgo de que copien lo que dicen las dispositivas y no escuchen la explicación. Al tener la copia previamente ellos pueden realizar el seguimiento de la exposición y efectuar anotaciones relacionadas a cada diapositiva, ayudando así a la comprensión del tema.

Captar la atención y motivación de los estudiantes representan aspectos indispensables para obtener aprendizajes significativos y comprensivos - dice Rajadell (2001)-, por ello propone utilizar la expresión oral en su máxima amplitud (tanto de manera verbal como no verbal, el tono de voz, la claridad, las pausas, los gestos, posturas, etc.), usar de modo consciente ejemplos que ilustren dudas o conceptos y momentos de humor, y también incluir algunos recursos como el pizarrón donde se anotan ideas, el retroproyector o las computadoras con presentaciones en PowerPoint para acompañar la exposición o explicación ya que ofrecen la ventaja de poder realizar una preparación del material con anticipación.

Estos recursos pueden hacer más atractiva la exposición, pero no modifican la estructura de la estrategia de enseñanza, si no se habilitan espacios para la interacción, si se mantienen las características del rol docente y de los alumnos. La superación del monólogo requiere alternar la exposición con preguntas, para impulsar la participación de los estudiantes y, al mismo tiempo, evaluar el proceso de aprendizaje que se está desarrollando con el fin de ajustar las decisiones sobre la enseñanza.

El análisis sobre la exposición oral realizada por el docente frente a un alumno pasivo, muestra la poca validez que tiene ese modo de organizar la enseñanza cuando se buscan aprendizajes que denoten comprensión, perduren en el tiempo y puedan ser relacionados con situaciones de la vida real. En general, se provoca un aprendizaje memorístico logrado por repetición mecánica que no habilita al alumno a utilizarlo en otro contexto, son aprendizajes momentáneos, sin significación porque no se logró vincularlos a las estructuras de saber existentes. Este modo de enseñar, genera una idea

sobre la acción de estudiar que consiste en: ‘Encerrarme en mi cuarto y repetir hasta que me quede’, como lo expresara un alumno.

Gustavo Iaies y Analía Segal (En Aisemberg y Alderoqui, 2007) explican que la enseñanza de las ciencias sociales, desde su incorporación curricular, tenían como objetivo generar sentimientos de pertenencia hacia el estado nacional por lo cual el modo de aprendizaje era a través de la memorización de datos que podrían olvidarse después porque se los volvía a enseñar cada año. Esto generó un contrato que indica ‘Esto no es para aprender’. Si bien, las reformas curriculares incorporaron a la enseñanza la explicación de procesos, con intervención de actores sociales, paisajes dinámicos y complejos, como no tuvieron en consideración los aspectos metodológicos, en el nivel de las prácticas el efecto fue volver a una nueva versión de aprendizajes memorísticos, apareciendo las ciencias sociales como un área que ‘enseña poco’ y plantea la memorización de contenidos que deben ser reproducidos con el mayor grado de similitud posible al que fueron expuestos.

La explicación oral requiere actividades complementarias para poder provocar la construcción de los saberes en los estudiantes. Su uso no puede dejar de implementarse porque es una forma utilizada en los ámbitos académicos, sin embargo los alumnos aprenderán que el objetivo es la interpretación y la comprensión de los temas desarrollados cuando los docentes a través de nuestras decisiones logremos estimular la participación activa y crítica, demostrando que aprender no es reproducir el conocimiento transmitido.

#### **\* Interrogación didáctica**

Una de las sugerencias para complementar la explicación oral y la presentación con diapositivas (PowerPoint), como se expresó en el apartado anterior, es la interrogación didáctica y la elaboración junto a los alumnos de la estructura conceptual del tema. Se entiende por interrogación didáctica a “la solicitud verbal o gestual que exige una respuesta también verbal o factual, y que se realiza en contextos educativos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje” (Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997, p. 155). La interrogación como recurso didáctico es recomendada por Bateman (2000)

para atrapar la atención y provocar la participación de los alumnos durante la explicación oral.

La estrategia que se analiza a continuación, fue planificada e implementada con alumnos de primer año del Ciclo Básico de una escuela secundaria común. Dichos estudiantes habían estado trabajando procedimientos de lectura cartográfica en el mapa político del mundo. El objetivo de la clase era identificar y reconocer las características distintivas de los Estados como producto de un proceso histórico de organización de la sociedad. La intención era lograr que los alumnos comprendieran que los Estados compartían algunas características aunque la definición de las mismas es producto del accionar histórico de variados grupos sociales. La propuesta incluía otras intenciones: pretendía mejorar el vínculo y la comunicación entre estudiantes y profesor, obtener información sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para ayudarlos en las dificultades; al mismo tiempo, buscaba desarrollar habilidades relacionadas a la interpretación de preguntas, elaboración de respuestas, argumentación de las mismas y actitudes como la escucha atenta, la tolerancia y el respeto. El propósito era alcanzar aprendizajes significativos que pudieran ser retomados, ampliados y profundizados en otro momento, integrando conceptos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser).

Los interrogantes fueron pensados para trabajar de forma oral con los alumnos. Al iniciar la clase se recordó que habíamos estado trabajando con el mapa político del mundo, para ello se hicieron algunas preguntas como: ‘¿Se acuerdan cómo se clasifica a los mapas?, ¿A qué mapas se los llama políticos?, ¿Qué información poseen?’ Estas preguntas fueron utilizadas como vehículo para habilitar una comunicación bidireccional, hay una solicitud de una respuesta activa por parte del alumno con la finalidad de iniciar un tema ayudando a fijar la atención de los alumnos en aquellos aspectos que se deben analizar. Al mismo tiempo permitían contextualizar y vincular los temas que se pretendía abordar con saberes previos de los alumnos.

Las respuestas de los estudiantes fueron variadas, por ejemplo: ‘[...] son los mapas que tienen los límites,... los países,... están pintados los países con colores distintos, tienen las capitales’. La intención consciente al formular la pregunta no era comprobar el saber adquirido, aunque la reflexión sobre aquel momento permite ver que

la clase podría haber fracasado si los alumnos no poseían o no estaban dispuestos a expresar aquellos saberes o hubiesen interpretado las preguntas como un modo de evaluarlos. Es importante, generar un clima distendido y alentarlos en su participación para que la actividad logre su propósito.

La clase continuó con otras preguntas que buscaban información sobre conceptos que los estudiantes fueron mencionando en sus respuestas: ‘¿Qué es un país? ¿Qué ideas podrían asociar al concepto país?’ Mientras los alumnos respondían: ‘Y... la bandera,... Argentina es un país,... tienen una capital,... tienen límites,... un presidente, un idioma..., actividades económicas’, entre muchas otras. Yo permanecía en silencio e iba anotando sus expresiones en el pizarrón, ellos mismos comparaban lo que decían con lo escrito, de ese modo decidieron que no eran necesarias las reiteraciones. Entonces, cuando un compañero aportaba una idea que estaba escrita, otro le decía: ‘Ya está!’. También, decidieron que podían ejemplificar algunos conceptos, con en el caso de las actividades económicas y las fueron mencionando.

Como docente realizaba una escucha atenta, brindando aliento para que se animen a seguir hablando, formulando nuevas preguntas y repreguntando sobre las respuestas dadas para que ampliaran, clarificaran o ejemplificaran lo expresado, pero no hacía ponderaciones relacionadas a lo correcto o incorrecto. En ciertos momentos dirigía las preguntas hacia alumnos más tímidos que no habían participado o bien hacia los que se dispersaban para que todos se mantuviesen atentos y pensando. Ejemplos de algunas de ellas son: ‘Ustedes mencionaron límites ¿podrían decir qué son?, ¿A vos qué te parece?, ¿Existen en la realidad?, ¿Cuándo reconocemos la existencia de límites entre países?, ¿Estás de acuerdo con la respuesta dada?, ¿Podrías agregar algo más?, ¿Cómo y quiénes habrán establecido los límites de los países?, ¿Podrán cambiar su ubicación?, ¿Por qué causas?, ¿Podrían dar algún ejemplo?’. Luego les pedí a ellos que anotaran lo escrito en el pizarrón en sus carpetas para poder tener registro de lo dicho en el caso de finalización de la clase y para re-trabajar las ideas en otro momento.

En estos casos las preguntas habilitan la comunicación demandando a los alumnos involucrarse y participar activamente, al mismo tiempo que ayudan al descubrimiento y la construcción de la estructura conceptual conocida y organizada por el docente (Ver Anexo N°1), a través de las evidencias o conceptos que ya poseían los estudiantes.

Permiten al alumno vincular y cuestionar sus conocimientos. Las preguntas aquí no tienen un papel comprobatorio de conocimientos con fines evaluativos. Dice Astolfí (1997) que el ‘saber comienza cuando una pregunta puede ser planteada allí donde reinaba la evidencia’ (p. 74).

Luego de haber trabajado ciertas características de las unidades políticas, como las mencionadas con anterioridad, pregunté: ‘¿Un Estado es un país?’ Los alumnos comenzaron a discutir la respuesta, algunos decían ‘sí’ y otros ‘no’, mientras había algunos expectantes. Entonces hice otra pregunta: ‘¿Por qué? ¿Cómo justifican la respuesta que dan?’ Buscar argumentos para sostener una postura es difícil y las respuestas suelen ser pocas. Algunos responden mencionando ejemplos como: ‘Estado lo escuche para la provincia’, o ‘los Estados Unidos hablan de Estados para las divisiones del país’.

El modo en que se realizaron las preguntas dio la posibilidad a los alumnos de indagar áreas interrelacionadas y efectuar operaciones mentales como el recuerdo, la comparación, la explicación y la reflexión. “Las preguntas del profesor tienen la virtualidad de atraer la atención de los alumnos, fomentar la participación, la discusión y en definitiva, aumentan el nivel de aprendizaje” (Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997, p. 157).

Aunque como dice Rajadell (2001) “formular la pregunta adecuada en el momento adecuado y para el alumno adecuado, exige una gran profesionalidad docente que no siempre es fácil haber conseguido” (p. 11). Es necesario entonces pensar en la intención de las preguntas que formulamos y el modo en que las enunciamos porque ambas cuestiones influyen en las respuestas que producen los alumnos. Si el interés es dialogar las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad porque esa reciprocidad es condición necesaria para desarrollar procesos reflexivos que generen construcción de conocimientos en el marco de una enseñanza para la comprensión (Perkins, 1999: En Anijovich y Mora, 2014, p.37).

El cierre de la clase fue desarrollado a partir de la explicación oral del tema por parte del docente, retomando los aportes que los alumnos habían ido realizando, resaltando las expresiones anotadas en el pizarrón, remarcando y usando los ejemplos expuestos anteriormente, generando aclaraciones sobre los puntos que habían provocado

conflicto en las respuestas. Simultáneamente, los alumnos completaban sus anotaciones. La explicación oral del tema surgió como consecuencia de los aspectos que ellos fueron descubriendo de la estructura de contenidos que estaba implícita, permitiendo que encontraran relaciones entre los nuevos contenidos a aprender y sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales no necesariamente correspondían a aprendizajes sistematizados por la escuela.

Este modo de trabajo genera en los alumnos apertura hacia el docente facilitando la intercomunicación, las distancias entre ambos se reducen, los alumnos pierden el temor e interrumpen la explicación del docente con total naturalidad para agregar ejemplos o consultar dudas. Siendo esto muy favorable para ayudar a su comprensión y obtener información sobre el proceso de enseñanza y los aprendizajes.

La clase aquí comentada permite mostrar algunas ventajas de la interrogación, genera motivación y despierta el interés, las preguntas tienen valor en tanto abren un espacio de exploración y cuestionan las certezas (Anijovich y Mora, 2014), estimulan el pensamiento, la reflexión y la indagación de los saberes previos. La interrogación didáctica se constituye en uno de los elementos claves de la interacción comunicativa en el aula, utilizada mayoritariamente por el docente con intencionalidades variadas pero bien definidas (Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997), en la experiencia descrita se la uso como vehículo para recoger información sobre los conocimientos del alumno, solicitando que recuerde, defina, identifique, exponga o reconozca lo aprendido en otro momento anterior, como medio de descubrimiento de nuevos conocimientos y elemento dinamizador de la interacción, al solicitar ejemplos u opiniones.

Sin embargo, una estrategia similar preparada para alumnos del Ciclo Básico pero de segundo año de una escuela técnica no tuvo resultados favorables. El eje temático era el mismo, el objeto de su abordaje era profundizar los conocimientos dentro del espacio americano pues se suponía, por la prescripción de los Materiales Curriculares, que había sido trabajado el año anterior.

La intención de la propuesta de clase era conocer las ideas previas que sustentaban el concepto de Estado o país de los estudiantes, para poder discutirlos y ayudarlos a comprender los procesos históricos de organización política del territorio americano. La inquietud sobre sus preconcepciones había surgido en mí porque al trabajar la lectura

cartográfica detecté que no reconocían la diferencia entre país y territorio dependiente, aunque se utilizaran diferentes simbologías cartográficas que estaban explicitadas en las referencias. Decidí comenzar con la pregunta ‘¿Qué es un país para Ustedes? ¿Qué ideas asocian o vinculan a un país?’ Los alumnos no respondían, dejé pasar el tiempo y esperé respuestas pero se miraban, reían y no contestaban. Entonces pregunté: ‘¿Cómo saben que viven en un país? ¿Cómo saben que están en Argentina y son argentinos?’ La respuesta de un alumno fue: ‘Porque me dijeron’. Otros ratificaron la afirmación. Creí entonces, que podía comenzar a rescatar ideas asociadas al concepto de nación e identidad nacional. Los animé a que dijeran algo más como ‘¿Quiénes les habían dicho o en dónde se lo habían dicho?’, ‘Nuestros padres’ – respondieron molestos. El desorden comenzó a apoderarse de la clase y fue el momento en que un alumno tomó la palabra por el grupo entero y dijo: ‘Y por qué no nos dice usted qué es, así lo estudiamos y listo’.

Esta experiencia de clase muestra que la estrategia elegida no era la adecuada, quizá porque no se generó un clima áulico acorde a la posibilidad de expresión de los alumnos, tal vez las preguntas fueron interpretadas desde una finalidad de control social y evaluación, o bien era un modo de trabajo al cual no estaban habituados, o quizá:

[...] la razón hay que buscarla en la creencia de que si el profesor no emplea la mayor parte del tiempo didáctico en su discurso o en el control del discurso de los alumnos [...] la iniciativa sería tomada por los alumnos, lo que podría acarrear un cierto desorden normativo (Mishler: En Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez, 1997, p. 157).

Los autores citados destacan la necesidad de interpretar las preguntas que formulan los alumnos, porque ellas frecuentemente aportan más información sobre sus esquemas cognitivos que sus respuestas. La pregunta formulada por el estudiante aportó información sobre las concepciones que, como grupo, habían construido sobre la enseñanza y el aprendizaje, las expectativas que tenían sobre la tarea del profesor y la suya como estudiantes, junto a las motivaciones de orden social como las expectativas hacia la materia y la asimilación de roles institucionales y situacionales. El docente debía dar una clase magistral o dictar la información para que los alumnos la memorizaran y repitieran del modo más exacto posible al momento de la evaluación,

concepción que influyó en el bajo nivel de recuerdos sobre el tema y la resistencia ante la propuesta que intentaba modificar los roles tradicionales de profesor - estudiante. La situación puso en evidencia ciertas particularidades, características y preferencias del grupo que no habían sido consideradas para construir la estrategia.

El carácter hipotético de la planificación quedó en evidencia, al igual que los condicionantes a ser considerados al momento de diseñar una estrategia de enseñanza, como los imponderables al momento de implementarla. Todo esto pone de manifiesto cómo las particularidades de cada grupo pueden conducir al éxito o fracaso de la misma estrategia y nos exige reflexionar sobre lo ocurrido para adoptar decisiones pensadas que permitan sostener las intenciones y ayudar a los alumnos para conseguir aprendizajes significativos y duraderos, que puedan ser profundizados en otro momento.

En la interrogación didáctica como estrategia de enseñanza se incluyen, según expresa Morata Sebastián y Rodríguez Sánchez (1997) aquellos actos o actividades didácticas que aparecen como equivalentes a preguntas por provocar en el sujeto una reacción de respuesta lingüística o una acción equivalente a una respuesta. Ejemplo de este tipo de actividades son las frases incompletas, la elección de opciones, el ordenamiento de información, etc. y su utilización se asocia generalmente a la comprobación del saber adquirido.

En la perspectiva histórico-cultural la pregunta adquiere una connotación definitivamente heurística, al concebirse como recurso que activa la búsqueda parcial del conocimiento para construir una respuesta que funcione como solución a un problema cognoscitivo planteado en el interrogante (Izaguirre, González y Rivera, S/D).

Para completar la enseñanza del tema: Proceso de organización territorial, se elaboró un secuencia de actividades que se combinó a la estrategia descrita al inicio de este apartado, la cual inició con interrogantes para rastrear las ideas previas, el registro de aquellas ideas en el pizarrón y la explicación oral con apoyatura de esas anotaciones. El objetivo de las actividades era Comprender la organización político territorial de los Estados como el producto de un proceso histórico conflictivo, a través de la interpretación de un texto basado en una zona del mundo, junto a la lectura, interpretación y elaboración de cartografía.

Los alumnos trabajaron con el texto “Los Países Árabes” (Ver Anexo N° 2) y resolvieron las siguientes consignas.

- 1- Leer el texto e identificar dentro del mismo, con notación marginal, las vinculaciones con los conceptos trabajados.
- 2- Construir un mapa con: a. la ubicación del mundo árabe; b. las actividades económicas que allí se desarrollan; c. la dirección del movimiento de la población empleada en el petróleo.
- 3- ¿Qué rasgos unen a los países del mundo árabe y cuáles los diferencian?
- 4- Identifica los momentos más destacados en el proceso histórico de formación y organización del territorio de esos países. Explica brevemente en qué consiste cada uno. ¿Cuál de ellos indica la formación como país? ¿Por qué?
- 5- ¿Qué sistemas de gobierno adoptaron estos países? ¿Qué diferencias existen entre ellos?
- 6- ¿Cómo definieron sus límites? ¿Por qué existen conflictos étnicos en la zona? Menciona un ejemplo.
- 7- Observa las estadísticas sobre condiciones de vida. ¿Qué países tienen la mejor situación de vida? ¿Por qué?

Una vez resueltas las actividades se realizó una puesta en común, en la que los alumnos leían sus respuestas y comentaron cómo hicieron para elaborarlas.

Estas actividades actuaron como desafíos cognoscitivos para los estudiantes, pues suponen relacionar lo conocido con la situación de aprendizaje a la que se refiere la interrogación, que requiere una respuesta del alumno (Izaguirre y otros, S/D). La construcción de la respuesta supone un ejercicio mental que ejecuta el estudiante sobre la base de: interpretar la pregunta, establecer su núcleo problemático, formular ideas para la argumentación desde su perspectiva cognoscente, emitir su respuesta desde la nueva realidad cognoscitiva comprendida y explicada mediante la argumentación.

La primer actividad propuesta requería de ellos una lectura comprensiva del texto, un recuerdo de los aspectos del tema trabajado pudiendo recurrir a revisar sus anotaciones y una relación posterior que no está explícita sino que dependerá de las ideas que utilice en su proceso de razonamiento cada alumno, las cuales deberá exponer al momento de la corrección cuando tenga que argumentar su producción.

La segunda tenía varios momentos, se debía interpretar el texto, seleccionar la información solicitada, recordar los saberes relacionados a la lectura y construcción cartográfica (tema que había sido abordado como primera unidad dentro del año lectivo), analizar con esas ideas cuáles eran los símbolos más pertinentes para cada información a ubicar, construir la simbología y localizarla sobre el mapa.

Las consignas N° 3 hasta la 6 requieren la interpretación del texto que se lee, selección de información, búsqueda de información adicional, elaborar comparaciones para decidir similitudes y diferencias. En general, estas preguntas se clasificarían como de interpretación, buscan que el alumno explicita su comprensión de la información a través de selección, la organización y el reordenamiento de la misma, descubra relaciones entre informaciones y definiciones, adopte criterios para construir las comparaciones, y en algún caso aparece la aplicación de conceptos hacia los ejemplos.

La última actividad propone el análisis, supera la dependencia directa del texto ya que el alumno tiene que comparar los datos estadísticos, teniendo en cuenta su significado, y deducir la respuesta expresando los motivos que la sostienen. La actividad tiene implícitas preguntas de comprensión porque estimula el procesamiento de información, requiere del alumno pensar, relacionar datos, clasificar y comparar para elaborar las respuestas.

La implementación de la estrategia pudo adaptarse a los tiempos y particularidades de cada alumno. Sin embargo, en las actividades que introducían problemas y demandaban análisis la mayoría de los estudiantes necesitó de la colaboración del profesor para identificar con claridad las tareas implícitas en la consigna de trabajo. Las actividades en algunos casos resultaron muy complejas por lo cual fue necesario guiarlos a través de preguntas orales, de modo que todos alcanzaran la comprensión de la actividad y pudiera elaborar de manera autónoma las respuestas. En esta situación de enseñanza se trabajó con una única fuente de información por lo cual se dio una visión acabada del conocimiento a estudiar.

Es posible utilizar una variedad de preguntas en el desarrollo de la enseñanza pero, para que efectivamente contribuyan al aprendizaje de los alumnos, es imprescindible que el docente se pregunte qué quiere que los alumnos comprendan de la disciplina y qué habilidades cognitivas se propone que desarrollen. (Anijovich y Mora, 2014, p. 39).

Teniendo presente los saberes demandados por los niveles de educación superior hacia los ingresantes, las preguntas que formulemos como docentes del nivel medio deben sostenerse en una idea de aprendizaje que demanda un rol activo del alumno y estimula el pensamiento productivo a través de la provocación intelectual. Si formulamos preguntas simples que requieren respuestas breves, únicas o informaciones precisas, no se genera un diálogo ni un intercambio que posibilite la construcción y comprensión de los temas. En cambio, las preguntas de comprensión e interpretación brindan la posibilidad de añadir nuevos conocimientos, modificar la información existente desde un sentido razonado y creativo, promueven el ejercicio de la argumentación y la expresión escrita (en las respuestas) y oral (en la puesta en común).

Este estilo de tareas es valorado positivamente porque promueve el pensamiento crítico, definido por Matthew Lipmann (En Izaguirre y otros, S/D) como un pensamiento habilidoso y responsable, capaz de elaborar buenos juicios, porque se apoya en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. Un pensamiento que progresa en la construcción conceptual, al problematizar y configurar desde una nueva perspectiva los saberes; retoma, amplía y profundiza lo conocido. Posibilita aprender a aprender nuevos contenidos, aprender a pensarlos en su complejidad, aprender a integrarlos en un contexto significativo. Izaguirre y otros (S/D) indican que toda pregunta debe contener en su esencia un problema, expresar una dificultad cognoscitiva concreta y relacionada con los conocimientos precedentes, provocar la motivación y necesidad de búsqueda por el estudiante, funcionar como constructo directivo del pensamiento inquisitivo del estudiante y servir como punto de partida para la construcción de la argumentación que sostiene a la respuesta. Las preguntas junto a las respuestas permiten el desarrollo cognitivo del estudiante que en su construcción de referentes y significados hace significativo el conocimiento.

### **\*Análisis de Casos**

El uso de casos dentro de la enseñanza puede cumplir con diferentes intenciones según el modo en que se halle ubicada dentro de la secuencia de actividades previstas. En las estrategias que analizaré a continuación el objetivo de la utilización de casos estuvo en ayudar a la comprensión y consolidación de conceptos y procesos propios de la

geografía, atendiendo las interrelaciones que se producen en los escenarios reales; también en facilitar la aplicación o transferencia de marcos teóricos a situaciones concretas, permitiendo el desarrollo del pensamiento deductivo, observando la singularidad y complejidad de los contextos específicos.

Un caso es definido por Lawrence como

[...] el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula. (Lawrence, 1953, p. 215: En Wassermann, 1994).

En la primera propuesta que analizaré el caso seleccionado permitió el abordaje del tema a enseñar mientras que en la segunda, el caso estuvo vinculado a la consolidación y transferencia de los conocimientos teóricos trabajados en un momento anterior de la enseñanza.

En el primer caso, la estrategia fue construida para primer año del Nivel Polimodal con la intención de favorecer la comprensión y el análisis de los procesos históricos que generan la construcción de los Estados y su ordenamiento territorial, a través del accionar de distintos grupos sociales, tema que se incluye dentro del eje: El ordenamiento territorial del espacio como resultante del accionar histórico de la sociedad que lo fragmenta en unidades políticas reconocidas como propias por los diferentes grupos sociales involucrados.

El caso elegido para desarrollar esta propuesta correspondió a una película llamada “L’América” de Gianni Amelio (Ver Anexo N° 3). La cual cumplía ciertas condiciones consideradas necesarias para constituirse en un buen caso, según el planteo de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo -en adelante DIyDE- (S/D), porque presenta una situación concreta y auténtica, basada en la realidad, es una situación problemática que proporciona información, es provocativa, estimulante e

invitaba al análisis, en consecuencia podría despertar el interés de los alumnos. Sin embargo no era una situación ‘total’, pues no incluía toda la información necesaria y todos los hechos disponibles, aunque posibilitaba la formación en el tema seleccionado.

A ello se sumaba que el cine, como todos los recursos audiovisuales, resulta atractivo para los jóvenes y permite acercar la realidad de un modo interesante al aula, recreando historias, circunstancias, conflictos que pueden ser percibidos desde las imágenes, los sonidos y los diálogos, facilitando la comprensión, explicación y reflexión, despertando la motivación y el interés sobre información que servirá de base en la construcción de conceptos y significados.

La película “L’América” refleja la crisis económica, social y política existente en Albania a principios de la década del noventa producto de la caída del bloque soviético y su transición al capitalismo. El relato muestra a través de algunas escenas hechos significativos para el país, permitiendo comprender el contexto histórico en el que se desarrolla. Los protagonistas son dos italianos: uno joven que llega a invertir en Albania mostrando la pujanza económica de su país y otro anciano que llegó como soldado durante la invasión italiana antes de la segunda Guerra Mundial y se hallaba trabajando en una mina de carbón bajo el antiguo régimen comunista. Cada uno representa a diferentes grupos sociales, organizaciones económicas y políticas particulares, que se reflejan en sus intencionalidades y formas de proceder. Las circunstancias que se suscitan en la narrativa permiten observar las interrelaciones entre aspectos económicos, políticos, sociales y territoriales de un país afectado por cambios relacionados al contexto internacional y por el fin del aislamiento producto de su inserción en mundo global que experimenta transformaciones vertiginosas.

La observación de la película constituyó el momento donde los alumnos conocían el caso y tomaban conciencia de la situación que se describía. Continuó con un momento de diálogo donde los alumnos expusieron sus opiniones, ideas, impresiones e interrogantes surgidos de lo observado. A estas fases Colbert y Desberg (1996: En DI y DE, S/D) las denominan preliminar y eclosiva<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Colber y Desberg (1996: En DI y DE, S/D) plantean cuatro fases para organizar el estudio de casos: fase preliminar constituida por la presentación del caso; fase eclosiva donde se da lugar a las opiniones, impresiones, puntos de vista, etc. de los participantes; fase de análisis donde se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible para salir de la subjetividad redescubriendo la realidad

Los comentarios realizados por los alumnos se referían especialmente al accionar de los protagonistas y las condiciones en las que se desarrollaba la historia, por ejemplo: ‘Se muestra la pobreza de los habitantes del país’, ‘Los italianos querían quedarse con los subsidios pero no les interesaba producir allí’, entre otros. Mientras que las inquietudes se referían al contexto económico y político y al proceso histórico, por ejemplo: ‘¿Por qué aparece el ejército italiano y Mussolini? ¿Por qué uno de los protagonistas había pertenecido al ejército italiano pero estaba en Albania? ¿Qué era el comunismo? ¿Por qué aparecía una imagen de la caída del Muro de Berlín? ¿Qué es el Plan de Ajuste?’. Este momento dejó explícita la necesidad de recabar información adicional que contribuyera a la comprensión de la situación.

Les propuse, entonces, que anotaran y respondieran sus interrogantes averiguando la historia política de Albania, las causas de la Guerra Fría, sus principales acontecimientos, las consecuencias de su finalización y la nueva organización política y económica del mundo. La actividad fue desarrollada en pequeños grupos para facilitar la búsqueda, selección e interpretación de la información. Luego, fueron comentando y discutiendo la información obtenida. La complejidad del tema y sus comentarios hizo necesaria la explicación oral por parte del docente, con el fin de sintetizar el trabajo realizado por ellos, ordenar e integrar las cuestiones investigadas, estableciendo aclaraciones y vinculaciones con los hechos de la película. La explicación del contexto facilitó la interpretación y comprensión de la situación reflejada en la película.

Para finalizar el trabajo presenté a los alumnos las siguientes preguntas y actividades, que podían discutir y resolver grupalmente, facilitando los procesos de discusión y consenso entre ellos:

- a. ¿Cómo están caracterizados los protagonistas de la película? ¿A qué grupos sociales se busca identificar a través de ellos?
- b. ¿Cuáles son los conflictos y problemas que aparecen en la película? ¿A qué causas se deben?
- c. ¿Cuál es el rol de las fronteras del país para la población local? ¿Cómo se diferencia ese rol si se trata de capitales y población extranjera? ¿Por qué?

---

y los acontecimientos significativos logrando una síntesis; y, por último, la fase de conceptualización en la cual se alcanza la formulación de conceptos principios que permiten ser utilizados en una situación parecida.

d. ¿Qué funciones del Estado aparecen reflejadas en la película? ¿En qué escenas se muestra la vinculación de Albania con otros estados y organismos internacionales?

e. Elabora un texto que muestre los procesos, vinculaciones y actores sociales que influyen en la construcción territorial de un Estado.

Las cuatro primeras, son preguntas que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso, a ellas Wassermann (1994), las denomina ‘preguntas críticas’. Su objetivo es promover la comprensión. Requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando elaboran respuestas o soluciones.

Los momentos de búsqueda e interpretación de información complementaria y resolución de preguntas se corresponden con las fases de Análisis y Conceptualización que completan las fases de organización de la técnica propuesta por Colbert y Desberg (1996: En DIyDE, S/D). Los alumnos tienen que revisar sus conocimientos y vincularlos a la situación en cuestión. El contraste de opiniones a través de la discusión grupal permite determinar los hechos que son significativos para interpretar la estructura del caso en cuestión. Del mismo modo surgirá la formulación o evocación de conceptos teóricos y relaciones que derivan del análisis y son aplicables en esa situación, pero que también serán válidos para otros casos. El análisis de la película permite formular expresamente los conceptos clave y procesos causales que se deducen del caso e integran el núcleo temático trabajado. La última actividad pretende la elaboración y comunicación de aquel análisis en una síntesis del tema abordado, donde queden expresados los principios generales que podrán ser transferidos a otras situaciones.

En esta segunda propuesta el análisis de caso constituye una estrategia que fue organizada para el primer año del ciclo básico del nivel secundario y pretendía abordar las Problemáticas ambientales de mayor magnitud. Las intenciones eran: Identificar y diferenciar las causas de los desastres y problemas ambientales; y explicar las consecuencias de ambos atendiendo a los niveles de vulnerabilidad de la población afectada.

La propuesta comenzó a través de algunas preguntas ‘¿Han escuchado noticias sobre desastres naturales o problemas ambientales? ¿Podrían comentarlas? ¿Cuáles eran las causas de ellos?’ Ellos recordaron terremotos, tsunamis, inundaciones con las

pérdidas materiales y de vidas humanas. Retomando sus ejemplos y comentarios desarrollé una explicación oral sobre los conceptos, sus diferencias, vinculaciones, relaciones con los riesgos y las vulnerabilidades de la sociedad, posibles causas y consecuencias. Los alumnos realizaron anotaciones de mi exposición. La intención de este momento era proporcionar en poco tiempo la estructura de significados que los alumnos debían aprender. El análisis y la crítica a este estilo de enseñanza ya fue realizado previamente en el apartado Explicación oral.

Luego se trabajó con un cuestionario para guiar la lectura e interpretación de la bibliografía que trataba el tema desde los conceptos y las vinculaciones generales. La pretensión era ayudarlos a que pudieran comprender la estructura de significados a través de otras tareas que demandaban un rol activo por parte de ellos, donde podían administrar los tiempos de la actividad de modo personal. La exposición oral de las respuestas formuladas y su discusión grupal en la clase permitía detectar posibles errores que podrían ser corregidos, resolver dudas con aclaraciones y facilitaba la construcción de aprendizajes.

Por último se presentó el estudio de casos a través de dos artículos periodísticos (Ver Anexo N°4) para intentar que puedan transferir el marco teórico desarrollado previamente. La intención era vincular la teoría con la realidad, brindando nuevas oportunidades para la comprensión y el aprendizaje de los conceptos con sus relaciones causales. Esta organización de la secuencia de actividades permite al alumno estar en contacto con los conocimientos en diferentes momentos, situación que favorece el aprendizaje duradero aunque puede provocar la resistencia en ellos de mejor rendimiento por la reiteración que se produce.

El uso de los artículos periodísticos en la enseñanza permite contar con información actualizada sobre acontecimientos, datos y procesos de la realidad social, mostrando la relevancia y vinculación de los conocimientos del aula con el exterior, otorgando así significatividad a los temas abordados desde la enseñanza de la Geografía. Su introducción posibilita la comparación y el análisis de diferentes perspectivas y dimensiones ya que, las noticias reflejan la dinámica social, los conflictos y contradicciones de nuestra sociedad, por lo cual favorecen el análisis y el

pensamiento crítico, la formación de opiniones y puntos de vista, el planteo de interrogantes y el debate sobre múltiples temas.

A los casos propuestos, se los clasifica como Casos centrados en el estudio de descripciones y como casos Temáticos. Los primeros tienen por objetivo específico que

[...] los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave constitutivos de una situación dada y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros, las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Finalmente, pretenden la reflexión y el estudio sobre los principales temas teórico-prácticos que se derivan de la situación estudiada. No se pretende, pues, llegar al estudio y al planteamiento de soluciones, se centran en aspectos meramente descriptivos (DIyDE, S/D, p. 5).

La denominación Temáticos hace referencia a que en ellos no interesa el caso en sí, sino el tema de fondo sobre el que gira, proponiendo dialogar y analizar un contenido específico. El análisis de los casos estuvo guiado por preguntas específicas para cada artículo, en las cuales los alumnos debían identificar aspectos como el problema ambiental, sus causas, consecuencias y actores sociales involucrados con sus características e intencionalidades. Luego se les propuso realizar una comparación entre ambos casos, aplicar los conceptos teóricos trabajados y elaborar conclusiones donde expresaran sus opiniones y juicios personales en relación a las causas de esos problemas y los modos en que podrían haber sido evitado o prevenido sus consecuencias.

El trabajo de lectura, interpretación y discusión grupal para generar las respuestas es un momento importante y requiere de la escucha atenta del docente con el objetivo de detectar las causas de las faltas de consenso si las hubiera, posibles errores de comprensión, dificultades para avanzar, conclusiones apresuradas, etc. e intervenir facilitando la ayuda necesaria, estimulándolos a realizar un análisis con mayor detenimiento.

La participación activa de los alumnos y el docente es un requisito para el funcionamiento del análisis de caso, que cuenta con muchos aspectos positivos. Entre ellos cabe mencionar su gran adaptabilidad a diversos momentos dentro del proceso de

enseñanza, a diferentes edades de los alumnos y contextos de enseñanza, como también a distintas asignaturas. Facilita la retención de la información y el conocimiento adquirido a través de la discusión y aplicación – transferencia de conceptos teóricos en situaciones de la vida real. Promueve el aprendizaje significativo porque el alumno recurre a sus conocimientos previos para el análisis de la situación y genera otros nuevos. Contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas al explicar, interrogar o responder; y habilidades específicas como la comprensión lectora, el uso de información y la elaboración de argumentos. En algunas situaciones el análisis de caso puede ser planteado como un juego de simulación, esto ayuda a comprender las intencionalidades de los actores sociales y recrear los conflictos. Esta estrategia es importante en la formación de los estudiantes porque les permite construir competencias y conocimientos que le pueden ser requeridos en el Nivel Superior ya que posibilita pensar y transferir conocimientos a otras situaciones.

#### **\* Resolución de Problemas**

La siguiente estrategia fue preparada para trabajar con alumnos de primer año de Nivel Polimodal, en la actualidad corresponde a 4° año de la educación secundaria. La intención era lograr la construcción y comprensión de los conceptos Estado y Nación, analizando las complejas vinculaciones que pueden establecerse entre ellos por el accionar histórico de diferentes grupos sociales.

Desafiada por el texto de Bateman (2000) donde se provoca al lector a probar su propuesta de enseñanza por medio del razonamiento inductivo, del descubrimiento y la indagación, decidí organizar la enseñanza del tema mencionado siguiendo los pasos que él proponía. Comencé la clase con un interrogante: ‘¿Todos los Estados son Estados nacionales?’ El interrogante actuó como un desafío para los alumnos, los preparó para la discusión y los dispuso a pensar. Este interrogante puede considerarse – según Parra (2005)- un problema por ser,

una pregunta que demanda una respuesta, una pulsión, una incitación a salir de un estado de desequilibrio a otro de equilibrio [...] donde el sujeto dispone de los elementos para comprender la situación que el problema describe y no

dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata (En Rueda y García, 2005, p. 259).

Los alumnos comenzaron espontáneamente a exponer sus opiniones e ideas, identificaron los conceptos involucrados y trataron de establecer precisiones sobre ellos, mientras intentaban resolver la pregunta. El clima distendido del grupo, la aceptación del desafío manifiesto en el interés y el afán de superación del obstáculo, fueron aspectos indispensables para el desarrollo de la actividad. Se utilizó en ese momento la técnica del torbellino o lluvia de ideas cuyo objetivo es recopilar una serie de ideas que pueden servir de orientación a la solución del interrogante.

Los antecedentes teóricos de esta técnica se encuentran en el pensamiento circular de Follet (1922), quien mantenía que una idea surgida en un grupo no era más que una plataforma para otras muchas. Una idea que ofrece nuestro compañero o nuestra compañera nos hace pensar en otra, y a un nuevo compañero en otra diferente, y así progresivamente evolucionamos hacia la solución del problema surgido (Rajadell, 2001, p. 14).

Permanecí en silencio, dándoles tiempo para pensar y aceptando el silencio. Dejé que los alumnos fueran animándose a presentar sus ideas. En general, los silencios son poco tolerados por los docentes y los llenamos rápidamente con palabras, sin darnos cuenta que en muchas oportunidades dejamos afuera a los alumnos cuyos ritmos de reflexión o pensamiento son distintos. Nicholas Burbules (1999: En Anijovich y Mora, 2014) se refiere a la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de significados con la expresión ‘espíritu de diálogo’, capacidad que debe cultivarse en la labor docente aprendiendo a escuchar cuidadosamente a la otra persona y siendo capaz de esperar. Estas condiciones son necesarias para habilitar el diálogo entre los estudiantes y el docente.

En el desarrollo de la clase se fueron sucediendo situaciones similares a las descritas por Bateman (2000), los alumnos me interpelaban para que indicara la respuesta correcta o corrigiera a quienes supuestamente estaban equivocados. Como propone el autor sólo escuchaba, sonreía y registraba cada expresión en el pizarrón. Esto

ayudaba a ver qué podían agregar a lo dicho y no quedarse en reiteraciones; al mismo tiempo, realizaban vinculaciones, comparaciones y combinaciones de las ideas ya anotadas. Se hacía evidente el proceso de pensamiento que iban desarrollando en forma conjunta. Simultáneamente aprendían a controlar la insistencia en la importancia y validez de las ideas personales, a escuchar e integrar las ideas de los demás compañeros. En esta etapa es fundamental mantener el ‘espíritu de diálogo’ y contribuir a evitar los juicios de valor sobre las expresiones de los alumnos y entre ellos porque es indispensable la participación del máximo número de alumnos, asegurando una exposición correcta y tranquila de sus puntos de vista.

El torbellino de ideas recurre al uso del pensamiento intuitivo y lo incluye en la enseñanza, en este caso se partió de una pregunta- problema pero podría haberse utilizado otro recurso como una historieta, una imagen o un mapa. Recupera el pensamiento de que las maneras de conocer propias de los niños pequeños –tal lo expresa Bruner (1987)- no son inadecuadas ni irrelevantes, por lo cual deben incluirse en la enseñanza.

[...] resulta claro que el aprendizaje y la enseñanza deben comenzar a partir de algún nivel intuitivo [...] no sólo en relación con los niños pequeños, sino para cualquiera que se acerque a un nuevo conjunto de conocimientos o habilidades por primera vez. [...] Evidentemente, el objetivo de una escolarización equilibrada consiste en permitir que el niño proceda de manera intuitiva si es necesario, y que analice cuando es adecuado (Bruner, 1987, pp. 95 - 96).

Al permitir la manifestación del pensamiento intuitivo ante la actividad inicial, se facilitó el desarrollo de la autoconfianza del alumno respecto de la posibilidad de resolver la actividad propuesta y generó la confianza en que podían ser corregidos para ayudarlos a avanzar. Al considerar los alumnos que no podían realizar otros aportes, quedaron con una gran inquietud y deseaban conocer la ‘Verdad’, si estaba Bien o Mal lo expresado. Entonces, les propuse indagar, buscar datos e información sobre algunos ejemplos como: Egipto, Canadá, Nigeria, Francia o Kurdistán, teniendo presente el interrogante en cuestión y considerando las ideas que habían expuesto y registrado.

En las expresiones dadas por los estudiantes se reflejaba la complejidad implícita en el abordaje de la pregunta. Las mismas hacían referencia a la organización política, al territorio, la población, las características culturales, las producciones económicas y el proceso histórico; a su vez permitían la construcción de ideas como poder, consenso y conflicto, acciones propias de los actores sociales dentro de un proceso de construcción espacial.

En pequeños grupos, armados espontáneamente, eligieron uno de los lugares sugeridos e indagaron sobre él en fuentes bibliográficas (libros, enciclopedias, internet), buscaron información referida a los aspectos identificados por ellos. A la clase siguiente se realizó una puesta en común de los datos averiguados. Al trabajar con ejemplos diferentes, esto hacía necesaria la escucha atenta mientras cada grupo exponía la información obtenida y registraba individualmente los datos que consideraba relevantes. Simultáneamente, se iba realizando un registro en el pizarrón y los alumnos solicitaban aclaraciones sobre cuestiones que al leer la información no habían comprendido. Los grupos que habían elegido el mismo lugar, comparaban sus informaciones y las complementaban o cuestionaban.

Observando lo expresado en el pizarrón, los alumnos iban comentando oralmente las vinculaciones entre los datos obtenidos, los conceptos que organizaron la búsqueda y la pregunta a resolver; elaboraban comparaciones, obteniendo diferencias y similitudes entre los ejemplos. Concluida la puesta en común, cada grupo tuvo que revisar las anotaciones, analizarlas y elaborar una respuesta argumentada a la pregunta inicial. Para completar el trabajo se propusieron dos preguntas más que debían ser resueltas sólo considerando la información ya presentada, ‘Un Estado, ¿necesita de una nación para existir?, ¿Toda nación es Estado?, ¿Puede un Estado fragmentarse y desaparecer por el accionar de sus naciones?’ Nuevamente observaron los datos e información obtenida, buscando nuevas respuestas, discutieron entre ellos y llegaron a acuerdos que manifestaron en sus conclusiones.

La motivación provocó un gran trabajo de razonamiento por inducción, habían indagado y observado datos, hipotetizado respuestas, analizado situaciones, establecido comparaciones y elaborado conclusiones argumentadas. A pesar de ello, seguían intrigados por conocer si su trabajo estaba Bien o Mal, si sus respuestas eran las

correctas. La última actividad que hicieron fue comparar sus trabajos con lo manifestado en el libro de texto. En ese momento sintieron la satisfacción de haber alcanzado los resultados buscados.

El recorrido realizado por estos alumnos para aprender el tema fue mucho más extenso que proponer una lectura con un cuestionario sobre la propuesta bibliográfica para el año escolar, sin embargo ellos pudieron experimentar el modo de construir conocimientos y poner en acción variados procesos de pensamiento. Con la ayuda del docente los alumnos pudieron realizar el pasaje del pensamiento intuitivo al analítico, los datos e informaciones buscadas dieron validez a las expresiones o comentarios que habían formulado. Al comparar sus conclusiones con los textos pudieron identificar diferencias y similitudes, tanto en las respuestas, como en sus argumentos y formas de expresar las ideas. Los grupos que encontraron errores en sus respuestas, revisaron las relaciones conceptuales desarrolladas en la generación de explicaciones y confrontaron su análisis con otros grupos hasta lograr corregir sus diferencias. Al final, todos los estudiantes pudieron elaborar una conclusión argumentada donde se respondían los interrogantes y tomaron posición sobre la situación inicial.

Esta organización de las actividades, permitió que los alumnos utilicen algunas habilidades intuitivas aunque no brindó la posibilidad de educarlas ni desarrollarlas, como pretende Bruner (1987), ni logró que valoraran la naturaleza de una conclusión tentativa basada en la evidencia, en contraposición con la fuerte afirmación de confianza basada en la autoridad (Bateman, 2000) porque al remitirlos a los textos dejaron de reconocer la legitimidad de la intuición y la inducción como operaciones intelectuales y adoptaron una explicación ya elaborada por una autoridad en la materia. Si bien en el diseño de gran parte de la estrategia había permitido la innovación, al momento del cierre volví a una práctica tradicional. La crítica que Bruner hace a la decisión de remitirlos a los libros para cotejar su trabajo sería:

Las escuelas podrían ahorrarle a los estudiantes el doloroso reaprendizaje que se les exige más tarde, cuando [...] no es que deban probar una solución determinada, sino que deben hallarla. ¿Hay alguna semejanza entre la geografía, tal y como la presenta el libro de texto habitual, y la geografía como la practican los geógrafos? Los problemas se presentan como si estuvieran resueltos de

antemano. Se le pide entonces al niño que analice el modo en que la “autoridad” llegó a la solución (Bruner, 1987, p.104).

La finalización del trabajo planificado dejaba una doble sensación, por un lado la satisfacción generada por la participación, motivación e interés logrado en los alumnos, y por otro, la inquietud por los temas que no podrían ser abordados debido a la gran cantidad de tiempo insumido y la finalización del año escolar. Los beneficios se hallaban en el fomento del pensamiento crítico y la profundidad del aprendizaje, como dice Bateman (2000) si la discusión llevó parte del preciado tiempo de clase queda el consuelo de que estaban pensando; y ese es el objetivo primordial de un buen docente. También, en la promoción de aprendizajes duraderos; ya que los alumnos recordaron durante el período de diagnóstico del año siguiente, habiendo transcurrido las vacaciones, con precisión los conceptos abordados en aquel tema con sus vinculaciones y el modo en que se había trabajado.

La estrategia analizada hasta aquí puede ser considerada dentro de la resolución de problemas, si entendemos por problema a una situación que no sabemos resolver, a los interrogantes cuya respuesta es realmente desconocida para nuestros alumnos (Camilloni, 2006). El problema anterior integra una secuencia de aprendizaje en donde la preparación previa que tiene el alumno no es suficiente para la producción de una respuesta correcta que permita solucionarlo sin movilizar los recursos cognitivos de los que dispone. La resolución del interrogante exigió un trabajo especial que no permitía recurrir a una solución prefabricada aplicada de manera automática. Si bien, la función del mismo era recrear conocimientos existentes que el docente conocía pero el alumno no.

La propuesta de resolución de problemas se encuadra en la manera socrática de enseñanza, según Perkins (1997: En Feldman, 2010) porque el profesor

[...] plantea un enigma conceptual e incita a investigar el asunto ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué posición se podría tomar? ¿Qué definiciones necesitamos? Se proponen ideas y criterios. El maestro actúa como incitador y moderador de la conversación: presta ayuda cuando las paradojas molestan demasiado e irrita con contraejemplos y potenciales contradicciones cuando percibe en los estudiantes una satisfacción prematura. (En Feldman, 2010, p. 34).

Los problemas son vehículos del conocimiento científico y didáctico que nos permiten analizar la realidad, interpretarla, explicarla y apropiarnos intelectualmente de ella. La resolución de problemas es considerada una estrategia de enseñanza con alta aplicabilidad y transferencia a diferentes áreas; permite la construcción de aprendizajes significativos porque el alumno debe involucrarse en la propuesta, utilizar los saberes que posee y proponer una solución, a la vez que promueve el pensamiento crítico y reflexivo. Por ello, es valorada positivamente por diferentes enfoques dentro de la enseñanza.

Existen diferentes modos de clasificar a los problemas según sus características (bien o mal definidos, auténticos, heurísticos, algorítmicos, entre otras), distintas modalidades de organización de la estrategia (modelo pregunta del profesor- respuesta del alumno con sus variantes y modelo de formulación del problema) y en consecuencia, diversas tareas para alumnos y docentes según se organice de modo individual, grupal, dirigido, guiado o autoguiado (Camilloni, 2006). Teniendo en cuenta estas diferencias analizaré una estrategia de resolución de problemas planificada e implementada en un curso de segundo año del nivel Polimodal.

La propuesta de enseñanza basada en la resolución de problemas también se utilizó para el abordaje de los saberes relacionados al Aprovechamiento de los recursos naturales y sus problemáticas ambientales, correspondientes al eje temático ‘El hombre desarrolla su vida en un escenario, el medio ambiente, que le ofrece una combinación de posibilidades y limitaciones’. Los objetivos que guiaron la organización de la estrategia fueron: - Explicar el proceso de valorización de las condiciones naturales y el aprovechamiento de los recursos como resultado del accionar de diferentes actores sociales; - Analizar los problemas ambientales de Argentina en sus múltiples dimensiones, considerando alternativas de solución.

La situación problemática abordó el conflicto sobre los Bañados del Atuel en el oeste de la Provincia de La Pampa, contraponiendo las descripciones de las condiciones naturales efectuadas por los primeros viajeros y las condiciones actuales de aridez extrema. Proponiendo los siguientes interrogantes: ‘¿Por qué el noroeste de La Pampa se ha convertido en un desierto expulsor de población siendo que en la zona se habían instalado colonias agrícolas y pastoriles? ¿Qué soluciones al problema tendríamos que

impulsar como pampeanos?’ La elección de este problema de relevancia provincial constituye un recorte de la realidad que permite abordar el eje temático prescripto para Geografía Argentina y del Mercosur y contribuir a la formación de futuros ciudadanos.

El problema planteado a los alumnos podría clasificarse como mal definido, auténtico y heurístico según las tipologías presentadas por Camilloni (2006). Es un problema mal definido porque tiene metas vagas que carecen de claridad, permite que haya diferentes soluciones, se sigan diversos caminos para resolverlo, existen variados criterios para evaluar las soluciones y requiere la introducción de juicios u opiniones personales.

[...] al mismo tiempo, implica la relación entre aspectos económicos y aspectos sociales y políticos [...] En general, en las ciencias sociales la mayoría son problemas mal definidos, es decir, problemas cuyos términos no tienen una solución unívoca [...] Por lo tanto, el camino entre la pregunta y la respuesta suele ser un camino más complicado, más sinuoso, más complejo, y a su vez hay varias respuestas (Carretero, 2006, p. 3).

Es un problema ‘auténtico’ porque corresponde a una situación real, actual y con plena vigencia en los medios de comunicación. También puede considerarse un problema heurístico ya que se crea a partir de la interpretación y representación personal, no hay una regla para resolverlo sino que se aplican procedimientos alternativos, no garantiza el éxito pero permite resolver problemas para los que no hay o no conocemos el algoritmo apropiado. Los problemas mal definidos y auténticos tienen la ventaja de facilitar la transferencia de aprendizajes escolares a situaciones de la vida real y promover aprendizajes significativos.

Los alumnos luego de formulada la presentación de la situación problemática comenzaron a proponer hipótesis causales y de solución, las cuales fueron siendo registradas para poder volver sobre ellas más tarde. Se les pidió que pensaran y propusieran, también, caminos a seguir para resolver el problema. Los alumnos organizados en grupos, formados espontáneamente, discutieron y decidieron los aspectos del tema sobre los que debían realizar la indagación, identificaron los materiales que podían ser útiles para obtener información, datos, documentos, imágenes

que les permitirían analizar la cuestión. Los aspectos identificados fueron la ubicación de la zona afectada por el problema, las condiciones naturales: climáticas, hidrográficas, geomorfológicas, edáficas y biológicas, el proceso histórico de valorización y aprovechamiento de los recursos naturales, las formas de manejo de los recursos y las diferentes actividades económicas de los pobladores. Los materiales que usarían serían los libros de texto, bibliografía específica, noticias periodísticas, mapas e internet. Sugerí, como docente, que consideraran los momentos históricos presentes en la situación problemática cuando efectuaran la descripción y explicación de las condiciones naturales, como la identificación y caracterización de los actores sociales involucrados directa o indirectamente. En cuanto a la búsqueda en internet, sugerí que utilizaran páginas en las que pudieran reconocer el origen de la información, como por ejemplo la de Fundación Chadileuvú.

El desarrollo de la estrategia comentada hasta aquí permite observar los elementos que caracterizan a un problema, según Sonia Rueda y Alejandro García (2005): el primero de ellos es la aceptación, aquí los alumnos aceptaron el problema como tal y se comprometieron en su resolución; el segundo el desafío ya que no existe un procedimiento o método evidente que permita hallar la solución de manera directa, el desafío está planteado en el enunciado; y por último la exploración, causada en el compromiso que fuerza la búsqueda de nuevos procedimientos o métodos para alcanzar la resolución.

La formulación de respuestas y soluciones hipotéticas, como la definición de los caminos a seguir dio lugar a que los estudiantes trabajaran desde la intuición. La utilización del pensamiento intuitivo facilita la activación de los conocimientos previos y permite que los alumnos se involucren en la tarea, superando la inercia inicial, brinda confianza, posibilita la visualización y estructuración informal de la tarea junto al uso parcial de la información disponible. Bruner (1987) manifiesta que con posterioridad el análisis dará la debida corrección a los pensamientos intuitivos. Ya que la intuición, para ser fructífera debe tener este sentido de incompleto, la sensación de que queda algo más por hacer, es una invitación a seguir adelante, ya sea de manera intuitiva o de manera analítica.

Llegado el momento de realizar la búsqueda y selección de información, se les propuso a los alumnos elegir por grupo un aspecto particular de los definidos y ciertas fuentes de información para poder realizar esa indagación en profundidad. De tal modo que cada grupo se constituyera en 'experto' sobre ese aspecto para contribuir, luego, con sus aportes al trabajo de los demás grupos. Al terminar la indagación se realizó una exposición del trabajo grupal, dando lugar a las anotaciones, preguntas y comentarios de otros alumnos. Posteriormente, los grupos se desarmaron y se volvieron a constituir integrando a un miembro experto en cada tema para proceder a la búsqueda de respuestas y soluciones al problema.

Esta técnica de trabajo grupal tiene la particularidad de generar nuevos vínculos entre los alumnos, contribuye a fortalecer la autoestima y valoración del otro, desarrolla actitudes de solidaridad y colaboración hacia los compañeros. En este caso el interés radicaba en dos cuestiones, por un lado buscaba romper estructuras grupales muy sólidas al interior del curso, demostrando el valor del trabajo colaborativo, y por otro modificar los roles al interior de los grupos, donde existen líderes que organizan y desarrollan la tarea frente a los roles pasivos que se limitan a copiar teniendo escasa participación en las discusiones y análisis. Con esta técnica, todos los integrantes del grupo clase debían participar activamente y comprometerse en la actividad, pues el trabajo grupal posterior dependía de ellos. A su vez, integraron grupos donde asumieron roles diferentes a los habituales: alumnos que solían ser líderes compartieron su rol, mientras otros debieron asumir liderazgos que nunca habían ejercido.

La organización grupal del trabajo puede ser comparada con el enfoque de la enseñanza en términos de 'comunidades educativas', cuyo objetivo es avanzar en el conocimiento y las aptitudes colectivas y, de ese modo, apoyar el aumento de los conocimientos y aptitudes individuales (Bielaczyc y Collins, 2001). La cualidad que define a una comunidad educativa es la existencia de una cultura del aprendizaje, según la cual cada uno de los individuos está comprometido en un esfuerzo colectivo por alcanzar altos niveles de comprensión y en el momento en que deben afrontar un problema pueden ayudarse mutuamente para resolverlo, sin ser necesario que cada uno de los miembros de la comunidad asimile todos los conocimientos de la comunidad en su conjunto.

El enfoque basado en las comunidades educativas toma en cuenta la necesidad de los alumnos de aprender a abordar cuestiones complejas, llegar a sus propias conclusiones, comunicarse y trabajar con personas de diferentes culturas, formación y puntos de vista, y compartir sus conocimientos con los demás (Bielaczyc y Collins, 2001, p. 283).

Los grupos analizaron la información, identificando las causas del problema, considerando el proceso histórico de apropiación y transformación del ambiente con sus consecuencias económicas, sociales y ambientales. Reconocieron a los diferentes actores sociales involucrados, con sus intencionalidades, surgiendo la necesidad de evaluar las responsabilidades a diferentes escalas espaciales (locales, provinciales y nacionales), dentro de un contexto económico - político nacional e internacional. Al observar los avances grupales, les pedí que compararan las hipótesis iniciales con las respuestas y soluciones que estaban surgiendo del análisis de la información, consideraran las similitudes y diferencias explicando sus causas.

Elaboraron un texto donde expusieron las causas del problema planteado y generaron propuestas de solución argumentándolas desde la mirada de 'pampeanos'. Antes de realizar la puesta en común se acordaron, en conjunto, criterios para evaluar las producciones: - en las causas debía considerarse la mayor cantidad de aspectos y vinculaciones posibles, - en las soluciones había que tener en cuenta las intenciones y posibilidades reales de acción de los habitantes de la provincia de La Pampa. Algunas de las soluciones propuestas coincidieron con iniciativas que se estaban llevando adelante en la realidad, por lo cual la actividad fue enriquecida por la información periodística que mostraba las consecuencias de su implementación. En forma conjunta se eligieron las propuestas de solución más viables y coincidentes con el criterio previamente establecido.

Resolver el problema requirió involucrarse, tomar decisiones, planificar la búsqueda de información, recurrir a diferentes fuentes (libros, enciclopedias, documentos legales o testimonios, censos, mapas, planos, fotografías, imágenes satelitales, noticias periodísticas y estadísticas), leer, interpretar, seleccionar, clasificar, organizar la información para poder compararla y vincular los datos, evidencias, vestigios y testimonios. Analizar, relacionar, jerarquizar, combinar y construir las

explicaciones, elaborando un informe final. Plantear hipótesis y comprobarlas, construir argumentos, elaborar conclusiones, formular nuevas preguntas y soluciones. Así se fueron combinando y desarrollando estrategias analíticas, comunicativas, interpretativas, múltiples dimensiones, escalas y perspectivas.

Como docente los guiaba y ayudaba cuando tenían dificultades para avanzar o bien cuando realizaban conclusiones apresuradas. Les hacía sugerencias para que consideraran otras informaciones, explicaba conceptos o procesos, realizaba aclaraciones en general, para todos los alumnos, y en particular a cada grupo. El profesor, al decir de Rajadell (2001) cumple un papel reflexivo en esta estrategia, tiene un rol de colaborador, aconseja, ayuda a aclarar las posturas, resolver las dificultades, fomentar la comunicación y elaborar planes para mejorar el proceso de estudio.

La organización de la estrategia correspondió al modelo Pregunta del profesor – respuesta del alumno y dentro de él, al Aprendizaje por indagación guiada según los esquemas de presentación y trabajo didáctico con problemas propuestos por Camilloni (2006). En esa organización el profesor plantea el problema y pregunta cuál es la solución del problema, los alumnos buscan la solución con orientación e intervenciones del profesor cuando este lo cree necesario, los alumnos hallan la solución, el profesor evalúa con los alumnos la respuesta y deciden en conjunto si es correcta.

La enseñanza basada en problemas busca enseñar a pensar a los alumnos, reconoce que la sociedad actual dispone de mucha cantidad de conocimientos e informaciones disponibles en distintos medios, todos accesibles para la población, por lo cual no tiene sentido seguir realizando una enseñanza centrada en la transmisión de información. Reconoce la necesidad de generar propuestas que enseñen a comprender y analizar la información para utilizarla y transferirla a nuevas situaciones. Enseñar de este modo otorga importancia a los procesos y procedimientos que median entre las preguntas que motivan y desafían al alumno y las respuestas o soluciones halladas al problema.

Un problema le permitirá a los alumnos diagnosticar, recoger información, requerir información complementaria que sea significativa, evaluar los recursos disponibles, proponer caminos alternativos para solucionarlo, tomar decisiones respecto a qué alternativa consideran la mejor y en base a qué criterios las eligieron y finalmente evaluar los resultados de su aplicación. Y hay más, en

todo este proceso, pondrán en juego sus hipótesis y concepciones previas acerca del asunto en cuestión, de modo que, lo más probable es que logren niveles de avance y, por lo tanto, de aprendizaje. En este sentido, el conocimiento científico constituye un insumo y a la vez, en la medida de lo posible, un logro que se da a través de un largo proceso de producción intelectual (Gotbeter, 2006, p. 2).

Rueda y García (2005) indican que el objetivo de esta estrategia es “el desarrollo de actitudes, hábitos y formas de pensamiento que permitan mejorar la capacidad para resolver problemas” (p. 259). Y consideran que es un proceso en el cual la interpretación del enunciado y la verificación de la solución al problema resultan tan importantes como la selección de estrategias y su aplicación, pues promueven otras capacidades como la comprensión y producción de textos.

Utilizar esta estrategia de enseñanza implica cambiar una concepción de enseñanza que se basaba en la transmisión de conceptos y procedimientos por una visión que considera al aprendizaje como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones, creatividad e inventiva, y cuyos resultados serán analizados en un contexto social y cultural. Donde prima, como actitud y forma de proceder, la indagación o exploración sobre la recepción, la actividad sobre la pasividad. La idea subyacente es que *saber es hacer* y el hacer es un proceso creativo y generativo al cual debe contribuir el docente. Es la lógica de la capacitación y de la formación en competencias que propone Perrenoud (1999) y que demanda la Universidad.

La construcción de estas estrategias de enseñanza requiere de un cambio en la identidad del profesor, es necesario comprender que los saberes se anclan en la acción, aceptar el desorden y lo incompleto de los saberes movilizados, despedirse del dominio de la organización de los conocimientos en la inteligencia del alumno, sugerir y hacer trabajar los vínculos entre saberes y situaciones concretas, tener una práctica personal de la utilización de los saberes en la acción para lograr la transposición y lograr un desapego del programa y la independencia del mercado editorial.

La revisión de esta última estrategia analizada muestra que, si bien tiene abundantes aspectos positivos respecto del modo de aprendizaje desarrollado por el alumno y elevadas coincidencias con las demandas desde los niveles de estudios superiores, algunas cuestiones referidas a su implementación requieren ser pensadas y consideradas al momento de diseñar la propuesta de enseñanza. Como por ejemplo, la tensión respecto de tiempos y cobertura curricular, la sensación de sobrecarga de tareas experimentada por los alumnos, las dificultades en la comprensión de los temas al interior del grupo de trabajo pudiendo quedar ocultas en la producción final, el modo de sostener el interés y el compromiso de los estudiantes durante varias clases.

Otra cuestión, es la evaluación durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aunque está implícita en el desarrollo de la actividad debería ser estimulada a través de momentos y criterios explícitos para los alumnos de modo que favorezca la evaluación metacognitiva y retroalimente a cada integrante del grupo sobre el trabajo desarrollado (con preguntas que contribuyan a reflexionar sobre el modo en que está aprendiendo). De esta manera el estudiante puede aprender a regular de forma autónoma su propio proceso de aprendizaje, experiencia que será de gran utilidad en la Universidad.

#### **\* Proyecto de investigación**

Al trabajar el tema La construcción del territorio y la nación argentina en segundo año del nivel Polimodal, en los momentos de discusión y exposición de opiniones surgieron algunas expresiones sobre los pueblos aborígenes indicativas que los concebían desaparecidos. Este momento donde los alumnos libremente exponían sus ideas permitió “observar realmente el estado de los saberes, con una actitud de escucha atento” como expresan Ana María Orradre y José Svarzman (2007, p. 220) y asentar sobre ellas todo el trabajo posterior. El error conceptual de los alumnos fue interpretado como una oportunidad para enseñar y provocar el cambio de ellos, es decir aprender de los errores.

Los autores Orradre y Svarzman explican que todo alumno posee acerca de la mayoría de los temas ciertas aproximaciones, supuestos y saberes que son ‘construcciones personales’ elaboradas a lo largo de la vida en diferentes instancias educativas; son saberes que le han sido útiles para actuar y comprender. Estos supuestos

o hipótesis previas que se manejan sobre el tema es necesario recogerlas para problematizarlas y permitir que el alumno pueda reformularlas o complejizarlas.

Motivada por algunas de aquellas expresiones decidí trabajar en un proyecto de investigación. La idea del trabajo por proyectos sostiene que es necesario aprender haciendo y para ello es necesario considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza. Tomando algunas de aquellas expresiones formulé interrogantes que movilizaron a los alumnos, algunos de ellos fueron ‘¿Qué grupos integran los pueblos aborígenes? ¿Cómo describirían a esa población? ¿Dónde la ubicarían? ¿Existen en la actualidad los pueblos aborígenes?’ Las respuestas generaban discusiones, risas e incomodidades porque, en general, los planteaban como los habitantes del pasado, aunque intuían que algo estaba mal en lo que decían. Expresaban por ejemplo: ‘Eran grupos nómades y sedentarios, vivían en diferentes lugares del país, eran distintas tribus, vestían con taparrabos, cazaban animales y recolectaban frutos, fueron desapareciendo con la Conquista y colonización española, los exterminaron con las campañas militares, con la campaña al desierto’. Las imágenes que perduraban en sus mentes con claridad remitían a relatos, retratos o fotografías tomadas en el siglo XIX, las cuales acompañaban a la historia de aquella época. Las respuestas de los alumnos fueron tomadas como hipótesis de trabajo para el desarrollo de un Proyecto de investigación sobre la Identidad nacional y la situación actual de los pueblos originarios en el territorio argentino.

Los proyectos de investigación permiten recrear los procedimientos utilizados en investigación científica dentro del aula, vinculando el saber a su construcción y elaboración, proponen profundizar conocimientos. En este caso el trabajo a desarrollar partía de las expresiones de los alumnos, supuestos sobre un aspecto de la realidad que se había transformado en inquietudes y al mismo tiempo estaba relacionado a los temas propuestos desde la enseñanza por lo cual resultaba significativo en términos de aprendizaje. “El que haya surgido a partir de los interrogantes e hipótesis del grupo de alumnos, hará que sea significativo y relevante para ellos, lo que sin duda despertará su interés” (Orradre y Svarzman, 2007, p. 221).

La intención del trabajo articulaba dos temas: la construcción de la nación e identidad nacional junto al reconocimiento de la multiculturalidad de nuestro país y las

condiciones de vida de estos grupos de población que han permanecido marginados dentro de la sociedad argentina; combinando dos ejes temáticos, el referido a la Organización político territorial del Estado argentino y el de la Población argentina. La propuesta tuvo dos objetivos: - Interpretar las ideas previas sobre los pueblos originarios como el producto de un proceso intencional del Estado en la generación de la identidad nacional; – Conocer y comprender las condiciones de vida actuales de los pueblos originarios. En este caso los objetivos de la enseñanza y, en tanto del proyecto, fueron establecidos desde el docente. Al igual que la selección de los temas a abordar y la estructura conceptual que estructuraría el trabajo.

El momento siguiente consistió en ayudar a los alumnos para organizar el trabajo de búsqueda y selección de información. Mostré a ellos los dos temas seleccionados para el trabajo y juntos fuimos elaborando algunos interrogantes que guiarían la búsqueda y decidiendo los materiales más adecuados para utilizar en cada caso. El tema de la identidad nacional, su construcción y la multiculturalidad sería abordado desde dos lugares: el marco teórico- conceptual lo indagarían en la propuesta bibliográfica seleccionada para el año y en los libros de texto de nivel primario buscarían el tema de los aborígenes, especialmente si encontraban los que habían usado ellos, prestando especial atención al modo en que era presentado. Como su iniciativa era buscar en internet, se pidió que realizaran la experiencia pero con ciertas condiciones: - debían establecer previamente las palabras a utilizar en los buscadores, - observar y registrar los primeros diez resultados en titulares y en imágenes, - realizada la búsqueda debían comparar los resultados obtenidos y analizar las diferencias tratando de establecer las causas. Ellos decidieron que utilizarían las siguientes expresiones ‘pueblos aborígenes argentinos’ o ‘aborígenes argentinos’, entonces les agregué ‘pueblos originarios’. El tema de la población aborigen actual debía ser abordado desde los censos de población y mapas de localización. Cada grupo debía elegir una comunidad aborigen para desarrollar la búsqueda de información. Ellos definieron que buscarían información sobre la historia, sus costumbres y condiciones de vida, pedí que averiguaran sus reclamos. Aquí indagarían en internet, buscando las páginas web de las comunidades y organizaciones o agrupaciones, como también, los diarios.

Respecto de esta sucesión de actividades, John Dewey (En Anijovich y Mora, 2014) escribe, el método de proyecto es “una actividad coherentemente ordenada en la

cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo” (p. 93). Los alumnos proponían acciones, las planificaban y llevaban adelante, aunque no se les permitía que actuaran con total libertad probando caminos alternativos y tomando decisiones para cada trayecto. Por ejemplo: cada momento de búsqueda de información no era al azar, estaba orientado, de tal modo que en la interacción con el docente aprendían dónde y qué buscar.

Desde el rol de docente, fui limitando las alternativas y posibilidades de recorridos. La crítica a estas intervenciones como docente es que en diversos momentos las decisiones fueron tomadas desde la mirada adulta y, en consecuencia, no ayudé a lograr el desarrollo de la autonomía y las habilidades cognitivas y metacognitivas. El docente -dice Anijovich y Mora (2014)- debe centrar sus intervenciones en guiar, ayudar a corregir cursos de acción, ofrecer criterios para la toma de decisiones, ser fuente de información disponible pero ante la demanda de los alumnos, arbitrar los aspectos interpersonales que los alumnos no puedan resolver por sí mismos.

En una estrategia de proyectos se debe dejar a los alumnos buscar con libertad, activando sus procesos de pensamiento y resolución de dificultades. Esto ocurrió al momento de seleccionar la información. Los alumnos actuaron según los objetivos planteados, sin realizar aclaraciones sobre la necesidad de una lectura comprensiva que buscara la intencionalidad del autor, ni tampoco sobre las formas posibles de registrar la información seleccionada. Cada grupo de trabajo desarrolló libremente su organización del trabajo.

Algunos autores (Orradre y Svarzman, 2007 y Zabalza, 2006) no coinciden en dejar libradas estas actividades a las posibilidades y capacidades propias de los alumnos. Piensan que la búsqueda de información es un momento importante porque en él los alumnos desarrollan capacidades vinculadas a la utilización de diferentes técnicas como la observación, la entrevista, la encuesta, el relato, la información escrita en sus diversas fuentes (periódicos, libros, documentos, testimonios) y para hacerlo correctamente requieren de la guía del docente. En el mismo sentido Zabalza (2006), afirma que el docente puede y debe actuar para fortalecer y enriquecer el equipamiento

personal de los estudiantes, entendiendo por equipamiento a los significados, habilidades, competencias y conocimientos.

En consecuencia este punto de la estrategia es conflictivo, seguramente la guía oportuna hubiese sido válida si aprovechaba ese momento de trabajo para enseñar a usar e interpretar la información escrita, descubrir las intencionalidades de los autores, contribuyendo al desarrollo de habilidades vinculadas a la observación, la selección de información consignando la fuente y el fichaje bibliográfico, de modo tal que puedan operar mejor con ellas y contribuir a un aprendizaje autónomo en el futuro, útil para proseguir estudios superiores.

Al momento de analizar la información obtenida, cada grupo fue vinculando sus datos, estableciendo relaciones, comparaciones, confrontando los datos con sus respuestas iniciales. Iban expresando las sorpresas generadas por informaciones desconocidas y nuevos interrogantes que aparecían por la interpretación de la información. Algunos de esos interrogantes requerían recabar más información, otros sólo relacionar e interpretar datos ya obtenidos. En ciertos momentos los incentivaba a reflexionar sobre frases e imágenes que tenían en el material, en otros a poner atención en algunas relaciones entre datos o a interpretar algunos documentos que les proporcionaba, pero mantenía una atenta vigilancia sobre el trabajo que desarrollaban para evitar errores o conclusiones apresuradas.

Las tareas propuestas para la enseñanza podrían ser interpretadas en los términos de Walter Doyle (1986) como tareas para la comprensión porque los alumnos debieron recurrir a procedimientos o habilidades ya aprendidas y decidir cuáles y cuándo utilizarlas para resolver los problemas que se les presentaban, además tenían que buscar las ideas enraizadas en los textos y el significado intrínseco de las palabras y oraciones. Las tareas de comprensión pretenden el entendimiento y esto involucra una construcción activa de la representación cognitiva y su relación con el contexto. Para construir esa representación es necesario hacer inferencias acerca de las asociaciones y causalidad entre conceptos y eventos para completar la imagen (Doyle, 1986). Los alumnos usaron las estructuras de conocimiento que poseían para comprender las nuevas ideas. Estas actividades se vinculan a lo que el autor llama instrucción indirecta, donde se enfatiza el rol del auto-descubrimiento promoviendo un sentido de significado,

se ofrece a los alumnos amplias oportunidades para la experiencia directa con el contenido para hacer generalizaciones y las oportunidades se hallan sólo parcialmente formuladas de antemano siendo completadas por la intervención del alumno.

El trabajo de búsqueda, selección e interpretación de información estadística, periodística, bibliográfica, documental, finalizó con la elaboración de conclusiones al interior de cada grupo. A continuación cada grupo debió crear una presentación con diapositivas y realizar la exposición oral correspondiente. El proyecto de investigación culminaba, entonces con la elaboración de un producto. Durante las exposiciones grupales, los demás alumnos formulaban preguntas sobre las dudas que surgían y demostraban interés por la información que comentaban sus compañeros.

Al finalizar las exposiciones, en conjunto todos los alumnos, formularon una conclusión para el trabajo, donde comprendían las consecuencias en ellos de una enseñanza escolar que había tratado los aborígenes como desaparecidos, identificaban los beneficios del reconocimiento de una sociedad multicultural y de los derechos de los pueblos originarios, aunque veían la necesidad de respetar y hacer cumplir esos derechos, identificaban las similitudes de las condiciones de vida de las diferentes comunidades aborígenes y explicaban las causas de ellas y sus reclamos.

La estrategia permitió retomar errores y partir de ellos para provocar aprendizajes. Recrear las actividades propias de los investigadores que parten de un problema y/o hipótesis para efectuar una búsqueda, selección y análisis de información, comparar y contrastar los datos con los supuestos para obtener y elaborar conclusiones. Al mismo tiempo, requirió de los alumnos la elaboración de un producto material y simbólico, propio del método de proyectos, que permitía mostrar no sólo el producto alcanzado sino el proceso desarrollado durante la investigación. Esta etapa final constituía la evaluación en su momento final, durante el trabajo la evaluación consistía en la revisión continua de las acciones y decisiones que los integrantes del grupo iban llevando a cabo.

Esta estrategia de enseñanza mantuvo motivados, interesados y activos a los alumnos, favoreció el desarrollo de diversas habilidades y actitudes relacionadas con la comunicación oral y escrita, la interpretación, el análisis, la argumentación y defensa de sus producciones. Permitted integrar la reflexión sobre los valores sociales, comprender los reclamos de las comunidades originarias a partir de conocer sus condiciones de vida,

adoptar posiciones críticas y emitir opiniones fundamentadas en relación a los conflictos entre distintos actores sociales, con intereses y valores diferentes, donde el egoísmo e individualismo se oponen al respeto, la solidaridad y el reconocimiento de los derechos que permitirían vivir en una sociedad más justa.

El proyecto propuso un recorte significativo de la realidad social y su abordaje implicó trabajar integrados dos núcleos temáticos, dando lugar a la interrelación de múltiples dimensiones materiales e inmateriales, múltiples causas y perspectivas que fueron desarrollándose en un proceso histórico donde los conflictos y las relaciones de poder mostraron el accionar de diferentes grupos sociales.

En síntesis permitió un aprendizaje integral y significativo, asegurando que los conocimientos aprendidos tengan mayor perdurabilidad en el tiempo, favoreció las discusiones, acuerdos y toma de decisiones, análisis e interpretaciones que son valiosas y constructivas porque aprenden a compartir, a responsabilizarse de sus acciones.

Sin embargo, también presenta algunas dificultades que deben ser consideradas al momento de tomar la decisión de utilizar esta estrategia. Desarrollar la enseñanza por proyectos requiere mucho tiempo en su preparación para lograr la integración de temas y en su desarrollo por lo cual dificulta cubrir todos los temas planificados. Los recursos pueden ser insuficientes o muy abundantes dependiendo de la temática propuesta. Los alumnos pueden perder de vista el objetivo de sus tareas por lo cual se requiere un docente con buenas habilidades de conducción para no perder de vista los propósitos del trabajo, atender a los imprevistos, mantener un clima armonioso y de cooperación junto a la buena comunicación entre los alumnos y con el docente. Otro de los puntos complejos y difíciles en esta estrategia es la generación de una evaluación válida porque requiere la construcción conjunta con los alumnos de criterios y niveles de logros a alcanzar.

Los beneficios de esta propuesta son varios ya que permite integrar temas o conocimientos de diferentes materias superando la fragmentación, realizar una enseñanza en profundidad buscando un aprendizaje en la comprensión, alienta la curiosidad pues parte de los intereses y preconcepciones de los alumnos contribuyendo a su modificación por lo cual es significativa, integra los diferentes aspectos de la enseñanza el saber, el saber hacer y el saber ser, respeta las diferencias individuales en capacidades

y modos de aprender, fomenta el trabajo colaborativo, desarrolla valiosas actitudes. Por todas estas cuestiones se torna una estrategia valiosa, involucrando a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, estimulando el desarrollo de habilidades de pensamiento (analizar, evaluar alternativas, utilizar diferentes conocimientos), permitiendo instalar dentro del proceso y al final momentos de metacognición y autoevaluación y fomenta el desarrollo de la autonomía porque transfiere la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes (Anijovich y Mora, 2014).

Las estrategias de análisis de casos, resolución de problemas y trabajo por proyectos (en este caso un proyecto de investigación) son consideradas efectivas, significativas y motivantes por los teóricos de la cognición situada. Dichos teóricos parten de la premisa de que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 2) y critican fuertemente a la escuela por proponer prácticas de enseñanza en donde se provoca la ruptura entre el saber qué y el saber cómo, entendiendo a los conocimientos como abstracciones descontextualizadas que generan aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad provocando en los alumnos la incapacidad para transferir y generalizar lo que aprendieron.

Las últimas estrategias analizadas tienen en común el proponer experiencias donde los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, aprenden haciendo como proponía John Dewey en el modelo de ‘aprendizaje experiencial’. Involucrando e integrando los diferentes tipos de saberes. “Para Dewey el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno” (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 7) porque faculta a los estudiantes para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes de su comunidad.

Los principios educativos que permiten otorgar responsabilidades a los alumnos con miras a una participación en asuntos relevantes de la vida diaria en su comunidad incluyen un aprendizaje situado, activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la

experiencia de aprendizaje. Y, finalmente, el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza. A través de un diseño que tienda a la construcción de un pensamiento social y crítico, productor de sentido, capaz de formular preguntas, plantear conflictos, argumentar, construir hipótesis, establecer relaciones complejas entre categorías o conceptos se posibilita el acercamiento entre el perfil del egresado de Nivel Medio y los requerimientos del Nivel Superior para ingresar, permanecer y egresar de sus carreras.

## **Conclusiones**

Los cambios en los contextos de enseñanza dentro del nivel medio junto a las dificultades de los egresados de la escuela media para ingresar, permanecer y graduarse en los niveles de educación superior generan preocupaciones, incertidumbres y cuestionamientos sobre la labor docente. Frente a esas situaciones se suele recurrir a resistencias y prácticas rutinarias que sirvieron en nuestra historia académica formando una imagen ideal de profesor. Si bien, ello puede, en algún momento, ofrecer sentimientos de seguridad, no resuelve los problemas, no contribuye a mejorar la enseñanza ni los aprendizajes.

El análisis y la reflexión de los marcos teóricos realizado en el trabajo permitió comprender la complejidad del acto de enseñar producto de las múltiples relaciones que en él se generan, hallando mayores fundamentos para racionalizar las decisiones al momento de diseñar la enseñanza. Ellos han puesto de manifiesto las innumerables decisiones que adopta un profesor al diseñar sus estrategias e implementarlas. Decisiones sostenidas por intencionalidades que define el docente desde la propia interpretación que realiza sobre las restricciones presentes en los contextos particulares donde serán desarrolladas y por sus criterios y concepciones personales.

Las estrategias de enseñanza son uno de los ámbitos principales de decisión del docente y son su responsabilidad. Los Materiales Curriculares, los enfoques disciplinares presentados en ellos; las miradas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el

conocimiento y las finalidades pretendidas; las propuestas editoriales; los contextos institucionales; las características de los estudiantes y sus contextos familiares, son algunas de las variables que influirán en las decisiones del docente junto a su valoración sobre lo que entiende por 'buena enseñanza'.

Ésta última, entendida como aquella en donde las intencionalidades guían las decisiones sobre la enseñanza, para diseñar formas de ayudar a los estudiantes a construir conocimientos significativos. En este sentido, las estrategias de enseñanza analizadas permiten ver la importancia de alejarse de la idea de enseñar como transmisión de conocimientos y la relevancia de lograr aprendizajes significativos y duraderos, que capaciten a los alumnos de un modo integral para que puedan actuar con esos conocimientos en la sociedad, demandando un rol activo del alumno, donde éste se involucre en las tareas de aprendizaje desde sus conocimientos previos para poder cuestionarlos o vincularlos y reconstruir o recrear los saberes modificando sus esquemas cognitivos.

La concepción sobre el espacio geográfico y el enfoque sobre la Geografía que pretende enseñar el docente también quedan explícitos en la propuesta de enseñanza. Las estrategias analizadas ponen de manifiesto una concepción de espacio dinámico, construido por un proceso social, en el que participan variados actores sociales con sus intencionalidades, donde se producen múltiples interrelaciones entre elementos y procesos sociales, naturales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, que actúan sobre el territorio pero corresponden a diferentes escalas: locales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales. La Geografía que se enseña pretende formar ciudadanos capaces de comprender y explicar las construcciones espaciales, capaces de analizar los conflictos y problemas socio-territoriales, desde un pensamiento crítico-reflexivo que le posibilite tomar decisiones fundadas y actuar en consecuencia. Adoptar esta mirada sobre el objeto de estudio de la geografía acerca a los estudiantes a los planteos teóricos que se vienen desarrollando desde los ámbitos académicos.

Desarrollar una enseñanza con las intenciones mencionadas es optar por una práctica que busca la profundidad en el desarrollo de los temas por lo cual la selección de saberes tiene que ser más exhaustiva, buscando integrar ejes temáticos y previendo la recursividad sobre ellos, posibilitada a través de la realización de un recorte de la

realidad basado en criterios que contemplen la complejidad del objeto de estudio, la significatividad lógica, epistemológica y psicológica junto a la relevancia social del mismo, para utilizar de un modo más efectivo el tiempo disponible para enseñar.

El análisis de las estrategias permite observar que las propuestas diseñadas e implementadas en los últimos años son válidas pues mantienen la congruencia a través de la relación entre objetivos y actividades. Aunque podrían diferenciarse en dos grupos. Uno compuesto por la exposición oral y la interrogación didáctica que organiza la enseñanza dando prioridad al tratamiento de los saberes en cuanto a ideas y principios generales presentados como verdades manifiestas en los textos o en la voz del docente, basados en una comunicación o interacción entre docente y alumnos. Y otro, integrado por la resolución de problemas, el análisis de casos y el proyecto de investigación basados en un aprendizaje experiencial que promueve mayor cantidad de actividades autónomas del alumno, con fuerte interacción y cooperación entre alumnos y donde el docente actúa como ayuda, proporciona la guía necesaria para colaborar en la construcción de conocimientos.

Las diferencias en las estrategias analizadas no requiere optar por unas u otras, sino por el contrario el proceso de enseñanza puede ser enriquecido si las mismas se alternan y complementan durante el año, evitando las rutinas. De ese modo, el docente ofrece al alumno variedad de propuestas que buscan atender a los intereses y modos de aprender de los alumnos, ayudándolos para que construyan sus propios conocimientos, vinculándolos con los saberes previos y favoreciendo el desarrollo de un pensamiento profundo, complejo y comprensivo que pueda ser útil a la prosecución de estudios en niveles de educación superior.

No se puede asegurar que la implementación de estrategias cuyos propósitos sea la construcción de aprendizajes significativos, autónomos, críticos, reflexivos, etc. junto a un enfoque de la Geografía que proponga múltiples dimensiones, causas y escalas de análisis sobre los conflictos territoriales, lleve a los estudiantes a ingresar, permanecer y egresar de los niveles de estudios superiores porque son múltiples las causas que influyen en esa problemática. Sin embargo, se contribuiría a reducir esa problemática si desde la enseñanza en el Nivel Medio, en este caso desde la Geografía, se promueve la

construcción de ese tipo de aprendizajes que desde los niveles de educación Superior se identifican como necesarios y constitutivos del perfil de ingresantes.

Considerar estas cuestiones impide transformar a la enseñanza en una actividad rutinaria y mantener presente que el único objetivo de la práctica docente es el aprendizaje de los estudiantes por ello las decisiones y razones se convierten en situaciones contingentes al momento y lugar donde son adoptadas. Los momentos de reflexión sobre el proceso en sus diferentes fases preactiva, activa y posactiva son fundamentales para adoptar las decisiones pertinentes, recurriendo a la gran flexibilidad que tienen las propuestas y actividades para combinarse entre ellas generando nuevas estrategias de enseñanza apropiadas al contexto de implementación.

La labor del docente actuando como bisagra entre el currículo establecido y las realidades de los alumnos de cada grupo, muestra la importancia de su actividad, el protagonismo y las libertades asignadas para realizar una selección de temas que permita trabajarlos en profundidad, permitiendo un desarrollo integral de los alumnos y sosteniendo las decisiones desde la argumentación teórica correspondiente. Reconocer el poder y la responsabilidad del profesor en la preparación de su práctica, muestra el rol activo que se le asigna para la construcción de estrategias que propicien la construcción de los aprendizajes requeridos para seguir estudiando y, en tanto, favorezcan el acercamiento entre los niveles de educación Media y Superior. La meta del buen docente será reemplazar al profesor ejecutor por el liberador, sosteniendo la creatividad para generar todas las estrategias posibles para que el aprendizaje de todos los alumnos pueda producirse.

Analizar las propuestas construidas me permitió observar las fortalezas y las problemáticas en sus diseños, tomar conciencia de las ideas e intenciones que emergen a través de ellas. Pensar y revisar las estrategias de enseñanza de la Geografía en el nivel medio conjuntamente a las demandas realizadas por los niveles de educación superior muestra la existencia de elevadas coincidencias entre los propósitos de un nivel educativo y los perfiles de ingresantes al otro nivel. El análisis de las estrategias diseñadas puede pensarse como un camino a seguir para reducir la brecha entre estos niveles. Queda en evidencia la necesidad de proponer con mayor asiduidad estrategias

de enseñanza que promuevan la autonomía y el pensamiento complejo, junto a los aprendizajes comprensivos y significativos.

Tal vez pueda la Geografía desde su enseñanza contribuir a mejorar el desempeño académico de los futuros egresados, tal vez se requiera otras propuestas... sólo son hipótesis porque se carece de estudios al respecto. Sin embargo se puede concluir en la necesidad imperiosa de reclamar a los docentes un análisis reflexivo y crítico sobre sus estrategias de enseñanza; de modo tal que las decisiones adoptadas deban ser argumentadas desde marcos teóricos y validadas frente a los contextos actuales con sus constantes transformaciones. Todos los niveles de educación deben revisar las prácticas de enseñanza para evitar las rutinas y generar prácticas sostenidas en decisiones argumentadas desde los conocimientos teóricos desarrollados por las investigaciones, saliendo de una didáctica del sentido común o pseudoerudita y encaminándose hacia una didáctica erudita.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. y Mora, S. (2014) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.
- Apple, M. (1986) El currículo oculto y la naturaleza del conflicto. En Apple, M., *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Araujo, J. (2007) *Articulación Universidad – Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior*. Consultado el 20 de mayo de 2015 en [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/cpres/doc/competencias\\_para\\_el\\_acceso\\_a\\_la\\_educacion\\_superior\\_s\\_e\\_CPRES\\_Araujo.zip](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/cpres/doc/competencias_para_el_acceso_a_la_educacion_superior_s_e_CPRES_Araujo.zip)
- Astolfi, J.P. (1997) *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen. Segunda Parte, Cap. 1 y Tercera Parte, Caps. 1, 2 y 4.
- Bain, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, PUV. Epílogo, Cap. 1 y 3.

- Baldoni, M. M. y otros. (2006) *Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las Tutorías de Estudio de la Facultad de Ciencias Humanas*. En Primer Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”. Tandil, UNCPB.
- Barbabella, M. y otros. (2004) *Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil. (UNCo, 2004) El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad*. En I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) La Enseñanza. En Camilloni, A. y otras, *El Saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Bateman, W. (2000) *Alumnos curiosos*. Barcelona, Gedisa. Prólogo y Tema 1.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (2001) Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En Reigeluth, C. M. (coord.) *Diseño de la instrucción: teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid, Santillana.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1999) El marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. En Blythe, T., *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós. Cap. 5.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata. Cap. 2 y 3.
- Camilloni, A. (1997) Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. En Camilloni, A. (comp.), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- Camilloni, A. (2006) La resolución de problemas como estrategia de enseñanza. En *Revista 12(ntes)*, Año 1, N°3.
- Camilloni, A. (2007) Justificación de la Didáctica y Los Profesores y el Saber Didáctico. En Camilloni, A. y otras, *El Saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

- Camilloni, A. (2007a) Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. 1°ed. 13° reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. (2006) Entrevista. En *Revista 12(ntes)*, Año 1, N°3.
- CFCE. (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. 3° ciclo EGB/Nivel Medio*. Buenos Aires, M.E.C. y T.
- Cols, E. (2004) *La programación de la enseñanza*. Ficha de cátedra, Didáctica I. UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- CPRES – PROA (2007) *Competencias de ingreso a la Educación Superior*. Consultado el 23 de mayo de 2015 en [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/cpres/doc/acuerdos/BON\\_Acuerdo\\_109.zip](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/cpres/doc/acuerdos/BON_Acuerdo_109.zip)
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.5, N° 2. Consultada el 4 de junio de 2010 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (S/D) *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado el 15 de septiembre de 2010 en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>
- Doyle, W. (1986) Trabajo académico. En Tomilson, T. M. & Walberg, H. J., *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley. Traducción: Máximo Benze, Supervisión: Diana Mazza.UBA.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación – Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. Cap.1.
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coords.),

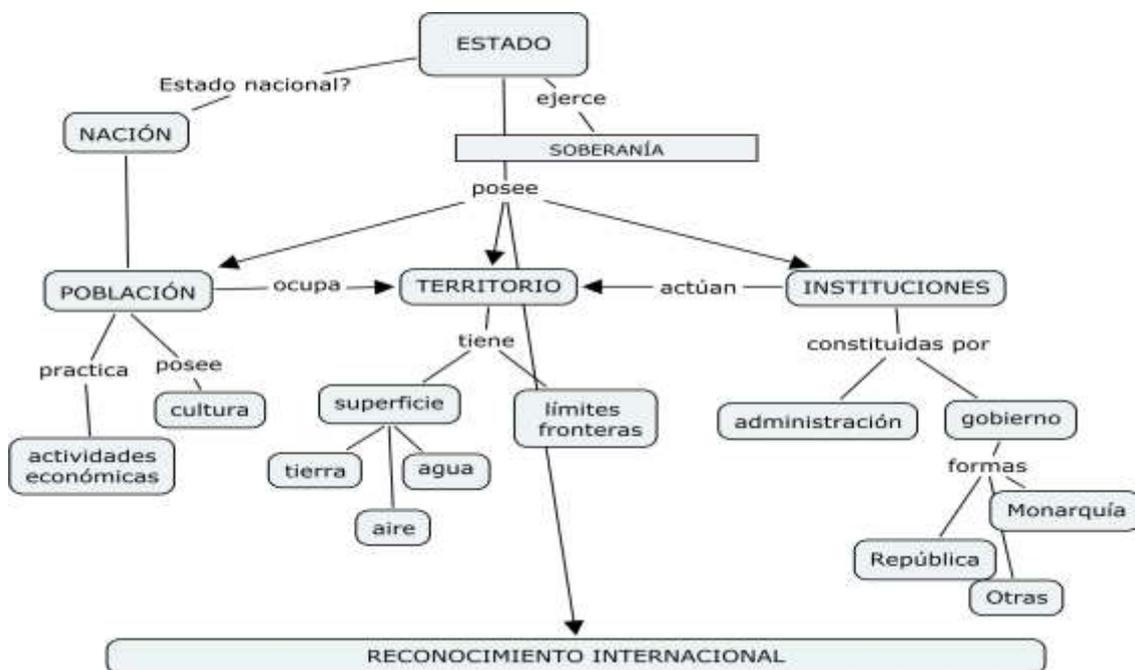
- Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza.* Buenos Aires, Biblos.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada.* Universidad de Valencia, Publidisa. Introducción, Prólogo, Cap.1.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar.* 2°ed. 7°reimpr. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal. Cap. 5.
- Gotbeter, G. (2006) Un ejemplo de resolución de problemas en Ciencias Sociales. En *Revista 12(ntes)*, Año 1, N°3.
- Gurevich, R. (2007) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* 1°ed. 13° reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Iaies, G. y Segal, A. (2007) La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* 1°ed. 13° reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Izaguirre Ramón, C., González López, F. y Rivera Oliva, R. (S/D) *Significación y papel de las preguntas como constructos didácticos.* Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Facultad de Ciencias Médicas.
- Langer, E. (1999) *El poder del aprendizaje consciente.* Barcelona, Gedisa. Introducción y Cap. 1.
- López Atxurra, R.(S/D) *La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas.* Universidad del país Vasco. Consultado el 14 de febrero de 2012, en [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lopez\\_atxurra.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lopez_atxurra.pdf)
- Jackson, P. (2002) *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires, Amorrortu. Cap 1 y 3.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2000) *Materiales Curriculares para el nivel Polimodal. Geografía I y II.* Santa Rosa, MCE.

- Ministerio de Cultura y Educación. (2009) *Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria – Ciclo Básico*. Santa Rosa, MCE.
- Ministerio de Cultura y Educación. (2013) *Materiales Curriculares. Geografía I y II. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Santa Rosa, MCE.
- Morata Sebastián, R. y Rodríguez Sánchez, M. (1997) La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. En UCM, Revista *Didáctica*, Vol. 9, Madrid.
- Ortega Valcárcel, J. (2004). La Geografía para el siglo XXI. En Romero, J (coord.), *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona, Ariel.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones. Cap. 1, 2 y 3.
- Orradre, A. M. y Svarzman, J. (2007) ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. 1ºed. 13º reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Rajadell Puiggrós, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza – aprendizaje. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (coords.) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED. Consultado el 14 de julio de 2012 en [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_met\\_eva/rajadell\\_articulo.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/rajadell_articulo.pdf)
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1996) *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Aique. Cap. 1 y 9.
- Rueda, S. y García, A. (2005) Análisis y Comprensión de problemas. Curso de nivelación para ingresantes a carreras de Ciencias e Ingeniería de la Computación. En Universidad Nacional del Sur, *Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS en Argentina*. Bahía Blanca.
- Salinas, D. (1994) La Planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo Rasco y Blanco (coord.) *Teorías y Desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.

- Tardif, M y Gauthier, C. (2005) El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento, juicio. En Paquay, L. y otros. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, FCE.
- Universidad Nacional de La Pampa (2013). *Anuario Estadístico*. Santa Rosa, Secretaría Académica.
- Wassermann, S. (1994). La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general. (Adaptado) Consultado el 14 de julio de 2012, de [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD15/contenidos/recursos/lectura/pdf/metodo\\_casos.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD15/contenidos/recursos/lectura/pdf/metodo_casos.pdf)
- Zabalza, M. (2002) El alumnado universitario. En Zabalza, M. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.
- Zabalza, M. (2006) La enseñanza universitaria. En Zabalza, M., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Zysman, A. (2014) De la Escuela a la Universidad. En Plan Fenix, *Voces en el Fenix*, Año 5, N°33. Consultado el 14 de mayo de 2015 en <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-33>

## Anexo

### 1º - Red conceptual de la estrategia de Exposición oral.



### 2º - Texto “Los Países Árabes”.

38 LAS SOCIEDADES ASIÁTICAS

## Los países árabes

Los países árabes de Asia presentan una serie de similitudes debidas, principalmente, a la pervivencia de los modos tradicionales de vida. Las principales diferencias, en cambio, están dadas por la presencia o ausencia de la actividad petrolera.

Quema de gas en una explotación petrolífera en Kuwait.

### La conformación de los países árabes

Las noticias periodísticas muestran a los países árabes inmersos en graves conflictos sociales, muchos de los cuales tienen su origen en el proceso de formación de estos estados.

El área que ocupan hoy los países árabes de Asia, es decir, el extremo suroccidental del continente, estuvo hasta principios del siglo XIX casi en su totalidad bajo el dominio del Imperio Otomano. Al desmoronarse definitivamente ese imperio a raíz de su derrota en la Primera Guerra Mundial, el área quedó bajo el control de Gran Bretaña y Francia; a partir de entonces, dichas potencias establecieron una serie de colonias (como la de Adén, entre 1937 y 1967), protectorados (como el de Kuwait, entre 1914 y 1961) o áreas bajo su mandato (como el Líbano, entre 1920 y 1941, o Iraq, entre 1916 y 1931).

Posteriormente, en particular desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, se produjo la descolonización del área y la formación de los nuevos estados soberanos; las formas de gobierno establecidas por estos nuevos estados varían entre emiratos (como en el caso de Bahrain, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait y Qatar), reinos (por ejemplo, Jordania y Arabia Saudí), sultanatos (como Omán) y repúblicas (tal el caso de Iraq, Líbano, Siria y Yemen). A su vez,

Los países árabes de Asia. ▼



la formación de dichos estados estuvo acompañada por la definición, en cada caso, de los respectivos límites internacionales; muchos de ellos fueron trazados en forma arbitraria, sin considerar la existencia de similitudes y diferencias, sobre todo étnicas y religiosas, entre los pueblos que tradicionalmente habitaban el área. Esa definición de límites ha originado, entre otros factores, una serie de conflictos en la región. Uno de los más graves es el palestino-israelí, iniciado en el año 1948 con la creación del Estado de Israel en la antigua Palestina; como correlato de ello comenzó la dispersión del pueblo palestino que, en la actualidad, se distribuye entre Jordania, Cisjordania, Gaza, Israel, Líbano, Siria y Kuwait.

A aquellos conflictos tradicionales se le agregan actualmente otros, relacionados con la riqueza petrolífera del área. Tal es el caso del que tuvo su origen en la invasión de Iraq a Kuwait en el año 1990, aduciendo que iraquíes y kuwaitíes eran un solo pueblo; tal invasión desencadenó la denominada Guerra del Golfo, en la que participaron no sólo los países del área sino grandes potencias mundiales, como los Estados Unidos.

### Actividades económicas y calidad de vida

La base económica de los países árabes ha sido tradicionalmente agraria. En ella se destacan dos tipos de actividades: el nomadismo pastoril, extendido por las áreas áridas y semiáridas, y la agricultura intensiva, desarrollada sólo en aquellos lugares de mayor disponibilidad hídrica, como los valles fluviales, los oasis y las llanuras costeras.

Esta actividad agraria tradicional, si bien persiste en la mayor parte de los países, ha perdido importancia en las últimas décadas, sobre todo a raíz de la disminución de la población nómada. Al mismo tiempo, en algunos países como Siria, Iraq y Jordania, la actividad agrícola de regadío se ha modernizado, sobre todo a partir del empleo de fertilizantes químicos y maquinarias agrícolas. Se obtienen importantes volúmenes de productos agrícolas, algunos —como el algodón o los dátiles— para la exportación y otros —como el trigo, las papas, el olivo y la vid— para el consumo interno.

Los principales cambios económicos y sociales de las últimas décadas se registraron en las actividades relacionadas con la explotación petrolera para la exportación, principalmente en los países situados en torno al golfo Pérsico. Los importantes recursos financieros generados por la expansión de esa actividad permitieron mejorar la situación social de estos países; por ejemplo, la difusión de programas sanitarios en Arabia Saudí permitió que el índice de mortalidad infantil disminuyera de 112‰ a 31‰ entre los años 1983 y 1993, y que la esperanza de vida pasara de 54 a 69,2 años en ese mismo decenio.

Sin embargo, la explotación petrolera no beneficia por igual a toda la población; por ejemplo, el reducido nivel de mano de obra empleada y la prioridad dada al uso de trabajadores extranjeros, en particular paquistaníes, hindúes, tailandeses, filipinos y coreanos, dificulta la participación de la población local en los beneficios de la expansión petrolera. La situación es aun más grave en aquellos países sin petróleo o con escaso desarrollo de la actividad; tal es el caso de Yemen, el más pobre entre los países árabes y uno de los más pobres del mundo.

### CALIDAD DE VIDA EN LOS PAÍSES ÁRABES

Países	Mortalidad infantil (por mil)	Esperanza de vida (años)	Analfabetismo (%)
Arabia Saudí	31	69,2	35,9
Bahrein	12	71,2	21,0
Emiratos			
Árabes Unidos	22	71,2	35,0
Iraq	58	66,0	37,5
Jordania	36	67,9	17,9
Kuwait	14	74,7	26,1
Líbano	34	68,5	18,7
Omán	30	69,6	65,0
Qatar	26	70,0	21,0
Siria	39	67,1	33,3
Yemen	106	52,7	58,9

Nota: Por falta de datos no se considera a Cisjordania y Gaza.

Fuentes: El estado del mundo. Anuario económico y geopolítico mundial. Madrid, Ed. Akal, 1995.

Identifiquen los países con mejores y con peores condiciones de vida.

### Características del mundo árabe

Los países árabes de Asia forman parte de un ámbito mayor conocido como mundo árabe. Éste se extiende, principalmente, a lo largo de una franja semiárida de varios miles de kilómetros de longitud, desde la costa atlántica del África sahariana hasta el valle del Tigris inclusive.

Por lo general se piensa que el elemento que unifica y caracteriza al mundo árabe es su religión, debido a que la gran mayoría profesa el islamismo. Sin embargo, muchos árabes tienen otros credos, como por ejemplo el judaísmo o el cristianismo; a su vez, el mundo del Islam excede al mundo árabe, ya que la religión musulmana es practicada por turcos, indoafganos y hasta por pueblos muy distantes, como los de Asia monzónica o de África negra.

Entre otros elementos que permiten identificar en general al mundo árabe se destacan, sin duda, su lengua, su cultura y sus modos tradicionales de vida. En particular, la aridez del medio en el que estos pueblos han vivido llevó al desarrollo de una vida nómada, en la que la población, organizada en grupos de familias, se traslada periódicamente de un lugar a otro en búsqueda de fuentes de agua, llevando consigo sus viviendas, utensilios domésticos y ganado.

Fuente: Bertonecello, R. y otros. (1996) *Geografía General*. Buenos Aires, Santillana.



### 3° - Película: L'America.

.Dirección: Gianni Amelio

.Reparto: Enrico Lo Verso, Michele Placido, Piro Milkani, Carmelo Di Mazzarelli, Elida Janushi y Sefer Pema

.Título en V. O.: Lamerica

.Nacionalidad: Italia

.Año de producción: 1994

.*Duración:* 145 min.

.*Género:* Drama

.*Guión:* Alessandro Sermoneta, Gianni Amelio y Andrea Porporati

.*Producción:* Mario y Vittonio Cecchi Gori

.*Fotografía:* Luca Bigazzi

.*Música:* Franco Piersanti

.*Sinopsis:* Dos italianos viajan a Albania después de la caída del comunismo para poner en marcha una supuesta fábrica de zapatos y ganar dinero rápido a costa de las subvenciones del gobierno italiano, sin que en realidad tengan intención alguna de poner en funcionamiento la fábrica. Los dos italianos buscan a un viejo albanés para convertirlo en un "hombre de paja" como presidente de una falsa compañía. Pero las cosas se complican. El viejo huye y uno de los italianos en su búsqueda, acaba en un refugiado más intentando huir del colapso social en el que se encuentra atrapada Albania.

*Fuente:* <http://www.edualter.org/material/cinemad/lamerica.htm>

#### **4° - Artículos periodísticos.**

Extraídos de Gambuzzi, E. M. (2006) *Geografía I. Ambientes y espacios, sociedades y naturaleza*. Maipue, Ituzaingó.

## Capítulo II



### Terremoto en Pakistán: podrían llegar a 30.000 los muertos

Fuente: Clarín, lunes 10 de octubre de 2005 (Adaptación)

Lo dijo el ministro de Comunicaciones de Cachemira, la zona más afectada. La cifra oficial de víctimas fatales es de 20.000, pero ese número crece hora tras hora. Miles de personas siguen desaparecidas.

En una carrera contra el tiempo, equipos de rescate de Pakistán se esforzaban ayer por llegar a zonas montañosas alejadas y reducidas a escombros, en busca de sobrevivientes del terremoto que el sábado arrasó pueblos enteros de ese país y la India.

Aunque el balance oficial del gobierno en Islamabad llegaba anoche a casi 20.000 víctimas mortales, el ministro de Comunicación cachemir, Tarik Faruk, afirmó que el terremoto -de 7,6 grados en la escala de Richter- podría dejar cerca de 30.000 muertos sólo en la región de Cachemira administrada por Pakistán. Además, hay al menos 42.000 heridos.

El sismo se sintió a lo largo de una amplia franja en el sur de Asia y destruyó cientos de casas y edificios, sobre todo en las zonas más pobres, donde las construcciones son precarias (barro, madera y piedras) y los edificios altos en general no cuentan con una estructura antisísmica.

En India se informó que murieron 650 personas, y el Ministerio del Interior calculaba que cerca de 100.000 perdieron sus hogares. En Afganistán se confirmaron al menos cuatro muertos.

El epicentro se ubicó en el norte de Pakistán, a unos 100 kilómetros de Islamabad. Las escenas más impactantes de destrucción y muerte se registraron cerca de la «línea de control» que separa las zonas india y paquistaní de Cachemira, uno de los territorios más militarizados del mundo debido al enfrentamiento entre estas dos potencias nucleares (India y Pakistán).

Muchos pueblos y ciudades pequeñas desaparecieron literalmente del mapa, según el general de división Shaukat Sultan, portavoz de la presidencia.

En las 24 horas posteriores al terremoto, al menos 20 réplicas de entre 5 y 6 grados causaron pánico entre la población, que pasó la noche a la intemperie, bajo una lluvia helada.

Visiblemente preocupado, el presidente Pervez Musharraf afirmó en un mensaje por TV que éste es el peor terremoto en la historia del país y pidió ayuda urgente a la comunidad internacional, en especial helicópteros de carga para llegar a zonas alejadas en la base de las montañosas de Himalaya y Karakorum, donde habría miles de personas bajo los escombros. Gobiernos de todo el mundo ofrecieron su colaboración, incluida la India, pese a la tensa relación entre ambos países.

Entre las zonas más afectadas está la capital de la Cachemira paquistaní, Muzaffarabad, de 600.000 habitantes. Las fuertes lluvias dificultaban el trabajo de los socorristas, muchas rutas estaban bloqueadas por aludes y no funcionaban las comunicaciones. En aldeas aisladas, pobladores desesperados hurgaban la tierra con las manos entre las ruinas en busca de sobrevivientes.

A este panorama desolador se sumó la escasez de alimentos y gasolina. «La gente está subsistiendo con fruta local, y tienen poca comida. Salí a comprar pan y sólo pude obtener un par de manzanas», alertó Gul Jan, un afgano vendedor de alfombras.

Cientos de personas esperaban en estaciones de ómnibus con la esperanza de salir de Muzaffarabad. El hospital militar municipal se derrumbó y los médicos armaron una clínica provisoria en un parque. «La situación es muy mala. Se están practicando cirugías en canchas de fútbol. No hay suficientes médicos», dijo Ozgur Bozoglu, integrante de un equipo turco de búsqueda y salvamento.

Unos 500 niños murieron en una escuela en Muzaffarabad. Las autoridades temen que aún queden otros 1.000 chicos atrapados allí, a los que se suman además 1.500 que estarían sepultados por las ruinas en la región de Balakot, al norte del país.

### Preguntas:

- 1- ¿Cuál es la zona afectada por el terremoto?
- 2- ¿Qué es un terremoto? Identifica y anota el nombre de las placas tectónicas que se ubican allí. ¿Qué tipo de movimiento las vincula?
- 3- ¿Cuáles fueron las consecuencias del terremoto? ¿Cuál fue la población afectada?

## Capítulo II

### *Una represa que cambió mucho más que un río*

En 1957 se planificó la construcción de la represa de Asuán, en Egipto, sobre el río Nilo.

Por los problemas técnicos que implicaba y la magnitud de la obra, se contrató a los mejores especialistas del mundo. La central hidroeléctrica más grande del mundo era la octava maravilla, comparable a las Pirámides.

Habían contratado a los mejores profesionales, pero no se les ocurrió contratar a un ecólogo ni a un médico sanitaria. Cualquiera de ellos les habría explicado que en el Nilo vive un pequeño caracol de apenas un centímetro de diámetro, que es el trasmisor de una enfermedad, hasta ahora incurable, llamada esquistosomiasis, comparable en algunos aspectos con la enfermedad de Chagas. Este caracol prolifera en aguas lentas. Como el Nilo tenía aguas relativamente rápidas, había muy pocos y solamente podían reproducirse en algunos remansos.

La represa, al cortar transversalmente el río, hizo más lentas sus aguas. El resultado: una explosión demográfica de caracoles, e inmediatamente cientos de miles de personas contagiadas por esta enfermedad.

Pero el impacto ambiental de la represa no se acabó allí. También prescindieron de la presencia de un agrónomo. Si lo que vamos a hacer es producir electricidad y no aumentar los cultivos ¿para qué podría servirnos un agrónomo? De ese modo, no se enteraron de que la agricultura egipcia dependía completamente de las inundaciones anuales del Nilo que fertilizan las orillas en este país de suelos arenosos. El fenómeno era bien conocido y fue descrito hace 2500 años por Herodoto, quien calificó a Egipto como «un regalo del Nilo». Sin fertilización de sus suelos, las arenas se adueñaron de los campos de cultivo y Egipto tuvo que importar alimentos en vez de producirlos.

Otro de los expertos que estuvo ausente fue un biólogo marino. En realidad, si estamos haciendo una represa a cientos de kilómetros del mar ¿qué nos importa la biología marina? Dado que el Nilo desemboca en el Mediterráneo y que sus sedimentos aportan abundantes nutrientes a sus aguas, en su desembocadura existían grandes cardúmenes, que eran la base de una importante industria pesquera.

La represa actuó como filtro y contuvo los sedimentos. Esto significó menor aporte de nutrientes al mar, con el consiguiente decaimiento de la pesca. Los puertos egipcios sobre el Mediterráneo tuvieron una importante retracción económica.

El balance de Asuán no puede haber sido peor. ¿Pero por qué pasó todo esto?

Los hechos en la realidad se dan todos juntos, independientemente de cuál es la ciencia que los va a estudiar. Era necesario pensar en una nueva forma de ciencia, capaz de integrar conocimientos en vez de fragmentarlos. Las relaciones entre naturaleza y sociedad exigen un estudio no sólo interdisciplinario (de distintas ramas del conocimiento) sino que los mismos hechos sean analizados simultáneamente desde todas las perspectivas posibles, usando herramientas originadas en las ciencias naturales o en las ciencias sociales.

Tomado de *Ésta, nuestra única Tierra* de Antonio E. Brailovsky. Editorial Maipue. 2004

### **Preguntas:**

- 1- ¿Qué problemas se presentan en el artículo? ¿Dónde ocurren?
- 2- ¿Cuáles son las causas de los problemas? ¿A quiénes se identifica como responsables? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué grupos de población fueron afectados por la construcción de la represa?

### **Preguntas Generales:**

- 1- ¿Cuáles son las diferencias o similitudes entre los artículos?
- 2- ¿A cuál de los artículos considerarías como problema ambiental y cuál desastre ambiental? Argumenta.
- 3- ¿Las consecuencias, en ambos casos, pudieron ser evitadas? Explica cómo debieron actuar los diferentes grupos de población en cada caso.