



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342
NÚMERO 4 AÑO 2
JULIO - DICIEMBRE 2016





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 2 N° 4
julio – diciembre 2016

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Director/Editor

Rosario Ramírez
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero, Faviola Escobar; Daisy Rojas; Nelsy Carrillo, Mariángela García Vivas

Consejo Asesor

Ivette Ceballos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

José Alberto Cristancho
Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial (Venezuela)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)



ISSN 2477-9342



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve

Editor

Este cuarto número Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC mantiene el propósito de ofrecer diversidad de textos que sirvan a los docentes para nutrir su práctica pedagógica y de referente para todos quienes desarrollan procesos de investigación.

En esta oportunidad se incluyen 5 reportes de investigación. En tres de ellos se evidencia una preocupación por la enseñanza de la geografía. En tal sentido se presenta el trabajo de los profesores Ramón Labarca-Rincón y María Chourio Morán quienes proponen el uso del paisaje como recurso para la enseñanza de las ciencias de la tierra. Con similar orientación también se presenta el texto de los profesores Belmary Cecilia Barreto Pineda y Jorge Luis Bernal Vergara. Se revela así la búsqueda de propuestas didácticas para mejorar la enseñanza, tal como se plantea en el trabajo de José Armando Santiago Rivera, quien a partir de una revisión documental describe los beneficios del uso de la prensa para la enseñanza de la geografía.

El reporte de investigación cuantitativa presentado por Flormaría Olarte de Velazco y Eva Pasek de Pinto manifiesta la importancia y efectividad de la implementación de actividades prácticas para el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento.

Desde una perspectiva cualitativa el trabajo de Víctor Díaz Quero y Maribel Mora realiza una aproximación teórica a las concepciones del proceso de mediación pedagógica de los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. La investigación resalta la necesidad de la reflexión del docente sobre su propia práctica.

El pensamiento de Ortega y Gasset en relación con la educación cívico-social es tratado en el ensayo presentado por Roberto Sanz Ponce y Aurelio González Bertolín. Los autores destacan la vigencia del pensamiento de Ortega y la relevancia que en su obra hace de conceptos como democracia y pedagogía.

Finalmente se incluye la sección Actividades del CIEGC, la Dra. Faviola Escobar de Murzi coordinadora de esta unidad de investigación da cuenta de las actividades realizadas en el último semestre del año 2016.

Tal como se aprecia el presente número de nuestra publicación ofrece variedad de temas y de formas de investigar. Esperamos resulte de utilidad para todos los docentes que realizan investigación y que mantienen su interés por el desarrollo de su propio proceso de formación en consonancia con la mejora permanente de su práctica pedagógica.



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Laguna de Mucubají. Propuesta didáctica para la enseñanza de procesos geomorfológicos desde las Ciencias de la Tierra

Ramón Labarca-Rincón y María Chourio Morán
ramonlabarca31@gmail.com

Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Venezuela

Recibido 09 de agosto de 2016 / aprobado 18 de octubre de 2016

Palabras clave

Laguna de Mucubají,
recursos didácticos,
paisaje natural,
procesos y formas
glaciales.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo proponer el paisaje de la Laguna de Mucubají como recurso didáctico para la enseñanza de procesos y formas glaciales en la asignatura Ciencias de la Tierra. Se empleó una metodología descriptiva y proyectiva, bajo un diseño de campo y no experimental. Las técnicas utilizadas son observación, encuesta y revisión documental. En el diagnóstico de los “recursos didácticos”, más del 80% coincide en que el docente no utiliza recursos relacionados con la realidad, debido a la ausencia de recursos didácticos basados en paisajes naturales. En los resultados de “nivel de conocimiento”, más del 60% de los encuestados desacertó en los ítems referidos a formas de erosión y formas de acumulación glacial, lo que denota debilidad en el dominio del conocimiento. Se elaboró un paquete didáctico basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají con la finalidad de estimular en los estudiantes el aprendizaje de procesos geomorfológicos.

Keywords

Mucubají's Lagoon,
didactic resources,
natural landscape,
processes and glacial
forms.

Mucubají's Lagoon. Didactic Offer for Teaching Geomorphologic Processes from the Sciences of the Earth

Abstract

This investigation has as its aim propose the landscape of Mucubají's Lagoon as a didactic resource for the education of glacial processes and forms in the subject Sciences of the Earth. A descriptive and projective methodology was used, under a field design and not experimental. The techniques used are observation, survey and documentary review. In the diagnosis of the “didactic resources”, more than 80% agreed that the teacher did not use resources related to reality, due to the absence of didactic resources based on natural landscapes. In the results of “level of knowledge”, more than 60 % of respondents were wrong in the items referred to the erosion forms and accumulation of glacial forms, which denotes weaknesses in the domain of knowledge, according to scale of interpretation used. There was elaborated a didactic package based on the landscape of Mucubají's Lagoon with the purpose of stimulating the students to the learning of geomorphologic processes.



Introducción

La educación en las últimas décadas ha dejado cambios curriculares en pro de la optimización y la eficiencia de la praxis educativa. Sin embargo, en Venezuela desde los años sesenta del siglo XX se sirve de una opción curricular para la enseñanza de la Geografía basada sólo en el logro de objetivos, desprendiéndose de ello una educación memorística y descontextualizada y centrada en transmitir conocimientos en el único espacio que encuentran idóneo para la enseñanza de la misma: el aula de clases (Santiago, 2007); sin tomar en consideración la realidad y el entorno inmediato como medio de enseñanza.

Ante ello, se percibe una enseñanza, en el caso de la Geografía y las Ciencias de la Tierra, basada principalmente en la memorización de conceptos y procesos abstractos, por lo que el educando no logra una mejor y acertada comprensión de los diversos hechos geográficos, por ende, los contenidos quedan encerrados en el salón de clases sin ser asociados con el escenario geográfico local (Montiel y col., 2013), por lo cual no existe una relación entre la teoría y la práctica.

Montiel y González (2012), increpan que en la actualidad la enseñanza de las referidas ciencias se denota descontextualizada de la realidad, con enfoques tradicionales, basada en aprendizajes abstractos y carentes de aplicaciones en los escenarios reales. Tales causas, son las responsables de una enseñanza basada en la explicación conceptual de hechos geográficos y en la descripción de elementos naturales de forma aislada, sin tener éstos ninguna relación con el entorno del estudiante.

Por tal razón, la enseñanza de la ciencia geográfica y las geociencias se haya íntimamente ligada a la utilización del paisaje natural como medio educativo para la aprehensión de aprendizajes significativos. El paisaje natural está constituido por los componentes físico-geográficos, es decir, recursos como el agua, relieve, aire, suelos, rocas, flora y fauna, que ofrecen un sinfín de conocimientos a quienes lo observan y exploran (Montiel y col. 2014).

La utilización del paisaje natural en la enseñanza abre un abanico de posibilidades al docente para presentar procesos geográficos de una manera directa y tangible, y a los educandos les brinda la oportunidad de observar los hechos geográficos estudiados en el recinto educativo. Otero (2000), insta a utilizar el paisaje como recurso didáctico ya que éste

es una fuente inagotable de estímulos y recursos educativos que pueden ser interpretados mediante la aplicación de técnicas adecuadas de enseñanza.

Así entonces, el uso del paisaje como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias de la Tierra sirve de apoyo educativo, de verificación de contenidos, de escenario de encuentro entre la naturaleza y los educandos; con ello se genera un proceso de enseñanza y de aprendizaje participativo y activo, dentro del cual el estudiante utiliza sus sentidos visuales, auditivos y de movimiento.

En este propósito, es necesario que los docentes renueven y actualicen sus métodos, estrategias y recursos, que tengan base y fundamento en espacios locales inmediatos al estudiante. Las visitas guiadas, las excursiones, los trabajos de campo y los itinerarios geográficos pedagógicos, son herramientas didácticas de primer orden que el docente debe considerar para vincular al dicente con el paisaje natural local y regional.

En función de estas consideraciones, surge de esta investigación la necesidad de proponer el paisaje natural como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, en específico el paisaje natural de la Laguna de Mucubají, emplazada a unos 3550 msnm en la Sierra Santo Domingo del estado Mérida, con la finalidad de propiciar el conocimiento integral del espacio geográfico y la valoración de los paisajes regionales como parte de una totalidad geográfica. La propuesta está representada por un paquete didáctico dirigido a los estudiantes del 5to Año de Educación Media General, cuyo eje central lo constituye un itinerario geográfico pedagógico.

Marco Metodológico

Tipo y Diseño de la Investigación

Los estudios descriptivos buscan medir, evaluar y especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que pueda ser sometido a análisis. En éste estudio, se describen las características morfológicas del paisaje natural de la Laguna de Mucubají como recurso didáctico, fortaleciendo con ello la enseñanza de procesos y formas glaciales en la asignatura Ciencias de la Tierra.

Así mismo, la investigación es de tipo proyectiva. Se quiere generar una propuesta que

consiste en la elaboración de un paquete didáctico basado en la Laguna de Mucubají, lo cual constituye un novedoso recurso en la enseñanza de contenidos referentes a procesos y formas glaciales. Hurtado (2010), afirma que la investigación proyectiva consiste en la confección y/o construcción de una propuesta, un plan, un programa o un aparato para dar solvencia a un problema de un grupo social o institución particular.

El diseño de este estudio es de campo. Para Silva (2010), la investigación de campo se lleva a cabo en el lugar donde se encuentra inmerso el objeto de estudio, de este modo el investigador recoge la información directamente de la realidad. La investigación de campo se apoya en una fase documental, lo cual resulta relevante en éste estudio para la elaboración metodológica de la estructura del paquete didáctico basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají, conformado por un itinerario geográfico pedagógico, un catálogo de paisaje, un glosario y un vídeo educativo (gráfico 1).

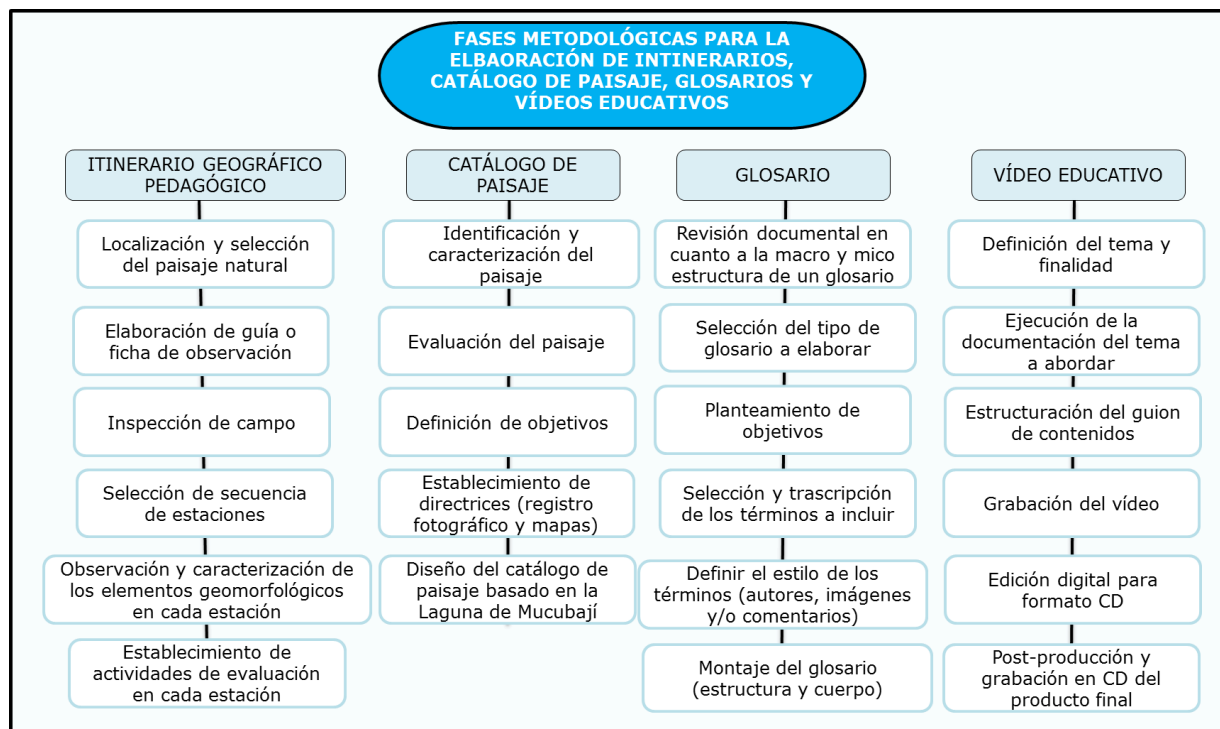


Gráfico 1. Flujograma de fases metodológicas para la elaboración de itinerarios geográficos, catálogos de paisaje, glosarios y vídeos educativos. Fuente: Olave (2005), Crespo (2012), Nogué y Sala (2006), Martínez de Sousa (2003) y Fundabit (2006). Adaptado por los autores.

Población

La población de este estudio es censal, la cual según expone Arias (1999), representa el

conjunto o entidad total de la población de un fenómeno en estudio, de la cual se recolecta la información y se hace el respectivo análisis. La población está representada por 75 estudiantes de la asignatura Ciencias de la Tierra del Liceo Privado “San José de Calasanz” distribuidos en tres secciones (“A”, “B” y “C”) correspondientes al turno diurno del período escolar 2013-2014.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Una de las técnicas empleadas en este estudio es la encuesta. Para Bernal (2006), la encuesta se fundamenta en un conjunto de preguntas que se preparan con la finalidad de obtener información de las personas que conforman la población. Así pues, para ésta técnica el instrumento de recolección de datos utilizado es un cuestionario, estructurado por preguntas dicotómicas, con alternativas de respuesta SI-NO y conformado por un total de 34 ítems. El cuestionario está orientado a responder y obtener información precisa sobre los “recursos didácticos” utilizados por los docentes en la asignatura Ciencias de la Tierra y “nivel de conocimiento” de los estudiantes sobre formas y procesos glaciales de la Laguna de Mucubají.

Además, la técnica de la observación directa también fue parte de la metodología de este estudio mediante la ejecución de una inspección de campo (gráfico 2). Para ello, es utilizado como instrumento una ficha de observación; ésta es un instrumento que se emplea para hacer anotaciones de campo donde se registran y describen aspectos relacionados a las percepciones, vivencias, impresiones y reflexiones de lo observado desde el punto de vista metodológica y teórico (Incart y col., 2006). Cabe destacar la utilización del registro fotográfico como herramienta para obtener muestras visuales de los procesos geomorfológicos resaltantes en el paisaje de la Laguna de Mucubají.

Las fases metodológicas apuntadas en el gráfico 2, son una adaptación que Cambar y col. (2013) hicieron de las fases generales en la elaboración de cualquier recurso didáctico digital o impreso, lo cual sirve de ayuda en la elaboración de la propuesta de esta investigación. Las autoras, indican que en la “fase preparatoria” se realiza una revisión literaria de los temas a abordar y materiales a utilizar; en la “fase de interpretación” se visita el lugar del cual se hace el estudio, así como se seleccionan los recursos, actividades y materiales; y en la “fase de construcción”, es donde se lleva a cabo la elaboración final del recurso con todos sus

elementos constitutivos.

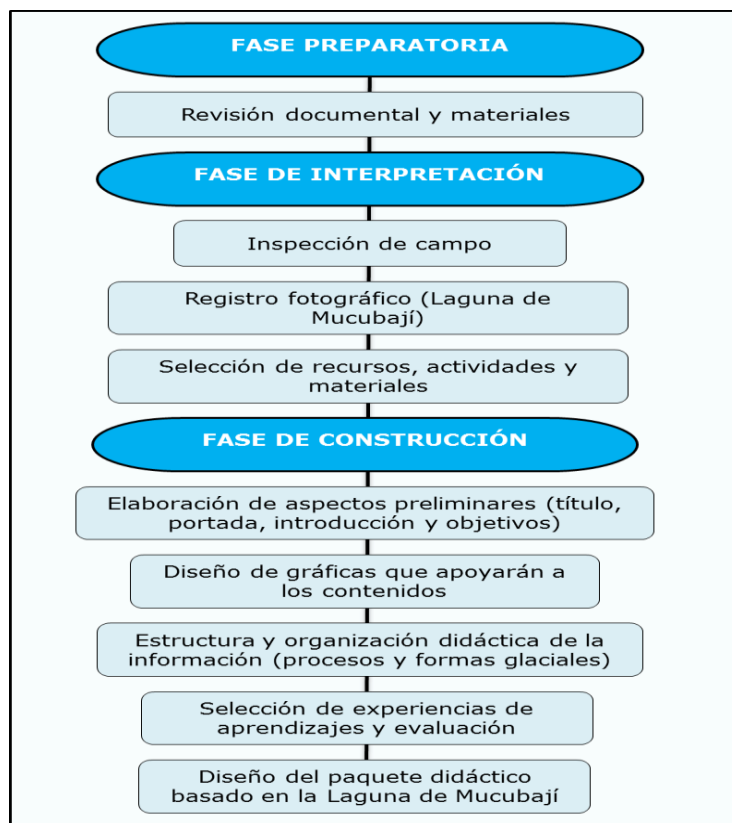


Gráfico 2. Fases metodológicas para la elaboración de la propuesta (paquete didáctico). Fuente: Cambar y col. (2013). Adaptado por los autores.

Resultados y Discusión

Diagnóstico que Sustenta la Propuesta

El tratamiento de los datos recabados que sustentan la investigación, se hizo mediante la aplicación de una encuesta dicotómica a 75 estudiantes de la asignatura Ciencias de la Tierra del 5to Año de Educación Media General del Liceo Privado “San José de Calasanz”, mediante la medición de las dimensiones “recursos didácticos”, empleados por los docentes de la asignatura, y “Nivel de conocimiento” que poseen los estudiantes sobre la morfología glacial de la Laguna de Mucubají. Los datos recabados representan los resultados finales del presente estudio.

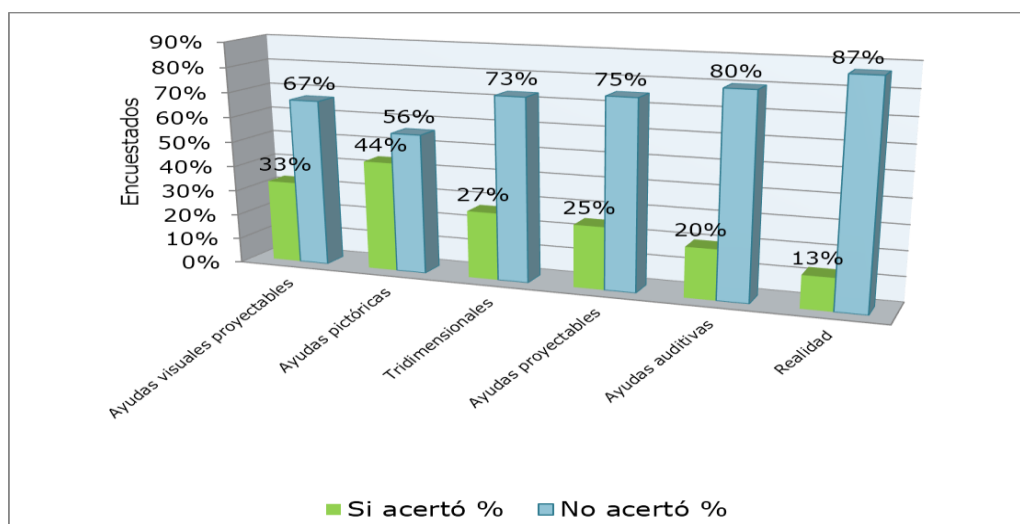


Gráfico 3. Resultados de la aplicación del cuestionario

Al examinar la realidad escolar sobre los recursos didácticos empleados por los docentes en la asignatura Ciencias de la Tierra del Liceo Privado “San José de Calasanz” (gráfico 3), se evidencia que en cuanto al uso de “Ayudas proyectables”, “Tridimensionales” y “Ayudas auditivas”, alrededor del 75% de los encuestados, afirman que el docente no emplea tales ayudas para favorecer la enseñanza y aprendizaje de los procesos geomorfológicos. Así mismo, se evidenció que el 87% de la población censal, aseveran que el docente no utiliza la “Realidad” del paisaje de la Laguna de Mucubají como recurso didáctico para el aprendizaje de la morfología glacial.

Lo descrito, afirma la carente realidad académica que adorna la praxis escolar respecto al uso de recursos didácticos en la enseñanza y la no utilización del paisaje natural en el aprendizaje de la geomorfología regional, lo cual es el eje problemático de la presente investigación. Al respecto, Lugo (2001); Montiel y González (2012); y Montiel y col. (2013), increpan que el paisaje natural posibilita al estudiante verse inmiscuido en su ambiente y de esta manera detalla datos, elementos, acontecimientos, aspectos geomorfológicos, entre otros, que son parte integrante de su entorno. Por lo tanto, el docente tiene a su disposición el paisaje natural como insumo didáctico en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra.

Para el análisis interpretativo del nivel de conocimientos que poseen los estudiantes sobre los procesos y formas glaciales del paisaje de la Laguna de Mucubají, se emplea un baremo de interpretación en concordancia con las respuestas obtenidas. Es relevante recalcar el

carácter arbitrario del baremo (cuadro 1), propuesto por Briones (1990), cuando afirma que la categorización de la escala se suele aplicar de forma arbitraria, tanto en lo referente al número de categorías como a los límites numéricos de cada una de ellas.

Cuadro 1

Baremo de interpretación

Límites numéricos (Intervalos)	Categorización
Mas o igual al 50%	Dominio de conocimiento
Menos o igual al 49%	Debilidad en el dominio del conocimiento

Fuente: Briones (1990). Adaptado por los autores.

En lo que respecta a la dimensión “Nivel de conocimientos” que poseen los estudiantes, se evidencia que en los ítems que agrupan los indicadores de “Abrasión glacial” y “Erosión en la Laguna de Mucubají”, un 63% de los encuestados respondió desacertadamente (gráfico 4), lo que según el baremo de interpretación empleado (cuadro 1), significa que los educandos presentan debilidad en el dominio del conocimiento.

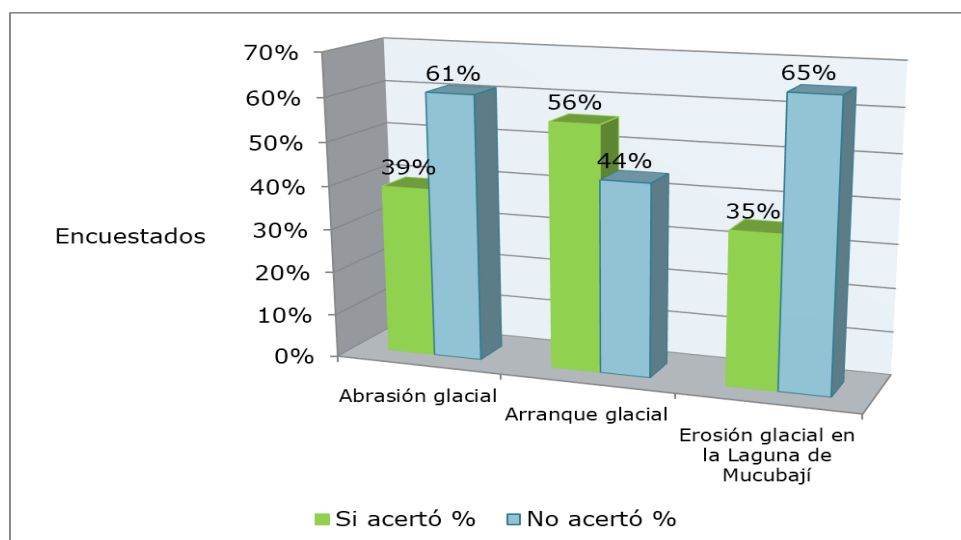


Gráfico 4. Indicadores: Procesos erosivos en la Laguna de Mucubají.

Por otro lado, la interpretación del gráfico 5 demuestra que, según aplicación del baremo utilizado, los estudiantes presentan debilidad en el dominio del conocimiento en la identificación de las geoformas glaciales de la Laguna de Mucubají, puesto que más del 60%

de los dicentes respondieron de manera negativa en los indicadores “Circo glaciar”, “Valle glaciar” y “Morrenas”. Los resultados demuestran la incipiente necesidad que existe de aplicar los estudios geomorfológicos mediante paisajes naturales, por lo que el presente estudio propone el paisaje de la Laguna de Mucubají como un recurso experiencial para la enseñanza de la morfología glacial en la asignatura Ciencias de la Tierra.

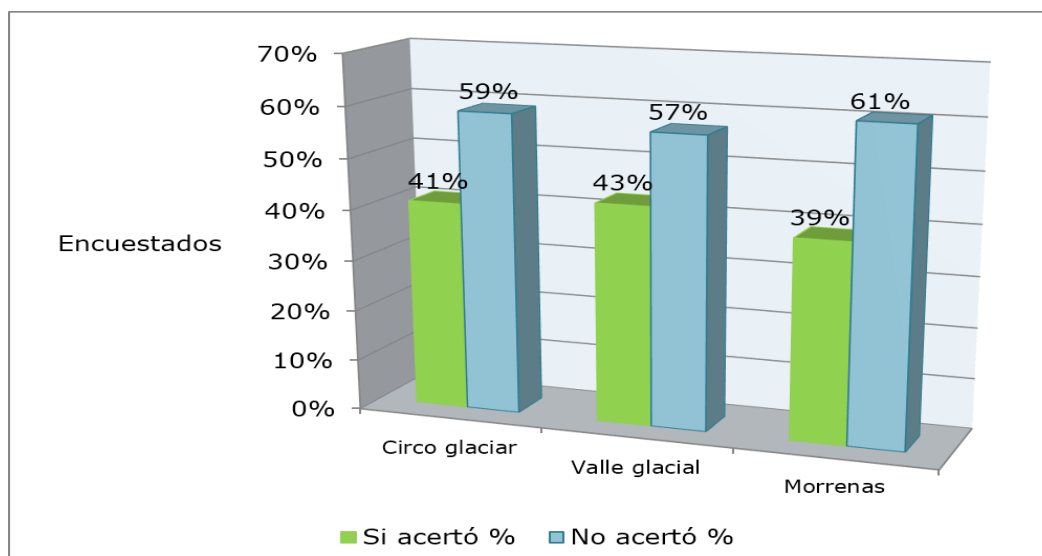


Gráfico 5. Indicadores: Geoformas glaciales en la Laguna de Mucubají

Los resultados expuestos, dejan en evidencia la imperativa ausencia de novedosos recursos didácticos en la enseñanza y la debilidad que los estudiantes presentan sobre los contenidos de las Ciencias de la Tierra. En el primer caso, los docentes poco se preocupan por presentar nuevos recursos didácticos, por el contrario, se apegan al libro de texto como único medio de enseñanza; y para segundo caso, se denota la apatía que los estudiantes demuestran en conocer los procesos geomorfológicos de los paisajes locales.

Ante tal situación, los autores se enfocan en presentar un nuevo recurso que dinamice los contenidos de las Ciencias de la Tierra, en específico los contenidos de la morfología glacial. Lo expuesto, acrecienta la idea de proponer un paquete didáctico basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají, ya que posee los rasgos geomorfológicos pertinentes para la enseñanza de procesos y formas glaciales. Benayas (1994), hace hincapié en las ventajas educativas de primer orden con las que se cuenta al utilizar el paisaje natural como recurso didáctico: motivan al estudiante a la exploración y observación de los elementos paisajísticos, al análisis

sistémico del medio físico y a la integración de conocimientos sobre el espacio geográfico (geomorfología, ecología, climatología, entre otros).

El Paisaje de la Laguna de Mucubají como Recurso Didáctico

La Laguna de Mucubají, forma parte del paisaje físico local del parque Sierra Nevada en el estado Mérida, ubicada en la Sierra Santo Domingo entre los pueblos de Apartaderos y Santo Domingo, constituye un laboratorio geomorfológico de origen glacial con gran diversidad de atractivos turísticos y, sobre todo, de procesos y formas glaciales. Su fisionomía y relieve revelan la gran influencia de la acción de los glaciares durante el pleistoceno tardío, lo que permite comprobar uno de los principios de la geomorfología: “La mayor parte de la topografía de la Tierra tiene una edad que no va más allá del pleistoceno, mientras es exigua la topografía anterior al terciario”; principio acuñado por Thornbury (1960).

El complejo lagunar de Mucubají, es un claro ejemplo de la influencia de los glaciares durante el periodo Pleistoceno. Puede que las formaciones plegadas que bordean la laguna tengan una edad geológica más antigua, sin embargo, sus rasgos tipográficos, resaltes geomorfológicos y su origen mismo, son el resultado de la dinámica glaciar que imperó en la zona durante el Pleistoceno, durante la denominada Glaciación Mérida (Vivas, 1992).

Los procesos geomorfológicos que han actuado en el paisaje de la Laguna de Mucubají dejaron su huella distintiva en ella, representados por procesos y formas glaciales, en cuanto a la erosión, transporte y sedimentación del glaciar que, en tiempo geológico pasado, configuró los espacios donde se asienta el citado complejo lagunar. Para ilustrar, la erosión glacial se realiza en la interfase hielo-roca, donde se ocasiona el tallado del lecho y arranque de materiales; el transporte glacial, es la movilidad o traslado de los materiales que el glaciar erosiona a lugares más o menos lejanos; y la sedimentación o ablación glacial, es la descarga de los detritos en los márgenes del glaciar cuando éste retrocede o pierde masa (Gutiérrez, 2008).

Así pues, debido a las diversas formas y procesos geomorfológicos presentes en el paisaje de la Laguna de Mucubají, resulta interesante, estimulante y atractivo utilizar tales espacios para la enseñanza y aprendizaje del contenido de la morfología glacial. La evidente representación de los procesos geomórficos en la laguna, permite la utilización de este paisaje

como recurso didáctico, materializado en la elaboración de un paquete didáctico que estimule a los estudiantes a adquirir conocimientos en el área de las Ciencias de la Tierra, con ello se logra una dinámica escolar atractiva, empírica y asociada al estudio de la geografía desde lo local.

En definitiva, el paisaje de la Laguna de Mucubají representa en sí mismo un recurso didáctico donde los escolares tienen a su alcance un espacio tangible para conocer, interpretar y relacionar procesos geomorfológicos. García y col. (2009), afirman que el conocimiento del entorno local, constituye el espacio donde los estudiantes adhieren la experiencia directa a los aprendizajes que debe alcanzar, teniendo ejemplos de fenómenos geográficos locales para entender los globales.

Según los lineamientos teóricos de Benayas (1994), el paisaje de la Laguna de Mucubají es:

- **Motivador:** es un paisaje cargado de elementos geomorfológicos de origen glacial, cuyas formas se hacen presentes como circos glaciales, valles en U, aristas y morrenas, que lo hacen altamente atractivo y estimulante a la vista del individuo, invitando a éste a comprenderlos e indagar en su génesis.
- **Estimulador de los sentidos:** la percepción del entorno de la laguna estimula los sentidos del individuo, sobre todo la observación directa, ocasionando la asimilación de los procesos y formas glaciales que allí se exhiben.
- **Interdisciplinario:** integra y exige el conocimiento de diversas disciplinas naturales (geología, geomorfología, hidrología, entre otros) y sociales (demografía, urbanismo, turismo, entre otros), que en conjunto se relacionan para tener como resultado el estudio del espacio geográfico y su relación con el ser humano, propiciando en el individuo la adquisición de los conocimientos de distintas ciencias.
- **Encubridor de misterios:** el paisaje de la Laguna de Mucubají oculta en su espacio un cúmulo de información referida a aspectos físicos y procesos geológicos y geomorfológicos que configuran su geosistema; por lo tanto, se convierte en un escenario donde el individuo puede

descubrir diversos conocimientos relacionados a los procesos exógenos de la Tierra, con el uso de la observación directa y el contacto con el paisaje.

- Globalizador: la Laguna de Mucubají se presenta como un complejo y sistémico espacio donde tienen vida procesos y formas glaciales, lo cual resulta globalizador al hacer un compendio de tales procesos en un recurso didáctico que adhiere a la praxis escolar el análisis interpretativo de la geodinámica glacial global desde un enfoque local.
- Realista y concreto: constituye en espacio real como parte de una porción de la superficie terrestre, donde se evidencia formas geomorfológicas claramente visibles y atractivas. Así mismo, puede ser cartografiado como espacio homogéneo en planos, cartas y mapas para a interpretación de la interrelación de los aspectos geodinámicos que allí se denotan.
- Clarificador de actitudes: facilita la adquisición de valores y adaptación de la conciencia del individuo al cuidado, preservación y conservación de los espacios naturales, disminuyendo la deforestación y maltrato del paisaje. Así mismo, inculca la responsabilidad de mantener el valor naturalista, ecológico y geográfico del espejo lagunar de Mucubají.

La Propuesta: Paquete Didáctico

La propuesta se encamina en generar un paquete didáctico basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají, cuyo propósito es ofrecer a estudiantes y docentes un recurso educativo que sirva de medio instruccional para la explicación, asimilación y fortalecimiento de los contenidos concernientes a la morfología glacial en la asignatura Ciencias de la Tierra, y que puede ser aplicado en trabajo de campo y en el aula de clases. De este modo, el paquete didáctico pretende ser novedoso, atractivo, útil, dinámico y motivante, mediante un encartado impreso, visual y práctico, que permita a los estudiantes asimilar conocimientos desde la experiencia directa con el paisaje natural local y/o regional.

Roquet y Gil (2006), al respecto del paquete didáctico, increpan que éste es un conjunto de materiales secuenciales relacionados a algún tema en específico con el propósito de que cada estudiante construya su propio conocimiento. De manera similar, en opinión de Suárez y col. (2005), un paquete didáctico es el conjunto de materiales que concretan operativamente los organizadores curriculares que corresponden a objetivos, contenidos, metodología y

evaluación, dotados de varios tipos de actividades tales como guías, proyectos, lecturas, ejercicios, tareas, entre otros.

La elaboración del paquete didáctico basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají tiene su fundamento en la observación directa del referido complejo lagunar y en la aplicación de la encuesta a estudiantes cursantes de la asignatura Ciencias de la Tierra, se evidencia la preocupante ausencia de recursos novedosos basados en el paisaje natural, específicamente se denota la inexistencia de un paquete didáctico referente a la temática de procesos y formas glaciales.

En función de esto, el paquete didáctico para cumplir el fin de motivar a los educandos en la comprensión de la morfología glacial de la Laguna de Mucubají, se compone de fundamentos teóricos; un itinerario geográfico pedagógico definido por cinco (5) estaciones para aplicar en el paisaje natural; un catálogo de paisaje; un glosario didáctico ilustrado y vídeo educativo titulado “Mucubají. Paisaje de excavación y acumulación glacial en Venezuela”, todo debidamente ilustrado y compaginado.

Objetivos de la Propuesta

- Proporcionar herramientas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos referentes a procesos y formas glaciales en la asignatura Ciencias de la Tierra.
- Contribuir en el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la identificación de los procesos y formas glaciales, basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají.
- Incitar a los docentes y estudiantes en la valoración de los paisajes naturales como espacios que conforman el medio físico venezolano, en especial el paisaje de la Laguna de Mucubají.

Sustento Teórico de la Propuesta

La Laguna de Mucubají es considerada una cuenca de agua de origen glacial, donde la acción modeladora de un glaciar activo durante el Pleistoceno tardío dejó huellas a su paso. Para Rodríguez (2008), las lagunas de origen glacial son como “lagunas de barrera”, naturalmente bordeadas por un sistema morrénico gracias al retroceso del glaciar. Un glaciar, es una masa de hielo formada principalmente por recristalización y compactación de la nieve,

que yace en la tierra enteramente o en su mayor parte, y que actualmente fluye o ha fluido en tiempo pasado, es decir, presenta movimiento (Thornbury, 1960). De este modo, existen glaciares de casquete y glaciares alpinos, siendo éste último el tipo de glaciar que configuró el área objeto de estudio.

El geosistema lagunar de Mucubají, se emplaza a 3550 msnm en la Sierra Santo Domingo del Parque Nacional Sierra Nevada en el estado Mérida, entre los pueblos de Apartaderos y Santo Domingo, entre las coordenadas geográficas de 8°37'51" de latitud norte y 70°40'50" de longitud oeste. Páez (2011), destaca que la Laguna de Mucubají es un cuerpo de agua alineado a la quebrada Mucubají, la cual se localiza en el Pico Mucuñuque en la Sierra Santo Domingo, desde donde data la existencia de un glaciar activo que configuró el espacio.

Según IDEAM (2012), las masas glaciares no son estáticas, sino que ejercen un movimiento por la superficie que discurren, es decir, representan un agente exógeno en el modelado y esculpido del relieve alpino. De esta dinámica morfológica, se desprenden los procesos erosivos glaciales, entre los que destacan la “abrasión glacial” y el “arranque glacial”. El primero, consiste en el desgaste o pulido de la roca al paso del glaciar y se manifiesta en el lecho por donde discurre mediante estrías o acanaladuras (Gutiérrez, 2008); y el segundo, es el arrastre o empuje de los materiales no consolidados que el glaciar encuentra a su paso y que al final son depositados (Wicander y Monroe, 2000).

La descrita dinámica erosiva de los glaciares, es ejercida por lo que se denomina “lengua glacial”, la cual se caracteriza por ser una corriente de hielo que proviene de las zonas altas de los glaciares y que se desplaza pendiente abajo según la inclinación de la misma y la fuerza de gravedad (Derrau, 1987). La lengua glacial, configura el espacio alpino en una estructura zonal donde ocurre la ganancia, pérdida y equilibrio de la masa de hielo. En este sentido, en un período de glaciación existe una “zona de acumulación” (donde ocurre la acumulación de las nieves perpetuas), una “zona de ablación o botadura” (área en la cual el glaciar pierde masa) y una “zona de equilibrio” (lugar donde existe un balance entre la ganancia y pérdida de la masa de hielo) (IDEAM, 2012; y Wicander y Monroe, 2000).

En los espacios de la Laguna de Mucubají, existió en tiempo geológico pasado un glaciar que imprimió sus remanentes geomorfológicos característicos en la arquitectura de su relieve.

Por lo tanto, hoy en día en el mencionado complejo lagunar se exhiben rasgos topográficos que revelan la existencia de la erosión glacial, ejercida por la lengua de hielo que se emplazó en la zona. Así mismo, se puede evidenciar que existe la zona de acumulación, representada por el Pico Mucuñuque; la zona de equilibrio, exhibida debajo del referido pico; y la zona de ablación, denotada en la laguna propiamente dicha (gráfico 6).

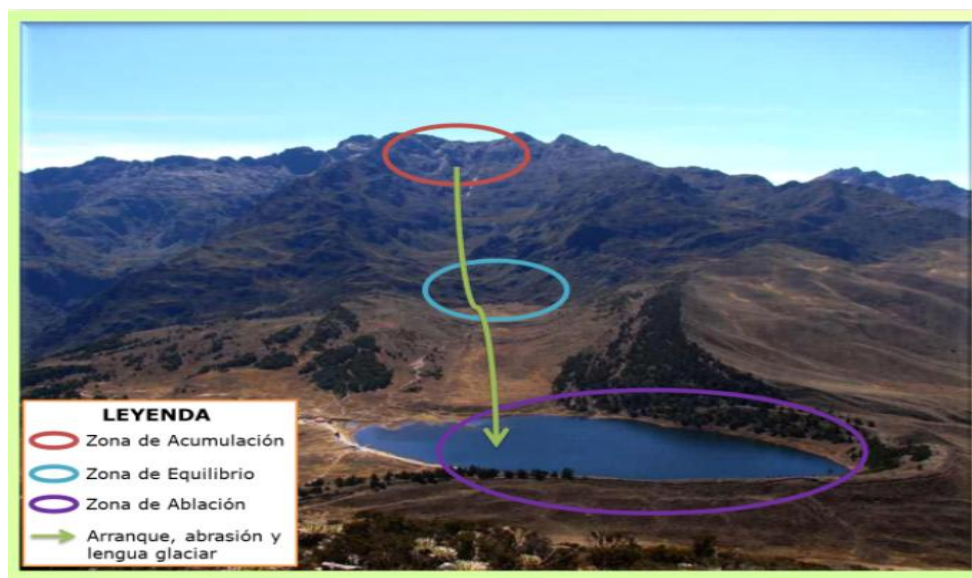


Gráfico 6. Procesos glaciales presentes en la Laguna de Mucubají.

El glaciar, por ser un agente exógeno que modela y esculpe la superficie terrestre, imprime en el relieve rasgos característicos mientras avanza y retrocede por las pendientes montañosas. De tal dinámica surgen las formas de erosión glacial y las formas de acumulación glacial, las cuales se denotan como geoformas. Bajo esta premisa, las formas de erosión glacial son aquellas geoformas de carácter reconocible producidas por el tallado o excavación que el glaciar ejerce en el fondo por donde se desplazan (Wicander y Monroe, 2000); y las formas de acumulación glacial, son generadas por el transporte de materiales que ejecuta el glaciar mientras se desplaza y que luego deposita en lugares específicos cuando frena su avance (IDEAM, 2012).

La Laguna de Mucubají, al ser configurada por la acción erosiva y acumulativa de un glaciar alpino, está cubierta por una topografía resaltante y distintiva de geoformas de origen glacial. De este modo, se evidencia en lo alto del valle de la Laguna de Mucubají, específicamente entre los picos Mifés y Silla de Caballo, un circo glacial, lugar donde se

acumularon las nieves que dieron origen al glaciar que modeló la geomorfología del lugar (gráfico 7).



Gráfico 7. Circo glacial de la Laguna de Mucubají. Fotografía de los autores

Un gran valle glacial, apunta el camino desde el Pico Mucuñuque hasta el geosistema de la Laguna de Mucubají (gráfico 8). Los valles de origen glacial, también denominados valle en forma de U o artesa glacial, son el camino generado por el desplazamiento del glaciar que presenta un perfil transversal en forma de U, paredes escarpadas y acumulaciones morrénicas, y se manifiestan desde el umbral del circo hasta el último avance del glaciar (Derrau, 1987; y Thornbury, 1960).

Así mismo, de entre las formas de erosión glacial presentes en la laguna se encuentran las aristas, representadas por los picos Mifés y Silla de Caballo, los cuales funcionan como líneas divisorias entre otros circos contiguos al circo glacial de la Laguna de Mucubají. Cabe destacar que, según exponen Wicander y Monroe (2000), las aristas son sierras angostas y dentadas, las cuales se forman cuando dos circos glaciares se ubican en lados opuestos de una sierra.



Gráfico 8. Valle glacial, visto desde la quebrada Mucubají. Fotografía de los autores

Por otro lado, las formas de acumulación glacial son un rasgo resaltante en el ornamento geomorfológico de la Laguna de Mucubají puesto que una acumulación de sedimentos de origen glacial, denominados morrenas, es el que bordea y represa el complejo lagunar. Vivas (1992), denomina morrenas a todo material depositado directamente por el glaciar alpino y que tiene una morfología diferente a la topografía original del terreno. Según la disposición del material en el valle glacial, las morrenas se clasifican en: morrenas terminales, cuando se localizan en la parte distal de la lengua glaciar; morrenas laterales, cuando se ubican en los márgenes del valle; y morrenas de retroceso, cuando son montículos de sedimentos que se disponen en el valle (IDEAM, 2012).

Las morrenas en la Laguna de Mucubají, se encuentran expuestas en todo el espacio, contando con la predominancia de morrenas terminales, laterales y de retroceso (gráfico 9). Según Páez (2011), la Laguna de Mucubají está literalmente abrazada por un sistema morrénico, en el cual resalta la presencia de morrenas terminales. Así mismo, se evidencian al menos tres morrenas de retroceso o de recesión ubicadas en el valle de Mucubají, formadas por el retiro valle arriba del glaciar (Stansel y col., 2005).

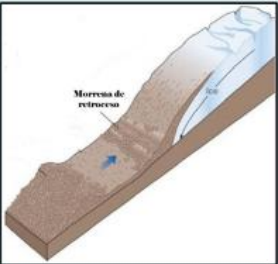
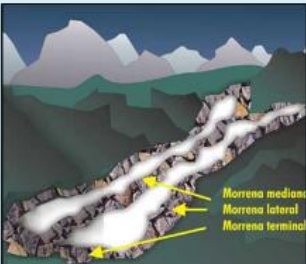
Morrenas presentes en Mucubají	
Tipos de morrenas	Representación
Morrenas terminales	 
Morrenas de retroceso	 
Morrenas laterales	 

Gráfico 9. Presencia de morrenas en la Laguna de Mucubají. Fotografías de los autores.

Los bloques erráticos, geoformas generadas por sedimentación glacial, también son parte integrante de la geomorfología del paisaje de la Laguna de Mucubají (gráfico 10). Los bloques erráticos se encuentran dispersos en la superficie, con tamaño y posición solitaria, y se les considera como bloques alóctonos, es decir, no proviene de la roca in situ del terreno donde se encuentran (Vivas, 1992).



Gráfico 10. Presencia de bloques erráticos en la Laguna de Mucubají. Fotografía de los autores.

Estructura de la Propuesta

El diseño del paquete didáctico propuesto, titulado “Mucubají y sus morrenas. Evidencia del pleistoceno en Venezuela”, se encuentra estructurado de manera ordenada, con las normas y apartados previamente establecidos. La estructura de la propuesta, cuenta con elementos que la hacen útil como recurso didáctico para el proceso de enseñanza. Entre sus apartados estructurales se encuentran:

- **Presentación:** al inicio del paquete didáctico se encarta la presentación, elaborada por los autores y en la cual se menciona la temática que se desarrolla en toda la estructura. En ella, se hace referencia al paisaje de la Laguna de Mucubají, indicando los tópicos que de ella se detallan en cada sección del recurso didáctico.
- **Justificación:** seguidamente, se incluye la justificación, en la cual se señala la importancia de la elaboración del paquete didáctico como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza, así como se indica el por qué y para qué de su uso en la facilitación de contenidos referidos a las Ciencias de la Tierra, mediante el abordaje del paisaje de la Laguna de Mucubají.
- **Objetivos:** el paquete didáctico, como recurso diseñado para facilitar la enseñanza, se vale de unos objetivos instruccionales con la finalidad de que el estudiante logre las competencias previstas para los contenidos relacionados a las formas y procesos glaciales. Tales objetivos

están basados en la interpretación, visualización y comprensión de los procesos geomorfológicos expuestos en el paisaje de la Laguna de Mucubají.

- Recomendaciones y materiales de trabajo: están dirigidos al estudiante con la finalidad de que tenga en cuenta algunas sugerencias a considerar antes, durante y después de la aplicación del trabajo de campo (itinerario geográfico pedagógico), así como los materiales que utilizará en el mismo.
- Fundamentos teóricos: el paquete didáctico, cuenta con una presentación detallada y ordenada de las bases teóricas que sustentan la conceptualización del paisaje de la Laguna de Mucubají como escenario geomorfológico donde se exhiben los procesos y formas glaciales, desde una postura pedagógica y adaptada al nivel educativos de los educandos.
- Itinerario geográfico pedagógico: dentro del paquete didáctico, se encarta como eje central un itinerario geográfico pedagógico, el cual constituye la herramienta didáctica a cumplir en el trabajo de campo hacia la Laguna de Mucubají. El itinerario se encuentra estructurado por cinco (5) estaciones bien definidas, con su respectiva ubicación, objetivos, materiales a utilizar, explicaciones y actividades que el estudiante debe cumplir durante y después de la salida de campo.
- Catálogo de paisaje: otro de los elementos que conforman el recurso, es el catálogo de paisaje, el cual tiene la finalidad de mostrar a los educandos la dinámica, datos generales, rasgos distintivos, valores paisajísticos, recorridos y riesgos de la Laguna de Mucubají, mediante herramientas visuales como fotografías, infografías, mapas, entre otros.
- Glosario didáctico: la definición de términos básicos también es un apartado del paquete didáctico, en el cual se desarrollan de manera operativa cada término que no ha sido definido dentro del recurso y que sirva como complemento en la obtención de conocimientos. Cada definición va acompañada de una imagen alusiva, de allí el carácter didáctico del glosario.
- Representaciones graficas: para el logro de aprendizajes significativos, en toda la extensión del paquete didáctico se muestran fotografías, mapas, planos, infografías, mapas conceptuales y mentales, e ilustraciones referentes al paisaje de la Laguna de Mucubají y a los procesos y formas glaciales que allí se presentan.

- **Vídeo educativo:** el paquete didáctico cuenta con el anexo de un vídeo educativo intitulado “Mucubají. Paisaje de excavación y acumulación glacial en Venezuela”, cuyo propósito es mostrar a los estudiantes el paisaje de la Laguna de Mucubají antes de ir al campo, es decir, con el vídeo educativo se pretende trasladar al aula el paisaje a abordar en el campo.
- **Referencias bibliográficas:** por último, el paquete didáctico cuenta con una lista ordenada de referentes bibliográficos, basados en libros y páginas web, que servirán al estudiante para el complemento de la temática abordada.

Conclusiones

Al hacer la diagnosis sobre los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza en la asignatura Ciencias de la Tierra del Liceo Privado “San José de Calasanz”, se manifiesta que más del 70% de los estudiantes, afirma que el profesor no hace uso de las ayudas visuales proyectables, ayudas pictóricas, tridimensionales, ayudas proyectables fijas y en movimiento, y ayudas auditivas. En lo referente a los recursos didácticos relacionados con la realidad, más del 80% afirma que el docente no utiliza el paisaje natural de la Laguna de Mucubají como recurso para la explicación de procesos y formas glaciales, lo cual se debe a la ausencia de recursos didácticos elaborados en base a paisajes naturales locales y/o regionales.

En la indagación del nivel de conocimiento referente a los procesos y formas glaciales que presentan los estudiantes de la asignatura Ciencias de la Tierra del Liceo Privado “San José de Calasanz”, se evidenció debilidad en el dominio del conocimiento según el baremo de interpretación empleado, puesto que más del 60% de los encuestados, no acertó en el grupo de ítems que corresponden a los indicadores de “abrasión glacial”, “zona de ablación”, “valle glacial”, “lengua glacial” y “circo glacial”; mientras que más del 50%, respondió incorrectamente en los indicadores “morrenas”, “bloques erráticos” y “morrenas en la Laguna de Mucubají”. En base a estos resultados, se propone un paquete didáctico como recurso novedoso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de procesos y formas glaciales, basado en el paisaje de la Laguna de Mucubají.

Se genera una propuesta basada en el paisaje de la Laguna de Mucubají como recurso para la enseñanza de procesos y formas glaciales en la asignatura Ciencias de la Tierra. La propuesta está constituida por un paquete didáctico, elaborado de manera ordenada,

llamativa, creativa y participativa, con la finalidad de fomentar la comprensión de procesos exógenos de la Tierra. mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a la valoración de los paisajes naturales locales y/o regionales. El paquete didáctico se encuentra estructurado por presentación, justificación, objetivos, fundamentos teóricos relacionados al tema, itinerario geográfico pedagógico compuesto por cinco (5) estaciones, catálogo de paisaje, representaciones gráficas (ilustraciones, figuras, infografías, planos, mapas, cuadros informativos, entre otros), vídeo educativo y referencias bibliográficas.

Referencias

- Arias, F. (1999). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. (2a ed.). Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (2a ed.). Naucalpan, México. Editorial Pearson.
- Benayas, J. (1994). Viviendo el Paisaje. *Revista Biocenosis*. Red Editorial Iberoamericana Andes. Vol 18. Bogotá, Colombia. pp. 1-18.
- Briones, G. (1990). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. (3a ed.). Tomo I. México. Editorial Trillas.
- Cambar, B., De Arteaga, F. y Levi, S. (2013). Diseño conceptual de un catálogo automatizado de recursos informacionales de riesgos naturales y educación. *Memorias de la I Jornada de Riesgos Naturales y Educación*. Maracaibo, Venezuela.
- Crespo, J. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de las sierras de Guadarrama. *Revista Didáctica Geográfica*, No. 3. pp. 15-34.
- Derrau, M. (1987). *Geomorfología*. (2a ed.). Barcelona, España. Editorial Ariel, S.A.
- Fundabit (2006). *Orientaciones generales para la elaboración de recursos didácticos apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Versión 3. Ministerio de Educación y Deportes. Venezuela. pp. 62-65.
- García, A., Jiménez, J. y Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad. *Revista Geoenseñanza*, Vol. 14. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. pp. 109-150.
- Gutiérrez, M. (2008). *Geomorfología*. Madrid, España. Editorial Pearson Educación, S.A.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4a ed.). Caracas, Venezuela. Editorial Quirón.
- IDEAM. Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (2012). *Glaciares de Colombia, más que montañas con hielos*. Colombia, Bogotá. Comunicaciones y Publicaciones del IDEAM.

- Inciart, T., Fuentelzas, C. y Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. España. Editorial Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Lugo, R. (2001). *El paisaje natural regional como recurso para la enseñanza de la Geografía*. Trabajo de Grado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Integral mención Ciencias Sociales. Universidad Nacional Abierta. Falcón, Venezuela.
- Martínez de Sousa, J. (2003). *La forma gráfica de los Diccionarios*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://martinezdesousa.net/formadiccio.pdf>. [Consulta: Marzo, 01, 2014].
- Montiel, K. y González, Y. (2012). El paisaje natural de la Isla de Toas. Una propuesta didáctica. *Revista Omnia*, Año 18, No. 3. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. pp. 47-66.
- Montiel, K., Negrete, Á. y Rincón, A. (2013). El paisaje de la formación El Milagro. Una propuesta para la enseñanza de la geografía física local. *Revista Encuentro Educacional*, Vol. 20, No. 2. Maracaibo, Venezuela. pp. 303-318.
- Montiel, K., Labarca, G. y Nava, R. (2014). Rutas naturales del municipio Sucre. Propuesta para la enseñanza de la geodinámica externa local. *Revista Omnia*, Año 20, No. 1. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. pp. 71-86.
- Nogué, J. y Sala, P. (2006). *Prototipo de Catálogo de Paisaje: Bases conceptuales, metodológicas y procedimentales para la elaboración de Catálogos de Paisajes de Cataluña*. Barcelona, España.
- Olave, D. (2005). El Itinerario Didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geohistórico local. *Revista Geoenseñanza*, Vol. 10, No. 2. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. pp. 197-208.
- Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Revista Observatorio Medioambiental*, No. 3. pp. 35-50.
- Páez, G. (2011). Rasgos neotectónicos de la zona de falla de Boconó: segmento Mérida – Laguna de Mucubají. Guía de excursión técnica. *Cuadernos de la Escuela de Geografía*. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de los Andes. pp. 42-45.
- Rodríguez, P. (2008). Investigación del modelado glacial y su relación con el cambio climático. *Memorias de la Real Sociedad Española de Historia Natural*. Segunda época. Tomo V. pp. Madrid, España. 130-134.
- Roquet, G. y Gil, M. (2006). *Materiales didácticos impresos para la educación abierta y a distancia*. Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santiago, J. (2007). La enseñanza de la Geografía en la práctica escolar cotidiana. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXVII, No. 80. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. pp. 10-14.

- Silva, J. (2010). *Metodología de la investigación. Elementos básicos*. Caracas, Venezuela. Editorial Litho-Tip, C.A.
- Stansel, N., Abboot, M., Pilissar, P., Wolfe, A. y Bezada, M. (2005). Late Quaternary deglacial history of the Merida Andes, Venezuela. *Journal of Quaternary Science*. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Suárez, L., Cordero, F., Daowz, P., Ortega, P. y Ramírez, A. (2005). De los paquetes didácticos hacia un repositorio de objetos de aprendizaje: Un reto educativo en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 1, Series 1 y 2. España. pp. 307-333.
- Thornbury, W. (1960). *Principios de la Geomorfología*. Buenos Aires, Argentina. Editorial KAPELLUZ, S.A. Pp. 29, 377, 390, 391.
- Vivas, L. (1992). *El Cuaternario*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Wicander, R. y Monroe, J. (2000). *Fundamentos de Geología*. (2a. Ed.). México. International Thonson Editores, S.A. Pp. 293, 295 y 297.



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra

Belmary Cecilia Barreto Pineda y Jorge Luis Bernal Vergara
belmaryb4@gmail.com

Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Venezuela

Recibido 09 de septiembre de 2016 / aprobado 24 de octubre de 2016

Palabras clave

Recurso didáctico,
paisaje natural,
ciencias de la tierra,
educación

Resumen

Esta investigación busca proponer el paisaje natural de la Península de Paraguaná como recurso didáctico en la asignatura Ciencias de la Tierra en la U.E.P John Wycliff. Con una metodología descriptiva, de proyecto factible, incluyendo una fase documental y diseño de campo no experimental. En relación al diagnóstico de los “Recursos Didácticos”, el 79% de los encuestados afirman que no se utilizan paisajes para impartir clases de Ciencias de la Tierra debido a la falta de motivación de los docentes por implementar recursos que se relacionen con el paisaje natural. Se generó una propuesta representada por un paquete didáctico constituido por la sección preliminar, fundamentos teóricos, video educativo, catálogo fotográfico, referencias bibliográficas e itinerario geográfico pedagógico que interrelacionan al estudiante con el entorno. Se recomienda su aplicación para los contenidos sobre Morfología litoral en Ciencias de la Tierra.

Keywords

Resources didactic,
natural landscapes,
earth sciences,
education.

Paraguaná's Peninsula: A Natural Landscape for Teaching Coastal Morphology in Sciences of the Earth

Abstract

This investigation will propose the natural landscape of Paraguaná's Peninsula as a didactic resource in the subject Earth Sciences in the U.E.P John Wycliff. It was made using a descriptive methodology and a feasible project, with a documentary phase and non-experimental design field. In relation to the diagnosis of the “Didactic Resources”, 79% of the respondents affirmed that landscapes are not used as part of the Teaching Program for Earth Sciences, due to the lack of motivation of teachers to implement resources that relate to the natural landscape. It was generated an offer based on the natural landscape of Paraguaná's Peninsula as a resource for teaching Earth Sciences, represented by a didactic package, structured with a preliminary section, theoretical foundations, educational video, photographic catalogue, bibliographical references and a geographical pedagogic itinerary that interrelate the student with the environment. Its use is recommended for the contents on coastal Morphology in Earth Sciences.



Introducción

En Venezuela, la enseñanza de la geografía física a lo largo de los años experimenta una problemática en cuanto a su praxis, ya que se ha vuelto memorística, repetitiva, descontextualizada e inclinada exclusivamente al uso de libros y textos confeccionados para dar a conocer los contenidos en el aula de clases. Las necesidades de las prácticas docentes con respecto a la Geografía cambian; es decir, se debe hallar otros enfoques o perspectivas para estudiarla lo cual guarda estrecha relación con la utilización de recursos didácticos, por lo que resulta indispensable diseñar e innovar diversas herramientas para lograr una calidad educativa en cuanto a la geografía y por ende de las Ciencias de la Tierra.

Los docentes en Ciencias de la Tierra deben crear recursos didácticos y a su vez mantenerse constantemente actualizados para dar a conocer los contenidos propios de la asignatura señalada o generaría como lo explica Ulate (2009), una enseñanza poco útil y aburrida debido a los textos desactualizados y la falta de aproximación de los estudiantes con el paisaje geográfico. Se trata de enseñar la asignatura de una forma que los estudiantes entiendan por medio del entorno y a su vez puedan identificar y explicar la conformación y procesos de fenómenos geomórficos.

Sin embargo, cabe resaltar que la problemática de la enseñanza, no solo radica en el uso exclusivo de los textos, sino como lo explica Ulate (2009), se debe principalmente a la transformación de las Ciencias de la Tierra en un área descriptiva, sin el sentido de identificar problemáticas y pensar en posibles soluciones sociales, así como la urgencia de motivar a los discentes a través de la implementación de recursos didácticos innovadores y atractivos para la explicación de contenidos.

La problemática en la enseñanza de la Ciencias de la Tierra, es notoria en otros tantos países como España, de esta manera García y col., (2009), resaltan que la práctica docente se ve debilitada por el mal uso de los recursos seguido por el comportamiento apático que presentan los estudiantes; en conjunto con los mismos factores, se encuentran, la ausencia de herramientas, así como la poca utilización del paisaje natural como recurso didáctico. De acuerdo con la opinión de los autores citados, se demuestra la importancia de diseñar recursos basados en el paisaje natural para lograr mayor interés en los educandos.

En tal sentido, el uso del paisaje de la península de Paraguaná (estado Falcón - Venezuela) como recurso didáctico, constituye una herramienta útil, debido a que posee ciertas ventajas, entre ellas promover el sentido de pertenencia de los discentes así como de los docentes, reconocer las bondades y numerosos paisajes venezolanos para la explicación de contenidos de las Ciencias de la Tierra, la diversidad de contenido que puede hallarse en el paisaje y motivar a los estudiantes para construir un sistema de conocimientos significativos en cuanto a contenidos que ellos mismos observan con la aplicación del paisaje natural como herramienta didáctica. Hernández (2004) explica que el paisaje natural como recurso didáctico genera un aprendizaje significativo, por lo que se considera que los mismos son estéticos, informativos, motivadores, estimuladores de los sentidos, interdisciplinarios, globalizadores y realistas.

Por lo tanto, las ventajas de la península de Paraguaná como paisaje natural para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra se sustenta en que el mismo es estético porque se puede apreciar todos los procesos del modelado litoral, generando una fuente de sentimientos y sensaciones al estudiantado; es informativo debido a la obtención de información básica para la sobrevivencia; resulta ser motivador puesto que el paisaje de la península de Paraguaná es un escenario el cual contiene elementos atractivos para el individuo en cuanto a la exploración y disfrute; dichos elementos se encuentran representados en playas, arrecifes, albuferas, tómbolos, cordones y flechas litorales.

Así mismo tiene como ventaja estimular los sentidos porque la observación de la panorámica paisajística de la península de Paraguaná despierta y abre específicamente la capacidad de la técnica de observación; mediante la misma el paisaje estimula un sentido fundamental como la visión y logra identificar todos los procesos referentes al modelado litoral, y su dinámica, promoviendo de esta manera, sentimientos de valoración, conservación y defensa.

Queda claro que la problemática de la enseñanza de las Ciencias de la Tierra se hace referencia a un sinfín de especialidades ubicándose de esta manera la Geomorfología como rama de la Geografía Física la cual se enseña en los centros educativos en la asignatura reseñada anteriormente, se utiliza como recurso solo el libro de texto de manera

descontextualizada de la realidad, notándose la falta de herramientas adecuadas para motivar el interés de los estudiantes sobre los contenidos.

Pedrinaci (2011), explica que las Ciencias de la Tierra se enseñan en los centros educativos del estado Táchira – Venezuela, de manera descontextualizada, abstracta de teorías, leyes y principios afirmando que esta unidad curricular no debe impartirse aislada de los problemas actuales, por lo que es muy importante establecer una relación entre las personas y el espacio donde éstas interactúan.

El problema que presenta la enseñanza de la asignatura de Ciencias de la Tierra en los centros educativos, radica en la urgencia de realizar un cambio en los recursos e instrumentos o idear unos nuevos, así como estrategias para enseñar y manejar los contenidos. Contreras y Díaz (2007), exponen que se poseen pocos conocimientos de los procedimientos pedagógicos para impartir esta asignatura, por lo que es necesario nuevos métodos y herramientas para mejorar la enseñanza de los contenidos y sean acorde con un entorno propio del país.

En síntesis, la problemática en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra se fundamenta en la falta de recursos didácticos innovadores para dar a conocer los conocimientos de las geociencias, y así generar un acercamiento de los estudiantes con su contexto local y nacional. Es por esto que el paisaje como recurso tiene un papel importante debido a la necesidad acercar a los discentes con el entorno físico.

En este sentido, Pedraza (2010), explica que se debe tomar en cuenta el paisaje natural como recurso didáctico debido a que en él está inmerso, el análisis geográfico y la confluencia interdisciplinar del mismo como territorio percibido. Por otro lado, también resalta que el paisaje es significativo porque demuestra naturaleza, historia y cultura donde éste se modela y remodela acumulando información del entorno a lo largo del tiempo.

Basamento Teórico

La península de Paraguaná resulta ser un cúmulo de conocimientos para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra debido a que representa un escenario ideal donde se muestran los contenidos más relevantes del modelado litoral, por lo tanto, cuenta con diversos componentes: (a) los físicos que abarca todos aquellos que la naturaleza ha propuesto en él,

(b) los bióticos todos los organismos, especies animales y vegetales que hacen vida en la península y por último (c) la intervención de hombre en dicho espacio.

La Península de Paraguaná es un paisaje diverso, sin embargo, el presente artículo, se enfoca en las geoformas y procesos de origen litoral, las condiciones que intervienen en la península de Paraguaná proporcionan un espacio natural que hace que sea un escenario ideal para ser utilizado como ejemplo de los procesos del modelado litoral, lo que puede convertir al mismo paisaje en un paquete didáctico capaz de atender las necesidades educativas de los estudiantes de la unidad curricular Ciencias de la Tierra, y en efecto generar un aprendizaje significativo mediante la estimulación de los sentidos, para la adquisición de conocimientos y actitudes del educando.

Dicho paisaje de la península de acuerdo a su ubicación costera, y por su límite con el Mar Caribe hacia el norte, es altamente atacada por los procesos erosivos como el oleaje, corrientes y mareas, además de los vientos. Cada uno de los procesos aporta un cierto grado de sedimentos o de desgaste de las costas, en este caso se destaca el oleaje de aguas profundas y de aguas poco profundas. Por otro lado, entre las formas de erosión que comprenden el modelado litoral, se nombran los promontorios o salientes, arcos, cuevas, pilares marinos y acantilados.

Las formas de erosión se explican por el desgaste que hacen los procesos erosivos a lo largo de las costas de la península de Paraguaná, originadas por los fuertes vientos que causan fricción en la superficie del agua, generando en este caso, acantilados, arcos marinos, cuevas marinas, pilares marinos, plataforma de abrasión y farallones. Estas formas se pueden observar en Cabo San Román, el cual es el punto más septentrional de la Venezuela continental, así como las playas conocidas como Adícora y en la Vela de Coro todos pertenecientes a dicha península.

La península de Paraguaná cuenta con diversas formas de erosión y acumulación, los cuales conforman la morfología litoral, entre ellos se encuentran las playas como uno de los principales referentes en el paisaje (gráfico 1).



Gráfico 1. Ubicación de playas de la Península de Paraguaná. Adaptado por los autores

Para Thornbury (1960), las playas representan unos de los accidentes costeros más familiares, las mismas se pueden extender continuamente por cientos de kilómetros a lo largo de la ribera, generalmente está compuesta por detritos de rocas que se acumulan a lo largo y sobre la terraza de ola, estos materiales provienen tanto del mar como de tierra firme, son aportados por los ríos, deslizamientos y meteorización de acantilados marinos. En Paraguaná también se aprecian bahías, las cuales se encuentran entre los promontorios o salientes donde ocurre la refracción de olas y su energía disminuye promoviendo la sedimentación lo que genera a su vez las playas. En la referida península esta forma se encuentra en la zona sur – oeste de la misma, recibiendo el nombre de Bahía de Amuay. Del mismo modo, cabe destacar que se hallan otras formas de acumulación como las flechas litorales, marismas, arrecifes, barras, albuferas, tómbolos, terrazas marinas y estuarios. (gráfico 2).

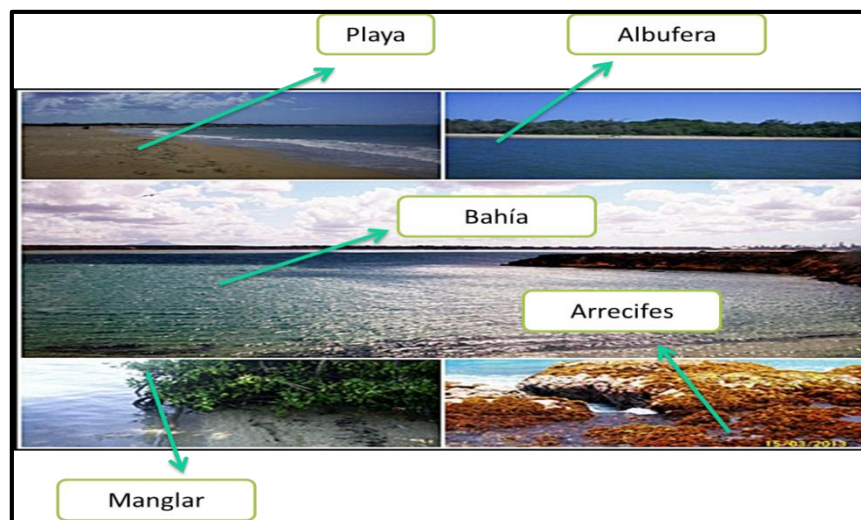


Gráfico 2. Formas de Acumulación en la península de Paraguaná. Adaptado por los autores

Marco Metodológico

La investigación sigue los parámetros de un proyecto factible, pues pretende dar solución a una problemática planteada, tomando en cuenta el objetivo plasmado en la misma; del mismo modo, representa una solución puesto que propone el paisaje de la península de Paraguaná como recurso didáctico para la enseñanza del modelado litoral. La Universidad de Carabobo (1999), define el proyecto factible como aquel en donde se elabora una propuesta de un modelo operativo viable que posibilite la solución a un problema de tipo práctico para satisfacer las necesidades de una institución o grupo social.

Por otro lado, la investigación se plantea la descripción de los principales aspectos de relevancia en la morfología litoral de la península de Paraguaná, resultando que la investigación es descriptiva. Arias (2004), explica que la misma consiste en caracterizar los hechos, fenómenos, factores, características y procedimientos que ocurren en forma natural en la realidad, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Este trabajo se orienta a obtener datos y características de la población, así como del paisaje natural como recurso didáctico que es objeto de estudio.

Por otra parte, Cortes y León (2004), definen el diseño de la investigación como el plan a trazarse de acuerdo al objetivo formulado al principio del presente documento, por lo que es necesario reconocer cada paso a seguir para lograr el éxito del estudio. La investigación se

define como no experimental, puesto que no se manipulan deliberadamente las variables e incluye diversos métodos que describen sus relaciones, se observa el fenómeno tal como se encuentra en su ambiente natural para después ser analizado.

Es menester reseñar que el presente estudio se encuentra enmarcado en un diseño de campo con una fase documental, ya que se es necesario la visita al campo de estudio por lo que se elaboró una guía de observación basado en la morfología litoral en la península de Paraguaná, Marín (2011) define dicho diseño como aquel en el cual se obtienen informaciones que provienen de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones en el lugar de estudio. Es decir, la recopilación de información proveniente del campo donde ocurren los hechos, sin controlar o manipular ninguna variable.

Esta investigación tiene una fase documental, definida según Marín (2011), como aquella fundamentada en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie tales como las obtenidas a través de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas. Por medio de la fase documental, se logra obtener información variada acerca de cómo es la estructura y metodología para la elaboración de un paquete didáctico (gráfico 3), el cual se compone de un video educativo, un catálogo fotográfico y un itinerario geográfico pedagógico, basado en el sustento teórico de Orazzi (2011), Nogué y Salá (2006), Morales (2009) y Torres (1994).

De acuerdo con lo anterior, se constata que es necesario la fase de la documentación, la inspección de campo, la fase de síntesis y la fase de elaboración, de tal manera se edita el paquete constituido por recursos innovadores, los cuales también cuentan con sus respectivas metodologías de elaboración, a fin de construir un recurso atractivo e innovador, pero a su vez completo sobre el contenido del modelo litoral en la península de Paraguaná. (gráfico 4).

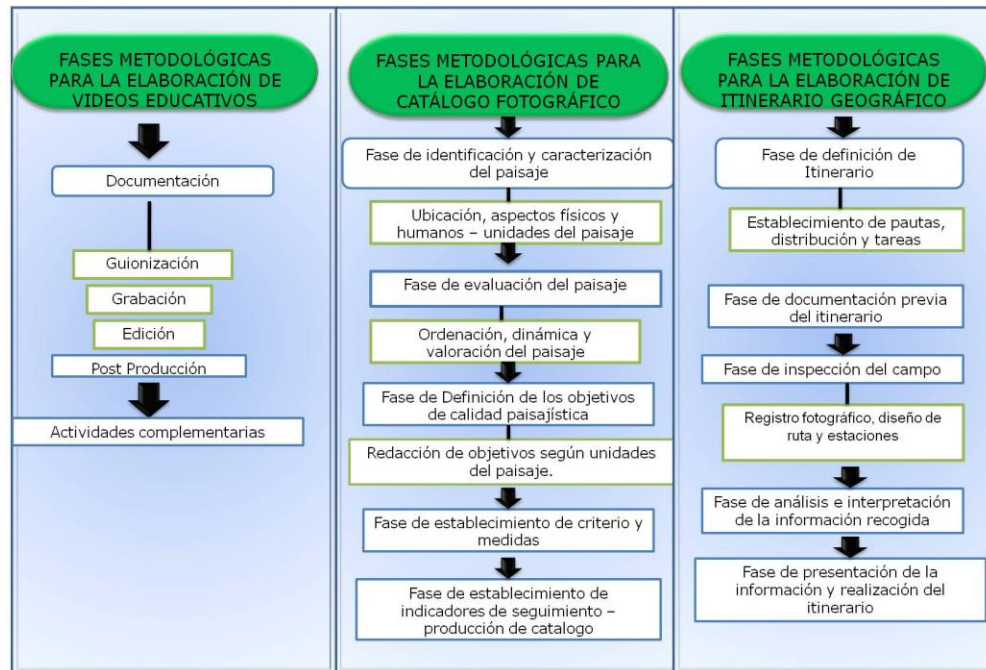


Gráfico 3. Flujograma de las fases para la elaboración del Video Educativo, el catalogo fotografico y el itinerario geografico pedagogico que conforman el paquete didactico.

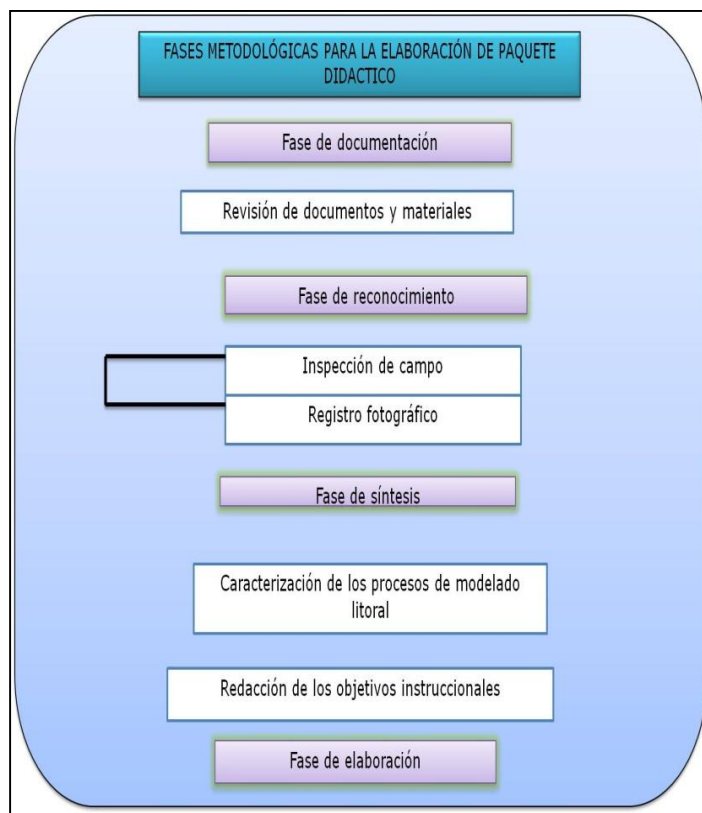


Gráfico 4. Metodología para la realización de un paquete didactico.

De igual manera, el paquete didáctico está conformado por la primera fase, la cual es de documentación o revisión del tema, seguido de la fase de reconocimiento constituida por la inspección del campo y el registro fotográfico como instrumentos utilizados en la observación, posteriormente se continua con la fase de síntesis, fundamentada en la caracterización, diseño y redacción de toda la estructura del paquete didáctico y por último la fase de elaboración, originándose de esta manera el producto final.

La población de este estudio constituye la población censal la cual es para Arias (2004), aquella que representa la totalidad de la población de un fenómeno, de la cual se recolecta la información e incluye las unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para dicho estudio. La población a estudiar en esta investigación es relativamente reducida por ello se le conoce como población censal (cuadro 1), representada por una sección del último año del ciclo diversificado, siendo un total 53 estudiantes.

Cuadro 1

Población Censal de la Investigación

Alumnos de la U.E. John Wycliff del municipio San Francisco, año escolar 2013 – 2014		
Unidad Curricular: Ciencias de la Tierra	Sección/s 1	Total de Alumnos: 53

Del mismo modo, entre las técnicas de recolección de datos para la presente investigación se utilizó la encuesta a través de un cuestionario dicotómico de preguntas cerradas en respuesta de si, no, verdadero o falso. A su vez, se aplicó la técnica de la observación directa, en la cual se empleó el instrumento bajo el formato de una guía de observación para recabar la información necesaria del campo; así como el registro audiovisual para la elaboración del paquete didáctico basado en el paisaje natural de la península de Paraguaná para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. Se recalca la aplicación de la formula Kuder

Richardson para obtener el nivel de confiabilidad, la cual resultó un valor de 0,90, constituyendo una muy alta confiabilidad basado en la escala de confiabilidad de Pérez (1981).

Análisis y Discusión de los Resultados

Diagnóstico que Sustenta la Propuesta

Al obtener la información necesaria a través de las técnicas de recolección de datos se comienza a evaluar y ordenar los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario dicotómico a los discentes de 5to año de bachillerato asistentes en la asignatura Ciencias de la Tierra de la U.E.P John Wycliff, para sustentar la problemática planteada anteriormente. Se evidenció que en la dimensión “Recursos Didácticos” los encuestados respondieron de manera negativa a la utilización del paisaje natural por parte del docente para la enseñanza de contenidos programáticos de Ciencias de la Tierra en un 79%, lo que demuestra poca iniciativa por utilizar paisajes naturales venezolanos y por ende la falta de interacción de los estudiantes con su entorno o con lugares cercanos para ellos.

De lo anterior se infiere que los docentes implementan recursos tradicionales y poco innovadores para el proceso de enseñanza de los contenidos de la unidad curricular Ciencias de la Tierra, desvalorizando los paisajes naturales existentes en el país, debido a que no los utilizan dentro de aula, generando la falta de proyección de dichos espacios con la realidad de los discentes. Se hace entonces necesario la inclusión de los paisajes naturales en el aula a través de trabajos de campo, definidos por Arrieta (2000), como aquellos aplicados en el entorno y que están o proceden del paisaje natural.

Es importante señalar que urge la aplicación recursos didácticos basados en el paisaje para los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a que por medio de éste se construyen conocimientos eficaces para los estudiantes por el hecho de la interacción entre espacio – hombre. De esta manera se facilita la obtención de datos que solo el espacio natural puede brindar, así mismo es preocupante que las instituciones educativas, entre ellas la seleccionada para este estudio, no tomen en cuenta los paisajes como una herramienta relevante a la hora de impartir contenidos de Ciencias de la Tierra. Montiel y González (2012), consideran el paisaje como un ente geográfico complejo que lleva consigo una serie de elementos

interrelacionados tanto naturales como humanos, lo que hace del mismo un recurso innovador y atractivo para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, por ejemplo, la península de Paraguaná como recurso didáctico, permite al estudiante de reconocer las principales formas de erosión y acumulación en la morfología litoral.

Se considera que el paisaje natural de la península de Paraguaná representa en sí mismo un paquete didáctico, que se puede enriquecer por diversas herramientas, elaboradas y diseñadas para desarrollar una enseñanza eficaz, lo cual conlleva a una experiencia significativa en los estudiantes con respecto a su interacción con el entorno, en donde se promueve a su vez el sentido de pertenencia, de preservación y valoración de mismo.

Se recomienda la utilización de recursos didácticos acordes con el contenido programático que promuevan la creatividad tanto del estudiante como del docente para la obtención de conocimientos motivando de esta manera una mejor relación entre ambos; por lo que Montiel y González (2012), exponen que el paisaje es necesario para explicar aspectos geomorfológicos relevantes de la asignatura, debido a que los discentes presentan debilidad en cuanto a conocimientos de éstos aspectos.

Se reafirma la necesidad de implementar nuevos recursos didácticos, en los que se debe tomar como eje principal el paisaje natural, pues se puede evidenciar la receptividad del estudiante a la hora de visualizar los procesos originados en el entorno, propios de la unidad curricular Ciencias de la Tierra.

García Ruiz (1994), exponen que los trabajos de campo aplicados a través de itinerarios se convierten en la mejor disciplina para fomentar el contacto entre el discente y el espacio, de esta manera se aprovecha al máximo el paisaje natural, a través de una adecuada distribución del tiempo y actividades que se pretenden realizar antes, durante y después de la actividad propuesta.

La península de Paraguaná demuestra ser un recurso didáctico de primer orden. Representa un paisaje rico en aspectos geomorfológicos que el estudiante puede adquirir una vez que la visite, es por esto, que se propone la generación e implementación de un paquete didáctico, basado en cuatro ejes fundamentales donde se encuentran los fundamentos teóricos, catalogo fotográfico, video educativo como recurso introductorio al paisaje motivando los

conocimientos previos y por último el itinerario geográfico pedagógico, el cual resulta ser uno de los más importantes, puesto que es aquí donde los discentes generan los conocimientos significativos, por lo que se logra que refuercen los conocimientos que los mismos posean sobre los contenidos tomados en cuenta en la unidad curricular Ciencias de la Tierra.

Por otra parte, se diagnosticó que, en el área de Ciencias de la Tierra, en un 77% no se utilizan recursos didácticos impresos como revistas, atlas u otros elementos, lo que demuestra una debilidad en la didáctica por parte de los educadores, lo cual puede generar poca atracción y motivación en los estudiantes. De esta manera, se evidencia la necesidad de un paquete didáctico constituido por diversas herramientas como los fundamentos teóricos del tema a tratar, catálogos fotográficos y glosario de términos permitiéndoles a los educandos un mayor alcance en cuanto a información.

Para Villalobos (2011), los materiales impresos son producto de la creatividad y de la iniciativa del docente, por esta razón, en el presente artículo se toma en cuenta un catálogo fotográfico basado en la morfología litoral del paisaje de la Península de Paraguaná, para explicar los contenidos de la unidad curricular Ciencias de la Tierra, el mismo se encuentra anexado en el paquete didáctico.

Para Garrido (1996), el catálogo fotográfico es la relación organizada y en conjunto de imágenes fotográficas referentes a un contenido que se quiere transmitir haciendo referencia o utilizando indicadores como símbolos de lugar que se encuentran en las imágenes, por tanto resulta un recurso didáctico motivador, pues está llevando a los estudiantes los contenidos de una manera innovadora, complementándose con los paisajes naturales propio de su entorno, además cumpliendo con la iniciativa que el docente debe proyectar hacia sus estudiantes.

La Propuesta

La propuesta representa la producción de un paquete didáctico, el cual consiste en un diseño, elaboración y selección de medios impresos, gráficos, visuales entre otros, los cuales se pueden utilizar como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza en la asignatura Ciencias de la Tierra. Del mismo modo, busca servir como un apoyo para el docente y los estudiantes puesto que contribuye en la construcción de aprendizajes significativos relacionados con los procesos del modelado litoral, así como las formas de erosión y

acumulación que se generan en la península, demostrando que la utilización de los paisajes promueve numerosas ventajas incluyendo la valoración y acercamiento del educando con su entorno.

Objetivos de la Propuesta

- Aportar conocimientos para el aprendizaje significativo referente a la morfología litoral de la península de Paraguaná en la asignatura Ciencias de la Tierra.
- Generar para docentes y estudiantes un recurso novedoso y eficiente que promueva los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Tierra.
- Motivar a los docentes y estudiantes a valorar y conservar el paisaje natural de la Península de Paraguaná como patrimonio geomorfológico de Venezuela.

Justificación

El paisaje de la Península de Paraguaná constituye un recurso didáctico de gran relevancia puesto que abarca elementos físicos-geográficos de gran importancia dentro del quehacer educativo, por lo que promueve un aprendizaje significativo y estimula la observación para la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes del educando relacionadas con la valoración de la naturaleza.

La propuesta se basa en la utilización del paisaje natural de la península de Paraguaná como recurso didáctico para la explicación de los procesos referentes a la morfología litoral mediante un paquete didáctico que contribuye con el proceso de formación del estudiante, al mismo tiempo que los motive y solventa en gran medida el vacío bibliográfico de los contenidos referentes a los procesos que forman parte de dicha morfología propios del paisaje litoral. Se permite de esta manera la interacción de los estudiantes con su entorno y a los profesores la sencilla aplicación y utilización de estrategias didácticas tomando en cuenta paisajes naturales existentes en el país utilizando de esta manera los recursos del entorno geográfico nacional.

La utilización del paisaje natural de la península de Paraguaná, puede aportar gran ayuda al proceso de enseñanza en cuanto a las Ciencias de la Tierra se trata, entendiéndose la

dificultad por parte de los profesores para facilitar el contenido, tanto por lo extenso como por la escasez bibliográfica que se plantea con respecto a los componentes naturales del paisaje venezolano, siendo éstos parte fundamental de las Ciencias de la Tierra.

En función de lo reseñado, se propone este recurso didáctico necesario para los estudiantes de Ciencias de la Tierra, constituido por los fundamentos teóricos, ilustraciones con imágenes diversas referentes al tema, video, catálogo e itinerario geográfico pedagógico, a fin de que sirva como apoyo para el hecho educativo.

Basado en los criterios de Hernández (2004) y Benayas (1994), el paisaje de la Península de Paraguaná es:

- Estético: En el paisaje costero nombrado se puede apreciar todos los procesos del modelado litoral, lo que genera un cúmulo de sentimientos y sensaciones en los estudiantes.
- Informativo: La península representa un panorama amplio en cuanto a la morfología litoral siendo una fuente de estímulos de la que se obtiene información básica para la conservación de ambiente.
- Motivador: El paisaje descrito anteriormente es un escenario que contiene elementos (playas, arrecifes, albuferas, tómbolos cordones, flechas litorales) que animan al individuo a la exploración y el disfrute.
- Interdisciplinar: La Península de Paraguaná permite integrar aspectos sobre la morfología litoral que no son conocidos ni identificados por la mayoría de las personas lo que ha hecho que los mismos queden desligados de la interpretación del entorno (historia, estética, dinámica de cambios, economía, turismo, entre otros).
- Globalizador: la diversidad de elementos geográficos que se encuentran en dicho paisaje, permiten comprender el mismo como un ente donde intervienen múltiples componentes y sus relaciones entre los mismos (agua, suelo, clima, vegetación, relieve y hombre).
- Realista y concreto: Este paisaje es muy fácil de identificar, encontrándose al norte del estado Falcón, donde se desarrollan procesos físicos referentes a la morfología litoral.

- Clasificación de actitudes: La vinculación del alumno con el paisaje de la península de Paraguaná facilita la acción de establecer, aclarar los valores y los sentidos de pertenencia que el estudiante debe tener frente a la conservación del ambiente y del país donde se relaciona.

Estructura de la Propuesta

La propuesta de un paquete didáctico para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, corresponde a un recurso impreso (gráfico 5), titulado: Península de Paraguaná: un paisaje como recurso para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra, enfocado en el espacio natural para estimular el hecho educativo con respecto a la morfología litoral.



Gráfico 5. Portada del Paquete Didáctico

El diseño propiamente dicho de la propuesta incluye la siguiente estructura:

- Presentación: en la cual se da a conocer lo que contiene el paquete didáctico.
- Justificación: se expone la razón por la cual fue generada la propuesta, a su vez se explica su pertinencia y conveniencia.
- Fundamentos teóricos: se explican detalladamente las bases teóricas que sustentan los procesos correspondientes a la morfología litoral, causas y consecuencias de dichos procesos en la península de Paraguaná (gráfico 6).



Gráfico 6. Fundamentos teóricos del paquete didáctico

- Tips informativos: trata de informaciones ordenadas pedagógicamente como, por ejemplo: ¿sabías que? y para saber más.
- Imágenes y mapas referentes al tema: las imágenes y los mapas elegidos fueron diseñados y adaptados para darle mayor comprensión y atractivo al contenido del paquete didáctico.
- Video educativo: muestra a la península de Paraguaná, de manera atractiva a los estudiantes, indicando cada uno de los aspectos tomados en cuenta en la fundamentación de la morfología litoral reseñada a lo largo de la investigación. Así mismo logra dar a conocer dicho paisaje

natural, el cual representa un conocimiento previo antes de visitar el entorno real y lograr un aprendizaje significativo. (gráfico 7).

- Catalogo fotográfico: inmerso en el paquete didáctico, consta de los elementos preliminares, como presentación e introducción al paisaje natural de la península de Paraguaná, a su vez se encuentra el desarrollo con imágenes propias del paisaje nombrado con base a los agentes que influyen la morfología litoral. (gráfico 7)

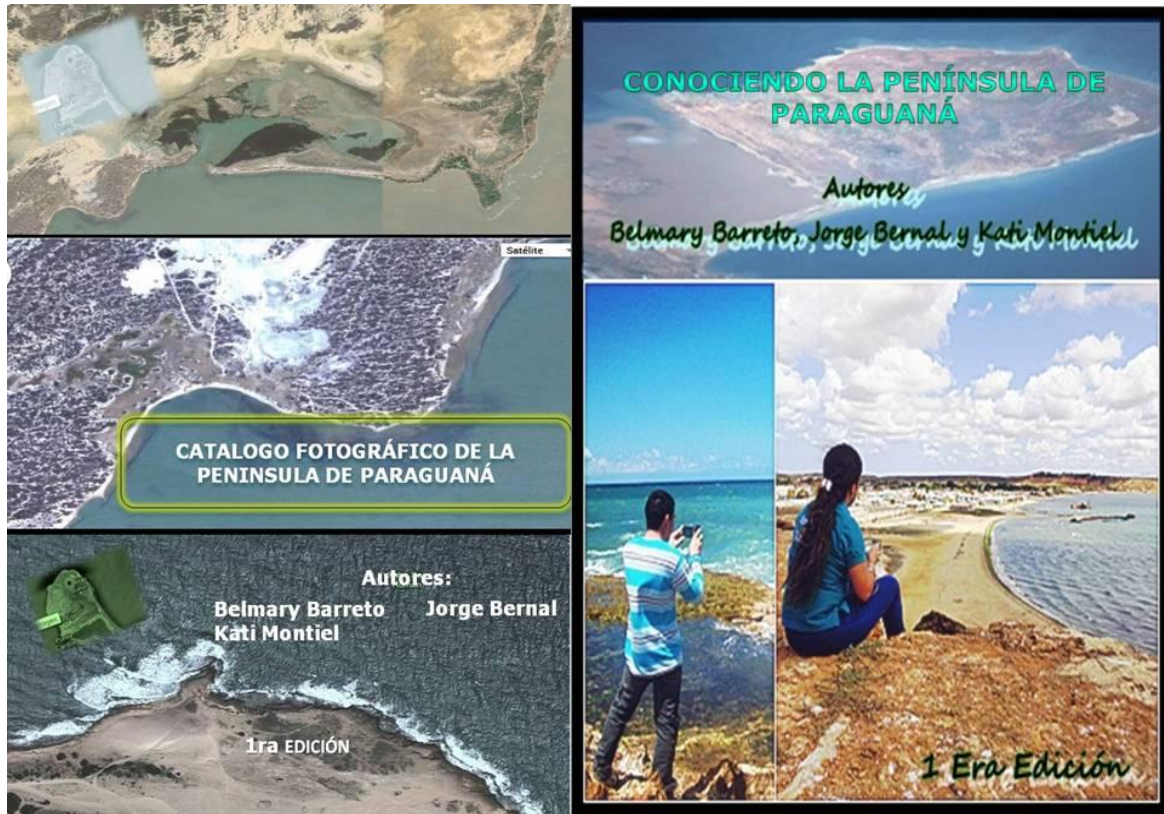


Gráfico 7. Portada del video educativo e itinerario geográfico pedagógico.

- Itinerario geográfico pedagógico: muestra 6 estaciones para visitar en un día de trabajo de campo o excursión, con la finalidad de que los estudiantes se interrelacionen de manera eficaz, concreta y recreativa. Las estaciones son 1) Bahía de Amuay, 2) Cabo San Román, 3) Puerto Escondido, 4) Boca de Caño, 5) Adícora, 6) Istmo de Médanos. (Figura 8)

Éstas características clasifican la presente propuesta, dentro de los recursos didácticos materiales - impresos - audiovisuales. Diseñado para que el estudiante consulte y vincule la relación existente entre los agentes intervinientes en la península de Paraguaná, así como las formas de erosión y acumulación que en éste actúan, para consolidar el aprendizaje

significativo. Posee una rica bibliografía de reconocidos autores especialistas en el área y mapas diseñados a partir de fuentes reconocidas.

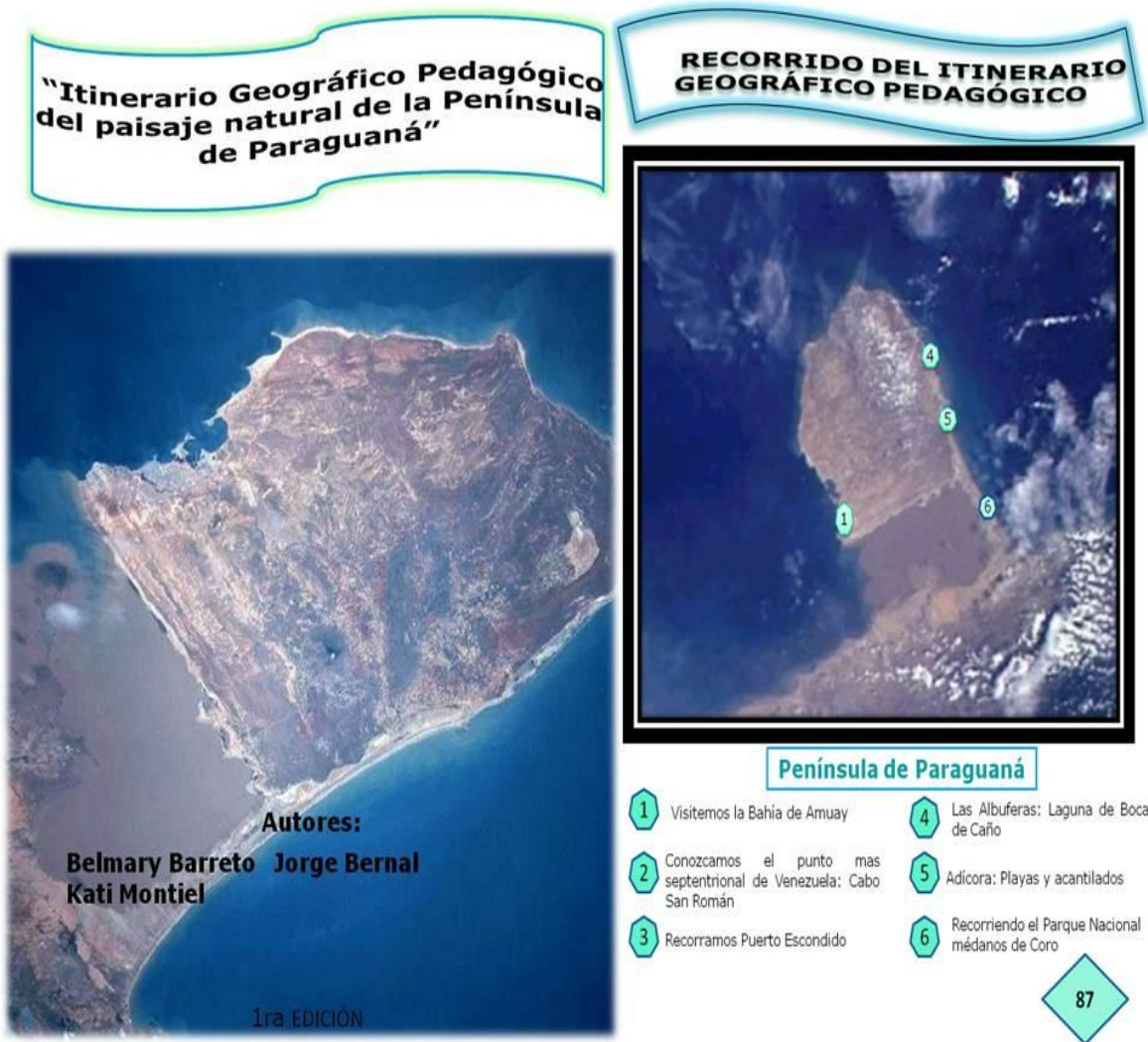


Gráfico 8. Itinerario geográfico pedagógico de la Península de Paraguaná.

Conclusiones

En la diagnosis de los recursos didácticos utilizados en la unidad curricular Ciencias de la Tierra de la U.E. John Wycliff ubicada en el municipio San Francisco del estado Zulia, se obtuvo como resultado que el 79% de los estudiantes encuestados afirmó que el docente no incluye en sus clases paisajes naturales para la explicación de los contenidos propios de la asignatura. Esto se puede vincular con el uso de recursos tradicionales y poco motivadores para el proceso de enseñanza, lo que justifica la necesidad de un recurso destinado a la enseñanza por medio de paisajes naturales. Es necesario incluir a la Península de Paraguaná

como un paisaje venezolano usado como herramienta didáctica que contribuya con las Ciencias de la Tierra.

Se obtuvo que en opinión de los estudiantes los docentes no utilizan recursos didácticos impresos como revistas, paquetes didácticos, láminas, entre otros; los cuales son producto de la creatividad del educador para propiciar un mejor encuentro entre el estudiante, los contenidos y el docente, tomando en cuenta especialmente el paisaje natural a través de catálogos fotográficos.

A partir de los resultados anteriores se generó la propuesta didáctica sobre la Península de Paraguaná: Un paisaje para la explicación de las Ciencias de la Tierra, en la unidad curricular del mismo nombre en la U.E. John Wycliff. Esta consiste en un paquete didáctico estructurado de una manera atractiva, en la cual se toma en cuenta la redacción adecuada al nivel de los estudiantes, integrada por objetivos, justificación, consideraciones teóricas, actividades, tips informativos e ilustraciones. Este paquete didáctico tiene como eje central la utilización del paisaje de natural para la explicación de los procesos litorales, con el fin de fomentar en los estudiantes el sentido de pertenencia por el espacio geográfico nacional a través de la interacción directa con el paisaje real de la península y de esta manera contribuir con la valorización y conservación de los paisajes naturales venezolanos.

Referencias

- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Arrieta, B. (2000). *Análisis de la práctica docente*. Editorial de la Universidad del Zulia (EDILUZ). Maracaibo, Venezuela.
- Benayas, J. (1994). Viviendo el Paisaje. *Revista Biocenosis*. Red Editorial Iberoamericana Andes. Vol 18. Bogotá, Colombia. pp. 1-18.
- Contreras, A. y Díaz Quero, V. (2007). La enseñanza de la ciencia. *Laurus*, vol. 13 N° 25. Venezuela. pp. 114 – 145.
- Cortés M. y León, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. Colección Material Didáctico 10. Campeche, México.
- García, A., Jiménez, J. y Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad. *Revista Geoenseñanza*, Vol. 14. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. pp. 109-150.

- García Ruiz A. (1994). Los itinerarios didácticos una de las claves para la enseñanza y la comprensión de la geografía. *IBER Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. pp.117 - 126.
- Garrido A. M. (1996). Tendencias que presenta la catalogación automatizada. *Revista general de información y documentación*, vol. 6, pp. 51-66.
- Hernández, L. (2004). El paisaje como recurso didáctico. *Revista Biocenosis*. Vol.18 (1-2). Universidad Estatal a Distancia. Centro de Educación Ambiental.
- Marín A. (2011). *Clasificación de la investigación*. Emprendedor líder. Colombia.
- Montiel, K. y González, Y. (2012). El paisaje natural de la Isla de Toas. Una propuesta didáctica. *Revista Omnia*, Año 18, No. 3. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. pp. 47-66.
- Nogué, J. y Sala, P. (2006). *Prototipo de Catálogo de Paisaje: Bases conceptuales, metodológicas y procedimentales para la elaboración de Catálogos de Paisajes de Cataluña*. Barcelona, España.
- Orazzi, A. (2011). *Innovación de tecnología digital para la educación en áreas técnicas*. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires. Argentina.
- Pedraza, J. (2010). *El paisaje como recurso competencial y centro de interés didáctico*. El concurso fotográfico. España.
- Pedrinaci, E. (2011). Ciencias de la Tierra: la revolución pendiente. *Revista Alambique*. 67 pp. 7 -9.
- Pérez, H. (1981). *El proceso de investigación*. México. Editorial Limusa.
- Thornbury, W. (1960). *Principios de la Geomorfología*. Buenos Aires, Argentina. Editorial KAPELLUZ, S.A.
- Torres J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El Currículum integrado*. Edición Morata. Madrid. Fundación Educacional Arauco (Fundar).
- Ulate, G. (2009). Didáctica de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, Costa Rica. Vol 33. N° 1 pp. 75 – 112.
- Universidad de Carabobo (1999). *Manual de trabajo de grado, maestría y tesis doctoral*. Valencia - Venezuela.
- Villalobos, J. (2011). *Guía práctica como recurso didáctico en la asignatura Ciencias de la Tierra*. Universidad del Zulia.



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Actividades Prácticas para el Desarrollo de Habilidades Básicas del Pensamiento

Flormaría Olarte de Velazco y Eva Pasek de Pinto
flormariaolarte@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Valera

Recibido 20 de septiembre de 2016 / aprobado 16 de noviembre de 2016

Palabras clave

Habilidades de pensamiento, comparación y clasificación, actividades prácticas.

Resumen

La investigación buscó determinar el efecto de la aplicación de actividades prácticas sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento de comparación y clasificación en estudiantes de quinto año. Se fundamentó en las teorías de habilidades cognitivas y cultura de pensamiento. Metodológicamente fue de tipo explicativa con diseño cuasiexperimental con pretest-postest y un grupo control. La población de veintiséis (26) estudiantes, conformó dos (2) grupos previamente homogeneizados y aleatoriamente asignados como grupo control y grupo experimental. A los dos (2) grupos se aplicó una prueba administrada como pretest y postest. El tratamiento consistió en la realización de actividades prácticas para comparar y clasificar objetos, figuras geométricas, situaciones, aplicadas al grupo experimental como estrategia para desarrollar los procesos de comparación y clasificación. Los resultados arrojaron diferencia significativa de media, evidenciando la efectividad de la aplicación intencionada de actividades prácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento para comparar y clasificar.

Keywords

Thinking skills, comparison and classification process, practical activities

Basic Activities for the Development of Basic Thought Skills

Abstract

This research sought to determine the effect of the implementation of practical activities on the fifth year High-School student's comparison and classification thinking skills development. It was based on the theories of cognitive skills and thinking culture. It was an explanatory type investigation with a quasi-experimental pretest, posttest and control group design. Twenty-six High-School students formed this study population. They were divided into two groups previously homogenized and randomly assigned in one control group and experimental group. A survey by the form test with opened and closed questions, was applied in both groups in two stages as pretest and posttest. The treatment consisted of applying practical activities for teaching the comparison and classification process of things, geometric figures, and situations to the experimental group. The results showed the significant differences in the media scores, this demonstrates the effectiveness of the intended application of practical activities to develop thinking skills for comparison and classification process.



Introducción

Uno de los aspectos más preocupantes para quienes tienen la responsabilidad de enseñar mediante la educación formal, es el uso de estrategias dirigidas a potenciar y fortalecer la capacidad cognitiva de los estudiantes de cualquier nivel educativo con la finalidad de producir cambios permanentes en el tiempo en cuanto a la forma de procesar la información a través del desarrollo de habilidades de pensamiento y las implicaciones que tienen tanto en la práctica académica como en la vida diaria.

Si se parte de la premisa de que la necesidad esencial de la educación es enseñar a pensar, como indican Nickerson, Perkins y Smith (1998), Gadino (1998); Zohar (2006) o bien, como lo refieren otros autores Sánchez (1998); Alonso, Gallego y Honey (2000); Odreman (2006), Poggioli (2007), aprender a pensar o aprender a aprender, se coincide, entonces, con Díaz y Hernández (2002:114) en que “uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es el de enseñar a los estudiantes para que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados capaces de aprender a aprender”. Esto significa, como docentes, hacer conscientes a los estudiantes de sus propias capacidades cognitivas proporcionándoles las herramientas que sirvan para enfrentar situaciones de aprendizaje en distintas materias, con diferentes niveles de profundidad ayudados con la aplicación de estrategias, técnicas, procedimientos o actividades en el aula que propicien el desarrollo y la consolidación de habilidades del pensamiento en los jóvenes como garantía del crecimiento académico y personal.

En este sentido, enseñar para el desarrollo de habilidades de pensamiento en términos de procesos cognitivos significa concentrar la atención en optimizar las funciones del intelecto para ser aplicado en diferentes ámbitos de la vida. Ello requiere la práctica constante de procedimientos diseñados con la finalidad de desarrollar habilidades para observar, analizar, comparar, tomar decisiones, inferir, evaluar, entre otras. De este modo, con el tiempo se convertirán en habilidades del pensamiento de cada individuo, independientemente de los contenidos o de la información acerca de hechos o situaciones. Además, generarán nuevos productos como resultado de una serie de transformaciones de la información que, de otra manera, solo serviría para ser almacenada y reproducida sin modificaciones sustanciales.

Para Papalia, Wendkos y Duskin (2005:459) la transformación del pensamiento “no se desarrolla espontáneamente por un simple proceso madurativo propio del hombre, ni están muy vinculadas con el entorno físico”, lo que implica que su desarrollo en la etapa escolar exige actividades organizadas y estructuradas que, en conjunto con el proceso evolutivo, ayuden a obtener un pensamiento más organizado. De igual forma lo señala Sánchez (1998:13) cuando indica que esta actividad -el desarrollo de una habilidad de pensamiento- debe conducirse con procedimientos dirigidos a ejercitar la mente en forma disciplinada y sistemática. En consecuencia, la aplicación de actividades para desarrollar habilidades de pensamiento, como la comparación y clasificación, debe estar enmarcada dentro de programas de entrenamiento paralelos a la ejecución de actividades propias de cada materia.

La constante búsqueda de estrategias para abordar estas actividades y su ejecución periódica dentro del aula no sólo permite a los estudiantes convertirse en individuos autosuficientes y autoformativos en relación con su desempeño académico, sino que los ayuda a progresar de manera independiente en ámbitos personales y sociales. Por esta razón, la experiencia dentro de las instituciones educativas debe producir efectos tanto en la adaptación psicosocial, como en la construcción de estructuras mentales, que posteriormente les capacite para formar parte de la comunidad de estudiantes en el nivel universitario, promueva la competitividad para lograr metas académicas sanamente y la adopción de conductas positivas hacia el aprendizaje en general.

Sin embargo, se considera que lo expuesto anteriormente es contradictorio con lo que sucede en los liceos bolivarianos del nivel de educación media general (Venezuela). Las pocas herramientas que incorporan los docentes y profesores en sus planificaciones estratégicas para el acrecentamiento de las habilidades del pensamiento en sus estudiantes propician que algunos de ellos, sobre todo adolescentes en la etapa del bachillerato, no experimenten su escolaridad como una oportunidad sino como un obstáculo en sus vidas; pues al carecer de nociones sobre cómo observar, describir, sintetizar, evaluar, agrupar, comparar, clasificar, entre otras, mucho menos podrán desarrollar efectivamente habilidades de orden superior propias de su estadio cognoscitivo. Estas carencias desencadenan serias dificultades para analizar, juzgar, discutir, reflexionar, establecer hipótesis, argumentar, entre otras, tal como lo evidenciaron Pasek y Matos (2011) en una investigación con estudiantes universitarios.

De manera similar, lo reflejan Galindo y Galindo (2016) en un estudio referido al establecimiento de las estrategias cognitivas empleadas por docentes y estudiantes para la enseñanza y aprendizaje de la nomenclatura de compuestos inorgánicos. Su trabajo arrojó como resultado que los docentes utilizaban los siguientes procesos: repetir, enumerar, establecer semejanzas y diferencias, pero no utilizaban la agrupación, la clasificación, ni la caracterización. En cuanto a las estrategias de elaboración verbal, aplicaban las siguientes: hacer y responder preguntas, activar el conocimiento previo, sin embargo, observaron que no hacen uso de las inferencias ni el resumen.

En otro estudio, Manzanilla y Urdaneta (2009) encontraron que los docentes acuden, predominantemente, a la memorización sin análisis previo del contenido impartido. Luego, concluyeron que existe desinterés por parte de los profesionales de la educación en la utilización de estrategias específicas que fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento en el área de las ciencias naturales.

Basados en estas investigaciones, los precitados investigadores hacen evidente el problema crítico que enfrenta la educación venezolana, en particular en los tiempos actuales que tanto demandan una comprensión reflexiva sobre la información, contenidos, búsqueda de soluciones (referidas a espacios académicos) pero también a una capacidad crítica del contexto asociado a problemas reales. Por esta razón, el propósito de la investigación fue determinar el efecto de la aplicación de actividades prácticas para desarrollar habilidades de pensamiento de comparación y clasificación en los estudiantes de 5to año de educación media general del liceo bolivariano Ciudad de Valera. La importancia del estudio radica en el cumplimiento de la premisa planteada por el propio estado venezolano en el documento del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en el se establece que las instituciones educativas deben promover constantemente el desarrollo del pensamiento a través de la aplicación e implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas que coadyuven al análisis de la realidad y de la información estudiada para transformarla desde una conciencia reflexiva y crítica perfectamente aplicable a contextos vivenciales y laborales.

Basamento Teórico

Pensamiento y Habilidades Cognitivas

Existen diferentes concepciones acerca del pensamiento, entre las que destaca Dewey (1998:21) quien lo precisa “en primer lugar como un medio para planificar la acción y superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta”. Por su parte, Sánchez (2000:25) lo define como “una actividad que rige la conducta de las personas y responde de la mayoría de sus actos”. Por otro lado, Odreman (2006:22) reconoce que el pensamiento “es un proceso cognitivo interno, a través del cual se interpreta de forma ordenada la información gracias al ejercicio de las funciones intelectuales”. Esto indica que la acción de pensar genera al pensamiento y éste, a su vez, está condicionado por las interacciones internas entre lo vivido o experimentado, los contenidos, los procesos y la información, con el significado de estructuras mentales establecidas previamente.

En relación con esto, Ríos (2004:44) considera que el pensamiento puede ser visto como “un proceso mediante el cual se planifica las acciones que permiten superar los obstáculos que se interponen entre lo que se tiene y lo que se quiere lograr”. Para el autor, el pensamiento forma parte del concepto de cognición, que se define como un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, observación, definición, análisis-síntesis, memoria, razonamiento, comparación, clasificación, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje.

Tanto Sánchez (2000), Zohar, (2006) como Ríos, (2004) identifican y clasifican las habilidades de pensamiento en básicas y de alto nivel. Para Sánchez (2002) las habilidades del pensamiento se constituyen como tales a través de la práctica de procedimientos, bajo condiciones controladas, de procesos que actúan como operadores intelectuales capaces de transformar un estímulo externo en una representación mental. Los procesos entonces son conceptos, cada proceso tiene un significado que lleva implícito la acción que lo caracteriza, la cual es ejecutada siguiendo el procedimiento que corresponde. De esta forma, los procesos involucrados en el procesamiento de información son independientes de la persona que los ejecuta y provienen de la operacionalización del proceso. Según Sánchez (2002) los procesos básicos del pensamiento incluyen la observación, comparación, relación, clasificación,

ordenamiento y clasificación jerárquica, mientras que el análisis, la síntesis y la evaluación los considera como procesos integradores fundamentales en los que se apoya el razonamiento para la construcción de conocimientos. Por su parte, Ríos (2004) refiere otros procesos como básicos donde incluye la memorización, inferencia, evaluación, establecer relaciones y seguir instrucciones.

Los procesos de alto nivel o las habilidades de pensamiento superiores permiten el procesamiento activo de la información mediante la búsqueda, selección, jerarquización, organización, ejecución y aplicación de los datos pertinentes en la solución de problemas y abarcan procesos como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la formulación de hipótesis, la realimentación y la creatividad. De igual manera, Zohar (2006) hace la distinción entre habilidades de orden inferior y de orden superior, incluyendo en esta última, otras habilidades como la capacidad para argumentar, para resolver algoritmos y la habilidad para el pensamiento crítico.

Es importante tomar en consideración que el medio para desarrollar habilidades para pensar comienza con el acto de dirigir la atención de la persona hacia una tarea concreta o un concepto, por lo que esta acción se hace más fácil si el proceso se convierte en una herramienta deliberada de trabajo en el aula.

Modelo Educativo para Enseñar a Pensar en una Cultura de Pensamiento

Para Tishman, Perkins y Jay (1994: 12) la cultura de pensamiento tiene como propósito “enseñar a pensar a los alumnos para que en el futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje”. Sin embargo, los autores hacen la acotación de que el hecho de poseer ciertas habilidades para pensar no garantiza que vayan a utilizarse siempre, de hecho, afirman que:

Para que las habilidades de pensamiento se conviertan en parte de la conducta cotidiana deben cultivarse en un medio que las valore y las apoye, de lo contrario, las habilidades de pensamiento de los alumnos tenderán a languidecer en una cultura que no estimule el pensamiento (pág. 14).

Cabe recordar en este punto que las habilidades de pensamiento no se aprenden como contenidos curriculares, pues, dado que son habilidades, se desarrollan en el contexto las clases de manera paralela al curriculum. Por consiguiente, el buen pensamiento y cómo encararlo dentro de una cultura para la enseñanza, está enmarcado en seis dimensiones expuestas por los autores antes mencionados:

- 1.- El lenguaje de pensamiento que está relacionado con los términos y conceptos dentro del idioma que se utilizan en clase para referirse al pensamiento y el modo en que los docentes y alumnos los emplean para fomentar en el aula un pensamiento de alto nivel. Tal lenguaje incluye palabras como: pensar, creer, hipótesis, teoría, afirmar, concluir, asegurar, entre otras.
- 2.- Las predisposiciones al pensamiento son las tendencias duraderas hacia patrones de conducta de pensamiento distintivo, por ejemplo: la tendencia a ser curioso, sistemático, trabajador o persistente.
- 3.- El monitoreo mental, denominado también metacognición, está relacionado con la reflexión de los propios procesos de pensamiento de los alumnos y cómo el aula puede estimular a los estudiantes para que tomen el control de su pensamiento de una manera más creativa, eficiente y consciente.
- 4.- El espíritu estratégico es un tipo de actitud especial que estimula a los alumnos para que construyan y usen estrategias de pensamiento. Estas estrategias implican un desafío intelectual e incluyen procedimientos escalonados y graduales: estrategias para tomar decisiones, resolver problemas, estrategias para fomentar el pensamiento creativo, para estudiar, entre otras.
- 5.- El conocimiento de orden superior es una dimensión que va más allá del conocimiento fáctico de una materia; se centra en el conocimiento y el dominio de las formas de resolver problemas utilizando evidencias y haciendo preguntas en una disciplina.
- 6.- La transferencia se refiere a la aplicación de conocimientos y estrategias de un contexto a otro y la exploración de las relaciones entre áreas de conocimiento aparentemente diferentes y remotas.

Principios Básicos del Modelo para la Cultura de Pensamiento o Enculturación

De acuerdo con el modelo de Tishman, Perkins y Jay (1994) la educación basada en una enseñanza para el buen pensamiento incluye técnicas que pueden ser utilizadas más allá del tema, contenido o materia a estudiar. Además, plantean que tales técnicas trascienden a las culturas donde está inmerso el docente. Los elementos necesarios para enseñar una cultura de buen pensamiento y poner en práctica las dimensiones dentro del aula son cuatro (4): el modelado, la explicación, interacción y realimentación.

El *modelado* y la *explicación* van de la mano, pues el modelado consiste en proporcionar o incorporar ejemplos o demostraciones prácticas de contenidos o temas ya establecidos por el profesor de manera que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos a través de la explicación directa y detallada de la información para el desarrollo de un buen pensamiento. Durante la explicación se introducen los pasos para realizar adecuadamente una tarea, lo que permite al estudiante aplicar lo aprendido. Además, los autores sugieren el empleo cotidiano y en todas las asignaturas de un vocabulario adecuado para tal fin que incluya verbos enriquecedores del buen pensamiento, por ejemplo: acertar, adelantar, afirmar, conocer, concluir, definir, demostrar, descubrir, establecer, estudiar, evaluar, explicar, inferir, investigar, justificar, observar, clasificar, opinar, probar, proponer, reflexionar, suponer, entre otros.

La *interacción* involucra el uso activo de buenas prácticas de pensamiento con otros integrantes del aula; esto proporciona muchas oportunidades para que los alumnos utilicen términos y conceptos en conjunto con otras personas. De esta manera, se hace énfasis en el trabajo en equipo y en la interacción entre docente y estudiante. El roce e intercambio de ideas y opiniones entre estudiantes en conjunto con el docente enriquece el desempeño del grupo.

La *realimentación* es la información que proporcionan otros miembros de la comunidad sobre la exactitud y solidez de las prácticas de pensamiento. La realimentación debe ser informativa y estimulante de tal manera que los resultados obtenidos de la información que se explicó al inicio de la actividad se corrijan o se corroboren.

Los principios descritos sirven de guía para cultivar una cultura de pensamiento dentro de las aulas de clase. Los autores la conciben como cuatro orientaciones de oro para obtener

resultados útiles con los alumnos. A continuación, se describe el proceso de las habilidades de pensamiento que se propusieron desarrollar en este trabajo.

La Habilidad para Comparar y su Proceso

Según Sánchez (2000) la comparación es una extensión de la observación, puede realizarse entre dos o más personas, objetos, situaciones o eventos. Por otro lado, Ríos (2004) la considera como el paso previo para la clasificación y la define como el establecimiento de relaciones de semejanzas o diferencias. Ríos (*Op. Cit.*) plantea que debe existir una variable o principio a partir de la cual hacer la comparación, es decir, se deben establecer parámetros o patrones de comparación para fijar la atención y observar las características de los objetos, eventos o situaciones y así contrastar. Para Sánchez (2000), el procedimiento general para comparar incluye los siguientes pasos: identificar el propósito de la comparación, identificar las variables que definen el propósito, separar las variables en otras más específicas (opcional), identificar las características semejantes y diferentes correspondientes a cada variable y, finalmente, revisar el proceso y el producto

Es importante aclarar que la identificación de diferencias es una extensión del proceso de la observación que consiste en fijar la atención en un objeto o situación para identificar sus características. La observación de diferencias se considera como la base de la discriminación que, al igual que en la identificación de semejanzas, está sujeta a la observación de ciertas propiedades o variables como dos (2) etapas que se conjugan en dicho proceso y permiten organizar las observaciones e identificar las diferencias o semejanzas según sea el caso.

La Habilidad de Clasificar y su Proceso

La clasificación está cimentada sobre la base de observaciones, aspectos o variables/patrones semejantes y diferentes. De esta manera “surge como consecuencia lógica de la comparación” (Ríos, 2004:60), es decir, parte de la habilidad explicitada anteriormente.

Para Sánchez (2000), la clasificación se define como el proceso mediante el cual se organizan los objetos de un conjunto en clases de acuerdo a un criterio previamente definido. La *clase* o grupo como lo expone Ríos (*Op. Cit.*), es un conjunto de elementos que tiene una o

más características en común. Cada miembro de una clase o grupo debe tener las características esenciales de la clase.

Por eso, para Ríos (2004:66), clasificar es “distribuir en grupos de forma tal que ninguno sea vacío, ningún elemento pertenezca a más de una clase o grupo y la suma de los elementos de todos los grupos equivalga a la extensión del total del conjunto”. Las condiciones que debe cumplir todo proceso de clasificación incluyen la ubicación de los elementos en alguna de las clases, es decir, que las clases no se superponen, se oponen mutuamente. Así mismo, todos los elementos que conforman una clase deben poseer características comunes que permiten separarlos o distinguirlos de una clase u otra.

El proceso para clasificar incluye los siguientes pasos: definir el propósito de la clasificación, observar los objetos del conjunto e identificar las características, también observar diferencias y semejanzas, establecer las relaciones entre las características semejantes y diferentes, identificar las variables correspondientes a las características semejantes y diferentes, seleccionar las variables en que los objetos son, de alguna manera, semejantes o diferentes, definir los criterios de la clasificación, identificar los grupos de objetos que comparten las mismas características, respecto con las variables elegidas y coloque cada objeto en la clase que corresponda, anotar o describir los conjuntos que forman las clases y verificar el proceso y los resultados.

Como se puede ver, tanto en la habilidad para comparar como en la habilidad para clasificar, se incluye otra habilidad o proceso expuesto por Ríos (*Op. Cit.*) anteriormente y es la observación como requisito previo para desarrollarlas. Por otro lado, los elementos de un conjunto o de un universo de cosas pueden clasificarse de infinitas maneras que dependen del criterio o patrón previamente establecido. Algunos criterios pueden ser: forma, tamaño, color, función, importancia, alcance, tipo de alimentación si se está refiriendo a seres vivos, entre otros.

Actividades Prácticas para el Aprendizaje

Díaz y Hernández (2002) plantean que desde los enfoques cognitivos y constructivistas se ha llegado a comprender la naturaleza y la función de los procedimientos que coadyuvan a

aprender de una manera estratégica a partir de situaciones prácticas. Tales situaciones son descritas como estrategias de aprendizaje, habilidades o conjunto de pasos que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente o solucionar problemas y demandas académicas.

Al respecto, Penzo, Fernández, García, Gros, Pagés, Roca, Vallés, Vendrell (2010:9) exponen que:

las actividades de aprendizaje son, en primer lugar, acciones que sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura, y para aprender de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento.

Por consiguiente, las actividades plantean tareas, que pueden ser ejecutadas por estudiantes, relacionadas con cualquier contenido, información y nivel de complejidad del tema que se abarca. Por lo tanto, la finalidad de las actividades alcanza su punto más alto cuando se convierten en recursos que sirven para afianzar su aprendizaje.

Igualmente, Rodríguez y Castillo (2011) reconocen que las ideas que definen a las actividades prácticas giran en torno a las formas organizativas del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que consideran que: (a) establecen el vínculo de la teoría con la practica; (b) pueden desarrollarse a partir de un sistema de acciones y operaciones, (c) permiten organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el tiempo y en el espacio, (d) constituyen toda actividad organizada intencionalmente, la que está integrada en un sistema previamente modelado.

Por otro lado, Ausubel, Novak y Hanesian (1999) expresan que en muchos círculos educativos el ejercicio es considerado como el sello distintivo del aprendizaje repetitivo. Es importante aclarar que la naturaleza de la teoría que defienden los autores arriba mencionados hace referencia al aprendizaje significativo en oposición al aprendizaje memorístico basado en la repetición. Sin embargo, ellos concuerdan con que la repetición (con un propósito definido de antemano por el docente, y no como una forma exclusiva para enseñar y aprender) sí mejora el aprendizaje de dos (2) maneras esencialmente básicas:

a) Poco después del aprendizaje inicial, antes de que se presente el olvido, es capaz de

consolidar el material aprendido de manera más efectiva y producir el aprendizaje de matices e implicaciones más sutiles que se perdieron en la primera presentación.

b) Más tarde, después de ocurrir un olvido considerable, proporciona al alumno la oportunidad de aprovechar su conciencia de los factores negativos (como la ambigüedad o la confusión entre ideas similares) responsables de tal olvido.

La manera de emplear los ejercicios prácticos está básicamente relacionada con el tiempo de la sesión de aprendizaje. Es decir, tienen más probabilidad de convertirse en una estrategia provechosa casi inmediatamente después de introducir el contenido o la información, tanto para consolidar el contenido y la significatividad del mismo, como para concentrar la atención en detalles difíciles de asimilar para el alumno o para aclarar dudas.

Método

La investigación fue de tipo explicativa con un diseño de campo cuasi experimental con un grupo control. La población estuvo conformada por veintiséis (26) estudiantes pertenecientes a 5to año mención ciencias del nivel de educación media general de dos (2) secciones de las conformadas al azar al inicio del año. Aleatoriamente, resultó la sección B como grupo experimental (GE) y la sección F como grupo control (GC). Las secciones son homogéneas en cuanto a la edad promedio, proporción entre varones y hembras, horario de clases (turno), carga académica, rendimiento académico.

Se elaboró una prueba conformada por catorce (14) preguntas ponderadas entre 01 (calificación mínima) y 20 puntos (calificación máxima), constituida por un conjunto de preguntas abiertas y cerradas de selección simple con tres (3) opciones de respuesta con el fin de conocer los procesos aplicados por ellos para comparar y clasificar. Los reactivos solicitaron al estudiante evidenciar el conocimiento de cada proceso y la realización de ejercicios que contemplan los pasos. Esta prueba se suministró como pretest y postest.

Los criterios considerados para la construcción del pretest y del postest fueron los siguientes: a) definición (por parte de los estudiantes) de los términos comparación y clasificación, b) realización de ejercicios propuestos para comparar y clasificar objetos, cosas, animales y situaciones y, c) la descripción con sus propias palabras de cómo hicieron para

desarrollar los ejercicios a fin de conocer los procesos, los pasos o el método empleado por ellos para comparar y clasificar.

Procedimiento para Desarrollar la Investigación

Los pasos que se llevaron a cabo para realizar esta investigación fueron los siguientes:

1.- Se construyó un instrumento para medir la variable dependiente, en este caso, conocer qué procedimientos o estrategias utilizaban los estudiantes de 5to año del Liceo Bolivariano “Ciudad de Valera” para comparar y clasificar.

2.- Se seleccionó dos (2) secciones para el estudio; se designó el grupo control y el experimental y se fijó la fecha para la aplicación del pretest (prueba) a los dos grupos.

3.- Luego, se administró el pretest a las dos (2) secciones con la finalidad de conocer las habilidades y destrezas que tienen para comparar y clasificar. Para contestar el pretest se les sugirió a los participantes leer cuidadosamente cada ítem (respecto con las preguntas cerradas) y observar detalladamente cada ejercicio (aquellos que contemplaban la comparación y clasificación de figuras de objetos o ilustraciones). Al finalizar cada ejercicio se solicitó que escribieran, con sus propias palabras, el procedimiento o los pasos realizados para comparar y clasificar de acuerdo con las características de cada ejercicio. Los estudiantes contaron con sesenta (60) minutos para responder los ítems planteados.

4.- Una vez administrado el pretest al GC y al GE se aplicó el tratamiento respectivo al GE en varios encuentros de acuerdo con un plan de acción, al mismo tiempo se llevó un registro de observación detallado en cada sesión de trabajo. El tratamiento se planificó siguiendo las etapas planteadas por Tishman, Perkins y Jay (1994), como sigue:

-Primera etapa: modelado. Para desarrollar esta etapa se planificaron dos (2) sesiones o encuentros con los participantes del grupo experimental. Allí, se mostraron, a través de presentaciones en digital y láminas ilustradas varios ejemplos de comparaciones (entre cosas, animales o situaciones) y de clasificaciones (de objetos) propuestos y elaborados previamente por Sánchez (2000) para que los estudiantes conocieran lo que se esperaba que ellos aprendieran.

- Segunda etapa: explicación. En esta fase se explicó, describió y detalló ordenadamente cada uno de los pasos necesarios para realizar comparaciones y clasificaciones. Los procesos para comparar y clasificar expuestos en los encuentros son los mismos que describen Sánchez (2000) y Ríos (2004). Esta etapa y la anterior estuvieron relacionadas, es decir, al mismo tiempo que se mostraron los ejemplos de comparaciones y clasificaciones se aclararon los pasos específicos para desarrollar ambas habilidades.

- Tercera etapa: interacción. Una vez explicado el procedimiento o los pasos para comparar y clasificar se planificaron seis (6) encuentros donde el propósito principal fue plantear actividades prácticas para que los participantes aplicaran lo comprendido en las etapas de modelado y explicación. Tales encuentros permitieron agilizar, perfeccionar e internalizar los pasos de ambos procesos.

Estas actividades prácticas partieron de ejercicios para comparar animales, objetos (cosas como teléfonos, medios de transporte, entre otros) y clasificar figuras geométricas (óvalos, círculos, cuadrados, rectángulos), objetos utilizados en profesiones (goma, estetoscopios, martillos, cintas métricas, bisturí, etc.), situaciones y la posterior descripción del procedimiento utilizado para el desarrollo de cada ejercicio. Las actividades prácticas se llevaron a cabo de manera individual y grupal, asistidas por el facilitador del tratamiento en los momentos requeridos por los participantes.

- Cuarta etapa: realimentación. Después de ejecutar las actividades prácticas y antes de finalizar cada encuentro se abrió un espacio de tiempo de treinta (30) minutos donde cada participante (sí la actividad práctica era individual) o cada grupo contó con la oportunidad de mostrar los resultados de los ejercicios. La realimentación sirvió para observar debilidades, corregir errores, aclarar dudas, reforzar lo aprendido, celebrar aciertos e idear, con los otros compañeros, formas para transferir los procesos de comparación y clasificación a contextos reales, académicos y cotidianos.

5.- Una vez completados los ocho (8) encuentros del tratamiento, se suministró la prueba como postest en ambos grupos (experimental y control) con las mismas instrucciones para la solución del pretest.

6.- Finalmente, se analizaron los resultados para establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas con la finalidad de verificar si la aplicación de actividades prácticas provocó cambios en los alumnos pertenecientes al GE.

Resultados y Discusión

Luego de haber aplicado el pretest, el tratamiento y luego el postest se analizaron las medidas de tendencia central aplicadas a los dos grupos control y experimental estableciéndose diferencias entre ambos grupos. Para esto se calculó el valor de las calificaciones mínima y máxima, la Media, Mediana, Moda y la Desviación estándar.

Primer Momento. Pretest

Cuadro 1

Datos Estadísticos de la Prueba

Dato estadístico		Grupo control (GC)	Grupo experimental (GE)
Calificación Obtenida	Mínimo	4	3
	Máximo	12	14
Media		7,00	6,909
Mediana Md		06	07
Moda Mo		05	05
Desviación estándar S		3,194	2,700

En la tabla se observa que la calificación mínima obtenida por el grupo experimental fue de 03 puntos, para el grupo control 04 puntos, ambos muy por debajo del puntaje mínimo aprobatorio establecido en el reglamento de evaluación que es de 10 puntos mínimo. En relación con la Media (promedio) de las calificaciones obtenidas por los grupos, ambos estuvieron por debajo de la mínima aprobatoria pues el grupo experimental obtuvo 6,90 puntos y el grupo control, 7 puntos. Se puede observar que existe mucha semejanza entre los valores obtenidos del pretest administrado.

Los resultados muestran que, aparentemente, los jóvenes desconocen los procesos para comparar y clasificar, puesto que los ejercicios propuestos en el pretest pretendían determinar

cómo realizan los estudiantes ambos procesos. Se hizo evidente que los estudiantes presentan deficiencias en los procedimientos descritos por Sánchez (2000) y Ríos (2004) en dichas habilidades al momento de observar figuras, cosas o imaginar situaciones para identificar características semejantes y diferentes, identificar patrones, establecer variables para clasificar en conjuntos y clases.

Igualmente, las calificaciones obtenidas permiten inferir que los jóvenes no han alcanzado el dominio de habilidades básicas como la observación y la descripción, pues éstas debieron consolidarse en la etapa evolutiva anterior a la etapa de la adolescencia, en el estadio de las operaciones concretas entre los 6 y 11 años de edad.

Estos resultados no coinciden con lo expresado por Tishman, Perkins y Jay (1994) cuando señalan que el dominio de procesos cognitivos tiene como fin último ser transferidos a cualquier contexto personal, académico o social. En consecuencia, al no manifestarse las habilidades de comparación y clasificación en reactivos sencillos permite inferir que no constituyen una conducta intencionalmente desarrollada por los estudiantes durante su proceso educativo.

Segundo Momento. Postest

Cuadro 2

Datos Estadísticos de la Prueba Posterior a la Aplicación del Tratamiento

Dato estadístico		Grupo control (GC)	Grupo experimental (GE)
Calificación Obtenida	Mínimo	03	10
	Máximo	10	17
Media		6,636	14,545
Mediana Md		07	15
Moda Mo		05	13
Desviación estándar S		2,248	2,162

En la tabla anterior se observa que la Media o promedio de las calificaciones obtenidas por el grupo control (GC) se mantuvo con respecto al pretest. Este fue de 6,636 puntos y continúa

ubicándose muy por debajo de la mínima aprobatoria. El GE obtuvo una Media de 14,545 puntos, más del doble de la calificación obtenida por el GC. En relación al puntaje mínimo, el GC obtuvo una calificación de 03 puntos, el GE obtuvo 10 puntos. En el puntaje máximo se observan diferencias entre ambos valores, pues el grupo control obtuvo 10 puntos y el grupo experimental, 17 puntos, valor que está muy cercano a la nota máxima aprobatoria de 20 puntos.

En relación con la media, la calificación para el grupo control fue 6,636 puntos ubicándose por debajo de la nota mínima aprobatoria. Este resultado indica que los estudiantes de este grupo no recibieron el tratamiento, pero tampoco han desarrollado los procesos de comparación y clasificación como parte de la educación integral que preceptúa el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). En consecuencia, no mejoraron el promedio obtenido en el pretest.

Por otro lado, el grupo experimental (GE) logró un promedio de 14,545 puntos, valor que supera la nota mínima aprobatoria de 10 puntos y se acerca a la máxima de 20 puntos, exponiendo una diferencia entre ambos promedios. Dicho resultado se debe a que el GE cultivó y fortaleció, de manera gradual e intencionada, los procesos cognitivos con la aplicación del tratamiento basado en la aplicación de actividades prácticas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento de la comparación y la clasificación.

En relación al valor de la Mediana, para el GE es de 15 puntos, es decir que el 50% de las notas obtenidas por los estudiantes son superiores e inferiores a 15 puntos. Estos valores reflejan una notoria mejoría y evidencian el dominio de los pasos inherentes a cada proceso abarcado en esta investigación. Se puede afirmar, entonces, que los estudiantes, en lo referente a la habilidad para comparar también desarrollaron una habilidad intrínseca, la capacidad para fijar la atención que permite reconocer características esenciales que diferencian o asemejan objetos, cosas, situaciones o eventos. Igualmente, en cuanto a la habilidad para clasificar, los estudiantes mejoraron su capacidad de reconocer patrones, los que sirven de criterio para ubicar objetos, cosas o situaciones en grupos con características semejantes.

Los resultados demuestran la efectividad de la aplicación de actividades prácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento desde dos perspectivas: en primer lugar, desde la

postura de Ausubel, Novak y Hanesian (1999), quienes resaltan la importancia de la repetición justo después del aprendizaje inicial (introducción a un tema) y antes de que ocurra el olvido, pues se logra mejorar el aprendizaje de manera sustancial.

En segundo lugar, desde lo expuesto por Tishman, Perkins y Jay (1994) quienes afirman que las actividades prácticas, para ser útiles, deben seguir un procedimiento que incluye el modelado o la provisión de ejemplos para que los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos; la explicación de los pasos y procedimientos, la interacción para ampliar lo aprendido con el aporte de otros compañeros y, la realimentación que le pueden ofrecer los miembros del grupo social donde se desenvuelven los estudiantes.

Es importante destacar que los pasos para el desarrollo de habilidades del pensamiento para comparar y clasificar explicados por Sánchez (2000) deben concebirse, en principio, como procedimientos preestablecidos que sirven de guía orientadora para introducir el hábito hacia un pensamiento más ordenado. Además, un pensamiento ordenado, en este caso para los procesos de la comparación y clasificación, sólo se puede lograr aplicando actividades que favorezcan su desarrollo, como se puede observar en la tabla comparativa que sigue.

Cuadro 3

Comparación entre los Valores del Pretest y Posttest del Grupo Experimental

Dato estadístico		Pretest	Posttest
Calificación Obtenida	Mínimo	3	10
	Máximo	14	17
Media		07	14,545
Mediana Md		06	15
Moda Mo		05	13
Desviación estándar S		3,194	2,162

Esta tabla permite observar cómo se modifica cada uno de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en el pre y post test. La Media obtiene una variación de más del 100% ya que de 07 puntos pasó a 14,545 puntos lo que establece una mejoría muy amplia en la manera

de pensar y razonar ante diversas situaciones en la que el estudiante se enfrenta en las diferentes pruebas. Respecto con la mediana se observa como de 06 pasó a 15 puntos, valor que se incrementó más del doble, lo cual hace inferir que los estudiantes que conforman el grupo experimental asimilaron las actividades prácticas aplicadas ya que el 50% obtuvo una nota superior a 15 puntos.

Aquí se evidencia una variación amplia de los puntajes en cuanto a la Media del pretest y el postest, lo que pone de manifiesto la importancia que tiene la aplicación de actividades prácticas como estrategias flexibles, dependientes o no de los contenidos programáticos, que coadyuven al desarrollo de las habilidades; permitiendo, en todo momento, la apropiación del aprendizaje construido a partir del uso deliberado de modelos como Cultura de Pensamiento que favorecen la comparación y la clasificación.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, derivados de la aplicación del pretest se pudo determinar que los estudiantes de 5to año del Liceo Bolivariano Ciudad de Valera no realizan el proceso de comparación. Esto pone de manifiesto la poca o nula habilidad de los estudiantes para establecer patrones al momento de observar semejanzas y/o diferencias entre situaciones, personas u objetos. Al mismo tiempo, se determinó que los estudiantes tampoco manejan la habilidad para clasificar, en la cual, es fundamental la organización de los objetos, personas o situaciones bajo una variable o grupo definido que poseen una o más características en común.

Además, se observó que los alumnos no practicaban las habilidades básicas de pensamiento que forman parte esencial tanto para comparar y clasificar como son la observación, descripción, seguimiento de instrucciones, identificación de variables, entre otras que, en conjunto, sirven para desarrollar otras habilidades de pensamiento más complejas. La falta de consolidación de ambas habilidades limita la capacidad de los estudiantes para comprender, organizar, interpretar y reflexionar sobre la información que se les proporciona durante las clases. Por consiguiente, trae como consecuencia la poca o nula transferencia de esta habilidad para enfrentar situaciones de la vida real.

Una vez aplicado el postest a los estudiantes del GE, se pudo verificar que existe una diferencia notoria con respecto a los puntajes obtenidos por los estudiantes del GC, lo que

demuestra que la aplicación de las actividades prácticas en el desarrollo de las habilidades del pensamiento para la comparación y la clasificación son efectivas cuando se practican de manera deliberada e intencionada en diferentes materias y situaciones del quehacer educativo.

El desarrollo de habilidades del pensamiento basado en procesos requiere, en primer lugar, de una comprensión y manejo efectivo de los procesos cognitivos por parte del docente con el fin de no caer en el error de dar recetas sin análisis previo y, en segundo lugar, fomentar en los estudiantes la transferencia de los mismos a situaciones de la vida real de manera espontánea.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2000). *Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Ediciones Mensajero
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1999). *Psicología Educativa. Un Punto de vista Cognoscitivo*. España: Trillas
- Dewey, J. (1998). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docente para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw Hill
- Gadino, A. (1998). *La Construcción del Pensamiento Reflexivo. Procedimientos para aprender a razonar en el nivel Inicial y 1er. Ciclo de la EGB*. Argentina: Homo Sapiens
- Galindo, Y., y Galindo, L. (2016). Estrategias Cognoscitivas para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Nomenclatura y Formulación de Compuestos Inorgánicos. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*. [Revista en Línea] 2 (1). Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/3966> [Consulta: 2015, agosto 02]
- Manzanilla, D. y Urdaneta, M. (2009). *Promover el uso de Habilidades del Pensamiento como estrategias para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Bolivariana "El Hatiko"*. Trabajo de grado. Venezuela: ULA-NURR
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*: Venezuela.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1998). *Enseñar a Pensar*. España: Paidós.
- Odreman, N. (2006). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento*. Venezuela: El Nacional
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la Adolescencia*. México: McGraw Hill

- Pasek, E. y Matos, Y. (2011). Capacidades intelectuales vinculadas al pensamiento crítico. *Educación y Ciencias Humanas. Nueva Etapa*. [Revista en Línea] XIV (28) Disponible: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/EYCH/template_2/PDF/05_Articulos_Ensayos.pdf [Consulta: 2013, junio 17]
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagés, T., Roca, M., Vallés, A. y Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. [Documento en Línea] Disponible: <http://octaedro.com/ice/pdf/16515.pdf> [Consulta: 2014, diciembre 16]
- Poggioli, L. (2007.) *Estrategias de aprendizaje. Una perspectiva teórica*. Venezuela: Fundación Empresas Polar
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Venezuela: Cognitus
- Rodríguez, D. y Castillo, C. (2011). Las actividades prácticas en la enseñanza de la Biología. *Sociedad y Educación*. [Revista en Línea] 9 (4) Disponible: <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/articulos/las-actividades-practicas-en-la-enseñanza-aprendizaje-de-la-biologia> [Consulta: 2015, julio 13]
- Sánchez, M. (1998). *Aprende a Pensar. Planifica y Decide*. Venezuela: Trillas.
- Sánchez, M. (1998). *Aprende a Pensar. Organización del Pensamiento*. Venezuela: Trillas.
- Sánchez, M. (2000). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. Venezuela: Trillas
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de Investigación educativa* [Revista en Línea] 4, (1). Disponible: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html> [Consulta: 2016, agosto 22]
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1994). *Un aula para pensar*. Argentina: Aique
- Zohar, A. (2006). El Pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. [Revista en Línea] 6 (24). Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/issue/view/6421> [Consulta: 2015, octubre 19]



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La Revolución Comunicacional y el Uso Didáctico del Periódico en la Enseñanza Geográfica

José Armando Santiago Rivera
jasantiar@yahoo.com

Universidad de Los Andes

Recibido 15 de octubre de 2016 / aprobado 04 de diciembre de 2016

Palabras clave

Revolución comunicacional, periódico, enseñanza geográfica.

Resumen

El artículo analiza en el contexto de la revolución comunicacional, el uso didáctico del periódico en la enseñanza geográfica. Se asume que la prensa populariza diariamente noticias, informaciones y conocimientos al facilitar datos a la ciudadanía sobre sucesos ambientales, geográficos y sociales, mientras en la práctica escolar cotidiana se preserva el apego al libro, con la aplicación pedagógica y didáctica de acento tradicional. Eso determinó metodológicamente, realizar una revisión bibliográfica que explica el periódico como medio de comunicación social y la problemática geográfica, el uso didáctico del periódico e innovar la enseñanza de la geografía, el periódico y sus efectos pedagógicos en la enseñanza de la geografía en la habitual actividad escolar. Concluye al destacar la importancia del periódico pues contribuye a formar esencialmente una matriz de opinión crítica y reflexiva sobre la geografía cotidiana comunitaria en el inicio del nuevo milenio.

Keywords

Communicative revolution, newspaper, geography Education.

Communicational Revolution and the Didactic Use of Newspapers in Teaching Geography

Abstract

The article analyzes the context of the Communications Revolution; the educational use of newspapers in teaching Geography. It is assumed that the Press popularizes daily news, information and knowledge to provide information to the public on environmental, geographical and social events, while in everyday practice school attached to the book is preserved, with the pedagogical and didactic application of traditional accent. It determined methodologically, conduct and literature review that explains the newspaper as a means of social communication and the problem of geographical, educational use of newspapers. In order to innovate in the teaching of geography, newspapers and its pedagogical effect on the teaching of geography in the usual school activity. It concludes by highlighting the importance of newspapers as they contribute to essentially form a matrix of critical and reflective about EU daily geography at the beginning of the new millennium.



Introducción

Ya en los años cincuenta del siglo XX, gracias a la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación social (prensa escrita, radio y televisión) alcanzaron extraordinarios beneficios que originaron el alcance mediático desde las localidades, hacia los espacios nacionales e internacionales. A partir de ese momento, su misión de divulgar noticias, informaciones y conocimientos, se estableció como una referencia básica sobre los diversos aspectos de la dinámica social, entre otros, al divulgar los sucesos ambientales, geográficos y sociales. Esta posibilidad determinó la exigencia que la información no puede ser analizada desde una perspectiva neutral, sino con sentido analítico crítico y constructivo.

Ahora los ciudadanos pueden estar informados cotidianamente sobre diversos eventos, dada la capacidad de los medios de exponer lo sucedido, gracias a contar con dispositivos, equipos y mecanismos aptos para popularizar su labor en forma instantánea y con alcance hacia el mundo globalizado. Además, por ejemplo, también se estableció una estrecha relación entre la noticia con la publicidad y el mercadeo e incentivar el consumo masivo al crearse necesidades artificiales y el incentivo al gasto derrochador y desmedido.

En el caso del periódico impreso y digitalizado, una contribución significativa ha sido ofrecer el acceso noticioso de los hechos habituales y, desde allí, aportar datos sencillos con la posibilidad de ayudar a formar una apreciación personal sobre los eventos en las comunidades o en diferentes regiones del planeta. Eso le ha convertido en un valioso recurso para divulgar los temas diarios, con una relevancia pedagógica y didáctica conducente a echar las bases de la comprensión de las circunstancias vividas.

Esta oportunidad ha permitido a la prensa en su versión en papel, asumir la condición de recurso didáctico de fácil adquisición y empleo de la actividad lectora y servir de apoyo a la investigación documental. Sin embargo, para Svarzman (2000) lo llamativo es su escasa aplicación en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, donde predomina la actividad formativa limitada al libro. Lo favorable sería que con la lectura de la prensa escrita se pudiese estimular la explicación de la realidad geográfica comunitaria, al relacionar libro, la noticia, la experiencia personal y la realidad vivida.

El tratamiento pedagógico y didáctico del uso de los medios de comunicación social en la enseñanza de la geografía, determinó metodológicamente revisar bibliografía y estructurar un planteamiento sobre la importancia de la revolución comunicacional en el mundo actual, la condición del periódico como medio de comunicación social y su empleo pedagógico, al aportar noticias, informaciones, relatos, experiencias cotidianas y conocimientos, asume el propósito de apoyar los procesos educativos para contribuir a la alfabetización geográfica colectiva.

Vale estimar que, ante lo reiterado de la exigencia del uso didáctico del periódico en la enseñanza geográfica, desde fines del siglo XX, hasta la época actual, fue necesario acudir a autores cuyos fundamentos han planteado en ese lapso histórico, la necesidad de solicitar su aplicación en la práctica escolar cotidiana, con el ánimo de contribuir en el mejoramiento de la calidad formativa de la geografía y su enseñanza.

La Importancia de los Medios de Comunicación Social en el Mundo Contemporáneo

La tarea informativa de los medios de comunicación social repunta hacia los años cincuenta del siglo XX, como referente noticioso sobre las situaciones cotidianas de las comunidades. Hacia fines del siglo, con el apoyo tecnológico mejoró su labor con la evolución de los conocimientos y las metodologías en las comunicaciones. Un aspecto a resaltar fue su vínculo con el sector económico y financiero, incentivado por las empresas multinacionales en su gestión por capturar mercados más allá de los linderos nacionales.

Un paso decisivo ha sido el aporte de la revolución de la microelectrónica. Al estudiar esta circunstancia, Mires (1996) percibió que los aportes de esta trascendente acción científico-tecnológica derivó, como consecuencia de la satelitización y, con eso, la oportunidad de los medios de comunicación de conquistar la cobertura planetaria. Desde esta perspectiva, la ciudadanía tiene hoy día la posibilidad de acceder con más facilidad a la noticia, la información y al conocimiento desde las diferentes localidades del planeta.

Gracias a la revolución científico-tecnológica, los mass media han aportado la posibilidad de apreciar el escenario globalizado como realidad sociohistórica complicada y en crisis. Precisamente uno de los argumentos esgrimidos para justificar el sentido enrevesado de la época, obedece a la divulgación de noticias sobre sucesos, al momento de originarse. Por

cierto, Bisbal (1994) justificó esta realidad derivada del entrecruzamiento de datos derivados de una variada y plural información difundida con alcance planetario.

La mejor manifestación de este hecho se encuentra en la abundancia de referencias noticiosas, pues son cuantiosos las reseñas, las declaraciones, los testimonios, las revelaciones y los discursos, para dar origen a un contexto exhibido como un verdadero caos informativo que amerita sensatez y prudencia al leer sus contenidos. El sentido de complejidad emerge entonces del enredo de datos y relatos de diversos tipos, cuya calificación habitual de este suceso, es percibido como la “Explosión de la Información” o la “Sociedad del Conocimiento”. Por tanto, la exigencia de un lector acucioso y crítico.

Este escenario comunicacional ha permitido que los medios difundan los eventos y sus efectos en el comportamiento social, como en ninguna otra época pasada. Esa profusión informativa deja ver una verdadera anarquía mediática derivada de la confluencia de imágenes, íconos, símbolos, noticias, publicidad, para originar una situación confusa y enredada. Pero, en contraste, también ha hecho posible tener acceso a una información diaria y en permanente renovación.

Esta situación se mostró en su intensidad y contundencia desde mediados del siglo XX, cuando los cambios informativos mostraron la clara opción de generalizar los hechos con una rapidez impresionante. Una explicación al respecto la realizó Santiago (1983) quien valorizó la importancia que la sociedad asignaba a los medios de comunicación social, por el hecho de vulgarizar los acontecimientos ocurridos en numerosas partes del mundo, igualmente fomentar el acercamiento integrador y globalizante de las comunidades dispersas en la superficie terrestre en un contexto denominado como la aldea global.

La posibilidad de apreciar la eventualidad a escala mundial, tuvo el apoyo de la asombrosa modernización de los medios de comunicación, gracias al apoyo de la tecnología satelital que mejoró sustancialmente la televisión, la radio y la evolución de la prensa escrita. Así, la ciencia y la técnica aportaron conocimientos, tecnologías y experiencias, cuyo efecto facilitó la divulgación informativa con alcance mundial.

Al explicar este hecho, en su momento Borja (1998) destacó la significación de la optimización de su tarea comunicacional básica: informar, divertir y distraer a la colectividad.

De allí el interés por valorar el hecho del cambio en el desarrollo de la prensa en papel a la prensa digitalizada. Eso trajo como consecuencia la apertura en el acto educante de la geografía escolar, de otra posibilidad para educar con el apoyo del periódico, en su versión tradicional y online.

Con la televisión, el espectador pudo apreciar imágenes ofrecidas en programas sobre variados temas de actualidad, con una extraordinaria simulación real; la radio divulgó música, noticias y publicidad con mayor alcance geográfico y el periódico en papel facilitó la lectura de informaciones sobre los temas diarios. Estos beneficios de la revolución comunicacional hicieron posible aligerar el acceso a la ocurrencia de los eventos con datos dados a conocer con sorprendente rapidez, gracia al periódico digitalizado.

Esta innovación mediática fue motivo de atención para Mires (1996), quien puso énfasis en la transformación tecnológica de los medios, como de sus repercusiones al acrecentar la posibilidad de apreciar los cambios en su ocurrencia cotidiana, contextualizados en el ámbito de la realidad histórica y geográfica contemporánea. Igualmente originó la innovación de la percepción de la vida diaria como un escenario atractivo e interesante, donde está en desarrollo una sorprendente revolución callada y silenciosa donde pareciera que no ocurren las circunstancias y menos sus efectos.

En este contexto histórico, los comunicadores sociales transmiten en directo y desde el mismo lugar de los hechos, para difundir la noticia sin barricadas geográficas ni lingüísticas al momento y el instante de ocurrir los acontecimientos. Esta novedad ha convertido a los medios en instrumentos esenciales para comprender la época, al revelar las situaciones en su desarrollo, efectos y repercusiones. Así, se erigen como básicos para entender el comportamiento del actual momento histórico, gracias a su versión escrita como online.

Al reflexionar sobre esta opción analítica, Pérez-Esclarín (2002) piensa que se trata de la posibilidad de tiene la civilización del siglo XXI, de las siguientes oportunidades: 1) Es evidente la existencia de una sociedad altamente informada. Por tanto, al estar en contacto con la noticia, de una u otra forma, el ciudadano puede opinar sobre los sucesos sus propios puntos de vista. 2) Los medios difunden en forma simultánea y al instante las noticias sobre los hechos cotidianos, para facilitar la reestructurar sus apreciaciones personales.

Los aspectos descritos sirven para calificar al actual momento histórico, con rasgos de particular, singular, propio y único en el proceso histórico cultural y civilizatorio de occidente. Una consecuencia significativa es que con los medios se confirma la visión total, ecológica e integral de las civilizaciones actuales, en una intensa relación intercultural global, caracterizada por la convivencia articulada entre comunidades de diversas costumbres y tradiciones que en el pasado vivieron aferrados a su lugar y región.

En ese contexto, es necesario destacar las dificultades ecológicas de alcance mundial. Al reflexionar sobre el suceder cotidiano de alarmantes adversidades socioambientales, Araya (2004) explicó que, así como la sociedad globalizada vive diariamente los asombrosos adelantos de los medios de comunicación social, también es posible apreciar las fatalidades, las calamidades, las catástrofes y los desastres de diversa índole ambiental, geográfica y social, cuyas derivaciones trastocan la calidad de vida ciudadana en la totalidad planetaria.

Desde esta perspectiva, la realidad geográfica es percibida como una enrevesada situación de acento problemático e interés mundial, que amerita de la acción concientizadora en las diversas culturas y civilizaciones sobre la imperiosa necesidad de fortalecer la conciencia ecológica, ambiental y geográfica en los ciudadanos. Por tanto, se impone proponer y promover iniciativas loables en el uso pedagógico y didáctico de los medios en esa diligencia formativa.

En efecto, el evidente deterioro de los escenarios comunitarios y a escala planetaria ha preocupado a Boada y Escalona (2005) quienes advierten sobre la merma ecológica, la contaminación ambiental y la deshumanización geográfica. Su magnitud obliga a facilitar una labor alfabetizadora sobre la conservación de los territorios en óptimas condiciones, como también en sensibilizar sobre el uso racional de los recursos naturales. Es humanizar la intervención de la naturaleza como escenario de la sociedad contemporánea.

El Periódico como Medio de Comunicación Social y la Problemática Geográfica

En la circunstancia geográfica manifestada desde el siglo XIX hasta el presente, subyace inevitablemente el efecto de la acción intervencionista de la revolución industrial, en su gestión por aprovechar los recursos naturales. Actualmente la innovación en la ciencia y la tecnología han profundizado esa labor, al promover exhaustivos procesos que han originado

complicaciones adversas de carácter ambiental y geográfico; en especial, al acentuarse el calentamiento global, la contaminación ambiental y el deterioro ecológico mundializado.

Se trata de las formas de intromisión en los territorios que han roto el equilibrio natural, dado el afán de obtener beneficios esencialmente financieros. El sentido adverso ocasionado por esa diligencia, en sus niveles de destrucción, son referenciados por el periódico diariamente. Estas calamidades fácilmente dejan ver la merma de la calidad de vida comunitaria, sin establecer distingos ni diferencias en cuanto al suceder del evento en países industrializados o países en condiciones históricas de subdesarrollo.

En otras palabras, el problema es homogéneo en la magnitud planetaria. Por tanto, ya se han planteado políticas para contrarrestar esta situación, como es el caso de comenzar a educar la conciencia ambiental. En efecto, en esa dirección ambientalista, el Ministerio de Educación y Deportes (2000) inició desde las aulas escolares la gestión de estimular la atención hacia el territorio inmediato a la escuela. Una propuesta ha sido abordar la problemática ambiental de la comunidad con el desarrollo de la investigación.

Un impedimento que ha obstaculizado esta iniciativa es la necesidad de superar la transmisividad de nociones y conceptos como un escollo reconocido y calificado de obstáculo epistemológico. Por cierto, en el análisis realizado por Damián y Monteleone (2002) en esta realidad, inquieta el hecho de limitar la actividad pedagógica y didáctica en el libro texto. Lo alarmante es que el libro se usa didácticamente para facilitar una noción y/o un concepto, propiciar la memorización y desnaturalizar la formación integral.

Esta acción educativa tan solo pretende desarrollar el intelectualismo, desde el enciclopedismo con una labor pedagógica simplemente limitada al aula de clase como ha sido tradicional. Eso representa convertir la acción pedagógica en el consumo de datos, pero sin aplicación en la práctica. Al reflexionar sobre esta discordancia, Ander-Egg (1999) a fines del siglo XX, expresó su crítica al acentuado énfasis en facilitar contenidos de acento absoluto ajenos a lo real, como la tarea escolar básica, complementada por la defensa a ultranza del docente a la transmisividad disciplinar.

La evidencia del rechazo al cambio significa oponerse a los remozados fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos, con el objeto de preservar la práctica escolar con el signo

de lo tradicional. En efecto, por un lado, en los espacios académicos se exponen renovados planteamientos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mientras en las aulas escolares persiste la vigencia y permanencia de fundamentos pretéritos, considerados como la opción formativa esencial.

Esta situación ha sido objeto de atención en la enseñanza de la geografía por Figueroa de Quintero (1995) quien destacó que en esta actividad pedagógica y didáctica está vigorizada la práctica escolar memorística, centrada en la descripción de aspectos comunes de los territorios, con el formato enciclopedista y nocional. Por tanto, en el inicio del nuevo milenio, urge superar los rezagos tradicionales que afectan a su labor educativa y propuso orientar el proceso formativo hacia la explicación interpretativo-crítica de la realidad.

De la misma forma, según la reflexión sobre esta circunstancia de Gómez (2000), en este caso, no es solamente orientar la enseñanza geográfica al mero cambio conceptual, sino también generar las condiciones personales que, al estudiar los acontecimientos geográficos, se pueda contribuir a formar una conciencia crítica de los cambios geohistóricos, del uso del espacio y el desequilibrio natural. De allí la intención pedagógica de gestionar otras opciones para transformar la problemática de la enseñanza geográfica.

Asimismo, desde el razonamiento que al respecto realizan Cordero y Svarzman (2007), se impone asumir la explicación hermenéutica de los sucesos ambientales y geográficos con el incentivo de aprendizajes significativos. Eso implica orientar los procesos pedagógicos y didácticos a estudiar la realidad geográfica en su contexto histórico y explicar los objetos de estudio con las concepciones de sus actores protagónicos. Así, la complejidad obliga a tomar en cuenta la diversidad de factores involucrados en el problema o tema estudiado.

Como el reto es superar la enseñanza geográfica tradicional descriptiva y pedagógicamente pretérita, es inevitable considerar lo obstaculizante de los saberes absolutos, estables e inmutables que todavía conservan el carácter de contenidos programáticos y, desde allí, avanzar hacia otras opciones didácticas motivadoras del tratamiento pedagógico analítico-crítico de los hechos geográficos. Este salto epistémico se funda en avanzar desde la transmisión de conceptos a la elaboración del conocimiento.

Una alternativa didáctica es el uso del periódico, pues está en condiciones de visualizar los problemas geográficos, con fotografías, reseñas y, en algunos casos, con referencias personales de los actores involucrados. Precisamente en la opinión de Svarzman (2000) la posibilidad de divulgar las dificultades ocasionadas por los eventos socioambientales, permite el uso didáctico del periódico en los procesos de enseñanza y aprendizaje geográfico, pues facilita los datos esenciales en la explicación de los sucesos, a partir de su lectura e interpretación desde los criterios personales de los estudiantes.

Desde este planteamiento la geografía escolar deberá prestar atención a las circunstancias geográficas difíciles del entorno inmediato, con el propósito de observar, razonar y proponer alternativas factibles de originar su transformación. También es posible activar la enseñanza y el aprendizaje, hacia la explicación de la vida cotidiana con renovados fundamentos; en especial, el desenvolvimiento y consecuencias de los procesos geográficos originados por el aprovechamiento de las condiciones del territorio habitado.

La ayuda didáctica del uso del periódico traducirá poder complementar el mejoramiento de la aplicación del libro de geografía, asumir los contratiempos comunitarios como objeto de estudio, impulsar la lectura comentada e interpretativa como opción que permite el acceso teórico para entender analíticamente lo estudiado, entre otros aspectos. Lo significativo será acrecentar la importancia pedagógica de entender la realidad vivida en el escenario comunitario y sostener su explicación con argumentos contundentes.

Se puede afirmar que evidentemente el uso didáctico del periódico es un excelente medio de comunicación social para analizar la problemática geográfica de la comunidad desde la enseñanza de la geografía, en la gestión por ofrecer una labor pedagógica y didáctica que aborde las circunstancias lugareñas como realidades en desarrollo donde la experiencia, la intuición, el sentido común y la investigación en la calle, puedan contribuir a educar a la ciudadanía sobre el uso racional de las potencialidades del territorio habitado.

Igualmente, no se puede dejar de mencionar la notable repercusión formativa de la aplicación del periódico con el propósito de estimular la lectura e interpretación de noticias, entrevistas, fotografías, mapas, estados del tiempo, el comportamiento de la economía, entre otros. En efecto, resulta destacable utilizar este medio cotidiano, en la diligencia por mejorar

la calidad formativa de la enseñanza de la geografía, con la reflexión crítica de las referencias cotidianas de la comunidad y el mundo.

El Uso del Periódico como Medio Informativo e Innovar la Enseñanza de la Geografía

En el actual momento sociohistórico, la información ha adquirido una notable importancia, al extremo de ser confundida habitualmente con el conocimiento. Este hecho ha obligado a revisar el efecto mediático; en especial, en el periódico, dada su condición de ser opción para que los ciudadanos estén al día sobre los acontecimientos cotidianos contemporáneos. Al abordar esta situación, Hernández (1997) expuso la importancia de realizar la lectura de la prensa con sentido interpretativo y crítico, de tal manera de desdibujar el sentido y efecto de los contenidos periodísticos.

La preocupación se ha centrado en saber aprovechar no solo los textos escritos donde se manifiestan las opiniones, sino también de los gráficos, las fotografías, los mapas, los datos estadísticos, entre otros aspectos, debido a que se trata de contenidos referidos a una gran diversidad de temáticas de interés colectivo. Aquí lo significativo es el dato difundido, como los razonamientos que de allí se pueden derivar en la construcción de puntos de vista personales. Eso implica avanzar desde el lector contemplativo al lector analítico y crítico.

Al pronunciarse sobre esta exigencia de una acción formativa más coherente con los cambios del mundo actual, Díaz (1999) consideró la necesidad de ir a las fuentes directas de la información y obtener allí los argumentos para explicar los acontecimientos. Por eso se apunta hacia la imperiosa necesidad de formar lectores cuestionadores en las aulas escolares, con el propósito de dar apertura al debate abierto de las ideas y elaborar deliberados criterios propios sobre el desenvolvimiento de los sucesos geográficos.

Pero también vale manifestar el sentido de la lectura en cuanto ofrecer perspectivas interpretativas sobre los sucesos objetos de estudio, como base para agitar la controversia intencionada. Es poner en práctica el bagaje empírico y, con eso, la subjetividad personal desde la que se entiende la realidad geográfica vivida. Eso obliga a ejercitar la lectura e interpretación de los contenidos periodísticos desde una perspectiva analítica y crítica, de tal manera de avanzar desde lo que se aprecia hacia la comprensión dialéctica de lo real.

Por tanto, en la perspectiva de Svarzman (2000) es aconsejable que los docentes de geografía, motiven la lectura interpretativa, reflexiva y crítica de la prensa. Esto traduce para el docente la necesidad de ser un asiduo lector del periódico, habilitado para detectar el dato periodístico útil, pertinente y afín con los temas a discutir en clase. Previamente el educador debe identificar los contenidos programáticos, desde allí, elegir los temas en los periódicos y establecer su relación con las problemáticas de la comunidad.

Al utilizar el periódico en la clase de geografía, se impone asumir principalmente la dificultad derivada de su escasa lectura. Sin embargo, por diferentes vías la prensa puede llegar al aula, por cuanto el objetivo es, inicialmente, incentivar la búsqueda de información y/o datos relacionados con los temas de estudio. Es poner en práctica el sentido común, donde la experiencia y la intuición, pueden colocar en el primer plano a las ideas previas de los estudiantes, como base para el aprendizaje.

Como se trata de innovar la enseñanza geográfica, Santiago (2003) aportó que, didácticamente, el uso del periódico facilita abordar las temáticas comunitarias como objeto de conocimiento, examinar en forma crítica y reflexiva un problema histórico, desarrollar actividades de lectura e interpretación de informaciones periodísticas sobre temas ecológicos y ambientales, profundizar la explicación de los hechos con la aplicación del torbellino de ideas, el trabajo en grupo, el seminario y la exposición, para citar casos.

Los aspectos descritos abren la oportunidad para orientar un proceso formativo afincado en la explicación de las realidades vividas, donde la prioridad didáctica debe ser convertir la conversación y la discusión como actividades habituales de los estudiantes, en la labor cotidiana del aula escolar. Esas diligencias de informalidad comunicativa permitirán aplicar las técnicas para recolectar información, como el subrayado, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, diagramas y organigramas, entre otros aspectos.

El desarrollo de la clase será muy diferente a la tradicional dictada y/o expositiva, por una labor donde la prioridad será el desarrollo de las habilidades y las destrezas para obtener, procesar, cuestionar y transformar la información periodística. Lo resaltable como logro significativo, es obtener una visión actualizada y renovada sobre los acontecimientos diarios. Además, fortalecer la conciencia crítica en el estudio de las adversidades que impiden a la

sociedad ser protagonista de su propio destino histórico.

En esa dirección, apremia una acción pedagógica orientada a educar ciudadanos como lectores acuciosos en el análisis interpretativo de las informaciones periodísticas sobre la realidad geográfica. Ante el apego al libro de geografía, estructurado con nociones y conceptos geográficos, desde la perspectiva de Santiago (2003) un aporte didáctico básico puede ser sugerir al docente llevar recortes de periódico para leer en clase como actividad adicional a la lectura del libro y a la explicación del contenido estudiado.

También los alumnos pueden leer en casa informaciones periodísticas referidas a los temas a discutir en clase, buscar noticias relacionadas con el contenido programático, llevar recortes de prensa de interés para ser debatidas en el aula, entre otras acciones formativas. Las actividades citadas podrán estimular el estudio de los temas geográficos de la comunidad habitada como labor de la geografía escolar. Así, con la prensa se podrá contribuir a dar una explicación más ajustada, relacionada y acertada a la transformación de las problemáticas vividas en las localidades.

Ante la diversidad de aspectos citados en forma cotidiana por el periódico como medio informativo, los docentes disponen de un medio complementario al libro texto, para facilitar excelentes oportunidades pedagógicas y didácticas al proceso formativo de la enseñanza de la geografía. Es proponer el tratamiento del contenido programático con un referente comunitario, de tal manera comenzar a entender y visibilizar la realidad inmediata, como de otras regiones del planeta.

El Periódico como Medio Didáctico para Innovar la Enseñanza de la Geografía

Para la sociedad del mundo globalizado, el periódico es considerado como el libro del día, al que acceden un sinnúmero de personas en la comunidad mundial. Su connotación de habitual garantiza erigirse como medio básico para acceder a lo sucedido como casos relevantes. En su momento al analizar la importancia social del periódico, Cheyney (1982) reconoció su acento de valioso recurso en el cumplimiento de la misión de informar sobre los sucesos de la vida cotidiana.

Este efecto comunicacional significa un acto educante de repercusión masiva al aportar

referencias esenciales para orientar el comportamiento ciudadano. Este aspecto fue valorado por Sarmiento (1999) quien consideró esta eventualidad como una contribución hacia la innovación de la labor de educar de la escuela, al promover la vinculación institucional escolar con la comunidad, renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la gestión por formar al ciudadano con razonamientos coherentes con la realidad vivida.

Un punto de partida en esa dirección es estimar su capacidad de motivar el interés por la localidad, agitar los procesos reflexivos e impulsar la reflexión analítica de la interpretación cuestionadora de las problemáticas situaciones geográficas; en otras palabras, activa la necesidad de poner en práctica la experiencia, pero asimismo, la dialogicidad que facilita el compartir con sus coterráneos el intercambio de posturas frente a las situaciones complicadas vividas, como los acuerdos para solventar el contratiempo.

Esa opción pedagógica es apreciada por Svarzman (2000) como base para gestar procesos de investigación geográfica, al relacionar el contenido de la información periodística y los sucesos de la comunidad. Precisamente, un punto de partida supone que el periódico ofrece informaciones sobre la problemática geográfica a ser asumidas como objeto de estudio desde la enseñanza de la geografía y convertirse en opción de construir una visión científica de las dificultades que apremian al colectivo social.

La repercusión pedagógica de la descripción periodística sobre un problema comunitario, narrado y argumentado con el apoyo de fotografías que explican por si solas, la existencia de la dificultad social, permite iniciar su explicación con una sencilla revisión de la información periodística, luego avanzar en otra lectura motivadora de la reflexión y la crítica. Inmediatamente, examinar puntos de vista y enriquecer perspectivas sobre el tema en estudio. Se trata de la lectura comentada como ejercicio heurístico.

Aquí es preciso resaltar que la actividad lectora e investigativa en forma organizada, se comienza a apreciar como un hábito educativo gratificante y formativo. En efecto, la lectura es la opción esencial y básica para acceder a la información, al conocimiento y a la cultura. Es el salto pedagógico hacia una labor sistemática, metódica y coordinada cuyo efecto es desarrollar la capacidad analítico-interpretativa de la realidad, el mundo y la vida. Por cierto, esta iniciativa fue reconocida por Cheyney (1982) quien, al respecto, afirmó:

Es evidente que el número de personas que leen el periódico de una forma más sistemática, es mayor que el número de las que leen libros, aunque la mayoría de nosotros aprendimos a leer a través de este último. Se podría sostener... para desarrollar la habilidad lectora... que los futuros adultos leyeran más asiduamente los periódicos –también libros y revistas-, con interés, sentido crítico y entendiendo lo que leen... (p. 11-12).

Si uno de los retos significativos de la práctica pedagógica de la enseñanza de la geografía, es la formación de lectores críticos, el uso del periódico como recurso didáctico puede contribuir, como lo demuestra Cheyney (1982) a educar ciudadanos desde la activa interpretación activa-reflexiva de la prensa escrita y online, hacia la elaboración de una opinión cuestionadora y constructiva. Se trata de otra oportunidad para formular preguntas, orientar acciones explicativas, como desarrollar proyectos de investigación.

El propósito es fortalecer el valor formativo y didáctico al activar la experiencia personal de quien aprende, al facilitar la aplicación de la teoría expresada en el contenido programático como orientación del proceso investigativo de la realidad geográfica comunitaria. De esta integración derivará la oportunidad para poner en acción los fundamentos programáticos y su traducción en la comprensión de la realidad. Igualmente, el programa escolar se transforma en un medio vital en la construcción del conocimiento.

Este medio curricular ha sido percibido tradicionalmente como el instrumento para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, su aplicación pedagógica dará el salto didáctico a la intervención de la realidad comunitaria. De esta forma, se promueve la formación más atinada, acertada y coherente con las necesidades de los ciudadanos en correspondencia, con una habitabilidad consciente del uso racional de su territorio, para aperturar la ocasión de valorar críticamente el escenario geográfico inmediato.

Una experiencia ejemplarizante y demostrativa de esa pretensión, la expone Álvarez Rivilla (2016) quien propone elaborar mapas con la información del periódico. Desde su perspectiva, los estudiantes: "...leen detenidamente, entienden lo que leen, desarrollan sus actividades, se interesan por su entorno, sean creativos, desarrollen su memoria fotográfica..." (s/p). Así, la enseñanza de la geografía coloca a lo pedagógico y lo didáctico en la dirección de contribuir con una labor formativa más integral y acorde con la realidad.

Lo destacable de esta iniciativa, de acuerdo con lo planteado por Álvarez Rivilla (2016) es lo facilitar: “la elaboración de mapas a partir de las noticias nacionales e internacionales durante una o dos semanas capacita a los estudiantes para comprender y explicar los principales fenómenos y procesos geográficos que están sucediendo en el mundo de hoy” (s/p). Aquí es esencial la lectura del periódico en forma analítico-crítica para ubicar los sucesos en los mapas y explicar su acontecer con consultas complementarias en internet.

El Uso del Periódico para Enseñar Geografía en la Práctica Escolar Cotidiana

Como el propósito es contribuir a transformar la enseñanza geográfica transmisiva, memorística y reproductora, es indiscutible resaltar que esta orientación formativa es objeto del cuestionamiento con la mirada puesta en su obsolescencia. Se trata de una actividad envejecida afincada en el aula, donde se enseñan parcelas geográficas derivadas de la simplificación de la realidad natural, como contenidos geográficos y sistematizados por los técnicos en curriculum en los programas escolares.

Esta problemática ha sido objeto de la preocupación de Svarzman (2000) quien centra su inquietud en la necesidad de innovar la alfabetización geográfica al proponer la elaboración del conocimiento, a partir de la explicación analítico-crítica de la realidad comunitaria inmediata a la escuela. Allí, lo esencial será descifrar la situación construida por los grupos humanos al intervenir el territorio y organizar el espacio en condiciones históricas. Significa entonces develar los argumentos que explican la realidad geográfica percibida.

Quiere decir que el esfuerzo de la enseñanza geográfica se debe encaminar a asumir lo comprensible de la realidad. Entre otros aspectos, eso significa promover la búsqueda de la información sobre los acontecimientos geográficos desde la opinión de los actores que lo protagonizan. Por tanto, el incentivo es apremiante la aplicación de la investigación de acento participativo, donde quien indaga lo real debe involucrarse de manera activa en condición de actor de la circunstancia explicada.

En esa actividad, el uso didáctico del periódico permitirá al docente tener una información preliminar sobre la temática y/o el problema a investigar, visualizar la traducción del contenido programático, facilitar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje desenvueltos en la búsqueda, procesamiento y transformación de los datos para conocer de manera

vivencial la vida cotidiana comunitaria. Por tanto, el periódico en la enseñanza de la geografía, puede contribuir a:

- a) Aprender a leer la realidad geográfica: Las situaciones ambientales y geográficas que habitualmente denuncian los periódicos, constituyen un aspecto relevante para que el docente de geografía pueda utilizar didácticamente este medio, en la diligencia por explicar la problemática de la comunidad. Entonces es trascendente comenzar por entender al periódico como el medio para ofrecer explicaciones empíricas y pseudo-científicas que, al relacionar con las ideas previas de los estudiantes, puedan servir para agilizar otros procesos de indagación.
- b) Valorar su condición de fuente de información: El fluir informativo rápido, violento y acelerado es razón suficiente para asegurar la existencia del sentido relativo del tiempo como rasgo de la vida diaria. El entrecruzamiento noticioso invisibiliza el desenvolvimiento mecánico del crono establecido, para dar paso a la novedad de su aceleramiento. Por cierto, es común escuchar, en ese sentido, afirmaciones como: ¡Lo leí en el periódico!, ¡En el periódico se dice...! Estas expresiones constituyen el aval a la importancia asignada a las informaciones de la prensa en la colectividad.
- c) Facilitar la aproximación explicativa a la realidad geográfica vivida: El cuestionamiento a la enseñanza geográfica de acento abstracto y descontextualizado, permite el acercamiento de la escuela a los problemas que diariamente viven los ciudadanos en sus localidades. El hecho de presentar una descripción y narración de los acontecimientos, es un paso didáctico para acercar la práctica pedagógica a la vivencia cotidiana. Se trata entonces de la posibilidad de realizar la lectura de los temas geográficos, como opción investigativa que permite enseñar como un acto vivencial y cotidiano.
- d) Reactivar los saberes empíricos de los estudiantes: En la práctica escolar cotidiana se asigna poca importancia al desempeño ciudadano y menos, a los saberes obtenidos en la interrelación social donde las subjetividades se transforman como resultado del protagonismo que emerge de la condición de habitantes de un determinado lugar. Con la lectura de los temas ambientales y geográficos en el periódico, se puede desenvolver la enseñanza geográfica apuntalada en la subjetividad de los estudiantes y poder explicar, desde criterios personales, los problemas de su localidad.

e) Comprender los acontecimientos geográficos desde la vida cotidiana: Tradicionalmente, la enseñanza de la geografía en sus actos en el aula de clase utiliza con poca frecuencia la ejemplificación de los temas de la cotidianidad comunal. Indiscutiblemente, es necesario innovar esa debilidad pedagógica al acudir al escenario socio-cultural inmediato, pues allí se desarrollan circunstancias que pueden ser objetos de estudio para entender la realidad geográfica vivida. En efecto, se procura formar la conciencia geográfica hacia un ambiente sano y una mejor calidad de vida.

f) Facilitar la reconstrucción de acontecimientos geográficos habituales: El periódico usualmente divulga temáticas ambientales y geográficas, en entrevistas a personas afectadas por los infortunios derivados de la apropiación indebida de terrenos poco óptimos para urbanizar. El propósito es identificar casos que pueden estimular investigaciones desde el aula e implica seguir la pista a las noticias sobre el tema de interés, luego reconstruir el proceso con los datos de la prensa y comenzar el desarrollo de sesiones de trabajo para leer, debatir y elaborar planteamientos personales al respecto.

Los aspectos descritos deben apuntar hacia el mejoramiento de la labor de la clase de geografía, en cuanto al exigido viraje de su rutina tradicional. Significa que, con el uso didáctico del periódico, se inicia la gestación de un cambio educativo, pedagógico y geográfico promotor del incentivo de la participación apuntalada en la reflexión crítica sobre las temáticas de actualidad. Esto va en la dirección de superar la posición de espectadores de los actos cotidianos por la de actores protagonistas.

La obsolescencia de la enseñanza geográfica ante la vigencia de la práctica meramente descriptiva y narrativa de detalles geográficos y su desfase de los acontecimientos del mundo contemporáneo, obliga a repensar su labor formativa desde la transmisión de contenidos programáticos a ejercitar los procesos de investigación. Con eso se busca democratizar la acción indagadora, sensibilizar a los estudiantes sobre su importancia formativa. Es educar para vivir en escenarios de diálogo y conversación intencionada.

La idea es formar criterios personales críticos y contribuir a explicar con renovados fundamentos, la vida diaria como desenvolvimiento del espacio geográfico y de su dinámica espacial. Es ir a la realidad para indagar informaciones en el periódico y echar las bases

formativas que ayuden a interrogar los acontecimientos, en su ámbito de agilidad, contrasentidos e incertidumbre. De esta forma, la enseñanza de la geografía se comportará conveniente y relacionada con su realidad vivida en el contexto del mundo globalizado.

Consideraciones Finales

La revolución científico-tecnológica que repuntó luego de la segunda guerra mundial, generó una extraordinaria revolución comunicacional donde el periódico mejoró su labor divulgativa de valiosa información de actualidad sobre los acontecimientos en desarrollo, a la vez aportar fundamentos para reconstruir la evolución de sus problemas desde un enfoque retrospectivo. Eso ha conducido a elaborar una matriz de opinión crítica y reflexiva para explicar con renovados conocimientos la geografía cotidiana.

El desarrollo alcanzado por la prensa escrita y hoy día la prensa online, confirman su condición de referente informativo de primer orden en el mundo contemporáneo. Eso ha permitido a la sociedad la eventualidad de estar informados sobre las diversas temáticas y problemáticas. Indiscutiblemente se trata de una excelente coyuntura aprovechable en la iniciativa de mejorar la calidad formativa del acto educante.

En el caso de la enseñanza de la geografía, los medios; en especial, el periódico, proporciona los datos que los docentes pueden utilizar como base para estimular la experiencia estudiantil hacia la obtención de puntos de vista explicativos coherentes con el tratamiento de las situaciones ambientales, geográficas y sociales. Es relacionar el criterio personal con la información periodística hacia un saber afincado en procesos de razonamiento lógico y dialéctico con fines formativos de la conciencia crítica, en forma acorde y oportuna con el tratamiento de las necesidades sociales. Por tanto, es imprescindible considerar lo siguiente:

1. La importancia adquirida por los medios de comunicación social han convertido a la sociedad contemporánea en una colectividad privilegiada, ante la facilidad para obtener información de actualidad sobre diversos temas del complejo escenario vivido. La prensa, la radio, la televisión y la red de Internet permiten acceder a noticias, informaciones y conocimientos con suma facilidad. Eso posibilita a la civilización contemporánea la facilidad

para acceder a noticias, informaciones y conocimientos divulgados con alcance globalizado y en forma simultánea sobre los acontecimientos del momento histórico.

2. El cuestionamiento al atraso y obsolescencia que caracteriza a la enseñanza de la geografía, por el hecho de apegarse al libro y al cuaderno como los medios esenciales para enseñar y aprender, encuentra en el periódico un recurso didáctico de primer orden en el mejoramiento de su labor pedagógica. Lo esencial son las informaciones publicadas en la prensa sobre el comportamiento socio-histórico del lugar y del mundo; eso le convierte en referente significativo de datos para gestionar explicaciones sobre la realidad geográfica.

3. La sencilla forma de mostrar los sucesos representa para el periódico la posibilidad didáctica de ofrecer a los lectores, el fácil acceso a descripciones y narraciones sobre los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales cotidianas. En él se exponen textos escritos con fotos, mapas, diagramas, datos estadísticos, entre otros, con el objeto de presentar las temáticas con referentes visuales y relatos como opciones para revelar la causalidad de los eventos, como dar lugar a propuestas a su tratamiento investigativo.

4. Las experiencias pedagógicas del uso del periódico como recurso para enseñar geografía, resaltan aspectos altamente significativos en el fomento de la actividad lectora, promover investigaciones sobre temas geográficos locales; la manifestación argumentada de los criterios personales, la valoración de los saberes empíricos como punto de partida de la explicación de los contenidos programáticos y gestar reflexiones críticas y constructivas al leer sobre temáticas de actualidad, entre otros beneficios pedagógicos y didácticos.

5. Con el periódico impreso se pueden iniciar procesos para desarrollar una enseñanza geográfica que examine didácticamente las temáticas geográficas desde una perspectiva reflexiva, crítica y constructiva. Las actividades de lectura e interpretación de informaciones periodísticas, se pueden complementar con acciones didácticas de acento participativo y contribuir a formar ciudadanos con conciencia crítica sobre la realidad geográfica, desde el protagonismo social en la comprensión del complejo mundo vivido.

Desde los aspectos descritos, en la medida en que se avanza en la comprensión de las circunstancias de la época en desarrollo, es imprescindible innovar la enseñanza de la geografía, de tal manera de contribuir a alfabetizar los ciudadanos con conciencia sobre la

realidad vivida en cambio y transformación permanente. La colectividad no debe ni puede continuar en condiciones de espectadores indiferentes, acrílicos, neutrales y desideologizados que contemplan serenos, impávidos e imperturbables cómo se desequilibra el escenario globalizado.

Por tanto, ante las exigencias de una enseñanza geográfica innovadora y renovada acorde con las circunstancias del mundo contemporáneo, es indispensable resaltar la importancia del apoyo pedagógico y didáctico del periódico como medio de comunicación social. Su aplicación constituye un referente de primer orden en la iniciativa de transformar la problemática que caracteriza a esta labor formativa, al facilitar explicaciones pertinentes a los acontecimientos del inicio del nuevo milenio.

Resulta apremiante reivindicar los adelantos de la ciencia y la tecnología; en especial, la imperiosa necesidad de traducir sus beneficios en el mejoramiento de la calidad de vida. Precisamente, en el cumplimiento de la finalidad de la educación con efecto humanístico y social, se impone el desafío de formar a los ciudadanos con la capacidad lectora del momento histórico, como de su interpretación analítica crítica. He allí entonces la importancia de prestar atención al uso didáctico del periódico en su versión en papel y online como medio capaz de contribuir a descifrar la época actual.

Referencias

- Álvarez Rivilla, M. N. (2016, mayo 13). *Cómo enseñar geografía con el periódico*. Consultado el día 01 de junio de 2016, en [Http://listin diario.com/](http://listin.diario.com/).
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. (3era Ed.) Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Araya, F. (2004). Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista Quaderns Digital* N° 37, p. 4-13. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/>.
- Bisbal, M. (1994). *La investigación comunicacional frente a los nuevos escenarios: ¿La inevitable sumisión o el lugar que debe ocupar? La Discusión Postmoderna*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos/Comisión de Estudios de Postgrado. Universidad Central de Venezuela.
- Boada, D. y Escalona, J. (2005). Enseñanza de la Educación Ambiental. *EDUCERE*, Año 9, N° 30, julio-agosto-septiembre, pp. 317-322.
- Borja, R. (1998, marzo 23). El desborde de la sociedad de masas. *EL NACIONAL*, p. A-8.

- Cheyney, A. (1982). *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). *Hacer Geografía en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Damián, R. y Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Díaz P., J. (1999). Valores, globalización y cultura. *EDUCERE* 5, pp. 20-25.
- Figuerola de Quintero, R. (1995). La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. *Cuadernos GeoEducación* 2, pp. 27-34.
- Gómez, L. A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla (España): Díada Editora S. L.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla (España): Ediciones Kikiriki Cooperación Educativa.
- Ministerio de Educación y Deportes (2000). Proyecto educativo nacional: La sociedad y el país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular. *EDUCERE* Volumen 10, 101-110.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Pérez-Esclarín, A. (2002). *Educación en el Tercer Milenio*. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo.
- Santiago R., J. A. (1983). El periódico: recurso geodidáctico. *Geodidáctica* N° 1, pp. 173-188.
- Santiago R., J. A. (2003). *Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico*. Tesis Doctoral sin publicación. Universidad Santa María. Caracas.
- Sarmiento G., A. (1999). La educación en la sociedad del conocimiento. *Educación y Cultura* N° 50, pp 89.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Svarzman, J. (2000). *Enseñar historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo de aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Concepciones del Proceso de Mediación Pedagógica de los Docentes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje

Rosario Maribel Mora Ramírez y Víctor Díaz Quero
vdq@ciegc.org.ve

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada / Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido 04 de noviembre de 2016 / aprobado 05 de diciembre de 2016

Palabras clave

Mediación pedagógica, teoría fundamentada, entornos virtuales.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue elaborar, desde las referencias de los docentes, una aproximación teórica en relación con las concepciones y prácticas que orientan el proceso de mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje como espacios de interacción, comunicación y generación de conocimientos, en el subsistema de educación universitaria. El método aplicado fue la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, (2002). Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista a profundidad y la observación con un sistema descriptivo. Los sujetos de investigación fueron cinco docentes seleccionados de manera intencional. La investigación es importante porque el uso de las tecnologías de información y comunicación son relevantes en la formación universitaria y su uso pedagógico a través de la mediación contribuye con la formación de los estudiantes desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Keywords

Pedagogical mediation, fundamented theory, virtual environments

Conceptions of the Pedagogical Mediation Process of Professors in the Virtual Environments of Learning

Abstract

The aim of this research was to elaborate, using Professor's references, a theoretical approach related to the conceptions and practices that help the process of pedagogical mediation in the virtual environments of learning as places of interaction, communication and thought generation, in the subsystem of University Education. The method applied was the Fundamented Theory of Strauss and Corbin (2002). At collecting data, an in-depth interview and observation technique were used, together with a descriptive system. The subjects of the investigation were five Professors selected intentionally. The research is important because the use of information and communication technologies are relevant in University Education, and its pedagogical use throughout mediation contributes to the formation of Students from the processes of teaching and learning.



Introducción

Las instituciones del subsistema de educación universitaria venezolana en sus niveles, y muy especialmente en el nivel de pregrado, caso de estudio de la presente investigación, han incluido dentro de sus programas académicos el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Tal inclusión ha llevado a que se replantee la discusión sobre el uso y la importancia de diversos programas y aplicaciones como opciones para mejorar y/o fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y en ello la mediación pedagógica es uno de los aspectos relevantes por las implicaciones que tiene en el proceso formativo.

El objetivo de esta investigación fue elaborar una aproximación teórica en relación con las concepciones y prácticas que orientan el proceso de mediación pedagógica de los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje en el subsistema de educación universitaria en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Táchira.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Elaborar, desde la referencia de los docentes, una aproximación teórica en relación con las concepciones y prácticas que orientan el proceso de mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje, como espacios de interacción, comunicación y generación de conocimientos, en el subsistema de educación universitaria.

Objetivos Específicos

1. Explicar las concepciones que subyacen en los docentes como fundamento de la mediación pedagógica que desarrollan en los cursos del plan de estudio.
2. Caracterizar la mediación pedagógica de los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje, en relación con el uso, la estructura y como generadores de experiencias y conocimientos.
3. Relacionar las concepciones que subyacen en los docentes, el proceso formativo y el uso de los entornos virtuales de aprendizaje como elementos de una red conceptual para elaborar una

aproximación teórica.

Fundamentos Teóricos

Los fundamentos teóricos son los siguientes: (a) Concepciones, (b) Mediación Pedagógica, (c) Entornos Virtuales de Aprendizaje, (d) Formación Docente y (e) Teoría de la Acción

Concepciones

Las concepciones de los docentes en relación con su actuación profesional, la forma como se elaboran y se revelan es un tema relevante cuando se estudian los problemas de la educación y de sus actores. Buendía, Carmona, González y López (1999), las definen como “Un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen” (p.130); es decir, son elaboraciones propias del sujeto.

Se evidencia, entonces, la elaboración de un conocimiento propio de la persona, constituido por un conjunto de elementos que tienen una representación individual, pero como el hombre vive en sociedad también tiene un carácter social, ya que el individuo no es un ser aislado y, al ser docente le da repercusión en lo que se relaciona con los procesos educativos.

Dentro de estos elementos se pueden incluir las creencias, ideas, teorías y las representaciones. De igual manera, Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez, (2006), indican que dentro del estudio de las concepciones es necesario centrarse esencialmente en las ideas y creencias, en este caso, en las concepciones de los docentes que se expresan no sólo en conductas hacia las actividades de mediación pedagógica sino, además, en todas aquellas que tienen que ver con la manera de organizar el proceso de formación.

Mediación Pedagógica

La nueva contextualización de la educación ha transformado la función del docente, siendo hoy en día entendido como un mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Tébar (2009, p.20) indica que el mediador es “un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos”. De modo que, el mediador ha de enseñar al estudiante el significado de las actividades a realizar, de manera

que el estudiante pueda anticipar la respuesta en otras palabras que le encuentre sentido a la tarea y la haga suya.

Desde esta perspectiva, el autor citado anteriormente, señala que es indudable que en la mediación pedagógica de los docentes se deben ejercer nuevas funciones como: (a) Filtrar y seleccionar los estímulos o experiencias, (b) Organizar y enmarcar los estímulos y experiencias en el contexto espacio-temporal, (c) Aislar los estímulos seleccionados, (d) Regular la intensidad, frecuencia y orden de aparición de los estímulos, (e) Relacionar los nuevos estímulos y experiencias, (f) Establecer relaciones de causa-efecto, medio-fin, identidad, similitud, diferencia, exclusividad, (g) Regular y adaptar las respuestas de los estudiantes a los estímulos a que se ve expuesto, (h) Fomentar la representación mental y la anticipación, (i) Interpretar y atribuir un significado y valor y, (j) Obtener la motivación, interés y curiosidad.

De modo que, el docente mediador debe presentar situaciones con estrategias innovadoras consonas con la nueva realidad educativa, acorde con su responsabilidad y abandonando su función tradicional de fuente de saber. Por consiguiente, es este otro punto fundamental que orienta el desarrollo de la investigación, entendiendo que la mediación pedagógica en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) podría mejorar el quehacer del docente, siempre y cuando cambie desde las funciones indicadas por Tébar (2009), siendo desde todo punto de vista la interacción el eje principal de la acción docente.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

El uso de los EVA en el acto educativo es como un puente entre el espacio y el tiempo, el mediador y el participante y entre participantes. Para Cabero y Román (2008, p.218), los aspectos más significativos de las TIC en los entornos educativos son “flexibilizar el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la acción educativa”.

La UNESCO (1998), indica que las Tic proporcionan un mayor acceso de los participantes y se han convertido en recursos que enriquecen las experiencias pedagógicas, tanto para los docentes como para los estudiantes en los EVA, separados por el tiempo y espacio, se entiende que el proceso educativo con recursos tecnológicos y unas adecuadas estrategias, tienden a enriquecer la educación por encima de la tradicional, por su flexibilidad, disponibilidad y por su naturaleza sincrónica y asincrónica.

Por otra parte, para Arboleda (2005, p.75), los EVA son “espacios interactivos a la manera de salones de clase en que los estudiantes encuentran contenidos, cronogramas, actividades, se comunican entre sí, consultan otras fuentes y reciben permanente atención personalizada del docente tutor”.

Suarez (2002) señala que, la estructura de los EVA está determinada por la dimensión técnica (digitalización), la expresiva (hipermedial) y la pedagógica (estrategias de enseñanza y aprendizaje). Desde esta perspectiva la práctica pedagógica es multicontextualizada, por lo tanto, significa que cambiarla es transformar no sólo las concepciones del docente, sino profundizar en la orientación pedagógica.

Gálvez (2005) indica que, los ambientes educativos basados en los EVA, son beneficiosos y tienden al éxito cuando son planificados, manteniendo el objetivo educativo. Ante esto, el mediador logra que el estudiante construya el conocimiento y lo comparta, fluyendo de manera multidimensional. De igual manera, Piscitelli (2005, p.129) plantea que, son “un territorio potencial de colaboración en el cual pueden desplegarse de manera adecuada (pero también en forma muy equivocada) procesos de actividades de enseñanza y aprendizaje”. Estos procesos se dan siempre y cuando, el docente sea capaz de elaborar materiales didácticos interactivos utilizando recursos adaptables a los contenidos.

Formación Docente

En la actualidad existe una mayor conciencia de lo que significa ser docente, lo que debe enseñar, lo que debe conocer y la dignificación de su labor. Es de tener en cuenta que los docentes son los interlocutores más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y de la renovación pedagógica. Por ello es necesario determinar lo referente al ejercicio docente, el cual está relacionado con la calidad de la formación teórica y la práctica de acuerdo con criterios definidos. Sin embargo, los estándares establecidos no constituyen un camino específico a seguir con respecto a la formación docente, debido a la diversidad de contextos y la complejidad, que hace difícil la generalización por la heterogeneidad de los docentes, así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, el proceso formativo

Según Esteve (2009), los docentes adquieran saberes teóricos sin preguntarse si son pertinentes para la práctica educativa, mientras otros desarrollan la práctica educativa sin estar conscientes si es coherente con los saberes teóricos. Por tanto, siguiendo al autor, las actividades de formación inicial deben centrarse en enseñar al futuro docente a analizar los múltiples factores que intervienen en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente en otras palabras, cada docente debe desarrollar su estilo de enseñanza.

De igual manera, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), señalan que las concepciones y la práctica docente podrían cambiar con la experiencia, la reflexión y el estudio crítico que él haga de su práctica. Agregan los autores que en los docentes no es frecuente la práctica, la reflexión sobre su práctica y luego la práctica, por el contrario, piensan de acuerdo con la formación recibida y actúan sobre la información disponible, sin embargo esto puede cambiar, siempre y cuando el docente se sienta insatisfecho con su práctica, que considere transformarla, además de la noción de cómo hacer el enlace entre sus concepciones y las teorías aplicables a la educación, sin embargo las concepciones que una persona tiene acerca de algún tópico particular son difíciles de cambiar.

Según Imbernón (1994), es necesaria la actualización del docente tanto en la teoría como en la práctica de esta manera se evita la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo. El cambio acelerado sociocultural, entendido como la organización de la vida social y familiar, necesidades de los estudiantes, de las instituciones; así como los cambios económicos y tecnológicos, exige que los programas de formación inicial y permanente de los docentes cumplan una función de innovación constante y de conexión con los contextos de la práctica escolar.

Teoría de la Acción

Cada docente posee una realidad de acuerdo con sus concepciones teóricas y prácticas de la mediación pedagógica. Entonces de las opiniones de los informantes se puede construir una aproximación a la realidad. Es aquí, en este sentido que la teoría de la acción emerge de la interpretación del quehacer educativo con una referencia explícita de ese contexto.

Para Marrero (en Jiménez y Correa 2002) son las teorías de la acción las que sirven, fundamentalmente, de base para explicar las relaciones entre conocimiento y acción de los

profesores. En la teoría de la acción de Argyris y Schön (en Argyris 2009) se plantean dos tipos de teorías: la teoría explícita (TE) y la teoría en uso (TU). Los autores señalan que la teoría explícita se expresa en forma oral o escrita regulando la acción, representada por las creencias y valores que la persona expresa y dice creer, son los aspectos que fundamentan su conducta siendo éstas de conocimiento social. Por el contrario la teoría en uso, es la que condiciona la acción, es la que aplican habitualmente que puede o no estar regida en tales creencias, la cual emerge en sus acciones.

Por su parte Richardson (en Marrero 2010) señala que, las creencias cumplen dos funciones en el proceso de enseñar. La primera se refiere a que las creencias influyen en la forma como aprenden los docentes y, la segunda en que las creencias influyen en los procesos de cambio que los docentes puedan intentar.

Las teorías de la acción de los docentes están guiadas por los valores que son el marco para la elección de sus estrategias. Los docentes son diseñadores, crean y almacenan proyectos que los orientan a cómo actuar, siendo coherentes con su ética. Argyris (2009) indica que, las estrategias que crean los docentes les impiden ver las incoherencias entre las teorías, sin embargo, las teorías en uso que defienden son las mismas entre ellos. Además, es necesario recalcar que las teorías en uso son pocas en educación.

Marrero (2010) afirma que, los docentes aprenden más a convivir con los problemas que a solucionarlos y sostiene que:

Saber qué piensan los profesores, cómo actúan y por qué lo hacen, hacer visible—o explícito— cómo resuelven los dilemas de la práctica educativa a través de sus propias teorías implícitas, a través de sus propias historias, nos permite observar cómo surgen toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación. (p.37)

En la afirmación de Marrero se puede deducir que la teoría en uso de los docentes mediadores frecuentemente es propia de individuo, creada en su realidad y para develarla es necesario examinar sus prácticas, entonces se pueden dar discrepancias fundamentales y sistemáticas entre la teoría explícita y la teoría en uso de los docentes.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías en uso, se puede inferir que existe una coincidencia generalizada

en que el saber pedagógico del docente es sobre todo práctico, adquirido por la interacción entre una formación inicial esencialmente teórica y la experiencia adquirida en contacto con la institución educativa, la cual es eminentemente subjetiva, situacional y contextual.

Método

El método contiene los siguientes aspectos: (a) Unidades de Análisis, (b) Sujetos de Investigación y (c) Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos.

En esta investigación se asumió el enfoque Introspectivo–Vivencial, el cual se justifica por la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos propuestos. El método fue la teoría fundamentada que de acuerdo con Strauss y Corbin (2002, p.13), “Se deriva de la recolección de datos de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación”.

Unidades de Análisis

Las unidades de análisis asumidas por los investigadores y derivadas de los objetivos de la investigación son las siguientes.

Cuadro 1

Unidades de análisis

Unidades de análisis	Definición
Mediación Pedagógica	Para Tébar (2009) es la acción humanizadora, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la relación educativa centrada en las características del sujeto que aprende a partir de (a) Intencionalidad y Reciprocidad, (b) Significación y, (c) Trascendencia
Entornos Virtuales de Aprendizaje	Según Arboleda (2005, p.75) son "Espacios interactivos a la manera de salones de clase en que los estudiantes encuentran contenidos, cronogramas, actividades, se comunican entre sí, consultan otras fuentes y reciben permanente atención personalizada del docente tutor"
Formación Docente	La formación docente es un proceso complejo, vista su naturaleza humana, donde se evidencia la relación entre la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos que se revela desde dos entidades: (a) La práctica pedagógica y (b) El saber pedagógico (Díaz Quero. 2013)

Sujetos de Investigación

Los sujetos fueron cinco (5) docentes seleccionados en la UPEL–IMPM, Núcleo Táchira por trabajar esta institución con los Entornos Virtuales de Aprendizaje de acuerdo con los siguientes criterios (1) Grado académico, (2) Progreso académico, (3) Años de servicio, (4) Experiencia en los EVA y, (5) Vocación inicial.

Recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista y la observación. En correspondencia con el enfoque epistemológico se asumió la entrevista en profundidad. Canales (2006), expresa que la entrevista en profundidad se ha concebido como una técnica que busca los aspectos de profundidad (la verdad del entrevistado); es decir, permite indagar en el interior del sujeto para obtener todos aquellos detalles importantes y significativos acerca del objeto de estudio. La observación aplicada fue el sistema descriptivo, que consiste en sistemas de observación abiertos donde la identificación del problema se realiza de un modo explícito aludiendo a procesos, acontecimientos o eventos. Los datos de la entrevista se recolectaron mediante un guion organizado en temas, de acuerdo con los objetivos de la investigación y los de la observación mediante las notas de campo. Se realizaron tres sesiones de entrevista y tres de observación.

Interpretación de los Datos

Microanálisis de la Mediación Pedagógica

Uno de los docentes narra, “Uno tiene que ser conductual. Lamentablemente uno no puede dejar lo conductual a un lado porque así fuimos formados” otro agrega “Yo soy la orientadora porque tengo aquí un plan, entonces tengo que orientarlos a que hagan esto” según Echeverría (1993), la orientación es un proceso continuo, sistemático e intencional de la mediación que tiende a desarrollar capacidades de autodeterminación en las personas para que sean capaces de identificar, elegir y reconducir cuando sea el caso, las alternativas que se le presenten en su entorno para así asumir las más acordes a su potencial. Otro docente afirma que, “Es la manera que uno como facilitador puede ir llevando al alumno al logro de los objetivos que tú

quieras” otro relata, “Es el proceso que hace el docente entre el aprendizaje que desea adquirir el participante y la enseñanza de los conocimientos que quiere compartir el docente”

En la mediación pedagógica la intencionalidad es un elemento distintivo que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano con valores y orientación para la vida. Gutiérrez y Pietro (1999) señalan que, en lo presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende en gran parte la capacidad y la pasión del docente, a diferencia del sistema a distancia en donde los recursos encarnan esa pasión siendo estos los que permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido de su formación.

Desde la interpretación de estos relatos surge como concepto integrador “*La mediación pedagógica como un proceso que revela en los docentes semejanza en sus concepciones, donde la intencionalidad es un elemento distintivo que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano con valores y orientación para la vida*”

Microanálisis de los Entornos Virtuales de Aprendizaje

Cabero y Llorente (2008, p.8), afirman que la utilización de las tecnologías en el ámbito universitario debe superar la simple transmisión y el depósito de información “Por el contrario, deben convertirse en herramientas que sean de verdad útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y para la comunicación entre los participantes en la acción formativa”.

Uno de los docentes desde su teoría explícita relata, “Primero permiten el acercamiento a través de las distancias, y segundo que este trabajo pedagógico se va desarrollado de una manera efectiva, de una manera armónica” En este relato está implícito lo señalado por Tébar (2009, p.62), “en la mediación, el estímulo no es directo, sino que está enriquecido por la intención, la actitud de hacerlo llegar al destinatario: el tono de voz, el gesto, la expresividad, la repetición, la mirada son otros tantos vehículos de intención”.

Otro sujeto de investigación afirma “No es solamente colocar información allí por colocárselas, información plana para que los muchachos hagan cualquier cosa, sino que interactúen” además otra docente señala “Es el interaprendizaje, entendido como un proceso

de aprendizaje entre pares y entre la persona y el entorno, síncrono y asíncrono, en una interacción virtual”

De igual manera, para establecer como en realidad actúan los sujetos de investigación en sus EVA, en referencia al uso que les dan a éstos, una de los docentes relata, “Tengo foro, tengo chat, tengo wikis, videos, enlaces de páginas, pdf, enlaces a Word, glosarios, enlaces a wikispaces, cuestionarios” Otro docente narra, “Tengo foros, glosarios, cuestionarios, chat y wikis, actividades fuera de línea”. Estos testimonios dan a entender que, los docentes utilizan diversas actividades tanto síncronas como asíncronas como interacción en la mediación pedagógica en los EVA.

En estos relatos existe correspondencia con lo planteado por Cabero y Llorente (2008, p.8), señalando que la utilización de las tecnologías en el ámbito universitario debe superar la simple transmisión y el depósito de información “Por el contrario, deben convertirse en herramientas que sean de verdad útiles para la creación de entornos diferentes para el aprendizaje y para la comunicación entre los participantes en la acción formativa”. Agregando que no sólo se refiere a los aspectos de socialización ni de interacción sino a la cooperación.

En este mismo sentido Cabero y Gisbert (2005), señalan que si no se quiere convertir los EVA en entornos expositivos y de información en donde los estudiantes lo único que deben hacer es memorizar, se deben incluir actividades que permitan la comprensión, la transferencia y la profundización. Añaden que los materiales de los docentes están elaborados solamente para soportar actividades de lectura y memorización por parte del estudiante, llevando a un modelo pasivo de aprendizaje.

Desde la interpretación de estos relatos y su relación con la teoría expuesta surge el concepto integrador de *“La interacción es la diversidad de actividades sincrónicas y asincrónicas, donde está implícito el acercamiento y cooperación, intercambio y comunicación entre los participantes y el tutor, orientada al desarrollo de la mediación pedagógica en relación con unos objetivos propuestos en el currículo o programa”*

En este mismo orden de ideas, se procedió a la observación de los EVA de los sujetos de investigación para determinar la teoría en uso y si fuese el caso, las discrepancias fundamentales entre ésta y la teoría explícita. Se observó en el entorno virtual de los sujetos

de investigación que no hay actividades sincrónicas, si hay asincrónicas, poca interacción en el foro y limitada variedad de actividades. Por tanto, el concepto integrador sobre los datos observados, específicamente la teoría en uso es, variedad en el uso de las actividades asincrónicas, con poca interacción y actividades sincrónicas.

De modo que, al contrastar entre la teoría explícita que los sujetos de investigación tienen ante los EVA, y, como teoría en uso, generadores de experiencias y conocimientos, el estudiante es el centro del proceso de mediación con limitadas actividades y recursos que lo llevan a la generación de experiencias y conocimientos, dada la escasa información sobre su actuación.

Microanálisis de la Formación Docente

Una docente relata “Es importantísimo que nosotros vayamos al paso del tiempo” por su parte otro de los docentes expone que es “Enriquecerme de conocimientos nuevos”. Sin duda alguna es importante que los docentes dispongan de una formación teórica y práctica.

Day (2005), señala que, la carrera del docente va desarrollándose continuamente comenzando con su formación inicial, evolucionando y adaptándose a la realidad, produciéndose en tres entornos: (a) Enseñanza directa, con la asistencia a talleres, cursos, (b) Aprendizaje en la institución, por el trabajo y la colaboración con los compañeros y, (c) Aprendizaje fuera de la escuela, colaborando con grupos de otros niveles educativos.

Otros docentes expresan “Tengo una ventaja que soy curiosa, entonces quizá me ha llevado a ir más allá en incursionar y buscar información” otra docente narra, “Tuve ganas de formarme en un tema que me parece necesario, creo que el que no esté inmerso en las TIC está antropológicamente un poco desacelerado en la etapa evolutiva”, “Ha sido un proceso de autoaprendizaje, a medida que iba escuchando a mis compañeros que era lo que hacían, entonces comencé averiguar” Estos relatos evidencian lo planteado por Porlán y Rivero (1998) cuando señalan que, la formación inicial o continua no promueve los conocimientos prácticos o la formación práctica, ésta se cimienta en la experiencia, las relaciones con el contexto educativo asumido de manera reflexiva y crítica sobre su misma práctica. Con el auge de la tecnología en la educación, este contexto adquiere complejidad por su magnitud, advirtiendo cambios en la formación docente. En este sentido, existen elementos que configuran la

formación docente, lo teórico compuesto de conocimientos formales y disciplinares y la relativa autonomía en el quehacer.

Los conocimientos adquiridos en el contexto influyen en las funciones del docente. En la cotidianidad de cada institución educativa, el quehacer del docente se define en algunas ocasiones por las experiencias de otros, frente a las exigencias del uso de los EVA, produciendo un cambio en sus funciones preocupándose y ocupándose de su formación. La reflexión del docente y la influencia del contexto ante la nueva realidad lo llevan a innovar en sus estrategias. Es necesario, entonces, desarrollar un conjunto de habilidades y competencias de tipo didáctico que faciliten la interacción con el estudiante, las cuales deben ser asumidas con una visión de futuro.

Considerando las teorías explícitas y las teorías en uso de los sujetos de investigación se revela el concepto integrador, *“el estudiante como el centro del proceso de mediación pedagógica que demanda una mejor planificación del docente para informarlo de su actuación y la necesidad de mejores recursos que promuevan la generación de experiencias y nuevos conocimientos”*

Conclusiones

1. En relación con la mediación pedagógica se evidencia semejanzas en sus concepciones, donde la intencionalidad es un elemento distintivo que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano con valores y orientación para la vida. Desde el punto de vista de los sujetos de investigación la mediación pedagógica va más allá de la trasmisión de contenidos preestablecidos, es los procesos de enseñanza y aprendizaje orientado y guiado por el docente que podría estar determinado por la variedad de la formación académica, vocación inicial y años de servicio. A pesar de existir semejanzas en la concepción la mediación pedagógica no existen docentes iguales. La actuación del docente debe verse desde una perspectiva mediadora entre los recursos y la formación de los estudiantes.

2. En relación con los entornos virtuales de aprendizaje, el estudiante como el centro del proceso desde las concepciones de la mediación pedagógica de los docentes, demanda una mejor planificación del docente para informarlo de su actuación y la necesidad de mejores recursos que promuevan la generación de experiencias y nuevos conocimientos. Las

actividades no son un fin, sino un instrumento o recurso de trabajo a favor de un objetivo, los cuales deben generar confianza, fortaleciendo la comunicación, motivando. El aula de clase ahora se encuentra en todos los lugares sin restricciones de tiempo y espacio, orientado a los estudiantes de acuerdo con sus propias características que les permitan llegar a las metas. La motivación siempre ha estado presente en el acto educativo, sin embargo, hoy en día está relacionada con los cambios tecnológicos, es aquí cuando el docente debe demostrar su capacidad para lograr el interés por aprender de los estudiantes.

3. En relación con la formación docente, la reflexión del docente y la influencia del contexto ante la nueva realidad lo llevan a innovar en sus estrategias, respectivamente. La mediación pedagógica del docente en la educación presencial y en la educación a distancia, es diferente. La formación docente tanto la inicial como la continua está a cargo de ellos mismos en primer plano y en un segundo plano en las instituciones donde laboran, sin embargo, ellos mismos se cuestionan la preparación para llevar el acto educativo por medio de los EVA. Es de hacer notar que este proceso formativo no se limita sólo a su preparación académica en la asignatura que imparten, sino a la existencia de una mayor conciencia para estar a la vanguardia.

Aproximación Teórica

La aproximación teórica, elaborada desde la referencia de los docentes en relación con las concepciones y prácticas que orientan el proceso de mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje, se configuró en un ir y venir de, unidades de análisis, relatos, teoría expuesta, teoría en uso y conceptos integradores que al relacionarlos surgió el concepto emergente (Ver cuadro 2) *“En la mediación pedagógica de los docentes existen semejanzas en sus concepciones. La reflexión del docente en relación con sus prácticas coadyuva a innovar en sus estrategias ante la nueva realidad de un contexto complejo donde la intencionalidad es el elemento distintivo de un proceso que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano que demanda una mejor planificación del docente para informarlo de su actuación y la necesidad de mejores recursos que promuevan la generación de experiencias y nuevos conocimientos”*.

Cuadro 2

Concepto Emergente

Unidades de análisis		Concepto Integrador		Concepto emergente
Mediación Pedagógica	→	La mediación pedagógica es un proceso que revela en los docentes semejanza en sus concepciones, donde la intencionalidad es un elemento distintivo que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano con valores y orientación para la vida	→	En la mediación pedagógica de los docentes existen semejanzas en sus concepciones. La reflexión del docente en relación con sus prácticas coadyuva a innovar en sus estrategias ante la nueva realidad de un contexto complejo donde la intencionalidad es el elemento distintivo de un proceso que tiene como centro al estudiante, visto como un ser humano que demanda una mejor planificación del docente para informarlo de su actuación y la necesidad de mejores recursos que promuevan la generación de experiencias y nuevos conocimientos.
Entornos Virtuales de Aprendizaje	→	El estudiante es el centro del proceso de mediación con limitadas actividades y recursos que lo llevan a la generación de experiencias y conocimientos, dada la escasa información sobre su actuación		
Formación Docente	→	El estudiante como centro del proceso de mediación pedagógica demanda una mejor planificación del docente para informarlo de su actuación y la necesidad de mejores recursos que promuevan la generación de experiencias y nuevos conocimientos		

Referencias

- Arboleda, N. (2005). *Abc de la educación virtual y a distancia*. Santafé de Bogotá: Interconed.
- Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires: Granica.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*. [Revista en línea] 2. Disponible: http://e-spacio.uned.es/fez/list.php?collection_pid=bibliuned:EducacionXXI1999 [Consulta: 2012, Mayo 20]
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2005). *La formación en internet*. España: Eduforma
- Cabero, J., y Llorente, M., (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista portuguesa de pedagogía*. [Revista en línea] 42. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf> [Consulta: 2013, Febrero 22]
- Cabero, J. y Román, P. (2008). *E-Actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Santafé de Bogotá: Eduforma.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Díaz Quero, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En Izarra D. y Ramírez R. (Compiladores). *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Educación*, 350. [Revista en línea]. Disponible: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf [Consulta: 2013, Enero 29]
- Gálvez, A. (2005). La puesta en pantalla: rituales de presentación en un foro virtual universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. [Revista en línea] Vol. 2 N° 1. Disponible: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/galvez0405.html> [Consulta: 2013, Julio 13]
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.

- Jiménez, A. y Correa A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Investigación educativa*. [Revista en línea], 2. Disponible: <http://revistas.um.es/rie/article/download/109511/104111> [Consulta: 2012, Mayo 22].
- Marrero, J. (2010). *El pensamiento rencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet – La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Madrid: Diada.
- Porlán, A. R., Rivero, G. A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Strauss, S. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suarez, C. (2002). *Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendizaje cooperativo*. [Resumen]. Tesis doctoral publicada, Universidad de Salamanca. Disponible: <http://www.sisbib.unmsm.edu.pe> [Consulta: 2011, Octubre 30].
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consulta: 2013, Enero 2]



ISSN 2477-9342



ENSAYO

Ortega y Gasset y la educación cívico-social. ¿Una mirada anacrónica?

Roberto Sanz Ponce y Aurelio González Bertolín
roberto.sanz@ucv.es

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Martir"

Recibido 30 de septiembre de 2016 / aprobado 03 de noviembre de 2016

Palabras clave

Ortega y Gasset;
educación cívico-
social;
participación;
enseñanza.

Keywords

Ortega y Gasset;
social civic
education;
participation;
teaching.

Resumen

Plantear un estudio sobre Ortega y Gasset desde una visión socio-pedagógica y compararla con la situación actual, puede ayudarnos a descubrir ciertas problemáticas que se perpetúan a lo largo de la historiografía española. En la primera etapa filosófico-evolutiva (Pedagogía idealista), donde Ortega cree profundamente en el poder de la educación como transformadora de la sociedad, se nos describe una serie de propuestas educativas totalmente actuales y que podrían servirnos para replantearnos el papel de la educación hoy.

Ortega y Gasset and social civic education. An anachronistic point of view?

Abstract

Setting out a study about Ortega y Gasset from a sociological and pedagogical view comparing it with the current situation, can help us to find out certain problematic issues that have remained throughout the Spanish historiography. In the first philosophical and evolutionary stage (idealistic pedagogy) where Ortega thinks deeply about the power of education as a society transformer, a series of totally current educational proposals which could be useful to reconsider the role of education nowadays are described to us.



Introducción

El estudio de José Ortega y Gasset siempre resulta complicado, a la par que apasionante. Son tantos sus matices y de tanta riqueza su pensamiento, que precisan de una lectura sosegada, tranquila, alerta, escudriñando cada una de sus palabras, de sus sentidos.

Así, pues, analizar el concepto de educación cívico-social en Ortega y Gasset, en el momento actual, cuando los jóvenes manifiestan una declarada antipatía por los asuntos socio-políticos, cuando las tasas de participación en la vida pública descienden a diario, cuando la falta de autonomía y de visión crítica se evidencian como un problema preocupante,..., nos sitúa en aquellos años de vida del propio Ortega, cuando en algunas de sus obras nos hablaba, por un lado, de las dos Españas y, por otro, de la ausencia de “vitalidad nacional” sucumbida ante el “orden público.” Es curioso, dramáticamente curioso – diríamos,- que después de cien años, de una guerra “incivil,” de una Dictadura y de un intento de golpe de Estado, los españoles no hayamos llegado a un acuerdo sobre qué necesitan nuestros jóvenes para ser unos ciudadanos libres, útiles a la sociedad y con un verdadero sentido democrático y de la democracia. Tal vez, sea todo lo ocurrido en estos cien años, la causa del miedo a instaurar una formación para nuestros futuros ciudadanos; o tal vez, sea el reiterado mal endémico de nuestra sociedad española, tal y como manifestaba el propio Ortega y Gasset en la Conferencia impartida en el Ateneo madrileño en 1909:

la masa-pueblo no ha vivido vida política e histórica en nuestro país... ha vegetado, simplemente, de una manera infrahumana... Además, la masa pueblo es por definición la que no tiene opiniones políticas originales, la que necesita de los pocos, de los elegidos, de las aristocracias morales para que concreten y orienten su volición hacia un ideal social determinado (p. 21).

De esta manera, antes de comenzar a hablar sobre el tipo de hombre, sociedad y educación, que nos propone Ortega y Gasset en su obra y que nos va a servir como hilo conductor para analizar la sociedad, la educación y la política actual, sería necesario realizar un acercamiento, aunque éste sea somero, a la noción de ciudadanía, en general, y al de educación cívico-social, en particular, que vamos a utilizar a lo largo de este trabajo.

El concepto de ciudadanía que se utiliza, desde los tiempos de la Grecia clásica, con ciertos retoques en la época romana y que se ha mantenido vigente hasta la actualidad, gira en torno a la ciudadanía como la participación del pueblo, de sus individuos –convertidos en ese

momento en ciudadanos,- en los asuntos de la polis. Poco después, los romanos introdujeron en la definición, la posesión de unos determinados derechos para “sus ciudadanos,” por el mero hecho de vivir en una ciudad, aunque no todo el mundo accedía a esos derechos y, por ende, no se podía considerar ciudadano en sentido estricto.

De estas dos visiones podemos entresacar una definición propia y sencilla de ciudadanía, que nos sirva para asentar los cimientos del trabajo posterior. Así, ciudadano será aquel individuo comprometido con sus congéneres, identificado con ellos y con la tierra en la que vive, que se siente en una situación de igualdad, ya que posee los mismos derechos y deberes, y que participa en el gobierno, gestión y desarrollo de su ciudad de una forma activa y consciente.

Esa consciencia que se demanda es la base de la educación cívico-social, entendida tal y como lo hace Kerschensteiner, que propone preparar a los individuos para su participación en la vida de un Estado de manera que éste vaya aproximándose, paso a paso, al ideal de Estado jurídico y cultural (Kerschensteiner, 1901). De lo contrario, estaríamos manteniendo a la población –como nos dice Savater, - “en un estado de infantilismo perpetuo por falta de información, por falta de conocimientos, por analfabetismo” (Savater, 1998, 64). Parafraseando al gran pedagogo argentino Faustino Sarmiento, nos atrevemos a afirmar que la falta de educación cívico-social, provoca que la palabra democracia sea [en esos casos] una burla.

Ortega y sus Circunstancias

José Ortega y Gasset nace en Madrid, en el seno de una familia acomodada, en 1883. Tanto su padre –Director del diario El Imparcial- como su abuelo –fundador de dicho diario- influyen intensamente en su amor por las letras. Estudia la Enseñanza Media en el Colegio jesuita de San Estanislao, en Miraflores del Palo (Málaga), continua sus estudios superiores en la Universidad de Deusto (Bilbao), licenciándose en Filosofía y Letras en 1902 en la Universidad Central de Madrid. En esta Universidad se doctora dos años más tarde, con la tesis titulada: “Los terrores del año 1000. Crítica de una leyenda.” Durante sus años de formación, y fruto de las becas entregadas por la Junta de Ampliación de Estudios viaja a Alemania, concretamente a las poblaciones de Leipzig, Nuremberg, Colonia, Berlín y Marburgo, donde se especializa en filosofía neokantiana y conoce a Natorp, el cual contribuye

a la configuración de su pensamiento socieducativo. Obtiene plaza de profesor numerario en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid, ganando por oposición, años más tarde, la plaza de Catedrático de Metafísica en la Universidad Central de Madrid. Desempeña durante su intensa vida funciones políticas –Diputado a Cortes por León- hasta que se exilia voluntariamente tras el estallido de la guerra civil española (1936-1939).

Las influencias filosóficas a lo largo de su formación (Kant, Natorp,...), así como sus circunstancias vitales, tan cambiantes, provocan en Ortega y Gasset un proceso continuo de maduración personal, de desarrollo filosófico-pedagógico y socio-político, en el que se pueden distinguir claramente tres etapas. Es el propio Ortega, quien recoge en la siguiente afirmación esa realidad humana, “nada de lo que el hombre ha sido, es o será, lo ha sido, lo es y lo será de una vez para siempre, sino que ha llegado a serlo un buen día y otro buen día dejará de serlo...,” (Ortega y Gasset, 1983, 53) siempre condicionado por sus circunstancias.

Según las palabras del profesor Escámez (1993) estas etapas filosófico-evolutivas se corresponden con determinados tipos de pedagogía o diferentes formas de entender la educación. Dichas etapas en ningún caso suponen verdaderos cambios bruscos en su concepción pedagógica –revoluciones en su pensamiento- sino que son fruto de las circunstancias que vive y de los maestros y lecturas que le influyen. He aquí la clasificación¹:

a) Pedagogía idealista (1908 a 1914): Tras sus varias estancias en Alemania y la influencia de autores como Herman Cohen y sobre todo de Paul Natorp –uno de los padres de la Pedagogía Social- y a quien conoce personalmente en Marburgo, surge en Ortega y Gasset una confianza plena en las posibilidades de la educación y de la cultura como instrumentos de transformación y de regeneración nacional, como mecanismos para paliar y solucionar los grandes y graves problemas de España. La obra fundamental de este periodo, La pedagogía social como programa político (1910), recoge la necesidad imperante de culturizar y educar al país para conducirlo de lo que es a lo que debería ser.

¹ En términos parecidos y agrupando casi las mismas fechas, ciertos autores clasifican las diferentes etapas de Ortega: Ángel Casado (2001), por ejemplo, distingue:

(A) El enfoque culturalista.
(B) La filosofía como crítica de la cultura.
(C) El “giro vitalista.”

b) Pedagogía vitalista (1914 a 1930): Durante este periodo se produce una evolución en el pensamiento orteguiano desde el idealismo hacia el racio-vitalismo. La cultura deja su lugar preeminente a la vida, puesto que no es la vida para la cultura sino la cultura para la vida. El individuo toma un papel relevante en la concepción pedagógica de Ortega, tras él surge la *Civilización y la Cultura*, ambas obras del hombre salvaje. *Biología y Pedagogía* (1920), resume todos los postulados de este momento, fundamentalmente recoge la tesis central de que la educación debe asegurar la salud vital del hombre y debe maximizar al máximo su potencial más profundo.

c) Pedagogía de la madurez (a partir de 1930): Su madurez intelectual se ve afectada y marcada profundamente por el pronunciamiento militar del general Franco y por su exilio voluntario en países europeos. Sus circunstancias vitales, tan importantes en su obra, cambian irremediabilmente, notándose un cierto debilitamiento de su convicción en el poder de la educación y en su compromiso social. Critica la organización y función de la Universidad de su tiempo y describe cual debe ser su verdadera función. Ya en *Misión de la Universidad*, escrita en 1930, remarca la necesidad de crear pensamiento frente a la tendencia excesiva a imitar pensamiento. Formar al hombre medio, dotarlo de cultura universal, aquella que es buena para todos y que permite el desarrollo armónico de cada hombre en aquello en lo que decida dedicar su vida.

La educación cívico-social en el pensamiento educativo del primer Ortega y Gasset

En este trabajo únicamente nos centraremos en la primera etapa de su concepción pedagógica, en la que expresa una apasionada convicción del poder de la educación como transformadora de la sociedad y de sus ciudadanos.

Toda la obra de Ortega y Gasset gira entorno a un tema recurrente y recurrido en la generación del 98: el problema de España o, mejor dicho, España como problema. Un problema que se evidencia en la situación social en la que vive; el drama político de gobernantes corruptos e ignorantes que utilizan las urnas para sus intereses personales y partidistas; la decadencia cultural de un país analfabeto; y la profunda crisis moral de la juventud en la que se encuentra la España de la Restauración.

En la brillante conferencia pronunciada en la Sociedad “El Sitio” de Bilbao, en 12 de marzo de 1910, afirma: “España es un dolor enorme, profundo, difuso. España no existe como nación” (Ortega y Gasset, 1910, 504), y continúa diciendo: “si sentimos que es España un pozo de errores y de dolores, nos aparecerá como algo que no deber ser cual es, que debe ser de otra manera: España es, pues, un problema” (Ortega y Gasset, 1910, 505). No sabemos si muchos al leer estas palabras de Ortega se retrotraen a principios del siglo XX o directamente se sitúan en el momento actual. Cambian los discursos, cambian las caras, pero permanecen los viejos problemas de España. Ahora, la crisis económica; los políticos que no defienden los intereses de la comunidad y sí de sus rentas y patrimonios; la falta de identidad nacional; el pasotismo y la antipatía por los asuntos públicos; la apatía y la ausencia de participación; la carencia de pensamiento crítico; los pobres resultados académicos de nuestra juventud..., son los nuevos –viejos- problemas a los que se enfrenta la España del siglo XXI.

Ayer igual que hoy, el punto de partida es la “amargura.” La propuesta de regeneración nacional, social, política y cultural de España, debe surgir –afirmaba Ortega y Gasset- de la educación y, concretamente, de la educación cívico-social. Preparar a los jóvenes para la inclusión en la vida de la comunidad, fomentar su compromiso con la polis, formar al futuro ciudadano como sujeto de derechos y deberes..., se convierte, hoy igual que ayer, en una necesidad de primer orden.

Ortega y Gasset, en su concepción de la pedagogía, –como educación cívico-social-, propone un giro copernicano en la acepción de “política” y de “político,” a la que no limita al voto y mando, por un lado y, por otro, al que no ve como único responsable de la vida social. Además, nos sugiere la creación desde la escuela de un nuevo modelo de ciudadano: activo, comprometido, participativo y crítico que se involucre con criterio en los asuntos de su comunidad. Nos dirige a un nuevo concepto de educación política, que busque “soluciones eficaces y minuciosamente tratadas para los problemas añejos de nuestra historia, a defender, por medio de una crítica atenta y sin compromisos, cuanto va surgiendo en nuestro país con caracteres de aspirante vitalidad contra las asechanzas que mueven en derredor todas las cosas muertas o moribundas” (Ortega y Gasset, 1914, 300). Es importante el significado de este enunciado, en el que se exige al nuevo ciudadano una crítica atenta y sin compromisos. Fácilmente se desprende de esta afirmación, al menos, dos propiedades o características que

se demandan para ese nuevo ciudadano. Por un lado, la necesidad de crear desde la educación elemental un “Hombre” formado e informado, capaz de dirimir y distinguir entre lo bueno y lo malo, lo justo de lo injusto, lo legal de lo ilegal,..., es decir, en posesión de una visión crítica del mundo y de la vida política.

En segundo lugar, cree conveniente formar a una persona “sin compromisos,” que no lo secuestren ni lo encadenen a un determinado partido político, ni a una determinada forma de gobierno, sino que sean ciudadanos que, únicamente, tengan por criterio la defensa de los ideales de la Democracia, siendo todo lo demás discutible. Ortega y Gasset, en ese sentido, manifiesta:

Conviene que Monarquía y República dejen de ser dos convicciones sin tránsito fácil y vivo de la una a la otra; que no sea el declararse monárquico o republicano algo que, como el nacimiento o la muerte, no se puede hacer más que una sola vez en la vida...

y continua diciendo: “...lo único que queda como inmutable e imprescindible son los ideales genéricos, eternos, de la democracia; y todo lo demás, todo lo que sea medio para realizar y dar eficacia en cada momento a esos ideales democráticos es transitorio” (1914, 50).

En el afán de superar viejos usos, Ortega mantiene la necesidad de crear un concepto más amplio de Política. Pretende superar la mera concepción electoral, parlamentaria y gubernativa, para solicitar la inclusión del pueblo en los asuntos sociales, despertar, en definitiva, a la población de su letargo silencioso, ya que la “política es y tiene que ser siempre,... un proyecto de futuro común que un gobierno presente a un pueblo” (Ortega y Gasset, 1931, 145). De esta manera, el filósofo y profesor madrileño se aleja de la concepción minimalista del término política y se acerca a posturas más próximas al comunitarismo, donde prevalece el valor del grupo sobre el individuo y en el que el objetivo y trabajo común se encaminan al bienestar de la sociedad entera. Es, por ello, que pide a los ciudadanos que no se despreocupen ni se desentiendan de la política, llegando a afirmar que todo “español necesita, pues, ser antes que nada político” (Ortega y Gasset, 1910, 507) y concluye que la intervención en la política nacional “es un deber de todos, no un derecho que quede adscrito a los ciudadanos que no sirven para otra cosa, que no colaboran en otras formas al aumento moral y material de España, a los llamados “políticos” (Ortega y Gasset, 1914, 273).

Como puede observarse, interseccionan en el pensamiento educativo de Ortega y Gasset dos conceptos. Por un lado, la Pedagogía, que debe encaminarse a mejorar la sociedad y su funcionamiento y, por el otro, la Política, que debe sustentarse en la Pedagogía. Así lo expresa el propio autor:

Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico (Ortega y Gasset, 1910, 515).

En definitiva, ¿qué tipo de educación propone Ortega y Gasset? Nos plantea una educación social que convierta al “individuo de la natura” en el Hombre socializado. “En la tarea de “perfeccionar” al Hombre, Ortega y Gasset no sólo involucra a la escuela como única institución educadora-socializadora, sino que afirma que tanto la familia, como el barrio, así como el municipio, la ciudad y el país, deben preocuparse por socializar y educar a sus ciudadanos, con el objetivo y propósito de conseguir esa espléndida alma democrática que se persigue. ¿Quién no exige, hoy en día, la participación de la familia y de los medios de comunicación en la educación de los más pequeños? Es necesario, si se quiere instaurar una verdadera formación entre nuestros jóvenes que, desde la escuela, la familia y los mass media –tan influyentes en la actualidad- se mantenga una cierta coherencia a la hora de transmitir ciertos principios democráticos y valores morales. Todas estas instituciones tienen la obligación moral de caminar en la misma dirección, con el propósito y la finalidad de dotar a los futuros ciudadanos del capital social para una convivencia a la altura de la dignidad humana. Los desajustes, tan comunes en nuestra sociedad, provocan en los jóvenes desorientación. ¿Quién no ha criticado ciertos programas televisivos de máxima audiencia o ciertos videojuegos que propugnan y defienden algunos “anti-valores”?

Por ello, la base la educación propuesta por Ortega, en primer lugar, debe encontrarse en la Formación. La escuela (familia y sociedad) tienen la obligación de formar adecuadamente a sus niños y jóvenes, dotarles de una formación cívico-social que les conduzca a la “plena madurez espiritual.” Ellos son el futuro, “los verdes mirtos de la esperanza” (Ortega y Gasset, 1910, 504), afirma Ortega. Así, pues, es necesario educar a las masas, convertirlas en verdaderos ciudadanos, forjando en su alma una verdadera educación nacional –política,

cívica y social;- en definitiva, hacerla consciente de sus derechos y deberes; de sus obligaciones como ciudadanos; de los mecanismos para poner en funcionamiento una verdadera Democracia, ya que “la política democrática tiene que ser educación y enseñanza del pueblo; no hay pues excusas....” (Ortega y Gasset, 1931, 121). Pero nos encontramos –según el propio Ortega- ante un grave problema. Desde esa amargura con la que nos habla de España, afirma que han padecido –las generaciones presentes y pasadas- la ausencia de buenos maestros que se hayan preocupado de este tipo de formación: “si no hemos tenido maestros... No hemos heredado ideales ni virtudes; pero ciertamente, hemos heredado problemas” (Ortega y Gasset, 1909, 17-18). Más rotundo es en la conferencia pronunciada en el Teatro de la Comedia de Madrid, en marzo de 1914, donde también recoge este reproche:

No me habéis dado maestros, ni libros, ni ideales, ni holgura económica, ni amplitud saludable humana; soy vuestro acreedor, yo os exijo que me deis cuenta de todo lo que en mí hubiera sido posible de seriedad, de nobleza, de unidad nacional, de vida armoniosa, y no se ha realizado, quedando sepulto en mí antes de nacer; que ha fracasado porque no me disteis lo que tiene derecho a recibir todo ser que nace en latitudes europeas (Ortega y Gasset, 1914, 284).

La persona como ser social, que vive en una determinada comunidad, es y debe ser el centro y foco de la educación. Los mecanismos, instrumentos y herramientas para armonizar esta vida en común –sentimientos, creencias, voluntad- deben ser educados, no siendo tan importantes los simples conocimientos y sí las actitudes y valores. De esta manera tan elocuente lo explica el propio Ortega: “el problema de la pedagogía no es educar al hombre exterior, al *anthropos*, sino al hombre interior, al hombre que piensa, siente y quiere” (Ortega y Gasset, 1910, 512).

Ciertas preguntas pueden surgirnos al hilo de las anteriores afirmaciones. ¿Debe, entonces, la educación simplemente encargarse de una enseñanza enciclopédica?; ¿en qué línea van los presupuestos marcados por los nuevos planes de estudio como enseñanza por competencias?; ¿alguien se preocupa por la formación en derechos y deberes de nuestros jóvenes?; ¿alguien busca el bien común como fundamento de la educación en lugar del éxito individual?; ¿no se busca más el enfrentamiento que el consenso?

El segundo principio en el que se debe educar a la juventud, según Ortega y Gasset, es en la Participación. Mantiene que se les debe preparar para intervenir de forma vigorosa y consciente en el gobierno y funcionamiento del país. Salir de su pasividad y enfrentarse a los

problemas nacionales. Continúa diciendo, que ser ciudadano de pleno derecho exige el cumplimiento de ciertos deberes y responsabilidades, que todos tenemos la obligación de cumplir, como ya se ha dicho.

Esta demanda de participación en la cosa pública, que debe ser –como dice Ortega y Gasset- un deber, se diluye en nuestra sociedad actual como la espuma. La respuesta a cada nueva llamada a las urnas es una demostración palpable de la poca conciencia ciudadana que existe. ¿Qué parte de culpa tiene la escuela/educación de este desencanto por la política? ¿Fomenta la escuela la participación de sus alumnos? La sociedad actual y la inclusión de los nuevos planes de estudio requieren la implantación en las aulas de una nueva metodología docente. Es necesario dar la palabra al alumno, convertirlo en el foco principal de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Fomentar una educación activa y democrática. La participación, la visión crítica, la democracia y la libertad deben ser aprendidos en la escuela y, todo ello, únicamente puede ser aprendido si se vive, si se practica, si se convierte en el día a día del alumno en la escuela y en la familia. Si la escuela y la familia no le dan la palabra al niño, no le dejan decidir sobre sus asuntos, no lo responsabiliza de sus actos,..., cómo les vamos a exigir, cuando alcancen su mayoría de edad, que participen, decidan, sean democráticos y responsables.

Ortega y Gasset, además de la falta de educación “vivencial” en estos temas, observa otra causa como detonante de la falta de implicación y participación de los jóvenes en los asuntos socio-políticos: la incompetencia de nuestros gobernantes, la escasa valoración hacia sus personas y sus talentos. He aquí una afirmación, un tanto dura:

Nos rigen, señores, ahora y nos regirán probablemente cuando el gobierno cambie, gentes respecto a las cuales no podemos aunque queramos ejercitar esta virtud del respeto, constructora de ciudades, virtud socializadora por excelencia. Platón quería que gobernasen los filósofos; no pidamos tanto, reduzcamos al minimum nuestro deseo, pidamos que no nos gobiernen analfabetos (Ortega y Gasset, 1909, 19).

El tercer principio, es la necesidad de instaurar en España una escuela que no discrimine a los pobres. Propugna la existencia de una escuela que elimine las desigualdades ante la cultura y la educación en función del status social. Esta división es tremendamente inmoral, ya que “escinde a sabiendas la unidad humana” (Ortega y Gasset, 1910, 518). Si la cultura es un elemento humanizador –que convierte al individuo en ser humano- debe alcanzar a toda la

población por igual y debe ser de la misma calidad. ¿Qué ocurre actualmente en ciertos centros educativos situados en barrios marginales? ¿Qué sucede con la población inmigrante?, ¿y con las personas con algún tipo de discapacidad física, psíquica, cognitiva y/o motora? La actual tendencia de la población a asentarse en grandes ciudades está creando ciertos reductos de marginalidad, en los que, a pesar de los esfuerzos de muchos maestros, la calidad educativa se ve fuertemente debilitada.

El trabajo como valor fundamental es el cuarto principio. Frente a una sociedad individualista surge el trabajo como elemento unificador de la comunidad. La cooperación de todos los miembros de una sociedad en la búsqueda de un futuro mejor, se convierte para Ortega en un principio esencial para la educación. “Socializar al hombre es hacer de él un trabajador en la magnífica tarea humana, en la cultura, donde cultura abarca todo, desde cavar la tierra hasta componer versos” (Ortega y Gasset, 1910, 517). En la actualidad, pese a la existencia de un importante número de organizaciones que trabajan por el bien común, la mayor parte de la sociedad vive sumida en un profundo individualismo, siendo capaz de pasar por encima de quien sea con tal de conseguir sus propósitos. Ante esta realidad, Ortega nos propone el trabajo no como algo individual, sino como un instrumento humanizador, es decir, de mejora conjunta de la Humanidad y de la especie humana. Una pedagogía del trabajo en búsqueda del bien común.

Otros valores que se derivan del pensamiento pedagógico orteguiano son la libertad y la sinceridad. La libertad en su doble acepción. Por un lado, en su vertiente personal, ya que el hombre no es un ente pre-determinado, sino que debe ir creándose poco a poco, con su esfuerzo y autonomía. Por otro lado, desde un punto de vista ético, no confundiendo la libertad con la tolerancia, porque en muchas ocasiones –mantiene Ortega y Gasset- se tolera hasta lo no ético, lo inmoral. La libertad debe ir encaminada a la reforma progresiva de la sociedad, encaminada a la persecución de una mayor justicia social.

Y la sinceridad, tal y como la recoge en su obra titulada “Pedagogía del paisaje” (1906), que se convierte en una virtud fundamental para desarrollar desde la pedagogía. Sinceridad con uno mismo y con los demás. A nadie se le escapa la necesidad, en la escuela y en la sociedad del siglo XXI, de retomar estos valores tal maltratados y en desuso por nuestros jóvenes. Algunos trabajos de clarificación de valores sociales entre nuestros jóvenes

demuestran como la libertad, en su segunda acepción, y la sinceridad, se pierden entre las últimas cosas valoradas. Desde luego, debería preocuparnos sinceramente esta falta de conciencia colectiva y comunitaria.

A Modo de Conclusión

En la exposición de su pensamiento educativo de la primera etapa, Ortega y Gasset nos resume parte de sus ideas: “Socialización de la cultura, comunidad del trabajo, resurrección de la moral: esto significa para mí democracia.” En estas palabras exige una educación para todos, es decir, solicita el acceso del pueblo a la cultura, pide que se trabaje en común en pro de una ciudad más justa, donde no existan los dogmatismos separatistas y persigue que la palabra Democracia recupere todo su sentido y valor. Nos marca, en muchas de sus intervenciones, los principios de una ciudadanía activa. Se revela, como muchos de sus contemporáneos², contra una realidad que no le gusta, a la que ve corrompida y corrupta.

Asume el papel de maestro y se aplica a dar a conocer a los jóvenes –tanto en sus clases, como en sus escritos, así como en multitud de conferencias que imparte por todo el mundo– una serie de valores democráticos, entre los que destacan: la participación, el compromiso, la identidad, la libertad y la acción. Este último de una manera muy beligerante y directa, reaccionando frente a la pasividad, el “hondísimo letargo” en el que vive sumido el pueblo español, desinteresado por los asuntos políticos y sociales.

Revitaliza, como en general su momento histórico, -los miembros de la Institución Libre de Enseñanza a la cabeza; Ferrer y Guardia; el padre Andrés Manjón;...-, el valor de la educación, entendida como instrumento de desarrollo social como mecanismo de regeneración nacional y, por tanto, como una herramienta de crecimiento individual.

Es cierto que en su evolución filosófica y política posterior irá perdiendo la confianza en la educación y el papel que debe asumir el pueblo en la política; pero, como ya dijimos, en este trabajo hemos tomado como referencia, únicamente, aquel primer momento donde su optimismo y esperanza en el resurgir moral, social, intelectual y político del pueblo español por medio de la cultura, brota de cada uno de los poros. Así, se une al pensamiento del gran

² El propio Manuel Azaña manifiesta: “si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa,” en concordancia con el pensamiento orteguiano, en el que se exige la formación del pueblo para el desempeño de una ciudadanía real.

filósofo griego, padre de la República, Platón, que nos dijo: “Hagamos de la educación la ciudadela del Estado,” (Galino, 1968, 1564) y a ese empeño dedicó todo su esfuerzo, tiempo y dedicación.

Ya, como conclusión final, entendemos que en la sociedad del siglo XXI debería renacer la figura de Ortega y Gasset y retomar, bajo muchos de sus principios, el rumbo de la educación. Urge, en la actualidad, dotar a nuestra juventud de una formación cívico-social que haga asentar profundamente los valores democráticos. España es aún una democracia joven, nacida con mucho sufrimiento y con el esfuerzo de mucha gente. La pérdida de vista de las dificultades encontradas en este caminar por conquistar la democracia, lleva a muchos de nuestros jóvenes a no valorar, en su justa medida, todo lo alcanzado. No debemos olvidar que la democracia debe conquistarse día a día, encontrándose siempre en el filo de ser arrebatada. La conciencia activa, la formación, el deseo de participar en la cosa pública, junto con el anhelo constante de buscar el bien común por encima de los intereses particulares, no se aprenden de manera espontánea, sino que deben ser aprendidos desde la escuela, la familia y cuantos agentes sociales influyen en la educación del pueblo. Si no es así, estaremos ante el primer paso para perder aquello que con tanto sufrimiento se ha ido alcanzando. Ortega y Gasset, con sus escritos, conferencias,..., puso una de las primeras piedras para conquistar la democracia y hoy en día debería resurgir para consolidar los cimientos de esta obra y asentarla. No cometamos el grave error de olvidarnos de nuestra historia.

Referencias

- Casado, A. (2001). Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria. En *Revista Española de Pedagogía*, n° 220, pp. 385-402.
- Escámez, J. (1993). José Ortega y Gasset. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIII, 3-4, pp. 808-821.
- Galino, A. (1968). *Textos pedagógicos Hispanoamericanos*. Madrid: Iter Ediciones.
- Kerschensteiner, G. (1901). Educación cívica de la juventud alemana. En Quintana, J.M^a (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Ortega y Gasset, J. (1906). Pedagogía del Paisaje. En Ortega y Gasset, J. (1970), *Obras Completas*, t. I, Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1909). Los problemas nacionales y la juventud (pp. 11-28). En Ortega y Gasset, J. (1974). *Discursos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ortega y Gasset, J. (1910). La pedagogía social como programa político (pp. 503-521). En Ortega y Gasset, J. (1970), *Obras Completas*, t. I, Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1914). Vieja y nueva política. En Ortega y Gasset, J. (1970), *Obras Completas*, t. I, Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Vieja y nueva política*. Madrid: Revista Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1931). El Estado que hay que hacer. En Ortega y Gasset, J. (1974), *Discursos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas*, t. V. Madrid: Revista de Occidente.
- Savater, F. (1998). *Ética, política, ciudadanía*. México: Grijalbo.