

Universidad FASTA

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesina Final

*“Enseñar Ciencias Sociales en el 2do Ciclo de
la Educación Primaria”*

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo?



Autor: Luisina Anabella Cutura Nuñez

Tutor: Lic. Silvana SándeZ

Marzo 2.010



DE LA FRATERNIDAD DE AGRUPACIONES SANTO TOMAS DE AQUINO



BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
UFASTA

ESTE DOCUMENTO HA SIDO DESCARGADO DE:

THIS DOCUMENT WAS DOWNLOADED FROM:

CE DOCUMENT A ÉTÉ TÉLÉCHARGÉ À PARTIR DE:



REPOSITORIO DIGITAL
UFASTA

ACCESO: <http://redi.ufasta.edu.ar>

CONTACTO: redi@ufasta.edu.ar

“Lo que importa, sobre todo mientras se es joven, no es cultivar la memoria, sino despertar el espíritu crítico y el análisis; pues sólo así se puede llegar a comprender el significado real de un hecho en vez de racionalizarlo”

Krishnamurti



UN DIA, ELS PUPITRES FLORIRAN...

Indice

Abstract.....	4
Introducción.....	5
Problema.....	7
Hipótesis.....	8
Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular de la E. P.....	9
Aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo de la E.P.....	12
Características del conocimiento propio de las Ciencias Sociales.....	13
El pensamiento crítico.....	15
El pensamiento crítico y reflexivo en la escuela.....	18
Cómo colaborar con el desarrollo del pensamiento crítico.....	19
La buena enseñanza.....	20
La reflexión y la clase reflexiva.....	21
El método.....	22
Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje.....	23
Estrategias de enseñanza.....	29
Estrategias de enseñanza innovadoras.....	30
Diseño de investigación.....	35
Análisis.....	37
Conclusiones.....	50
Propuesta superadora.....	53
Bibliografía.....	56
Agradecimientos.....	58
Anexo.....	59

Abstract

Este trabajo de investigación tiene como finalidad conocer las estrategias didácticas utilizadas por el docente de Segundo Ciclo de la Educación Primaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Interesa especialmente precisar si estos docentes plantean durante sus clases actividades que lleven a sus alumnos a reflexionar y a desarrollar un pensamiento crítico.

Para ello se utilizaron tres instrumentos: una encuesta a los docentes, una grilla de observación de clase y otra de carpeta didáctica, donde se analizaron profundamente las propuestas didácticas y estrategias utilizadas por veinte docentes del área de Ciencias Sociales.

Las conclusiones reflejan que los profesores a cargo del área en cuestión, utilizan escasas estrategias didácticas durante sus clases que lleven a sus alumnos a reflexionar y desarrollar un verdadero pensamiento crítico, sino que tienden a promover la memorización y repetición de ideas como único modo de acercarse al conocimiento.

Introducción

“...la capacidad de pensar está siempre presente en todo ser humano normal y que lo que se necesita fundamentalmente son oportunidades para pensar y para examinar los resultados de esa actividad”¹. Se trata de crear situaciones para que el alumno realice experiencias que facilitarán cambios en su conducta y su maduración personal.

Estas oportunidades antes nombradas, son brindadas por el docente que planifica sus clases y las lleva a cabo con un grupo de alumnos. Resulta relevante el concepto de estrategia didáctica, como toda aquella ayuda planteada por el docente que se proporciona al alumno para facilitar un procesamiento más profundo de los conocimientos. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Pensar, constituye un proceso asociado con la investigación y la toma de decisiones². Todas las operaciones, como formular críticas y diseñar proyectos de investigación, pueden emplearse para formar hábitos de indagación reflexiva, cuando éstos se emplean con el fin de enriquecer la experiencia de los alumnos, en todas las áreas escolares.

La importancia del pensar y del pensamiento es teórica y verbalmente reconocida. En general, se espera que los niños sean capaces de pensar por sí mismos, de autodirigirse, de meditar y reflexionar; que adopten una actitud reflexiva ante las múltiples situaciones de carácter problemático que tendrán que enfrentar.

Algunos maestros creen que los alumnos deben aprender primero los hechos y que luego se les debe pedir que reflexionen en torno a ellos, y a menudo suponen que aprender los hechos es, en gran medida, un proceso de memorización y repetición con tenacidad hasta que queden firmemente grabados. Descuidan la importancia de los múltiples procesos que permiten asimilar los conocimientos.

Pensar es una manera de aprender, de investigar el mundo de las cosas.

¹ Rath Louis E., Wassermann, Selma y otros, **Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1994, p.10.

² Rath Louis E., Wassermann, Selma y otros, ob. Cit., p.14.

Los procesos de pensamiento constituyen un importante objetivo de la educación y las escuelas no tendrían que escatimar esfuerzos para proporcionar al educando amplias oportunidades para pensar.

Las operaciones del pensamiento que debe fomentar la escuela son: comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, formular críticas, buscar suposiciones, imaginar, reunir y organizar datos, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a otras situaciones, tomar decisiones, codificar y diseñar proyectos, son actividades que el docente debería propiciar en el aula, como estrategias, para que el alumno piense y realmente comprenda y reflexione lo aprendido.

La crítica, por un lado, permite abrir juicios ya que analizamos y evaluamos según criterios, principios y normas implícitas en nuestras aseveraciones, o bien los establecemos explícitamente. Se trata de señalar tanto puntos positivos como defectos o limitaciones de un tema en cuestión. De esta manera se aprende a decir las cosas con fundamento.

Según David Perkins³, resulta sumamente necesario un aprendizaje reflexivo, necesitamos escuelas en donde predomine el pensamiento y no solo la memoria; necesitamos el “alfabetismo de la reflexión”. Precisamos un marco pedagógico donde el aprendizaje gire en torno del pensamiento y donde los alumnos aprendan reflexionando sobre lo que aprenden. El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento y solo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. En la medida en que reflexionemos sobre lo que estamos aprendiendo y con el contenido de lo que estamos aprendiendo, lo aprenderemos cabalmente.

³ Perkins, David, **La escuela inteligente**. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente; Barcelona, Gedisa Editorial, 1992. p. 20.

Problema:

¿Los docentes de 2do Ciclo de la E. P (4to., 5to. y 6to. año) emplean, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, estrategias didácticas que induzcan a sus alumnos a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico?

Hipótesis

Los docentes de Segundo Ciclo de la Educación Primaria emplean, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, escasas estrategias didácticas que induzcan a sus alumnos a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico.

Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular para la Educación Primaria

Debido a que el Diseño Curricular actual de la nueva Ley de Educación Nacional (ley n. 26.206, año 2.009), acaba de ponerse en marcha, resulta relevante plantear las características y fines que sostiene en el área en cuestión, especialmente en este ciclo de la E. P. (4to., 5to. Y 6to año).

Es función de la escuela profundizar el interés de los alumnos por entender el mundo social, plantear, sostener interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, trabajar instalando la idea de carácter construido y cambiante de la realidad social, realizar sucesivas aproximaciones a los principios que definen y organizan las relaciones entre las personas, de conceptos y categorías para entender esos principios.

“La enseñanza pondrá en juego diferentes estrategias para poner a disposición de los alumnos conjuntos de información cada vez más amplios presentados en soportes diversos y multiplicará las oportunidades de analizarla y ponerla en discusión” (Ley de Educación Nacional n. 26.206, año 2.009).

Durante el Segundo Ciclo se pretende avanzar en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas. Un amplio abanico de situaciones de enseñanza buscan que los alumnos reflexionen críticamente sobre el mundo del que forman parte, adquieran conocimientos para interpretar algunos problemas de relevancia social, puedan realizar comparaciones entre distintos contextos geográficos y temporales, adquieran un vocabulario específico para dar cuenta de los modos de organización del territorio en ámbitos rurales y urbanos e interpreten las relaciones sociedad-naturaleza a partir de algunos procesos productivos significativos. Estas situaciones llevan a los alumnos a poner en juego competencias para leer diversas fuentes (textos escritos, imágenes, cartografía, etc.), plantear hipótesis, resolver problemas, argumentar oralmente y realizar producciones escritas.

Se plantean conceptos claves transdisciplinares, que pueden servir como una propuesta de aplicación y experimentación:

- Identidad y alteridad: Compartimos un mundo con los demás.

Este concepto conlleva el autoconocimiento y la autoestima así como el reconocimiento de la autenticidad de las razones y actitudes de los demás.

- Racionalidad-Irracionalidad: Vivimos en un mundo en el que los hechos y problemas suelen tener unas causas y unas consecuencias.

La racionalidad humana implica trabajar con una creciente comprensión de la causalidad de los fenómenos de su complejidad y su relatividad.

- Continuidad y cambio: Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen.

El cambio es una constante social que puede presentarse como un proceso en evolución o como una revolución e implica nuevas interpretaciones o maneras de mirar y comprender el mundo.

- Diferenciación: diversidad y desigualdad. Vivimos en un mundo en el que se dan diferencias entre las personas y entre los grupos sociales.

La diferenciación se expresa en dos conceptos esenciales, la igualdad y la diversidad. La diversidad como riqueza cultural y la desigualdad como injusticia social.

- Conflicto

En nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre aquello que es importante o lo que es más verdadero, porque coexisten diversas maneras de valorar el mundo y la sociedad.

- Interrelación: Las personas y los grupos humanos se relacionan, se comunican y se complementan. No solo compartimos el mundo, lo construimos entre todos.

Las relaciones entre las personas pueden ser de intercambio, de interdependencia, de competencia, de dominio o de colaboración.

- Organización social: Las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen estructuras de poder y unas funciones.

Según Finocchio⁴, hoy resulta ineludible renovar las metodologías de la enseñanza. Pero una renovación que se sostenga en el tiempo y que resulte eficaz, debe ser conciente. Esto implica, necesariamente, discutir y revisar los fundamentos de nuestra práctica docente.

Las estrategias didácticas que utilizamos para enseñar Ciencias Sociales pueden ser comprendidas y transformadas por nosotros si contamos con un esquema complejo que nos permita considerar simultáneamente aspectos ligados al campo disciplinar, al campo psicopedagógico y al campo de las prácticas institucionales.

En el área en cuestión, conocer el funcionamiento de la sociedad en la que se vive y actuar críticamente en ella no solamente implica entender conceptos tales como actividad económica, grupo social y conflicto político. Supone también adquirir

⁴ Finocchio Silvia, **Enseñar Ciencias Sociales**, Buenos Aires, Troquel Educación, 1995, p.16.

procedimientos, en este caso, ciertas formas de razonamiento que son propias de las ciencias sociales u que permiten elaborar hipótesis explicativas, entender la información de los periódicos o valorar la participación personal en distintos aspectos de la vida comunitaria.

Se propone una enseñanza que ayude a comprender la sociedad apropiándose de conceptos del campo de las disciplinas, pero que lo haga brindando permanentemente a los alumnos la oportunidad de explicitar y cuestionar las ideas que ya han construido y que están mediatizando su posibilidad de construir tales conceptos. Podrán acercarse a los conceptos de la disciplina en tanto puedan poner en duda, enriquecer y hasta deshacerse de las ideas anteriores.

La enseñanza debe proponer reiteradas y variadas oportunidades a los alumnos para reformular, falsear y confirmar el conjunto de ideas que poseen. Ese proceso los acerca a las ideas de la disciplina. Resulta relevante estimular el trabajo con problemas que lleven a pensar explicaciones que contemplen múltiples factores.

La investigación en la escuela, utilizada como recurso didáctico, (más allá de las intenciones de quienes la introdujeron seriamente en el campo de la enseñanza), ha sido transformada muchas veces en una búsqueda de información sin un objetivo percibido claramente por los propios alumnos, o como una investigación “de mentiritas” en la cual las preguntas para investigar llevan implícita su respuesta.

El método utilizado en las Ciencias Sociales está basado en cuatro principios:

1.- Intuitivo reflexivo: La intuición como experiencia vivencial le proporciona al alumno un conocimiento poco estructurado del medio basado en la observación. Es importante aclarar que la observación debe tener objetivos precisos, cuantos más específicos sean, más exactas resultará la observación.

- Observación directa
- Observación indirecta
- Observación comparada

2.- Activo: El alumno tiene que aprender haciendo. El docente es el encargado de estimular la actividad individual y/o grupal, renovando y recreando poco a poco las actividades

- Técnicas de Estudio Dirigido
- Técnicas de Dinámica de Grupo

3.- Localización espacial: El eje central es el alumno y él será el punto de partida para relacionarlo con el primer espacio, vital, intuitivo y próximo que lo rodea, llevándolo paulatinamente a otros medios no tan próximos.

- Proceso global descriptivo

- Proceso descriptivo diferenciado
- Proceso sistematizado

4.- Ubicación temporal

- Proceso regresivo
- Proceso cronológico

Aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo de la Educación Primaria

Los niños que ingresan a segundo ciclo de la Escuela Primaria, han penetrado en la etapa de las operaciones concretas, que pueden comprender los medianamente próximo y particular y llegan a realizar las primeras abstracciones verdaderas. El egocentrismo ha sido abandonado.

Dada la etapa de maduración intelectual en la que se hallan, los niños ya son capaces de establecer diferenciaciones en el objeto de su investigación. Aparece en el campo cognoscitivo un pensamiento científico.

Esto obliga al docente a guiar la investigación de los grandes temas de los Estudios Sociales conforme un determinado orden o sucesión de pasos. Ello significa que la motivación concluirá siempre de modo que quede planteado un interrogante, una situación problema. La solución del interrogante se hallará a través de la investigación subsiguiente.

Por ende, el docente continuará presentando los temas de investigación como un todo que se aborda de distintos ángulos. El objeto y su marco geográfico, el objeto y los hechos históricos que los llevaron a ser como es, el objeto y las interacciones sociales que le son propias, y así sucesivamente.

La mayor especificidad de los Estudios Sociales en este ciclo, respecto del anterior, conduce a la ampliación del vocabulario.

La lectura y posterior debate de recortes periodísticos, las dramatizaciones, las ejemplificaciones con situaciones concretas de la vida diaria de los alumnos, y en lo posible, las entrevistas, son inexcusables experiencias de aprendizaje.

Características del conocimiento propio de las Ciencias Sociales

Según Mario Carretero⁵, existen ciertas características del conocimiento social e histórico que debemos tener en cuenta al momento de la enseñanza, estas son:

1.- La historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico.

2.- Los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas.

3.- Los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual.

4.- En las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el historiador o científico social.

5.- La Historia y las Ciencias Sociales como una actividad de razonamiento: capacidad de formular y comprobar hipótesis, aplicar estrategias de tipo inductivo como deductivo y la capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas.

6.- La historia no permite experimentos, pero sin embargo, tiene leyes generales.

7.- La historia como relato: cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace.

8.- La Historia y las Ciencias Sociales no solo usan explicaciones causales sino intencionales.

Los problemas que se plantean en dicha área tienen también ciertas características que debemos considerar:

1.- Son problemas abiertos y mal definidos.

2.- Tendrían más bien un carácter inductivo.

⁵ Carretero Mario, **Construir y enseñar, Las Ciencias Sociales y la Historia**, Buenos Aires, Aique grupo editor, 2007, p. 17.

- 3.- No utilizan un lenguaje formal o simbólico.
- 4.- La dimensión temporal es un factor clave para su resolución.
- 5.- Son problemas muy dependientes del contexto: es necesario situar los acontecimientos dentro del contexto histórico en el que se producen.
- 6.- En general exigen la coordinación de perspectivas diferentes.
- 7.- No tienen una única solución válida que pueda ser considerada como la única correcta, sino que son posibles soluciones diversas.
- 8.- Están relacionados con la capacidad de argumentar y contraargumentar y, con frecuencia, la solución propuesta adopta un formato narrativo.

Según Bruner⁶, existen 4 técnicas que han demostrado ser útiles para el tratamiento de las Ciencias Sociales:

- La técnica de contraste (comparación) permite transmitir el sentido de continuidad y al mismo la reflexión sobre los contenidos.
- La estimulación y empleo de conjeturas razonables, la formulación de hipótesis y la realización de predicciones.
- La participación, que consiste sobre todo en la práctica de juegos que incorporan las propiedades formales del fenómeno.
- El procedimiento de fomentar autoconciencia sobre el pensamiento y su empleo, es el arte de obtener y utilizar la información donde el niño aprende cómo ir más allá de la información dada.

Los niños necesitan detenerse a repasar el trabajo realizado, a fin de descubrir las relaciones entre lo que han aprendido. Es este un descubrimiento interior que tiene un enorme valor. El cultivo de esta capacidad de hallar relaciones es la clave del aprendizaje. No hay nada más importante que transmitir a los niños un respeto por sus propias capacidades de pensamiento, por su habilidad para formular buenas preguntas y para elaborar hipótesis interesantes y razonables.

⁶ Bruner, Jerome S., **Desarrollo Cognitivo y educación**, Selección de textos por Jesús Palacios, España, Ediciones Morata, 1995.

El Pensamiento crítico

Según M. Lipman “el pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto”⁷. Con pensamiento crítico nos referimos a la habilidad para pensar correctamente, para pensar creativa y autónomamente acerca de la mirada de disciplinas, entonces ciertamente es un objetivo educacional de extrema importancia.

Por lo tanto tenemos como características principales del pensamiento crítico el ser un pensamiento correcto, creativo, independiente, que, al basarse en el perfeccionamiento de las destrezas de razonamiento y en el buen uso de los criterios, es un pensamiento que sopesa y determina todos los elementos implicados en los juicios y en los razonamientos. Se basa pues, en un buen uso de la razón, en un uso limitado, controlado y contextualizado.

Una de las funciones primordiales de los criterios nombrados anteriormente es proporcionar una base para las comparaciones. El criterio se presenta como un instrumento de medición, como una herramienta para determinar el marco de referencia y las condiciones en que se emite un juicio o se realiza una valoración, de lo cual dependerá, a su vez, el valor o la verdad de tal juicio o de tal evaluación.

Sin embargo, no basta apoyarse en unos criterios determinados para poder decir que pensamos críticamente, sino que, además, se debe ser conscientes de cuáles son dichos criterios, se debe explicitar y clarificar lo mejor posible dichos criterios. Por ende se ofrece una posible lista de elementos que pueden tomarse como criterios: patrones, leyes, estatutos, reglas, reglamentos, preceptos, requisitos, especificaciones, estipulaciones, convenciones o acuerdos, normas, órdenes; principios, suposiciones, definiciones; ideas, metas, objetivos; pruebas, calificaciones, descubrimientos experimentales, observaciones.

Siguiendo esta línea, pensar críticamente supone ser capaz de dar razón de los criterios por los cuales uno piensa críticamente, lo que se llama la autocorrección y autoevaluación.

El pensamiento crítico es también un pensamiento flexible en el sentido que reconoce que los diferentes contextos necesitan diferentes aplicaciones de reglas y principios, lo cual supone reconocer que no hay un sólo punto de vista ni una sola perspectiva, sino que todo conocimiento y toda reflexión se hace desde perspectivas

⁷ Lipman, M., “Lipman y el pensamiento crítico de Harvard”, en: <http://www.zonapediatrica.com/superdotados/lipman-y-el-pensamiento-critico-de-Harvard.html>.

concretas, desde puntos de vista y situaciones específicas. Por ello, el pensamiento crítico, en cuanto pensamiento sensible al contexto implica el reconocimiento de:

- 1. Circunstancias excepcionales.
- 2. Limitaciones, contingencias o restricciones especiales en las que el razonamiento normalmente aceptable podría encontrarse prohibido.
- 3. Configuraciones generales.
- 4. La posibilidad de que la evidencia sea atípica.
- 5. La posibilidad de que algunos significados no se puedan trasladar de un contexto o a otro.

Ser crítico significa, por tanto, permanecer atento a los cambios de la realidad social y cultural, sensible a los problemas y contradicciones en que se debate la educación actual, abierto a las concepciones plurales que se manifiestan, crítico frente a cualquier solución dogmática que trate de imponerse. El recurso a diferentes puntos de vista ayudará a reformular las propuestas (éticas, políticas, sociales...) que han de ser asiente de la propia actitud personal.

Puede definirse la criticidad como la tendencia fundamental del hombre a buscar la verdad, y el pensamiento crítico como el pensar claro, sistemático y ordenado, orientado hacia esta búsqueda. La criticidad como dinamismo o potencialidad; el pensamiento crítico como el ejercicio o acto de esa potencialidad⁸.

El pensamiento crítico, es el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad.

El pensamiento crítico, según Lipman⁹, tiene tres características fundamentales:

1.- es autocorrectivo, es decir, capaz de ir descubriendo sus propias deficiencias y corrigiendo sus procesos.

2.- es sensible al contexto, por lo tanto, sabe discernir cómo y en qué momento expresar sus juicios para que sean realmente útiles en el contexto en el que se afirman.

3.- se refiere a un parámetro, es decir, es claro en cuanto a los marcos de referencia, los alcances y limitaciones del juicio afirmado.

Cuanto mejor se manifiesten estas tres cualidades en el pensar de los alumnos, mayor será el logro de los objetivos del proceso.

⁸ López Calva, Martín; **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**; México, Trillas, 1998, p.11.

⁹ López Calva, Martín; **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**; México, Trillas, 1998, p. 52.

Cuando un alumno es capaz de reconocer un error y autocorregirlo muestra sensibilidad al contexto en el que afirma su juicio.

Por otro lado, proceso de búsqueda de la verdad responde a las exigencias fundamentales de la “estructura básica del conocimiento humano” (Lonergan, 1988), en sus tres primeros niveles: atender, entender y juzgar, así como el proceso de descubrimiento y adopción de valores responde a las exigencias de un cuarto nivel: valorar.

El primer paso para conocer la verdad es la obtención de datos de la realidad; este paso se da por medio del atender. En el atender no hay aún preguntas, sino la percepción inmediata.

En el nivel de entender se ejecutan operaciones como el inquirir, comprender, imaginar, concebir y formular.

En el nivel de juzgar se reflexiona, reúne pruebas, pondera la evidencia y por último juzga.

El juicio es la respuesta afirmativa (o negativa) que se da a una pregunta para la reflexión. Un juicio compromete personalmente a quien lo realiza.

El pensamiento crítico tiene que ver fundamentalmente con el tercer nivel de operaciones: el nivel de juzgar.

El programa de pensamiento de Lipman se fija principalmente en el desarrollo de tres habilidades básicas: leer, pensar y razonar y se estableció el tipo y los niveles de objetivos que se deben lograr en una actividad escolar: reconocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación. Estos serán los objetivos mínimos que habrá que conseguir desarrollando el pensamiento crítico.

El objetivo principal es que los alumnos mejoren su capacidad de razonamiento, pongan en común sus ideas, aumenten su pensamiento crítico y creativo, fomenten su imaginación y el sentido lógico, sus formas de análisis. Se busca que esa actitud natural de los niños, actitud de asombro y de desconcierto ante un mundo sorprendente y desconocido, no se convierta mediante el proceso educativo en una aceptación convencional a todo aquello que se les trasmite.

Una persona que se va ejercitando en el pensar críticamente va, poco a poco, dejando a un lado los juicios apresurados y sin fundamento, y responsabilizándose de cada respuesta que emite como fruto de una reflexión auténtica.

El alumno que va aprendiendo a pensar críticamente, va siendo cada vez más capaz de resolver problemas sin la necesidad de “recetas” o fórmulas memorísticas y de descubrir el sentido de su existencia y de la existencia, pues al desarrollar la inteligencia se va desarrollando también la capacidad de descubrir relaciones.

El pensamiento crítico y reflexivo en la escuela

“La mente no es una vasija que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender”
(Reflexión de Plutarco-escritor griego- preceptor de jóvenes de la nobleza-100 A. C)

Según Litwin¹⁰, pensar críticamente; en el marco de una práctica moral y en una construcción de diálogo en las aulas; implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. Para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogo, cuestionar y autocuestionarse. Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo.

La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de la práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.

A continuación se plantearán algunos factores que favorecen la estimulación del pensamiento crítico por parte del docente en el aula:

- Fomentar un clima de apertura.
- Animar a los estudiantes a interactuar y cooperar.
- Demostrar actitudes de aceptación.
- Animar a los estudiantes a recoger la información.
- Fomentar la escucha mutua.
- Cuestionar temas.

Un maestro que sea pensador crítico tratará de incorporar los siguientes aspectos en su propia vida:

- Identificar y cuestionar su posición.
- Canalizar las discusiones y las preguntas del grupo.
- Oponerse a considerar aspectos de forma fija e inflexible.

¹⁰ Litwin, Edith, **Las configuraciones Didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior**, Buenos Aires, Paidós, 2008, p.92.

- Registrar cesiones.
- Abogar por la pérdida y el cambio de perspectiva.
- Mediar.

Cómo colaborar con el desarrollo del pensamiento crítico

La manera más concreta de desarrollar el pensamiento crítico es la de buscar que los alumnos ejerciten el preguntar, y para ello es necesario que las temáticas y los problemas sean significativos y se presenten de manera abierta; desarrollando la capacidad de atender, entender y por último juzgar.

Desarrollar pensamientos críticos implica un clima adecuado que debe estar centrado en el diálogo, que es mucho más que una simple conversación.

Una educación que pretenda desarrollar el pensamiento crítico debe crear las condiciones que vayan acercando a las personas a un diálogo atento, inteligente y crítico. Un diálogo atento, en el que haya actitudes de escucha y respeto; un diálogo inteligente, en el que se lleguen a la comprensión de aquello sobre lo que se habla; un diálogo crítico que llegue a juicios concluyentes de la discusión.

A continuación se presentan ciertas habilidades propias del pensamiento crítico¹¹:

- Analizar el valor de las afirmaciones
- Clasificar y categorizar
- Construir hipótesis
- Definir términos
- Desarrollar conceptos
- Descubrir alternativas
- Deducir inferencias
- Encontrar suposiciones
- Formular explicaciones causales
- Formular preguntas críticas
- Generalizar
- Dar razones

¹¹ Constantino Portilla y Armando Rugarcía, “El pensamiento crítico y creativo y la educación superior”, en Magistrales, Univesidad Iberoamericana Golfo Centro, núm. 4, Puebla, enero – junio de 1993.

- Ver las conexiones partes-todo y todo-partes
- Hacer conexiones y distinciones
- Anticipar consecuencias
- Trabajar con analogías
- Trabajar en contradicciones
- Buscar falacias
- Reconocer independencia de medios y fines
- Hacer seriaciones
- Tomar todas las consideraciones en cuenta.

La buena enseñanza

Tradicionalmente la buena enseñanza estaba ligada a la enseñanza exitosa, pero por el contrario, en el contexto actual, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar que acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de promover acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

Esta resignificación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.

“...para que la enseñanza sea buena y comprensiva debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico”¹². Se tenderá a la resolución de problemas, considera las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá a la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales de la disciplina, de fácil acceso para docentes y estudiantes ricos en ramificaciones y derivaciones (Perkins 1992).

¹² Camillioni, Alicia W; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta; Barco, Susana; **Corrientes didácticas Contemporáneas**; Buenos Aires, Paidós, 2006, p.97.

La reflexión y la clase reflexiva

Según el filósofo John Dewey, la reflexión consiste en tomar un rumor o creencia y analizarla con el fin de comprobar si es verdadera o falsa. El reflexionar sobre lo que se dice y hace, puede evitar injusticias. También ayuda a tomar mejores decisiones.

Las instituciones educativas deben asumir el reto de enseñar a reflexionar, pues si la formación de los estudiantes consiste únicamente en repetir ideas de otros, su pensamiento crítico no se desarrollará. La escuela debe motivar el desarrollo de la reflexión a través de ejercicios de argumentación y presentar al estudiante un dilema, para que este opine y defienda su respuesta.

Estudios llevados a cabo, plantean cinco principios para fomentar la comprensión:

- Comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante.
- Promover el pensamiento activo.
- Usar representaciones apropiadas.
- Utilizar simulaciones.
- Proveer de entornos de apoyo.

Se valora la importancia de generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos y que se apoyen los esfuerzos que realizan.

Collins, Brown y Newman (1989, p. 453-494), en la misma línea que los autores antes mencionados, consideran seis propuestas al hablar de métodos para la enseñanza: mostrar a los estudiantes los procesos del pensar; favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas; generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones; poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente; tratar de que verbalicen sus formas de resolución, comparando entre ellos dichos procesos y con los modelos iniciales si los hubo; y, finalmente, estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen.

Lo anteriormente nombrado implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en términos de actitudes y valores.

La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, solo pueden concebirse si se cuenta con un docente que genere esta manera de pensar,

ya que los alcances del pensamiento crítico y reflexivo solo se generan en el salón de clase si es que existen sujetos implicados.

Un docente puede generar reflexión cuando construye analogías, cita analogías construidas por otros, toma partido y adhiere a un autor o a una corriente y utiliza pistas que favorezcan a la comprensión.

El método

¿Cómo juega el método en las Ciencias Sociales, a fin de desarrollar el pensamiento crítico y creativo?

“...los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación”¹³.

Así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes de toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único, generalizable, permitiendo además acuñar en relación con lo metodológico una nueva categoría en el campo de la didáctica: la de “construcción metodológica”.

Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción.

La construcción metodológica no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y sus sujetos particulares. Es decir se construye en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural).

Es significativo tener en cuenta que la adopción particular de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y el aprender. Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que en su complejo entramado expresa también su trayectoria. También existe un tercer elemento o parámetro determinante, que es el tema de las finalidades. Ello

¹³ Camillioni Alicia, Davini María Cristina, Edith Litwin y otras, **Corrientes Didácticas Contemporáneas**, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 2006, p. 80.

implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.

El método no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones. Esto se expresa en las consideraciones de la Ley de Ed., respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje

Cotidianamente los educadores tienen que trabajar con estrategias, métodos, habilidades, procedimientos, sin embargo, existe una gran imprecisión en cuanto a las definiciones de estos términos que si bien aparecen en la literatura pedagógica distan mucho de darnos una idea clara y concisa, que nos permita diferenciar entre unos y otros. Por ejemplo citemos algunos de estos conceptos:

“Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada,...”. (D. Castellanos, 2002: 86).

“...cualquier método de enseñanza constituye un sistema de acciones del maestro , dirigido a un objetivo,...” (M .A. Danilov y M. N. Skatkin)

“...las habilidades resultan de la sistematización de acciones subordinadas a un fin consciente”. (V. González M., 1995:117)

“Un procedimiento para el aprendizaje es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. (Citado en M. Silvestre, y otros. 2002: 8)

Como se aprecia en cada concepto aparecen elementos comunes, en primer lugar el objetivo, la meta, el fin, y las acciones necesarias para alcanzar el objetivo. Sin embargo, esos elementos comunes conforman diversas definiciones.

La génesis de esta dificultad se localiza en el hecho de que tanto las estrategias, los métodos, las habilidades y los procedimientos constituyen actividades o componentes de la estructura de la actividad y entre los componentes que conforman dicha estructura, las acciones, las operaciones o procedimientos, se manifiesta un gran dinamismo determinado por el alcance del objetivo.

Existen elementos claves para lograr diferenciar estrategias, métodos, procedimientos y habilidades; uno de ellos es el grado de **complejidad** de las acciones a partir del objetivo que se persigue. La estrategia siempre se concibe como un plan preparado considerando todos los detalles. Ella es, entre todos estos constructos, la de mayor grado de complejidad en las acciones.

En el campo educativo se contemplan las Estrategias Pedagógica, Educativa, Metodológica, Escolar, Didáctica o de enseñanza y las Estrategias de aprendizaje.

Estas dos últimas están estrechamente unidas y se trabajan todos los días en las aulas; es nuestro interés reflexionar acerca de ellas, porque encontramos que entre estos dos términos también se extienden las imprecisiones analizadas anteriormente.

Sobre el término Estrategias de aprendizaje, los representantes del cognitivismo han escrito profusamente, ellas son fundamentales para el manejo y adquisición de conocimientos por parte de nuestros alumnos, para aprender a aprender. Los educadores tienen entre sus funciones la tarea de enseñarlas, *lo cual no quiere decir que estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje sean sinónimas.*

Pudiéramos señalar, que las estrategias de aprendizaje son actividades que pueden transcurrir simultáneamente, pero no siempre que “enseñamos a hacer” a los educandos, mecánicamente asimilan las mismas acciones, ellos construyen las suyas y asimilan de la manera que ellos determinen. Este fenómeno se hace más evidente en la medida que avanza el nivel de enseñanza.

Según Martínez Verde y Bonachea Montero¹⁴, se pueden establecer las siguientes diferencias entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

1.Estrategias de enseñanza: Las acciones las realiza el maestro, con el objetivo consciente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas que son controladas por el docente. Tienen un alto grado de complejidad. Incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo general de la enseñanza, las características psicológicas de los alumnos y del contenido a enseñar, entre otras. Son acciones externas, observables.

2.Estrategias de aprendizaje: Las acciones las realiza el alumno, con el objetivo siempre consciente de apoyar y mejorar su aprendizaje, son acciones secuenciadas que son controladas por el estudiante. Tienen un alto grado de complejidad. Las acciones que ejecuta el estudiante dependen de su elección, de acuerdo a los procedimientos y conocimientos asimilados, a sus motivos y a la orientación que haya recibido, por tanto media la decisión del alumno. Forma parte del aprendizaje estratégico. Se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir. Son procedimientos internos fundamentalmente de carácter cognitivo.

Es muy estrecha la relación entre estrategia de aprendizaje y estrategia de enseñanza porque el educador debe dirigir los procesos cognitivos, afectivos y volitivos que se deben asimilar conformando las estrategias de aprendizaje. Para que

¹⁴ Dra. A. Rosario Martínez Verde y Mcs. Olga Bonachea Montero, “¿Estrategias de enseñanza o Estrategias de aprendizaje?”, en <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1305.pdf>

esta dirección sea efectiva la enseñanza debe organizarse según la naturaleza, características y condiciones del aprendizaje.

Entre las clasificaciones de estrategias de aprendizaje seleccionaremos la más común que contempla tres tipos de estrategias y tiene en cuenta los aspectos motivacionales; por la importancia que revisten los aspectos afectivos, en la adquisición y uso de una estrategia específica en los educandos. Son las estrategias **metacognitivas, cognitivas y de apoyo o motivacionales**.

2.1 Estrategias metacognitivas se sitúa en el nivel superior porque es la que ejerce el papel regulador de la actividad cognitiva. Cuando el hombre autorregula su actividad quiere decir que la genera, la mantiene y sí es necesario la transforma.

En otras palabras, el aprendizaje que está ocurriendo necesita de un constante control, primero se decide la estrategia y el por qué es adecuada, relacionándola con las exigencias de las situaciones, las tareas y los problemas que enfrenta, se calcula el esfuerzo que requiere y posteriormente se compara con situaciones de aprendizaje anteriores, se decide el conocimiento necesario para el aprendizaje, se analizan los acontecimientos que van ocurriendo y se toman decisiones cuando es imprescindible para garantizar los resultados. Al final, realiza la evaluación de la actividad y de su actuación en ella y se señala los errores que tuvo, para evitar cometerlos en ocasiones posteriores. Como se puede inferir, el alumno es en todo momento consciente de sus propósitos, es una actividad reflexiva de principio a fin. Las estrategias metacognitivas que se destacan generalmente son: la planificación, la regulación y la evaluación.

2.2 Estrategias cognitivas: Están relacionadas con los procesos cognitivos básicos: memoria, pensamiento e imaginación. Son los procesos que nos permiten comprender y fijar, elaborar y reestructurar la información. Abarcan las conocidas estrategias de recirculación de la información, elaboración y organización, y de recursos. En ellas, se agrupan: los apuntes, el subrayado, las mnemotecnias, las preguntas, la metáforas, las analogías, las transferencias, los mapas conceptuales, las clasificaciones, el jerarquizar, seguir pistas, búsqueda directa y las estrategias o métodos para estimular el pensamiento creador.

Según Gaskins y Elliot¹⁵, el pensamiento es un proceso mental determinado por el conocimiento, la actividad mental y las disposiciones (inclinaciones habituales a comportarse de una determinada manera). Pensar es el proceso básico para aprender y tener una conducta inteligente.

Pensar puede describirse como una conducta cognitiva, un proceso mental y una manipulación de conceptos y preceptos. Se lo utiliza cuando uno resuelve un

¹⁵ Irene Gaskins y Thorne Elliot, "Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela" Buenos Aires, Editorial Paidós, 1999, p. 83.

problema, compone un texto o aprende. Pensar incluye el pensamiento crítico y creativo, aunque éstos probablemente no son procesos en si mismos, más bien formas de describir diferentes aspectos del pensamiento.

A continuación se presentarán diversas estrategias cognitivas vinculadas con procesos de pensamiento:

- Centrar la atención: establecer propósitos, distribuir la atención, definir problemas y establecer metas.
- Recoger información: observar y formular preguntas.
- Ensayar: subrayar, iluminar
- Recordar: activar el conocimiento previo, almacenar y recordar.
- Analizar: identificar atributos y componentes, relaciones y modelos, ideas principales.
- Elaborar /generar: elaborar imágenes mentales, parafrasear, resumir, describir, inferir, predecir.
- Organizar/integrar: representar gráficamente, comparar, clasificar, poner en orden y cambiar la forma.
- Evaluar: evaluar críticamente la coherencia y compatibilidad, establecer normas y verificar.
- Monitorear: autocuestionamiento.
- Hacerse cargo de los factores afectivos y de motivación.

Estrategias para alcanzar el sentido y recordarlo:

- 1.- Explorar
- 2.- Acceder al conocimiento previo
- 3.- Predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos
- 4.- Comparar
- 5.- Crear imágenes mentales
- 6.- Hacer inferencias
- 7.- Generar preguntas y pedir aclaraciones
- 8.- Seleccionar ideas importantes, incluidos elementos de la historia en textos de ficción e ideas principales en textos no ficción
- 9.- Elaborar pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, etc.
- 10.- Evaluar ideas presentadas en el texto, la conferencia, la película, etc.
- 11.- Parafrasear o resumir para representar la sustancia de la información
- 12.- Monitorear el avance/logro de objetivos

- 13.- Clasificar información sobre la base de atributos
- 14.- Identificar relaciones y modelos
- 15.- Organizar ideas clave
- 16.- Transferir o aplicar conceptos a nuevas situaciones
- 17.- Ensayar y estudiar

Estrategias para resolver problemas tomar decisiones:

- 1.- Reconocer, identificar o admitir un problema
- 2.- Definir o analizar el problema
- 3.- Decidir sobre un plan
- 4.- Poner en funcionamiento el plan
- 5.- Evaluar tanto el avance hacia la solución como la solución

2.3 Estrategias de apoyo: Otros autores las mencionan como estrategias motivacionales, se refieren a aquellos recursos que despliega el aprendiz para autoestimularse y auto dominar su conducta y garantizar que sus propósitos se cumplan con éxito. Con estas estrategias el estudiante trata de conocer lo que siente al estudiar, discute su estado de ánimo con otras personas, pide que lo corrijan, reconoce las necesidades y emociones de los demás, coopera con los demás y reclama cooperación.

Retomando el tema de estrategias de enseñanza, corresponde a los educadores la tarea de construirlas y formar en los alumnos la capacidad para responder a las exigencias del aprendizaje de la manera más adecuada. Nos referimos al desarrollo integral de la personalidad, es decir, la capacidad para autorregular su conducta, autoconocerse, percatarse incluso de las reacciones de los demás, pensar reflexivamente. Estrategia que no se desarrolla en una clase, en un semestre, ni siquiera en un curso. Esa estrategia debe ir más allá del facilitar que los alumnos relacionen la nueva información con los contenidos asimilados anteriormente, es lograr que el aprendizaje tenga un sentido personal para el discípulo.

En esta dirección las definiciones de estrategias de enseñanza, como la siguiente:

“Secuencias de actividades conscientes, estructuradas bajo procedimientos y recursos en un plan deliberado controlados por el docente para promover el aprendizaje significativo”¹⁶, orientan las acciones de enseñanza del profesor.

¹⁶ Ob.cit., CuevaV,W.H. 2000.

En la estrategia de enseñanza es necesario precisar los **métodos de enseñanza**, ellos ocupan un lugar medular en su preparación y ejecución. Constituyen la vía, el camino, el modo, la manera más general de realizar las acciones de enseñanza (que a su vez estimulan las acciones de aprendizaje, esencialmente pertenecientes a las estrategias cognitivas), para llegar al objetivo propuesto. El método organiza la actividad del profesor y la de los alumnos en clase. Si el profesor emplea el método del trabajo independiente, la actividad cognitiva de los alumnos es más intensa. Si utiliza el método expositivo prevalentemente, el mayor esfuerzo intelectual en la clase es del profesor.

En la medida en que proyecta sus acciones para desarrollar la estrategia de enseñanza también debe elegir los procedimientos. Los **procedimientos** suelen ser definidos con contenidos que también corresponden a las habilidades, a las estrategias, a los propios métodos. C. Coll señala: “Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”¹⁷. Están asociados a las condiciones en las que se realiza la actividad, por lo tanto tienen un carácter más concreto, son la manera de actuar, trata de una serie de pasos o fases para conseguir el fin.

El mismo procedimiento se puede utilizar en distintos métodos, a su vez en la utilización de un método se incluyen procedimientos más o menos complejos. Por ejemplo, el educador emplea el método de enseñanza expositivo en su clase y para ello como procedimiento ejemplifica, demuestra y expone. También el mismo procedimiento es utilizado en diferentes asignaturas. Todo esto fundamenta el carácter general y amplio de los procedimientos.

Las **habilidades** están relacionadas con el dominio de procedimientos. Las llamadas habilidades primarias son procedimientos que tienen un carácter consciente en todas sus fases cuando la habilidad alcanza un alto grado de destreza, en ellas, determinadas operaciones se automatizan y se convierten en hábitos lo cual trae como consecuencia el perfeccionamiento de la actividad y la rapidez en su ejecución.

Las estrategias de aprendizaje incluyen varias habilidades, el término habilidades se utiliza para indicar un dominio que ya poseemos, que puede expresarse en conducta en cualquier momento, porque ya se ha desarrollado a través del entrenamiento y la práctica. En virtud de ello, las estrategias de aprendizaje se convierten en habilidades.

Las estrategias cognitivas han sido asociadas con las llamadas habilidades lógicas o habilidades cognitivas porque su finalidad es el desarrollo de esas

¹⁷ Citado en C. Monereo y otros 1998.

habilidades. Son numerosas y variadas las habilidades que utilizan los estudiantes cuando procesan y asimilan la información de una asignatura o disciplina, en ellas se incluyen además de las lógicas, las específicas de cada asignatura.

Estrategias de enseñanza

En principio se debe destacar el concepto de método, como un determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento. "...el método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar que sirve de guía de una actividad"¹⁸.

La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe ser fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. La estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

La estrategia didáctica resulta de la conjunción de tres componentes:

- Definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La misión de una institución.
- La estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular.
- La concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos.

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza, que lleva implícito una gama de decisiones que le profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que pueden utilizar para llegar a las metas del curso.

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje determinado.

¹⁸ Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, **Capacitación en estrategias y técnicas didácticas.**

Se presentan a continuación diferentes estrategias y técnicas didácticas:

1. Exposición: Su objetivo es presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone y también en algunos casos exponen los alumnos.
2. Método de proyectos: Su objetivo es acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo.
3. Método de casos: Su objetivo es acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado.
4. Método de preguntas: Su objetivo es, en base a preguntas, llevar a los alumnos a la discusión y análisis de información pertinente a la materia.
5. Simulación y juego: Su objetivo es aprender a partir de la acción tanto contenidos, como el desempeño de los alumnos ante situaciones simuladas.
6. Aprendizaje basado en problemas: El trabajo en pequeños grupos, con el objetivo de sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas, que por lo general han sido tomados de la realidad.
7. Juego de roles: Su objetivo es ampliar el campo de experiencia de los participantes y su habilidad para resolver los problemas desde diferentes puntos de vista.
8. Panel de discusión: Su objetivo es dar a conocer a un grupo diferente, orientaciones con respecto a un tema.
9. Lluvia de ideas: Su objetivo es implementar el potencial creativo en un grupo, recabar mucha y variada información y resolver problemas.

Estrategias de enseñanza innovadoras

Por innovación educativa se entiende toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o sus resultados.

Según Litwin ¹⁹ una estrategia innovadora es la **Integración**, como aquellas explicaciones del docente o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y la relación de sentido entre temas, conceptos o campos.

La integración puede reconocerse porque los docentes utilizan un caso o un relato que permite identificar en sus relaciones numerosos conceptos, temas, ideas, suposiciones a partir de una situación o producto concreto. Cuando los casos son complejos y muestran una situación real en la que convergen para el análisis de datos,

¹⁹ Litwin, Edith, **El oficio de enseñar condiciones y contextos**, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 70.

conceptos, relaciones, paradigmas, suelen ser expresiones de los vínculos interdisciplinarios y constituyen una clara propuesta enriquecedora de la comprensión.

Las estrategias desplegadas por el docente para promover los procesos reflexivos por parte de los estudiantes requieren actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis.

Las estrategias que desplieguen los docentes para favorecer los procesos de integración por parte de los alumnos, son parte de los procesos reflexivos, tales como la descripción, interpretación o valoración, que deberían estimularse en el aula. La integración como estrategia para favorecer la comprensión deber poder ser mostrada a los estudiantes en los procesos de pensamiento, en tanto se configuran con cada una de nuestras explicaciones y forma parte de la conversación didáctica, del diálogo que invita a pensar.

Entendemos que conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es integrarlos con lo que ya se sabe, de modo que el conocimiento sea complejo y relativo. Para adquirir este conocimiento es necesario que los contenidos sean significativos y relevantes.

La **Pregunta** también es una estrategia que cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorecer los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos de pensar.

Existen diversos tipos de preguntas: las preguntas iniciales que estimulan el recuerdo del tema en cuestión, las preguntas en el desarrollo que permiten conectar lo nuevo con lo que ya se sabe y profundizar, y la preguntas finales que favorecen procesos de síntesis o conclusiones, anticipar el próximo tema o prever el contenido de la clase siguiente.

Con esto se pretende que los alumnos “piensen bien” y éste es un desafío constante de la enseñanza, que piensen librándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. Las preguntas que orienten y ayuden a pensar, pueden diferenciarse en tres tipos: las preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico.

Las preguntas que aluden a la cognición refieren a conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla. Se trata de nivel de contenido y su adquisición.

Las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que el docente puede brindar para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Este tipo de preguntas generan una serie de actitudes asociadas con el pensamiento reflexivo y crítico.

Las preguntas epistémicas refieren a la ayuda que el docente puede brindar para que los alumnos entiendan los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad, cómo se obtuvo ese conocimiento en el campo, los debates en torno a él.

Las preguntas pueden diferenciarse también según el nivel de complejidad que representan para los estudiantes: Las preguntas más simples, de primer nivel de complejidad, son las que se dirigen a la opinión, las preguntas que remiten a la diferenciación o análisis, se sitúan en el segundo nivel de complejidad, ya que aluden a la reflexión inteligente en torno a las causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones, y el tercer nivel de preguntas se dirige a la evaluación que realizan los alumnos para juzgar la mejor solución, el camino más eficaz

Según Camillioni²⁰, las preguntas que formula el o la profesora no son tales, en tanto solo las plantea porque conoce las respuestas y los problemas por resolver que plantea (problemas de juguete, es decir problemas contruidos para la enseñanza) raramente se plantean así en la vida de los individuos, y por lo tanto no tienen significación social.

El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento.

Robert Young señala que las preguntas son una parte muy importante del discurso en las clases. Las preguntas que se plantean en el salón de clase nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y de repetición que se le asigna al alumno.

Una estrategia innovadora es la enseñanza por medio del **Estudio y el análisis de casos**. Estos constituyen una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento y la reflexión, son procesos inherentes a la condición humana que implican crear, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, inventar. El caso adopta forma de narración, un relato en el que se cuenta una historia, se describe como aconteció un suceso y son esencialmente interdisciplinarios.

Otra estrategia de enseñanza es el **Aprendizaje basado en problemas** (ABP), en donde se presentan y resuelven problemas del mundo real. La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los

²⁰ Camillioni, Alicia W; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta; Barco, Susana; **Corrientes didácticas Contemporáneas**; Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 105.

estudiantes para que indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objetivo de llegar a conclusiones. Cabe destacar que el problema debe ser desafiante.

El **Trabajo grupal**, como estrategia del docente enseña el valor de la ayuda, el trabajo solidario, el aprender a respetar y consensuar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción.

La **Estrategia de resolución de problemas** permite el trabajo con los contenidos respetando la complejidad de los mismos y resulta una estrategia efectiva para trabajar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es muy enriquecedor y motivador presentar al estudiante este tipo de situaciones ya que generalmente los alumnos se predisponen muy bien, siempre que la propuesta didáctica esté elaborada adecuadamente para los alumnos. Los alumnos no saben como saltar el obstáculo pero el docente sabe que tiene todos los elementos para hacerlo.

Las soluciones de problemas nacen de las ideas previas de los alumnos y de los intereses de los alumnos, se basan en los contenidos que se estén desarrollando y deben concluir en respuestas abiertas, es decir, podemos encontrar en los alumnos diferentes soluciones al problema planteado. También siempre está presente la toma de decisiones y consecuentemente, la opción por un determinado valor.

Este tipo de estrategia permite trabajar simultáneamente los tres tipos de contenidos antes nombrados, y por lo tanto, fortalece los esquemas cognitivos de los alumnos atendiendo a la multicausalidad de los procesos sociales, superando las posturas lineales y simplistas. Por otro lado, atiende el desarrollo de la toma de decisiones en un clima de libertad para que pueda optar, estimula la adhesión a valores con su correspondiente fundamentación y también lleva a conocer y respetar otros puntos de vista.

Se destaca la estrategia de **Juego de simulación**, que se caracterizan por una situación en la que un escenario simulado representa modelos reales, haciendo posible la reproducción de lo cotidiano. Estos recursos consisten en la reproducción de una situación artificial, donde los participantes reciben instrucciones con varias actividades para que sean resueltas en un determinado plazo. Cada uno de los jugadores tiene que crear su propio plan de organización y resolver el mayor número de dificultades presentadas.

Estos juegos permiten al alumno:

- Construir activamente el conocimiento, partiendo de las ideas previas.
- Reflexionar sobre lo aprendido.
- Desarrollar técnicas de observación.
- Comprender el funcionamiento de procesos sociales complejos.
- Ejercitarse en toma de decisiones valorando distintas opciones.
- Resolver problemas adecuadamente.
- Respetar la opinión del otro.
- Desarrollar la dimensión moral.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades para planificar y organizar la tarea

La estrategia de **Simulación** se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, concientes de que es una participación ficcional. Este tipo de actividades promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación.

Diseño de investigación

BREVE CARACTERIZACIÓN DEL TIPO DE DISEÑO

Se realizará un estudio de tipo exploratorio/descriptivo, ya que se pretende conocer las estrategias didácticas que utiliza el docente en el área de Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo de la E.P. y al mismo tiempo describirlas.

Se apelará a la validación convergente o triangulación. Esto implica analizar la problemática a la luz de encuadres teóricos diversos, con metodologías cuantitativas y cualitativas que se complementen.

DELIMITACION DEL CAMPO DE ESTUDIO: UNIVERSO-PROBLACIÓN; MUESTRA; UNIDAD DE ANÁLISIS

Universo: Escuelas Primarias de gestión privada confesionales ubicadas en los grandes centros urbanos de la ciudad de Mar del Plata.

Población: Docentes de 2do Ciclo de la Educación Primaria, encargados del área de Ciencias Sociales.

Muestra: Tres escuelas, veinte docentes. Se ha seleccionado este número de docentes ya que se pretende indagar y analizar las estrategias didácticas utilizadas en un área de conocimiento específica, en este caso las Ciencias Sociales.

Unidad de análisis: Propuestas didácticas del docente de Ciencias Sociales del 2do Ciclo de la E.P. y su práctica áulica.

Variables: Formación docente Ciencias Sociales Ed .Primaria, estrategias didácticas, pensamiento crítico y reflexivo.

PLAN DE ANÁLISIS

Los datos recabados mediante los tres instrumentos (grillas de observación, grillas de observación de carpeta didáctica y encuestas) se analizarán a partir de los resultados tablas y gráficos, y de forma cualitativa mediante una reflexión y análisis pertinente a partir de características comunes.

El proceso de investigación cualitativa es cíclico y recursivo antes que secuencial e involucra básicamente cuatro tipos de actividades: delimitar la recolección

de los datos, recolectar los datos, analizarlos y realizar el informe de investigación (Echeverría 2005).

Al delimitar la recolección de los datos, básicamente proyectamos lo que vamos a hacer, tomando un conjunto mínimo de decisiones para poder iniciar la recolección de los datos, que en la investigación cualitativa supone el uso de instrumentos in estructurados.

Con el análisis de datos realizamos tres tipos de tareas: reducir los datos, presentarlos esquemáticamente y obtener y contrastar conclusiones. Con la reducción de datos ordenamos y seleccionamos la información que tenemos, proceso que comienza con la creación de una base de datos.

SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS

Se diseñaron métodos cuantitativos (Encuesta semiestructurada al docente). Se trabajará también con Grilla de observación de carpeta didáctica.

También algunos datos cualitativos, serán recabados mediante la Grilla de observación de clase.

Análisis

En esta etapa de investigación se pretende clasificar los datos de acuerdo a las categorías teóricas planteadas, ordenarlos según algún criterio consistente, cruzar los datos entre sí, correlacionarlos e interpretarlos.

Se mostrarán tablas y gráficos que resultaron de la toma de los tres instrumentos: grilla de observación de clase, grilla de observación de carpeta didáctica y encuesta.

1. Grilla de observación de clase

	Si	A veces	No
INICIO			
DOCENTE			
Repasa el tema visto la clase anterior	11	0	9
Plantea un problema	0	0	20
Da a conocer los objetivos de la clase	7	0	13
Dispone del mobiliario en función de las act. realizadas	1	0	19
DESARROLLO			
DOCENTE			
Explica el tema	12	0	8
Propone actividades			
• En grupo	12	0	8
• Individuales	15	0	5
Utiliza mapas /redes conceptuales	2	0	18
Utiliza cuadros comparativos	1	0	19
Ejemplifica	7	2	11
Relata hechos y situaciones	7	5	8
Sugiere material de diversas fuentes	0	0	20
Establece relaciones entre contenidos	8	4	8
Formula preguntas y problemas	9	4	7
Utiliza situaciones reales de notas periodísticas	1	0	19
Fomenta debates	3	4	13
Reconoce causas y consecuencias	6	3	11
Utiliza recursos tecnológicos	0	0	20
ALUMNOS			
Leen un texto	15	0	5
Discuten sobre le tema tratado en busca de hipótesis	3	0	17
Opinan con fundamento	1	11	8
Exponen ideas	7	8	5
Auto corrigen errores	3	0	17
CIERRE			
DOCENTE			
Arriba a conclusiones sobre el tema tratado	12	0	8
Relaciona con nuevas temáticas	2	0	18
ALUMNOS			
Realizan una reflexión final sobre el tema tratado	10	0	10
Realizan una producción personal que sintetice el tema	14	0	6

Observaciones de clase	si	A veces	No
Inicio			
Docente			
Repasa el tema visto la clase anterior	55%	0 %	45 %
Plantea un problema	0 %	0 %	100%
Da a conocer los objetivos de la clase	35%	0 %	65 %
Dispone el mobiliario en función de las actividades realizadas	5 %	0 %	95 %
Desarrollo			
Docente			
Explica el tema	60%	0 %	40 %
Propone actividades			
En grupo	60%	0 %	40 %
Individuales	75%	0 %	25 %
Utiliza mapas / redes conceptuales	10%	0 %	90 %
Utiliza cuadros comparativos	5 %	0 %	95 %
Ejemplifica	35%	10 %	55 %
Relata hechos y situaciones	35%	20%	45 %
Sugiere material de diversas fuentes	0 %	0 %	100%
Establece relaciones entre contenidos	40%	20%	40 %
Formula preguntas y problemas	45%	20%	35 %
Utiliza situaciones reales de notas periodísticas	5 %	0 %	95 %
Fomenta debate	15%	20%	65 %
Reconoce causas y consecuencias	30%	15%	55 %
Utiliza recursos tecnológicos	0 %	0 %	100%
Alumnos			
Leen un texto	75%	0 %	25 %
Discuten sobre el tema tratado en busca de hipótesis	15%	0 %	85 %
Opinan con fundamento	5 %	55%	40 %
Exponen ideas	35%	40%	25 %
Auto corrigen errores	15%	0 %	85 %
Cierre			
Docente			
Arriba a conclusiones sobre el tema tratado	60%	0 %	40 %
Relaciona con nuevas temáticas	10%	0 %	90 %
Alumnos			
Realizan una reflexión final sobre el tema tratado	50%	0 %	50 %
Realizan una producción personal que sintetice el tema	70%	0 %	30 %

Realizando un análisis de los datos recabados en este instrumento se puede concluir:

- La mayoría de los docentes (55%) repasa el tema visto la clase anterior, lo cual favorece a la reflexión de lo *ya sabido* y lo *nuevo* a aprender.
- No plantean definitivamente ningún problema significativo (100%) durante sus clases y tampoco dan a conocer los objetivos de la misma (65%).
- La mayoría de los docentes explican el tema, mientras leen el manual de los alumnos (60%).
- Se realizan mayormente actividades individuales, que *no* llevan a compartir ideas, lo cual dificulta el desarrollo del pensamiento crítico en el aula (75%).
- No se plantean actividades de técnicas de estudio como mapas conceptuales, redes conceptuales y cuadros comparativos (90 % y 95 % respectivamente).
- La mayoría de los docentes durante sus clases formulan preguntas, pero las respuestas de las mismas se basan en su extracción sencilla de los libros de texto o manuales del año y no se sugiere ningún material aleatorio de consulta o interés (45%).
- La mayoría de los docentes no realiza auto corrección de errores durante sus clases (85%).
- Los docentes no desarrollan mediante el diálogo acciones de pensamiento que lleven a relacionar los temas vistos con nuevas temáticas (90%).

Descripción de las observaciones de clase por institución

Resulta importante destacar el número de docentes y la distribución de la población por año e institución.

	4to año	5to año	6to año
Colegio A	3	2	2
Colegio B	3	2	2
Colegio C	2	2	2

En el Colegio A se pudo observar dos tipos de clases: en los años superiores (6tos años) el docente planteó en sus propuestas actividades lúdicas donde logró motivar a los alumnos a la participación, diálogo y al saber disciplinar de la clase en cuestión; y por otro lado (en los 4tos y 5tos años) propuestas tradicionales de lectura, trabajo individual y solo en algunos casos puesta en común de los contenidos abordados.

En líneas generales, según las clases observadas, el Colegio B se caracterizó por llevar a cabo prácticas pedagógicas de estilo tradicionales, valorando al manual como única fuente de información valedera y actividades de aplicación de los contenidos de forma individual y escrita.

En el Colegio C, en general, se pudieron observar propuestas pedagógicas que valoraban la participación del alumno, la reflexión, el diálogo, la confrontación de ideas, y las actividades lúdicas como forma de aprender y al mismo tiempo mantener una buena actitud de aprendizaje por parte del alumno.

Descripción de las observaciones de clase generales

En líneas generales, abundaron las clases tradicionales, donde el alumno era sólo un receptor de la información que brindaba el docente por medio de la explicación y especialmente de la lectura del manual o libro de texto de los alumnos. Estas clases se convertían en monótonas y hasta “tediosas” para los alumnos, ya que no existía un diálogo abierto ni una confrontación de ideas con el fin de que el conocimiento pueda ser construido en la interacción docente-alumno, alumno-alumno.

Descripción de las observaciones de clases de 4to año

Temas: la Argentina, su territorio, las provincias, su población, diversas introducciones a las Ciencias Sociales y sus disciplinas específicas.

Algunos docentes comenzaron la clase tomando lección oral de las provincias argentinas y sus capitales, continuando con actividades de localización de diversos elementos en mapas, también se observaron actividades lúdicas (adivanzas y rompecabezas) con el fin de identificar las provincias y actividades varias en carpeta de aplicación de los mismos contenidos, como por ejemplo cuestionarios. Se observó reiteradas veces al docente leyendo y releendo datos teóricos del libro y luego pedir a

los alumnos que re-narren la información escuchada con sus palabras (como actividad de fijación con la finalidad de contrastar si la información tratada fue comprendida).

Descripción de las observaciones de clases de 5to año

Temas: Organización política de nuestro país y las autoridades nacionales.

Se pudieron observar especialmente en clases de repaso, visualizando a los alumnos trabajar de forma autónoma mediante guías de actividades individuales, de preguntas y respuestas. Los niños consultaban como única fuente de información al manual o libro del área en cuestión. No se observaron instancias de diálogo o puesta en común de común de tema visto durante la clase.

Se escuchó al docente y a los alumnos leer/re-leer textos del manual y completar actividades escritas e individuales de completamiento de frases y cuestionarios sobre la teoría abordada.

En otras clases se observó instancias donde el docente leía, tomaba la palabra, explicaba contenidos y entablaba diálogos ricos en ejemplificaciones y situaciones de aprendizaje.

Descripción de las observaciones de clases de 6to año

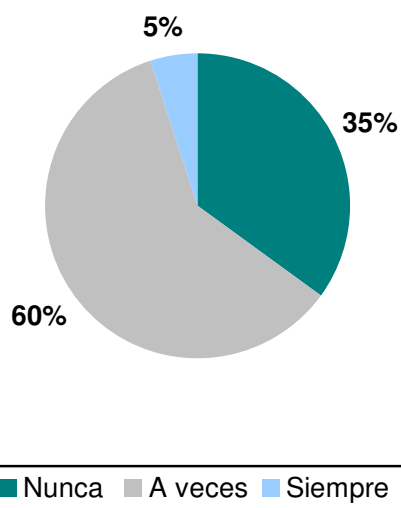
Temas: La Argentina, su población, paisaje y recursos naturales.

En las clases se pudo observar diversidad de estrategias, pudiendo agruparlas en tres tipos: clases donde la reflexión, el diálogo y las preguntas, junto con los mapas como fuente de información, eran el medio para lograr los aprendizajes de los alumnos, clases donde los alumnos leían del manual como única fuente de información y realizaban sin mediación docente actividades básicas de extracción de datos del libro y contestar cuestionarios, y clases de cierre de los temas donde la actividad lúdica causa motivación en los alumnos y también lleva a recuperar contenidos vistos durante la unidad didáctica, mediante la participación activa de alumnos y docentes.

2.- Grilla de observación de carpeta didáctica.

	Nunca	A veces	Siempre
Lectura de diversos textos	0	5	15
Síntesis de información	0	13	7
Cuadros comparativos	3	16	1
Mapas conceptuales	3	15	2
Redes conceptuales	3	16	1
Auto evaluación	8	11	1
Ejemplificación	3	14	3
Opinión crítica	7	12	1
Exposición o explicación	0	7	13
Aprendizaje basado en problemas	16	4	0
Juego de roles	17	3	0
Estudio de casos	12	8	0
Interrogatorio	0	1	19

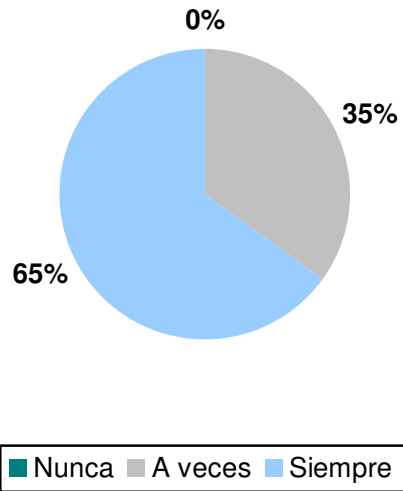
Opinión crítica



Leyenda: La mayoría de las actividades observadas (60%) utiliza "a veces" la opinión crítica.

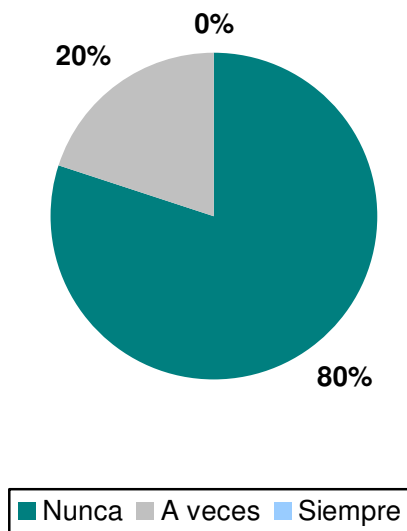
El pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios. Es la habilidad para pensar correctamente, para pensar creativa y autónomamente acerca de la mirada de disciplinas. Según López Calva, el pensamiento crítico es el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad.

Exposición o explicación



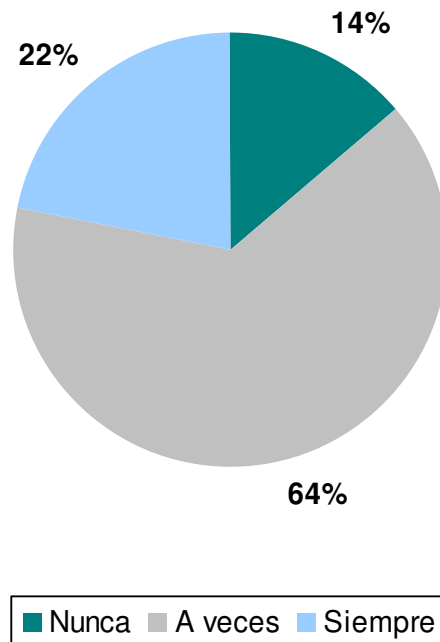
Leyenda: La mayoría de las actividades observadas (65%) utiliza "siempre" la exposición o explicación.

Aprendizaje basado en problemas



Leyenda: La mayoría de las actividades observadas (80%) "nunca" utiliza el aprendizaje basado en problemas

Técnicas de lectura comprensiva



Leyenda: La mayoría de las actividades observadas (64%) "a veces" utiliza técnicas de lectura comprensiva.

Los temas más destacados de la recolección de datos extraídos de este instrumento son:

- La escasa cantidad de docentes que tienen instalado en sus clases el hábito de realizar actividades que desarrollen la opinión crítica (un 60% lo utiliza a veces).
- La mayoría de las carpetas docentes y actividades planteadas en ella, constan de la explicación como actividad fundamental (65%).
- La mayoría de las actividades observadas en las carpetas didácticas y planificaciones son cuestionarios/interrogatorios (Se destaca en las observaciones finales en los instrumentos).
- La mayoría de los docentes no llevan a cabo actividades que conlleven estudios de casos (60 %).
- No se plantean actividades que propongan el aprendizaje basado en problemas ni el juego de roles (el 85% no los utilizan).

2. Encuesta a docentes.

	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Actividades de análisis del tema tratado	0	5	15
Oportunidades para emitir una opinión personal.	4	11	5
Propuesta de trabajo en equipo para solucionar problemas.	4	16	0
Reflexión sobre las tareas realizadas	1	12	7
Actividades de auto evaluación	5	12	3
Situaciones problemáticas vinculadas con la realidad	5	11	4

	Nunca	A veces	Siempre
Lectura de diversos textos	0	6	14
Síntesis de información	0	10	10
Cuadros comparativos	0	19	1
Mapas conceptuales	4	14	2
Redes conceptuales	5	12	3
Auto evaluación	1	7	12
Ejemplificación	0	7	13
Opinión crítica	0	13	7
Exposición o explicación	0	7	13
Aprendizaje basado en problemas	4	13	3
Juego de roles	7	11	2
Estudio de casos	9	11	0
Interrogatorio	1	7	12

Consigna 8: Nombre actividades que habitualmente realice en sus clases de Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA	OTRAS ACTIVIDADES NOMBRADAS
<ul style="list-style-type: none"> * Técnicas de estudio_ comprensión * Análisis de texto * Búsqueda de información_ investigación * Reflexión * Explicación * Lectura individual y grupal de textos * Revisión de conocimientos previos 	<ul style="list-style-type: none"> * Ubicación en el mapa * Manejo de hipótesis de contenido * Fuentes testimoniales * Argumentación de ideologías opuestas * Estudio de casos * Auto corrección * Juegos de fijación

Consigna 10: ¿Qué requisitos debe cumplir una clase de Ciencias Sociales para ser considerada una buena práctica docente?

REQUISITOS MÁS VALORADOS

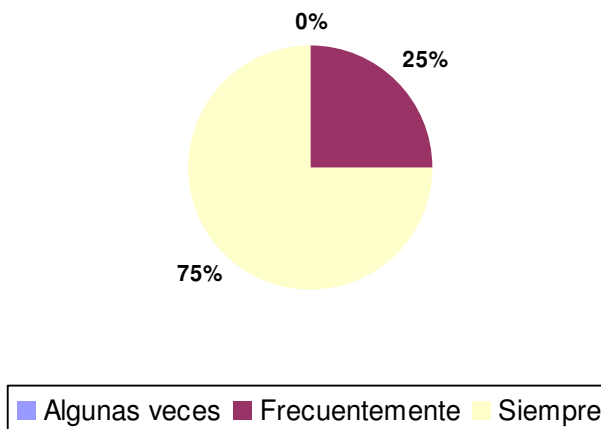
- Análisis y comprensión
- Vinculación con la realidad
- Soporte gráfico presente en la situación didáctica

- Relación con saberes previos
- Investigación
- Acorde a la edad e intereses del alumno

OTRAS RESPUESTAS

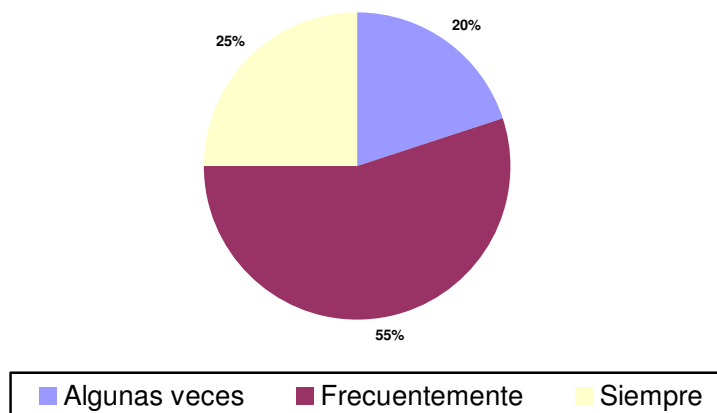
- Motivación
- Fijación de contenidos
- Ciencia como proceso- relación de hechos
- Reflexión
- Clase organizada_ contenidos secuenciados

Actividades de análisis



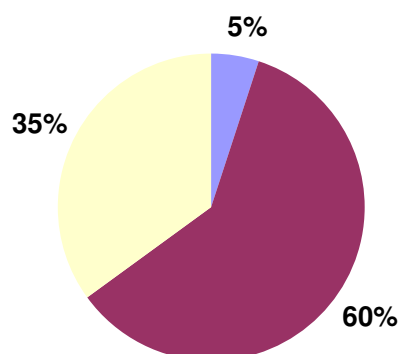
Leyenda: La mayoría de los docentes (75%) realizan “siempre” actividades de análisis.

Oportunidades para emitir una opinión personal



Leyenda: La mayoría de los docentes (55%) ofrecen “frecuentemente” oportunidades para emitir una opinión personal.

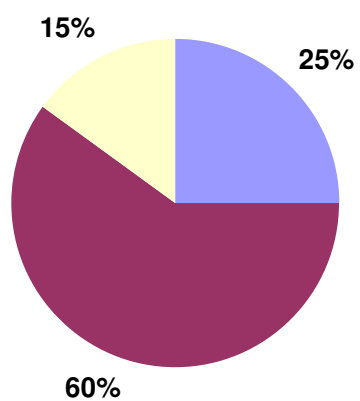
Reflexión de las tareas realizadas



Algunas veces Frecuentemente Siempre

Leyenda: La mayoría de los docentes (60%) induce “frecuentemente” a los alumnos a reflexionar sobre las tareas realizadas.

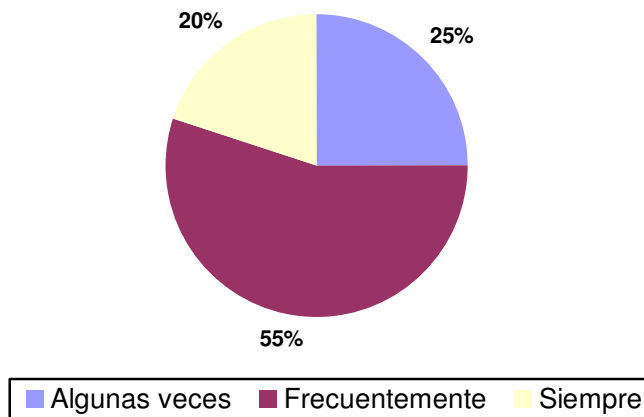
Actividades de autoevaluación



Algunas veces Frecuentemente Siempre

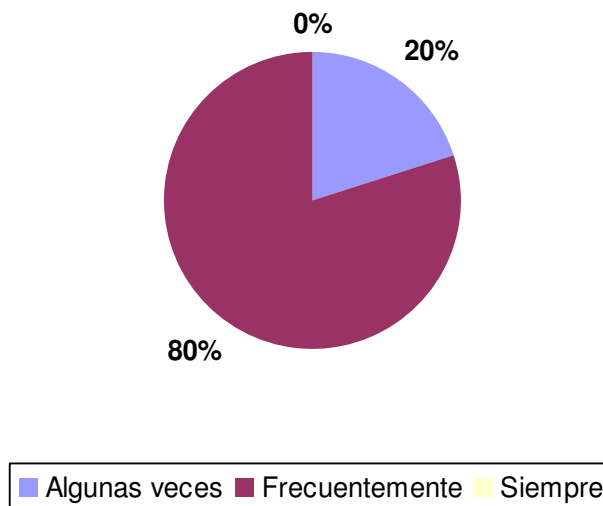
Leyenda: La mayoría de los docentes (60%) realiza “frecuentemente” actividades de autoevaluación.

Situaciones problemáticas vinculadas con la realidad



Leyenda: La mayoría de los docentes (55%) plantea “frecuentemente” problemáticas vinculadas con la realidad.

Trabajo en equipo para solucionar problemas



Leyenda: La mayoría de los docentes (80%) proponen “frecuentemente” el trabajo en equipo para solucionar problemas de manera conjunta.

Se destacan algunos fragmentos extraídos de las encuestas docentes, donde se indaga ¿Qué requisitos debe cumplir una clase de Ciencias Sociales para ser considerada una buena práctica docente?

- No “aburrir”, ser dinámica en las actividades, promover la participación y la libre expresión de opiniones, no fomentar la repetición y lo memorístico, permitir el análisis del recorte de la realidad desde distintos puntos de vista, no atomizar sus bloques, sino mostrar que todo hecho histórico tuvo siempre un sustento geográfico donde encuadrarlo (docente de 4to año).
- Que se pueda reflexionar sobre el tema trabajado. Interactuar con el objeto e información que se va a estudiar (docente de 5to año).
- Debe haber diversidad de autores y textos, relación con la actualidad, comparación entre contenidos y análisis de causa-consecuencia. Debe entenderse a las Ciencias Sociales como un proceso (docente de 6to año).

Conclusiones

Considero la necesidad de recuperar para la escuela el calor de la experiencia, la capacidad de innovación, el juego, la capacidad de diálogo, y sobre todo la curiosidad, asombro, que supone una genuina formación.

Incorporar aquellas estrategias didácticas que promuevan la innovación en la enseñanza, respondiendo a las características de una nueva generación, que aprende de diverso modo a lo que lo hicieron sus docentes, patentizado en la reconocida frase, que plantea que nuestros docentes se formaron en el siglo XX, para enseñar a alumnos del siglo XXI.

La escuela, como planteamos en otras secciones del trabajo, tiene como propósitos centrales promover el pensamiento reflexivo, crítico y creador del alumno; desarrollar su capacidad de abstracción y razonamiento; fomentar un sistema de valores que le permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades.

Considero al docente como un mediador entre los niños y el conocimiento, como agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente es un profesional de la educación que debe guiar y acompañar el proceso de aprendizaje problematizando la realidad. Debe poseer una conciencia crítica de la realidad en la que está inmerso, no sólo de la realidad inmediata áulica y luego institucional, sino de la realidad sociocultural contextual de la misma institución escolar, y además, para comprender esta realidad contextual en la que está inmerso el centro educativo, tiene que conocer, analizar y comprender los cambios socioculturales de la humanidad.

El docente necesita poseer diferentes saberes y estrategias a fin de contar con marcos de referencia teóricos explícitos que le permitan fundamentar su práctica a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y la dinámica institucional.

El papel del educador que desea desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en sus alumnos debe ser el de un ayudador, facilitador y motivador. El trabajo en grupo, la cooperación y el cuestionamiento por parte del maestro son componentes importantes de la enseñanza del pensamiento crítico.

De acuerdo a los datos recabados con los distintos instrumentos de investigación y la teoría analizada, se puede concluir planteando que la hipótesis al problema planteado en un inicio ha sido confirmada. **Los docentes de Segundo Ciclo de la Educación Primaria analizados en este trabajo de investigación, utilizan**

escasas estrategias didácticas que induzcan a los alumnos a reflexionar y a desarrollar un pensamiento crítico.

En las observaciones de clase realizadas en las tres escuelas, esto se vislumbra claramente: los docentes no plantean verdaderos problemas significativos durante sus clases, no se observó que utilicen variadas técnicas de estudio (como mapas, redes conceptuales y cuadros comparativos) que ayuden a analizar la información de forma más acabada y reflexiva, no plantean situaciones o hechos de la vida cotidiana con el fin de comprender los contenidos de las Ciencias Sociales, no se observaron momentos de planteamiento de hipótesis y diversas soluciones a las situaciones pedagógicas que se susciten en el aula y no se relacionan los contenidos trabajados con contenidos anteriormente aprendidos y los nuevos a aprender.

Se puede concluir afirmando que las clases observadas fueron de corte tradicional y no indujeron a los alumnos a pensar y a poner en práctica alguna actividad compleja de la inteligencia. Solo se observó como el docente, posee como principal fuente de información al manual de los alumnos, donde realiza explicaciones acotadas fundamentadas en el mismo texto y realiza breves intervenciones didácticas.

En la observación de carpetas didácticas y planificaciones analizadas se observa que la mayoría de los docentes a veces utilizan técnicas de lectura comprensiva, un gran número no realiza actividades que induzcan a la opinión crítica, no se plantean actividades de estudio de casos, juego de roles ni aprendizaje basado en problemas, Se abusan de los cuestionarios o interrogatorios, como actividad que prevalece en el desarrollo de los contenidos propuestos en el año.

En las encuestas relevadas, los docentes plantean que realizan siempre actividades de análisis de los temas tratados en el aula, frecuentemente brindan a sus alumnos espacios para emitir opiniones personales, proponen trabajos en equipo con el fin de solucionar problemas, realizan actividades de auto evaluación, reflexión de las tareas realizadas y plantean problemas vinculadas a la realidad social.

A la luz de los datos arrojados por los tres instrumentos, puedo concluir que se observan inconsistencias entre lo que el docente hace en sus clases según lo observado, en lo que está documentado en su carpeta didáctica y en lo que dice o piensa el maestro y expresa en las encuestas.

En las encuestas realizadas a los docentes se expresa que la mayoría realiza frecuentemente actividades que supongan la opinión crítica y en la observación de

carpeta didáctica y observación de clase coinciden en que solo a veces la llevan a la práctica (en situaciones y temas diversos).

Con respecto al planteamiento de situaciones problemas en el aula, las encuestas plantean que los docentes utilizan frecuentemente problemas relacionados con la realidad, en las observaciones de carpeta didáctica la mayoría de los docentes no utilizan el aprendizaje basado en problemas y en la observación de clases ninguno de los docentes relevados utilizó un verdadero problema durante sus clases con el fin de reflexionar juntos y pensar soluciones.

En las encuestas a los docentes, éstos afirman que llevan a cabo actividades de auto evaluación y auto corrección y en la información recabada de las observaciones de clase la mayoría de los docentes no propician la auto evaluación y auto corrección durante sus clases.

Propuesta superadora

De acuerdo al panorama educativo antes planteado, reafirmo la importancia respecto a la formación continua del docente, la realidad muestra la necesidad de hacer reajustes, porque la materialización de las políticas en este campo no consiste sólo en establecer las modalidades, los contenidos y/o las instituciones responsables de la ejecución. Se trata de retomar el recorrido profesional y articular con el mejoramiento del desempeño, por ello se hace necesario sistematizar las intervenciones de capacitación, formación “sobre y para la práctica”, y hacer hincapié en la formación en las mismas escuelas, formación “en y desde la práctica”, hacer evaluaciones concertadas sobre desempeños, como base para vincular con la formación continua y también con políticas de incentivos no sólo pensadas desde el plano material.

La formación docente debe ser considerada como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continúa a lo largo de toda la carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

Creo firmemente que se debe dar paso a la consideración del docente como un **mediador** de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tebar, 2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible)
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, meta cognición; siendo su principal objetivo que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía personal.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el alumno, facilitando su interacción y el trabajo colaborativo en el espacio.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos y transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad y pensamiento creativo durante las clases.
- Potencia el sentimiento de capacidad: interés por alcanzar nuevas metas.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, opinión crítica y fomento de una actitud empática.

- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.

En el quehacer diario de las instituciones educativas resulta fundamental la acción supervisora de los directivos a los docentes con el solo fin de mejorar y enriquecer las prácticas pedagógicas e incrementar la calidad de las mismas. Esta supervisión debe basarse en el diálogo sincero y cotidiano con el docente y en la observación y crítica positiva de sus prácticas áulicas.

Los directivos deberían:

1. Orientar al personal docente en la interpretación de los diseños curriculares.
2. Controlar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica, considerando en todo momento el medio en que habita el alumno y en el que se ubica la escuela.
3. Autorizar las estrategias y sugerencias que le presente el personal docente, para mejorar la aplicación de las prácticas áulicas.
4. Motivar al personal docente, a efecto de que se utilicen en el trabajo escolar los materiales existentes en el medio.
5. Promover que en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se apliquen los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitan el logro de los objetivos.
6. Auxiliar y orientar al personal docente en la interpretación de los nuevos Diseños Curriculares.
7. Detectar los problemas de actualización o capacitación del personal docente, y canalizarlos para su solución cuando ésta no pueda generarse dentro del plantel.
8. Sensibilizar y motivar al personal docente para que mejore la calidad y el rendimiento de su acción pedagógica.
9. Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal docente.

Creo fundamental destacar la vocación del docente como pilar y condición radical para brindar y acrecentar la calidad de las prácticas pedagógicas día a día, clase tras clase. El docente debe encauzar sus energías hacia un trabajo personal constante para ser mejor y entregar con amor aquellos conocimientos y valores humanos en pro de aprendizajes significativos y pertinentes en la formación de los alumnos y tener la convicción de que los frutos serán mañana la base de una nueva sociedad.

Bibliografía

- Aisenberg Beatriz, Alderoqui Silvia (compiladoras), **Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones**, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Andina María A., Santa María Gerardo A., **Aprendizaje de las Ciencias Sociales**, Buenos Aires, Editorial Ateneo, 1992.
- Bruner, Jerome S., **Desarrollo Cognitivo y educación**, Selección de textos por Jesús Palacios, España, Ediciones Morata, 1995.
- Calderola, Gabriel Carlos, **Didáctica de las Ciencias Sociales, ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?**, Buenos Aires, Bonum, 2005
- Camillioni, Alicia W; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta; Barco, Susana; **Corrientes didácticas Contemporáneas**; Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Carretero Mario, **Construir y enseñar, Las Ciencias Sociales y la Historia**, Buenos Aires, Aique grupo editor, 2007.
- Cury Augusto, **Padres brillantes maestros fascinantes, No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada**, Buenos Aires, Zenith, 2007.
- De Tuminnello María E. G, de Linares Susana R., **Los Estudios Sociales en la Escuela Primaria, Colección de actividades para la Escuela Primaria**, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1985.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, **Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño**.
- Echeverría Hugo Darío, **La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos**, Rosario Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2008.
- Eggen Paul D, Kauchak Donald P, **Estrategias Docentes, Enseñanza e contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento**, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Finocchio Silvia, **Enseñar Ciencias Sociales**, Buenos Aires, Troquel Educación, 1995, 1era reimpresión.
- Gaskins Irene y Elliot Thorne, **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1999.
- Litwin, Edith, **El oficio de enseñar condiciones y contextos**, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Litwin, Edith, **Las configuraciones Didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior**, Buenos Aires, Paidós, 2008.

- López Calva, Martín; **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**; México, Trillas, 1998.
- Merlin C. Wittrock, **La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación**, España, Paidós Educador, 1982, cap.4.
- Perkins, David, **La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**, España, Gedisa Editorial, 1992
- Pozo Municio, Juan Ignacio; **La solución de problemas**; Argentina, Editorial Santillana, Aula XXI, 1999, cap.4.
- **Pre Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires**, año 2008
- Ramallo J. M., **Metodología de la enseñanza de la Historia**, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1966.
- Rath Louis E., Wassermann, Selma y otros, **Cómo enseñar a pensar, teoría y aplicación**, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Agradecimientos

Son muchas las personas que debería nombrar en estas líneas, pero me quedaré con las más trascendentes, con aquellas que siempre me han apoyado y acompañado a lo largo del desarrollo de esta tesina, en mi formación profesional y especialmente en mi crecimiento personal.

Principalmente a mi familia, conformada por mi madre, padre y dos hermanas que incondicionalmente me brindan su colaboración, una visión constructiva/crítica a mis producciones y amor entregado en cada acción.

A mis amigos de siempre, que desde su lugar, alientan y colaboran para que este camino de aprendizaje permanente, se haga más grato y liviano. Destacando así, a amigos que brindaron sus conocimientos desde lo profesional para la conformación de este trabajo final.

Agradecer también a mis compañeros de trabajo y estudio, que diariamente me escucharon y supieron aconsejar.

Agradecer a mis profesores de estudios Terciarios y Universitarios que me han formado en conocimientos, inculcado también valores significativos y radicales para la vida de una persona y también vieron crecer en mí esta gran vocación hacia la educación.

Agradecer a mi tutora, Silvana, que me ha acompañado en este largo camino siempre dispuesta a colaborar y brindar sus conocimientos, con una actitud muy positiva y motivadora.

Agradecer a Dios, por estar conmigo a cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente.

¡Simplemente GRACIAS!

Anexo

Se presentan los modelos de instrumentos utilizados en la investigación.

Encuesta a docentes

Estimado docente:

Esta encuesta tiene el fin de recabar datos sobre el rol docente y las estrategias de enseñanza utilizadas, en el 2do ciclo de la E.P. en el área de Ciencias Sociales; destinada a una investigación.

Se solicita contestar de forma tal que su respuesta sea coincidente con la realidad del trabajo en el aula, con el objetivo de que la investigación resulte significativa.

Recuerde que todas las respuestas y opiniones emitidas en la encuesta son completamente anónimas y los datos son confidenciales

CURSO DE E.P. 4to 5to 6to

Marque la respuesta que considere adecuada.

1.- ¿Realiza actividades de análisis del tema tratado?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

2.- ¿En qué medida ofrece oportunidades para emitir una opinión personal?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

3.- ¿En qué medida propone el trabajo en equipo para solucionar problemas de manera conjunta?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

4.- ¿Utiliza las tecnologías de la información y comunicación en los trabajos?

SI NO

Si es que respondió afirmativamente ¿Cuáles utiliza?

Software educativo

Búsquedas en la red

Lista de distribución

Grupos

Otros -----

5.- ¿Induce a los alumnos a reflexionar sobre las tareas realizadas?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

6.- ¿Realiza actividades de autoevaluación?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

7.- ¿Plantea situaciones problemáticas vinculadas con la realidad durante sus clases?

ALGUNAS VECES FRECUENTEMENTE SIEMPRE

8.- Piense en una clase de Ciencias Sociales. Mencione tres actividades que habitualmente realiza.

9. ¿En qué medida utiliza las siguientes estrategias?

	Nunca	A veces	Siempre
Técnicas de lectura comprensiva			
• Lectura de diversos textos			
• Síntesis de información			
• Cuadros comparativos			
• Mapas conceptuales			
• Redes conceptuales			
• Autoevaluación/autocorrección			
• Ejemplificación			
Opinión crítica			
Exposición o explicación			
Aprendizaje basado en problemas			
Juego de roles			
Estudio de casos			
Interrogatorio			

10.- A su criterio ¿Qué requisitos debe cumplir una clase de Ciencias Sociales para ser considerada una buena práctica docente?

Grilla observación de clase

	SI	A VECES	NO
INICIO			
DOCENTE			
Repasa el tema visto la clase anterior			
Plantea un problema			
<ul style="list-style-type: none"> • Significativo 			
<ul style="list-style-type: none"> • Abarcativo 			
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con ideas previas 			
Da a conocer los objetivos de la clase			
ALUMNOS			
Preguntan dudas			
Son receptivos /pasivos			
DESARROLLO			
DOCENTE			
Plantea estudio de casos			
Propone actividades en grupo			
Utiliza mapas /redes conceptuales			
Utiliza cuadros comparativos			
Ejemplifica			
Fomenta el desarrollo de la capacidad de indagación y búsqueda			
Establece relaciones entre contenidos			
Formula preguntas			
Utiliza situaciones reales de notas periodísticas			
Fomenta debates			
Dispone el mobiliario en función de las actividades realizadas			
Utiliza recursos tecnológicos			
ALUMNOS			
Auto corrigen errores			
Discuten sobre el tema tratado			
Dialogan entre ellos			
Dialogan con el docente			
Preguntan			
Opinan de forma crítica			
Exponen ideas			
CIERRE			
DOCENTE			
Arriba a conclusiones sobre el tema tratado			
Relaciona con nuevas temáticas			
ALUMNOS			
Realizan una reflexión final sobre el tema tratado			

Grilla de observación de carpeta didáctica

Tipos de actividades	Nunca	A veces	Siempre
Técnicas de lectura comprensiva			
• Lectura de diversos textos			
• Síntesis de información			
• Cuadros comparativos			
• Mapas conceptuales			
• Redes conceptuales			
• Autoevaluación/autocorrección			
• Ejemplificación			
Opinión crítica			
Exposición o explicación			
Aprendizaje basado en problemas			
Juego de roles			
Estudio de casos			
Interrogatorio			

Mar del Plata, 29 de marzo de 2.010

Por la presente autorizo a la Universidad FASTA a publicar en el Repositorio Institucional Digital de la Biblioteca, en el formato más conveniente mi trabajo de graduación titulado “Enseñar Ciencias Sociales en el 2do Ciclo de la Educación Primaria” ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo? que fuera presentado en el año 2.010 por mi como requisito para obtener el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación.