

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y PENSAMIENTO GEOGRÁFICO PROPUESTAS PARA UNA CLASE DE GEOGRAFÍA ACTIVA.

Lucía Iris Meretz

Departamento de Geografía - Facultad de Humanidades – UNNE
Profesora Adjunta – Didáctica Específica y Pasantía

Kennedy, María Griselda

Departamento de Geografía - Facultad de Humanidades – UNNE
Profesora Auxiliar – Didáctica Específica y Pasantía
irismerez@hotmail.com – Griselda_kennedy@hotmail.com

Eje Temático N° 3: Investigar y enseñar en Geografía: innovaciones metodológicas y experiencias pedagógicas.

RESUMEN

La enseñanza de la Geografía es un tema de actualidad que preocupa a docentes de diferentes niveles educativos.

Cuando ellos preparan sus **clases de Geografía** se encuentran, por un lado con una información de diferente contenido científico y por otro con formatos curriculares y modelos didácticos diversos.

Este trabajo centrará su interés en **cómo pensar una clase de Geografía** activa, teniendo en cuenta las dimensiones de *contenido, propósito, método y comunicación*.

Buscará establecer vínculos con Teorías de Aprendizaje y aportes como los de Perkins, Gardner, Goleman, Ausubel, Vigotsky, y en cómo a partir de experiencias de aprendizaje activo pensadas como una estrategia didáctica, se puede generar el pensamiento geográfico significativo y con sentido para la vida cotidiana.

Para su abordaje se tomará como base la Teoría de las **Inteligencias Múltiples** de Howard Gardner y la **Teoría de la Enseñanza para la Comprensión** de David Perkins, proponiendo diversas formas de abordaje hacia la comprensión del conocimiento geográfico desde diversas puertas de entrada.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo – enseñanza para la comprensión – tópicos generativos – metas de comprensión

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y PENSAMIENTO GEOGRÁFICO. PROPUESTAS PARA UNA CLASE DE GEOGRAFÍA ACTIVA.

Desde la perspectiva de una enseñanza de la Geografía renovada, donde la comprensión de la realidad y la relación causal de los procesos que se dan en el ambiente tienen una importancia preponderante, podemos establecer algunos parámetros de referencia para comenzar éste trabajo.

Según Mario Carretero (1997) hacerse preguntas sobre la realidad, es decir cuestionarla y problematizarla implica que el sujeto realice determinadas *operaciones intelectuales* para entender la experiencia.

Podemos partir pensando en *cómo* son nuestras clases de Geografía actualmente. Si hacemos memoria en cómo aprendimos en la escuela, o en nuestra formación como profesores tendremos varios estilos de clases y varios formatos en cuanto a la enseñanza de temas geográficos.

Para pensar la propuesta haciendo foco en el aprendizaje en ésta oportunidad nos ocuparemos de definir en primer término **qué es la comprensión**.

En el libro **Enseñanza para la Comprensión Martha Stone Wiske**, quien es la compiladora de la obra dirigida por **Paula Pogrè** se proponen algunas preguntas que son el eje del planteo y ellas expresan textualmente “...Cuando los alumnos logran comprensión, ¿qué han logrado?. Difícilmente se podría hacer una pregunta más básica tendiente a construir una pedagogía de la comprensión. Si la meta es una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje que ponga la comprensión en primer plano y en el centro del escenario la mayor parte del tiempo, más vale que sepamos a qué apuntamos.

El conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación. La mayoría de los docentes muestran un fuerte compromiso con los tres. Todos quieren que los alumnos egresen de la escolaridad o *concluyan otras experiencias de aprendizaje con un buen repertorio de conocimientos, habilidades bien desarrolladas y una comprensión del sentido*, la significación y *el uso* de lo que han estudiado. De manera que vale la pena preguntarse qué concepción del conocimiento, de la habilidad y de la comprensión asegura que lo que ocurre en el aula entre docentes y alumnos fomente estos logros.”¹

El propio David Perkins sostiene que “sabemos que el conocimiento es información útil a mano. Pero la comprensión de “algo” **implica para el docente**, quien es el que enseña, **aprender mas allá de lo que va a enseñar**. Implica proponer a los estudiantes experiencias de múltiple apropiación y finalmente implica la construcción de la práctica profesional.”

¹ Martha Stone Wiske (compiladora) (1999). *.La Enseñanza para la Comprensión* Capítulo 2. Editorial PAIDÓS Colección *Redes de Educación*, dirigida por Paula Pogré. Buenos Aires.

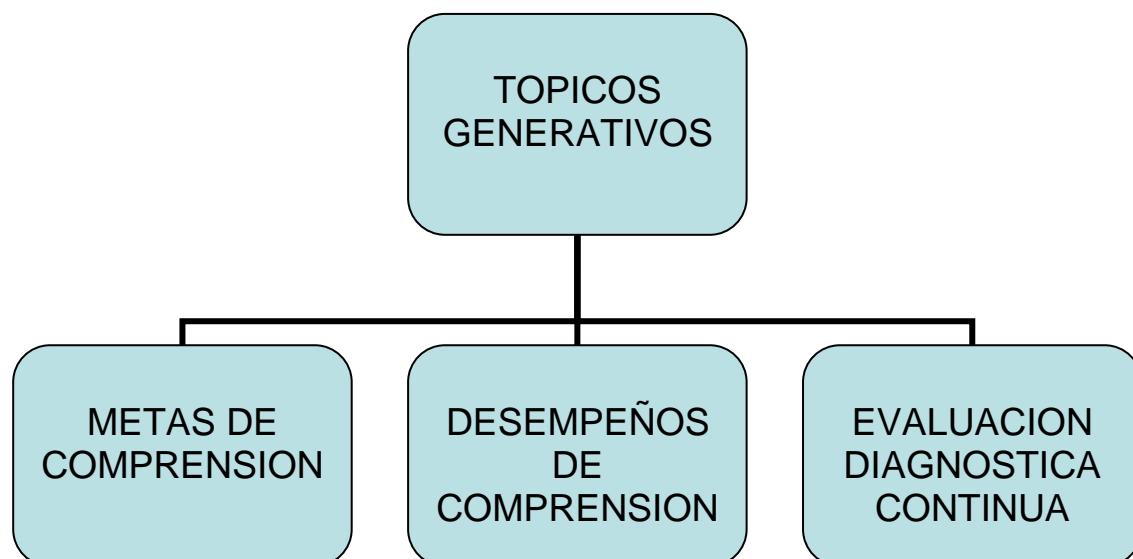
La enseñanza se vuelve significativa cuando se pone en práctica el “saber hacer”, y paralelamente se explora en el dominio de la **metacognición** a partir de la enunciación y explicitación de lo operativo, o sea, el “**saber cómo se hace y por qué se hace**” de esa manera.²

Según Paula Pogré la comprensión se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas, las implicaciones para la pedagogía pueden parecer simples: enseñar para la comprensión involucra a los alumnos en desempeños de comprensión. Pero la historia de los esfuerzos por enseñar para la comprensión revela que la tarea es más compleja. Una pedagogía de la comprensión necesita más que una idea acerca de la naturaleza de la comprensión y su desarrollo.

El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío. El involucrarse con los desempeños es primordial: ningún desempeño puede ser dominado si el sujeto no se involucra en él.

Sin embargo, en muchos entornos educativos convencionales, los alumnos nunca emprenden desempeños que se adecuen a ciertas metas de enseñanza.

Como sostiene Gardner (1999) “El proyecto de investigación colaborativa sobre Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrolló una forma de responder estas preguntas en un marco de **cuatro** partes. Sus elementos son: **tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua**.



Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué **vale la pena comprender** identificando **tópicos o temas generativos** y **organizando propuestas curriculares alrededor de ellas**; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando **metas** claras

² Calaf Masachhs, Roses y otros. (1999). *Aprender a Enseñar Geografía en la Escuela primaria y Secundaria*. Oikos Tau. Edición especial para la Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Barcelona.

centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos **apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes** por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus **desempeños**, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión. (Martha Stone Wiske 1999).

Veamos el caso de la Geografía:

- ⇒ La Geografía centra su análisis en las relaciones entre el espacio, la sociedad y el tiempo.
- ⇒ La Geografía hoy, supone el estudio de las características, funciones y problemas de los territorios, sus componentes, las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, los actores sociales que realizan diferentes acciones modelando y configurando los territorios, las razones explícitas de las configuraciones territoriales resultantes.
- ⇒ Hoy es fundamental comprender hechos y fenómenos desde la *articulación de escalas*, cada escala corresponde a un nivel de acción y de actores diferentes: lo local, lo regional, lo nacional, lo global. Cada uno de estos niveles supone fenómenos y procesos diferenciados, sin embargo, esos niveles, se hallan interrelacionados entre si.

Veamos éste esquema elaborado por el equipo de especialistas del Proyecto de Mejora para la Formación Docente en Geografía (INFOD-SPU 2010):

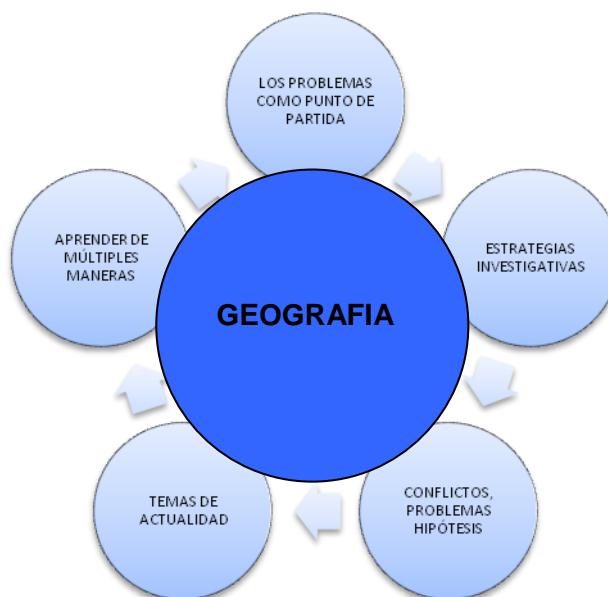


Imagen 1 Fuente:Proyecto de Mejora para la Formación Docente en Geografía (INFOD-SPU 2010)

Por lo tanto pensar una enseñanza para la Comprensión en Geografía implicaría plantearnos ciertas preguntas desde la perspectiva centrada en la comprensión:

Las metas de comprensión en sus cuatro dimensiones son:

⇒ **Contenidos**

¿Cuáles son los contenidos básicos, centrales en la disciplina geográfica?

⇒ **Propósito**

¿Por qué es importante lo que aprendemos? ¿Para qué nos sirve ese conocimiento? ¿En qué circunstancias lo puedo aplicar?

⇒ **Método**

¿De qué manera construimos el conocimiento geográfico?

⇒ **Comunicación**

¿Cómo puedo demostrarles a los demás mi conocimiento?

Los desempeños de comprensión son **actividades diversas** que permiten a los alumnos **aplicar el conocimiento** - y a la vez exigen **profundizar tales conocimientos**- en situaciones *nuevas y diversas*; exigen crear algo nuevo, **extender y re-armar conocimientos**. Los desempeños de comprensión son lo que hacen los alumnos para desarrollar y demostrar públicamente esa comprensión.

Ahora bien, ¿cómo pensar una clase de Geografía hacia la comprensión del mundo en que vivimos? Tomemos un ejemplo, especialmente centrándonos en los alumnos, en sus experiencias de aprendizaje, para que no sólo sepan sino que piensen a partir de lo que saben:



Imagen 2. Fuente: Elaboración propia.

En éste caso el Tópico sería el *Espacio Geográfico*.

Como afirma David Perkins “Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de manera que va más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.

Comprender es cuestión de **ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe**. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión.

Todo esto se vuelve más fácil de articular y de elaborar con la ayuda de un término clave: desempeños de comprensión o, su equivalente, desempeños comprensivos. Por definición, los desempeños de comprensión son actividades que van más allá de la memorización y la rutina. Un desempeño de comprensión siempre nos obliga a ir más allá.

Pero el docente, ¿en qué punto se ubica en esta forma de planteo de la enseñanza?.

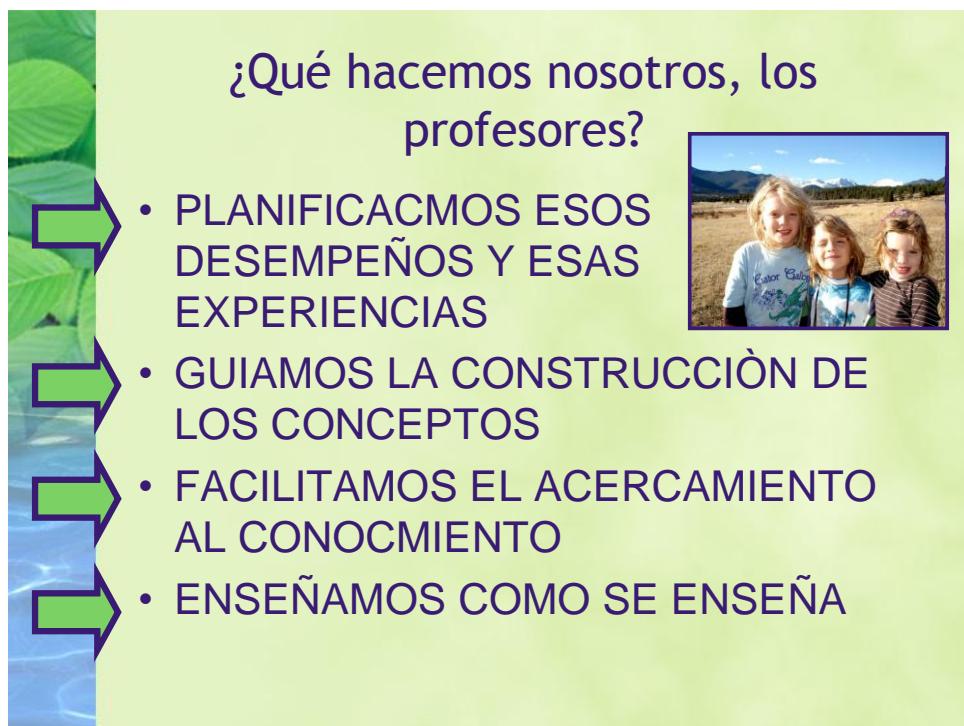


Imagen 3. Fuente: Elaboración propia.

María Victoria Fernández Caso (2009) expresa en su artículo “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía” cuáles serían a su entender los Criterios que se podrían tener en cuenta para la selección de contenidos-problema en función de la comprensión del mundo en que vivimos. Sostiene los siguientes criterios:

- Significatividad lógica o epistemológica de los saberes escolares, es decir su validez y coherencia al interior del campo del conocimiento. Esto se desprende de la estructura lógica de la disciplina de sus nudos estructurales y conceptos clave. Constituirían los tópicos generativos.
- Relevancia social, vinculada a los fines de la enseñanza.
- Significatividad psicológica o cultura experiencial, de manera de enriquecer los conocimientos previos, y al lugar que los docentes otorgan en sus clases a las representaciones, a los conocimientos, y a las posibilidades cognitivas de los alumnos.

Veamos el siguiente esquema:

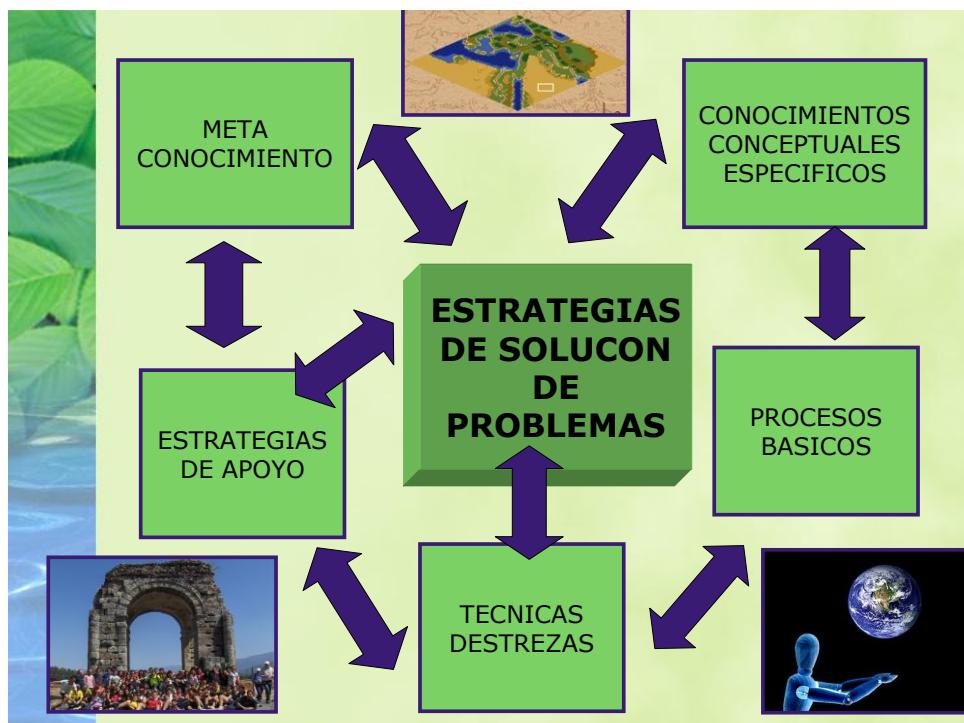


Imagen 4. Fuente: Elaboración propia.

Según Fernández Caso (op cit) “así enseñar temas y problemas, atendiendo a la complejidad de los procesos socio territoriales implica reconocer:

1. Su carácter multidimensional
2. Su carácter multiescalar
3. Su carácter multijurisdiccional”

Según estudios realizados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación³, se puede reconocer un cierto grado de consenso entre los docentes, en cuanto a la necesidad de que la educación desarrolle capacidades para identificar problemas, resolverlos y tomar decisiones. Sin embargo existen diferencias en relación a qué es un problema.

Desde un punto de vista psicológico se considera que el trabajo con problemas, constituye una situación nueva y sorprendente, interesante e inquietante. Es una situación abierta que *admite varias vías de solución*, según lo afirman J.I. Pozo, M.A. Gómez Crespo y Postigo, Y. quienes además hacen diferenciaciones entre problema y ejercicio.

Estos autores afirman que el trabajo con problemas hace “que los alumnos pongan en juego conceptos, procedimientos y actitudes diferentes”, en cambio el trabajo con ejercicios se puede resolver por procesos conocidos.

³ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2002). *El Desarrollo de estrategias cognitivas*. Buenos Aires.

Las estrategias para resolver problemas implican procedimientos que requieren capacidades para planificar, control del accionar, reflexión sobre el propio trabajo, que a su vez necesita que se disponga de conocimientos adquiridos, que incluyan conceptos y procedimientos.

La resolución de problemas se basa en un proceso de reflexión de los estudiantes, que están inmersos en procedimientos relacionados con la recogida de datos y se ejercitan en el dominio de las habilidades que les permitirán clarificar el sistema de valores y las decisiones sobre soluciones alternativas.

El valor educativo de este planteamiento metodológico se caracteriza por:

- ⇒ Promover la capacidad de resolver problemas que resulta fundamental en la educación, futuros ciudadanos quienes deben recibir una formación idónea para saber resolver los problemas que la **vida real** les presentará.
- ⇒ Educar bajo la perspectiva que saber resolver problemas permite obtener **experiencias de enseñanza-aprendizaje** significativas, porque este tipo de metodología es capaz de desarrollar.
- ⇒ Habilidades para solucionar problemas porque ha surgido de un contexto real, en el que el alumno se ha visto implicado, y por lo tanto responde a sus intereses. El hallazgo de soluciones es una iniciación a los procesos adaptativos que posteriormente como ciudadano deberá conocer.
- ⇒ Flexibilidad para confrontar entre sus valores individuales y los valores de los demás. Los estudiantes que han desarrollado una conciencia de sus valores, a medida que buscan una solución al problema, tienen mayor capacidad para defender sus puntos de vista y aceptar los que defienden los demás.
- ⇒ Capacidades de tomar decisiones por cuanto el alumno puede determinar conjuntamente los problemas a estudiar y decidir qué actividades y procedimientos utilizarán en el estudio.⁴

Los objetivos del Método, entre otros son:

- ⇒ Lograr aprendizajes significativos por descubrimiento.
- ⇒ Desarrollar la creatividad del alumno.
- ⇒ Introducir conceptos que resulten indispensables para la comprensión de una importante gama de problemas, temas y aspectos relevantes de la Geografía.
- ⇒ Presentar situaciones motivadoras, para que el alumno reconozca la necesidad de relacionar el problema con lo que ya conoce, incorpore paulatinamente la información, la organice, proponga soluciones, las fundamente y evalúe.

En el proceso de resolución de problemas se pone en juego una serie de **capacidades importantes para la formación** del futuro ciudadano:

⁴ Calaf Masachhs, Roses y otros. (1999). *Aprender a Enseñar Geografía en la Escuela primaria y Secundaria*. Oikos Tau. Edición especial para la Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Barcelona.

Al mismo tiempo, resolver un problema implica:

- ⇒ elegir un camino que ponga en juego diferentes procedimientos.
- ⇒ elegir soluciones.
- ⇒ modificar estrategias.
- ⇒ **comunicar** los resultados que implica el desarrollo de capacidades para la selección y el uso del modo de expresión más apropiado.

Las actividades que se presentan pueden ser implementadas de diferentes formas. La selección y el orden de realización deberán determinarse en función de los objetivos que se pretenda alcanzar en cada caso.

Deben ser altamente motivadoras, relacionadas con contenidos fundamentales. Es decisivo que **el alumno desempeñe un rol sumamente activo** para el cumplimiento de los objetivos.

El docente aparece como el co-diseñador.

Conclusión a modo de síntesis:

¿cómo comprender y problematizar el mundo en que vivimos?

- Generando situaciones en las que pongan a prueba las decisiones tomadas en función de los criterios adoptados
- **Para VINCULAR el conocimiento a la vida que viven...**
- **Para VINCULAR la escuela con el mundo**

Imagen 5. Fuente: Elaboración propia.

En este método la clave del “aprender a enseñar” se encuentra en la **mediación que proporciona el profesor**, la interacción entre iguales y la fuerza de la cultura en la que los alumnos están inmersos, como elementos de motivación y explicación de la actividad escolar Roser Calaf Masachs. 1996).

No todos aprendemos del mismo modo, ni una persona aprende todas las cosas con los mismos procesos.

¿Cuándo se presenta la COMPRENSIÓN? Cuando se puede PENSAR Y ACTUAR Con flexibilidad a partir de lo que se sabe... (David Perkins 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- Barell, John. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo.* Editorial manantial. Buenos Aires.
- Calaf Masachhs, Roser; Suarez Casares, María de los Angeles y Menendez Fernandez, Rafael. (1999). *Aprender a Enseñar Geografía en la Escuela primaria y Secundaria.* Oikos Tau. Edición especial para la Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Barcelona.
- Carretero, Mario (1997). *Introducción a la psicología cognitiva.* 1^a ed. Aique. Buenos Aires.
- Caso, M.V.; Gurevich R.(coordinadoras)- (2009). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas.* Editorial Biblos. Buenos Aires.
- De Camilloni, A.W y Levinas, M.L. (1995). *Pensar, descubrir y aprender.* Quinta edición. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). *El Desarrollo de estrategias cognitivas.* Buenos Aires.
- Gardner, H.: (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach,* Basic Books. Nueva York
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos. Una Introducción a la Enseñanza de la Geografía.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Gurevich, R. Y otros. (2000). “*Los territorios en la economía globalizada*” Ed. Aique. Buenos Aires.
- Harvey D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.* Amorrortu. Buenos Aires.
- Stone Wiske Martha (compiladora). (1999). *La Enseñanza para la Comprensión.* Editorial PAIDÓS. Buenos Aires. Colección *Redes de Educación*, dirigida por Paula Pogré .
- Vasco Carlos, Bermúdez Angela, Escobedo Hernán, Negret Juan Carlos y León, Teresa (2000). “*El concepto de tópico generador** * Tomado de: *El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular.* CINEP.

* Tomado de: *El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular.* CINEP. Enero del 2000.