
LA SITUACIÓN PROBLEMA COMO FORMA DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. UNA APROPIACIÓN METODOLÓGICA

VERÓNICA MORA VILLAFUERTE / FERNANDO FLORES CASTILLO

RESUMEN:

Las crecientes demandas de aprendizajes significativos en los alumnos, el compromiso de los docentes por actualizar sus formas de enseñanza y las pretensiones de los planes y programas de estudio de la escuela secundaria en la asignatura de Geografía, han sido la principal razón de retomar una estrategia de corte constructivo, como o es el caso de la situación-problema. La situación-problema es una estrategia que consiste en plantear en forma de problema un tema para que, a partir de diversos elementos, pueda ser resuelto. Esta estrategia ha sido propuesta por diversos autores y ha sido implementada en distintos proyectos en otros países con la finalidad de generar aprendizajes significativos. Así tenemos por ejemplo, su utilización en la educación básica, particularmente en la enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas. Sin embargo, poco hay de su aplicación en la asignatura de Geografía. La intención de este proyecto fue en un inicio, que los profesores de Geografía la conocieran y pudieran diseñar sus clases desde esta postura para, posteriormente, formar un grupo de profesores expertos en esta estrategia e implementarla en distintas escuelas secundarias para analizar actitudes y aprendizajes de los alumnos ante esta estrategia. Los profesores de Geografía con los que se trabajó han encontrado en ella una forma apropiada para reconceptualizar su enseñanza de la asignatura y se sienten satisfechos por los resultados que ha arrojado, luego de su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Situación Problema, aprendizaje significativo, estrategia de enseñanza, metodología.

LA SITUACIÓN PROBLEMA COMO FORMA DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. UNA APROPIACIÓN METODOLÓGICA.

El profesor de Geografía cuenta con una gran variedad de estrategias elaboradas por los expertos para el diseño de sus clases. Sin embargo, pocas son funcionales en su práctica, pues la mayoría son sugerencias que redundan en el deber ser y se alejan de las problemáticas reales del escenario áulico.

La Geografía, como asignatura del currículo, mantiene centrada la atención de los autores en dos temáticas: el replanteamiento y la didáctica para la enseñanza de la Geografía. Sus reflexiones se concentran en marcar lineamientos de lo que debe enseñarse. Sin embargo, casi ningún autor considera las implicaciones de sus planteamientos en las prácticas cotidianas del aula (Taboada, 2003: 107).

Como profesor de Geografía de nivel secundaria considero pertinente realizar el vínculo de una de las estrategias de corte constructivo, con la práctica cotidiana del profesor en el aula. Otra razón que me lleva a retomar la estrategia es que las experiencias de su utilización en otros países arrojan resultados satisfactorios. Como por ejemplo, el caso de la Academia de Matemática y Ciencia de Illinois que se ha encargado de implementar proyectos en los niveles básicos de enseñanza, cuya finalidad es el logro de Aprendizajes a partir de la problematización de contenidos.

El programa del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) consiste en tomar el problema como una oportunidad de aprender y se define como “una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real” (Torp, 1998: 37). Sugiere, además, una serie de pasos que se deben seguir para su implementación pero, sobre todo, enumera las características y el papel que debe asumir el docente al cargo de un grupo que desarrolle un aprendizaje por este medio.

Los resultados obtenidos luego de la aplicación del programa, refieren una satisfacción por parte de los docentes al observar nuevos aprendizajes en sus alumnos, y con el deseo de seguir investigando y resolviendo más problemas que se le presentan en su quehacer cotidiano.

Para el diseño de la propuesta se retomaron los principios del constructivismo que puede ser definido como una fusión de diversas corrientes psicopedagógicas como: el Aprendizaje Significativo de Ausubel, el enfoque Sociocultural de Vigotsky y el enfoque Psicogenético de Piaget; las cuales coinciden en el principio que el alumno construye su aprendizaje a través de un aprendizaje activo de aculturación (Rogoff 1993) (Díaz 1997).

El constructivismo tiene como objetivo favorecer el proceso instruccional mediante el logro de aprendizajes significativos, comprensión de contenidos escolares y funcionalidad de lo aprendido. Así, su finalidad es que el alumno aprenda a aprender. Para el constructivismo el aprendizaje se basa en la creación de esquemas de conocimiento, mediante la relación sustancial entre la nueva información y el conocimiento previo del aprendiz; requiere de un significado real y un significado potencial del contenido. Se presenta a través de organizadores previos y mapas conceptuales.

Para Ausubel, el aprendizaje es una reestructuración activa por parte del alumno; ya que este al procesar percepciones, ideas, conceptos y esquemas lo hace de manera sistemática y organizada. De acuerdo con esto el aprendizaje toma una dirección nueva, con estructuras y actitudes que permiten a los alumnos tener una actitud analítica, crítica y resolver problemas, producto de la asimilación, reflexión e interiorización permite tomar decisiones y posturas personales.

Para generar este aprendizaje menciono los siguientes procesos:

- Proceso activo: depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno.
- Personal: depende de los recursos cognitivos que utiliza el alumno.

A partir de estos procesos se requiere de dos elementos:

- El material presentado en el proceso de enseñanza debe ser potencialmente significativo, permitiendo la conexión de las ideas ya existentes con el nuevo conocimiento.
- Disponibilidad por parte de los alumnos y alumnas para dar sentido a lo que se aprende, evitando conexiones arbitrarias.

.....

Para Vigotsky el aprendizaje es aquel que precede al desarrollo potencial del alumno, es decir, la distancia entre lo que puede hacer y lo que podría llegar a ser con la ayuda del guía. El papel del maestro es por tanto un experto que propicia situaciones generadoras denominadas zonas de desarrollo próximo (ZDP), es decir, el interés de llevar al alumno y alumna de niveles inferiores de aprendizaje a niveles superiores, dejando paulatinamente de intervenir en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje es el resultado de la guía del facilitador y de la participación activa del alumno y alumna en la reconstrucción de su propio aprendizaje.

Se pueden determinar cinco aspectos del guía en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje:

- El nivel de andamiaje se ajusta a las necesidades de cada estudiante.
- La cantidad de andamiaje disminuye de acuerdo al aumento de habilidad del aprendiz.
- El andamiaje se forma con el modelamiento.
- Ya constituido el andamiaje permite una ejecución independiente.
- El aprendiz es activo y se involucra en todo el proceso.

El aprendizaje es un proceso personal que se construye gracias a las experiencias que tiene el sujeto cuando se relaciona con su medio social y físico, así que, al aprehender los elementos culturales ya establecidos por la sociedad, los reconstruye y los negocia al interactuar con el facilitador.

El último aspecto teórico es el de la equilibración de Piaget, consiste en partir de las estructuras cognitivas del alumno y alumna, donde el profesor presenta conflictos cognitivos que dan origen a un desequilibrio, que obliga al estudiante a una autoestructuración y autodescubrimiento para llegar al equilibrio, es decir, utiliza sus conocimientos que posee y por medio del aprendizaje por descubrimiento llega al equilibrio que le causo el problema del profesor.

.....

Algunos investigadores como Alain Dalongeville (2000), Roberto Gargiulo (1990), Linda Torp (1998) y Julia Salazar (2005) coinciden en que la clase basada en el problema es una estrategia de enseñanza-aprendizaje adecuada, cuyo objetivo final es que el alumno aprenda a plantearse y resolver problemas como una forma de aprender. Sin embargo, algunos de los inconvenientes es que los problemas no llegan a ser relevantes para los alumnos, o se conviertan en algo rutinario que terminan por ser sólo un ejercicio más, que es resuelto de una forma esquemática.

Por último, la definición ya clásica de problema, que los identifica como "una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución" (Lester, 1983). Esta definición, con la cual parecen estar de acuerdo la mayoría de los autores, hace referencia a que "una situación sólo puede ser concebida como un problema en la medida en que existe un reconocimiento de ella como tal, y en la medida en que no dispongamos de procedimientos de tipo automático que nos permitan solucionarla de forma más o menos inmediata, y que requieren de algún modo un proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir.

De modo sintético, puedo decir que la realización de actividades está sustentada en el uso de destrezas o técnicas sobreaprendidas, es decir, convertidas en rutinas automatizadas como consecuencia de una práctica continuada. El docente ejercita una técnica al enfrentarse a situaciones o tarea ya conocidas, que no suponen nada nuevo y que, por tanto, pueden superarse por los caminos o medios habituales.

Por tanto, un problema es, en algún sentido, una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas (Pozo y Postigo, 1993). El alumno que se enfrenta por primera vez a la tarea de comparar dos eras cronológicas o calendarios históricos distintos puede encontrarse ante un problema pero, cuando lo haya resuelto repetidas veces el problema quedará reducido a un ejercicio.

En la solución de problemas, las técnicas sobreaprendidas, previamente ejercitadas, constituyen un medio o recurso instrumental necesario, pero no suficiente para alcanzar la solución, además, se requieren estrategias, conocimientos conceptuales, actitudes, etc. Sin embargo, cuando intentamos determinar qué tienen que hacer los alumnos para resolver un problema concreto con el fin de ayudarles a hacerlo, no siempre es fácil identificar los procesos o pasos que tienen que dar.

Nosotros sabemos resolver el problema, pero no siempre podemos verbalizar o describir lo que hacemos. Es éste un rasgo típico de todo el conocimiento procedimental. Los procedimientos sabemos hacerlos, pero no siempre decirlos. Cito Lester en Pozo y Potigo (1983), “tratar de explicar qué hacemos para resolver un problema, o qué se debe hacer, es un símil a tratar de explicar a un amigo que jamás ha montado en bicicleta cuáles son los movimientos y equilibrios que realizamos normalmente para que tal artefacto no sólo se mantenga en pie, sino que además nos traslade en la dirección que deseamos y a la velocidad que nuestras fuerzas y el terreno nos permita”.

PROPÓSITOS DE LA SITUACIÓN PROBLEMA:

- Propiciar los elementos para que el docente vea en el problema una estrategia que puede contribuir a las necesidades que enfrenta en el aula y al mismo tiempo permita despertar la curiosidad de los alumnos por la Geografía.
- Proveer de los elementos que le permita al docente diseñar sus propias situaciones-problema en la enseñanza de la Geografía.
- Retomar las necesidades que se originan de las situaciones que enfrenta el profesor de Geografía en el aula para que pueda apropiarla como parte de sus estrategias de enseñanza.

- Analizar el problema en el aula como una alternativa de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicia en el alumno el desarrollo cognitivo-motivacional para la construcción de la Geografía

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Es una verdad no dicha que la mayoría de las críticas que se realizan a los profesores esta en función de su quehacer docente y, la mayoría de las reflexiones, apuntan a remarcar todos los aspectos negativos de su práctica cotidiana. De igual forma a su vez los docentes se defienden de estas acusaciones y valiéndose de todos argumentos que encuentran disponibles.

En estos términos podemos argumentar acerca de las acusaciones imputadas a los docentes y entre las más recurrentes están: la excesiva práctica tradicional, es decir, continúan con dictados, dirigirlos a un aprendizaje memorístico, rigidez con la autoridad, aburridos, no explican bien. Y, en Geografía, que es aburrida, no tiene sentido, abusan del cuestionario, sólo es memorización de países y capitales. Estas afirmaciones suelen realizarse y tienden a distorsionar la realidad que se viven en las aulas; sin poder negar esto categóricamente no podríamos afirmar dichas acusaciones, pues sería como aceptar a la docencia como algo tan malo que deberían desaparecer las escuelas.

Los docentes se defienden de tales acusaciones al señalar argumentos como que los planes son sumamente extensos e imposibles de cumplir, los alumnos no entienden por la edad, los conocimientos son muy abstractos, la teoría y la práctica son totalmente distintas, los niños no ponen atención y se la pasan jugando, el tiempo de clase es muy corto, las cargas administrativas quitan tiempo, los recursos técnicos no son los suficientes, hacen como que me pagan hago como que trabajo entre otros comentarios.

Argumentos como estos se pueden encontrar en ambos sentidos y colocarse a favor de uno es algo absurdo debido a que ambos se pueden mezclar y haría difícil encontrar a un culpable si es que lo hubiera.

El profesor de Geografía enfrenta a diario situaciones que le dan sentido a su práctica, comenzando por la planeación de sus clases, en donde se manifiesta en primer lugar, los contenidos que debe abarcar según el programa, luego, el tiempo que utiliza en cada uno, y lo que quiere que el alumno sepa de ellos; posteriormente, diseñar las actividades que le permitirán abordarlos y a su vez le ayuden a establecer una acreditación. Otra situación que enfrenta el docente es el ambiente que prevalece en el aula, la mayoría de sus grupos están saturados, existe una gran diversidad de intereses en los alumnos que atraviesan la etapa de la adolescencia, tienen diferentes formas de aprender y algunas veces apatía por la Geografía.

¿De qué manera podrían los profesores adoptar las estrategias de enseñanza de corte constructivo propuestas por los expertos, si éstas no consideran todos estos elementos que forman parte de la práctica cotidiana que enfrenta el profesor de Geografía en la educación secundaria?

Planteando este problema, iniciamos esta experiencia, de tal forma que las preguntas base fueron las siguientes:

- ¿Cómo puede el profesor apropiarse de la estrategia de la situación-problema en la enseñanza de la Geografía?
- ¿Cuáles son los elementos que debería tener la estrategia de la situación-problema para que el profesor de Geografía se apropie de ella?
- ¿Cuáles serían las implicaciones que el profesor de Geografía enfrentaría al implementar la estrategia de la situación-problema?
- ¿Cómo impactaría la estrategia de la situación-problema en el profesor y los alumnos?

En esta experiencia participaron algunos profesores que estuvieron interesados en conocer e involucrarse en esta estrategia, analizada en distintas reuniones. Al mismo tiempo realizamos observaciones de la práctica de los docentes dentro del aula, entrevistas, encuestas y aplicación de pruebas para indagar las

concepciones que tienen de la enseñanza de la Geografía. Posteriormente diseñamos cinco estudios de caso que señala el programa de estudio de Geografía en Secundaria al final de cada bloque de estudio.

CONCLUSIONES

La elaboración de propuestas implica una toma de postura que no sólo está enmarcada en una teoría de aprendizaje, también parte de otra toma de postura en términos de la propia ciencia de estudio, en este caso la geografía cotidiana, denominada así por Alicia Lindon. Ambas dotan de sentido la práctica docente, permiten de manera explícita darle rumbo a la acción de enseñanza.

La perspectiva de aprendizaje que pretendemos alcanzar en los alumnos con esta metodología de enseñanza es reflexiva, pues al partir de lo cotidiano, paulatinamente, se van analizando elementos complejos de la que ven, pero la mirada se transforma a tal grado que lo próximo aparece como nuevo.

La evaluación implica un problema más, pues no es fortuito que la mayoría de los profesores experimente una sensación de estrés; debido a que la situación problema demanda tiempo, pero asegura reflexión, por lo tanto, el tiempo se convierte en un elemento que debe posibilitar las condiciones necesarias para que se propicien momentos de discusión y análisis que por la propia naturaleza de cualquier problema da como resultado niveles de reflexión.

De manera simultánea, el proceso implica mayor trabajo del docente, seguir los niveles de reflexión no sólo demanda mayor atención en cada uno de los alumnos, es mirar diferente lo que es habitual en el salón, expresiones, comentarios, participaciones, angustias, cuchicheos en fin, los aspectos más naturales pasan a tomar una situación de alerta por ser el indicador número uno de la reflexión, lo que podría terminar en una economía de esfuerzos, al realizar dos o tres preguntas factuales que nada tienen que ver con la reflexión.

Por la manera en que diseñamos esta propuesta, bien puede ser un instrumento de enseñanza-aprendizaje para todos aquellos docentes que se dediquen a la enseñanza de la Geografía, pues ofrece al docente una alternativa de práctica

constructiva, que desarrolle en el alumno habilidades intelectuales, lúdicas y de cooperación para la comprensión de la vida social actual.

El problema en el aula es una estrategias que aplicadas a la enseñanza de la Geografía atienden a las necesidades que demandan los alumnos por el conocimiento de una Geografía; a su vez, el docente encuentra en ellas una novedosa forma de analizar la Geografía dejando atrás la tradicional concepción de la enseñanza memorística.

BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Argentina: Manantial.
- Benejam, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- Castelló, T. (1997). "Procesos de cooperación en el aula", en Mir, Clara (coord.) *Cooperar en el aula. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcciones del conocimiento*. España: Paidós.
- Delval, J. (1991). *Crece y pensar*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. (1995). *La integración Social en Contextos Educativos*. España: Siglo XX.
- Gardener, H. (1991). *Estructuras de mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Mir, C. (coord.) (1997). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. (1992). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.
- Pozo, I. y Pérez, P. M. (coord.) (1998) *La solución de problemas*. Aula XXI, México: Santillana.
- Raymond, S. N. y Perkins, D. (1987). *Enseñar a pensar*. España: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Waldegg, G. (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. México. COMIE/ SNTE.

DISEÑO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

