

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE. UNA FINALIDAD EDUCATIVA PENDIENTE DEL ÁREA CURRICULAR ESTUDIOS SOCIALES

Haydée Páez

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar las características del proceso instruccional en la tercera etapa del nivel de Educación Básica que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante para satisfacer el imperativo legal vigente desde julio de 1980, particularmente para el área curricular Estudios Sociales. Durante cuatro años escolares en dos instituciones educativas que ofrecen el precitado nivel se realizó una investigación evaluativa, longitudinal, de campo, interpretativa, etnográfica en secciones de séptimo, octavo y noveno grado en las cuales se entrevistaron, encuestaron y observaron 68 profesores y 433 estudiantes en las asignaturas Historia de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Historia Universal y Geografía de Venezuela. Las evidencias indican que el estudiante no posee las predisposiciones y habilidades de pensamiento crítico producto de un proceso instruccional que propicia la memorización, la repetición en lugar del análisis, la abstracción, el razonamiento, el cuestionamiento, la reflexión.

Palabras clave: Pensamiento Crítico, Proceso Instruccional, Investigación Interpretativa.

Summary

The purpose of this research was to determine the characteristics of 7th 9th, grade instructional process that contribute to develop student's critical thinking in order to satisfy the July 28, 1980 legal requirement, particularly for the Social Studies curriculum area. In so doing, an evaluative, developmental, field, interpretative, ethnographic research was carried on during four scholar years in two educational institutions. Two closed-answer questionnaires were applied to 68 teachers and 433 students, 8 students and 6 teachers were interviewed and a participant observation was carried on in 7111, 8th and 9111 grade social studies subject matters. Results allow to state that the 7th, 8th and 9th grade student does not have critical thinking skills and predispositions since the instructional process is based on memorizing and recalling rather than on analysis, reasoning, inquiring, reflecting and questioning.

Key Words: Critical Thinking, Instructional Process, Interpretative Research.

ÁMBITO DE ESTUDIO

A partir del 28 de julio de 1980 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, en Venezuela se estableció claramente la finalidad de los encuentros instruccionales, en todos los niveles del sistema educativo. En esta Ley se establece la orientación de la educación venezolana hacia el logro de un hombre crítico así como su contribución a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y a la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente. Estos fines se plantearon de conformidad

con lo establecido en la derogada Constitución Nacional de 1961, en la cual se señalaba como única restricción para el logro de ese hombre, la derivada de la vocación y de las aptitudes. Igualmente, en esa Ley se estructura el sistema educativo en niveles y modalidades.

Uno de esos niveles es el de Educación Básica, al cual se le asigna como finalidad la de estimular en el estudiante el deseo de saber y desarrollar en él su capacidad de ser, de acuerdo con sus actitudes. Este nivel está dirigido a lograr "...la máxima vinculación del sistema educativo con el proceso de desarrollo del país, a través de la formación de un ciudadano culto, útil, activo, responsable, reflexivo, crítico" (Ministerio de Educación, 1987 (a): 6).

Esta finalidad educativa del nivel, debía alcanzarse en tres etapas de tres grados cada una y materializarse a través del curso obligatorio de áreas y asignaturas. Una de esas áreas es Estudios Sociales, integrada por las asignaturas Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Geografía General, Historia Universal, Educación Familiar y Ciudadana y Cátedra Bolivariana. Se esperaba que esta área fomentara "el trabajo individual, social y trascendental; ...la criticidad, creatividad y espontaneidad; ... el desarrollo del pensamiento lógico y una actitud crítica, reflexiva, responsable..." (Ministerio de Educación, 1987 (b): 8)

No obstante esta expectativa nacional, en las conclusiones del Informe presentado en 1986 por la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, se señala que los resultados de la acción educativa venezolana no han contribuido a desarrollar la personalidad ni a mejorar la capacidad del estudiante para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética y que la rutina escolar "...priva al alumno del tiempo necesario para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar" (p.14). Así mismo, se plantea en ese Informe que los cambios en educación han sido más retóricos que fundamentales y que una vez implantados no se ha supervisado su ejecución y su resultado, que el proceso de enseñanza y de aprendizaje está excesivamente centrado en el docente, estimulando una actitud pasiva en el estudiante.

Por otra parte, en los planes de desarrollo nacional posteriores a 1980, también se han señalado observaciones al desarrollo educativo que evidencian el incumplimiento de las expectativas de la sociedad y por ende del Estado Venezolano. Así, en el VI Plan 1981-1985, se planteaba que, a pesar del esfuerzo realizado, subsistían graves deficiencias como la utilización de estrategias de enseñanza poco eficaces que no estimulan la creatividad y el autoaprendizaje, la reflexión, la criticidad, cooperación, participación; que se descuidaba el aspecto formativo para hacer énfasis en la exposición de hechos y teorías, a pesar de que lo que el Estado Venezolano necesitaba era una educación que formara los recursos humanos calificados para la creación científica, tecnológica y para los procesos de difusión del conocimiento, imponiéndose como meta mejorar la calidad de la educación y su pertinencia.

En este mismo orden de ideas, en el VII Plan de la Nación 1984-1988 (1986:6), se planteaba como objetivo fundamental "...consolidar las bases para la formación de un ciudadano creativo, crítico e integral...", ya que el sistema educativo, tal como estaba planteado, tendía a propiciar cabalmente el logro de un ciudadano activo, participativo, crítico, creador, observador, reflexivo, con capacidad e iniciativa.

En El Gran Viraje (1990:107), como se denominó el VIII Plan Nacional, tajantemente se afirmaba que "La estructura de la educación no ha logrado adecuarse a los nuevos retos de desarrollo del país...", lo cual atentaba contra el propósito de solucionar los complejos problemas de tipo social. Se afirmaba, además, que el excesivo énfasis en la repetición y el dictado, habían dado como resultado que el estudiante presentara bajos

niveles de su capacidad creativa y analítica, del ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica y la conciencia ética.

En 1993, se elabora el Plan Decenal de la Educación Venezolana 1993-2003, para desarrollar la educación a mediano largo plazo, con base en el análisis de la marcha y de las tendencias de los últimos 40 años, para, entre otros, asegurar el mejoramiento continuo de la educación, la ciencia y la cultura. En 1995, el Ministerio de Educación presenta un Plan de Acción, en concordancia con los objetivos educativos del IX Plan de la Nación (1994). Se afirmaba que el sistema escolar no estaba logrando las finalidades establecidas en la derogada Constitución Nacional de 1961 y en la Ley Orgánica de Educación (1980), porque, entre otros, no estimulaba ni reforzaba el espíritu crítico ni la creatividad y los estudiantes "...suelen ser considerados en la práctica como meros receptores de una enseñanza y no como agentes de su propia formación" (p. 7), así como también los docentes estaban exclusivamente condicionados por unos marcos organizacionales rígidos, con escasos recursos de apoyo y obligados a cumplir con unos programas que no dejan espacio para la creatividad y la adecuación ante problemas específicos de los grupos con los que trabajan. Por ello no pueden estimular la creatividad, el sentido crítico y la autonomía intelectual en el estudiante, por lo que se trazó como política la transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual.

Con base en estas realidades, en 1997 se reforma el nivel de Educación Básica, mediante un Currículo Básico Nacional, CBN, en el que se establecen cuatro ejes transversales, uno de ellos, Desarrollo del Pensamiento porque: "Es importante tener estudiantes que sean creativos, atentos, reconozcan discrepancias y averigüen causas sobre los fenómenos, erradicando las actitudes pasivas de aceptación sin crítica, donde el docente plantea problemas con soluciones inmediatas" (s/n).

Estas características personales del estudiante de Educación Básica son reforzadas en 1998, en la Propuesta Curricular que se presenta como documento base para la consulta nacional a los docentes y en 1999 cuando se plantea en el Proyecto Educativo Nacional. En estos documentos se plantea que se deben desarrollar verdaderas habilidades y aptitudes, para lograr que el estudiante adopte una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social. Se pretende con ese Proyecto: "...profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico, desarrollo de prácticas investigativas, autoreflexivas del propio aprendizaje..." (p. 53)

Este desarrollo del pensamiento del alumno es recogido además en los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001) y en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (2001), al establecer en este último, en su Artículo 5, como finalidad de la educación que ésta deberá contribuir al desarrollo de las capacidades de análisis y reflexiones críticas.

Ahora bien, tanto el pensamiento como el aprender a pensar, se dan de acuerdo al contexto de formas de conocimiento particulares a una ciencia y de sus disciplinas. Los estudiantes aprenden a pensar en la medida en que se les proporcionan oportunidades adecuadas a su nivel de desarrollo evolutivo y a su edad, como partes de problemas específicos de una disciplina y de las estructuras y patrones de razonamiento en los que se envuelven esos problemas.

Es por esto que se requieren docentes que conozcan su disciplina a profundidad, que entiendan la estructura de la misma y cómo ella se diferencia de las otras, pero sobre todo que sean capaces de comunicarla a sus estudiantes, para que ellos puedan entender las diferencias y semejanzas entre las diversas disciplinas y determinar cuándo hacer un razonamiento adecuado a una u otra, cuándo pasar a otra o cuándo establecer puentes entre los contextos, por tanto, se necesitan profesores que hagan pensar a los estudiantes

en su disciplina, que los hagan sentirse libres para cometer errores, para tratar nuevos asuntos, enfoques o explicaciones de un fenómeno. Sólo teniendo libertad para reestructurar ideas y para analizar experiencias alternativas, aprenden los estudiantes a explorar los diversos contextos y a determinar por ellos mismos el significado de las informaciones nuevas.

Sin embargo, ¿Es esto lo que ocurre en nuestras aulas? ¿Está el docente del área curricular Estudios Sociales, con sus actividades instruccionales diarias, enseñando a sus estudiantes a pensar de manera crítica y, por ende, contribuyendo a formar los recursos humanos que el país necesita para alcanzar un desarrollo autónomo e independiente?

Importancia y justificación

El VII Plan de la Nación 1984-1988, Proyecto Estratégico No. 10, Acceso a la Educación y a la Cultura, ya establecía como prioridad de la educación, evaluar la curricula de las áreas que integraban el nivel de Educación Básica en todos los sectores, como una manera de asegurar la calidad de la educación recibida por los ciudadanos. En forma oficial se han producido algunos documentos producto de investigaciones y de evaluaciones de la educación nacional.

En 1992 se obtuvieron resultados sobre la calidad de la educación del nivel y en 1996 se elaboró el Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación. Estas acciones se tomaron porque en educación es sumamente importante evaluar los diversos aspectos que influyen en ella. A pesar de que en el país es muy bajo el número de decisiones importantes que se han tomado con base en estudios evaluativos, las presiones del cambio educativo están llevando a aplicar la evaluación en toda situación que requiera mejoramiento. Por ello, en este trabajo la comparación con un ideal educativo, lleva irremediamente a evaluar el proceso educativo por medio de la determinación, búsqueda, obtención y análisis de la información pertinente, útil para decidir si la práctica del diseño curricular del nivel de Educación Básica en su tercera etapa, produce los efectos deseados y si por ende está contribuyendo a que el país logre enrumbarse hacia el desarrollo que necesita.

Por otra parte, conocer qué acontece realmente en las aulas del nivel de Educación Básica en los actuales momentos, es importante porque, al igual que como se planteaba en El Gran Viraje (1990), en la actualidad el Estado Venezolano sitúa a la educación como derecho humano fundamental, porque representa el medio más poderoso para afianzar el respeto de todos los demás derechos, por cuanto "No puede pensarse un impulso en el desarrollo integral del país, si no aseguramos una educación para todos" (Lanz 1999:9). Además, continúa afirmando el autor, se sabe que existe:

Una creciente desfase entre la concepción educativa, el desarrollo de la educación y las necesidades planteadas por las exigencias de la Nación Venezolana en el contexto del mundo actual..., fundamentalmente en lo que tiene que ver con nuevas concepciones pedagógicas y didácticas, para el logro de valores, de conocimientos y de destrezas a lo largo del proceso educativo, que sean consustanciales con las necesidades reales del individuo, de su comunidad y de Venezuela, para enfrentar los retos actuales que presentan los problemas derivados de lo tecnológico, científico, ecológico y humanístico. (p. 53)

Se necesita, entonces, poseer recursos humanos autóctonos bien preparados, capacitados para coadyuvar en el cambio que está intentando dar el país desde hace ya dos décadas, ya que se reconoce que no se cambiará el rumbo nacional, si los docentes en sus aulas

así no lo deciden. Será tal vez por ese reconocimiento que en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999), en su Artículo 10, referido a la modificación del Artículo 91 de la premencionada Ley, se establece que se evaluarán los planteles de los niveles y modalidades del sistema educativo y que esa evaluación incluirá tanto a los docentes como a los alumnos, así como a los materiales didácticos, recursos didácticos y cualesquiera otros elementos del proceso educativo que permitan mejorar el nivel de rendimiento y la calidad de la educación.

Pero los docentes venezolanos de la tercera etapa del nivel de Educación Básica, al igual que como se evidenció en las discusiones de las mesas de trabajo de la sección de Educación Básica en el Congreso Nacional de Educación, celebrado en Caracas del 15 al 21 de enero de 1989 y según lo expresan hoy en entrevistas no estructuradas, se quejan de no haber sido consultados con anterioridad a la implantación de los Proyectos Educativos _que se han puesto en marcha y sus reformas y de no estar preparados adecuadamente para la ardua tarea que les ha sido encomendada. No obstante, como lo señala Sánchez (1986:19), el verdadero maestro, el líder auténtico:

Con su actitud diaria, sus conocimientos, su metodología utilizada, promoverá la formación de los individuos que reclama la Venezuela de hoy: participativos, críticos, creativos, honestos, conscientes, etc... que cuando tengan la oportunidad de dirigir los destinos de Venezuela no vacilen en trabajar diariamente por el desarrollo de su nación. Más hoy, como es expresado en los documentos diagnósticos antes mencionados, al igual que como se planteaba en el VIII Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1990:106):

... En áreas tan esenciales como el desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de la capacidad para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética, la formación de hábitos de estudio y el fortalecimiento de las identidades culturales, la educación venezolana tiene limitaciones fundamentales...

En ese mismo Plan se apuntaba que la desactualización de planes y métodos de enseñanza, influye en la calidad de los instrumentos conceptuales que se transmiten y su aprendizaje.

Esta debilidad de la educación venezolana se reseña de manera reiterada en los documentos que sobre la materia se han publicado en la década de los noventa y que han sido revisados en apartes anteriores, entre ellos: el Plan Decenal de Educación 1993-2003 (1993), el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), los Aportes para la Constituyente Educativa (1999) y, más recientemente, en los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional (2001).

Por esto, un diagnóstico de la situación educativa real debe hacerse con base en:

... un amplio abanico de fuentes de información: participando en la vida del aula, observando qué pasa, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas... Métodos artificiales como experimentos y encuestas son rechazados sobre la base de que ellos son incapaces de capturar el significado de las actividades cotidianas del ser humano» (Hammersley and Atkinson, 1983:2).

Es por ello que el aula debe ser estudiada en su estado natural, sin interferencias externas a esa cultura, para poder captar su esencia en su exacta dimensión; lo que interesa es la descripción de lo que allí acontece, no el descubrimiento de leyes universales; se busca la exploración de la vida natural del aula para determinar qué acontece en ellas y si, en este caso, ese acontecer está orientado hacia el logro del

ciudadano venezolano delineado en la normativa educativa, en particular si se está preparando el hombre crítico que el país necesita.

El estudio de la realidad del aula bajo un enfoque etnográfico, es reivindicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en las personas del Ministro Doctor Héctor Navarro y del Coordinador del Equipo de Sistematización, profesor Carlos Lanz Rodríguez, cuando presentan sus Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional en Enero de 2001, proponiendo la etnografía como estrategia de evaluación de la formación y del desempeño del personal docente en ejercicio.

BASES TEÓRICAS

El Nivel de Educación Básica

En 1980 se aprueba la Ley Orgánica de Educación, LOE, y se establece el sistema educativo compuesto por niveles y modalidades. El segundo de esos niveles es el de Educación Básica, integrado por tres etapas consecutivas de tres años de duración cada una, caracterizado por atender la formación del hombre sano, culto y crítico descrito en la Ley Orgánica de Educación y por estimular la imaginación, la iniciativa, la originalidad, con lo cual atiende al pleno desarrollo de la personalidad.

La tercera etapa comprende desde el séptimo hasta el noveno grado y enfatiza en forma equilibrada en los campos tecnológico, científico, humanístico, artístico y deportivo. La misma está integrada por siete áreas, una de las cuales es la de Estudios Sociales, comprendida por las asignaturas Historia de Venezuela, Cátedra Bolivariana, Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Historia Universal y Geografía General. A esta área se le asignan 900 minutos del tiempo hábil del año escolar, en el sector urbano.

En la Fundamentación del Área (Normativo de Educación Básica, 1987:74), se señala que:

Como disciplinas eminentemente formativas, las ciencias sociales tienen como meta fundamental el logro de un mejor y más completo conocimiento del país y del mundo en que vivimos... El conocimiento del pasado y del presente de nuestra nación y del mundo... Sin embargo, este conocimiento en sí mismo tiene un lugar limitado y sólo cuando se une a la acción, cuando se pone al servicio de la ética en la conducta personal o se emplea para resaltar la participación del individuo en la sociedad, es cuando adquiere un valor importantísimo. No se puede ser crítico de nuestra sociedad sin un amplio y profundo conocimiento de la misma...

Esta fundamentación, entonces, apunta a contribuir con la formación del hombre crítico y reflexivo que debe lograr la educación venezolana a través de las acciones puestas en práctica por los docentes en la administración del currículo en el nivel.

En 1997 se implanta el Currículo Básico Nacional, conocido como el CBN. Se plantea que "La educación venezolana necesita más sociedad y mejor Estado. Se trata de nacionalizarla y socializarla, esto es, hacerla cada vez más de la nación y de la sociedad" (Asamblea Nacional de Educación, 1998:9). Se reafirma que se necesita que en materia educativa las políticas sean de Estado y de sociedad, no de partido o de gobierno, que sean de largo aliento, no inspiraciones quinquenales, que impliquen una visión estratégica, no la compulsión por resolver el día a día y para ello se formulan tres objetivos, uno de ellos, mejorar drásticamente la calidad de la educación que se imparte, calidad que es producto de que, entre otros cinco aspectos, los docentes están

acostumbrados a ser fieles seguidores de programas de estudios frondosos y poco estimulantes.

La tercera etapa es concebida como de independencia del alumno, donde se debe continuar con el concepto de áreas interdisciplinarias en lo referido al saber y al hacer. Para ello se propone afianzar progresivamente la transformación, de las prácticas pedagógicas mediante la generalización de los proyectos pedagógicos de plantel, que enfatizan en el trabajo en equipo y en redes. Estos proyectos pedagógicos de plantel requieren la participación activa y razonada del estudiante en la formulación de objetivos y consecución de metas, para lo que se necesita una claridad en lo que se debe hacer o crear, definición de pensamiento crítico adoptada en este estudio.

El 15 de Septiembre de 1999 se promulga, en Gaceta Oficial, el Decreto No. 313, sobre la reforma del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación porque se considera que es deber del Estado implementar una verdadera reforma educativa de manera sustancial, a objeto de atacar las deficiencias de las que adolece el sistema educativo venezolano, así como introducir cambios acordes con las modernas técnicas de enseñanza y aprendizaje, porque es necesario tomar en consideración aspectos de mayor alcance educativo, como lo son las competencias que debe exhibir el estudiante. Estas competencias se apoyan en la finalidad que se pauta en el Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación, en este caso la referida a la formación de un individuo crítico, y las mismas deben ser logradas a través de los planes y programas de estudios y demás elementos del curriculum, según lo establecido en el Artículo 6 del precitado Reglamento.

Estas competencias a lograr por la Educación Básica, son recogidas en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación que cursa ante la Asamblea Nacional (2001), en la cual se propone, en el Capítulo IV, Artículo 29, que este nivel educativo estará dirigido a desarrollar en el alumno su:

10. ...capacidad para cuestionar la realidad, formulándose problemas y tratando de resolverlos o buscarle solución, utilizando para eso el pensamiento lógico, la construcción de conocimientos, la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis crítico, seleccionando procedimientos y verificando sus adecuaciones.

Esta competencia requiere de una manera activa de enseñar y de aprender y de una madurez mental y cognitiva tanto en el docente como en el alumno, madurez que es posible presumir en el estudiante de tercera etapa del nivel de Educación Básica, dada su edad cronológica entre los 12 y los 15 años, etapa de las operaciones formales. (Piaget, 1964).

En esta edad, el individuo puede construir sistemas y teorías, puede trascender lo actual, puede concebir posibilidades que no existen, es decir, manejar hipótesis, es capaz de manejar la lógica formal, también es capaz de analizar un problema desde diferentes puntos de vista. Obviamente que existen diferencias entre los alumnos de acuerdo con su grado de maduración, su experiencia individual, ambiente social y equilibrio, pero, en todo caso, la competencia arriba señalada es factible de lograr en el promedio de los estudiantes de Educación Básica, con la participación decidida de la escuela., cristalizada en el quehacer instruccional ejecutado por sus docentes y alumnos.

El Área Curricular Estudios Sociales

Esta área ocupa el 26 por ciento del plan de estudios del nivel de Educación Básica. La misma integra este plan tanto para el sector urbano como para el rural y para el indígena y está dirigida a formar en el egresado del nivel las siguientes competencias:

- 1.- Analizar, interpretar, valorar, de acuerdo con su nivel, la realidad del ambiente familiar, escolar, local, regional y nacional; así como las principales manifestaciones culturales en los campos científico, técnicos, artísticos, humanísticos y espirituales.
- 2.- Valorar la historia y la tradición como elementos fundamentales en que se sustentan la vida y el desarrollo de los pueblos, y como partes esenciales del patrimonio que constituye la nacionalidad.
- 3.- Demostrar que posee conocimientos geográficos suficientes acerca de Venezuela y del mundo, que contribuyan a la consolidación de su identidad como venezolano.
- 4.- Analizar los valores cívicos nacionales para actuar como buen ciudadano y de acuerdo con los principios y las normas de una sociedad democrática.

El área de Estudios Sociales cumple una doble finalidad dentro del plan de estudios del nivel:

- a) Constituir un entrenamiento eficiente para que el alumno aprenda a pensar metódicamente
- b) Crear e internalizar valores que generen conductas socialmente positivas.

Para ello, debe proporcionar al alumno el conocimiento del pasado y del presente de Venezuela y del mundo, pues "...no se puede ser crítico de nuestra sociedad sin un conocimiento amplio y profundo de la misma" (Normativo, 1987:14).

En el caso del sector urbano al que pertenecen las escuelas ubicadas en el estado Carabobo, lograr estas competencias es responsabilidad de las asignaturas Geografía de Venezuela, Historia de Venezuela, Cátedra Bolivariana, Historia Universal, Educación Familiar y Ciudadana, Geografía General. A ellas se dedica un total de 900 minutos semanales de la actividad escolar en la tercera etapa, dado que es una de las áreas en las que debe enfatizarse curricularmente (Normativo, 1987). En este Normativo, vigente, cada asignatura tiene finalidades educativas específicas, a saber:

Historia de Venezuela: Conocer el proceso del desarrollo histórico del país, relacionándolo con el continente y el mundo, con la finalidad de fomentar actitudes y hábitos que le permitan participar activa y conscientemente en una sociedad democrática y pluralista, consustanciado con los valores de la identidad nacional, el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericanos.

Educación Familiar y Ciudadana: Apreciar los valores cívicos nacionales para actuar como buen ciudadano consciente de la honestidad, la responsabilidad, el respeto a las leyes, a las personas, a las ideas, la tolerancia, la cooperación, y la solidaridad, como factores esenciales para el logro de un desarrollo integral, autónomo e independiente.

Geografía de Venezuela: Adquirir un conocimiento amplio y profundo del país y del lugar que ocupa en el mundo, como vía para comprenderlo e identificarse con él y con sus recursos, tanto naturales como humanos, a través de una valoración objetiva de los mismos.

Historia Universal: Afianzar el espíritu de estudio, investigación y análisis, que permitan al educando profundizar los conocimientos adquiridos para la comprensión del proceso histórico y su relación con los del continente y el mundo.

Geografía General: Fundamentar el estudio sistemático de los conceptos y procesos de la disciplina, tanto en su vertiente física como humana, así como tratar de ofrecer una visión global del mundo actual, las interrelaciones entre los países y las tendencias a la integración, a través del enfoque regional de esta ciencia.

Como se puede deducir, los objetivos anteriores están dirigidos a lograr en el alumno competencias que tocan lo cognitivo pero fundamentalmente lo afectivo, por lo que se hace imperativo involucrarlo en su proceso de adquisición del conocimiento, para que luego pueda tener lugar la acción de internalizar los valores que se persiguen con el área curricular, internalización que pasa, a su vez, por un sistema de decisiones en las cuales influye directamente la capacidad del alumno para discernir y adueñarse de lo que considere debe hacer, de manera que es clara la responsabilidad de esta área curricular en la formación del pensamiento crítico del estudiante.

El Pensamiento Crítico

Para Lipman (1992), el pensamiento crítico se fundamenta en criterios, está dirigido a juzgar, es auto correctivo y sensible al contexto. Traza los orígenes del trabajo sobre pensamiento crítico hasta Dewey, en los primeros años del siglo pasado, con su obra *How We Think* (1933), donde este autor habla de la diferencia entre pensar y pensar reflexivo, conceptualizando este último como el pensamiento que conoce de causas y consecuencias. Otro autor reconocido por Lipman por sus contribuciones y por el enfoque no filosófico de la situación, es precisamente Ennis (1985, 1989), quien, apunta, viene trabajando sobre el pensamiento crítico desde 1963. Lipman señala que la definición de Ennis sobre pensamiento crítico como el pensamiento razonable, racional, que ayuda a decidir qué hacer o en qué creer, sigue siendo la más popular y aceptada entre los educadores norteamericanos.

Del análisis de las aseveraciones de los autores mencionados se desprende una línea común en la definición del pensamiento crítico, cual es la necesidad de que haya enjuiciamiento. Enjuiciar es someter una cuestión a examen, discusión y a juicio (Diccionario Quillet, 1969). A su vez, examen es la indagación rigurosa que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho; discutir es examinar atentamente una materia, alegar razones y juicio es la operación del entendimiento que consiste en comparar dos ideas para conocer y determinar sus relaciones. Estando todas estas operaciones de por medio, es deducible que el pensamiento crítico entonces requiere resolver problemas, tomar decisiones, aprender nuevos conceptos, pero, a la vez, incluye mucho más que eso.

Lipman, ya citado, define el pensamiento crítico como aquél que facilita el enjuiciamiento, porque se apoya en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Un criterio es una regla o principio que se utiliza para emitir juicios. Existe, entonces, una conexión entre pensamiento crítico, criterios y juicios. Así, al pensar críticamente, se utilizan criterios que a la vez son el patrón para decir que el pensamiento es crítico.

Esos criterios son los que lo fundamentan, lo estructuran y refuerzan, de manera que, por ejemplo, al asumir una posición, ésta luce defendible y convincente porque, en definitiva, se pueden dar razones para asumirla. Los criterios son entonces razones valederas, al menos para la comunidad de expertos en el área de que se trate el asunto.

Ellas le dan objetividad a los juicios emitidos. Las razones a su vez, deben estar sustentadas en la validez, consistencia de las evidencias presentadas.

Entre los criterios que se pueden usar en el aula para sustentar una posición o emitir juicios, están los estándares, leyes, reglas, normas, cánones, ordenanzas, preceptos, límites de conducta, condiciones de funcionamiento de algo, parámetros, principios, convenciones, ideales, fines, objetivos, intuiciones, pruebas, evidencias de hechos, observaciones, métodos, procedimientos, políticas.

Todos ellos son producto de la racionalidad y aislados no tienen tanta fuerza como cuando se usan para fundamentar una conducta en el aula, pues los criterios permiten justificarla y defenderla. El mejoramiento de la manera de pensar de un estudiante, depende de su habilidad para encontrar y citar buenas razones de su conducta, opinión o juicio. Para Lipman, en síntesis, el pensamiento crítico es una rendición de cuentas cognitiva.

En todo caso, los criterios están entre los instrumentos más valiosos para la conducta racional. Enseñar a los estudiantes a reconocerlos y usarlos, es un aspecto esencial de la enseñanza del pensamiento crítico.

La segunda característica del pensamiento crítico, según Lipman, es la de ser auto correctivo. Habitados a pensar sustentados en razones, podemos darnos cuenta cuando estamos en un error o cuando nuestra opinión o posición es impertinente. Una de las ventajas de convertir el aula en una comunidad indagadora e inquisidora, es que sus miembros empiezan a darse cuenta y a corregir los métodos y procedimientos usados por los compañeros así como los propios, por ello son capaces de auto corregirse. Por último, el pensamiento crítico es sensible al contexto por lo cual reconoce:

1. Las circunstancias excepcionales o irregulares en las que se da una situación particular.
2. Las limitaciones espaciales, contingencias o restricciones
3. Las configuraciones totales
4. La posibilidad de que la evidencia sea atípica, como, por ejemplo, considerar que se pueda ganar un torneo deportivo porque se haya ganado el primer juego.
5. La posibilidad de que algún significado no pueda ser trasladado de un contexto a otro. Las razones que motivaron la solicitud que le hiciera el Congreso de Angostura al Libertador Simón Bolívar de ser dictador de la República, no justificarían tal régimen político en otros momentos históricos, así como la tragedia de Vargas, ocurrida a finales del siglo pasado en el país, no justificaría, per se, la decisión de no propiciar la formación de ciudades en los valles geográficos.

Esta característica de contextualidad, hace que Estudios Sociales sea un área curricular pertinente para desarrollar el pensamiento crítico del estudiante, a través del uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas. Utilizarlas conducirá a los estudiantes a tener buen juicio sobre lo estudiado: a hacer una buena interpretación de un texto escrito, a redactar una composición coherente, a comprender lo que escuchan en la clase, a proporcionar sólidos argumentos al asumir una posición, a detectar las posiciones asumidas, sugeridas o implícitas por un autor. Este buen juicio deberá estar basado en destrezas de razonamiento que le permitan hacer inferencias, así como indagar, formarse sus propios conceptos y transferir

ABORDAJE METODOLÓGICO

Con la concepción que está más interesada en conocer cómo los individuos viven sus experiencias dentro de las instituciones, como lo es la escuela, se planificó una

investigación cuyo propósito fundamental fue determinar las características del proceso instruccional que se cumple en la tercera etapa del nivel de Educación Básica que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, tomando como caso de estudio el área curricular Estudios Sociales.

Para ello se realizó previamente una evaluación de necesidades, para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación, relacionados con las habilidades y predisposiciones de pensamiento crítico del estudiante y con los patrones que caracterizan el proceso instruccional en la tercera etapa del nivel de Educación Básica.

Se dirigió la atención hacia el proceso instruccional como aspecto del quehacer educativo, que tiene una concepción cambiante dentro de la filosofía educativa que orienta el diseño curricular del nivel de Educación Básica desde 1987, reforzado con las modificaciones introducidas en 1997 con el Currículo Básico Nacional, y con el Proyecto Educativo Nacional de 1999 y sus Aspectos Propositivos (2001), en el sentido de que en estos diseños se plantea al docente que utilice estrategias innovadoras, variadas, que enseñen al estudiante a pensar y con ello favorezcan el desarrollo de su pensamiento, particularmente el crítico, como se establece en el Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980).

Para lograr ese conocimiento, se decidió hacer uso de diversos medios de recolección de información como son el cuestionario, la realización de entrevistas y de observaciones participantes de las actividades de aula en asignaturas del área curricular de Estudios Sociales. Las asignaturas seleccionadas, por razones de receptividad de los docentes y alumnos de las secciones al desarrollo de la investigación, fueron Historia de Venezuela y Educación Familiar y Ciudadana en séptimo grado, Historia Universal en octavo y Geografía de Venezuela en noveno. La información resultante fue triangulada con la obtenida de la realización de entrevistas a alumnos, profesores y facilitadores de los cursos sujetos de la investigación, las notas de campo, el estudio de documentos como programas de las asignaturas, planes de evaluación de tercer lapso y de la revisión de literatura, aplicándose el principio de la saturación o retirada del campo (Bogdan y Biklen, (1982), para decidir hasta cuando acopiarla.

En este sentido, se plantearon interrogantes subsidiarias relacionadas con las actividades que, según los planteamientos formulados por teóricos, de manera directa reflejan las características de la enseñanza orientada a desarrollar el pensamiento y en el presente caso reflejarían las características de una instrucción dirigida a fomentar el pensamiento crítico del alumno. De allí que nos preguntáramos:

- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por el docente que labora en la tercera etapa del nivel de Educación Básica, en el área curricular de Estudios Sociales?
- ¿Hace uso el docente de variedad de estrategias metodológicas?
- ¿Facilita el docente el aprendizaje del estudiante?
- El estudiante, ¿es partícipe de su proceso de aprendizaje? ¿Tiene un papel activo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Favorecen las actividades de enseñanza y de aprendizaje puestas en práctica por el docente, el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante?

Para indagar acerca de las preguntas subsidiarias señaladas en el aparte anterior, se puso en práctica una metodología de investigación educativa evaluativa, descriptiva, interpretativa, etnográfica. Descriptiva porque la intención es conocer las características de las actividades instruccionales puestas en práctica y del ambiente de aprendizaje. Hernández, Fernández y Baptista (1994), apuntan que los estudios de este tipo buscan

especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis y miden, de manera más bien independiente, los conceptos o variables con los que tienen que ver.

Entre los estudios de este tipo, Ary, Jacobs and Razavieh (1979), ubican a los estudios de desarrollo. En estos últimos, el objetivo es "...determinar el estado en que se hallan los fenómenos en sus interrelaciones, y los cambios que se producen en el transcurso del tiempo" (Bisquerra, 1989:124). En esta investigación se hizo un seguimiento durante cuatro años escolares distintos, con un intervalo de tiempo de dos y un años, en dos instituciones educativas, aunque con diferentes alumnos, pues lo que se busca observar no es el comportamiento de alumnos en particular, sino el efecto del proceso instruccional en sí en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.

Bisquerra, al igual que Busot (1991), incluye dentro de los estudios descriptivos a la investigación evaluativa, en la cual se emite un juicio o valoración fundamentándose en algún criterio absoluto o relativo que permita la comparación. Esta investigación se considera evaluativa, porque en ella se pretende determinar en qué medida usa el docente en sus actividades instruccionales diarias, la diversidad de estrategias recomendadas en el Manual del Docente (1987) y en el Currículo Básico Nacional (1997), para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico del estudiante de tercera etapa del nivel de Educación Básica; es decir, se evalúa una relación entre operaciones y efectos, representadas las primeras por la actuación de profesores y estudiantes en el aula haciendo uso de métodos de enseñanza aprendizaje y sus efectos en el desarrollo de la criticidad del estudiante.

Se considera esta investigación, además, interpretativa, etnográfica, por cuanto se conceptualiza que cada aula es una cultura en sí, con valores propios compartidos por profesores y estudiantes, que llegan a ser tan específicos que logran adquirir una manera particular de ver al mundo a través de codificaciones, categorizaciones y otros rasgos que definen al mundo en que viven (Spradley, 1980).

ASEVERACIONES

De los datos obtenidos a través del procesamiento de la información recaudada en las secciones de tercera etapa del nivel de Educación Básica, en el área curricular Estudios Sociales, se puede aseverar que, a pesar del cambio introducido en el sistema educativo nacional mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (1980) y de la implantación nacional del precitado nivel en el año escolar 1987-88, la cual implicó un giro en la manera de aprender y de presentar informaciones por parte del docente, considerado desde entonces como un mediador, facilitador del aprendizaje y, a pesar del rediseño del currículo del nivel realizado en 1997, donde se refuerzan los planteamientos filosóficos educativos del país, transcurridos más de quince años, no se han producido cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas de la tercera etapa, en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante se refiere, siendo escasas las experiencias de aprendizaje proporcionadas en clase por la aplicación de planes de clase o proyectos pedagógicos de aula que busquen el desarrollo integral del alumno, es decir, experiencias que le permitan actuar en razón de su desarrollo físico, intelectual, emocional y social, propiciando la asunción de una actitud analítica, reflexiva, y con ello el desarrollo de su pensamiento crítico.

Entre las aseveraciones producto de esta investigación se tienen las siguientes:

1. Los estudiantes no poseen las predisposiciones y habilidades de pensamiento crítico pertinentes y necesarias para lograr el cambio que el país está procurando y, en

consecuencia, a pesar de haber alcanzado un nivel de desarrollo cronológico y evolutivo que les habilita para trabajar con abstracciones, para hacer reestructuraciones teóricas, para argumentar, refutar, reorganizar y buscar nuevos datos, para inferir y elaborar conclusiones, no han desarrollado su potencial de pensamiento crítico, reflexivo como producto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicionales puestas en práctica por los docentes que laboran en el área curricular Estudios Sociales en la tercera etapa del nivel de Educación Básica.

2. Los estudiantes no son aprovechados en su potencial de aprendizaje debido a las estrategias instruccionales pasivas puestas en práctica por los docentes. Cuando los estudiantes son requeridos o motivados para cumplir con actividades significativas para ellos, tienen un desempeño exitoso. El estudiante, en esta etapa, continúa siendo un ente pasivo en su propio proceso de aprendizaje. No hace conjeturas ni ensaya acciones que tiendan a explicar un tema o tópico. Espera que el profesor inicie el discurso para limitarse a escuchar los planteamientos teóricos que se encuentran en los textos o en la experiencia del docente. Todo esto a pesar de que se pretende con este nivel educativo que el estudiante sea un ente activo, cogestor y autogestor de su proceso de aprendizaje.

3. Las formas expositivas o discursivas continúan siendo la metodología de enseñanza puesta en práctica por los docentes. No se utilizan técnicas y procedimientos variados para presentar los contenidos, y la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto, llegándose, en ocasiones, a ignorar por completo el uso del pizarrón o de otro recurso para el aprendizaje. La enseñanza del profesor se basa en estrategias únicas. Independientemente de la naturaleza del contenido o del tipo de objetivo a lograr, las clases siguen un patrón preestablecido por el docente, el cual conserva durante todo el lapso académico. La variedad de la enseñanza que es recomendada en el Manual del Docente (1987), por hallazgos de investigaciones (Mayhew, 1993) y por autores (Ontoria, 1999; Serrano, 1999) para despertar el interés y promover la participación del educando en su proceso de aprendizaje, no es propiciada ni practicada. El profesor no evalúa el grado de comprensión obtenido por el alumno en cada clase, no detecta fallas o debilidades en el aprendizaje para, con base en ellas, construir su proceso instruccional de manera asertiva, eficiente y eficaz.

4. La pregunta, como herramienta poderosa para involucrar al estudiante en su proceso de construcción del conocimiento y de su aprendizaje, ha desaparecido del arsenal pedagógico del docente de Estudios Sociales, se usa sólo para fomentar el pensamiento convergente del estudiante.

5. La experiencia del docente, variable interviniente en el proceso de aprendizaje, no es explotada para potenciar las posibilidades del conocimiento objeto de su área curricular, las de las estrategias metodológicas adecuadas ni las potencialidades de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los planes educativos nacionales en sus recomendaciones se sustentan en el potencial del docente para conducirlos y se hipotetiza que mientras más experiencia tenga éste, mayor dominio de la situación y mayor visión de las alternativas posibles de acción en el aula tendrá. No obstante, en esta investigación, se encontró que la experiencia del docente sirve para facilitar a éste la transmisión de conocimientos contemplados en el programa, pero no para facilitar el manejo del mismo de manera creativa, crítica y reflexiva.

6. El ambiente de aprendizaje, en general, no vincula la tarea escolar con la actividad familiar o social, todo es limitado al contenido del libro de texto. Sólo en contadas ocasiones se vinculó la tarea con la comunidad. La puesta en práctica de los proyectos pedagógicos comunitarios y de aula previstos para ser aplicados en un futuro

cercano como ya lo son en las dos primeras etapas del nivel, plantearán a los docentes de la tercera etapa un desequilibrio en sus actividades.

7. La evaluación se limita a verificar el rendimiento estudiantil. Esta verificación se cumple casi universalmente con base en cuestionarios, cartogramas, pruebas cortas, exposiciones de contenido. Cuando se requiere una actividad metódica de investigación, ésta se centra tan sólo en la revisión documental con lo cual se pierde la oportunidad de que el alumno indague por su cuenta, confronte problemas y los resuelva, se contacte con las fuentes primarias, exigencias éstas que pueden conducirlo a desarrollar destrezas de pensamiento divergente, de pensamiento crítico mediante las actividades de análisis y de evaluación de los materiales consultados. Las asignaciones para la casa contienen tareas que pueden ser resueltas sólo con la consulta al libro de texto.

CONCLUSIONES

Entre las implicaciones de esta investigación se tiene la necesidad de ahondar en la realidad del aula de la tercera etapa del nivel de Educación Básica en el área curricular Estudios Sociales pues de ella se espera la formación de un individuo capaz de valorar, criticar, reflexionar, enjuiciar y no es ésta la conducta demostrada por el estudiante en las clases observadas. Ese ciudadano crítico es una de las características señaladas como finalidad de la educación del país para formar el capital social humano que necesita para avanzar en su búsqueda del desarrollo científico, tecnológico, humanístico, por lo que continúa insatisfecha esta expectativa.

Se observa que el alumno cumple con las actividades casi de manera automática: verifica con el compañero, con el texto y en ocasiones con el profesor pero su conducta académica no evidencia motivación por los contenidos que estudia, lo único que le interesa es sacar una nota positiva que le permita acumular puntos para "pasar y salir de eso". Por su parte, el docente pareciera que desconoce o ha olvidado las exigencias del sistema educativo actual y no hace esfuerzos para cambiar su estilo de enseñanza, se limita a cubrir un "objetivo" pero con una concepción errónea del mismo, tergiversando así la esencia misma de lo que significa un objetivo instruccional para conducir un proceso educativo, en tanto no es posible saber como llegar a un sitio si primero no sabemos hacia donde queremos ir. De manera que no podría esperarse que el docente desarrolle el pensamiento crítico del alumno, si no tiene claridad sobre lo que se quiere lograr con el proceso educativo, y, más específicamente, con las asignaturas que integran el área curricular en el que se desempeña como profesional de la educación.

Es igualmente importante destacar que no fue posible observar en las clases que el docente del área curricular Estudios Sociales haga uso de las recomendaciones establecidas en los documentos normativos del nivel de Educación Básica elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en cuanto a que el alumno debe jugar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y que el docente debe idear estrategias metodológicas que lleven al alumno a pensar por sí mismo y a formar en él hábitos de estudio independiente.

Tampoco fue posible observar al docente de Estudios Sociales como un facilitador del aprendizaje sino en su papel transmisor tradicional, con lo cual queda planteada la duda si nuestro país podrá salir adelante en sus esfuerzos por alcanzar el tan anhelado desarrollo social, científico, tecnológico y humanístico si lo que acontece hoy en las aulas de la tercera etapa del nivel de Educación Básica es lo mismo que acontecía cuando se estudiaba el llamado Ciclo Básico Común y, por tanto, la formación de un individuo crítico como producto de la educación sistemática recibida en las asignaturas del área curricular Estudios Sociales sigue siendo una finalidad educativa pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D. and others (1979). Introduction to research in education. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Asamblea Nacional de Educación (1998). Compromiso Educativo Nacional. Calidad para todos. Caracas: Italgáfica: Autor.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1986). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas..
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1982). Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bruner, J. (1995). Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Bruner, J. (1997). La Educación, Puerta de la Cultura. Madrid: Visor.
- Busot, J. A. (1991). Investigación educacional. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Consejo Nacional de Educación (1993). Plan Decenal de Educación Venezolana 1993-2003. Ministerio de Educación. Caracas: Santillana: Autor.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership. 43 (2), 44-48.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. Educational researcher. 18 (3), pp. 4-10.
- Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983). Ethnography: Principles in Practice. London: Tevistock Publications.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial No. 2635. (Extraordinario). Julio 28, 1980. Caracas: Editorial La Torre.
- Lipman, M. (1992). Thinking in educación. London: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de La Torre. Nacional. s/d.
- Mayhew, L. B. (1993). Measurement of noncognitive objectives in the social studies. Evaluation in Social Studies. Washington D.C.: National Council for the Social Studies.
- Ministerio de Educación (1987 a). Educación Básica, Modelo Normativo, Plan de Estudio y Evaluación del Rendimiento_Escolar. Caracas, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1987 b). Educación Básica, Programa de Estudio y Manual del Docente. Tercera Etapa. Área de Estudios Sociales. Caracas, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1995). Plan de Acción. s/d. Autor
- Ministerio de Educación (1997). Currículo Básico Nacional, CBN. Nivel de Educación Básica. S/D. Autor.
- Ministerio de Educación (1998). Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica. Documento Base para la Consulta Nacional. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Caracas. 30 de Septiembre. Mim. Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). Proyecto Educativo Nacional. Versión Preliminar de la Sistematización de las Propuestas Regionales. Caracas: CENAMEC. Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional. Caracas: s/d. Autor.
- Ontoria, A. y otros (1999). Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. 8va ed. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Piaget, J. (1964). Educación e Instrucción. 2da ed. Buenos Aires: Editorial Proteo.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). Gaceta Oficial No. 36.787. Caracas: Ministerio de Educación. 15 de Septiembre.

Sánchez de M. (1996). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento. México: Trillas.

Serrano de M., M. (1999). El proceso de enseñanza-aprendizaje. Mérida: Consejo de Publicaciones Universidad de los Andes.

Venezuela (2001). Proyecto Ley Orgánica de Educación. Caracas: Asamblea

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.