



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Caso: Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez

Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiae en Educación
mención enseñanza de la Geografía

Ana Dayana Villalta

CI. N° V. 15.774.999

Tutora: Parra Belkys

SAN CRISTÓBAL MARZO 2015



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Autora: ANA DAYANA VILLALTA

Tutora: BELKYS PARRA

Fecha: Marzo 2015

RESUMEN

La siguiente investigación tuvo como objetivo Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira, se aplicó un estudio descriptivo de campo, con apoyo de la observación, cuestionario y notas de campo. La muestra, no probabilística, intencional, estuvo conformada por dieciséis (16) docentes quienes laboran en el referido plantel, con esta área de aprendizaje. Los resultados permitieron identificar lo siguiente: la enseñanza practicada tiene características del Teorías implícitas de carácter tradicional, el producto y el estudiante; favorecen la construcción de saberes, pero utilizan el dictado, la copia y memorización, algunos educadores apoyan la participación consciente del educando en el proceso formativo, otros privilegian la concepción del estudiante como receptor de información y el docente como experto quien desarrolla la clase. A su vez, algunos educadores están contestes con las innovaciones, La amenaza detectada es: el apego a la enseñanza tradicional, descontextualización de los contenidos, entre las fortalezas: cursar estudios de maestría o especialización, debilidades enseñanza centrada en el resultado, el saber es considerado verdadero-absoluto, oportunidades: planificación flexible, resuelven ante la incertidumbre. Por eso se propuso: jornada de sensibilización acerca de las nuevas orientaciones de la enseñanza de la geografía, crear un blogs para publicar e intercambiar logros y experiencias, promover la investigación acción participante, uso TICs en la enseñanza de la geografía, participar en jornadas de reflexión acerca de diferentes estrategias didáctica, exponer experiencias en un seminario de intercambio con otros planteles, exposición de proyectos de aprendizaje en el plantel, Educación a distancia por on line, entre otros.

PALABRAS CLAVES: teorías implícitas, enseñanza de la geografía, docentes, liceo.

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de grado:

Primero y antes que nada, dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Este proyecto de vida lo dedico a la persona más importante: A mi madre Doroty que con su apoyo, y ejemplo de tenacidad y responsabilidad me alentó a seguir adelante y en este camino de profesionalización.

A mis amigos y compañeros de estudio Elizabeth, Gilberto, Neida, que siempre estuvieron ahí presentes apoyando y dándome ánimo para seguir adelante en los estudios.

AGRADECIMIENTO

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre

Por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

A la profesora y tutora

Belkis Parra por haberme orientado por su ayuda, confianza, paciencia, y estímulo, que me guió para la realización del trabajo de grado

A la Universidad de los Andes (ULA Táchira) por abrimé las puertas para poder ampliar mis conocimientos.

Finalmente, mi profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible la culminación de mi trabajo de investigación.

DAYANA VILLALTA

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| RESUMEN..... | iv |
| DEDICATORIA | v |
| AGRADECIMIENTO | vi |
| ÍNDICE GENERAL..... | vii |
| INDICE DE FIGURAS..... | ix |
| ÍNDICE DE TABLAS | x |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xi |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I. EL PROBLEMA..... | 3 |
| Planteamiento del Problema | 3 |
| Objetivos de la investigación | 9 |
| Objetivo General..... | 9 |
| Objetivos Específicos | 9 |
| Justificación..... | 9 |
| CAPITULO II. MARCO TEÓRICO | 11 |
| Antecedentes | 11 |
| Bases Teóricas..... | 15 |
| Teorías Implícitas | 15 |
| Educación Secundaria | 26 |
| Enseñanza de la Geografía..... | 28 |
| FODA en Educación..... | 32 |
| Bases Legales..... | 35 |
| Cuadro de variables | 38 |
| CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO | 39 |
| Tipo de Investigación | 39 |
| Investigación Descriptiva..... | 39 |
| Investigación de Campo..... | 40 |
| Pasos de la investigación de Campo | 40 |

| | |
|--|-----|
| Población..... | 41 |
| Muestra | 41 |
| Características de la muestra..... | 41 |
| Técnicas e instrumentos | 42 |
| Observación..... | 42 |
| La entrevista | 43 |
| Instrumentos..... | 43 |
| El cuestionario | 43 |
| Notas de Campo..... | 44 |
| Validez y Confiabilidad | 44 |
| Análisis de la información recabada..... | 46 |
| El proceso de Investigación..... | 47 |
| CAPITULO IV. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO..... | 48 |
| CONCLUSIONES | 103 |
| RECOMENDACIONES | 105 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 106 |
| ANEXOS..... | 115 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura N° 1. Organización sustantiva de la FODA | 34 |
| Figura N° 2. Matriz FODA | 35 |
| Figura N° 3. Organización sustantiva de la FODA | 93 |
| Figura N° 4. Matriz FODA | 94 |

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| TABLA N° 1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE TRADICIONAL Y CENTRADO EN EL ALUMNO..... | 48 |
| TABLA N° 2. PENSAMIENTO DEL PROFESOR: CENTRADO EN EL PROCESO Y EN EL PRODUCTO..... | 61 |
| TABLA N° 3. TEORIAS IMPLICITAS..... | 76 |
| TABLA N° 4. ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA | 88 |

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRAFICO N° 1. PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE TRADICIONAL Y CENTRADO EN EL ALUMNO..... | 49 |
| GRÁFICO N° 2. PENSAMIENTO DEL PROFESOR: CENTRADO EN EL PROCESO Y EN EL PRODUCTO..... | 62 |
| GRÁFICO N 3. TEORIAS IMPLICITAS | 77 |
| GRÁFICO N° 4. ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA | 89 |

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

La intervención del docente, ha sido objeto de estudio de diferentes investigadores como Rodrigo, Rodríguez y Marrero, Berger y Luckman, Díaz-Barriga (citados por Romero, 2010), Yinger, Marland y Shalvenson (citados por Pérez y Gimeno, 1988), Pozo, Clark y Peterson, Marrero, Gimeno (citados por Baena, 2000), entre otros, algunos investigadores se centraron en la enseñanza, otros en el aprendizaje, otros en el pensamiento, las creencias; así, son diferentes las posturas que permiten comprender la importancia del trabajo del educador en el complejo proceso de la educación.

Aún no se agotan los estudios al respecto, debido a los cambios propios de la dinámica científica, pedagógica y tecnológica, es decir, porque el profesional de la educación de forma directa e indirecta es precisado a renovar la forma de enseñar, ya sea por medio de la transformación a los diseños curriculares, a través del contacto/uso /aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación o por la misma influencia ejercida por los estudiantes, pues ellos epocalmente son otros educandos.

Para estar conteste con esta realidad, entonces, se requiere de profesores dispuestos a desplegar la acción geodidáctica, componente fundamental del presente trabajo, en concordancia con la formación escolar del siglo XXI, cuya evolución se inscribe en valorar la relación teoría-práctica, la cotidianidad, los saberes previos, la creatividad, investigación, además de procesos como la observación, descripción, localización, relación causa-efecto, el aprovechamiento de las entrevistas, trabajo de campo, expertos de la comunidad, periódicos, mapas, cine, canciones, videos, entre otros, con la amplitud, versatilidad que merecen y tienen.

Como se aprecia se tienen diferentes apoyos para servirse a fin de actualizar y activar los procesos didácticos; sin embargo, sigue siendo importante el estudio de las teorías implícitas que sustentan la enseñanza

por parte del profesorado, en este sentido, es oportuno entender que las mismas son definidas por Díaz y Hernández (citados por Romero, 2010) como: "...las preconcepciones... o teorías implícitas del profesor son el referente para su enseñanza en la forma de una serie de representaciones, de un pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común" (p. 3). Por tanto, son tácitas y dirigen la forma de organizar, desarrollar, entender y resolver situaciones de enseñanza.

En este orden de ideas, el estudio se trazó como objetivo: Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira. Para esto se elaboraron diferentes capítulos, atendiendo las orientaciones contenidas en la Normativo de la Maestría en Educación Mención enseñanza de la Geografía de la Universidad de Los Andes Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.

El capítulo I, aborda lo concerniente al problema, los objetivos y la justificación. Se parte de las observaciones de la investigadora en el escenario elegido para desarrollar la indagación. Luego se despliega el capítulo II, referido a los antecedentes, es decir, investigaciones similares o afines al objetivo indicado. Seguidamente, se encuentran las bases teóricas, sustentadas en la consulta de distintos autores respecto a las teorías implícitas, enseñanza de la geografía, elaboración de la matriz FODA, educación secundaria.

A continuación, se muestra el capítulo III, tocante a la metodología seleccionada, específicamente la investigación descriptiva y de campo, con una muestra no probabilística, intencional, apoyada en el cuestionario, observación, notas de campo y análisis de los resultados de orden cuantitativo. De seguida se analizan los resultados, para efectuar la matriz FODA y finalmente el capítulo V: la Propuesta derivada de la identificación de las debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La educación tiende a asociarse con la escuela como institución, los alumnos, profesores, el cuerpo directivo, administrativo y la comunidad. En inicio del siglo XX se representaba con roles en los cuales el maestro enseñaba y los alumnos eran receptores de información, en pupitres alineados unos detrás del otro. Sin embargo, en el siglo XXI las demandas se han diversificado, se plantea transformar los enfoques de enseñanza para satisfacer la construcción del conocimiento como un todo complejo.

Cambiar la forma de enseñanza significa modificar supuestos acerca de: la naturaleza del discernimiento, la participación dentro y fuera de la plantel, la forma como se comprende, aprende e internalizan los saberes. Así la previsión de la instrucción homogénea y, por ende, la intervención de los educadores precisa apartarse de la concepción del conocimiento como absoluto, inmutable, de rutinas escasamente formadoras.

En este sentido, Bedoya (2004), llama la atención a cerca de la reducción de la que fue objeto el proceso de enseñar, porque las finalidades, los valores el sentido y significación del hecho educativo permanecieron limitadas al paradigma cientificista, positivista o tecnocrático. Si bien los mismos fueron valederos para una población o sociedad de un tiempo pasado, los mismos se agotaron en el carácter prescrito de la relación docente -alumno.

Aquel proceder reproductor de la ciencia y la cultura, creyó en la continuidad como una forma de garantizar la enseñanza elemental generalmente ajena al sentido común, a las preguntas retadoras, la dialéctica, de una escuela en sociedad y no de una escuela para la dinámica sociocultural y tecnológica (Bachelard, citado por Zamudio, 2012). Esto va

de la mano de la necesaria implementación de la madurez crítica y de la concepción del trabajo escolar en el ámbito de la dialogicidad entre saberes.

En efecto enseñar es una labor exigente, correspondiente al profesor motivador-mediador para el aprender, propiciador el descubrir y fomentador del pensar. Enseñar va más allá de poseer conocimientos, de transmitir informaciones para que otros aprendan y almacenen. Accionar la didáctica supera la interrelación en el aula de clase, trasciende la copia y dictado al calco de los libros de texto; tiene otros significados y otras orientaciones apremiantes.

Actualmente, tanto educandos como educadores asisten a la revisión de la forma de desplegar las clases, pues se plantea a los estudiantes como participantes conscientes en la construcción de los significados, allí cobra relevancia las experiencias previas y el desarrollo de aptitudes, habilidades, destrezas; esto con miras a formar ciudadanos claros en sus metas, independientes, autorregulados y, esencialmente, con sentido de pertinencia social, espacial y ecológica.

Arends (2007), acota que los educadores como expertos profesionales, están identificados como seres pensantes quienes prevén las mejores prácticas para ayudar a los alumnos a apropiarse y crear conocimientos, procedimientos y actitudes, los cuales pasan por el tamiz del aprendizaje académico, científico y cotidiano. La organización de la enseñanza asumida por el profesorado, está cargada de valores, experiencias, concepciones pedagógicas didácticas y filosóficas, de las cuales no siempre se es consciente.

El actuar del docente como indica Gonzales (2009), se acompaña de “ser un hábil organizador de actividades en grupos cooperativos, donde se provoque y excite debates, exposiciones, investigaciones, discusiones y finalmente capaz de convertir las conversaciones cotidianas en conversaciones educativas, formadoras y didácticas de aprendizajes dialógica” (p. 1), de allí, la imperiosa necesidad de pensar en el para qué y

por qué enseñar, propiciar y aplicar el pensamiento divergente, la investigación e incertidumbre. De este modo, rebasa el hacer cosas por cumplir un requisito administrativo o emplear recursos didácticos para transmitir saberes.

Esto se corresponde a las teorías implícitas, según Sthioul (2012)

Es así como las teorías implícitas son resultado de un proceso interpretativo de la realidad que se oculta de la conciencia de aquel que las posee. Porque su carácter implícito hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre de la calle sobre el mundo... (p. 18)

Por tanto, se refieren al concepto de concepciones organizadoras de la práctica como aquellas presentes en los profesores y orientadoras de las decisiones en la adecuación de la actuación en la clase o la evaluación y guían el sentido de la interacción docente- alumnos, generalmente, se aplican sin la identificación de sus derivaciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y disciplinares.

Lo presentado es ampliado por Marrero, (citado por Jiménez, 2005), que plantea, en los estudios del pensamiento del profesor se definen las teorías implícitas del educador como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (p. 245). Por tanto, son constructos individuales originados en las vivencias como educando, en la familia, comunidad y como profesional las cuales sostienen la forma de ser, hacer, conocer y convivir.

En este sentido, la cultura aporta los contenidos y las formas de apropiación del conocimiento, mediante la recurrencia de prácticas culturales, maneras de interacción, de decidir y afrontar los retos. Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con prácticas, unida a un formato sociocultural, facilitan caracterizar al educador. Cuando el profesor aplica los

mecanismos cognitivos de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las teorías implícitas.

El estudio de las teorías implícitas de los profesores facilita explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en la puesta en acción del diseño curricular vigente. Las concepciones de los educadores sobre la enseñanza, sobre la organización de los contenidos y procesos propuestos por el ente rector de la educación y de sus condiciones de trabajo, ayudan a develar, interpretar y comprender la manera de decidir y actuar en la práctica didáctica. Esto es seleccionar libros de texto, plantear el proyecto de aprendizaje, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La orientación de las teorías implícitas se relaciona con el paradigma definido como pensamiento del profesor (Macuk, 2008), pues desde este enfoque las investigaciones sobre la enseñanza se proponen analizar no sólo las funciones de los profesores, sino primordialmente los procesos de pensamiento (decisiones) que los incitan. Esta interpretación de la enseñanza y del profesor, sugiere añadir en el análisis la representación de los sujetos de la investigación, pues piensa al profesor como agente activo, cuyos pensamientos, planes y percepciones intervienen, fijan la forma de prever y desarrollar la enseñanza.

Dentro de este esquema, se plantea que la relación didáctica es, en gran medida, derivación del construcción personal y escolar del profesor, de las cuales estructura las estrategias para procesar la información y utilizarla en la su desempeño. Entre los aspectos interesantes a abordar se ubica el estudio de las percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza; por esto, se delimitan tres dominios de investigación: planificación docente, toma de decisiones interactivas y teorías implícitas (Macuk, 2008).

El dominio de investigación orientado al estudio de las teorías de los profesores, considera el conjunto de procesos básicos producidos en la

mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su hacer didáctico, tanto en los momentos previos como durante la enseñanza. Este conjunto de procesos se expresa en creencias y conocimientos sobre la geodidáctica, los estudiantes, el contenido y en la selección-creación de estrategias de enseñanza.

Respecto a las concepciones existentes de la Geografía, Moreno, Marrón y Arroyo (1996) sostienen la determinación de éstas sobre la formación de los profesionales en este saber con efectos directos sobre sus escolares, pues la educación y la didáctica geográficas están necesariamente vinculadas a las diferentes concepciones que de la disciplina se han forjado y expandido a través de la vida como estudiantes, investigadores y profesionales.

Al considerar lo expuesto en la realidad de la enseñanza de la Geografía, se tiene que se ha observado en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, que funciona en el sector Los Naranjos, Parroquia San Sebastián, se imparte educación desde primer año a quinto año, específicamente en el área de Geografía, los docentes planifican las clases sólo dentro del esquema entregado por la coordinación, es decir colocan a modo de tips el tema, luego las actividades centradas en definir, investigar, elaborar un resumen, colocan por ejemplo: el estudiante investigará conceptos de migración, causas, consecuencias.

Igualmente, indican -localizar y relacionar con aspectos físico naturales, - el docente presentará un mapa de conceptos, -asignar temas para las exposiciones, -el docente explicará la estructura de la población, para organizar finalmente carteleras, maquetas; además, identifican los recursos, las competencias, indicadores, técnicas e instrumentos de evaluación. Algunos docentes agregan las esferas del ser, conocer, hacer y convivir, pero sólo titulados, así como los ejes integradores, es decir no los explicitan.

Esta concepción de la enseñanza es motivada posiblemente entre otras causas por el apego a la enseñanza tradicional, en la cual el docente enseña

y los alumnos son simple receptores, a la organización de los saberes geográficos como suma de características, conceptos y hechos, analizados mediante la constante explicación por parte del profesor y con la transcripción de la información de los libros de texto. Además, la toma de decisiones parece adscribirse a cumplir con requisitos técnico docentes, como la planificación, en la cual lo importante es considerar los contenidos sin mayor amplitud y renovación.

Esto se traduce en la enseñanza de la Geografía organizada para identificar la estructura político administrativa expuesta en los libros de texto, los mapas como recursos estáticos, reproducidos tal y como están en las fuentes. Por tanto, la descontextualización, actualización de la información, el análisis, la síntesis, la investigación derivada de un proceso específico de la comunidad parecen estar ausentes, la conjugación de procesos como observación, descripción, explicación, análisis, síntesis, causalidad, y conexiones pertenecen a la teoría y la práctica geodidáctica se ciñe a lo conceptual.

Por esto se propone estudiar las teorías implícitas en la enseñanza de la Geografía que colocan en acción los docentes quienes laboran en esta disciplina en el Liceo Don Ramón Velásquez, como un proceso que permite dar cuenta de las concepciones ocultas que configuran la geodidáctica en este grupo de profesionales.

Con base a lo expuesto, se desprenden las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira?

¿Cuáles resultados se obtienen al elaborar una matriz FODA en la que se represente las características de las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira?.

¿Cuáles planteamientos actualizados contribuyen para proponer opciones para aprovechar las fortalezas y superar las debilidades en relación a las teorías implícitas que identifican la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira.

Objetivos Específicos

Identificar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira

Elaborar la matriz FODA en la que se represente las características de las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira

Proponer opciones para aprovechar las fortalezas y superar las debilidades en relación a las teorías implícitas que identifican la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira

Justificación

Conocer, además de ayudar hacer comprensible las adaptaciones y cambios que se requieren para la puesta en práctica de nuevos proyectos de innovación, puede ser útil para orientar la formación inicial y permanente de los enseñantes, ya que en el proceso de descubrimiento de las propias

teorías implícitas se encuentran referencias explicativas y organización de la práctica.

Desde esta premisa se efectúa el estudio, pues la relación entre las concepciones del profesorado y sus prácticas es importante para comprender el sentido de la enseñanza en una sociedad marcada por la globalización, los cambios expeditos productores de incertidumbre, el desarrollo de la ciencia, más la tecnología, todo un conjunto de innovaciones aplicadas en la educación de las cuales no puede despojarse/distanciarse el profesorado.

En este sentido, es trascendente tomar en cuenta las definiciones de las teorías implícitas y las interrelaciones con procesos como la planificación, recursos didácticos, rol del docente, del estudiante, evaluación, los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, interrelaciones profesionales y sociales en el ámbito escolar, por indicar algunos aspectos inherentes al eje del trabajo. Al revelar la geodidáctica tácita y la teoría conteste con la misma, se pueden promover acciones para superar las amenazas y debilidades, a la vez que potenciar las fortalezas y oportunidades.

La metodología seleccionada, es decir, de campo y descriptiva ayuda identificar desde el mismo escenario cotidiano la dinámica de docentes colaboradores en la investigación las teorías implícitas, es un excelente diagnóstico que facilita la creación de opciones para mejorar el quehacer didáctico.

Se espera que la presente investigación, sirva de referente para otras indagaciones que pretendan identificar el estado actual de la enseñanza de la geografía en una institución de educación secundaria. Asimismo, se tiene la expectativa de ayudar a entes como la Universidad para coadyuvar en la formación –actualización del educador que enseña geografía, es decir, quien ya ejerce la labor.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

A continuación se exponen algunas investigaciones que abordan las teorías implícitas y el trabajo de los docentes, de las cuales se considera el aporte para el presente estudio. Así se tienen dos orientaciones, las relacionadas con el ámbito internacional y las del ámbito nacional.

A nivel internacional, se tiene a Jiménez (2005), en Chile, efectuó un trabajo que tuvo como objetivo analizar las Teorías Implícitas (TI) del profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP), Secundaria (ES) y Universitaria (EU) sobre la Interacción profesor-alumno (ITA). El Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza, adaptado a dichos niveles, fue administrado a 276 docentes (36.6% de EIP, 20.7% de ES y 42.8% de EU), La edad de los sujetos que componen esta muestra oscila entre 22 y 62 años, con una media de 23 años ($S=8.3$) y la experiencia docente, entre 1 y 38 años, con un promedio de 10.9 años de experiencia. El cuestionario consistió en 162 ítems.

El análisis, utilizó una adaptación de los índices de tipicidad y polaridad de Rosch y el Análisis de Componentes Principales, permitió: a) establecer el Perfil de TI sobre ITA del profesorado, compuesto por las ideas más o menos representativas de los docentes de los distintos niveles acerca de las relaciones entre profesores y alumnos, b) constatar que no existen ideas exclusivas o polarizadas hacia un nivel educativo concreto, c) determinar la contribución de las concepciones sobre ITA a la estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel.

Concluyó lo siguiente: Los docentes de los tres niveles educativos sostienen ideas diferentes sobre la Interacción profesor-alumno. Unas teorías más conservadoras en EIP y ES, especialmente en este último nivel. En ES,

los docentes están más anclados en modelos relacionales auspiciados por aquella enseñanza tradicional: los profesores asumían que debían fomentar y mantener la distancia con sus alumnos. Los docentes de muchos institutos deben arrostrar diariamente situaciones muy conflictivas y complicadas, esta situación caracteriza su escenario sociocultural y la adecuación del modelo socio constructivistas de génesis de las TI.

Las estrategias identificadas fueron externalistas, es decir, tienen en cuenta al alumno, pero básicamente para mantenerlo ocupado; subyace la pretensión de favorecer los aprendizajes como único interés. A medida que avanza el estudio de nivel, se recurre menos a estas estrategias, los alumnos son vistos como individuos con capacidad de aprendizaje más autónomo. No obstante, el profesor mantiene en los tres niveles la condición de responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje, valora altamente la jerarquía en la interrelación escolar. El trabajo colaborativo y competitivo se aplica aunque forma parte de las acciones tácitas.

Esta investigación es importante, porque aborda directamente lo concerniente a las teorías implícitas y la enseñanza, aunque lo hace en tres niveles escolares y con rangos cuantitativos, contribuye a entender la relación teoría práctica no es totalmente prescrita, porque se encuentra influenciada por las teorías implícitas.

Palacio (2006), Buenos Aires, desarrolló una investigación el pensamiento del profesor: una reflexión desde la práctica áulica, para lo cual utilizó como técnica inicial la entrevista y por medio de un enfoque hermenéutico, se analizaron los discursos de un docente, a quien se solicitó la confección de un plan de clase y, en función de este, la explicación respecto de supuesta en acto, con la finalidad de que desarrollara su reflexión sobre la puesta en práctica dela misma.

Considera importante la verbalización de sus acciones como forma determinar el tipo de conocimiento que posee el docente, se buscó determinar cuáles teorías implícitas (principios, reglas e imágenes) colocaba

en juego durante la clase por medio del análisis de sus dichos y cómo operaban sobre estas su macrocosmos ideológico y la utopía educativa.

Concluyó lo siguiente: el conocimiento práctico está teñido de experiencia, esto facilita tener imágenes, principios y reglas de muy fuerte arraigo profesional. Asimismo, el lenguaje mimetizador obra de apoyo para lograr la significatividad del aprendizaje -tanto de contenidos conceptuales como de actitudinales- al tiempo que resulta un necesario insumo para concretar la concepción de la enseñanza y su aprendizaje.

Loo, (2013), en Chile, efectúa una indagación titulada: Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. Estudio de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile. Utilizó la metodología cualitativa, estudios a profundidad de casos múltiple, heurística e interpretativo, con una muestra 17 profesores de una población de 34 inicialmente observados, en un tiempo de distintas horas clases que sumaron 65 horas totales, para un registro particular de dos a cinco horas según la facilidad dada en cada plantel y aula, se aplicó el Índice de Kappa para las actividades típicas de aula.

Concluyó lo siguiente: la tendencia es a mostrarse muy abiertos a estructurar la unidad clase desde una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo tareas abiertas y espacios de discusión a los alumnos, sin embargo, predomina la clase frontal y expositiva al abordar los conceptos centrales de la unidad, es docente sigue ejerciendo el papel tradicional de explicar para asegurarse el aprendizaje por parte de los educandos, ejerciendo el rol de receptores de información.

La investigación es extensa, amplia y excelente fundamentada, constituye un referente valioso, por cuanto contrasta la teoría con la práctica, aplica la grabación en video y el cuestionario, compara detalladamente cada modelo, las diferentes características de estos para llevar a la comprensión de la

configuración de diferentes formas de asumir la enseñanza y el aprendizaje, es decir una exposición ecléctica de lo tradicional y constructivista.

A nivel nacional, se tiene a Montes y Romero (2007), en Maracaibo, estado Zulia, y estudiaron las concepciones teóricas de los docentes en geografía con el objetivo de determinar estas concepciones en docentes de educación básica de la tercera etapa, mediante un estudio no experimental, descriptivo, un cuestionario semi estructurado, a docentes de las escuelas nacionales ubicadas en las parroquias Raúl Leoni y Cacique Mara del municipio Maracaibo estado Zulia, concluyeron que las concepciones y la vaga noción que poseen facilitan la enseñanza tradicional, descriptiva memorística y retrospectiva de la Geografía

Bermúdez y Curros (2010), en Caracas, Venezuela, desarrollaron una investigación titulada: análisis de las teorías implícitas sobre el concepto de enseñanza en los docentes, la indagación germinó desde la duda acerca de ¿una persona y un profesional actúan sobre la base de los conceptos que él maneja?. Por eso, los objetivos se orientaron a: Identificar las ideas que dice el docente mantener sobre el concepto de enseñanza (las denominadas Teorías Explícitas), e identificar las concepciones que maneja el docente sobre enseñanza en su actuar didáctico (Teorías Implícitas o en uso), para posteriormente comparar ambas teorías y apreciar si existe alguna correlación entre ellas.

La metodología fue de tipo etnográfica, de campo, con un estudio de casos, al examinar a profundidad una población pequeña de dos escuelas de la parroquia San Pedro y la otra en la av. Carlos Soubllette, urbanización San Bernardino, municipio Libertador. Para obtener los datos se utilizaron dos tipos de instrumentos: un cuestionario para las teorías explícitas y el análisis de la grabación en audio del discurso del docente durante sus clases para las teorías implícitas.

Los resultados obtenidos avalan la hipótesis que no existe concordancia entre las concepciones sobre enseñanzas explícitas e implícitas, porque una

docente expresó preferencia por la Teoría Activa y muy poco interés por la teoría crítica, otra maestra por las teorías técnica, crítica, tradicional y constructivista, manteniéndose estas de una forma muy constante, la tercera por la teoría constructivista, la cuarta por teoría constructivista y tradicional, al contratar estos aportes con las observaciones se aprecia predominio del componente tradicional-técnico con algunas intervenciones constructivistas.

El indicado estudio es importante porque realiza una comparación entre la teoría y la práctica, mediante recursos como el cuestionario y las notas procedentes de transcripción de grabaciones magnetofónicas. Aunque es un estudio de casos, sirve de referente por el estudio comparativo y teoría que soporta el estudio como son los planteamientos de Marrero acerca de las teorías implícitas y los modelos de enseñanza.

Bases Teóricas

Todo trabajo de investigación amerita explorar y determinar los planteamientos que diversos autores realizan respecto a la temática que se aborda, es una revisión integral de cada uno de los tópicos que rigen el trabajo. En razón de esto a continuación se desarrolla las definiciones y características inherentes a la Geografía su enseñanza y las teorías implícitas.

Teorías Implícitas

La forma en la que el docente prevé la intervención didáctica, concreta la misma y justiprecia la interacción, devela un conjunto de concepciones acerca de qué, cuándo, cómo, a quienes, para qué, dónde, con qué, enseñar aprender evaluar. Algunas de estas son asumidas de manera abierta, es decir el docente expresa la comprensión y adscripción a una o varias formas de laborar, sin embargo, otras permanecen ocultas y el mismo educador ignora que aplica y conjugan determinadas maneras de formar los alumnos.

Acotan Pérez y Gimeno (1988), que desde el aporte de Jackson en la década del sesenta del siglo XX, es cuando surge un rompimiento de la rutina de estudios cuantitativos ajustados en el positivismo respecto a la educación, pues él desde la vida en las aulas, revela la complejidad de la intervención en las clases al resaltar el estudio del pensamiento del profesor, a pesar que la ceguera positivista desplazó su contribución, la misma fue retomada en 1974 en la Conferencia Nacional sobre estudios de la enseñanza en Estados Unidos, allí se aprecia la implicación de la experiencia docente, las creencias, el proceso dialéctico de acomodación y asimilación, la idiosincrasia y construcción subjetiva.

De acuerdo con Torres (1988) la investigación del pensamiento del profesorado y las teorías implícitas tenían como norte indagar acerca de las intenciones y procesos del pensamiento, junto con la relación de estos dos elementos la conducta en clase, pues en ese momento reinaba la teoría conductista, las mismas obviaban el componente sociológico, experiencial, cultural y sistémico de la acción –proceso de enseñanza el cual trasciende la clase misma, porque el profesor se maneja en un mundo de valores, saberes, dudas, actitudes, entusiasmos, es un autor único en cada sesión de instrucción.

Algunas definiciones son las siguientes:

Clark y Peterson, son reconocidos como los iniciadores de estudios sistematizados sobre la teorías implícitas; ellos, las definen como “un rico almacén de conocimientos que tienen los docentes y que afectan su planificación, pensamiento y decisiones interactivas” (citado por Fuentes, 1989, p. 581).

Se entiende las teorías implícitas como constructos personales formados por y en el educador respecto a su labor y de los cuales se sirve para desplegar las fases: pre activa, interactiva y post activa de la jornada cotidiana, es decir, la planificación, la clase misma y luego de ésta. Por tanto, el educador al igual que los alumnos, no es una tabla rasa a quien

llenar de información, es un ser social, humano, con una cultura que permea de distintas maneras su forma de ejercer el rol.

Según Calderhead (citado por Gómez, 2008) las teorías implícitas son:

Son esquemas de pensamiento que tienen los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten representar las rutinas de enseñanza (p. 34)

Por tanto, según este autor, son construcciones del educador a manera de libretos para desenvolverse en su labor, se utilizan en lo conceptual y en el hacer, generalmente se mantienen tácitas y se revelan cuando el profesor está en la práctica áulica o cuando surge una situación inesperada. A veces se aprenden por imitación, otras por aprendizajes derivados de situaciones experienciales propias o por construcciones culturales.

A saber de Marrero (citado por Ruiz y Meraz, 2010), las teorías implícitas son "...teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidas a través de la formación y en la práctica educativa" (p. 71), corresponde, entonces, a elaboraciones subjetivas derivadas de la interacción personal y sociocultural, desde las cuales se entiende y realiza la tarea formativa en la escuela, a diferencia del concepto anterior enfatiza en el componente socio constructivo, al abordar el aspecto de constructos personales y relaciona con aportes de la pedagogía.

Este mismo autor señala dos características como son: presentan un componente cognitivo al permitir la explicación del porqué de la puesta en práctica de determinadas decisiones, como al resolver un imprevisto en la jornada de clase. El otro se refiere a la conjugación individual y social del pensamiento del educador, pues cada profesor aplica y adecua según sus saberes, las flexibiliza o repite de acuerdo a sus ideales, concepciones y orientaciones profesionales.

Así, las teorías implícitas se vinculan a la teoría –acción, permanecen regularmente ocultas, son resistentes al cambio, guían intervenciones profesionales y personales al organizar rutinas, el educador se hace consciente de éstas en la medida que es conminado a explicar el porqué de determinadas actuaciones o cuando debe resolver un imprevisto.

Otra definición es la aportan Handal y Lauvas (citados por Gómez, 2008), ellos indican que las teorías implícitas reciben el nombre de teoría práctica y es un sistema privado, integrado, pero siempre cambiante de conocimiento y valores relevantes para la práctica de la enseñanza un tiempo particular. Este concepto aporta a los ya expuestos la palabra sistema, como tal es ordenado y complejo, con entrada y salida de información, es decir, dinámico, conformante de esa forma de entender, actuar y desplegar la práctica didáctica.

Igualmente, incorporan el carácter cambiante de las teorías implícitas, así no permanecen invariables, pues son posibles de modificar, enriquecer, ampliar o desincorporar, posiblemente por la intervención de la experiencia, las innovaciones pedagógicas, los retos superados y los descubrimientos realizados, de los cuales ni tenía idea o nadie le había informado. Así, el pensamiento del profesorado puede transformarse o no en mayor o menor medida, para algunos pueden ser un año de trabajo repetido veintitrés, veinticinco, treinta años. Para otros cada día, cada año escolar es un interactuar distinto y con una parte de incertidumbre.

Por su parte Pozo (citado por Roa, 2014), expresa lo siguiente respecto a las teorías implícitas

Es un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas, qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y qué piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (p. 179)

Aquí declara un elemento tácito en los otros autores, como es la condición de privacidad de las teorías implícitas, es una vivencia personal, una de las características fundamentales, porque cada individuo las edifica según sus saberes, contexto de acción, habilidades; igualmente, expresa la intervención de éstas en el proceder con sus colegas, alumnos, directivos, padres y/o representantes, en la manera de enseñar las distintas disciplinas conformantes del diseño curricular que aplica , hacer aprender, evaluar, usar los recursos didácticos, de situarse ante el grupo y fuera de éste.

Por su parte Poblete (2013), presenta otro aporte de Pozo, el cual refiere lo siguiente:

Las personas utilizan las Teorías Implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (p. 467).

Como revela este investigador, el educador se apoya en la teorías implícitas para retomar aprendizajes adquiridos, dilucidar el por qué realizar así procesos como la planificación, rutinas escolares, el proceso de enseñanza y la evaluación, predecir la actuación, interacción y logros de algunos educandos, intervención de padres y/o representantes y la utilización de habilidades y destrezas por parte de las personas, además de controlar el desarrollo eficiente, oportuno y acertado de sus decisiones pedagógicas.

Él, al igual que los anteriores estudiosos, reconocen la derivación social y cultural de las teorías implícitas, porque el educador suele servirse de las mismas para expresar con palabras, gestos, imágenes y acciones su forma de entender la labor que ejecuta. A la vez, estos aprendizajes no son estáticos, pueden modificarse por procesos como la actualización, la concienciación acerca de lo que está oculto.

No obstante, como aclaran Jiménez y Correa (2002), no son simples imágenes, evocaciones aisladas, por el contrario forman parte de la esfera sociocognitiva del sujeto, no anulan las teorías o decisiones expresas- exteriorizadas, las sustentan, tutelan y se conjugan, es un cuerpo organizado y estructurado de aprendizajes modelador de la práctica y de la explicación de los roles de cada agente de la educación, procesos, deberes, derechos y retos posibles.

Es de destacar que las teorías implícitas se vinculan a modelos de intervención didáctica como docente explica, alumno receptor, memorístico, docente tradicional, busca la eficacia, logro de objetivos, valora el producto, profesor técnico, favorece la participación activa y consciente del escolar, mantiene una interacción horizontal con educando, toma en cuenta los intereses del estudiante, aprovecha el contexto para enseñar es educador constructivo.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (citados por Loo, Olmos y Granados, 2003), también identifican estos modelos, además del modelo crítico apoya el hombre como una totalidad, social, en evolución, utiliza los planteamientos de Giroux referentes al encuentro en la escuela para desplegar de manera estratégica temas concernientes a la colectividad de la que forma parte, brindando sus instalaciones e infraestructura para esto y Freire el ser humano es capaz de pensar, proponer, crear, ser libre, reflexivo, desarrollar y vivir la identidad con el espacio y sociedad en la cual interactúa y activo, así las teorías implícitas según ellos, configuran los esquemas de intervención docente.

Para dar más concreción a esto a continuación se presenta un cuadro elaborado por Traver, Saler, Doménech y Moliner (2004), quienes organizan el pensamiento del profesorado en cuatro modelos, los cuales tratan de representar los aspectos más clásicos e identificadores de la enseñanza que despliegan los educadores. Así se tiene lo siguiente:

Cuadro N° 1.

PERSPECTIVAS DOCENTES RESPECTO A LA ENSEÑANZA. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y TEORÍAS IMPLÍCITAS

| | |
|---|--|
| <p>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR</p> <ul style="list-style-type: none"> -el profesor es el que posee el saber y anda de lo que diga se puede cuestionar -la educación es esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad (moral o física) -el alumno juega un papel receptivo- pasivo. -se valora la cantidad de contenidos asimilado, no la calidad -la metodología es fundamentalmente expositiva. -evaluación reproductiva -escuela el lugar para saber. -profesor: experto en contenidos y transmisor | <p>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO</p> <ul style="list-style-type: none"> -la situación educativa se organiza tomando como centro el estudiante. -el profesor no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar el proceso de E/A. -pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes. -el alumno es constructor activo de su propio conocimiento. -el profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea conflictos cognitivos para favorecer esta construcción. -el profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante, es decir, la motivación no proviene de afuera sino de adentro. -la evaluación se centra en el proceso. -escuela es un lugar para pensar. -profesor: enseñante. |
| <p>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROCESO (enfoque humanista psicopedagogía)</p> <p>Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender debido a su curiosidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -importancia del desarrollo de destrezas socioafectivas, sociales (sentido crítico, reflexión). -el alumno decide su propia marcha y marca su propio ritmo (contratos de aprendizaje). -el diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de la escuela en general. -el verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto el intelecto como las emociones. -importancia del aprendizaje cooperativo, diálogo y las interacciones. --se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados. -la evaluación es procesual. -escuela es un lugar para aprender a vivir y convivir. Profesor un educador.- | <p>ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PRODUCTO Enfoque conductista</p> <ul style="list-style-type: none"> -la situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico. -se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos. -el proceso es rígido porque está supeditado a la consecución de los objetivos, formulados en forma operativa. -el profesor proporciona mucha práctica a los alumnos. -la enseñanza debe ser individualizada. -la evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos. -la escuela lugar para saber y saber hacer. - profesor técnico. |

Joan A. Traver, Auxiliadora Sales, Fernando Doménech y Odet Moliner , 2004, p. 3

Cuando la planificación y desarrollo de las clases se materializan, se colocan en juego creencias, hábitos, habilidades y destrezas que surgen como impronta y de esta manera son asumidos. No obstante, existe toda una teoría que da cuenta de este proceso identificado con las teorías implícitas del trabajo del profesor.

En este sentido, Porlán y Rivero (1998) consideran que al ejercer el rol docente coloca en juego junto con los saberes académicos, las teorías implícitas. Entendidas éstas como concepciones marco, de carácter subconsciente, que explican el sistema de creencias, acciones, rutinas, guiones y saberes experienciales gestadores de rutinas, principios e imágenes facilitadoras del trabajo áulico

Por tanto, es justamente ese saber proveniente de la experiencia como estudiante, profesional e investigador el que transforma en la transposición didáctica el saber disciplinar en la repetición o innovación de estrategias didácticas. Este sustrato permeador de la acción pedagógica pocas veces es considerado por el profesorado, ya que se ocupa y preocupa más por cumplir con los requisitos técnicos administrativos.

El estudio sobre las teorías implícitas de los docentes se asienta en las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor, examinadas extensamente por Clark y Peterson (1990) y Marcelo (1987). El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Aparece como una opción a los enfoques proceso-producto que intentan medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos.

Las teorías implícitas constituyen para Pozo (2001); Pozo, Gómez Crespo, (1998); Pozo, (1997) un nivel en el análisis de las representaciones mentales. Esos tres niveles son:

a. Un primer nivel superficial o de respuestas: constituido por predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto, es decir el educador, realiza sobre las realidades que vive. Son respuestas elaboradas ad hoc ante a demandas socioculturales y profesionales específicas. Revelan talentos representacionales de los modelos mentales. Es el nivel más accesible, consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional.

b. Teorías de dominio: constituidas por un conjunto de representaciones heterogéneas que los sujetos realizan en diferentes contextos, pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento, como por ejemplo el desempeño en el aula, el hogar, en el comercio, en la calle. Facilitan características invariantes de los modelos mentales situacionales, se derivan a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior.

c. Teorías implícitas: son representaciones internas formadas por reservas en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la elección de la información que se procesa y las relaciones entre los componentes de esa información. Tienen un carácter general y firme. Las restricciones que se atribuyen las teorías implícitas están vinculadas con principios subyacentes tanto a éstas como a las teorías científicas, que son, por tanto, los que se requieren modificar para que se apliquen cambios integrales, particularmente en la forma de enseñar y de asumir este proceso.

Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos corresponden a supuestos implícitos sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del saber, así como los procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, se identifican con el tipo de entidades desde que se interpreta el

conocimiento y los conceptuales refieren a los caracteres de conformación y ordenación de los conceptos de la teoría, en el caso particular la geodidáctica.

Las personas recurren a las teorías implícitas para recordar, dilucidar, predecir y examinar los sucesos que acontecen y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través de la experiencia de vida y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; además de un origen cultural en tanto se cimientan en dimensiones de interacción social y comunicativa (Pozo 2001; Pozo, Gómez Crespo 1998; Pozo, 1997).

Las teorías implícitas tienen un carácter teórico, en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y abreviadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993).

Son implícitas en tanto son difíciles a la razón y no pueden cambiarse en modelos mentales. El carácter explícito o implícito de las teorías es vinculado por Rodrigo (1993) con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia. En las síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre éstas o discriminar entre varias de éstas.

Surgen ante solicitudes de tipo teóricas y consienten al sujeto acceder a puntos de vista variados. Son acciones epistémicas que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para desentrañar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Brotan cuando la demanda tiene una orientación

pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que valen para predecir, controlar y actuar en diferentes contextos.

Las sinopsis de conocimientos son explícitas; en contrario, las síntesis de creencias subsisten implícitas o inaccesibles a la conciencia. En el mismo sentido, Pozo (2001) diferencia entre las acciones pragmáticas fundadas en representaciones implícitas y simbólicas y sirven para presagiar o controlar lo que ocurre en el mundo y las acciones epistémicas valen para modificar la relación del sujeto con el mundo a través de los cambios de sus representaciones. Las estructuras representacionales de las teorías varían según el tipo de demanda, la actualización consciente e intencionada y los contextos de interacción.

Esto explica lo denominado por Pozo y Rodrigo (2001) como variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto. En efecto, las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de distintas formas o en desiguales momentos o con metas heterogéneas, es decir, se expresan y emplean varias concepciones al modificarse el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos).

De este modo, coexisten representaciones diferentes para un mismo dominio. Son, entonces, la variedad de escenarios socio-culturales, académicos y profesionales en los cuales participan los sujetos a través de intercambios comunicativos y discursos, lo que explica la diversidad cognitiva; sin embargo, los parámetros mentales permiten gestionar la flexibilidad representacional en las situaciones sociales, escolares, familiares y académicas.

La consulta al contexto también consiente afirmar que dicha variabilidad tiene sus términos, sobre todo en personas pertenecientes a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, las personas con experiencias similares construyen enfoques hasta cierto punto compartido y convencional.

Educación Secundaria

Currículo Nacional Bolivariano (2007, p. 27,28), la educación Bolivariana tiene como finalidad lograr la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, atendiendo a los fines y principios que inspiran la República Bolivariana de Venezuela; dando continuidad a los estudios primarios de éstos y permitiéndoles su incorporación al proceso productivo social, al mismo tiempo que los orienta para la prosecución de estudios superiores.

La finalidad del Liceo Bolivariano es formar al y la adolescente y joven con conciencia histórica e identidad venezolana, desarrollando capacidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperativo, reflexivo y liberador que le permitan, a través de la investigación, contribuir a la resolución de problemas de la comunidad local, regional y nacional, de manera corresponsable y solidaria. Además, se construirán conocimientos y se desarrollarán potencialidades para la cooperación, la práctica de la economía social solidaria y el manejo de nuevas formas de relaciones de producción social, las cuales fortalecen el accionar del y la estudiante con responsabilidad social y compromiso patrio.

En correspondencia con lo planteado, Coll (2010) expresa hoy hay otro escenario acerca de la escolarización la gobernabilidad y gestión en el sistema educativo, así como la metodología de enseñanza y las practicas docentes, porque se amerita la redefinición de la responsabilidad y los compromisos para que no sea en la escuela y el docente los responsables de la actividad escolar, las políticas con inmediatez y a largo plazo no son convenientes por la dinámica de las disciplinas y las características de los educandos.

El objetivo se dirige a satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes con valoración contextualizada y actualizada de las competencias que pasan por aprender a manejar los diferentes códigos de las prácticas socioculturales y tecnológicas, a la vez que potenciar la construcción de

significados a cerca de lo estudiado, dar sentido a lo aprendido, para lo cual es necesaria la reflexión y el debate así como la actualización del docente.

Específicamente en cuanto al docente, según Vollmer (2010) la opción es implicar al profesorado en el estudio caracterización y resolución del problema relacionado con los aprendizajes de los estudiantes los contenidos estrategias y construcción del diseño curricular, para lo cual es necesario recuperar la práctica y experiencia de los educadores como fuentes de conocimientos, análisis, reflexión de-construcción, readecuar los aprendizajes para responder acertadamente a la potencialidad del desarrollo profesional.

Esto significa reconocer las habilidades y formación profesional como un proceso de aprendizaje continuo en el que se valore la interioridad de los docentes y el saber pedagógico en una relación horizontal poco institucionalizada para compartir experiencias y opiniones que fortalezcan el anclaje del trabajo docente.

En este marco de ideas la escuela se torna en un escenario y contexto plural para el crecimiento profesional, pues facilita la selección y uso de diversidad de dispositivo, propuestas y acciones para optimizar los aprendizajes y desarrollo de las esferas del ser, hacer, conocer, y convivir. Todo con miras a alentar que los agentes inmerso en el hecho educativo se inscriban en una educación coherente con una sociedad justa, armónica, y democrática. Por su parte Esté (2014), plantea que el currículo construido y por construir escolarmente:

...debe llevar a la persona a lograr valores y competencias. Valores y competencia que se logran en su ejercicio cotidiano y significativo, no por predicas o sermones. Valores como la dignidad, participación, solidaridad, diversidad, continuidad con la naturaleza y competencias que supongan saberes y habilidades para ser desempeñados en contextos, actividades específicos, más que la simple memorización o repetición, en eventuales exámenes. (p. 1).

De este modo docentes y estudiantes tienen parámetros fundamentales sobre los cuales organizar los diferentes proyectos de aprendizajes y hacer

de las clases y aulas escenarios incentivadores del aprendizaje, interviniendo de manera significativa en la discusión e investigación de los problemas que son pertinentes, relevantes, y complejos. En esta exigencia de actualización es menester prever y desarrollar actividades individuales y grupales que fomenten el espíritu creativo y ayuden a comprender la relación sociedad espacio.

Enseñanza de la Geografía

La legitimidad del saber geográfico pasa por tener en cuenta que los contenidos disciplinares van más allá del listado de aspectos para analizar, se procura actualmente la revisión de los hechos acontecimientos y realidad de acuerdo a la dinámica de cada espacio sin perder de vista el pasado, el presente, y el futuro.

Calvo (2010), se inclina por la necesaria emergencia de la reflexión acerca de pensar, ejecutar, evaluar, y examinar la enseñanza de la geografía con bases de la educación a la ciudadanía. Es una invitación a comprender los problemas de la sociedad para hacer una representación integral de los mismos que se traduzca, por tanto en aprendizajes significativos que permita pensar geográficamente el mundo más allá de un simple acto cognitivo.

Este mismo autor aboga por el estudio de los discursos geográficos escolares para identificar el marco descriptivo la ordenación respecto a la dimensión espacial y la identificación de la co- presencia en el contexto desde la relación unidad- continuidad. Es la conjugación del aquí y el allá del sentido del lugar de la cotidianidad de las particularidades, discontinuidades, y dialécticas de las dinámicas sociales en las que se confronten territorio, sujetos, conocimientos, modelos, y relaciones.

En este conjunto de aspectos, también es importante precisar la concepción de la realidad socio ambiental de los escolares y educadores, porque de esta forma exteriorizan posiciones y reflexiones críticas que

permiten entender la noción del territorio, lugar, aspectos físicos naturales, los cuales ocupan la enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

Souto (citado por Moreno y Hurtado, 2010) profundiza al respecto al plantear la necesaria interrelación de contenidos disciplinares con los escolares además de los sociales porque los fundamentos geográficos vinculados al territorio en lugar espacio y comunidad se pueden estudiar más allá de sus definiciones al mediar para que los educandos expliquen analicen y valoren sus responsabilidades y significados en el ámbito individual y colectivo. Se logra así una didáctica que recurre a la construcción de los saberes paseándose investigando y difundiendo la complejidad de la vida cotidiana problemática sociales, y ordenación del territorio en sus diferentes componentes.

Igualmente, se da importancia al proceso de localizar y situar los acontecimientos fenómenos hechos y eventos en un marco espacial llamado barrio, ciudad, país, región, planeta, lo cual permite comparar y reflexionar acerca de la relación sociedad espacio, se apuesta por la analítica geográfica introspectiva y extrospectiva, asumiendo a su vez la relatividad del conocimiento, la importancia de la interacción del medio físico y social y la amplitud historiográfica por que la constitución y culturización de las masas producen y determinan saberes geográficos.

Taborda (2010), subraya que el aprendizaje geográfico, sin caer en lo cualitativo o cuantitativo, precisa enfatizar en los conocimientos que presentan los estudiantes acerca del espacio, para desplegar todo el potencial posible de los profesionales de la educación a fin de mediar para accionar el aprender a aprender, desaprender y reaprender con la reflexión crítica producto de la investigación contextualizada – globalizada de aspectos propios de su escenario.

De la mano de lo expuesto se encuentra necesariamente la formación de un pensamiento social tanto del educador como de alumnos para explicar y visualizarse como actores con responsabilidad ante los conflictos, rupturas, y

dinámicas de los espacios en las diferentes escalas, se trata de trabajar con una óptica inclusiva considerando los contextos y singularidades de los grupos humanos y los conflictos propios de la dinámica demográfica.

La enseñanza de la Geografía a nivel de secundaria se orienta entonces, a la movilización del saber abstracto para formar un ciudadano con identidad de su contexto y la mundialización, para desglosar y e integrar la dimensión humana y cultural desarrollada en un territorio pensado, vivido, y soñado por las sociedades y aprovechamiento de los recursos existentes.

La Geografía aplicada en este marco ayuda a estudiar lo que pasa en las comunidades aquí, ayer y hoy por que decodifica las heterogéneas situaciones que identifican el qué, cómo, cuándo, quienes, donde se relacionan elementos, agentes, y factores geográficos, se revalorizan los lugares y la fragmentación convencional se desdibuja para recuperar la capacidad de reinterpretar holísticamente ese todo complejo llamado espacio.

La enseñanza de la geografía en la educación secundaria. Santiago (2008), expresa que la enseñanza de la geografía en Venezuela se ha desenvuelto en la práctica escolar, desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, con una opción curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos y el cambio de conducta. Esta labor tiene como lugar exclusivo el aula de clase donde el docente ejecuta estrategias metodológicas diseñadas técnicamente con la misión pedagógica de transmitir contenidos geográficos.

Actualmente, este enfoque pedagógico es fuertemente cuestionado por sus nefastas repercusiones formativas, debido a la insistencia en el uso didáctico de la clase magistral, el dictado y, de manera relevante, la memorización como evidencia del aprendizaje. Esto implica centrar la labor pedagógica en el aula y promover el desfase de los sucesos del entorno inmediato (Ríos, 2004). En especial, inquieta que al limitarse al ámbito de la

clase, dificulta comprender los eventos geográficos que ocurren en el entorno inmediato.

Las consecuencias de este modelo pedagógico, en cuanto transmisión y reproducción de nociones y conceptos, merman notablemente la calidad educativa e incrementan la distancia entre las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional y la exigencia reiterada de una educación para el cambio social (Rivas, 1999). Por ejemplo, la diferencia que existe entre la finalidad educativa y la transformación que debe propiciar la escuela para formar ciudadanos críticos y emprendedores de opciones de cambios democráticos.

La inquietud obedece a que en la cotidianidad escolar, la rutina didáctica es dictar, copiar, dibujar y calcar, con la intención de fijar y reproducir contenidos programáticos. El problema consiste en que los contenidos que se enseñan son desactualizados, agotados y caducos y examinados con una evaluación sumativa. Se trata de una actividad que pretende preservar la acción formativa con una enseñanza de la geografía concebida como cultura general y tiene poca relación con la alfabetización geográfica.

Esta problemática ya ha sido tema de discusión en forma reiterada. Por cierto, Pérez- Esclarin (2002), cuestiona que los procesos de enseñanza y aprendizaje dejan ver su acento petrificado y envejecido como efecto de la obsolescencia de la acción educativa, frente a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos, como también desfasados de la problemática social y ambiental del país; es decir, una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico.

Desde esta perspectiva, la enseñanza geográfica que se ofrece en el aula, dista de la explicación analítica y crítica de la realidad, ya que se pretende por ejemplo- preservar condiciones escolares de indolencia frente al subdesarrollo y la dependencia. Esa circunstancia ha fortalecido las debilidades de la práctica pedagógica geográfica, a la vez que consolida el

calificativo de obstáculo, por el solo hecho de reducirse al mero acto de dar y transcribir contenidos programáticos, para ser memorizados por los estudiantes.

En concreto, la práctica pedagógica de la geografía escolar, simplemente transmite los contenidos geográficos establecidos por el programa escolar, sin transferencia alguna en la comprensión de la realidad geográfica. Para Araya (2004), esa enseñanza desfasa su misión formativa de educar para entender la realidad construida por el capitalismo, al desviar la atención de los educandos por exigir la reproducción de datos nocionales y conceptuales que desvirtúan las ideas y acciones que organizan el espacio geográfico.

FODA en Educación

Si bien esta forma de determinación de la realidad de una organización tiene su desarrollo más sustentado en la planeación de las empresas, también puede ser aplicable con las inherentes adecuaciones a la actividad escolar. En atención a su contribución se traslada a la geodidáctica, por lo cual se tiene que el análisis situacional identificado como diagnóstico FODA por sus siglas (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), facilita la organización y desarrollo de un diagnóstico para proponer opciones.

Ramírez (2009), indica las características de cada variable de la matriz, así expresa:

Fortaleza: es el proceso o labor en la cual la institución es competente, envuelve en aquellos elementos o factores o agentes que estando bajo su observación, conservan un alto nivel de desempeño, creando mejoras o logros presentes, con posibilidades atractivas en el futuro. Las fortalezas pueden tomar heterogéneas formas como: recursos humanos actualizados, competentes y experimentados, habilidades y destrezas importantes para cumplir las tareas, activos, perfil institucional reconocido, convenios y asociaciones estratégicas con otras empresas, otros agentes de la comunidad o educación, entre otros.

Debilidad: significa una insuficiencia o carencia, algo en lo que la institución posee bajos niveles de trabajo que convierten la labor en una intervención frágil, indica una desventaja ante la trascendencia de la función que debe cumplir, con posibilidades menudas para el futuro. Constituye un impedimento para la cosecha de los objetivos, aun cuando está bajo el control de la organización. Al igual que las fortalezas éstas pueden exteriorizarse a través de sus recursos, habilidades, tecnología, organización, resultados, imagen, entre otros.

Las oportunidades y amenazas son variables externas que constituyen los límites determinados por el sector laboral propio institución, y el entorno general que define el ambiente profesional.

Oportunidades: son aquellas circunstancias del entorno que son potencialmente propicios para la institución y pueden ser cambios o estilos revelados utilizados provechosamente para obtener o sobresalir en los objetivos. Pueden identificarse en el campo didáctico, gerencial, social, cultural, económico, tecnológico obedeciendo de la naturaleza de la organización, atañen esencialmente con tiempo, recursos, estrategias, iniciativas, liderazgo.

Amenazas: son factores del entorno que resultan en procesos, prácticas, costumbres, desfavorables que colocan en riesgo el alcance de los objetivos establecidos, pueden ser cambios o tendencias que se presentan súbitamente o de manera acompasada, crean una condición de vacilación e inestabilidad en la labor cotidiana. Pueden aflorar en cualquier sector como en la tecnología, intervenciones gubernamentales, huelgas, conductas hostiles, resistencias al cambio, entre otras.

Consideraciones generales para la elaboración del análisis FODA, según Ramírez (2009): es necesario indicar algunos aspectos puntuales a tomar en cuenta para que el análisis FODA provea un diagnóstico que sea confiable: a) los responsables del análisis deben contar con todas las facilidades para el acceso a la información de las áreas funcionales de trabajo que se

requiera. b) Antes de introducir los criterios del análisis es necesario identificar y recoger los elementos de la disposición de organización que valgan de base para certificar la coherencia del mismo, tales como: la visión y misión, horario, local, recursos didácticos, tiempo.

c) Los criterios de análisis que se constituyan de inicio, deben ser claros, consistentes, precisos y adecuados, pues para cada criterio establecido, se debe hacer el análisis de las cuatro variables (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) reflejadas en una matriz. d) El informe final del análisis debe ser estructurado para explicar, reflejar y configurar en forma profesional un diagnóstico apropiado, adecuado para establecer proposiciones de impacto útil en el quehacer de quienes conducen y trabajan la institución.

Por eso se tiene como figura representativa de la organización inicial lo siguiente:

www.bdigital.ula.ve

Figura N° 1.

Organización sustantiva de la FODA

| | |
|---|---------------------------------------|
| FORTALEZAS F1 F2 ... | DEBILIDADES D1 D2 ... |
| OPORTUNIDADES O2 O2 ... | AMENAZAS A1 A2 ... |

Fuente: Instituto Politécnico, 2002, p. 7.

Esta organización permite estructurar la siguiente manera de presentar la FODA, para prever estrategias de acción.

Figura N° 2
Matriz FODA

| | | |
|---|--|---|
| FACTORES INTERNOS | LISTA DE FORTALEZAS | LISTAD E DEBILIDADES |
| | F1 F2 F3 ... | D1 D2 D3 .. |
| FACTORES EXTERNOS | | |
| LISTA DE OPORTUNIDADES O O1 O2 O3 ... | FO (MAXI- MAXI) Estrategias para maximizar las F y las O O1.-XXXXXX O2. XXXXXXX ... | DO (MINI- MAXI) Estrategias para minimizar la D y maximizar las O O1.-XXXXXX O2. XXXXXXX ... |
| LISTA DE AMENAZAS A1 A2 A3 ... | FA (MAXI- MINI) Estrategias para maximizar las F y minimizar las A F1 F2... | DA (MINI- MINI) Estrategias para minimizar las D y las A D1 D2 ... |

Fuente: Instituto Politécnico, 2002, p. 9.

La matriz sustantiva (figura N° 1), es el primer acercamiento a la organización de la información recolectada, la figura N° 2, es la completa matriz FODA, en el caso de las estrategias DA (Debilidades vs Amenazas). Se confrontan las debilidades con las amenazas, es la situación a evitar. DO (debilidades vs oportunidades), se trata de minimizar las debilidades y maximizar las oportunidades para aprovechar lo existente de mejor manera. FA (fortalezas vs amenazas), las fortalezas de la institución pueden contrarrestar la amenazas. FO (fortalezas vs Oportunidades), se trata de maximizar ambas, aprovechando las oportunidades para mejorar las fortalezas.

Bases Legales

La investigación persigue contribuir a que el docente sea un buen promotor de la enseñanza aprendizaje de la geografía en el aula. La misma se fundamenta en normativas legales, siendo la más importante la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación.

La educación es un proceso de socialización entre las personas través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales. Según la constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) refleja en su Artículo 102. “La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa”....

Mientras que en él Artículo 104. “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada”....

Artículo 107, Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

La educación es un derecho y un deber y como tal se sustenta en disciplinas fundamentales, entre estas la Geografía, como parte de la identidad nacional. Y la idoneidad académica se refiere a la actualización del profesional de la docencia, formado y con vocación para laboral en este complejo y relevante proceso.

De igual forma en la Ley Orgánica de Educación en sus artículos correspondientes establece como debe ser la enseñanza que todos los ciudadanos merecen recibir. Ley Orgánica de Educación (2009), en su

En su Artículo 6, 3-literal d establece:

De desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales (p.4).

Por tanto la formación del educando es integral, al indicar las esferas del ser, es decir, crítico, reflexivo, investigador, responsable, venezolano, ecológico en la teoría y práctica, hacer es comprender y aplicar los procedimientos como representar en un croquis, ubicarse espacialmente en los puntos cardinales, en el mapa siguiendo las instrucciones, conocer es comprender datos básicos como capitales, ubicación geográfica, astronómica, valorar la interrelación de los factores físico naturales, sociales, culturales y convivir, trabajar en equipo, respetar las ideas de los otros, por indicar algunos aspectos.

www.bdigital.ula.ve

Cuadro de variables

| OBJETIVO ESPECÍFICO | DEFINICIÓN | CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | Instrumento | |
|--|------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------|----|
| Identificar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira | | Pensamiento del profesor | Enfoque Tradicional | Saber | 1 | CUESTIONARIO | |
| | | | | Logocéntrico | 2 | | |
| | | | | Transmite saber | 3 | | |
| | | | | Pasivo-receptivo | 4 | | |
| | | | | Asimilación de contenidos | 5 | | |
| | | | Evaluación | 1 | | | |
| | | | Centrado en el alumno | Cognitivo | 6 | | |
| | | | | Estudiante | 7 | | |
| | | | | Guía | 8 | | |
| | | | | Desarrolla | 9 | | |
| | | | | Constructor activo | 10 | | |
| | | | | Evaluación | 11 | | |
| | | | Centrada en el proceso | Humanista | 12 | | |
| | | | | Deseo de aprender | 13 | | |
| | | | | Desarrollo | 15 | | |
| | | | | El alumno | 14 | | |
| | | | | Rigidez escuela | 16 | | |
| | | | | Verdadero aprendizaje | 17 | | |
| | | | | Evaluación procesual | 18 | | |
| | | | | Técnico | 19 | | |
| | | | | Objetivos | 20 | | |
| | | | | Práctica alumnos | 21 | | |
| | | | | Individualizada | 22 | | |
| | | | | Evaluación | 23 | | |
| | | | | Escuela-profesor | 24 | | |
| | | | Teorías implícitas | Metacognición | preferencias | | 25 |
| | | | | | Instrucción y conocimiento | | 26 |
| | | | | La mente | Aplica en clase | | 27 |
| | | | | | Cambios evolutivos | | 28 |
| | | | | Creencias | cuestionarios | | 29 |
| | | | | | Impresión | | 30 |
| | | | | Cambios | Entrevistas abiertas | | 31 |
| | | | | | Cambios por factores | | 32 |
| | | | | Teorías implícitas | Entrevistas | | 33 |
| | | | | | Tareas | | 35 |
| | | | | | Reflexión | | 34 |
| | | | | Perfil docente Práctica | Recursos | | 36 |
| | | | Cambios en la práctica | | 37 | | |
| | | | Enseñanza de la geografía | Didáctica | aula | | 38 |
| | | | | | planificación | | 39 |
| actualización | 40 | | | | | | |

Fuente: la investigadora, Mayo, 2014.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La Investigación es un proceso que procura obtener información apreciable y fehaciente dirigida a entender, confirmar, corregir o aplicar una forma de entender, desarrollar o construir el conocimiento. Para lograr un resultado de manera diáfana y precisa es necesario aplicar algún tipo de indagación, a veces nutrida de otras modalidades. También, es menester ajustarse a los pasos del proceso investigativo seleccionado, con miras al logro del(os) objetivo(s) previsto(s). En atención a esto, a continuación se procede a conceptualizar los tipos de averiguación a emplear en el presente estudio.

Tipo de Investigación

Debido al no manejo o control de variables como en un laboratorio, la investigación a despegar, en principio, es no experimental. Ésta, según Ortiz, (2004), consiste en observar las situaciones tal cual se desarrollan en el ambiente natural, sin pretender cambiar o influir en estos. Se desprende de este aporte la relevancia de observar, examinar y organizar la información científica con base a la realidad existente, sin perturbar su dinámica, agentes intervinientes, factores o elementos determinantes.

Investigación Descriptiva

Consiste en la identificación de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el propósito de identificar su estructura o comportamiento. Aquí es fundamental observar y detallar los aspectos principales de acuerdo a los objetivos, la muestra y el escenario de trabajo elegido. En el caso que se aborda se observa y describe las clases de los docentes y su cotidianidad en el proceso formativo con los escolares, específicamente en las clases de Geografía.

Boza, Méndez, Monecillo y Toscano (2010), reconocen este proceso como la determinación de cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno o evento, se busca especificar las propiedades importantes para dar cuenta de una realidad. Así, en el caso que concierna al estudio remite a las teorías implícitas y enseñanza de la Geografía.

Investigación de Campo

Es el trabajo de indagación en el mismo escenario de los hecho, García (2002), es decir, se acude al espacio donde los participantes de la muestra interactúan o realizan los aspectos observar, contrastar o analizar, en el caso desarrollado corresponde a los docentes quienes laboran con el área de aprendizaje de Geografía de educación media general.

Pasos de la investigación de Campo

De acuerdo con Zapata (2006), se tienen los siguientes pasos para la investigación de campo: efectuar diferentes lecturas, para determinar el problema, es decir el aspecto al cual se le va a prestar atención, de seguida se determina los objetivos, la muestra y se procede a preparar el instrumento para recolectar la información, así como los instrumentos de apoyo como grabadoras y cámaras fotográficas.

El instrumento elaborado pasa por un proceso de validación para posteriormente realizar su aplicación. Efectuado el mismo, se procede a obtener-calcular-organizar los resultados de los datos obtenidos, luego se elabora el informe. Se entiende de estas orientaciones, la existencia de un rigor metodológico orientador del proceso investigativo en las fases de inicio desarrollo y cierre. Estos son los pasos a concretar durante la indagación a desplegar, con la finalidad de cimentar coherentemente y con sentido el trabajo.

Población

Toda investigación comprende un grupo al cual se aplica el estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2006) identifican a la población como: el grupo general sobre el cual se pretende indagar, forma el universo inherente a los objetivos del estudio. En este sentido, el total de docentes quienes laboran en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, cuya cantidad es 57 (fuente Urbanización los Naranjos, calle 6 y 2, Pueblo Nuevo Municipio San Cristóbal, Estado Táchira. Febrero, 2014).

Muestra

La población está relacionada con la muestra, Tamayo y Tamayo (2003, p 92) reconocen "la muestra descansa en principio de que las partes representan al todo y por tal refleja las características que definen la población de la cual fue extraída,...es representativa" (p. 92). Del total de docentes indicado en la sección anterior se toma una muestra cuyas particularidades se precisan a continuación:

Es una muestra no probabilística, parte de la selección de unidades con base a los criterios del investigador, él selecciona los sujetos atendiendo a determinadas características (Ávila, 2006). Este tipo de muestreo tiene entre sus tipos el muestreo por criterio. Se basa en el criterio o juicio del investigador para seleccionar unidades muestrales representativas, la práctica del investigador, conocimiento del tema y la información que posee acerca del colectivo relacionado con la indagación sirven de base para determinar el criterio a seguir en la selección (Nogales, 2004).

Características de la muestra

- Ser docentes regulares del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez
- Trabajar con el área de aprendizaje área de Geografía
- Tener disponibilidad para responder los instrumentos
- Ser graduado en Ciencias Sociales

Técnicas e instrumentos

Técnicas son la base para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, se utilizaron técnicas e instrumentos dirigidos a recoger la información adecuada a fin de generar resultados contestes con los objetivos Hernández Fernández y Baptista (2006), conciben las técnicas como herramientas de las que dispone el indagador para responder a las preguntas base del estudio, además, cada técnica tiene sus instrumentos así se eligió la observación y la entrevista.

Observación

Al respecto, Ortiz. (2004) la define como el procedimiento de recopilación de datos e información mediante la utilización de los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes, así como a las personas en el contexto real en donde desarrollan normalmente sus actividades

En el caso de la investigación esta técnica va más allá de la acción de mirar, porque demanda la elaboración de propósitos precisos y aplicar la acuciosidad para identificar las características del ambiente físico, el ambiente social y humano las acciones propias y sociales, los hechos más importantes, el uso de los artefactos/elementos, conjuntamente a los diálogos relacionados con los componentes de la indagación.

Esta observación puede ser participante y no participante, se seleccionó la última, puntualizada por Merkens (citado por Flick, 2004), como la práctica, expectación sin perturbar a los sujetos participantes en la investigación, se trata de un estado silencioso, casi invisible durante el registro de lo acontecido, es estar en el sitio de la acción sin intervenir en el proceso realizado por los actores, pueden ser docentes, alumnos, comunidad, sea cual sea la situación observada.

Para el desarrollo de esta técnica, Yuni y Urbano , (2006), presentan los componentes a tener cuenta: dar cuenta de los aspectos relevantes del objeto de estudio, desarrollar un proceso de planificación, aplicación

sistemática del proceso de observación, es decir, con propósitos definidos coherentes con los objetivos de la investigación, apoyarse en instrumentos facilitadores del registro e interpretación de los hechos, de forma tal que puedan ser aplicados de otro grupo de investigadores cuando así lo requieran

La entrevista

Es una técnica, concebida por Moreno (2000), como un proceso para recabar información por medio de preguntas planteadas en forma directa, esto es personalmente y en forma oral a cada uno de los sujetos de la muestra seleccionada. Tiene como requisito responder a un guion de trabajo, es decir a unos tópicos, temas-subtemas contenidos en el cuadro de variables y responden a los objetivos específicos.

Exigen por parte del investigador, prever cuál es la temática específica a referirse, utilizar el lenguaje adecuado a las personas que integran la muestra, incorporar el número de pregunta adecuadas sin excederse a la misma, determinar las normas de posibles respuestas, el tiempo disponible para responder.

Instrumentos

Determinadas las técnicas pertinentes al trabajo investigativo, se procede a definir y elaborar los instrumentos contribuyentes a la aplicación de la fase anterior Gómez (2006). En atención de esto se seleccionaron los siguientes instrumentos.

El cuestionario

Como concreción de la entrevista es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como el conjunto de preguntas respecto a lo que se desea estudiar. Se prefirió el cuestionario estructurado, es planteado por López y Deslauriers (2011), consiste en preguntas uniformes con respuestas de opción limitadas en la que todos los sujetos se adscriben a una misma categoría, aquí se aplican las preguntas cerradas. (Ver anexo 1)

Las mismas, corresponden a opciones de selección múltiples. Estas según Hernández, Fernández y Baptista (2006) son definidas con antelación por quien elabora el trabajo, con categorías excluyentes entre sí, es decir que el sujeto de la muestra puede elegir una opción o respuesta de la categoría aportada.

Tiene como requisito: centrarse en los objetivos, elaboradas con términos diáfanos, orientadores a una respuesta clara, con una extensión coherente para que el lector comprenda el planteamiento, libre de repeticiones innecesarias y con una cantidad suficiente para obtener los resultados requeridos (Yuny y Urbano 2006).

Notas de Campo

El investigador debe sustentar sus observaciones, uno de los instrumentos que sirven para esto son las notas de campo, consideradas por como "...la descripción consistente en la presentación más o menos coherente y ordenada de algún aspecto de la realidad observada" (Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2001, p. 3). Se trata, entonces, del registro, detalle, narración y particularidad de una situación específica, pueden ser diálogos, acciones, dibujos, planes, rutinas, entre otros.

Se caracterizan por ser registros privados del investigador, que luego selecciona y ordena según los objetivos y preguntas del estudio, constituyen fuente de acceso de situaciones que a veces pasan silenciadas en la cotidianidad, representan una bisagra entre el conocimiento empírico y el teórico a revelar. Deben estar fechadas, incluir el espacio y agentes observados, diferenciar lo registrado del comentario del investigador.

Validez y Confiabilidad

Todo instrumento de recolección de datos debe resumir dos requisitos esenciales: Validez y Confiabilidad. Con la validez se determina la revisión de la presentación del contenido, el contraste de los indicadores con los

ítems conformantes de las variables correspondientes a los objetivos de la indagación. Se estima que la confiabilidad de un instrumento de medición cuando permite determinar que el mismo, mide lo que se quiere medir, y aplicado varias veces, indique el mismo resultado.

En relación a este punto, Hernández Fernández y Baptista (2006 p. 278), plantean que la validez es el “grado en el cual el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”. Luego de diseñado el instrumento, antes de su aplicación, se debe cumplir con el requisito de validación del mismo.

Se seleccionan al menos tres expertos, para examinar de manera autónomo la relevancia y coherencia de las preguntas con el contenido teórico, la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítems, es decir, si sugieren o no una respuesta.

A cada experto debe entregar la información escrita suficiente sobre: el propósito de la prueba (objetivos), conceptualización del universo de contenido, tabla de especificaciones o de operacionalización de las variables del estudio. (Ver anexo N°2)

La confiabilidad. Precedentemente de iniciar el trabajo de campo, es necesario ensayar el cuestionario sobre un pequeño grupo de población. Esta prueba piloto ha de avalar las mismas condiciones de ejecución que el trabajo de campo real. Se recomienda un pequeño grupo de sujetos que no correspondan a la muestra elegida, pero con características similares a la de la muestra del estudio, aproximadamente el 10%. De esta manera se estimará la confiabilidad del cuestionario.

La confiabilidad responde a la pregunta ¿con cuánta exactitud los ítems, representan al universo de donde fueron seleccionados? El término confiabilidad “...designa la exactitud con que un conjunto de puntajes de pruebas miden lo que tendrían que medir” (Ebel, citado por Corral, 2009, p. 238). Entre los métodos para estimar la confiabilidad, se tiene:

Coeficiente Alfa de Cronbach: para evaluar la confiabilidad o la homogeneidad de las preguntas o ítems es común emplear el coeficiente alfa de Cronbach cuando se trata de alternativas de respuestas policotómicas, como las escalas tipo Likert; la cual puede tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total. El coeficiente α de Cronbach puede ser calculado por medio de la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total, aplicando la siguiente fórmula:

$$r_{tt} = \frac{k}{(k - 1) \left[\frac{1 - \sum s_i^2}{s_t^2} \right]}$$

Donde:

Donde:

rtt: coeficiente de confiabilidad de la prueba o cuestionario.

k: número de ítems del instrumento.

st²: Varianza total del instrumento.

Σsi²: Sumatoria de las varianzas de los ítems.

Mientras más cerca a uno (1) sea el resultado mayor es la confiabilidad e instrumento, debe superar al 0,80.

Al instrumento cuestionario aplicado a los docentes se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,85, indica muy bien, por tanto se puede aplicar el instrumento (Ver anexo N° 3)

Análisis de la información recabada

La información recabada se analizó cuantitativamente, específicamente, a través de la estadística descriptiva, con el cálculo de la frecuencia simple de las respuestas según cada ítem y las opciones planteadas, esto facilitó el cálculo del porcentaje, para luego elaborar las tablas y los respectivos

gráficos. Cada tabla y cada gráfico representan las categorías con sus concernientes dimensiones, es decir:

- el pensamiento del profesor: enfoque tradicional y centrado en el alumno
- el pensamiento del profesor: centrado en el proceso, centrado en el producto.
- Teorías implícitas.
- enseñanza de la Geografía

Luego se aplicaron los lineamientos de la matriz FODA, para crear la propuesta de mediación didáctica.

El proceso de Investigación

Para concretar el estudio se cumplieron los siguientes pasos

I: lectura de diferentes temáticas y trabajos de grado para precisar el tema de estudio.

II: De seguida, se procedió a demarcar el problema, los objetivos y la justificación.

III: En esta faena las lecturas prosiguieron y permitieron encontrar antecedentes; además, de las bases teóricas, que poco a poco perfilaron la selección de la metodología.

IV: elaboración del cuestionario, respectiva validación del mismo.

V: selección de los docentes y diálogo con los ellos para convenir la aplicación del cuestionario.

VI: lectura y análisis de las respuestas.

VII: elaboración del capítulo IV, los resultados, contrastando lo hallado con las bases teóricas, notas de campo y consideraciones de investigadores.

Creación de matriz FODA, propuesta de intervención.

VIII: elaboración de conclusiones y recomendaciones.

IX: elaboración del informe del trabajo de grado.

X: presentación del informe del trabajo de grado.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

A continuación se procede a desplegar el análisis de los resultados producto del cuestionario aplicado a los docentes, en relación al objetivo específico: Identificar las teorías implícitas estructurantes del trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira. En este sentido, se toma en cuenta lo inherente a las dimensiones elaboradas en el cuadro de variables, por tanto, se disponen las siguientes bases para identificar cada tabla y gráfico: --pensamiento del profesor: enfoque tradicional y centrado en el alumno, -- pensamiento del profesor: centrado en el proceso, centrada en el producto, -- teorías implícitas, --enseñanza de la Geografía.

TABLA N° 1
PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE TRADICIONAL Y
CENTRADO EN EL ALUMNO

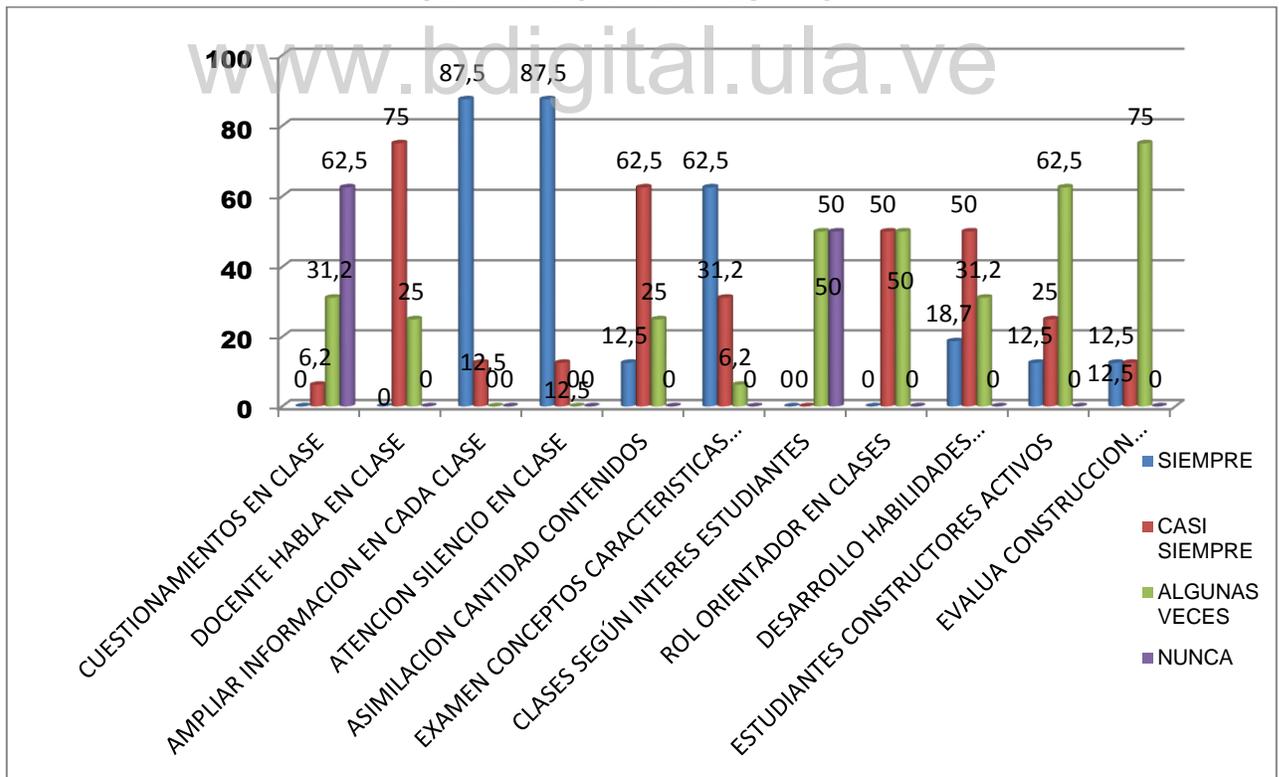
| N° | ITEM | OPCIONES | | | | | | | |
|----|---|----------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
| | | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | NUNCA | |
| | | fi | % | fi | % | fi | % | fi | % |
| 1 | ¿Cuándo enseña los contenidos de la clase recibe cuestionamientos? | 0 | 0 | 1 | 6.25 | 5 | 31.2 | 10 | 62.5 |
| 2 | ¿Es fundamental hablar mayormente durante la clase para usted? | 0 | 0 | 12 | 75 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 3 | ¿Considera importante aportar amplia información a los estudiantes en cada clase? | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | ¿Da relevancia a la actitud de atención – silencio en la clase? | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | ¿Valora la asimilación de contenidos de geografía según la cantidad de estos? | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 6 | ¿Aplica la repetición de conceptos y características, nombres de capitales en los exámenes? | 10 | 62.5 | 5 | 31.2 | 1 | 6.2 | 0 | 0 |

| CONT... | | | | | | | | | |
|---------|--|---|------|---|------|----|------|---|----|
| 7 | ¿Las clases de Geografía se desarrollan con atención a los intereses de los estudiantes? | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 50 | 8 | 50 |
| 8 | ¿Cómo docente, cumple el rol de guía orientador en la mayoría de las clases? | 0 | 0 | 8 | 50 | 8 | 50 | 0 | 0 |
| 9 | ¿Procura que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento? | 3 | 18.7 | 8 | 50 | 5 | 31.2 | 0 | 0 |
| 10 | ¿Prefiere desarrollar la clase de Geografía de forma tal que los estudiantes sean constructores activos? | 2 | 12.5 | 4 | 25 | 10 | 62.5 | 0 | 0 |
| 11 | ¿Da importancia de construcción del conocimiento en el proceso de las evaluaciones? | 2 | 12.5 | 2 | 12.5 | 12 | 75 | 0 | 0 |

Fuente. Cuestionario aplicado a los docentes, liceo bolivariano Don Ramón Velásquez, San Cristóbal, mayo, 2014

GRAFICO N° 1

PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE TRADICIONAL Y CENTRADO EN EL ALUMNO



De acuerdo con los resultados obtenidos, el ítem N°1, referido a ¿Cuándo enseña los contenidos de la clase recibe cuestionamientos? Los docentes indicaron en un 62.5% que nunca reciben cuestionamiento por parte de los estudiantes, es decir en la clase posiblemente se apegue al proceso de recibir información como corresponde al enfoque tradicional de la didáctica.

En la opción algunas veces obtuvo un 31.2% esto revela que probablemente algunos educandos exteriorizan dudas, reflexiones u otros saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La opción casi siempre reflejó un 6.25%, derivándose probablemente una mayor apertura de la opinión de los alumnos, la opción siempre reflejó un 0% es decir que escasamente se produce esta situación

En el ítem N°2, planteado en cuanto a: ¿Es fundamental para usted hablar mayormente durante la clase? La opción con el mayor número de respuesta correspondió a casi siempre en un 75%, se desprende la probabilidad de aplicar la explicación como parte esencial de su actividad profesional, los educandos posiblemente cumplen el rol de receptores de información y él funge de experto, quien sabe y domina el saber geográfico.

Esto concuerda con lo expuesto en el capítulo II, en el cual se indicó según lo exponen Traver, Sales, Doménech y Moliner (2004) en el componente referido a la enseñanza centrada en el profesor, la característica de la metodología expositiva, en ésta el profesorado tiende a hablar la mayoría del tiempo en la clase.

La opción, algunas veces obtuvo un 25%, si bien el educador tiene el rol de guiar y orientar también precisa desarrollar el liderazgo en la actividad áulica, su intervención se amerita para retroalimentar los contenidos o para conflictual a los educandos, a fin de generar pensamiento con base a la realidad-teoría y contraste con la dinámica local. A demás, las opciones siempre y nunca fueron seleccionada en un 0% respectivamente, se interpreta lo siguiente: para algunos educadores hablar en la clase la mayor

parte del tiempo no es esencial, lo cual se puede contrastar con otros ítems de análisis posterior como el ítems 8, y 15.

En lo tocante al ítem N°3, concerniente a: ¿Considera importante aportar amplia información a los estudiantes en cada clase?. El 87.5% de los educadores prefirió la opción siempre, se dilucida la importancia otorgada a la cantidad de información para el proceso didáctico. Así pudiere existir la situación de laborar con cuadernos en los cuales se plasman abundantes registros de contenidos, sin dar relevancia al aprendizaje significativo. En este sentido, se tiene el siguiente aporte derivado de la observación efectuada por la investigadora:

El docente de Geografía solicitó para el año escolar tres cuadernos en los cuales los estudiantes registran los contenidos de los dictados que realiza el docente, en cada clase llevan los tres cuadernos porque a veces envía a revisar apuntes de otras fechas (fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014).

Así como esta situación referida resulta habitual para este profesional de la educación, también ésta es realizada por otros docentes con menor número de cuadernos. Esto corresponde al enfoque tradicional al privilegiar la cantidad de contenidos como una forma óptima de enseñar. Posiblemente dejan de lado el aprendizaje significativo y se apegan a procesos ampliamente criticados

De acuerdo a Coll (citado por Ahumada, 2013) los contenidos son apreciados como "el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización" (p. 3). Esta concepción posiblemente sustenta y orienta la relevancia que algunos educadores otorgan a los contenidos y el registro profuso de éstos en los apuntes. De cualquier modo, el docente cuenta con un respaldo a la hora de la supervisión o de contrastar lo evaluado y abordado en clase.

Adicional a esto, el 12,5% seleccionó la opción casi siempre, dejando con 0% las opciones algunas veces y nunca. Se aprecia, entonces, que en este grupo de docentes la preponderancia a la cantidad de información es relevante para la concreción del proceso didáctico. Surge la reflexión siguiente: si bien los contenidos son básicos para organizar la clase-planificación, la cantidad de los mismos debe ir en armonía con las nuevas concepciones, es decir, constructivismo, en las cuales se procura la atención a los saberes previos, deliberación, reescritura, análisis y síntesis.

Respecto al ítem 4 planteado en cuanto a: ¿Da relevancia a la actitud de atención – silencio en la clase?, el 87.5% eligió la opción siempre, esto lleva a entender el vínculo con la respuesta anterior, porque para que los estudiantes oigan la información aportada en la clase es imprescindible la atención y el silencio. La autoridad exigida es parte de las características presentadas en la teoría de la enseñanza centrada en el profesor.

Aunque la atención en la clase debe ser parte del dominio profesional ejercido por el profesorado para con los estudiantes, el mismo corresponde a la motivación y construcción del conocimiento en cada sesión de trabajo. Es menester no confundir disciplina con atención y silencio en clase, porque la imposición de estos últimos de forma autoritaria puede traducirse en una interacción tradicional en la cual el estudiante es receptor de la información. De allí, la importancia de actualizar el saber profesional en cuanto las estrategias didáctica para el trabajo con los educandos.

Las opciones algunas veces y nunca obtuvieron un 0% cada una, llevan a entender que para los participantes en la investigación es importante el silencio y atención en la clase. Por tanto estas opciones no recibieron selección. Entonces, parece que regularmente exigen, procuran y es cardinal estas dos actitudes.

De seguida se presentó el ítem N°5, concerniente a: ¿Valora la asimilación de contenidos de Geografía según la cantidad de estos?, al respecto el 62,5% de los profesores se inclinó por la opción casi siempre,

posiblemente está en su concepción de la enseñanza el desarrollo de todo el contenido planteado en el diseño curricular vigente, por eso enfatiza a los estudiantes la trascendencia de estudiar y aprender la mayor cantidad de temas.

En este sentido, es menester tener en cuenta lo siguiente:

Los niveles de asimilación del contenido son diferentes estados cualitativos de un proceso único: el aprendizaje del contenido. Estos grados de dominio reciben diferentes nombres como pueden ser: nivel de reproducción, aplicación y creación; para otros, es el nivel pre estructural y multiestructural; otros les llaman nivel relacionante y de abstracción extendida; también los podemos encontrar como familiarizar, reproducir, producir y crear; o bien, dar sentido, comprensión cognitiva, aprendizaje profundo, para algunos es saber, saber hacer y crear, etc... (Ruvalcaba, 2011, p. 1).

Como indica la autora, la reproducción de contenidos es parte del proceso de asimilación, pero no es el único camino para este logro. Por esto la importancia de actualizar la formación profesional y, esencialmente, concienciar al conjunto de profesionales de la educación respecto a la diversidad de niveles en cuanto a la asimilación y la adecuación de las exigencias según el grado cursado, así como las características biológicas, psicológicas y sociales de los educandos.

Un 25% eligió la opción: algunas veces, lleva a entender la identificación del educador con otros procesos más allá de la asimilación de los contenidos escolares por parte de educandos; si bien, la asimilación de datos, hechos y conceptos es parte del quehacer educativo, también se da cabida a los componentes como los procedimentales y actitudinales, como expresó la autora referida Ruvalcaba, (2011).

También un 12,5% prefirió la opción siempre, de esta forma la educación tradicional manifiesta a través del predominio de la mayor cantidad de información para asimilar, pervive en la práctica escolar cotidiana. Aunque es un porcentaje pequeño en relación a la primera opción seleccionada,

representa un grupo de educadores a quienes atender en cuento a la renovación y actualización de su interacción didáctica.

En este particular, Díaz y Rojas (s/f), opinan que para un mejor resultado del aprendizaje conceptual es necesario:

Que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, lo cual les provee de una riqueza conceptual que pueda ser explotada por los alumnos. También es necesario hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos y hacer que éstos se impliquen cognitiva, emocional y efectivamente en el aprendizaje. El profesor debe planear actividades donde los alumnos tengan oportunidades de explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento. (p. 5)

Como se aprecia, los conceptuales son parte de los proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; sin embargo, forman parte de ese todo denominado contenido. Los contenidos de por sí no generan formación integral, la misma se da cuando se conjugan con las estrategias de mediación docente y de los estudiantes, quienes como seres pensantes pueden y deben ser guiados a crear, re-crear, comprender y examinar los contenidos conceptuales.

En el ítem N°6 expuesto en relación a: ¿Aplica la repetición de conceptos y características, nombres de capitales en los exámenes?, el mayor porcentaje en un 62,5% correspondió a la opción siempre, por tanto la evaluación se centra en la repetición de datos hechos y características en detrimento de la comprensión y el análisis. El 31,2% eligió la opción casi siempre, posiblemente da apertura a algunas variaciones en la evaluación como análisis con bases a la lectura o a ejemplos dados. Solo el 6,25% prefirió la opción algunas veces y la opción nunca represento un 0%.

Esta concepción tradicional de evaluar lleva a nutrir la memoria a corto plazo, ratificando la idea de estudiar para el examen aunque luego se olviden estos saberes. De esta manera, se cumple con un requisito administrativo de colocar una calificación en aras de representar la enseñanza desplegada y el aprendizaje obtenido. En este marco de ideas,

Coll y Onrubia (2002), indican lo siguiente: la evaluación centrada en los contenidos de modo tradicional, responde a cuánto sabe el estudiante, qué recuerda, dejando de lado qué comprende, cómo lo sabe, la contextualización de ese saber y las heterogéneas interpretaciones.

Respecto al ítem N°7, trazado en relación con: ¿Las clases de Geografía se desarrollan con atención a los intereses de los estudiantes?, las opciones algunas veces y nunca obtuvieron en un 50% respectivamente. Posiblemente la respuesta nunca se refiere a la selección de contenidos de acuerdo al diseño curricular vigente o a las pautas emanadas del ente rector de la educación el Ministerio del poder popular para la educación, pues a veces propone temáticas específicas según la realidad del país, entre estos se encuentra el Dengue y el otro porcentaje posiblemente se relaciona con a la rutina de preguntar ¿qué proyecto quieren estudiar? y a final de cuentas planificar, a la vez ejecutar clases exclusivamente vinculadas a los contenidos sugeridos en el diseño curricular básico.

Las opciones siempre y casi siempre obtuvieron un 0% en igual condición, deja entre ver la toma de decisiones de manera casi distintiva por parte del docente, dado que lo fundamental es desarrollar en la medida de lo posible los contenidos identificados en el Currículo Nacional Bolivariano (2007), con viñetas. Así la investigadora pudo observar lo siguiente:

La clase de hoy se refiere a la región andina, en la pizarra escribió: región andina, características geográficas, importancia, problemas mapa. Procedió a dictar: la región andina está conformada por los estados Táchira, Mérida y Trujillo, además de los Municipios: Rómulo Gallegos y Páez (estado Apure), Ezequiel Zamora, Bolívar, Cruz Paredes, Antonio José de Sucre, parte de los municipios Alberto Arvelo y Pedraza (estado Barinas). Entregó un mapa físico de Venezuela para ubicar los lugares indicados y luego proceder a copiar las características de la región según el libro de texto. Cumplida la disposición, algunos educandos leyeron lo pautado y el docente procedió a explicar cada característica. (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014).

Se deriva de este aporte que el educador tiende a presentar los contenidos sin la consulta pertinente a los educandos, por eso los intereses de ellos quedan anulados, en virtud de la importancia concedida a los contenidos y a la explicación como aspectos definitorios de la interacción docentes educandos. La práctica de enseñar con el dictado la copia y la explicación en la mayoría de las clases, ratifica el apego a de algunos educadores al enfoque tradicional pues su pensamiento se centra en desarrollar los temas o tópicos.

En síntesis el pensamiento de los profesores participantes en la investigación respecto al proceso geodidáctico está determinado por las características de la enseñanza tradicional, con énfasis en el rol directivo del docente, el papel de receptores de información de los estudiantes, la repetición de las evaluaciones de aspectos puntuales como conceptos y características más el proceso explicativo por parte del educador.

Los ítems que a continuación se analizan corresponden al modelo centrado en el alumno. El ítem N°8, es: ¿Cumple el rol de guía orientador en la mayoría de las clases?, la selección se inclinó en un 50% en la opción casi siempre y un 50% en la opción algunas veces. Posiblemente esta preferencia tiene su origen en la ocupación propia del educador para laborar con 36 horas académicas y la relación contenidos versus tiempo, porque este último apremia para cumplir lo planificado. De allí, la incierta disposición a orientar a los estudiantes fuera del trabajo del aula, lo habitual corresponde a:

En el mapa físico de Venezuela identifiquen los estados de la región llanera, algunos estudiantes intercambiaba entre ellos dudas respecto a ¿dónde está ubicado el Estado Barinas?, más abajo del Zulia, en el centro de Venezuela, ante la confusión presentó un mapa grande y facilitó algunos libros de textos para ubicar dichos estados, luego recorrió cada asiento para orientar a los estudiantes, expresando en voz alta: recuerden representar los ríos y lagos con el color azul, las montañas en marrón y la llanuras en color verde (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014).

Se observa en la situación expuesta la ocupación del profesor en hacer viable la localización de los estados de la región llanera para los estudiantes, se sustrajo de realizar preguntas que generan incertidumbre para crear expectativa acerca de lo expresado por ellos, de modo que podía motivar la búsqueda de información con otra óptica más contrastante por las dudas presentadas por los escolares.

Las opciones siempre y casi nunca obtuvieron un 0% de preferencia, pues como se apreció en el análisis de las preguntas N° 1 a la N°7, el enfoque tradicional parece predominar en la interacción docente estudiante. Guiar, a saber de Molina y Boronat (s/f), tiene diferente acepciones, una de éstas es la planteada así: “los alumnos necesitan atención en la formación de hábitos de estudio, relaciones humanas, comunicación, cuidado personal, manifestaciones de afecto, tolerancia y comprensión. Algunos niños se muestran tímidos, retraídos, y con escaso interés y motivación hacia las actividades escolares” (p. 4).

Lo expuesto concuerda con la concepción tradicional de orientación hacia los educandos, en cuanto a aspectos propios de la formación personal, interrelación con sus compañeros, cumplimiento de las actividades asignadas tanto para el aula como para el hogar, expresión de ideas porque algunos escolares tienden a dejar que sean siempre los líderes quienes opinen así encubiertamente evitan la crítica y censura.

En lo concerniente al ítem N°9, referido a: ¿Procura que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento?, el 50% de los profesionales de la educación eligieron la opción casi siempre, así para algunos educadores es importante que los estudiantes aprendan y fortalezcan habilidades como el pensamiento, análisis, síntesis, contrastación, toma de decisiones, abstracción, dramatización. Al respecto Zárate (2009), expresa lo siguiente:

Desarrollar las habilidades del pensamiento en los alumnos de la escuela de hoy, es el punto de partida para enfocar la educación hacia un perfil integral, donde lo aprendido tenga pertinencia y pueda ser transferido a contextos reales, ...se refiere por ejemplo a la reflexión y observación (p. 36)

Este planteamiento indica un componente esencial como es el integral, porque las características biológicas, psicológicas, sociales, culturales, educativas, experiencia, entre otras forman parte de ese conjunto complejo y retador que es el pensamiento humano. La invitación en el caso de los docentes en formación y en ejercicio, es a estudiar las opciones y los aportes de estudiosos quienes han profundizado sobre este tópico como Piaget, Ausubel, Vygotsky, Roger, Héller, Maslow, Stenberg, Rosenblatt, Vadillo-klinger, entre otros (citados por Zárata, 2009).

El 31.25% seleccionó la opción algunas veces, esto indica la posible resistencia de los educadores por la pérdida del rol unidireccional, pues consideran que los alumnos deben estar siempre bajo la tutela del profesorado. La opción siempre recibió el 18.7% de la preferencia, esto revela una operable apertura hacia otra forma de enseñar generadora de reflexión, contextualización y comprensión de los contenidos geográficos.

De seguida se preguntó: ¿Prefiere desarrollar la clase de Geografía de forma tal que los estudiantes sean constructores activos?, el 62,5% prefirió la opción algunas veces. En este marco de ideas, es oportuno considerar lo siguiente:

De acuerdo a Furman y Zysman (citados por Vásquez, 2011), cuando el estudiante se reconoce como sujeto participativo del aprendizaje, aprende que el pensamiento no es una mera acumulación de datos sino un proceso metódico de cambio, dinámico, y perfectible que permite ir construyendo estructuras cognoscitivas cada vez más abarcadoras, y es ahí donde se logran aprendizajes significativos (p. 94)

Entonces, el despliegue del escolar como sujeto con habilidades, destrezas y potencialidades precisa sustentarse en una nutrida y diversificada previsión de estrategias didácticas traducidas en motivación y generación del pensamiento, construcción de ese saber geográfico presente en la cotidianidad de los distintos escenarios en los cuales interactúa en

educando. Efectivamente, se echa por tierra la idea o vieja concepción del alumno como receptáculo vacío.

Sin embargo, al efectuar una revisión de la práctica de aula, se tiene la tendencia *al apego al dictado y a transcribir de los libros de texto* (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014). Como se expuso en el ítem N° 7.

El 25% se inclinó por la opción casi siempre y el 12,5% por la opción siempre, ocupando un 0% la opción nunca. Se desprende de estos resultados que algunos profesores están informados y están contestes con los alumnos como constructores activos de los aprendizajes, porque asumen que ellos presentan saberes previos posibles de modificar, enriquecer, incorporar nuevas enseñanzas más allá de la descripción simple de lugares, repetición al calco de las capitales o reproducción de lo explicado por el docente en clase.

En lo relacionado con el ítem N°11, correspondiente a: ¿Da importancia de construcción del conocimiento en el proceso de las evaluaciones? Se obtuvo que en un 75% algunas veces plantea este proceso a los estudiantes, esto revela y ratifica lo analizado en el enfoque tradicional en cuanto a la preferencia del profesorado por evaluaciones relacionadas con características, hechos, conceptos, y nombres de capitales.

El 12.5% señaló las opciones siempre e igualmente la opción casi siempre para inferir el posible planteamiento de análisis, síntesis y contextualización. La opción nunca se ubicó en un 0%.

El educador cuenta con una amplia diversidad de opciones para ejecutar la evaluación, tales como elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, maquetas, cuadros sinópticos, establecer semejanzas y diferencias, expresar importancia del tema, foros, carteleras, afiches, mesa redonda, entrevistas visitas guiadas, opinar con base a la realidad del contexto, informes, entre otras atraen a entender la evaluación como un proceso continuo aplicable en cualquier momento de la jornada escolar.

En síntesis el pensamiento del profesor centrado en el alumno parece se moderadamente atendido debido al predominio de las opciones casi siempre y algunas veces, sin embargo también se obtuvieron resultados que indican el predominio del enfoque tradicional mediante la unidireccionalidad por parte de los educadores. La enseñanza de la Geografía desde estas respuestas tiene un marcado acento interventor por parte de los profesores, corresponde con la concepción de la evaluación, como un proceso rígido, ajustado a conceptos características y el uso de la memoria a corto plazo

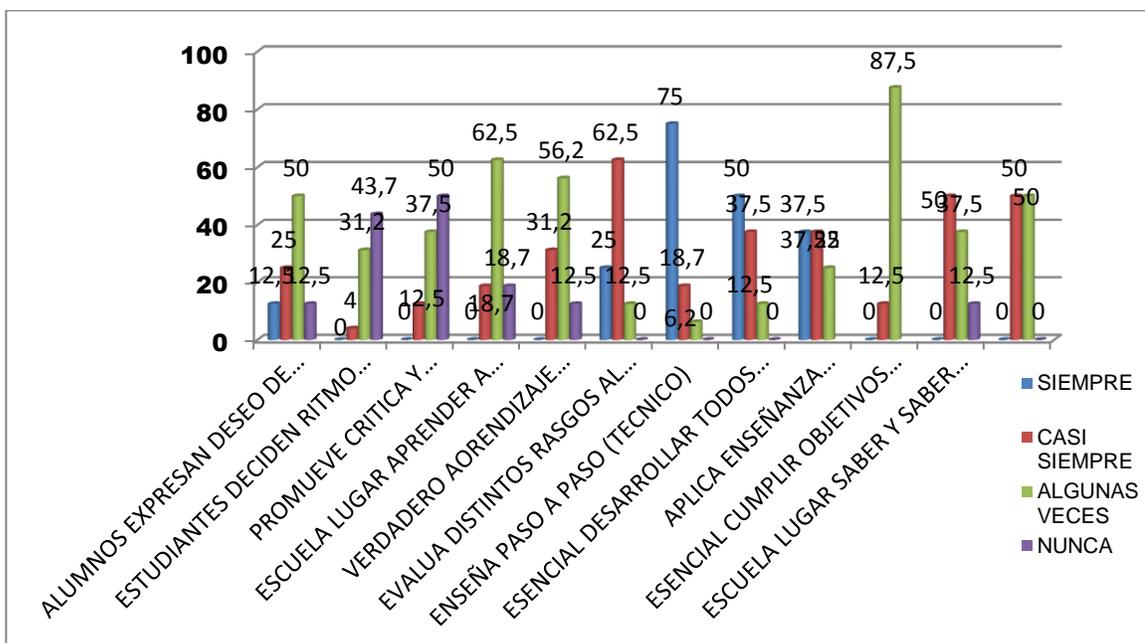
www.bdigital.ula.ve

TABLA N° 2
PENSAMIENTO DEL PROFESOR: CENTRADO EN EL PROCESO Y EN EL PRODUCTO

| N° | ITEM | OPCIONES | | | | | | | |
|----|---|----------|------|--------------|------|---------------|------|-------|------|
| | | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | NUNCA | |
| | | fi | % | fi | % | fi | % | fi | % |
| 12 | ¿Está de acuerdo con el principio: la educación es un continuo humano? | 2 | 12.5 | 2 | 12.5 | 12 | 75 | 0 | 0 |
| 13 | ¿En comunicación con sus alumnos ellos expresan el deseo de aprender? | 0 | 0 | 4 | 25 | 5 | 31.2 | 7 | 43.7 |
| 14 | ¿Los estudiantes en la clase de geografía deciden el ritmo de aprendizaje? | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 37.5 | 10 | 62.5 |
| 15 | ¿Desarrolla actitudes socio afectivas de crítica y reflexión según los contenidos de geografía? | 0 | 0 | 2 | 12.5 | 6 | 37.5 | 8 | 50 |
| 16 | ¿La escuela es un lugar para aprender a vivir y convivir? | 0 | 0 | 3 | 18.7 | 10 | 62.5 | 3 | 18.7 |
| 17 | ¿El verdadero aprendizaje va de la mano de la relación intelecto – instrucción? | 0 | 0 | 5 | 31.2 | 9 | 56.2 | 2 | 12.5 |
| 18 | ¿Evalúa otros rasgos distintos al conocimiento? | 4 | 25 | 10 | 62.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 19 | ¿La situación de enseñanza que realiza es un proceso técnico? (paso por paso) | 12 | 75 | 3 | 18.7 | 1 | 6.25 | 0 | 0 |
| 20 | ¿Es esencial para usted desarrollar todos los objetivos del diseño curricular vigente? | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 21 | ¿Asigna numerosos ejercicios de práctica a los estudiantes en la clase de geografía? | 0 | 0 | 6 | 37.5 | 6 | 37.5 | 4 | 25 |
| 22 | ¿Aplica la enseñanza individualizada en las clases de geografía? | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12.5 | 14 | 87.5 |
| 23 | ¿Lo más importante en la evaluación es el cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes? | 0 | 0 | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 |
| 24 | ¿La escuela es un lugar para saber y saber hacer? | 0 | 0 | 8 | 50 | 8 | 50 | 0 | 0 |

Fuente. Cuestionario aplicado a los docentes, liceo bolivariano Don Ramón Velásquez, San Cristóbal Mayo 2014

GRÁFICO N° 2
PENSAMIENTO DEL PROFESOR: CENTRADO EN EL PROCESO Y EN EL PRODUCTO



Se continúa con el análisis de los resultados relacionados con la tabla y gráfico N° 2. Así, en cuanto al ítem 12: ¿Está de acuerdo con el principio: la educación es un continuo humano?, se obtuvo un 50% seleccionó la opción algunas veces, se desprende, entonces, la posibilidad del carácter estático de los aprendizajes, es decir, una vez estudiado un tema ya no se amerita su revisión, actualización o modificar algunos componentes.

Esto puede relacionarse con una concepción del saber como absoluto, verdadero. Las vertientes de interpretación pueden dirigirse hacia la valoración de las nuevas tecnologías y la globalización de heterogéneos aspectos de la cotidianidad humana, además de la cosificación de los saberes y que cada quien debe estudiar en su tiempo pertinente. Igualmente, pudiere ser parte de la expresión siguiente: ya me gradué para que estudiar más.

En este ítem, también se logró un 25% en la opción casi siempre, lleva a entender la concepción de la educación como un proceso continuo, en el sentido que en el caso del profesional de la docencia como otros

profesionales, amerita actualizar su ejercicio y la cultura general. La disposición a inmiscuirse en la actualización del saber, es una de las bondades de estudiar maestrías, especializaciones. Así se da cabida a un principio identificador del sistema educativo bolivariano.

Con respecto al 12,5%, estos porcentajes se encuentran en la opción siempre. Esto indica la disposición y concienciación afín de las fuentes y momentos-agentes, de quienes se puede aprender. En el caso de la Geografía, las personas de larga data en la localidad, los expertos, los mismos estudiantes pueden compartir aprendizajes relevantes con los profesores. Aquí se encuentra una fuente valiosa para renovar y actualizar desde la contextualización la dinámica de la relación sociedad-espacio, porque los libros, las fuentes electrónicas no pueden incluir toda la información de este binomio.

En el ítem 13, planteado respecto a: ¿En comunicación con sus alumnos ellos expresan el deseo de aprender?, el 43,7% eligió la opción nunca. Se interpreta lo siguiente: posible escasa comunicación entre educadores – estudiantes y los educandos asisten a clase por diversos motivos. La pregunta expuesta lleva a reflexionar a los educadores, porque probablemente ellos no se habían ideado esto. Así, la educación, las clases, la enseñanza, el aprendizaje, evaluación ameritan examinarse en su trascendencia, implicaciones y exigencias epocales.

El 31,25% de los educadores participantes en la investigación señalaron que algunas veces los escolares expresan el deseo de aprender, se infiere la posibilidad de una interacción docente- educando más fluida, concretada a través de preguntas en clase, compartir material o información, solicitud de revisión de asignaciones, profundización de los contenidos estudiados, se trata de no conformarse con la información examinada en clase.

El 25% restante seleccionó la opción casi siempre, se desprende de esta respuesta la posible aplicación de la directriz referida a la elaboración de los proyectos de aprendizaje según los intereses y necesidades de los

escolares, al respecto Tapia (2005) expone lo siguiente: “el significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas” (p. 2)

Motivar a los educandos para que expresen, encaucen y tengan apertura para aprender es una de los procesos ineludibles para el educador. Aunque la diversidad, diferencias individuales y la cultura influyen, también, es importante concienciar a los estudiantes acerca las ventajas de aprender distintos contenidos con plurales estrategias didácticas.

En el ítem 14: ¿Los estudiantes de la clase de Geografía deciden el ritmo de aprendizaje?, las respuestas se ubicaron en su mayoría en la opción nunca con un porcentaje de 62,5%, por tanto, el inicio desarrollo y cierre de la clase es potestad casi exclusiva del profesorado. El control del proceso de la clase, aspecto al cual se refiere este componente,

Según se expone en el capítulo II, en el cuadro N° 2, los estudiantes pueden establecer su propio ritmo de aprendizaje a modo de autoaprendizaje y de acuerdos con el educador, es una negociación de algunos aspectos puntuales del quehacer escolar, es un diálogo de acuerdos, sin perder el rol mediador y profesional. Así, García y Fortea (2006) idean lo siguiente:

Decidir qué aspectos de la docencia van a ser negociables por el alumno y cómo se va a usar el convenio: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Cómo demostrar que se ha aprendido? ¿Cómo evaluar la calidad del aprendizaje? (objetivos, metodología, calendario, evaluación, etc. (p.)

Como se aprecia, se trata de un trabajo conjunto de docente y estudiante, más que para imponer los interés de uno u otro, es para que el educando se inmiscuya, identifique y conozca el proceso desde las etapas iniciales, el desarrollo hasta el cierre de la jornada o tema, proyecto de aprendizaje. Aquí tiene un papel importante la autonomía, capacidad de lectura, investigación y comprensión de tópicos, procedimientos y valores, porque no se trata de

aventajar a otros u obtener beneficios propios, sino de hacer del aprendizaje y la enseñanza un proceso organizado, previsible, aunque no totalmente prescrito.

El otro porcentaje de respuestas correspondió a un 37,5%, para la opción algunas veces, esto se evidencia en el siguiente registro:

E= *¿Profesora podemos pintar el mapa con marcadores por las orillas para luego colorear por dentro?*

E= *¿profesora le coloco leyenda al mapa?*

D= *si lo importante es que les quede bien, que luego puedan leer lo representado sin confusiones.*

E= *profesora en google earth se pueden ver bien los ríos, a, las casas por el techo, eso ayuda ver como es cada sector según los municipios, estados y hasta el planeta. ¿Traigo para la otra clase la ubicación del liceo y sus cosas de alrededor y de la región Guayana?*

D= *esa es una herramienta que nos da la tecnología que podemos aprovechar para estudiar diferentes espacios y contrastar, es información más actualizada que muchos mapas. Si traigan esas imágenes y las analizamos. Pero no olviden concluir este mapa y la identificación de la región de Guayana con la respectiva leyenda (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014).*

D= docente

E= estudiante

Este diálogo refleja la apertura del educador hacia el aporte de los educandos, porque ella trabajó con base a un mapa mudo de Venezuela para colorear y un educando expuso otra fuente, la cual no fue rechazada, por el contrario se convirtió en el proceso a desarrollar en la siguiente clase. No obstante, recalcó el cumplimiento de la actividad planificada.

Los educadores se inclinaron en un 0% a las opciones siempre y casi siempre. Aquí, se refleja la importancia concedida por algunos docentes respecto a ejercer el rol controlador por parte del profesorado, es una cultura de intervenir los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la planificación hasta la ejecución del proyecto. Posiblemente esto tiene más cabida por la cantidad de horas trabajo y secciones de las cuales dispone el educador, pues en algunas oportunidades labora con tres o cuatro materias y esto dificulta la diversificación en las actividades y participación de los

educandos. Además, se agrega la formación recibida y la experiencia como estudiante que parecen influir en esa forma de rechazar la negociación del ritmo de aprendizaje con los indicados elementos, señalados por García y Fortea (2006).

El ítem N° 15, concerniente a: ¿Desarrolla actitudes socio afectivas de crítica y reflexión según los contenidos de Geografía?, la opción nunca fue seleccionada en un 50%, esto lleva a entender que los procesos de reflexión y de crítica sustentada permanecen ajenos a las clases desplegadas por algunos educadores. Por tanto, los estudiantes posiblemente actúen como simples receptores de información, acorde con la respuesta mayoritaria del ítem N° 1.

El 37,5% se relacionó con la opción algunas veces, es decir, que los docentes quienes efectuaron esta selección tienen información acerca de la necesidad y trascendencia de incluir estos procesos en la formación integral de los educandos. El 12,5% prefirió la opción casi siempre, por tanto, reconocen otras formas de aprender y enseñar que van más allá de la transmisión de información inmodificable desde los libros de texto. La opción siempre quedó en 0%. Si se tiene en cuenta los aportes en cuanto a la educación del siglo XXI, se encuentra lo siguiente:

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.

Y no podemos dejar de recordar que para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. (Martínez y Salanova, s/f, p. 1).

Este excelso pedagogo, acertadamente expresa el alcance de la reflexión y la crítica como procesos esenciales para desplegar el pensamiento y el saber con sentido y significado para los educandos. Da una sabia sacudida a

la didáctica infecunda, al referir la práctica de dar información a los escolares como sinónimo de enseñanza y de aprendizaje.

En el ítem N° 16, tocante a: ¿La escuela es un lugar para aprender a vivir y convivir?, 62,5% prefirió la opción algunas veces, siendo uno de los ejes del diseño curricular vigente, es un deber del educador abarcar en los proyectos de aprendizaje tanto las esferas del crear, como del valorar y reflexionar y, por ende, el convivir. Entonces, no se puede menospreciar la importancia de estos pilares para la formación integral de los escolares.

Al respecto, López y García (2009), expresan: la convivencia escolar, así como el aprender a vivir, son determinantes para la configuración social, porque permiten establecer las bases de una interacción ciudadana responsable, comprometida, identificada, activa y crítica, capaz de conformar sociedades moralmente cohesionadas, contestes con la dinámica del planeta.

Respecto al ítem N° 17: ¿El verdadero aprendizaje va de la mano la relación intelecto – instrucción?, la opción algunas veces obtuvo el 56,25% de la selección, esto indica que para estos educadores aún existe la concepción de los saberes como verdades, por tanto, así son presentados los contenidos a los educandos. En este sentido, González (2008), realiza la siguiente reflexión al efectuar un artículo basado en los planteamientos de Michel Foucault “el conocimiento lejos de ser unívoco y universal, tiene un carácter perspectivo, significa un determinado corte en un pliegue del saber” (p. 46).

Desde esta posición, el educador precisa estar conteste con la crítica a la objetividad, subjetividad y carácter absoluto del saber y del conocimiento, porque los avances en el orden tecnológico, científico, generacional, entre otros han derrumbado conceptos que antes eran inmutables, así por ejemplo la descripción de la tierra como objeto de estudio del saber geográfico ha pasado a ser obsoleto, para dar cabida al estudio de la relación sociedad-espacio en su complejidad, dialéctica y evolución.

El 31,2% prefirió la opción casi siempre, como se expuso los cambios en cuanto a las formas de entender, explicar, examinar los saberes han señalado la importancia de participar de otras maneras de enseñar, aprender y de evaluar así, la relación verdad-intelecto-instrucción, a pesar de ser relevante no es la una senda para apropiarse significativamente de los saberes, especialmente los establecidos en los diseños curriculares.

El 12,5% se inclinó por la opción nunca, por tanto, se interpreta que un grupo pequeño de docentes está consciente de la dialéctica misma de la relación educación-saber-verdades-conceptos-procedimientos-valores, es un tejido de intereses, posiciones, justificaciones, conformidades, disconformidades, que invitan a asumir la incertidumbre como parte del proceso formativo, especialmente en el ámbito escolar.

Por eso como subraya García (2008), es importante la revisión que expresa Foucault al destacar la trascendencia del pero, de la duda, de la pregunta acerca de los contenidos que se estudian, de la naturaleza, historia y qué hace que eso sea de ese modo y no de otro, que es lo singular, lo colectivo, lo global, el devenir y la esencia de ese saber. Un gran reto, para romper la cosificación de algunos contenidos, como la idea de recursos renovables y no renovables, el calentamiento global, la tierra como el hogar de tantos seres.

El ítem N° 18, fue planteado así: ¿Evalúa otros rasgos distintos al conocimiento?, el 62,5% se inclinó por la opción casi siempre, esta es una de las pautas indicadas por el ente rector de la educación, de allí, la atención y desarrollo de la evaluación cualicuantitativa para educación secundaria, los estudiantes ameritan ser examinados tanto en el conocer como en el hacer, convivir y crear, porque los seres humanos se componen de estas esferas principalmente. Por esto, Morillo y Román (2008), señalan lo siguiente:

Hablamos de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso y distinto de los estudiantes para, desde allí, emitir juicios válidos y pertinentes respecto de lo que ellos logran en su proceso educativo, tanto como los factores o condiciones que lo explican (p.106).

En efecto, se trata de un enfoque amplio y retador para el educador, porque amerita actualizar, ajustar, crear y presentar heterogéneas sustentaciones que permitan dar cuenta de la individualidad y evolución integral del educando. Por eso la importancia de evaluar otros aspectos distintos al conocimiento.

El 25% seleccionó la opción siempre, correspondiendo a la valoración “natural en el proceso didáctico que abarque al alumno como sujeto que está aprendiendo, globalizadora de toda su personalidad, reconociendo que este conocimiento holístico demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar” (Moreno, 2009, p. 1).

Se aprecia la complejidad de componentes inmersos en la evaluación, cuya aplicación a pesar de resumirse en el informe de cada lapso, pero que deviene de un conjunto de instrumentos, técnicas y registros diversos, es una tarea docente nada simple, conjugada con la ética, el tiempo disponible y las discernimientos profesionales respecto la disciplina, el subsistema de educación y el contexto donde se ejecuta la educación.

El 12,5% prefirió la opción algunas veces y el 0% la opción nunca. Respecto a la primera, varios aspectos se pueden desentrañar, tales como la falta de experiencia, el apego a la evaluación tradicional, la saturación de horas y asignaturas, la comodidad. Como base de estos señalamientos se tiene el siguiente aporte:

Trabajo con varias secciones, pasó sábado y domingo corrigiendo para no dejar acumular exámenes ni trabajos, entonces, hago las mismas preguntas a quienes tienen los mismos contenidos y así se me facilita la revisión. Cuando se acerca el final del lapso solo voy vaciando en una sábana y si algún alumno falta por unas evaluaciones, las realizo durante un tiempito libre que tenga el estudiante, si se preocupa porque algunos ni están atentos a las evaluaciones que les faltan, de todas maneras lo notifico al departamento de evaluación cuando un estudiante no asiste a las evaluaciones. (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014)

Lo expuesto por el docente, es parte de la realidad que parece repetirse en algunas prácticas de enseñanza, así, a pesar de las innovaciones que se

proponen, la evaluación a veces queda en rutinas y lo importante es contar con una calificación entre lo numérico y cualitativo para el día de consejo de profesores por sección. De este modo los procesos se desdibujan y lo fundamental es la calificación final.

Como síntesis de este componente, se tiene que el pensamiento del profesorado centrado en los procesos medianamente se atiende, porque los educadores se concentraron en las opciones algunas veces y nunca, esto lleva a entender la práctica de obviar procesos como la curiosidad de los estudiantes, el deseo de aprender, el diálogo, la supremacía de los resultados sobre la evolución de los saberes y características socioculturales de los educandos, por esto, la duda, la escuela 'para aprender a vivir y convivir no es esencial.

A continuación se procede a analizar lo concerniente al pensamiento del profesor y la enseñanza centrada en el producto. A esto corresponde el ítem 19, expuesto en cuanto a: ¿La situación de enseñanza que realiza es un proceso técnico? (paso por paso). La opción siempre recibió una preferencia del 75%, se desprende, entonces, la práctica de procesos básicos como inicio, desarrollo y cierre en cada clase, porque de esta manera el educador pudiere pensar: "...planifica actividades dirigidas a los alumnos que se desarrollan con una estrategia didáctica concreta y que pretende el logro de determinados objetivos educativos" (Meneses, 2007, p. 36). Por tanto, parece que todo está determinado con antelación,

Si bien la incertidumbre debe ser parte de las acciones humanas, la planificación no pierde su rol de guía y soporte estructurante, la revisión puede estar en la rigidez y duplicación de las mismas previsiones a cada grupo, pues se dejarían de lado las diferencias entre cada conjunto de estudiantes y los intereses de ellos. Aquí se evidencia un claro apego a la enseñanza centrada en las decisiones inalterables.

El 18,7% eligió la opción casi siempre, y el 6,25% la opción algunas veces, porque como se observó, en la interacción con los alumnos algunos profesores realizaron lo siguiente: *tenía planificado llevarlos a la biblioteca para que observaran un video de los recursos agrícolas de la región andina, pero ante la ausencia de electricidad, vamos a ir a la biblioteca y por grupos de tres integrantes van a buscar en los libros estas características para luego contrastarlas con imágenes de almanaques, postales, periódicos de la biblioteca. Es decir, teniendo la teoría, luego identifican que hay y que falta en las imágenes según lo que encontraron en los libros de texto* (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014).

Este docente, resolvió la contingencia y colocó a los estudiantes a desplegar el contenido previsto con otros recursos, otra estrategia didáctica. La solución a situaciones no previstas precisa formar parte de la acción didáctica, porque la posibilidad de que interrumpa lo planificado está presente en cualquier momento, de allí la importancia de contar con otras opciones, sin que esto vaya de la mano de una perenne improvisación.

En el ítem N° 20, referido a: *¿Es esencial para usted desarrollar todos los objetivos del diseño curricular vigente?*, las respuestas correspondieron a un 50% en la opción siempre, para que el diseño curricular vigente, es decir Currículo Nacional Bolivariano (2007) no plantea la palabra objetivos, los docentes eligieron este planteamiento, por tanto aún persiste en algunos de ellos esta término, que fue identificador del modelo didáctico tecnológico de corte conductista.

El 37,5% se identificó con la opción casi siempre, esto indica que para algunos educadores, los objetivos aun guían el quehacer didáctico, aunque hoy se tiende a plantear la flexibilidad al planificar y que cada institución en comuna acuerdo crea su modelo de planificación, algunas tendencias llevan a formular que los profesores planifiquen con base a propósitos. Estos últimos según el Departamento Técnico de Paraná (2010), los propósitos contribuyen a viabilizar la clase porque expresa la tarea docente, es más específica y plural en las actividades e intervención del educador, posibilita

la reflexión con base a prioridades desde la correspondencia de compromisos.

Por tanto se modifica la función técnica de los programas de la década del setenta y ochenta del siglo XX, en los cuales se daba primacía al inicio y resultado (dado xx se logra xx). El 12,5% se refirió a la opción algunas veces, posiblemente, porque dan más relevancia a los contenidos que a los propósitos.

El ítem 21, ¿Asigna numerosos ejercicios de práctica a los estudiantes en la clase de geografía?, 37,5% seleccionó en igual porcentaje las opciones casi siempre y algunas veces, se desprende de este aporte, que los educadores en algunas oportunidades fijan ejercicios a los escolares, quizá depende de los contenidos. En este particular, se tiene la siguiente observación emanada de las clases de algunos profesores:

Saquen de la carpeta de mapas un mapa de Venezuela, allí van a ubicar los colores cinco aspectos de la región Guayana: a) límites, capital, principales vías de comunicación, b) los ríos, c) relieve, d) principales actividades económicas e) densidad de población, natalidad y mortalidad, para esto tienen los contenidos que copiaron en el cuaderno y los libros de la biblioteca, cualquier duda me preguntan y los oriento.

(Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014)

Esta forma de colocar asignaciones prácticas, la efectuó el educador con diferentes regiones de Venezuela, formando un blog de mapas representados por cada estudiante. Otros docentes y estudiantes copian los mapas y los colorean en el cuaderno. Aquí surge la reflexión acerca de la actualización docente en cuanto al uso de las TICs con programas relacionados con las SIG.

El 25% de los profesores prefirió la opción nunca, probablemente el apego a recursos y estrategias didácticas tradicionales como la copia y dictado. Al respecto acertadamente, Santiago, (2003) expresa lo siguiente:

La enseñanza de la geografía, en Venezuela, específicamente en la Educación Media Diversificada y Profesional, limita su labor pedagógica a describir contenidos más afines a los fundamentos teóricos de la disciplina y obvia la explicación de los problemas de la vida social. Según Santiago (1998), en esa práctica escolar, predomina el dictado, la clase expositiva, la memorización y toma de apuntes, como rasgos de una práctica llena de obsolescencia y atraso conceptual, pedagógico y didáctico (p. 6).

A pesar de las renovaciones que se plantean, ya sea por las propuestas del ente rector de la educación, por las Universidades inmersas en la formación docente, a través de cursos, especializaciones y maestrías, algunos educadores permanecen anclados en prácticas estériles, que se traducen en enseñanza descontextualizada y sujeta a lo expuesto en un único libro de texto para todo el curso.

Respecto al ítem N° 22, ¿Aplica la enseñanza individualizada en las clases de geografía?, el 87,5% de los profesores eligió la opción nunca, al respecto se entiende por enseñanza individualizada lo siguiente:

...el alumno lleve su propio ritmo de aprendizaje y se enfrente de modo individual al proceso de elaboración de sus propias conclusiones con relación a los fenómenos que va a estudiar... realizando una tutorización guiada del aprendizaje de tal manera que incorporan bases de conocimiento en las que el profesor modela el proceso de aprendizaje mediante planes de estudio... (Castro, Oviedo y Thompsom, 2012, p. 10).

Se trata de una práctica que atiende el ritmo de aprendizaje de cada escolar, porque la unificación de actividades al estudiante promedio es la tendencia, la dificultad pudiera estar en el tiempo disponible para el docente, pero podría emprenderse experiencias al respecto. Es ideal poder atender las diferencias de cada educando para aprender.

En el caso del enfoque centrado en la individualidad, se privilegia las actividades en el aula de clase desarrolladas por los estudiantes mismos de manera individual, es decir, que escasamente se planifican y desarrollan las actividades grupales en pequeño y gran grupo. De esta forma, el educador

parece asegurarse que cada escolar aprende según sus potencialidades, lo exigido y el logro esperado. Por esto la evaluación tiende a ser individual.

El 12,5% se inclinó por la opción algunas veces, aquí probablemente se encuentra el grupo de educadores quienes se prestan a orientar a los estudiantes en horas de clase o fuera de éstas respecto a los contenidos. Es importante que el educador valore no solo el producto del aprendizaje, también debe atender el proceso, por las variantes sociales, económicas, biológicas y actitudinales de los estudiantes. El resto de opciones, es decir, siempre y casi siempre abarcaron 0%, se aprecia, entonces, un escaso manejo de esta opción para la enseñanza de la geografía.

En cuanto al ítem N° 23: ¿Lo más importante en la evaluación es el cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes?, al respecto, 50% seleccionó la opción casi siempre, esto lleva a entender que los docentes se inclinan por el producto como forma de apreciar la interrelación enseñanza-aprendizaje- evaluación, aunque como se indicó los objetivos no corresponden al actual diseño curricular, los educadores aun consideran el uso de este término.

El 37,5% favoreció la opción algunas veces, se desprende que algunos profesores siguen atendiendo los objetivos como parte de su trabajo de enseñanza, por tanto, los cambios que se han propuesto como elaborar propósitos y otros países como España y Argentina con competencias, quedan de lado. El 12,55 prefirió la opción nunca, aquí posiblemente entran en el proceso de actualización algunos educadores, quienes se ha ocupado en modificar sus saberes, de hecho dos de ellos cursan estudios de cuarto nivel, es decir maestría.

Finalmente, en este parte del análisis se tiene el ítem N° 24, concerniente a ¿La escuela es un lugar para saber y saber hacer?, se obtuvo que un 50% en igual porcentaje, se inclinaron por la opciones casi siempre y algunas veces. En el capítulo II, se hizo reseña a este aspecto, a la vez Santos (s/f), destaca a modo de reflexión lo siguiente:

La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces. La escuela tiene que saber cómo aprender ya que el saber no se adquiere de forma espontánea, automática y fortuita (p. 3).

Como expresa este reconocido investigador de la educación, no basta con infraestructura sofisticadas que es necesaria, también amerita de docentes contestes y actualizados con respecto a la importancia del saber contextualizado, que los estudiantes aprendan a hacer, por eso la innegable previsión de recursos y estrategias didácticas innovadoras, algunas relacionadas con las TICs y otras con procesos como la simulación, práctica de campo, periódico, juegos didácticos diversos. Las otras opciones obtuvieron 0%, en las opciones siempre y nunca.

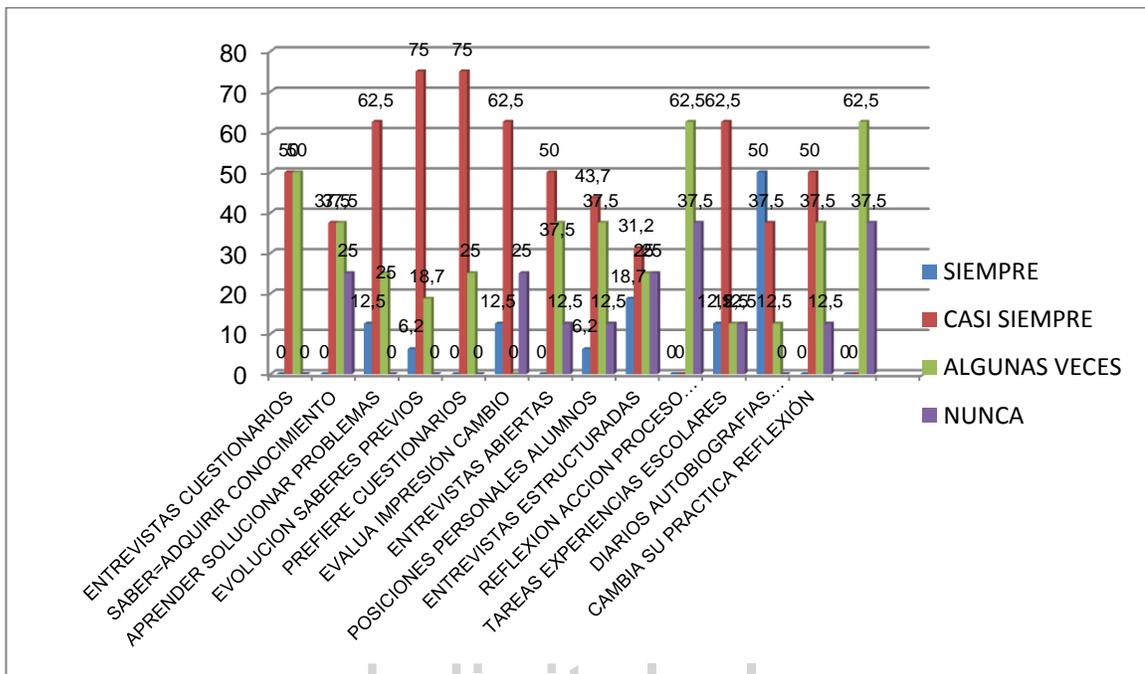
Como síntesis del pensamiento del profesor centrado en el producto, es de recalcar la relevancia que este componente recibe, pues a mayoría de los educadores participantes en la investigación favorecieron la puesta en práctica de los objetivos, la planificación con carácter técnico, es decir, paso a paso, acentúa los ejercicios como parte fundamental de la clase. La atención individualizada planteada en este enfoque como planificar y ejecutar las actividades de carácter individual en detrimento de las actividades grupales, es también ejercida.

TABLA N° 3
TEORIAS IMPLICITAS

| N° | ITEM | OPCIONES | | | | | | | |
|----|--|----------|------|--------------|------|---------------|-------|-------|------|
| | | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | NUNCA | |
| | | fi | % | fi | % | fi | % | fi | % |
| 25 | ¿Prefiere incluir en sus clases: entrevistas, tareas específicas de aprendizajes y cuestionario, para evaluar el metaconocimiento? | 0 | 0 | 6 | 37.5 | 6 | 37.5 | 4 | 25 |
| 26 | ¿Relaciona el cambio del saber con la adquisición de conocimiento? | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 4 | 25 | 1 | 6.25 |
| 27 | ¿Prefiere que los alumnos aprendan a solucionar problemas y analizar situaciones contextualizadas? | 1 | 6.25 | 12 | 75 | 3 | 18.75 | 0 | 0 |
| 28 | ¿En cada clase hace énfasis en la evolución de los saberes previos? | 0 | 0 | 12 | 75 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 29 | ¿Tiene preferencia por los cuestionarios? | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 0 | 0 | 4 | 25 |
| 30 | ¿Evalúa según la impresión que causa el cambio del aprendizaje en los estudiantes en usted? | 0 | 0 | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 |
| 31 | ¿Desarrolla en las clases entrevistas abiertas? | 1 | 6.2 | 7 | 43.7 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 |
| 32 | ¿Valora las posiciones personales como una forma de explicar los procesos de enseñanza y aprendizajes? | 3 | 18.7 | 5 | 31.2 | 4 | 25 | 4 | 25 |
| 33 | ¿Aplica las entrevistas estructuradas como recursos para la enseñanza? | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 62.5 | 6 | 37.5 |
| 34 | ¿La reflexión – acción es parte de su proceso didáctico? | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 2 | 12.5 | 2 | 12.5 |
| 35 | ¿Las tareas manifiestan diversas situaciones y experiencias de los escolares? | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 | 0 | 0 |
| 36 | ¿Promueve en los alumnos el uso de diarios, autobiografías, análisis del discurso, observación, y categorización? | 0 | 0 | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 2 | 12.5 |
| 37 | ¿Cambia su práctica educativa según sus reflexiones antes, durante y después de las clases? | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 62.5 | 6 | 37.5 |

Fuente. Cuestionario aplicado a los docentes, liceo bolivariano Don Ramón Velásquez, San Cristóbal Mayo 2014

GRÁFICO N 3
TEORIAS IMPLICITAS



www.bdigital.ula.ve

A continuación se procede a analizar los resultados concernientes a las teorías implícitas, así se tiene lo siguiente. En el ítem N° 25, referido a ¿Prefiere incluir en sus clases: entrevistas, tareas específicas de aprendizajes y cuestionario, para evaluar el metacognocimiento?, el 37,5% prefirió las opciones casi siempre y algunas veces, en igual proporción, posiblemente porque ciertos educadores diversifican las estrategias didácticas para hacer del saber geográfico una construcción contextualizada. Aunque esta afirmación contrasta con respuestas de otros ítems como en número 19, por privilegiar la relación objetivo – logro, el número 6, al preferir que repitan conceptos características, nombres de capitales en los exámenes.

El 25% respondió la opción nunca, esto lleva a entender el apego a prácticas de enseñanza tradicional, como el dictado, copia, representar por colores aspectos puntuales en el mapa según lo indica determinado libro de

texto. Esto concuerda con lo indicado por Rodríguez (2010), quien expresa que los docentes formados y apegados a la escuela positivista, mapas y cartografía euclidiana estudios a modo de David Harvey, más clases magistral con observaciones puntuales, como el relieve, suelo, densidad de población, clima y actividades económicas.

Estos aportes no se encuentran lejos de las prácticas de aula de los docentes participantes en la investigación, como se ha analizado en secciones anteriores. Pero hay un marco de esperanza porque algunos educadores también se inscriben en la actualización profesional, como quienes cursan estudios de cuarto nivel o especialización-maestría.

En el ítem N° 26, concerniente con la pregunta: ¿Relaciona el cambio del saber con la adquisición de conocimiento?, las respuestas se identificaron en un 63,5% en la opción algunas veces, y un 25% con la opción algunas veces, por la preponderancia dada a los conceptos, características físico - naturales, repetición de capitales, es que posiblemente se da esta selección.

El 12,5% seleccionó la opción siempre, esto ratifica lo analizado en cuanto a la supremacía de los aspectos conceptuales sobre los actitudinales y procedimentales. Los más recientes planteamientos, como los efectuados hacen referencia a “todo estudio de un hecho geográfico... debe incluir aproximaciones radicales, liberales, humanistas, behavioristas, historicistas, culturalistas y de todas aquellas corrientes, filosofías que en el presente o en el futuro ofrezcan pautas para la interpretación ética de los hechos geográficos” (Olcina; Castiñeira, citados por Tonda, 2010, p. 3).

No es un híbrido, una amalgama o copia al calco de los basamentos de diferentes posturas e interpretaciones, es asumir lo mejor de cada marco de referencia indicado desarrollar una tamización diversa, amplia y conjugada con la contextualización dinámica del espacio en sus diferentes escalas.

En el ítem N° 27, tocante a: ¿Prefiere que los alumnos aprendan a solucionar problemas y analizar situaciones contextualizadas?, el 75% prefirió la opción casi siempre, se entiende algunos docentes, una mayoría,

están contestes con enseñanza de la Geografía con base a problemas y situaciones contextualizadas, sin embargo, en otros ítems como el número 15 y 11, expresaron su favoritismo hacia la memorización, dejar de lado el desarrollo de habilidades como el pensamiento, la crítica y reflexión.

La importancia del estudio del espacio local, su realidad y problemas, es abordada por Souto (2011):

Lo que nos debe preocupar a los profesionales de la educación geográfica es cómo traducir las competencias básicas en saberes que se puedan movilizar de forma integrada, o sea no yuxtapuesta, en la resolución de situaciones de la vida cotidiana: diseñar un viaje, buscar un barrio para vivir, un trabajo, la participación en la vida democrática, analizar una propuesta de planeamiento urbano, etc. Es decir, no se trata de hacer un listado de conceptos y hechos, ni tampoco una selección de técnicas de trabajo, sino de buscar el desarrollo de competencias geográficas que sean útiles a la formación ciudadana. (p. 41).

Como expresa este autor, la enseñanza - aprendizaje de la Geografía se enfrenta quiéralo o no a retos diferentes a otros tiempos, no basta con enunciar y dictar contenidos nuevos, es necesario analizarlos, estudiarlos, investigarlos y reconstruirlos a la luz de la realidad de los educandos y con ellos, del aprovechamiento de las TICs y participación de la comunidad. Es dar coherencia a la relación teoría práctica con las estrategias y recursos didácticos pertinentes. El 18,7% seleccionó la opción casi siempre y el 6,25% la opción siempre, lo ideal como se expresó es que se aplique con regularidad y de forma actualizada, en virtud de las potencialidades que representa este proceso.

En el ítems N° 28, acerca de: ¿En cada clase hace énfasis en la evolución de los saberes previos?, el 75% de las respuestas correspondió la opción casi siempre, es decir, los docentes participantes en la investigación tienen información respecto a la importancia de saberes previos, porque como se ha planteado desde bien entrada la mitad del siglo anterior, los estudiantes no son personas a quienes se llena de información, ellos de forma consciente e inconsciente poseen un bagaje de conceptos, valores y

procedimientos que permiten entender, explicarse, analizar su cotidianidad y de otras personas.

El 25% prefirió la opción algunas veces, esto indica la posibilidad emprender acciones didácticas impositivas, unidireccionales, de carácter absoluto, verdadero y especialmente memorístico. En contraste con esta postura, Pagés (2009), refiere lo siguiente:

...la ciudadanía tiende a redefinirse alrededor de competencias como argumentar, comprometerse en la vida social, ser autónomo y responsable, enfrentarse a la pluralidad y a los difíciles retos del mundo. (...) El resultado de la escolarización –y la educación histórica no se escapa- deviene más importante que lo que se enseña y se mide menos en memorización que en capacidades para hacer, ser y seguir estando en la sociedad (p. 6).

Heterogénea tarea y compleja que lleva entender aún más la importancia del saber geográfico, pues penetra el ser humano y es él en su conjunto con en esa realidad inmediata marcada por las redes sociales y mediata, en los escenarios económicos, políticos, demográficos, físico-naturales, ecológicos, culturales, bélicos, salud, en la vida misma. En lenguajes globales y propios, en salir del planeta y quedarse en la misma comunidad, en generar saberes consustanciados entre los científico, disciplinar, escolar y cotidiano. Una red de desafíos aun no concluidos, no resueltos y posiblemente urgidos de abordar ante la avasallante pluralidad de información existente, aun se sigue creando.

En cuanto al ítem N° 29, en el cual se pregunta: ¿Tiene preferencia por los cuestionarios?, los profesores respondieron en un 62,5% su preferencia casi siempre por los cuestionarios, se desprende así la puesta en práctica de uno de los recursos tradicionales de la enseñanza, el cual consiste en hacer un conjunto de preguntas las cuales precisan ser resueltas y memorizadas por los estudiantes para discutir las en clase o para responder una evaluación.

En este sentido, se tiene la siguiente nota, según expresiones de los educadores:

D= Yo utilizo el cuestionario, porque los alumnos me lo piden en cada clase. Además así ellos saben que estudiar y se concentran en la posibles respuestas.

D= en las evaluaciones escritas les doy un cuestionario, como ellos vienen de primaria, están acostumbrados a eso y así es mejor.

D= Para mí los cuestionarios reducen el exceso de trabajo, porque ayudan a concentrar la atención en tema que se va a evaluar, además quien estudia pasa. (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014).

Como se aprecia existe un apego a este proceso, justificaciones diversas y a la vez minimización de tiempo en análisis y otros procesos para hacer de la clase un proceso que trascienda la memorización. Aquí se aprecia la relación implícita del modelo tradicional, inmerso en esa forma de enseñar, propiciar el aprendizaje y de evaluar. Esto concuerda con el otro 12,5% que eligió la opción siempre, vuelve a ratificarse el apego a prácticas tradicional, escasamente retadoras del pensamiento y posiblemente descontextualizadas.

El 25% al contrario seleccionó la opción nunca, posiblemente porque ese grupo de docentes participan de la actualización docente y prevén, aplican y procuran otras estrategias de enseñanza más acordes a las orientaciones del Diseño Curricular Bolivariano (2007), orientadas a:

Formar al adolescente y joven con conciencia histórica e identidad venezolana, potencialidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador, que le permita, a través de la investigación, contribuir a la solución de problemas de la comunidad local, regional y nacional, de manera corresponsable y solidaria. (p. 11).

Para lograr este objetivo de la educación secundaria venezolana, especialmente el pensamiento crítico, reflexivo, cooperador, liberador...es fundamental prever y aplicar principios de la educación actual como la clase participativa, investigación acción participante, uso adecuado de las Tics, entre otros. Sin menospreciar la técnica de la pregunta y respuesta que es diferente al cuestionario para memorizar contenidos.

En el ítem N° 30, centrado en: ¿Evalúa según la impresión que causa el cambio del aprendizaje en los estudiantes en usted?, favoreció la opción casi siempre en un 50%, y el 37,5% la opción algunas veces, esto lleva a entender que la subjetividad, las impresiones personales en algunas oportunidades influyen en el proceso escolar, porque si se realizan registros descriptivos del desempeño de los educandos esto si puede contribuir al momento de valorar el aprendizaje.

El 12,5% eligió la opción nunca, esto indica una posible práctica sujeta a los resultados de las pruebas u otras técnicas – instrumentos de evaluación, por una interacción o más distante o más académica con los escolares.

Cuando el docente evalúa, realiza valoraciones respecto de los aprendizajes de sus alumnos. En tal sentido, es necesario conducirse con prudencia porque sus juicios influyen sobre la apreciación personal que los alumnos realizan de sí mismos. Más precisamente, el docente tendrá que manejarse con cuidado en el momento de efectuar las devoluciones respecto de lo que dice, de lo que no dice y de cómo lo dice, ya que la información y el mensaje que brinda son retroalimentadores para el alumno (Santillana, 2003, p. 1).

Se desprende la relevancia inmersa en el proceso de valoración de los aprendizajes de los educandos, sin pretender desestimar la condición humana de los educadores, el ejercicio y la formación profesional, precisan guiar este quehacer. Porque como indica la fuente citada, sus aportes tiene trascendencia y van al hogar, la comunidad y a la esencia del mismo educando.

En cuanto al ítem N° 31, relacionado con: ¿Desarrolla en las clases entrevistas abiertas?, los educadores participantes en la investigación eligieron el 43,7% en la opción casi siempre y el 37,5% la opción algunas veces, se entiende que ellos diversifican las estrategias de enseñanza, esto concuerda con las respuestas del ítem N° 9 al acercarse los porcentajes, pero difiere con el ítem N° 10, porque ellos indicaron algunas veces preferir la construcción de los aprendizajes por parte de los educandos, y a través

de técnicas- y otras más antes sugeridas- como al entrevista abierta que se pueden desarrollar los objetivos del actual diseño curricular.

El 6,2% y el 25,5% favorecieron respectivamente en la opción siempre y la opción nunca. Se desprende, que algunos docentes conocen y aplican esta técnica, pero igualmente otro grupo de ellos no la emplean. Esto concuerda con el siguiente aporte:

D= van a preguntar a sus familiares, padres y vecinos más allegados lo siguiente: ¿cuáles son las principales actividades económicas de la región centro occidental?, ¿Cuál es la importancia del clima para el desarrollo de las actividades agrícolas en el estado Lara? ¿Cómo el tipo de suelo y relieve influye en las actividades agrícolas, características de la vegetación y fauna del estado Falcón?, ¿Cómo favorece el clima, suelo, hidrografía, posición geográfica la actividad económica de Yaracuy?, ¿Cuáles son las potencialidades económicas de los estados Lara, Yaracuy, Falcón?, ¿cuáles problemas tienen los productores agrícolas, pecuarios, industriales y del sector servicios en la región centro occidental y como se pueden solucionar alguno de estos?. Las respuestas las leemos y analizamos en la próxima clase.

(Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014).

Otro docente, efectuó lo siguiente:

D=copien: el rio Orinoco nace en el Cerro Delgado Chalbaud, recorre 2140km hasta el Delta, tiene un caudal de 33000 m³/seg, sus principales afluentes en Venezuela son: Casiquiare, Ventuari, Atavapo, Guaviare, Caroní, Apure, Arauca, Capanaparo. Como anotado en sus cuadernos, este rio recorre una gran parte del Apis, es muy importante por su cantidad de agua y aporta como rio es destacado por riquezas diversas, es aprovechado para producir electricidad. El problema que enfrenta es la contaminación por el mercurio al explotar el oro y la tala de los bosques en amplias zonas. Es navegable. El puente de Angostura lo atraviesa en el estado Bolívar. (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014)

Se aprecian dos formas diferentes de desplegar la clase, una relacionada con la entrevista abierta y otra de carácter tradicional centrada en el dictado y la explicación por parte del docente. Los estudiantes pueden responder a retos como indagar de otras fuentes diferentes a los libros de texto, pueden ser más participativos y constructores del saber.

En el ítem N° 32, en el cual se pregunta: ¿Valora las posiciones personales como una forma de explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje?, 31,2% eligió la opción casi siempre, esto se vincula probablemente con la puesta en práctica de técnicas como la antes analizada, porque el educando tiene la oportunidad de expresa sus experiencias sus reflexiones, hasta las dudas. El docente a través de las expresiones verbales y gestos de los educandos puede percibir que comprenden los escolares, por puede orientar, retroalimentar y aclarar lo expuesto por ellos.

El 25% el igual porcentaje prefirió la opción casi siempre y nunca respectivamente, se desprende de este aporte que algunos educadores dan oportunidad pocas veces a los estudiantes a expresar sus posiciones personales, principalmente experiencias por recorridos o visitas a otras partes del país, o porque han consultado internet y allí han entendido determinada información sobre el tópico que se estudia en clase.

El 18,7% optó por la selección siempre, indica la importancia de plantear preguntas que generen pensamiento en los educandos, que fortalezcan la capacidad de observar y expresar lo que interpretan, se trata de propiciar lo indicado por Pérez (2008), quien indica: "...impulsar el diálogo de saberes se requiere de un docente que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar".(p. 456)

Se trata de planificar y desarrollar procesos que lleven a hacer del estudio de la relación sociedad- espacio una construcción cotidiana, científica y disciplinar, en la cual la comprensión, indagación, análisis, síntesis, valoración sean un todo, aunque inacabado, perfectible y potenciador de lo inédito, complejo, interrelación escuela-comunidad- TICs.

En el ítem N° 33, concerniente a: ¿Aplica las entrevistas estructuradas como recursos para la enseñanza?, el 62,5 %, eligió la opción algunas veces, esto lleva a entender lo analizado en el ítem 31, de allí, que

trascendencia de diversificar con criterio formativo las estrategias de enseñanza-aprendizaje, porque el docente dador de clase, ya no tiene cabida. Pero contrario a esto, el 37,5% expresó nunca aplicar la entrevista estructurada. De este modo, desestiman las ventajas de esta técnica, como bajo costo, fácil de responder, posible de analizar cuantitativa y cualitativamente.

En el ítems N° 34, tocante a: ¿La reflexión – acción es parte de su proceso didáctico?, indicaron en un 62,5% casi siempre, esto debería ser siempre, por lo menos algunos de ellos reflexionan acerca de la planificación que realizan, lo que desarrollan, los logros y retos a los cuales se enfrentan cotidianamente como profesionales de la educación.

El 12,5% en igual porcentaje prefirió la opción siempre, algunas veces y nunca. Quienes respondieron nunca, posiblemente se mantienen en la enseñanza tradicional. Es de acotar el ente rector de la educación propone esta metodología como opción para hacer de la formación de los educandos un proceso más amplio, nutrido y trascendente.

Aquí es pertinente tener en cuenta lo siguiente:

...lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela, s/f, p.1).

Claramente se expresa la investigación acción como proceso para hacer de la investigación un proceso generador de cambios proactivos, en la medida que se indague la realidad y se emprendan opciones reales para hacer de la situación detectada una manera de crecer en lo intelectual, procedimental y actitudinal, se puede apoyar en análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, entre otros instrumentos y técnicas.

En el ítem N° 35, se planteó: ¿Las tareas manifiestan diversas situaciones y experiencias de los escolares?, el 50% respondió siempre, las asignaciones para el hogar es parte de la cotidianidad escolar en educación primaria y secundaria, los docentes en algunas oportunidades las fijan así:

D = en un mapa de Venezuela identifique el principal río de cada estado, el relieve, clima y capital. Utilice la explicación que se dio de la leyenda y los colores.

Otro docente

D= en la clase vamos a realizar una práctica de observación en los alrededores del plantel, respecto a las actividades económicas, sitios clave del sector.

Otro docente

D= con el programa google earth vamos a localizar algunas características físico naturales de tu comunidad. Quien lo tenga en casa o lo pueda consultar en otro lado, determine la hidrografía, vialidad, sitios claves de la comunidad, tomen la imagen para realizar aquí un croquis y analizar varios aspectos sociales, culturales, económicos, potencialidades. (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014)

Se consideran, entonces, distintas maneras de asumir las asignaciones a casa, uno educadores la utilizan para reafirmar el aprendizaje de los contenidos, otros para generar expectativa ante la posibilidad de cambiar de escenarios y recursos para el aprendizaje. El ingenio precisa empujarse para no ocasionar desaliento por estas asignaciones, sino aprendizaje, reflexión, análisis y deseo de aprender.

El 37,5% eligió la opción casi siempre y el 12,5% la opción algunas veces, se entiende que para algunos profesores las asignaciones pueden formar parte de la cotidianidad escolar, algunos de ellos expresaron: *la mayoría de las actividades las asigno en el aula, prefiero ver que el muchacho haga las cosas por sí mismo a que las baje de internet o las mande hacer, lo más que coloco son los informes luego de una práctica y por parejas, pero luego los confronto, para que no se recarguen en uno solo la labor.* (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo, 2014)

El 0% seleccionó la opción nunca, se interpreta entonces, que la mayoría de una u otra forma asigna actividades para el hogar, pues se entiende que las horas clase resultan insuficientes para abordar a profundidad algunos

temas. Además es menester tener en cuenta que los escolares no solo estudian Geografía también otras asignaturas, entonces precisa la coordinación entre docentes para no saturar de asignaciones, allí entra en juego el departamento de evaluación y la coordinación de cada año.

En el ítem N° 36, concerniente a: ¿Promueve en los alumnos el uso de diarios, autobiografías, análisis del discurso, observación, y categorización?, 50% eligió la opción casi siempre, a saber de Romero (s/f), la enseñanza de la geografía precisa ir de la mano de la tríada teoría-práctica-reflexión, esto desde una fundamentación producto de la investigación mediadora para llegar a propuestas factibles, innovadoras, relevantes.

El 37,5% distinguió la opción algunas veces, y el 12,5% la opción nunca, se entiende para algunos de los educadores participantes en la investigación estos procesos enunciados no forman parte de la cotidianidad de la clase. Porque como se identificó a lo largo del proceso de análisis la enseñanza tradicional es predominante. La innovación en la didáctica va más allá de incluir en la clase la computadora, porque la sola herramienta no genera la reflexión, construcción e indagación pertinente, aquí la labor docente es fundamental en generar lo expuesto en el diseño curricular vigente.

Finalmente se tiene el ítem N° 37, correspondiente a: ¿Cambia su práctica educativa según sus reflexiones antes, durante y después de las clases?, el 50% prefirió la opción casi siempre, se interpreta que algunos educadores examinan su intervención profesional y a la luz de sus discernimientos. Lo cual es importante, porque trabajar sin revisar lo logrado, aprendido, los cambios y los posibles retos superados o por superar constituye parte de una acción mecánica, como autómatas y el educador lejos de estos es un ser humano, tal vez es pertinente ahondar en la cimentación de una cultura autocrítica-constructiva.

El 37,5% indicó que algunas veces revisa y cambia su proceder geodidáctico, la invitación sigue correspondiendo hacer de la formación un

proceso más dinámico, que lleve al aprendizaje significativo. El 12,5% escogió la opción nunca, aunque no es una mayoría, la sinceridad de esta respuesta permite entender la trascendencia de implementar en las instituciones educativas la investigación acción participante como parte del proceso de autoformación del docente.

En síntesis, se tiene en cuanto a las teorías implícitas la intervención didáctica con un marcado acento tradicional, algunos componentes centrados en el producto y otros la enseñanza centrada en el estudiante; en la relación teoría práctica favorecen en los planteamientos la construcción de saberes, pero utilizan el dictado, la copia y memorización, algunos apoyan la participación consciente del educando en el proceso formativo, otros privilegian la concepción del estudiante como receptor de información y el docente el experto quien desarrolla la clase. A su vez algunos educadores están contestes con las innovaciones, porque cursan estudios de maestría o especialización.

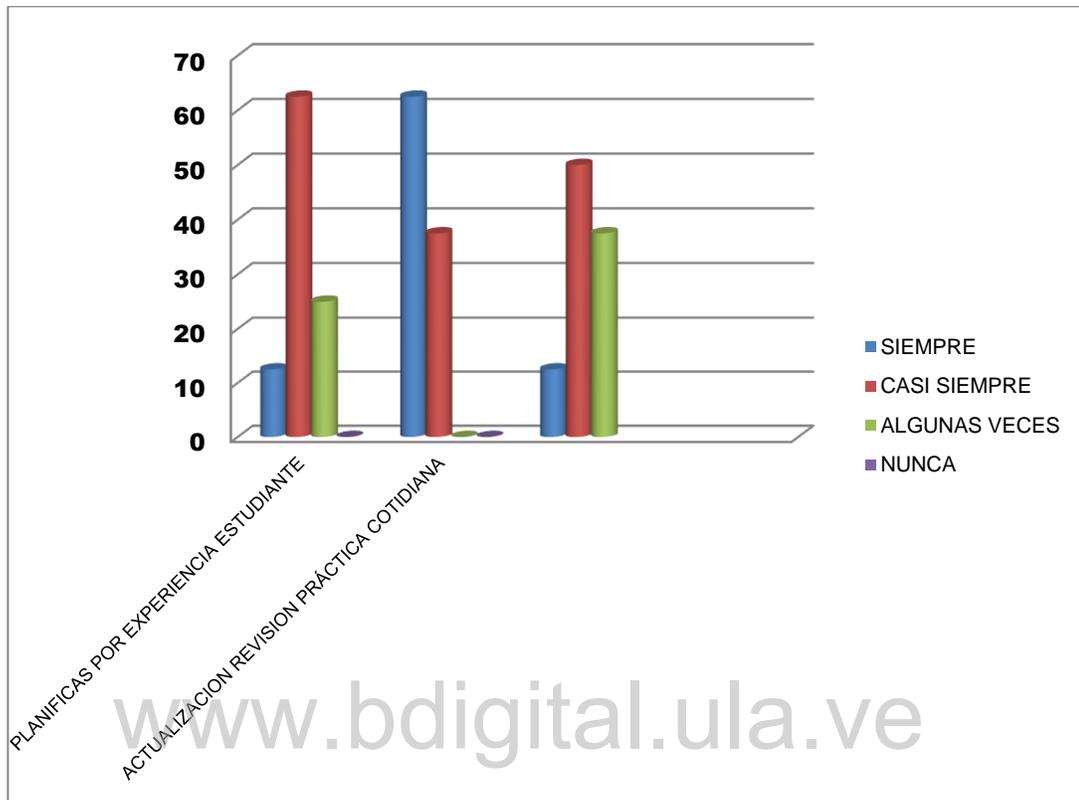
www.bdigital.ula.ve

TABLA N° 4
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

| N° | ITEM | OPCIONES | | | | | | | |
|----|--|----------|------|--------------|------|---------------|------|-------|---|
| | | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | NUNCA | |
| | | fi | % | Fi | % | fi | % | fi | % |
| 38 | ¿Las clases de geografía deben desarrollarse en el aula? | 2 | 12.5 | 10 | 62.5 | 4 | 25 | 0 | 0 |
| 39 | ¿Planificas según tu experiencia como estudiante de los diferentes niveles escolares que has cursado? | 10 | 62.5 | 6 | 37.5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 40 | ¿Crees que la actualización en la enseñanza de la geografía debe hacerse con base a la revisión de tu propia práctica cotidiana de aula? | 2 | 12.5 | 8 | 50 | 6 | 37.5 | 0 | 0 |

Fuente. Cuestionario aplicado a los docentes, liceo bolivariano Don Ramón Velásquez, San Cristóbal Mayo 2014

GRÁFICO N° 4
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA



De seguida se analizan las respuestas centradas en la enseñanza de la geografía. Se parte del ítem N° 38, referido a: ¿Las clases de Geografía deben desarrollarse en el aula?, el 50% prefirió la opción casi siempre, y el 12,5% la opción siempre, si se toma en cuenta los aportes de Cajiao, (citado por Fonseca, 2010), quien apunta lo siguiente:

El concepto de entornos para aprender, supone entonces, la creación de ambientes de aprendizaje, que involucren todo el funcionamiento del sistema educativo con miras a fomentar la importancia del aprender sobre la necesidad de enseñar, pero realizando ajustes definitivos en las relaciones jerárquicas, reacomodar prioridades, reconocer los avances de las ciencias en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos, cambiar los objetivos y eliminar todas las formas de estandarización de lo humano (p. 18-19).

Se trata de una convivencia formativa, de horizontalidad, un bucle recursivo-inclusivo, flexible, interrelaciones, ambos protagonistas se inmiscuyen de hecho en la deconstrucción, construcción y re significación de los tópicos inherentes al problema objeto de estudio, todos tienen compromisos, todos comparten hallazgos de distintas maneras, se coevalúan, heteroevalúan y autoevalúan para formarse, seguir develando creativamente saberes no para censurar o enaltecer el error, sino para analizar, reflexionar, vigorizar el deseo de aprender.

El 25% eligió algunas veces, indica la concentración en la mayoría del tiempo en ese escenario conocido como aula. Así, el espacio local, heterogéneo, complejo, inacabado, general y particular en sí mismo, permanece aislado de ese mundo escolar, en este sentido Farías (2005) resalta que las “actividades fuera del aula (contribuyen porque facilitan): abundancia de motivación, aproximación a lo real, desarrollo de vocabulario preciso, aprendizaje de la observación, capacidad de analizar, comprender, practicar destrezas, capacidad crítica y desarrollo de valores éticos” (p. 199).

En efecto, el espacio local es el laboratorio natural con el cual cuenta el educador para desplegar esa pluralidad de habilidades, destrezas e inquietudes que tienen los adolescentes. La intervención profesional exige, prever estrategias, guías de observación, técnicas como las entrevistas para luego recoger esa información en clase, aplicar la localización, la relación causa-efecto, el análisis, la interpretación, la representación cartográfica, entre otros.

Respecto al ítem N° 39, planteado en cuanto a: ¿Planificas según tu experiencia como estudiante de los diferentes niveles escolares que has cursado?, las respuestas por un 62,5% se ubicaron en la opción siempre, aquí surge la expresión de una teoría implícita, respecto a aprendizajes obtenidos que guían la construcción de desempeños profesionales. Así, la tendencia puede ser un inicio, desarrollo y cierre, siempre dirigido por el educador.

El 37,5% se inclinó por la opción casi siempre, posiblemente por las innovaciones que ha presentado en ente rector de la educación, las cuales aún varían de un año escolar a otro. El educador, sea cual sea la función que realicen en el plantel amerita actualizarse en cuanto a los cambios en la previsión de la clase, esto inexorablemente debe ir aparejado de nuevas estrategias didácticas, de otras formas de evaluar y de interactuar con los educandos, sin perder su condición de profesional de la educación. Al respecto se tiene el siguiente aporte:

La docente recordó a los estudiantes la solicitud de la clase anterior, referida a traer información con base a las siguientes preguntas. ¿En qué trabaja la persona que mantiene tu hogar? ¿Cuáles industrias se encuentran ubicadas en el sector donde tú vives? ¿De dónde provienen los productos agrícolas que consumen en su hogar? ¿Dónde crees tú que compran los detallistas del mercado los productos que venden? ¿Describe cómo se prestan-ejecutan los servicios de teléfono transporte público, educación, salud y comercio en el sector donde tú vives? La docente conformó grupos de trabajos para que los alumnos compartan la información y luego los orientó a consultar libros de textos de la biblioteca con miras a identificar los diferentes sectores de la economía local según la teoría y la práctica y efectuar la respectiva localización en un croquis de la comunidad donde viven (Fuente: notas de campo, observación a docente de geografía del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, mayo 2014).

Como se aprecia se dio cabida a la relación práctica – teoría- práctica más la contextualización, porque la orientación fue comprender las características de las actividades económicas y cotejarlas con los conceptos y los ejemplos de los libros, además de los espacios donde ellos generalmente interactúan. El docente deja de ser dador de clase para procurar que los escolares desarrollen otras habilidades como la educación producto del análisis y la síntesis.

En el ítem N° 40, concerniente a: ¿Crees que la actualización en la enseñanza de la Geografía debe hacerse con base a la revisión de tu propia práctica cotidiana de aula? El 50% seleccionó la opción casi siempre y el 37,5% la opción algunas veces, esto permite entender que posiblemente para algunos docentes la actualización también depende de otras fuentes,

es decir del ente rector de la educación nacional, si el educador es consciente de la importancia de la investigación, la lectura intencionada de corte profesional-crecimiento personal, el debate de ideas con personas que reten la agudeza y el discernimiento con base autores reconocidos, entonces, se dan cimientos para una probable intervención didáctica más acorde a este tiempo.

El 12,5% eligió la opción siempre, aquí posiblemente se encuentren inmersos los docentes quienes cursa estudios de maestría y especialización, quienes deben/ pueden tener otros saberes acordes a las innovaciones en cuanto a la enseñanza de la Geografía y educación en general. En este contexto de ideas, es oportuno considerar la complejidad de la labor docente y eso lo expresa la OEA (2009), así:

...la caracterizan (de la cuestión docente): multiplicidad de tareas; variedad de contextos en que estas tareas se desarrollan; complejidad del acto pedagógico; inmediatez; indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente; implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea. (p. 1).

Se expresa la realidad escolar marcada por la previsión, pero a la vez por la incertidumbre, al respecto en necesario tener en cuenta que el educador labora con adolescentes, con seres humanos quienes proviene de distintos escenarios familiares y sociales para participar en la cotidianidad escolar, eso puede facilitar reacciones y situaciones inesperadas en el ámbito de clase. Y es parte de las intervenciones a resolver en la clase.

Como se aprecia las respuestas obtenidas, los educadores palpitanes en la indagación en cuanto a la enseñanza de la Geografía el aula siendo el espacio más empleado para desplegar la acción formativa, algunos emplean otros espacios. La planificación en su mayoría corresponde a una tamización entre lo que se ha aprendido en la formación profesional, a través de la Universidad y el Ministerio del poder Popular para la Educación y con base a su experiencia como educando. La actualización es más de tipo extrínseca, es decir por exigencias foráneas como por el ente rector de

la educación, algunos en cambio se acceden a la actualización, porque cursan estudios de maestría y especialización; allí se han abierto un abanico de opciones didácticas relevantes, como el uso de las TICs y clases participativas-reflexivas-investigación por parte del alumno.

A continuación se procede a desarrollar lo inherente al objetivo específico: Analizar la matriz FODA en la que se represente las características de las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira

Figura N° 3
Organización sustantiva de la FODA

| | |
|--|--|
| <p>FORTALEZAS F1. Cursan estudios de maestría y especialización F2. Apertura a uso de TICs F3 Algunos consideran alumnos constructores de saber F4 Valoran los saberes previos base de la planificación y valoración del aprendizaje F5 Actividades en aula para saber que las resuelve el estudiante F6 Diseño curricular abierto, posible de contextualizar</p> | <p>DEBILIDADES D1. Intervención didáctica inconsciente respecto a las rutinas D2. Enseñanza centrada en el producto D3 El saber es considerado verdadero- absoluto D4 Calcar mapas, copiar del libro D5 cuestionarios D6 Poca reflexión- acción D7 Asignación de actividades para hogar D8 Conformes con la forma como enseñan.</p> |
| <p>OPORTUNIDADES O2 Planificación flexible O2 Resolver ante la incertidumbre O3 Diversidad de estrategias didácticas O4 Información acerca de laborar con diversos recursos didácticos O5 Estudio espacio local</p> | <p>AMENAZAS A1 Enseñanza centrada en el aula A2 Alumno receptor de información Docente transmite el saber A3 Contenidos descontextualizados A4 Estudian geografía con conceptos características y capitales.</p> |

Fuente: Villalta, septiembre 2014.

**Figura N° 4
Matriz FODA**

| | | |
|--|---|--|
| <p align="center">FACTORES INTERNOS</p> <p align="center">FACTORES EXTERNOS</p> | <p>FORTALEZAS</p> <p>F1. Cursan estudios de maestría y especialización</p> <p>F2. Apertura a uso de TICs</p> <p>F3. Algunos consideran alumnos constructores de saber</p> <p>F4. Valoran los saberes previos base de la planificación y valoración del aprendizaje.</p> <p>F5. actividades en aula para saber que las resuelve el estudiante</p> <p>F6. diseño curricular abierto, posible de contextualizar</p> | <p>DEBILIDADES</p> <p>D1. intervención didáctica inconsciente respecto a las rutinas</p> <p>D2. enseñanza centrada en el producto</p> <p>D3. el saber es considerado verdadero- absoluto</p> <p>D4. calcar mapas, copiar del libro</p> <p>D5. cuestionarios</p> <p>D6. poca reflexión- acción</p> <p>D7. asignación de actividades para hogar</p> <p>D8. conformes con la forma como enseñan.</p> |
| <p>OPORTUNIDADES</p> <p>O2. planificación flexible</p> <p>O2. resolver ante la incertidumbre</p> <p>O3. diversidad de estrategias didácticas</p> <p>O4. información acerca de laborar con diversos recursos didácticos</p> <p>O5. estudio espacio local</p> | <p align="center">FO (MAXI- MAXI)</p> <p>Estrategias para maximizar las F y las O</p> <p>O1.- jornada de sensibilización acerca de las nuevas orientaciones de la enseñanza de la geografía</p> <p>O2. Crear un blogs para publicar e intercambiar logros y experiencias</p> <p>...</p> | <p align="center">DO (MINI- MAXI)</p> <p>Estrategias para minimizar la D y maximizar las O</p> <p>O1.- Promover la investigación acción participante</p> <p>O2. Curso uso TICs en la enseñanza de la geografía acuerdo con Universidad de los Andes-Táchira.</p> |
| <p>AMENAZAS</p> <p>A1. enseñanza centrada en el aula</p> <p>A2. alumno receptor de información</p> <p>Docente transmite el saber</p> <p>A3. contenidos descontextualizados</p> <p>A4. estudian geografía con conceptos características y capitales.</p> | <p align="center">FA (MAXI- MINI)</p> <p>Estrategias para maximizar las F y minimizar las A</p> <p>F1. participar en jornadas de reflexión acerca de diferentes estrategias didácticas acuerdo Universidad de los Andes-Táchira.</p> <p>F2...exponer experiencias en un seminario de intercambio con otros planteles y en la Universidad de los Andes-Táchira.</p> | <p align="center">DA (MINI- MINI)</p> <p>Estrategias para minimizar las D y las A</p> <p>D1. Organizar jornada de exposición de proyectos de aprendizaje y sus éxitos en el plantel</p> <p>D2. Autovaloración del trabajo docente.</p> <p>D3. Educación a distancia por on line.</p> |

Fuente: Villalta, septiembre 2014.

El objetivo pautado como: Proponer opciones para aprovechar las fortalezas y superar las debilidades en relación a las teorías implícitas que identifican la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira, se presenta con base a la matriz FODA (figura N° 4).

01.-JORNADA DE SENSIBILIZACIÓN ACERCA DE LAS NUEVAS ORIENTACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

OBJETIVO: Motivar el proceso de actualización geodidáctica de los docentes del Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira

RECURSOS: fotocopias, láminas de papel bond, marcadores, tirro.

TIEMPO: 8 HORAS

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- La geografía crítica, geografía social y post moderna. (ver anexo N° 4)
- La geografía estudia la relación sociedad espacio (ver anexo N° 5)

PROCEDIMENTAL

- Ejercicio de reflexión (ver anexo N° 6)
- Formar parejas para leer
- Elaborar un mapa mental con base a la lectura.
- Exponer el mapa mental
- Retroalimentación por facilitador(es).
- Intercambiar criterios y reflexiones.

ACTITUDINAL

- Reflexionar acerca de la renovación de las corrientes de la geografía.
- Valorar la trascendencia de la relación sociedad espacio como objeto de estudio de la geografía

EVALUACIÓN

Manifiesta reflexiones acerca de la importancia de la actualización geodidáctica.

**F1 PARTICIPAR EN JORNADAS DE REFLEXIÓN ACERCA DE
DIFERENTES ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACUERDO
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA**

OBJETIVO: Valorar la diversidad de estrategias didácticas inherentes a la geodidáctica del siglo XXI.

RECURSOS: fotocopias, material según las estrategias didácticas que seleccionen.

TIEMPO: 12 HORAS (tres jornadas de cuatro horas cada una)

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Las estrategias didácticas según diversos autores, ejemplos. (ver anexo N°7)

PROCEDIMENTAL

- Ejercicio de reflexión (ver anexo N° 8)
- Formar parejas para leer diversas estrategias didácticas
- Seleccionar tres estrategias didácticas y ejemplificar como se adecuan a un contenido del diseño curricular vigente
- Retroalimentación por facilitador(es).
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Mantiene actitud asertiva ante las estrategias didácticas vinculadas a la geografía del siglo XXI.
- Justiprecia la heterogeneidad de opciones para innovar la geodidáctica.

EVALUACIÓN

Expresa satisfacción por las opciones para dinamizar la geodidáctica.

O2. CURSO USO TICs EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ACUERDO CON UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁHIRA

OBJETIVO: aplicar las TICs a la geodidáctica de educación secundaria.

RECURSOS: computadoras, internet.

TIEMPO: 16 HORAS (cuatro jornadas de cuatro horas cada una)

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Las TICs en la enseñanza de la geografía (ver anexo N°9)
- El karaoke
- Periódico escolar
- Programa Excel
- Google earth
- Blogs
- Web quest

PROCEDIMENTAL

- Ejercicio de reflexión (ver anexo N° 10)
- Observar ejemplos de elaboración de distintos recursos mediante las TICs.
- Conformar tríos, elaborar una planificación y crear un ejemplo con base a las TICs
- Compartir con el grupo en general lo creado explicando su forma de elaborarlo y ventajas didácticas.
- Retroalimentación por facilitador(es).
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Reflexiona acerca de la TICs y enseñanza de la geografía.
- Demuestra aceptación para utilizar las TICs en la acción didáctica.

EVALUACIÓN

Valora las TICs como opción para renovar la enseñanza de la geografía.

01.-PROMOVER LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE

OBJETIVO: comprender la importancia de la investigación acción participante como opción para actualización docente.

RECURSOS: fotocopias, hojas de papel, lapiceros, Power Point.

TIEMPO: 12 HORAS (tres jornadas de cuatro horas cada una)

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Las investigación acción participante (IAP) en la labor docente (ver anexo N° 11)
- Planificación
- Pasos de la IAP
- La sistematización

PROCEDIMENTAL

- Ejercicio de reflexión (ver anexo N° 12)
- Leer diversas experiencias acerca del uso de la IAP
- Planificar una jornada didáctica con base a la IAP, atendido los pasos de la IAP.
- Exponer la planificación
- Retroalimentación por facilitador(es).
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Comprende la importancia de la IAP.
- Expresa disposición a aplicar la IAP en la acción didáctica.

EVALUACIÓN

Asume el compromiso de aplicar la IAP en la acción geodidáctica

D1 ORGANIZAR JORNADA DE EXPOSICIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SUS ÉXITOS EN EL PLANTEL

OBJETIVO: Efectuar una jornada de exposición de Proyectos de aprendizaje en el plantel.

RECURSOS: videos, fotografías, carteleras, periódico escolar, vestigios, mesas, sillas, toldos, letreros, afiches.

TIEMPO: 4 HORAS

CONTENIDOS

PROCEDIMENTAL

- Cada sección según el proyecto de aprendizaje, organiza un stand en el cual expone las representaciones del trabajo efectuado, ya sea una cartelera, periódico, demostraciones, trípticos, dípticos, videos, karaoke, entre otros.
- Se elaboran los caratas a las respectivas coordinaciones.
- Se invita a los docentes y demás estudiantes del plantel.
- Cierra con una representación teatral respecto a una actividad típica de un asunto abordado en los PA, como costumbres en la región insular (Nueva Esparta, por ejemplo)
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Expresa satisfacción por la experiencia de difundir los aprendizajes de los PA de otra manera.

EVALUACIÓN

Participa con entusiasmo en la jornada de exposición de proyectos de aprendizaje y sus éxitos en el plantel.

O2. CREAR UN BLOGS PARA PUBLICAR E INTERCAMBIAR LOGROS Y EXPERIENCIAS

OBJETIVO: crear un blogs para difundir e intercambiar experiencias didácticas relacionadas con la geografía.

RECURSOS: internet, computadora.

TIEMPO: 4 HORAS

CONTENIDOS

- Los blogs
- Utilidad didáctica

PROCEDIMENTAL

- Preparar la información a incluir en el blogs, como planificación, sistematización y reflexiones.
- Crear un blogs por docentes del plantel, publicar allí planificación, sistematización y reflexiones.
- Retroalimentación por facilitador
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Demuestra actitudes de reflexión acerca de la actualización docente y la enseñanza de la geografía en este tiempo.

EVALUACIÓN

Muestra satisfacción por la publicación e intercambio de experiencias didácticas relacionadas con la geografía.

F2...EXPONER EXPERIENCIAS EN UN SEMINARIO DE INTERCAMBIO CON OTROS PLANTELES Y EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA.

OBJETIVO: Compartir las experiencias de renovación de la práctica geodidáctica otros planteles y en la Universidad de los Andes-Táchira.

RECURSOS: hojas de papel carta, computadora, carpetas manila, fotocopias.

TIEMPO: 4 HORAS

CONTENIDOS

- La actualización geodidáctica en el liceo Don Ramón J. Velásquez.

PROCEDIMENTAL

- Preparar una síntesis de una cuartilla acerca de cada experiencia de actualización.
- Retroalimentar estas creaciones por el/los facilitador(es)
- Planificar con distintos directivos, coordinadores, Zona Educativa y Universidad de los Andes-Táchira, el seminario
- Desarrollar el seminario.
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Expresa actitudes positivas acerca de la actualización docente y la enseñanza de la geografía.

EVALUACIÓN

Muestra satisfacción por la publicación e intercambio de experiencias didácticas relacionadas con la geografía.

D3 EDUCACIÓN A DISTANCIA POR ON LINE

OBJETIVO: Crear una plataforma Online para el desarrollo seminarios de la actualización docente de geografía.

RECURSOS: internet.

TIEMPO: 20 HORAS

CONTENIDOS

- La enseñanza de la geografía en el siglo XXI
- Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía.
- Las TICS y la enseñanza de la geografía.

PROCEDIMENTAL

- Planificar la creación de la plataforma
- Crear la plataforma y foros on line
- Intercambiar criterios y reflexiones

ACTITUDINAL

- Se interesa e incorpora a la actualización docente y la enseñanza de la geografía.

EVALUACIÓN

Participa con regularidad y compromiso en la plataforma on line de actualización docente en cuanto a la enseñanza de la geografía.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación relacionada con: Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira, ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la identificación de las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el indicado plantel, se tiene que predomina la enseñanza centrada en el profesor, pues es él quien domina y expone el saber geográfico, dicta, asigna actividades para el hogar, el educando es receptor de información, la evaluación es reproductiva; sin embargo, se apreciaron características de la educación centrada en el estudiante algunos educadores valoran al estudiante como constructor activo del conocimiento, tratan de motivar el desarrollo de habilidades como investigación y uso de las TICs, se aprovecha el espacio local y el trabajo en el aula por el propio estudiante con la mediación del profesor. No se aplican los contratos de aprendizaje.

Al organizar la matriz FODA en la que se representaron las características de las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira, se obtuvo entre las fortalezas: docentes cursantes de estudios de maestría y especialización, apertura a uso de TICs, algunos valoran los saberes previos base de la planificación y el aprendizaje, diseño curricular abierto, en las oportunidades: planificación flexible, resuelven ante la incertidumbre, tienen información de diversidad de estrategias didácticas, de recursos didácticos, estudio espacio local.

Respecto a las debilidades se tiene la intervención didáctica inconsciente respecto a las rutinas, enseñanza centrada en el producto, el saber es considerado verdadero- absoluto, aplican cuestionarios, poca reflexión-

acción y están conformes con la forma como enseñan. Las amenazas correspondieron a: enseñanza centrada en el aula, alumno receptor de información, docente transmite el saber, contenidos descontextualizados, estudian geografía con conceptos características y capitales.

Con base a estos resultados se propusieron opciones para aprovechar las fortalezas y superar la debilidades en relación a las teorías implícitas que identifican la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira, así se planteó: jornada de sensibilización acerca de las nuevas orientaciones de la enseñanza de la geografía, participar en jornadas de reflexión acerca de diferentes estrategias didácticas acuerdo Universidad de los Andes-Táchira, promover la investigación acción participante, curso uso TICs en la enseñanza de la geografía acuerdo con Universidad de los Andes-Táchira, crear un blogs para publicar e intercambiar logros y experiencias, exponer experiencias en un seminario de intercambio con otros planteles y en la Universidad de los Andes-Táchira, entre otras.

En síntesis, la enseñanza de la geografía transita entre escenarios didácticos tradicionales, con aristas de enseñanza centrada en el producto y algunas acciones relacionadas con la educación actual, mediante el uso de las TICs y la participación más activa y consciente del estudiante. La geodidáctica se renueva a paso lento, o se estanca en algunos casos, la actualización por parte del docente es dejada de lado, pocos se inscriben en la misma.

Si centros de formación como la Universidad de los Andes Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez y otras instituciones de este nivel educativo, ofertan maestrías, especializaciones, jornadas y mejor aún se cuenta con los avances de las TICs, entonces este conformismo de seguir haciendo las mismas actividades año tras año, no se justifica.

RECOMENDACIONES

Se desprende de los hallazgos del proceso investigativo acerca de las teorías implícitas de los profesores en la enseñanza de la Geografía, las siguientes sugerencias:

Utilizar el video como opción para apreciar y develar las teorías implícitas en el proceso geodidáctico.

Establecer acuerdos, convenios Universidad - Zona Educativa para actualización del trabajo docente.

Difundir por los medios de comunicación mediante campañas de sensibilización las bondades y relevancia de la actualización profesional.

Aprovechar la formación que reciben educadores en la maestría y especialización para actualización en los respectivos planteles

Fomentar intercambios de experiencias exitosas en cuanto a la enseñanza de la geografía, a través de jornadas presenciales, semi presenciales y on line.

Aprovechar las TICs como opción para ampliar las estrategias y recursos para la enseñanza de la Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada Acevedo Pedro. (2013). **Una didáctica centrada en los contenidos de la enseñanza: propuesta de un modelo de Congruencia.** Disponible en <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2013/05/UNA-DIDACTICA-CENTRADA-EN-LOS-CONTENIDOS.pdf>. Consulta julio 2014

Arends, Richard. (2007). **Aprender a enseñar.** México: Mc Graw Hill

Araya, F. (2004). **Educación, geografía para la sustentabilidad.** REVISTA QUADERNS DIGITAL. N° 37, pp 4-13

Ávila, Héctor. (2006). **Introducción a la Metodología de la Investigación.** Biblioteca Virtual. 2006. Disponible en: URL: <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2f.htm>. Consultado: marzo, 2012.

Baena Cuadrado, María. (2000). **El pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias.** INVESTIGACION DIDÁCTICA. N| 18 (2), pp. 217-226.

Bausela Herreras, Esperanza (s/f) **La docencia a través de la investigación-acción.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>. Consulta: julio 2014

Bedoya José. (2004), **Pedagogía: ¿enseñar a pensar?** Bogotá: Marrero
Acosta, L. (1991) "Teorías implícitas del profesorado y currículum" Cuadernos de Pedagogía. (Versión digital) N° 197. Barcelona

Bermúdez Lily y Curros Jessica. (2010). **Análisis de las teorías implícitas sobre el concepto de enseñanza en los docentes.** Trabajo de grado Universidad Central de Venezuela.

Boza, M., Méndez M., Monecillo, M: y Toscano, M. (2010). **Educación, investigación y desarrollo social.** Madrid. Narcea.

Castro María, Oviedo Yenny, Thomson, Leidy. (2012). **Enseñanza Individualizada.** Universidad Metropolitana Castro Carazo. <https://es.scribd.com/doc/118320926/ENSEÑANZAINDIVIDUALIZADA>. (Consulta: agosto, 2014).

Calvo Ortega, Francesc. (2010). **Ciencia y didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar.** CUESTIONES PEDAGOGICAS. N°20. PP 269- 282.

Clark, C. y Peterson P. (1990). **Procesos de pensamiento de los docentes.** En M. Wittrok, La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.

Coll. Cesar (2010) **Educación para la ciudadanía en el mundo actual: nuevos retos para la calidad. Metas educativa 2021.** Propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Fundación Santilla. Buenos aires. (pp. 83 – 91)
González García, Maharba Annel 2008. Michel Foucault: La emergencia de una historia crítica. DIKAIOSYNE No. 20 Enero - junio de 2008.

Coll, César y Onrubia Javier. 2002. **Evaluar en una escuela para todos. Cuadernos de pedagogía N° 318**, pp. 50- 54. Departamento Técnico de Paraná (2010). Planificación de secuencia didáctica. Disponible: <http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/inicial/2011/03/01/planificacion-de-secuencia-didactica/>. (Consulta agosto 2014).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453 (Extraordinario), Marzo 24. 2000.

Corral, Yadira. (2009). **Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos.** REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Segunda Etapa / Año 2009 / Vol. 19/ N° 33. Valencia, Enero - Junio <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>. pp. 228- 247.

Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema educativo Bolivariano (2007). Ministerio del poder Popular para la educación. (Autor).

Departamento técnico de Paraná. (2010). **Planificación de secuencia didáctica.**
<http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/inicial/2011/03/01/planificacion-de-secuencia-didactica/>

Díaz, Frida y Rojas Gerardo. (s/f). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Mc Graw Hill. 2 ed. Disponible en <https://docs.google.com/document/d/1m8Oxe15MY1P372Cw2wqvSctS01ij-kWRrqrt76u7wLw/preview?pli=1>. Consulta agosto 2014.

Este Arnaldo (2014). **Diálogo en la educación.** El universal 06 mayo 2014.

Esclarín, A. 2002 **Educación en tiempos de crisis**.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-5.pdf>

Farías Olave, Didima. (2005). **El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local**. GEOENSEÑANZA. Vol.10-2005 (2). Julio - diciembre. P.197-208. ISSN 1316-60-77.

Fonseca, Gloria. (2010). **Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media**.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf>.

Fuentes Abeledo, Eduardo. (1989). **Creencias, clima social de aula y rol del alumno en docentes de preescolar**. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO. N° 6, noviembre, pp 581, 590.

Flick, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata

García Bacete Francisco Juan y Fortea Bagán Miguel Ángel. (2006). **Contrato didáctico o contratos de aprendizaje. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I**. Mayo 2006. Versión 1. Disponible en <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm2.pdf>. Consulta: agosto, 2014.

García Fernando. (2002). **La tesis y el trabajo de tesis**. Recomendaciones metodológicas para la elaboración. México: Limusa

Gómez López, Luis Felipe. (2008). **Los determinantes de la práctica educativa**. Universidades UDUAL, México, n. 38, julio-septiembre 2008, pp. 29-39. issn 0041-89351. <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>. (Consulta: septiembre 2013).

Gonzales García, Maharba. (2008). **Michel Foucault la emergencia de una historia crítica**. DIKAIOSYNE, N°2, año II, enero- junio.

Gonzales, Hipólito. (2009). **Rol docente “el maestro motiva o desmotiva en las clases”**. Disponible: www.oei.es/metas2021/forodocentes.htm. Consulta (julio 2010)

Gómez Luis. (2008). **Los determinantes de la práctica educativa** UNIVERSIDADES, vol. LVIII, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Hernández, Fernández y Batista (2006). **Metodología de la investigación**. Bogotá: Mc Graw Hill.

Instituto Politécnico Nacional. (2002). Secretaria Técnica. **Metodología para análisis FODA**. www.uventas.com/ebooks/analisis_FODA.pdf. (Consulta enero 2014).

Jiménez Llanos Ana Beatriz. (2005). **Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: La interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos** REVISTA QURRICULUM, 18; Octubre 2005, pp. 211-236.

Jiménez Llanos Ana Beatriz y Correa Piñero Ana Delia. (2002). **El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza**. Revista de Investigación Educativa, 2002, Vol. 20, nº. 2, págs. 525-548

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 (Extraordinario), Agosto 15. 2009.

Loo Coorey, (2013). **Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula**. Estudio de 17 profesores de Historia, Lenguaje y Religión pertenecientes a la red de colegios Maristas de Chile. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

Loo Irene, Olmos Roa Andrea, Granados Maguey Arturo. (2003). **Teorías implícitas en docentes de carreras profesionales**. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2003/eim032b.pdf>. (Consulta enero 2013).

López Martín y García Raga, Ana. (2009). **Convivir en la escuela. Una propuesta para el aprendizaje por competencias**. REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 356, septiembre- diciembre, pp. 531-555

López, Raúl y Deslauriers Jean. (2011). **La entrevista cualitativa como Técnica de investigación en trabajo social**. MARGEN. N° 61, junio, 2011.

Makuc, Margarita (2008). **Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos**. Revista Signos, vol. 41, núm. 68, 2008, pp. 403-422 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile

Marcelo García, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Ediciones GREAC.

Martínez Enrique y Sánchez Salanova. (s/f). Paulo Freire. Universidad de Huelva. Disponible en: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. (Consulta agosto 2014).

Meneses, Gerardo. (2007) **1.El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico**. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI NTIC, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD ISBN: 978-84-691-0359-3/DL: T.2183-2007.

Montes Eloy y Romero Adelmo. (2007), **las concepciones teóricas de los docentes en geografía**. Revista ORBIS. Año 3 N 7 p. 135- 153.

Moreno, A.; Marrón, M.; Arroyo, F. y otros (1996) **Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica**. Madrid / España. Editorial Síntesis.

Molina Contreras Denyz Luz y Boronat Mundina Julia. (s/f) **La orientación en la educación básica venezolana: acercamiento y análisis etnográfico de la realidad**. Universidad de Valladolid, España. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/666Molina.pdf>. (Consulta: agosto 2014)

Moreno Nubia y Hurtado Mario. (2010) **Los itinerarios geográficos en la escuela**. Lectura desde la virtualidad. GEOPAIDEA.

Moreno Olivo Tiburcio. (2009). **La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos**. Revista Mexicana De Investigación Educativa. Versión impresa ISSN 1405-6666 RMIE vol.14 no.41 México abr./jun. 2009. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200010. (Consulta Agosto 2014)

Morillo Javier y Román Marcela. **Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina**. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION. <http://www.rieoei.org/rie53a05.htm>.

Nogales Ángel. (2004). **Investigación y Técnicas de Mercadeo**. Editorial ESIC. Madrid.

Olcina, Jorge. (1996). **La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía**

Organización de Estados Americanos (OEA). **La cuestión docente.** (2009). Foros de debate acerca del Proyecto Metas Educativas 2021.

Ortiz Frida (2004). **Metodología de la Investigación Científica.** Diccionario de Metodología de la Investigación. México: Limusa.

Pagès, J. (2009): **“Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”.** Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

Palacio. Virginia Diana (2006). **El pensamiento del profesor: una reflexión desde la práctica áulica.** HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año III, Número 5, V 3 pp. 19 -42 Disponible en: www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica.

Pérez, A y Gimeno, J. (1988). **El pensamiento y acción en el profesor, de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico.** Madrid: Morata.

Poblete Gálvez, Carolina Y Gamboa Rodrigo. **Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física.** EDUCERE año 17, n° 598, septiembre diciembre 2013.

Porlán, R., y Rivero, A. (1998). **“El conocimiento de los profesores”**, en: Serie Fundamentos, n° 9. Sevilla: Díada.

Pozo, J.I. (1997) **El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico.** En M.J. Rodrigo y J. Arnay (eds.) La construcción del aprendizaje escolar. Barcelona, Paidós.

Pozo J.I. y Rodrigo M. (2001), **“Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual”.** Infancia y Aprendizaje, 24 (4), pp. 407-423

Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998) **Aprender y enseñar ciencia.** Madrid: Morata

Pérez Luna Enrique. (2008). **Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela.** <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art05.pdf>. (Consulta: julio, 2014).

Pulgarin, María. (s/f) **Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el Estudio del espacio geográfico.** <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/05.pdf>

Quinquer, Dolors (2004). **Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación.** Íber 40, pp. 7-22

Tonda Monllor Emilia María. (2010). **De la geografía del siglo XX a la geografía del siglo XXI ¿Qué contenidos enseñar?** Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/21068/1/Emilia_Tonda_Monllor.pdf.

Ramírez, José Luis. (2009). **Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas.**

Roa Ordoñez, Henry. (2014). **Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo.** CIVILIZAR 14 (26): 177-188, enero-junio de 2014 ISSN 1657-8953

Rivas, C. (1999). **Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos.** Cuadernos Lagoven. Caracas.

Roa, Henry. (2014). **Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo** Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Rodrigo, M.J. (1993) **Representaciones y procesos en las teorías implícitas.** En M.J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rodríguez de M., Elsa Amanda (2010). **Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica SEC.** http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf. (Consulta: agosto, 2014).

Romero López, Manuel. (2010). **Teorías implícitas del profesorado en la enseñanza de la arquitectura. X congreso nacional de investigación educativa. Área 16: sujetos de la educación.** http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0387-F.pdf. (Consulta: marzo 2012).

Romero, Olga. (s/f). **La ciudad: un espacio local contextualizado.** Disponible en <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/34.pdf> (consulta septiembre 2014).

Ríos, C., P: (2004). **La ventura de aprender.** Caracas Cognitas

Ruiz Carrillo, Edgardo y Meraz Martínez, Samuel. (2010). **Creencias del maestro de su práctica al aplicar un instrumento de estrategias discursivas.** Journal of Behavior, Health & Social Issues vol. 2 num 1 Pp. 69-81 5-10 / 10-10 DOI:10.5460.v2.i1.08

Ruvalcaba Flores Herminia. (2011). **Los niveles de asimilación del contenido y la práctica docente.** Disponible en http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20111013/asocfile/20111013115255/los_niveles_de_asimilacion_del_contenido_y_la_practica_docente.pdf. (Consulta: julio 2014).

Santillana. (2011). **La evaluación de los aprendizajes.** <http://www.santillana.com.ve/articulos.asp?idarticulo=25>

Santos Miguel Ángel. (s/f). **La escuela que aprende.** Disponible http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_6.pdf. (Consulta: agosto 2014)

Santiago R. José Armando. **Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional.** GEOENSEÑANZA. Vol.8-2003 (2). Pp.5-23

Santiago Rivera José Armando (2008) **situación actual de la enseñanza de la geografía en Venezuela terra nueva etapa,** julio-diciembre, año/vol. xxiv, número 036

Souto G, Xose (2011). **Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender.** Disponible en: <file:///C:/Users/Belkys/Downloads/8-16-1-SM.pdf>. (Consulta: agosto 2014).

Sthioul., Alberto (2012) **Teorías implícitas de educadores y beneficiarios sobre un proceso óptimo de capacitación en el marco de talleres de aprendizaje popular;** fundación techo - chile * ps. ALBERTO STHIOUL ORTIZ <http://www.techo.org/wpcontent/uploads/2013/04/2012Sthioul.> *

Tamayo y Tamayo, M. (2003). **El Proceso de la Investigación Científica.** (4ta ed.). México. Limusa.

Tapia Alonso. (2005). **Motivación para el aprendizaje la perspectiva de los alumnos**. Universidad Autónoma de Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Santillana (2003). **Renovación de las prácticas educativas en el aula. La evaluación de los aprendizajes**. Disponible en: <http://www.santillana.com.ve/articulos.asp?idarticulo=25>. (Consulta: agosto 2014).

Taborda María Alejandra (2010). **Tendencia de la didáctica geográfica: reflexiones para un debate en el país**. UNI-PLURI/VERSIDAD.VOL10 N°3 PAG 1-10.

Torres, Pablo. (1988). **Concepciones, creencias y teorías implícitas y formación profesor de historia**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

Traver Joan., Sales Auxiliadora, Doménech Fernando y Moliner Odet (2004). **Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente**. Disponible <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.PDF>. Universitat Jaume I, España.

Vásquez Román, Nohely. (2011). **Investigación en el aula para la construcción de saberes desde un enfoque referencial complejo**. TEACS, año 03, número 06, junio 2011. Pp 85- 97.

Vollmer María (2010). **La formación docente continúa y las políticas públicas. Metas educativa 2021**. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Fundación Santilla. Buenos aires. (pp.109 -118)

Yuni, J y Urbano, C. (2006). **Técnicas para investigar 1**. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (2da edición). Córdoba, Editorial Burjas.

Zamudio José 2012. **Epistemología y educación**. Red tercer Milenio. México.[http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20%202005/10%20\(Ana%20Beatriz%20Jim%20C3%A9nez%20Llanos\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20%202005/10%20(Ana%20Beatriz%20Jim%20C3%A9nez%20Llanos).pdf)

Zárate, Susana. (2009). **Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades de pensamiento en la escuela básica Caura**. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Trabajo de grado.

Zapata, Oscar. (2006). **La Aventura del pensamiento Crítico: herramientas para elaborar tesis o investigaciones socio educativas**. México: Editorial. Pax.

ANEXOS
www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXO N° 1
CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Para la realización de la Tesis de Grado cuyo objetivo es Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el Municipio San Cristóbal, Estado Táchira. Se ha adoptado el siguiente cuestionario a fin de describir las teorías implícitas de los docentes en el área de Geografía. Este cuestionario es de carácter anónimo y la información obtenida será utilizada con fines estrictamente académicos, se agradece de ante mano su colaboración en el completo llenado del mismo.

INSTRUCCIÓN:

A continuación se le presentará una serie de enunciados, el cual deberá marcar con una X el cuadro correspondiente a su respuesta.

| N° | PLANTEAMIENTO | OPCIONES | | | |
|----|--|----------|--------------|---------------|-------|
| | | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | ALGUNAS VECES | NUNCA |
| 1 | ¿Cuándo enseña los contenidos de la clase recibe cuestionamientos? | | | | |
| 2 | ¿Es fundamental hablar mayormente durante la clase para usted? | | | | |
| 3 | ¿Considera importante aportar amplia información a los estudiantes en cada clase? | | | | |
| 4 | ¿Da relevancia a la actitud de atención – silencio en la clase? | | | | |
| 5 | ¿Valora la asimilación de contenidos de Geografía según la cantidad de estos? | | | | |
| 6 | ¿Aplica la repetición de conceptos y características, nombres de capitales en los exámenes? | | | | |
| 7 | ¿Las clases de Geografía se desarrollan con atención a los intereses de los estudiantes? | | | | |
| 8 | ¿Cumple el rol de guía orientador en la mayoría de las clases? | | | | |
| 9 | ¿Procura que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento? | | | | |
| 10 | ¿Prefiere desarrollar la clase de Geografía de forma tal que los estudiantes sean constructores activos? | | | | |
| 11 | ¿Da importancia de construcción del conocimiento en el proceso de las evaluaciones? | | | | |
| 12 | ¿Está de acuerdo con el principio: la educación es un continuo humano? | | | | |
| 13 | ¿En comunicación con sus alumnos ellos expresan el deseo de aprender? | | | | |
| 14 | ¿Los estudiantes de la clase de Geografía deciden el ritmo de aprendizaje? | | | | |
| 15 | ¿Desarrolla actitudes socio afectivas de crítica y reflexión según los contenidos de Geografía? | | | | |
| 16 | ¿La escuela es un lugar para aprender a vivir y convivir? | | | | |
| 17 | ¿El verdadero aprendizaje va de la mano de la relación intelecto – instrucción? | | | | |
| 18 | ¿Evalúa otros rasgos distintos al conocimiento? | | | | |
| 19 | ¿La situación de enseñanza que realiza es un proceso técnico? (paso por paso) | | | | |
| 20 | ¿Para usted es esencial desarrollar todos los objetivos del diseño curricular vigente? | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 21 | ¿Asigna numerosos ejercicios de práctica a los estudiantes en la clase de geografía? | | | | |
| 22 | ¿Aplica la enseñanza individualizada en las clases de geografía? | | | | |
| 23 | ¿Lo más importante en la evaluación es el cumplimiento de los objetivos por parte de los estudiantes? | | | | |
| 24 | ¿La escuela es un lugar para saber y saber hacer? | | | | |
| 25 | ¿Prefiere incluir en sus clases: entrevistas, tareas específicas de aprendizajes y cuestionario, para evaluar el metacognoscimiento? | | | | |
| 26 | ¿Relaciona el cambio del saber con la adquisición de conocimiento? | | | | |
| 27 | ¿Prefiere que los alumnos aprendan a solucionar problemas y analizar situaciones contextualizadas? | | | | |
| 28 | ¿En cada clase hace énfasis en la evolución de los saberes previos? | | | | |
| 29 | ¿Tiene preferencia por los cuestionarios? | | | | |
| 30 | ¿Evalúa según la impresión que causa en usted el cambio respecto al aprendizaje por los estudiantes? | | | | |
| 31 | ¿Desarrolla en las clases entrevistas abiertas respecto a temas de Geografía? | | | | |
| 32 | ¿Valora las posiciones personales como una forma de explicar los procesos de enseñanza y aprendizajes? | | | | |
| 33 | ¿Aplica las entrevistas estructuradas como recursos para la enseñanza? | | | | |
| 34 | ¿La reflexión – acción es parte de su proceso didáctico? | | | | |
| 35 | ¿Las tareas manifiestan diversas situaciones y experiencias de los escolares? | | | | |
| 36 | ¿Promueve en los alumnos el uso de diarios, autobiografías, análisis del discurso, observación, y categorización? | | | | |
| 37 | ¿Cambia su práctica educativa según sus reflexiones antes, durante y después de las clases? | | | | |
| 38 | ¿Las clases de Geografía deben desarrollarse en el aula? | | | | |
| 39 | ¿Planificas según tu experiencia como estudiante de los diferentes niveles escolares que has cursado? | | | | |
| 40 | ¿Crees que la actualización en la enseñanza de la geografía debe hacerse con base a la revisión de tu propia práctica cotidiana de aula? | | | | |

ANEXO N° 2

VALIDACION DEL CUESTIONARIO

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

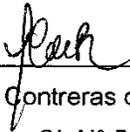
VALIDACIÓN

Quien suscribe, Nereida Contreras de Rosales, titular de la cédula de Identidad N° 5.644.654, con título de Postgrado: Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía. ULA, hago constar que he leído, revisado y valorado el cuestionario cuyo objetivo es: *Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velasquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira.* Para el trabajo de grado titulado: *las teorías implícitas en la enseñanza de la geografía caso: Liceo Bolivariano Don Ramón Velasquez,* presentado por la Lcda. Ana Dayana Villalta titular de la cédula de identidad N° 15.774.999, para optar al grado de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Geografía.

Considero que el mismo es coherente, pertinente y adecuado al objetivo propuesto.

En efecto recomiendo que el cuestionario se puede aplicar.

En San Cristóbal a los 08 días del mes de Mayo del 2014



Nereida Contreras de Rosales
CI: N° 5.644.654

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

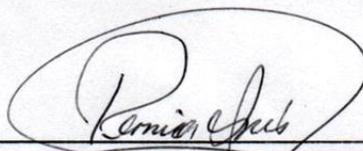
VALIDACIÓN

Quien suscribe, Iris Rocio Pernia Montilva, titular de la cédula de Identidad N° 15.927.061, con título de Postgrado: Magister Scientiarum en orientación Educativa, en la Universidad del Zulia hago constar que he leído, revisado y valorado el cuestionario cuyo objetivo es: *Analizar las teorías implícitas que estructuran el trabajo didáctico de los docentes que enseñan Geografía en el Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez, en el municipio San Cristóbal, Estado Táchira.* Para el trabajo de grado titulado: *las teorías implícitas en la enseñanza de la geografía caso: Liceo Bolivariano Don Ramón Velásquez*, presentado por la Lcda. Ana Dayana Villalta titular de la cédula de identidad N° 15.774.999, para optar al grado de Magister Scientiarum en la Enseñanza de la Geografía.

Considero que el mismo es coherente, pertinente y adecuado al objetivo propuesto.

En efecto recomiendo que el cuestionario se puede aplicar.

En San Cristóbal a los 25 días del mes de Mayo del 2014



Msc. Iris Rocio Pernia Montilva

CI: N° 15.927.061

ANEXO N° 3

PRUEBA PILOTO

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

| SUJETOS/ ITEMS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | sum X ₁ | sum X ² | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 113 | 12769 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 112 | 12544 |
| 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 99 | 9801 |
| SUM X ₁ | 9 | 8 | 8 | 7 | 9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 324 | 35114 | |
| sum X ² | 27 | 22 | 22 | 17 | 27 | 22 | 22 | 22 | 27 | 22 | 17 | 22 | 22 | 22 | 22 | 27 | 22 | 22 | 27 | 22 | 22 | 27 | 17 | 22 | 27 | 22 | 22 | 27 | 17 | 22 | 27 | 17 | 22 | 17 | 22 | 17 | 22 | 22 | 22 | 22 | | | |
| S ₁ | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 0,35 | 10,2 | | |

$$S_2 = 35117 - 324^2 / 3 = 61$$

$$S_2 = 61$$

$$\alpha = 40/39 \times (1 - 10,15/61) = 0,85 \text{ Alfa de Cronbach}$$

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXOS N° 4

LECTURAS Y EJERCICIOS DE PROPUESTA

www.bdigital.ula.ve

LA GEOGRAFÍA HOY: REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO, LA REGIÓN Y LA DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA

Jorge Olcina Cantos

«La formación del geógrafo debería prestar atención a la historia del pensamiento geográfico, a las ideas que han modulado y orientado la investigación geográfica y a los medios intelectuales circundantes en los que ha vivido la geografía en diferentes épocas y lugares».

Carl O. Sauer, *La educación de un geógrafo*, 1956.

RESUMEN

Resulta esencial, en cualquier disciplina, el conocimiento de las bases de pensamiento sobre las que se debe asentar cualquier reflexión futura de teoría y método de la misma. Cuestión distinta es aceptar, sin más, las ideas expresadas en su día por los maestros de la disciplina y, aún peor, no aventurarse a llevar a cabo propuestas de mejora de la ciencia por la que se ha apostado como futuro profesional. Se presentan aquí unas reflexiones personales sobre el pensamiento geográfico, sobre la región y las nuevas corrientes que para ella se presumen y sobre la docencia de la geografía con especial referencia al actual proceso de renovación de las enseñanzas geográficas.

Palabras clave: Pensamiento geográfico, región, docencia de la geografía, planes de estudio, geografía aplicada.

ABSTRACT

To have a thorough of knowledge of the basis of thought on which we must lay our future reflection about theory and method results essential in some subject. Another question is to accept, without more ado, ideas express, in due time, for the masters of the subject and, too bad, to avoid preparing some propositions in order to improve the science an which one have staked for his future profession. In this paper, we show some reflections on the geographical thought, on the region and his new trends and on the geographical teaching. We make special reference to the recent changes taked place in the last one.

Key words: Geographical thought, region, geographical teaching, new teaching programmes, practical geography.

Resulta común encontrar en la bibliografía geográfica española artículos y libros que versan sobre el pensamiento geográfico, y aún, regional, editados con posterioridad a procesos de concurso de acceso a cuerpos de docencia universitaria, que contienen muchas de las ideas vertidas en el proyecto docente. Es ésta una finalidad loable, mediante la cual el autor intenta participar, al resto de la comunidad geográfica, las opiniones y reflexiones a las que ha llegado tras meses de sesudas lecturas y aproximaciones a la obra y pensamiento de los maestros de la disciplina. Se editan, de este modo, capítulos enteros de los proyectos docentes o, si la extensión lo impide, resúmenes de los mismos en los que se intenta plasmar la madurez de pensamiento alcanzada por el autor a lo largo de su trayectoria universitaria.

Con ser esto esencialmente necesario para el progreso de una ciencia, pocas veces las páginas publicadas contienen inquietudes verdaderamente personales, ideas propias sobre la disciplina a la que el autor ha orientado su futuro profesional. Los escritos editados se convierten, las más de las veces, en meras copias de pensamientos que otros han reflexionado con anterioridad y han plasmado en obras primeras. Frases como «...en opinión de Ritter...», «...como señala Vidal de la Blache...», «...como afirma Bunge...», salpican los escritos, en un intento, sin duda necesario, por demostrar que se conocen las ideas de los distintos autores protagonistas del pensamiento geográfico. No faltan transcripciones literales de los clásicos, que alcanzan punto máximo de pedantería cuando se reproducen en su idioma original, sin incluir traducción a la lengua de Cervantes, en un intento —no bien intencionado— de poner en evidencia al lector que, por circunstancias, puede estar poco avezado en idiomas extranjeros, o, tal vez, como medio de ocultar la poca destreza frente a la lengua bárbara a la hora de transcribir literalmente dichas reflexiones.

El problema surge cuando la redacción de estas obras se limita a ello, convirtiéndose en meras copias, carentes de valoración personal, de las propuestas formuladas por estos autores, siguiendo la consigna del *relato refero*. Y lo peor es cuando los trabajos concluyen con frases, tan manidas, como «...pienso, como dice ...», ante las cuales, uno estima si ha sido útil el esfuerzo realizado por interpretar la reflexión de la disciplina que se practica, si la labor personal de aproximación al pensamiento geográfico sirve al colectivo de geógrafos para aclarar ideas poco conocidas o comprendidas, o sí, por contra, hubiera sido mejor dedicar este esfuerzo a otros asuntos ante la evidencia de que la conclusión a la que se llega es, únicamente, apoyar lo que otros han pensado anteriormente. Cabe, en estos casos, el examen de conciencia personal de valorar si se merece el puesto que se va a ocupar en la docencia universitaria.

Estimo, en estos casos, que la labor de mostrar las ideas contenidas en la evolución del pensamiento geográfico debe estar plagada de opiniones personales, de provocación meditada, en suma, de actitud ilusionante ante la difícil misión de presentar las bases de reflexión de la ciencia por la que se ha apostado como actitud de vida. A ello debe aspirar el geógrafo preocupado por las cuestiones de epistemología y de su enseñanza a las jóvenes generaciones.

Sirva este proemio para ilustrar las páginas que se presentan, que sólo quieren ser una apuesta personal en la manera de entender la tradición geográfica, la actitud que debe adoptar el geógrafo ante esta tradición y la apasionante labor de presentar estas ideas ante la sociedad —docencia— en el momento actual.

A. Sobre el pensamiento geográfico

Toda disciplina de conocimiento intenta siempre adquirir el rango de ciencia para ocupar un lugar superior en la estructura de pensamiento. La ciencia se ocupa de la búsqueda de la

verdad, pero ésta resulta ser siempre una idea abstracta. Toda ciencia es una invención de la mente humana que, una vez creada, adopta la condición de verdad absoluta. Esto significa que necesitamos comprender la naturaleza de la verdad y el método de llegar a ella.

Si una cuestión ha preocupado sobremanera, al menos desde el s. XIX, en el pensamiento geográfico, ésta ha sido la *posibilidad de incluir a la geografía en el universo de las ciencias*, es decir, tener la seguridad y la plena convicción de que la geografía es una ciencia. Existen múltiples acepciones del término «ciencia»; sin duda, los primeros recuerdos de los años de escuela nos proporcionan rápidamente algunas de ellas: como indica Unwin (1995) se suele asociar la ciencia con aquello que se estudia en los laboratorios y precisa instrumentos. La ciencia está formada, bajo este prisma estudiantil, por asignaturas como física, química, biología por oposición a las asignaturas artísticas o humanísticas, como el arte o la lengua y literatura, que son menos precisas y están más relacionadas con la imaginación y la creatividad. La ciencia se encarga de proporcionar teorías generales que explican fenómenos concretos. En este modelo, las ciencias y las artes se diferencian tanto por el objeto de estudio como por los métodos que utilizan. La geografía, por interesarse tanto por el mundo físico como por el humano, nunca se ha considerado como miembro de pleno derecho de ninguna de las dos categorías anteriores. En el sistema educativo anglosajón, por ejemplo, la geografía suele considerarse como una disciplina puente entre las ciencias y las letras. En nuestro país, se ha estimado, sobre todo, materia humanística.

Si se apuesta por un enfoque racionalista de la ciencia como actividad altamente lógica y ordenada que intenta comprender cómo es el mundo independientemente de nosotros, la geografía nunca podrá considerarse como tal. Solamente, algunos procesos contemplados por la geografía física pueden ajustarse a leyes matemáticas. Pero como ha demostrado Feyerabend (1992), ningún método científico racionalista es satisfactorio. Según este autor, la historia de la ciencia demuestra que todas las reglas científicas se han infringido en un momento u otro y que el saber científico no es más importante que los demás tipos de conocimientos.

En 1962, Orlando Ribeiro, al meditar sobre el carácter científico de la geografía, hacía la siguiente sabia reflexión¹: «Ciencias con objeto, método y leyes, tal como son indicadas en los manuales de Lógica, no existen fuera del dominio del mundo físico y orgánico. Las Ciencias Humanas, o las Ciencias de la Tierra que poseen también contenido humano, como la Geografía, son muchas veces variadas en el objeto y los métodos y rara vez conducen a leyes formuladas de manera concisa e invariablemente repetidas para explicar la relación de los fenómenos entre sí. ¿Dejan de ser, por ello, ciencias? De forma constante se procuran una objetividad, una precisión, estableciendo aproximaciones y correlaciones entre lo que es vario, mutable y se puede combinar de maneras diversas e imprevistas. En nombre, precisamente del espíritu científico no se debe simplificar lo que es complejo ni considerar «necesarias y previsibles» las relaciones contingentes y variables con que se producen los hechos. *La Ciencia es una ACTITUD*: Partiendo de la observación, ordena y aproxima los hechos procurando encontrar un nexo explicativo y construye con ellos un relato coherente, navegando con prudencia en un mar de variedades; ésta es la manera de trabajar del geógrafo. ¿Acaso es más imprecisa que la de un naturalista?» (sic).

Esta discusión sobre el carácter científico de la geografía, presente con excesiva reiteración en la historia del pensamiento geográfico, es, en mi opinión, un debate estéril, muestra de incomprensibles complejos de inferioridad que han atormentado, a lo largo de la historia de la disciplina, a algunos colegas con ideas poco claras de lo que debe ser su

1 Vid. Ribeiro, O. (1987): *Introdução ao estudo da geografia regional*, edições Joao Sa da Costa, Lisboa, pp. 10-11.

Cuadro I. LAS CORRIENTES GEOGRÁFICAS Y LA REGIÓN DESDE 1950

| | GEOGRAFÍA CUANTITATIVA | GEOGRAFÍA DEL COMPORTAMIENTO | GEOGRAFÍA DEL TIEMPO | HUMANISMO-HISTORICISMO | GEOGRAFÍA RADICAL | REALISMO Y POSMODERNISMO |
|--|---|--|--|---|---|--|
| APOYATURA FILOSÓFICA e IDEOLÓGICA | <ul style="list-style-type: none"> — Positivismo lógico o Neopositivismo (antecedentes en el Grupo de Viena, Bergmann). — Antecedentes en los trabajos de la Escuela de Ecología Humana de Chicago; trabajos de Von Thunen, Losch; «Proyecto de Física Social» de Stewart. — Teoría de los Sistemas (von Bertalanffy). — Creación de la Asociación de Ciencia Regional (Losch, Isard). | <ul style="list-style-type: none"> — Psicología de la Gestalt (Köhler y Koffka). — Lowenthal. — Teoría de los constructos de Kelly. | | <ul style="list-style-type: none"> — Existencialismo (Sartre, Merleau-Ponty). — Fenomenología (Husserl y Schutz). — Idealismo (Collingwood). — Pragmatismo (Pierce). — Hermenéutica (Habermas). | <ul style="list-style-type: none"> — Hegel. — Marxismo. — Marxismo estructural (Althusser, Piaget). | <ul style="list-style-type: none"> — Realismo trascendental (Bhaskar, Outhwaite). — Teoría de la estructuración de Giddens. |
| PROTAGONISTAS | <ul style="list-style-type: none"> — Schaeffer. — Bunge. — Chorley y Hagget. — Harvey. — Universidad de Washington (Garrison, Brunge, Berry y Morrill). — Universidad de Wisconsin (Robinson). — Universidad de Iowa (McCarthy). — Geografía Física: trabajos de Scheidegger, Strahler, y Schumm en geomorfología; Bagnold sobre dunas; Lepold y Strahler sobre hidrología fluvial. | <ul style="list-style-type: none"> Trabajos de White, Burton y Kates (modelos de sistemas de adaptación humana a los riesgos naturales). — Downs y Stea. | <ul style="list-style-type: none"> — Hägerstrand. — Pred. | <ul style="list-style-type: none"> — Yi Fu-Tsun, Relph, Mercer, Powell (Fenomenología). — Entrinkin y Samuels (Existencialismo). — Guelke y Harris (Idealismo). — Butimer. — Fremont. — Berque. | <ul style="list-style-type: none"> — Harvey. — Bunge. — Massey y Meegan. — Gilbert. — Smith. — Urry. — Revistas Antípoda y Herodote. | <p><i>Realismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Gregory. — Sayer. — Allen. — Lovring. — Thrift. <p><i>Posmodernismo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Soja. — Olson. |
| CONCEPTO DE REGIÓN | <ul style="list-style-type: none"> — Región cuantitativa, región funcional: el funcionamiento de la región está regido por leyes. Las leyes otorgan cientifismo al espacio regional. — Región plan: región concebida con fines de planificación. — Región sistémica: la región es el espacio donde coinciden influencias diversas. (Teoría de los Sistemas). | <ul style="list-style-type: none"> — Mapas mentales: imágenes de los individuos acerca de áreas concretas y su relación con las características sociales y económicas de los sujetos. | <ul style="list-style-type: none"> — «Distancia tiempo-espacio»: Los sistemas sociales se producen en el tiempo-espacio. | <ul style="list-style-type: none"> — Reflexión sobre el ESPACIO y el LUGAR (nueva geografía regional). La geografía humanista pretende dar respuesta al porqué los seres humanos crean lugares en el espacio y cómo los imbuyen de significado. El LUGAR es la porción concreta del espacio con gran carga simbólica y afectiva, el área limitada que da carácter al espacio. — La región en un ESPACIO VIVIDO (Fremont). | <ul style="list-style-type: none"> — Concepto de LOCALIDAD (nueva geografía regional). — La REGIÓN se define como la articulación concreta de las relaciones de producción en un lugar y momento dados. Es la organización espacial de los procesos sociales asociados al modo de producción. La diferenciación regional se concibe a través de indicadores como la división social del trabajo, procesos de acumulación de capital y la reproducción de la fuerza de trabajo. — Las relaciones sociales de producción se dan en un espacio determinado y le confieren un carácter único, excepcional. Se reconoce la especificidad el hecho regional. | <ul style="list-style-type: none"> — Concepto de LUGAR (geografía regional reconstruida). — Se concibe la región como un proceso histórico de formación, reproducción y transformación de estructuras espaciales. — La geografía regional reconstruida se centra en cuestiones de orden social, cultural, económico que tienen como elemento dinámico central la diferenciación regional. |
| APORTACIONES | <ul style="list-style-type: none"> — Empleo de nuevas técnicas y métodos (estadística, representación gráfica). — Noción de proceso (geografía física). — Desarrollo de leyes y modelos). | <ul style="list-style-type: none"> — Contribuye a demoler el mito del «hombre económico» gestado en la etapa del positivismo lógico. — Búsqueda más realista de los factores que determinan la toma de decisiones ambientales. | <ul style="list-style-type: none"> — Reacción al dominio de los intereses espaciales dentro de la geografía de la década de los 60. — Importancia dada a la historia como factor que condiciona la vida de las sociedades en un espacio. | <ul style="list-style-type: none"> — Reacción frente al positivismo lógico con el fin de lograr una mejor comprensión del hombre y su condición. — Énfasis dado a la experiencia individual en la interpretación del «lugar». | <ul style="list-style-type: none"> — Nuevo enfoque dado a los estudios del Tercer Mundo y de espacios marginales de la ciudad (ghettos). | <ul style="list-style-type: none"> — Intento de ser una «gran corriente» que incluya todas las anteriores. — Intento de fusionar las ramas física y humana de la geografía. |
| CRÍTICAS | <ul style="list-style-type: none"> — La metodología cuantitativa fracasó estrepitosamente en el desarrollo de grandes teorías que explicasen las características humanas o físicas de la superficie terrestre. — Asamblea de la Asociación de Geógrafos Americanos (Boston, 1971): crítica la irrelevancia de las investigaciones llevadas a cabo bajo el paradigma del positivismo lógico. — Incapacidad del método cuantitativo para ofrecer explicaciones a los problemas sociales, económicos y ambientales de finales de los años 60. | <ul style="list-style-type: none"> — Un «divertimento» más en la historia del pensamiento geográfico reciente. — Carencia de cimientos teóricos sólidos. — Excesiva dependencia de las teorías psicológicas. | <ul style="list-style-type: none"> — Mantiene estrechas conexiones con el fisicalismo y el individualismo de las obras tempranas de Hägerstrand. — Representación conductista del positivismo lógico. | <ul style="list-style-type: none"> — Ausencia de una unidad metodológica que de unidad a todas las corrientes humanistas. | <ul style="list-style-type: none"> — La geografía marxista se ha centrado en exceso en la crítica teórica y filosófica en lugar de hacerlo en la acción práctica. — La visión estructuralista reduce al ser humano a ser portador pasivo de los determinantes estructurales (capital). | <ul style="list-style-type: none"> — ¿Será la última corriente geográfica? |

labor. La geografía es algo más que una ciencia: es un modo de entender la realidad existente, una manera de explicar cómo se relaciona el hombre con su medio natural y cómo se presentan estas relaciones en la superficie terrestre. Para ello sirven paradigmas, métodos y técnicas distintas, pero el objetivo final siempre es el mismo. Esto, a mi entender, otorga a la disciplina geográfica una categoría superior dentro de la estructura del conocimiento humano.

Junto a la reflexión sobre el carácter científico de la disciplina, otra de las cuestiones que ha marcado la explicación de la tradición geográfica es la aceptación de la *división del pensamiento geográfico en dos grandes etapas*: la pre-científica y la científica, y, en esta última, la organización en períodos que responden a la apuesta por una determinada apoyatura filosófica o, como llamó Kuhn, paradigma. No hay manual de historia de la geografía que no incluya esta división en etapas y corrientes. Por doquier se acepta el brusco corte que considera un antes y un después de Humbolt y Ritter en el desarrollo científico de la geografía. En mi opinión, resulta poco apropiada esta división en dos grandes etapas: precientífica y científica; esta última inaugurada por Humbolt y Ritter con el avance del s. XIX. Es cierto que en la larga etapa anterior —¿precientífica?—, no hay una sistematización precisa, no hay paradigmas, hay carencia de aparataje y de mediciones exactas, pero hay preocupación por entender el mundo conocido y desconocido, hay inquietud por calibrar sus dimensiones, por medir distancias, en definitiva, hay explicación de hechos geográficos. La evolución del pensamiento científico (geográfico, en nuestro caso) es una lucha por mejorar los conocimientos de épocas precedentes, es, en suma, un avance constante de las inquietudes del hombre. En las distintas épocas históricas, el objetivo final ha sido idéntico: ensanchar el campo del conocimiento humano; lo que ha variado ha sido la posibilidad de disponer de medios técnicos cada vez más precisos, hecho que ha possibilitado, a su vez, la aparición de nuevos paradigmas. El grado de cientifismo en geografía no debe establecerse en función de mejoras técnicas o de paradigmas, sino de la valoración de la calidad de los trabajos dedicados a explicar lo esencial: las relaciones entre el medio y el hombre.

Sentado esto, la historia de la reflexión geográfica es un camino de aciertos y errores. La llegada de una nueva forma de hacer geografía, la aceptación de un nuevo paradigma gestado bajo la influencia de una apoyatura filosófica no tiene porque suponer una ruptura radical con lo anterior. *Los extremismos son siempre negativos para la evolución de un conocimiento científico*. Apostar con ofuscación por los principios de una corriente de pensamiento —geográfica, en nuestro caso— es demostrar escasa amplitud de miras y aún más si esta apuesta implica un rechazo indiscriminado hacia las doctrinas precedentes. Incomprensible y cicatera resulta la actitud, por parte del profesorado, de obligar al alumno a tomar partido por una u otra corriente geográfica, —sobre todo si esto ocurre en los cursos iniciales de carrera—, en un intento de conducir sus primeras inquietudes hacia las pretendidas verdades absolutas ideadas por tal o cual autor. Estas posturas, vigentes, por lo demás, en la universidad española, suelen manifestar escaso talante crítico en la formación del docente y desconocimiento de la reflexión geográfica en su totalidad; en suma, provocan deformaciones en la preparación académica de los futuros licenciados. El geógrafo preocupado por las cuestiones de epistemología debe adoptar una actitud crítica que le ayude a ponderar los aciertos y fracasos de cada etapa de la tradición geográfica y transmitirlo, así, a las futuras generaciones.

Sirva lo expresado para indicar que el progreso del pensamiento geográfico debe entenderse como un camino único de mejora del conocimiento, donde la división en etapas responde, únicamente, a utilidad o comodidad didáctica. Así, se puede afirmar que la evolución del pensamiento geográfico comprende unos *antecedentes* que integran el con-

junto de aportaciones primeras a la disciplina geográfica desde la época griega hasta el siglo XVI, unas *bases* o etapa donde se consolidan los cimientos de pensamiento de la disciplina geográfica a través de la obra de Vareño, y sobre todo de Kant, Humbolt y Ritter; la *etapa clásica*, o período que transcurre desde la institucionalización académica de la disciplina geográfica hasta los años cuarenta de nuestro siglo, donde se contiene, en mi opinión, lo esencial del pensamiento de la geografía entendida como ciencia que estudia las relaciones entre el medio y el hombre y su diversa distribución en la superficie terrestre: en opinión de Stordard el período en el que existía «una geografía, la geografía». Y, por último, *el aluvión de corrientes geográficas aparecidas desde mediados del siglo XX*, que comprende desde las concepciones funcionales de la geografía y del espacio regional hasta el interés actual por los estudios del «lugar» que se revelan en la llamada «nueva geografía regional» (vid. cuadro I).

A.1. Sobre la actitud del geógrafo ante el pensamiento geográfico y las «filosofías geográficas» recientes

Cabe hacer una serie de apreciaciones personales sobre la evolución experimentada por el pensamiento geográfico, sobre la actitud del geógrafo ante esta reflexión y el papel que debe jugar la geografía en la sociedad actual.

Desde los años setenta, con la crítica al positivismo lógico que había azotado el edificio geográfico tras la segunda guerra mundial, la formulación en tropel de nuevas corrientes han perjudicado más que beneficiado a la disciplina geográfica. La asunción, sin más, de pensamientos de otras disciplinas (psicología, filosofía, economía política) ha desembocado en la pérdida de crédito social de la geografía que, de forma evidente, se plasma en nuestro país en el exiguo papel otorgado a la geografía en las enseñanzas no universitarias.

Se ha llegado a casos tan irracionales, tan poco geográfico, como las ideas defendidas por la corriente fenomenológica, que apuesta por los intentos introspectivos e intuitivos y por las categorías subjetivas para obtener conocimientos válidos. Como señala Hagget (1987), de manera irónica, para un fenomenólogo, «los Great Plains de EE.UU. son un desierto si la persona o grupo que en ellas se asienta cree que lo son y actúa en consecuencia. Si aceptamos esto, imagínense los nuevos horizontes que se abren para la geografía práctica, para aquella basada en la elaboración de propuestas de ordenación territorial: a partir de aquí todo está permitido para la reflexión geográfica.

Otro problema asociado a la aparición, en tropel, de corrientes humanistas en la geografía ha sido el progresivo distanciamiento entre las ramas física y humana de la disciplina. Unwin (1995) se hace eco de estos enfrentamientos en el mundo anglosajón, donde los partidarios de la geografía física no han aceptado las nuevas formulaciones y se han aferrado, por lo general, a los principios del positivismo lógico cuantitativo. A tal efecto, algún autor anglosajón no ha tenido reparo en señalar que «la geografía física ha llegado a ser una ciencia natural de verdad con gran dependencia en el desarrollo y aplicación de técnicas precisas de control, análisis y creación de modelos». En esta línea, los geógrafos físicos han fortalecido sus vínculos con los científicos de disciplinas como la geología, ingeniería y biología. Esta actitud, se puede apreciar, asimismo, en algunos colegas hispanos, que se autocalifican de «expertos» porque aplican modelos y emplean ordenadores en el estudio del cambio climático o de la supuesta desertización que invadiría nuestras tierras peninsulares.

Todo esto ha contribuido, además, a fomentar desánimo y falta de interés, entre los miembros de la comunidad geográfica, ante las cuestiones de pensamiento y método geográfico. De manera que, en función del grado de inquietud por las cuestiones de

epistemología, una rápida caracterización de los miembros de la comunidad geográfica permitiría distinguir entre:

— los «pensadores», es decir, los verdaderos protagonistas de la evolución del pensamiento geográfico. En este escogido grupo se distinguen, además, realidades muy contrastadas: por un lado, los pensadores sensatos, los verdaderos «maestros», que han reflejado y reflejan en sus escritos el ejercicio de su labor y reflexión geográfica; frente a éstos, los pensadores extremistas o radicalizados, los «mesías» —generalmente procedentes del mundo anglófono—, es decir, los que, en un intento de sobresalir en el panorama del pensamiento de su ciencia, han trasladado al papel los frutos de unos arrebatos mentales escasamente fundados en una práctica de campo previa.

— los que no se interesan por las cuestiones de método porque, en el fondo, no les gusta su oficio; son los «librepensadores», es decir, los que se declaran liberados de pensar; conglomerado heterogéneo de situaciones que vegetan en el panorama universitario con el único afán de recibir la soldada mensual.

— y, por último, los que, reconociendo la importancia de las cuestiones de métodos y pensamiento en su quehacer geográfico, contemplan éstos con cierta lejanía, porque se dedican a «hacer geografía». Realidad de profesionales que han entendido la finalidad social de su quehacer y dan buena cuenta en su cotidiana práctica.

La práctica de una geografía seria, comprometida con los problemas que la sociedad reclama en cada momento, debería ser, sin duda, la aspiración de cualquier joven inquietud que se inicia en la carrera geográfica. El conocimiento de los soportes filosóficos en los que se ha apoyado la geografía en su devenir, desde una posición crítica, es una apuesta irrenunciable del geógrafo; cuestión distinta es dejarse deslumbrar por las excelencias que proclaman algunos iluminados que, sin conocer bien, su función social, se han dedicado a hacer ejercicios mentales relacionando su reflexión teórica con las corrientes filosóficas del momento. En atinada frase de un maestro, «eruditos a la violeta», en cuyos pensamientos «hay mucho de hojarasca y muy poco de aprovechables».

Cierto es que, en nuestro país, la práctica geográfica ha estado, —¡gracias a Dios!—, ajena, en gran medida, a los nuevos hallazgos epistemológicos de la disciplina gestados allende las fronteras y sólo en los últimos años, con ocasión de la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, que han incorporado asignaturas de teoría y métodos de la geografía, ha surgido un interés por difundir el pensamiento geográfico, plasmado en numerosas ofertas editoriales.

En esto del quehacer geográfico creo que al escribir, al investigar, al hacer geografía, debe uno «sentir» la tarea que lleva a cabo y en esa actitud influye la propia habilidad del geógrafo que pone en práctica los conocimientos adquiridos de las personas que reconoce como maestros en los años de estudiante o investigador. Si uno no «siente» la geografía que escribe e investiga corre el peligro, por otra parte generalizado, de dejarse fascinar por las «maravillas» que ofrecen las corrientes filosóficas, las modernas técnicas de representación geográfica, en suma por las ideas «deslumbrantes» que proclaman ciertos «mesías» que abundan, por desgracia, en nuestra disciplina.

A.2. Sobre la región y la nueva geografía regional

Como indica Brunet (1990) la región es probablemente la palabra más oscura y controvertida de la geografía. Del recorrido por la historia del pensamiento geográfico y la evolución del concepto de región se extrae una conclusión evidente, siempre esgrimida por los geógrafos regionales: la falta de una definición universalmente válida y aplicable de REGIÓN.

Esto no debe ser un hándicap para la labor regional de la geografía. Antes al contrario, la riqueza de contenidos existentes en relación al concepto regional, proporciona gran versatilidad al geógrafo regional interesado en la tarea de elaborar propuestas de regionalización del territorio.

Sobre el concepto de región y la labor de regionalización merecen realizarse las siguientes reflexiones:

— La región es un concepto de elaboración mental y personal. Es decir, cada geógrafo que participa en procesos de regionalización de una área específica, elabora una división territorial en función de los objetivos perseguidos en su tarea.

— Ello no obsta para reconocer la existencia de un distinto grado de subjetividad implícito en la catalogación de las unidades regionales. Así, las entidades de análisis espacial más objetivas son las REGIONES NATURALES; en efecto, las divisiones regionales fundadas en criterio natural, son reflejo de realidades existentes en la superficie terrestre. A partir de aquí el grado de subjetividad aumenta en las regionalizaciones de criterio político, económico y, sobre todo, social, puesto que la manera de entender la realidad de un territorio varía de un geógrafo a otro en función de la propia formación (física, humana, económica) y de la posible influencia de corrientes externas (paradigmas).

— Con un enfoque aplicado de la tarea regional, la región viene definida como UNIDAD TERRITORIAL² en un sentido amplio, un marco espacial, de entidad variable, que el geógrafo debe interpretar, caracterizar y singularizar en su apasionante tarea de establecer propuestas de ordenación eficaces. Aceptado esto, resulta obvio que el geógrafo regional trabaja, según sus objetivos, sobre entidades territoriales de escala diversa (ámbito, dominio, zona, estado, región, provincia, ejes, comarca...), considerando los cambios de escala como signo de su habilidad de análisis que contribuyen a enriquecer, en último grado, la síntesis regional.

Sobre el actual proceso de renovación de la geografía regional (nueva geografía regional) debe señalarse que, por el momento, se sitúa en el estadio de reflexión teórica. De nuevo la geografía debe acudir a apoyaturas filosóficas externas para construir los cimientos de su ciencia y ello es lo más criticable de la renovación de los estudios regionales que se está fomentando desde el mundo anglosajón.

Dos opiniones opuestas merece este proceso: por un lado, la apuesta por los estudios del «lugar» como espacio social parece tener muy poco en cuenta la realidad de unos procesos económicos-políticos que son los que, en la actualidad, rigen los intentos de regionalización mundial. Por otro lado, me parece acertada resulta la consideración del territorio como «espacio vivido» en los estudios regionales, siempre y cuando ello no conduzca de nuevo a la práctica conductista que sacudió el edificio geográfico en los años setenta.

En España se percibe poco, en la práctica geográfica diaria, el actual debate existente en el mundo anglosajón sobre la renovación de la geografía regional. Aquí, —y creo que con cierto—, nos hemos dedicado a trabajar, hemos permanecido en nivel que Kuhn denomina de «ciencia normal», es decir, en un período no revolucionario de pensamiento. Y ello no nos coloca en una posición inferior respecto a los colegas de allende las fronteras; antes al contrario, estos últimos aprecian la labor geográfica desarrollada en

2 Emilio Murcia, en su lúcida reflexión sobre el papel de la geografía en el sistema de las ciencias, indica que el objeto de estudio de la geografía, en el marco de la Teoría General de Sistemas, es el sistema territorial que se define como el conjunto de «unidades territoriales significativas», es decir, partes de la superficie terrestre, sin connotación dimensional alguna, que tiene una significación especial para el hombre que vive y actúa sobre ella. (Vid. Murcia Navarro, E. (1995): *La Geografía en el Sistema de las Ciencias*, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, pp. 187-200).

España. Una visita a Europa, mediante la participación en reuniones de programas Erasmus (Socrates) revela esta creencia. En España se «hace» buena geografía regional, ajena a las calenturas epistemológicas de países anglosajones.

Por último, sobre el futuro de la labor regional en geografía, creo que un campo de trabajo, de amplia tradición en la disciplina que merece una consideración mayor es el PAISAJE. Entendiendo por tal una unidad territorial con entidad propia y diferenciada de otras en función de aspectos culturales (sociales, económicos, político) y que se asienta sobre un medio físico al que transforma en virtud de la cultura vigente, el paisaje es una unidad de trabajo geográfico con mayor capacidad didáctica que la región por los «aspectos visuales» que se contienen en su identificación. El fomento de los estudios del paisaje, en un sentido amplio, a la manera de Sauer o Troll, es una labor todavía en ciernes en la investigación y docencia geográfica española.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXO N° 5
PROPUESTA
ESPACIO GEOGRAFICO

EL ESPACIO GEOGRÁFICO, OBJETO DE ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA

Una de las disciplinas que constituyen el área de Ciencias sociales es la Geografía, y al igual que las demás, tiene un objeto de conocimiento: *el espacio geográfico*. Seguidamente se ofrece un breve análisis de la evolución de este concepto.

En sus comienzos, la Geografía se preocupó por estudiar la tierra en general y a medida que avanzaba el desarrollo de las ciencias y con él la especialización del conocimiento, ella precisó más su objeto de estudio. Es así como a finales del siglo XIX, su pregunta era sobre la "superficie terrestre", concepto por demás muy amplio y por tanto equivocado considerarlo de exclusividad de la Geografía, de ahí que se avanzó en precisarlo como la "cubierta de la corteza terrestre", entendida como la cobertura de la tierra donde se incluye una diversidad de componentes: sólidos, la parte más externa y superficial de la litosfera; líquidos: las masas oceánicas, las corrientes y los depósitos hídricos y, la mezcla de gases de la baja atmósfera. Hoy, su objeto de conocimiento es el espacio geográfico, concepto que a su vez se le conoce como: *paisaje, medio geográfico, región geográfica, geosfera, territorio y lugar*. Esta gran diversidad de acepciones de su objeto de estudio, ha motivado la discusión de si la geografía es ciencia natural o social. Seguidamente se da paso a la revisión rápida de estas categorías de análisis, sin el ánimo de dar respuestas, solo busca ofrecer los múltiples puntos de encuentro con las demás ciencias sociales que su estudio posibilita.

El Paisaje: es el concepto más genérico con el cual se ha pretendido nombrar el objeto de estudio de la Geografía, concepto que ha tenido a la vez, diversos significados, por él se entiende: naturaleza, medio ambiente, sistema de sistemas, recurso natural, hábitat, escenario, ambiente cotidiano, entorno, etc. Al respecto MONTAÑEZ, G. 1997,²⁰ explica como los paisajes son unidades totales del entorno que contienen un fuerte contenido de formas y estructuras espaciales. Son sistemas integrales resultantes de la combinación de relieve, clima, plantas, animales, agua y, de la incidencia de las alteraciones tanto de origen natural como antrópico. Es decir, es una realidad amplia que incluye comunidades vegetales, animales y grupos humanos; elementos que poseen un ritmo evolutivo propio y que proyectan una historia natural de la diferenciación geográfica del planeta. Las referencias del paisaje se hacen solo a partir del conjunto de elementos naturales que caracterizan un espacio determinado y son objeto de interpretación, de ahí que los paisajes sean la imagen externa de los procesos que tienen lugar en un territorio.

Hay dos aspectos a estudiar en el paisaje, uno como paisaje total, donde se le identifica con el medio geográfico y otro, el paisaje visual que corresponde a la estética o la percepción. Estos dos aspectos no se presentan integralmente, por el contrario el primero es indicador de la información sintética del territorio y el segundo es la percepción que se logra desde la observación. En esencia el concepto paisaje, permite destacar los componentes visuales del espacio, la combinatoria específica, que de modo aparente distingue la singularidad geográfica.

²⁰ MONTAÑEZ Gustavo. 1997. *En Geografía y Ambiente, enfoques y perspectivas*. Bogotá.

El Medio geográfico es el marco en el que se desarrolla la vida de los organismos vivos. Es el que sustenta la existencia de combinaciones articuladas y dinámicas de medios de vida. Es la expresión propia del medio biológico, dentro del marco de las relaciones hombre-naturaleza, donde se observa la reciprocidad y dependencia. Castañeda R. Javier¹¹ 1997, lo define como el resultado de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad haciendo énfasis en la adaptación del hombre al medio natural. Según la distribución espacial el medio geográfico puede ser urbano o rural; el urbano como la expresión de una sociedad industrial y el rural la manifestación de una sociedad agrícola. El medio geográfico surge como sinónimo de *entorno físico*. Cada medio geográfico se observa asociado a determinado tipo de organización social.

La Región geográfica, entendida como una unidad del espacio terrestre que tiene características similares que la identifican y diferencian de otras. Similitudes que pueden ser de carácter fisiográfico, climático y de vegetación y cuando se le agregan elementos como población y modo de vida de los pueblos que lo habitan, se convierte en una región funcional. Este concepto se le identifica con el de área geográfica. El Geógrafo francés, Pierre George,¹² 1993, define *región geográfica* como: "un espacio preciso pero no inmutable, inscrito en un marco natural dado, y que responde a tres características esenciales: los vínculos existentes entre sus habitantes, su organización en torno a un centro dotado de una cierta autonomía, y su integración funcional en una economía global. Es el resultado de una asociación de factores activos y pasivos de intensidad variable, cuya dinámica se encuentra en el origen de los equilibrios internos y de la proyección espacial".

Como puede verse en los conceptos anteriores, se observa una diferencia en lo que es *región*, en el primer concepto, una región es un espacio caracterizado por la variación o distribución uniforme de un determinado factor que puede ser ecológico, económico o social. Como ejemplo tenemos las áreas en la región andina: zonas industriales, agrícolas, mineras y ganaderas. En el segundo concepto, la región es un espacio donde interactúan fuerzas de acción ordenadas a partir de una red de centros urbanos, es decir de una ciudad principal. Lo anterior nos indica que existen dos clases de regiones: *Homogéneas y Funcionales*.

El Territorio, es una parte del espacio geográfico sobre la cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población que en él se ubica. Su origen histórico y político se entiende como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado, puede afirmarse que es su riqueza material, puesto que incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial, además de los recursos naturales que el suelo sustenta.

¹¹ CASTAÑEDA R., Javier. 1997. *La noción del espacio en la geografía escolar*. Memorias 6º Encuentro latinoamericano de Geógrafos. Buenos Aires.

¹² PIERRE George. Citado por ALVAREZ G. Alejandro. 1984. *Conozcamos nuestra geografía*. Editorial Pime Ltda. Bogotá.

La geosfera o espacio vital, categoría de análisis donde no se excluye al hombre de su ámbito. Al contrario, lo considera una parte integral de ella. En este sentido Ernesto Jul,¹³ 1972, retomando a Karl Jaspers, afirma que el hombre pertenece a la naturaleza como una especie de animal pensante, creador y provocador de una historia.

La geosfera está constituida por un mundo no orgánico: la litosfera, la hidrosfera y la atmósfera; por un mundo vivo natural o biosfera y por un mundo humano-cultural. Elementos que constituyen un sistema socio geográfico, donde coexisten elementos abióticos como: el clima, el relieve, el agua y el suelo, con elementos bióticos como la flora y la fauna, sobre los cuales la población establece un sistema social, generándose así una interacción entre el medio geográfico y la sociedad a través de relaciones de producción y consumo en busca del bienestar social.

El Espacio geográfico, es la categoría de análisis donde se condensan las anteriores, es entendido no como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino el espacio construido, el espacio vivido; el lugar en el cual se desarrolla la acción humana.

La evolución del concepto espacio geográfico, se da en un contexto espacio-tiempo, correspondiente con el desarrollo de la sociedad y con las formas de apropiación de la naturaleza. Su teorización tiene como fundamentos diversas Corrientes filosóficas y científicas. Por ejemplo, según la concepción determinista, el espacio es un receptáculo o continente donde se soportan las relaciones entre los elementos naturales y sociales. En cambio, desde la concepción Historicista el medio natural le proporciona al hombre una gama de posibilidades que él desarrolla de acuerdo con sus capacidades. En la concepción Crítica en cambio, el espacio geográfico lo constituyen las formas y procesos espaciales producidos por las relaciones sociales de producción, de donde surgen los conceptos de espacio construido y espacio socio-geográfico.

Santos Milton,¹⁴ 2000, explica el espacio geográfico como “la suma indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones”. Donde las acciones son definidas por un comportamiento orientado, normativamente regulado y el cual implica una motivación y un esfuerzo. De ahí la afirmación de que la geografía es la ciencia de la acción.

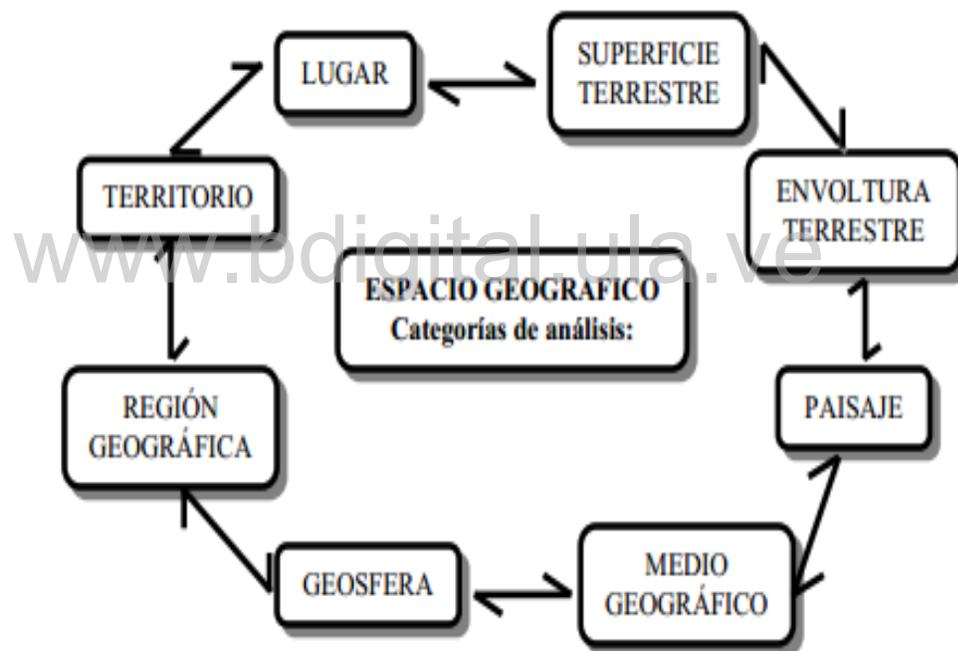
La categoría de análisis más contemporánea de la geografía es la de *lugar*, la cual se orienta al redescubrimiento de lo local, a considerar lo cotidiano, el espacio vivido. Sin embargo, hoy en día todos los lugares son virtualmente mundiales, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías. En el concepto de lugar, la proximidad o vecindad espacial es esencial, en ella se da la coexistencia de la diversidad y por ende se posibilita el ejercicio de la comunicación, crear lazos culturales y de cierto modo criterios de identidad. En contraste con lo global-lo mundial, la búsqueda está en la organización del espacio desde la

¹³ GULH Ernesto. 1972. *Temas colombianos. Estudios geográficos*. ICEC. Bogotá.

¹⁴ SANTOS Milton. 2000. *La naturaleza del espacio. Técnica y Tiempo. Razón y emoción*. Ariel Geografía. Barcelona.

información. El espacio geográfico como lugar es un componente básico del mundo vivido y desde una geografía de los lugares puede propenderse por una “percepción global y holística del mundo y de los hombres”.

De manera gráfica, puede observarse como el concepto espacio ha sido nombrado de múltiples formas de acuerdo con el paradigma surgido en el desarrollo de la ciencia geográfica, lo cual no es sinónimo de que cada uno sea superado, simplemente coexisten y responden a los diferentes enfoques de la geografía, constituyéndose en las diversas categorías de análisis del concepto espacio geográfico.



Gráfica N° 1: Acepciones del concepto espacio geográfico.

En estas formas de nombrar el espacio geográfico, se encuentran diferentes tendencias y enfoques del pensamiento geográfico y a la vez se observa el carácter integrador del conocimiento de la naturaleza y de la sociedad, comprenderlo así implica acudir a las múltiples explicaciones construidas por las diversas disciplinas sociales, donde es casi obligado el diálogo de saberes, la combinación de métodos y técnicas para alcanzar explicaciones complejas, como lo es su objeto de estudio.

NECESIDAD DE UN ENFOQUE INTEGRADOR EN LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL. RELACIONES INTER Y MULTIDISCIPLINARIAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La interdisciplinariedad es un paradigma sistémico donde hay causalidad circular y relaciones complementarias entre las ciencias. Es motivado en la hiperespecialización del conocimiento, originado por el desarrollo científico y el auge de la Tecnología; concibe el mundo como un todo, y es ahí donde se sustenta la integración de las ciencias, concepción a la que la Geografía no escapa, es por ello que establece nexos con otras ciencias, ofrece resultados y toma conceptos de aquellas que la complementan. Desde la interdisciplinariedad se trasciende la suma de los saberes y se propone la integración de conocimientos en torno al análisis de la realidad. Las otras ciencias sociales ofrecen a la geografía construcciones teóricas para la comprensión del fenómeno geográfico. Se superponen unas a otras y se extienden, a veces, a todos los campos del conocimiento.

En la enseñanza de las ciencias sociales el espacio geográfico convoca la complementariedad, al análisis integrado de la realidad, en el análisis del espacio geográfico colombiano, por ejemplo, no sería suficientemente claro, si se omitieran las características socio económicas de los grupos humanos que en él se ubican, sus problemáticas psico-sociales, como tampoco si se descarta la reflexión sobre la estructura política que el pueblo ha construido desde el Estado y, mucho menos si omite el análisis histórico cultural de los diferentes hechos sociales generados en dicho espacio geográfico.

Si bien cada ciencia social es un sistema de conceptos, las ciencias sociales en su conjunto son un sistema complejo, cuya estructura se da en el marco de la interacción de la información con miras a lograr explicaciones más complejas y acertadas de los fenómenos y problemáticas sociales. Es la hiperespecialización del conocimiento la que ha dividido lo que está unido en el mundo real. Es por ello que al abordar el proceso de enseñanza de las ciencias sociales ha de procurarse la integración didáctica de esas múltiples disciplinas, integración que ha de ofrecerse desde una visión interdisciplinaria de sus objetos de estudio, a partir del establecimiento de ámbitos conceptuales amplios que den paso a diversos contenidos posibles y a estrategias didácticas integradoras, donde el método problémico desempeña un papel fundamental.

Las disciplinas docentes de las ciencias sociales para hacer realidad su concepción como área, han de constituirse en un conjunto indisoluble del conocimiento social producido desde la investigación científica de los diferentes objetos de conocimiento; y es ahí donde el espacio geográfico cohesionan, al precisar, caracterizar y explicar el lugar, motivo de estudio, seguido por la ubicación histórica de los hechos o problemas a analizar desde las acciones humanas. Estrechar los nexos entre las disciplinas docentes de ciencias sociales no solo es una necesidad urgente sino una gran posibilidad desde su didáctica. El espacio geográfico entendido como un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y acciones, surge como una categoría de análisis donde coexisten las diferentes ciencias sociales y desde donde se hace obvio el diálogo multidisciplinario.

El espacio geográfico, como producto social, hace imprescindible el sustrato natural como soporte de la acción humana, es entonces un concepto donde coexiste la información de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Como puede observarse en el siguiente gráfico.



Tanto los sistemas de objetos, que conforman la *naturaleza*, como los sistemas de acciones, dados por la *sociedad*, se sustentan en el espacio geográfico, constituyen lo vivo, lo no vivo de la naturaleza y el intelecto humano desplegado sobre los diferentes recursos naturales para obtener de ellos beneficios. El sistema de objetos, constituido por los componentes del mundo real, el agua, el suelo, la atmósfera, etc, es el conjunto de recursos que el hombre explota y pone a su servicio. El sistema de acciones lo constituye las manifestaciones de una sociedad creada a partir de la explotación de los recursos. Es el accionar humano quien da forma a los contenidos del medio geográfico. Es la cultura.

Dichos sistemas de objetos y acciones, son a su vez objetos de estudio de diversas ciencias y, cada una de ellas, con un enfoque natural o social, posee unas categorías conceptuales que la estructuran y dan cuenta de los diversos enfoques de la geografía. Es por ello que se habla de una geografía física, climatología, hidrología, biogeografía, geomorfología, antropogeografía, demografía, geopolítica, geografía matemática, geografía económica, entre otras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las ciencias sociales, culturales, del hombre, del espíritu, de la discusión o de la comprensión, como se les llama, al precisar sus objetos de estudio e identificar el papel que cumplen hoy en la formación de los ciudadanos y en la comprensión de las dinámicas sociales, brindan la posibilidad de avanzar hacia una enseñanza conceptual, donde el encuentro de las diversas ciencias sociales se hace realidad, es decir se visualiza unas ciencias sociales como área de enseñanza. Entre dichas ciencias se destaca la geografía, vieja ciencia, que desde sus orígenes ha estado ligada a muchas otras, por su objeto de estudio, el espacio geográfico, pero, cada vez ha sido nueva, gracias a los movimientos teóricos y nuevos paradigmas que se dan en el desarrollo de su objeto de conocimiento; de ahí que ha oscilado entre posiciones positivistas e historicistas, entre enfoques cuantitativos y crítico sociales, lo cual fortalece el quehacer de la geografía como disciplina docente.

Comprender las nuevas concepciones de la geografía y en particular las diferencias y puntos de encuentro entre las ciencias sociales, anima el debate desde las variaciones conceptuales y procedimentales de estas ciencias, incorpora elementos de innovación didáctica y fomenta la pluralidad en el currículo de las ciencias sociales. Siendo el reto a asumir ahora la construcción de currículos de ciencias sociales integradas. Entendiendo por este la representación ideal de las diversas ciencias sociales integradas desde sus objetos de estudio y mediante la interdisciplinariedad como método de trabajo, donde el diálogo de saberes, la flexibilidad didáctica y la pertinencia social y académica son sus bases. En síntesis, es una manera de asumir didácticamente la complejidad del conocimiento social a partir del estudio del espacio geográfico.

ANEXO N° 6

EJERCICIO DE INTERRELACIÓN INICIAL

www.bdigital.uisa.ve

C.C.Reconocimiento

UN HOMBRE DE PRINCIPIOS

DEFINICION: Dinámica de animación.

OBJETIVOS: Animación.

PARTICIPANTES: Grupo, clase,..... a partir de 11- 12 años.

MATERIALES: _____

CONSIGNAS DE PARTIDA: Todos los participantes se sientan en círculo.

DESARROLLO: El coordinador en el centro, inicia el juego narrando cualquier historia donde todo debe empezar con una letra determinada.

Por ejemplo: Tengo un tío que es un hombre de principios muy sólidos, para él todo debe empezar con la letra P. Así, su esposa que se llama..... PATRICIA.

A ella le gusta mucho comer..... ¡PAPA!

..... y un día se fue a pasear a PEKIN

..... y se encontró unPLUMERO, etc.

NOTAS: El que se equivoca o tarda más de cuatro segundos en responder pasa al centro y/o da una prenda. después de un rato se varía la letra. Deben hacerse las preguntas rápidamente.

ANEXO N° 7

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Quinquer, Dolors (2004). Íber 40, pp. 7-22

Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación

Los métodos o estrategias de enseñanza pautan una determinada manera de proceder en el aula, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión del aula. Los métodos expositivos centrados en el profesorado pueden optimizarse si se fomenta la participación. Los métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad (casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones o proyectos) basan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, investigación, metodología

Estrategias para enseñar y aprender ciencias sociales

Las estrategias de enseñanza: ¿Qué son?

Una explicación del docente o la resolución de un caso por el alumnado son dos ejemplos de los métodos que utilizamos para enseñar ciencias sociales. Por método o estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos.

Un criterio útil para clasificar los diversos métodos (cuadro 1) consiste en identificar quien está en el centro de la actividad: si es el profesorado entonces predominan los métodos expositivos; si es el alumnado y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación dominan los métodos interactivos; si el estudiante aprende individualmente mediante materiales de autoaprendizaje, ahora tan abundantes gracias a la telemática, estamos ante métodos individuales, la interacción se da entonces con los materiales, tanto los contenidos como las guías que conducen el proceso. Evidentemente entre las tres modalidades metodológicas existe permeabilidad, aunque la orientación y la manera de proceder sean diferentes en cada caso. Así, en una clase expositiva puede fomentarse la participación y la interacción, mientras que la resolución de un caso por el alumnado suele requerir alguna explicación del docente.

¿De qué depende que se utilicen unas u otras estrategias de enseñanza y de aprendizaje?

Básicamente, las decisiones sobre los métodos a utilizar en el aula son fruto de la conjunción de varios factores (cuadro 2): de las concepciones del docente sobre el aprendizaje y su cultura profesional, de sus concepciones sobre las ciencias sociales y de las finalidades educativas que pretende, además también influyen los métodos propios de las disciplinas sociales y algunas consideraciones más contextuales como la complejidad de las tareas, su coste en el aula o el número de estudiantes a los que se debe atender.

Asimismo, según como se procede en el aula se favorece que el alumnado desarrolle unas estrategias de aprendizaje u otras, es decir, el método de enseñanza influye en los procesos mediante los que el alumnado se apropia de los contenidos de la asignatura y los integra en sus esquemas de conocimiento.

La literatura al uso valora especialmente las estrategias de enseñanza que ayudan al alumnado a desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar y resolver situaciones diversas de manera autónoma. Se trata no sólo de aprender conocimientos sobre geografía o historia sino también saber cómo utilizarlos para resolver problemas, explicar fenómenos o plantear nuevas cuestiones.

Por todo ello, posiblemente lo más conveniente sea integrar estrategias de aprendizaje en las asignaturas de ciencias sociales como objeto de estudio. De este modo se trabajan en clase, a través de unos contenidos concretos de geografía o historia, algunas técnicas básicas como el resumen o la esquematización, determinados procedimientos específicos como la confección y lectura de mapas o gráficos y también habilidades metacognitivas como la planificación y la

autorregulación. Todo ello integrado en la realización de tareas por ejemplo resolver un caso o resolver un problema.

Ciencias sociales y estrategias para la cooperación, interacción y participación

La orientación metodológica de las clases de geografía e historia desde nuestra perspectiva debería contemplar:

- Dar prioridad, en la medida de lo posible, a las estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación, incluso en las clases en las que predomina la exposición del docente, porque estas estrategias facilitan la construcción social del conocimiento.
- Renovar los métodos para conseguir que las nuevas generaciones encuentren en las asignaturas de ciencias sociales un marco para aprender a razonar, preguntar y criticar, y para ello trabajar con casos, problemas, simulaciones, etc.
- Presentar las ciencias sociales como una construcción en constante renovación, ya que su propia evolución, la formulación de nuevos interrogantes o el planteamiento de nuevas cuestiones incorporan otros enfoques y la aparición de otros temas e interpretaciones. Así, en historia consideramos de gran interés el trabajo con fuentes primarias en el aula de ESO y de bachillerato, al menos en alguno de los temas del programa.
- Desarrollar capacidades propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, evaluar) y del pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas). También desarrollar habilidades sociales y de comunicación, recuperando la idea de unas ciencias sociales que ayuden al alumnado a comprender, a situarse y a actuar.
- Considerar el grado de complejidad de la tarea que se propone, es decir, su grado de dificultad debido al número de elementos que intervienen.
- También cuenta el coste o tiempo de preparación y la mayor o menor dificultad de gestión en el aula (tiempo, espacio, formas de agrupamiento de los participantes y la aplicabilidad a grupos más o menos numerosos).

Estrategias participativas para la clase expositiva

La clase expositiva en la que el docente es el centro de la actividad sigue siendo un método muy utilizado en las clases de ciencias sociales tanto en el bachillerato y como en la ESO. Las exposiciones suelen combinarse, en mayor o menor grado, con preguntas que el alumnado responde y también con la realización y corrección de ejercicios u otras tareas complementarias que permiten procesar la información y aplicar conocimientos. Estos ejercicios o actividades pueden tener una orientación de mera aplicación o reproducción de lo dicho (fomentan entonces el pensamiento rutinario y los comportamientos pasivos), o bien plantear situaciones más creativas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Cómo aprenden los estudiantes en una clase expositiva

El conocimiento puede adquirirse por recepción, siempre y cuando el alumnado cumpla ciertas condiciones:

- Disponer de los conocimientos previos para conectar la nueva información con lo que ya sabe. Puesto que para comprender y dar sentido a los nuevos contenidos es necesario haber aprendido antes determinados conceptos y procedimientos, es decir, disponer de ciertos prerrequisitos de aprendizaje.
- Escuche con atención e interés, lo cual no siempre se da fácilmente, incluso se convierte en imposible en determinados contextos o para determinados estudiantes poco motivados por la asignatura o por los estudios.
- Retener lo más importante y significativo de las explicaciones. Sabemos que inmediatamente después de oír una conferencia recordamos aproximadamente un 40% de los puntos principales, y al cabo de una semana sólo nos queda ya el 20%. La toma de apuntes o de algún sistema de registro puede ayudar a fijar y a recordar, pero es un procedimiento que debe aprenderse y que no todo el alumnado, ni siquiera de bachillerato, ha automatizado.
- Realizar un trabajo posterior fuera de clase de sistematización y de estructuración de la información recopilada como camino previo a la asimilación y la memorización. Esta fase resulta fundamental para almacenar la información en la memoria semántica, aquella que dura mucho tiempo y permite dar significado a nuevos contenidos.

Algunas razones que explican la preeminencia de los métodos expositivos

La preeminencia de estos métodos en nuestro entorno educativo se debe a una conjunción de factores:

- El supuesto muy generalizado de que la clase expositiva (o si se quiere magistral) es la mejor manera para garantizar que se van a impartir en el mayor grado posible los contenidos de la asignatura; por decirlo de otro modo, se cubrirá mejor el programa que utilizando otros métodos.
- La creencia de que el aprendizaje por recepción es posible (aunque es muy frecuente que el profesorado se queje que de un curso a otro el alumnado ha olvidado lo aprendido).
- La extensión inconmensurable de los programas.
- El fantasma de la selectividad (muy determinante en el bachillerato).
- La cultura dominante en los centros, el taylorismo escolar y las dificultades de todo tipo que surgen cuando se introducen cambios en las rutinas.
- La carga docente que arrastra el profesorado de ciencias sociales en secundaria debido al número de materias a impartir, el número de grupos a atender, la consideración no instrumental de las ciencias sociales lo que implica que no haya desdoblamientos, refuerzos o prácticas aunque en las clases se atienda a alumnado de procedencias muy diversas o con dificultades para aprender.

Para qué sirve la clase expositiva (y para qué no sirve)

La clase expositiva es un método adecuado para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema. De hecho, una buena lección, bien construida y bien presentada puede facilitar la comprensión y la estructuración de un tema, ayudar a adquirir visiones globales y a clarificar aspectos difíciles. Por tanto, las clases expositivas pueden ser útiles e interesantes, especialmente si los receptores cumplen los requisitos antes mencionados, están bien organizadas y la comunicación es efectiva. Sin embargo no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades. Por tanto, a lo largo de un curso posiblemente sea necesario complementarlas utilizando también otros métodos didácticos.

Diez reglas de oro (a modo de sugerencias)

Las clases expositivas pueden optimizarse para conseguir mejores resultados y aunque no existen fórmulas mágicas he aquí algunas sugerencias a tener en cuenta: 1. Velar por la coherencia global del tema que se expone, procurando que el discurso esté bien organizado y que enlace con lo ya estudiado.

2. Al iniciar la lección, es útil -mediante preguntas o algún ejercicio- hacer explícitas las ideas previas, los conocimientos y las expectativas de los receptores, ya que la información sobre cómo los estudiantes se representan inicialmente el tema es una cuestión de gran relevancia.

Llevar las representaciones iniciales al terreno de lo explícito, y hacerlo colectivamente con los compañeros y compañeras, sirve para activar la memoria y hacer visibles posibles errores o los obstáculos que podrían dificultar el aprendizaje.

3. Presentar globalmente los contenidos mediante un esquema, un mapa conceptual, un organigrama o similar, de manera que los aspectos más básicos sirvan de organizadores del discurso.

4. Comenzar presentando unas pocas ideas, las más fundamentales, representativas y generales del contenido que se va a desarrollar, pero a nivel de aplicación, mediante algún ejemplo o ejercicio práctico y cercano, para que los estudiantes se sitúen desde un principio. Después, mientras se desarrolla el tema, es conveniente referirse a estas ideas presentadas en primer lugar con más detalle y complejidad, con un nivel de elaboración más profundo.

5. Proponer muchos ejemplos, lo más impactantes posible para que se recuerden con facilidad. También es conveniente buscar elementos de contacto con la realidad y con el entorno de los estudiantes para situar y contextualizar los contenidos lo más posible.

6. Calcular bien el tiempo disponible y organizar la exposición en bloques de 10 o 15 minutos (según el contexto) para no superar la capacidad máxima de atención de los estudiantes, que en condiciones óptimas de interés y madurez suele cifrarse en unos 20 minutos, aunque actualmente

algunas investigaciones sostienen que el tiempo de atención ha disminuido por el estilo de vida dominante, el zapping, el ruido, etc.

7. La explicación a ser clara, planteando interrogantes, enfatizando lo importante, variando la entonación, con pausas y utilizando el lenguaje corporal.

8. Es conveniente reservar un tiempo para la participación y para la recapitulación final, ambas cuestiones son fundamentales para procesar adecuadamente lo explicado.

9. Muy importante es ser sensibles al feedback de los estudiantes, a las muestras que dan sobre cómo están recibiendo la información. Si la mayoría no sigue la explicación es mejor buscar alternativas porque la asimilación será muy dudosa.

10. Finalmente, siempre es recomendable utilizar los recursos técnicos con prudencia (si es que se dispone de ellos) ya que diversos estudios señalan que la asimilación de la información no es proporcional a la sofisticación de los medios utilizados, a menudo powerpoint induced sleep

Algunos recursos para fomentar la participación de los estudiantes

Una de las maneras de animar la clase y mantener viva la atención es hacer intervenir al alumnado. En el contexto de una clase expositiva nos conviene el uso de recursos de poca complejidad, poco coste de preparación y de gestión y una organización del alumnado en parejas o grupos efímeros, basada más en la cercanía de los participantes que en otros criterios. Veamos algunas propuestas:

- Comenzar la clase con una pregunta, promover el diálogo y comentar las respuestas.
- Una técnica algo más sofisticada consiste en proponer una cuestión sobre la que se quiere conocer lo que sabe o piensa el alumnado, formar grupos de tres o cuatro alumnos/as. Cada grupo ha de expresar de manera rápida y libre, sin restricciones todo lo que se les ocurra en relación al tema, sin crítica ni cedazo, todo vale. Es conveniente tomar nota de lo dicho. Después se examinan, se seleccionan y se organizan las ideas. Finalmente cada grupo expone sus resultados al resto de la clase y se discuten conjuntamente. Esta técnica se basa en la asociación de ideas, el pensamiento divergente y la espontaneidad, por tanto es muy adecuada para hacer aflorar las representaciones iniciales de un grupo sobre un tema.
- Detener la clase cuando vemos que la atención decae (o a intervalos predeterminados) y plantear una cuestión concreta sobre lo explicado. Por ejemplo una pregunta con algunas respuestas posibles (en la pizarra o mediante una transparencia). El procedimiento es simple: se dejan unos minutos para pensar y se pide una respuesta a mano alzada. A continuación se propone que comenten la solución con la persona más cercana y se vuelve a hacer el recuento. La segunda vez, casi siempre, el porcentaje de respuestas correctas es mayor.
- También podemos interrumpir la clase y proponerles que reflexionen sobre algún punto concreto de la explicación durante cinco minutos discutiendo en grupos de tres o cuatro. Las reflexiones pueden ponerse en común si se considera necesario.
- Acostumbrarlos a que propongan ejemplos.
- Otra opción para provocar un cambio de clima y favorecer la comunicación y la participación consiste en plantear una cuestión o problema y proponer que se discuta en grupo. Para ello se divide la clase en subgrupos de seis alumnos como máximo que discuten durante un tiempo acotado, aproximadamente unos seis minutos más o menos, hasta llegar a una conclusión de grupo (es importante que todos intervengan), que un portavoz explicará la conjunto de la clase.
- Pasarles un breve cuestionario de autoevaluación (de respuesta múltiple o no), y una vez cumplimentado, comentar y razonar colectivamente las soluciones.
- Al final de la clase pedirles que escriban en una hoja (el one minute paper, como lo llaman algunos) las ideas principales que se han tratado, sistematizando después en la pizarra los puntos esenciales de la lección a partir de sus aportaciones.

Métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales

Los métodos interactivos se identifican por qué el elemento central de una o más clases consiste en resolver un caso o un problema, poner en práctica una simulación, responder un interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones. El alumnado se convierte en el centro de la actividad

y el profesorado ayuda y facilita el proceso. Asimismo, los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la cooperación, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre estos y el profesorado facilita el aprendizaje.

Análisis de algunos métodos interactivos

Los diversos métodos interactivos tienen muchos elementos en común y no siempre resulta fácil delimitar la frontera que los diferencia. Su puesta en práctica suele requerir que el alumnado:

- Utilice estrategias para procesar información procedente de exposiciones orales, de textos escritos, de material cartográfico, icónico o estadístico.
- Organice su trabajo, aplicando los principales pasos del método científico.
- Presente adecuadamente los resultados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos, elaborando y/o comentando mapas o croquis, seleccionando y comentando fotografías, utilizando tablas estadísticas y gráficas y presentando ordenadamente una exposición verbal. La cuestión es que todo ello forme parte de un trabajo colectivo orientado a la resolución de un problema social, de la investigación sobre una cuestión histórica o geográfica o de la elaboración de un proyecto.

A continuación presentamos brevemente algunos de estos métodos.

El método del caso

Qué es

Es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas, que acerca una realidad concreta

a un grupo de personas en formación.

El caso debe analizarse, definir los problemas, llegar a conclusiones sobre las acciones a emprender, buscar o analizar información, contrastar ideas, defenderlas con argumentos y tomar de decisiones.

Características

- La situación que se presenta ha de ser real o parecerlo porque es lógica y admisible.
- Debe ser relevante para el alumnado, para que pueda darle sentido e implicarse en su resolución.
- Ha de presentarse inacabada, sin resolver, relatando una situación problemática en la que el alumnado deberá tomar decisiones.
- No debe tener una situación única, pues la polémica y la discrepancia han de tener un espacio.
- La decisión que se tome ha de argumentarse desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales.

Resolución de problemas o "aprendizaje basado en problemas" (ABP)

Qué es

Los estudiantes resuelven situaciones-problema organizados en pequeños grupos de trabajo. El proceso consiste en identificar la demanda, plantear una hipótesis de resolución, identificar los conocimientos que ya se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolver el problema.

Características

- Las situaciones-problema han de ser lo más cercanas posibles a la realidad y a la tipología de cuestiones que se plantean los profesionales de la geografía, la historia y otras ciencias sociales.
- Los problemas seleccionados están relacionados con objetivos del curso.
- El problema tiene una solución mejor que otras posibles, aunque deje margen a la discusión.
- En el ABP primero se presenta el problema, se busca información directamente relacionada con la cuestión planteada y se resuelve. En cambio, en una clase expositiva es frecuente que primero se exponga la información y posteriormente se aplique a la realización de algún ejercicio.

Las simulaciones

Qué son

Bajo esta denominación se designa una amplia gama de actividades (simulación social o dramatización, empatía, rol, juegos u otras) que permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética. Los juegos incorporan además un componente de competición y a veces de azar.

Características

- Actividades de localización y juegos de simulación que se utilizan en geografía. Su objetivo es tomar decisiones sobre cuestiones diversas: localización de industrias, de carreteras, de ferrocarriles, de cuestiones urbanísticas, etc.
- Las actividades basadas en la empatía son muy útiles para ayudar al alumnado a comprender las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. También para ayudarles a explicitar sus concepciones y entender el relativismo.
- Las dramatizaciones son simulaciones en la que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante. Pueden utilizar técnicas teatrales.

Las investigaciones

Qué son

Se trata de que el alumnado realice trabajos de investigación muy acotados sobre cuestiones propias de las ciencias sociales a modo de iniciación a la investigación, utilizando la metodología propia de estas disciplinas.

Por ejemplo, trabajando con fuentes en la clase de historia utilizando fuentes orales, materiales (objetos, edificios, instrumentos, etc.), iconográficas (fotografías, dibujos, grabados) u otras.

Características

- El objetivo no es tanto conseguir resultados, sino familiarizarse y utilizar los métodos de las ciencias sociales.
- Entrever cómo se construye el conocimiento social.
- Plantearse e intentar responder a interrogantes, elaborando hipótesis, buscando información, comprobando evidencias, etc.

Los proyectos

Qué son

Responden a la idea de que el aprendizaje implica el contacto directo con el objeto de estudio y culminan con resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, de una propuesta, de una exposición, de un objeto, etc.

A través de la realización de un proyecto de trabajo propuesto por el alumnado o por el docente se desarrollan y se aplican habilidades y conocimientos.

- Requiere la comprensión de la tarea, la planificación, la búsqueda de diversas fuentes de información, el trabajo en equipo y la materialización del proyecto.
- Los estudiantes, llevan la iniciativa, trabajan de manera autónoma con la ayuda del profesor que les provee de recursos y colabora con ellos.
- A menudo se trabaja sobre problemas reales y se involucran diversas disciplinas.
- La enseñanza por centros de interés, el trabajo sobre conceptos clave o la investigación del medio adoptaron enfoques cercanos a trabajo por los proyectos.
- Aparece como una estrategia adecuada para motivar a los estudiantes poco académicos.
- También permite globalizar contenidos.

Cómo aprenden los estudiantes cuando se utilizan métodos interactivos

• Cuando se utilizan en clase casos, problemas, investigaciones, proyectos, etc. la clave del aprendizaje es el protagonismo del alumnado y la interacción que se produce entre iguales cuando coopera para hacer una tarea en común. Con el término trabajo cooperativo se designa algo más que la mera agrupación de mesas, sillas, alumnos y alumnas; se hace referencia al hecho de tomar parte junto a otras personas en las tareas necesarias para realizar algo en común, en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda, es decir con reciprocidad. Por tanto, el trabajo en grupo toma pleno sentido cuando se convierte en un auténtico aprendizaje cooperativo:

- Cuando se trabaja en un grupo que funciona adecuadamente y se expresan diferentes puntos de vista, se contrastan ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas entonces se crean situaciones enriquecedoras para avanzar y aprender. Los resultados del grupo suelen ser mucho mejores de los que obtendría cada componente individualmente.
- Cuando en un grupo se ayuda a un compañero/a no se está perdiendo el tiempo, se está aprendiendo, ya que es necesario organizar los conocimientos, explicarlos, hacerlos comprender, poner ejemplos, etc. con todo ello se mejora la propia comprensión y el dominio del tema y también las habilidades de comunicación, además es más fácil detectar posibles lagunas y autoestima del tutor.

- A menudo, cuando se recibe ayuda de un igual se aprende con facilidad en tanto que, entre compañeros, se suele utilizar un lenguaje cercano y resulta fácil plantear las dudas o pedir aclaraciones. De hecho se está recibiendo una atención personalizada muy valiosa.
- A veces, el simple hecho de trabajar junto a alguien más experto puede ser provechoso para aprender, porque se le toma como modelo, se observa cómo se planifica, las cuestiones que tiene en cuenta, como resuelve las dificultades.

Para qué sirven los métodos interactivos

- La aplicabilidad y significatividad de los contenidos es más evidente porque se presentan de manera contextualizada, a menudo se trata de problemas reales o situaciones prácticas que implican el dominio de destrezas similares a las que debe manejar un profesional de la geografía, de la historia o de otras ciencias sociales.
- Se trabajan habilidades de pensamiento crítico: generar ideas, solucionar problemas, elaborar hipótesis, verificarlas, de tomar decisiones etc.
- Se desarrollan habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, de comunicación como buscar información, seleccionarla, comunicarla por escrito y oralmente, interrogar, argumentar, utilizar lenguaje especializado, etc.
- El clima del aula suele ser participativo, dinámico etc.
- Evidentemente, todo ello requiere: un diseño adecuado, unos equipos o grupos de trabajo que funcionen bien, la optimización del tiempo disponible, la coherencia desde la perspectiva de los contenidos que se imparten y una gestión del aula eficiente.

La función principal del profesorado es ayudar al alumnado en la construcción de los conocimientos. El profesor/a es quien diseña o propone la situación didáctica (caso, problema, simulación, etc.) y contribuye a la resolución mediante la gestión social del aula. Sus funciones se centran en los siguientes aspectos:

1. Presenta la tarea, ayuda a que afloren las representaciones iniciales del alumnado y da instrucciones claras sobre la tarea a realizar.
2. Negocia el proceso de trabajo, el objetivo y la composición del grupo, ayuda a establecer las normas de funcionamiento.
3. Organiza el espacio y los materiales en función del trabajo cooperativo.
4. Anima a encontrar diversos procedimientos para hacer las tareas.
5. Proporciona información y recursos o vías para conseguirlos, responde a consultas, ayuda a sortear obstáculos, corrige errores. Procura garantizar el éxito de los componentes más débiles.
6. Estimula el intercambio de explicaciones y justificaciones en la realización de una tarea, en la secuencia de trabajo y en la valoración de resultados.
7. Verifica que se realicen los intercambios y controla que las tareas se ejecuten dentro del grupo.
8. Proporciona instrumentos y criterios de valoración al grupo respecto a las tareas y productos realizados y les ayuda a apropiárselos.
9. Controla la gestión del tiempo que se invierte en la realización de un trabajo o en las secuencias de este.
10. Garantiza que se consigan los objetivos básicos del aprendizaje.

Algunas ideas para dirigir las discusiones

Es interesante adoptar un estilo de dirección que ayude a construir los aprendizajes sin restar protagonismo al alumnado, procurando la intensificación de los intercambios, utilizando técnicas como: clarificar, reformular, profundizar, realimentar, utilizar el lenguaje no verbal, escuchar. Por ejemplo:

- Pedir aclaraciones cuando interviene el alumnado.
- Favorecer la profundización pidiendo razones.
- Interpretar datos, poner ejemplos, hacer aclaraciones, ...
- Realizar breves exposiciones para presentar conceptos o técnicas.
- Evitar las ironías y las críticas directas, destacar algún aspecto positivo de la intervención y, si no hay ninguno, dar la palabra rápidamente a otra persona sin decir nada.
- Escribir en la pizarra u otro soporte para destacar lo más relevante, organizar la información.
- Responder a las preguntas con otras preguntas.
- Resumir.

- Guardar silencio.

Algunas reglas de oro para la cooperación

- Pocos alumnos/as en cada grupo: los grupos cooperativos tienen unas características de interdependencia y de colaboración específicas -aprender y ayudar a aprender- que se favorecen si el número de integrantes de un equipo es reducido (no más de tres o cuatro estudiantes).
- Un cierto grado de heterogeneidad: esta manera de trabajar aprovecha las diferencias para conseguir aprendizajes por interacción. Por esta razón, una cierta heterogeneidad sin llegar a extremos (género, intereses, expectativas o capacidades) puede favorecer el intercambio y la ayuda mutua.
- Los grupos pueden formarse de diferentes maneras: aleatoriamente (al azar), por orden de lista o por el mes de nacimiento, en función de la tarea propuesta, a partir de un sociograma, formando parejas que el profesor/a une para formar un grupo de cuatro, a partir del conocimiento que el docente tiene del grupo clase, distribuyendo equitativamente los alumnos más motivados, los que tienen dificultades, los que pueden tener un cierto liderazgo, los que trabajan poco, etc.
- Éxito individual vinculado al éxito del grupo: es importante dedicar un tiempo de clase a la mentalización sobre lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas en relación al aprendizaje. En cualquier caso la cooperación ha de ser exitosa para el alumnado. Si domina la creencia de que tendrían más éxito si trabajaran individualmente carece de sentido trabajar en grupo.
- Una buena organización del trabajo: suelen obtenerse buenos resultados cuando los mismos establecen los criterios de organización de los grupos y deciden cómo trabajarán.
- Responsabilizarse de funciones como portavoz, secretario/a, responsable del material, etc. de manera rotativa.
- El grupo se autorregula tanto colectivamente como sus componentes a título individual se autoevalúan o autorregulan su funcionamiento y sus resultados.

Bibliografía

- BELLÓN, J.; QUINQUER, D.: "La vida cotidiana en la época franquista. Un trabajo basado en la historia oral" en Guías praxis para el profesorado de ESO. Barcelona. Praxis, 1997.
- JOHNSON, D. et al.: El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós, 1999.
- MONEREO, C. (coord.): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona. Grao, 2001.
- PERRET-CLERMONT, A.N.: La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo de los compañeros. Madrid. Aprendizaje/Visor, 1984.
- QUINQUER, D.: "Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos" en BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori, 1997
- Quinquer, D.: "El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales" en Iber, n. 28, 2001.
- QUINQUER, D.: "Cooperar para aprender: El trabajo cooperativo" en Guías Praxis para Profesorado de ESO. Ciencias Sociales. Barcelona. Praxis, 2002.
- SOUTO, X.M.: Didáctica de la Geografía. Barcelona. Del Serbal, 1999.
- TULCHIN, J. B.: "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico" en Revista de Educación. MEC, n. 282, 1987.

ANEXO N° 8
EJERCICIO DE INTERRELACION INICIAL

EL OVILLO

Los participantes se disponen en círculo. Se toma un ovillo de lana y se lo arroja hacia un miembro del grupo al azar que se presenta a sí mismo, cuando concluye, lo arroja a otro miembro reteniendo la punta del ovillo y así, hasta llegar al último. Se construye una red que une a todos los miembros. Luego, se inicia el proceso inverso siguiendo el camino que trazó el ovillo. Cuando cada participante recibe nuevamente la madeja, expresa sus expectativas respecto del grupo, la reunión o el tema mientras ovilla la lana que le han entregado. De esta forma, concluye la presentación cuando la red fue desarmada y el ovillo reconstruido.

ANEXO N° 9
LAS TICs
www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

VI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
La Geografía ante las nuevas demandas sociales
Segunda Ponencia: Nuevas tecnologías en la enseñanza aprendizaje de la Geografía.
Título de la comunicación:
TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y ESPACIO.

Autores: Oscar Jerez García.
Lorenzo Sánchez López

El medio “técnico científico informacional” y “la sociedad red”.

El análisis del espacio y de la sociedad como consecuencia de la implantación de las nuevas tecnologías, encuentra una interesante reformulación en las obras de Castells y Milton Santos que inciden en la conceptualización de nuestro objeto de conocimiento y de enseñanza aprendizaje. A él, hemos accedido durante mucho tiempo, principalmente desde la galaxia Gutenberg y ahora o en muy poco tiempo. es seguro que accederemos también desde la galaxia de las “Nuevas Tecnologías”.

En el año 1996 se publicaron en inglés y en portugués dos obras de gran importancia para los estudiosos de las ciencias sociales. En el año 2000 ambas estaban traducidas al Castellano, contando con gran difusión .

La primera de ellas procedente del idioma inglés con el título de: “La era de la información”. En el cambio de siglo veía su cuarta reimpression en español y su segunda edición. Constituye un intento de Manuel Castells por formular una teoría sistemática que pueda explicar la lógica y los efectos fundamentales en la sociedad actual de la tecnología de la información.. El primer volumen de la trilogía lleva el subtítulo “La sociedad red” y manifiesta nítidamente como:

“La revolución de la tecnología de la información , debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, incide (...) en la economía, sociedad y cultura en formación (...). Aun así. “ La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza” (Castells 2000; 35).

La obra de este sociólogo sirve de base para entender el espacio que desde la sociología se define como constructo social, como sociedad red, como espacio de los flujos y el espacio de los lugares . Espacio que determina el tiempo. (Castells 2000; 541)

“La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción”. Es la otra gran obra a destacar . Su autor Milton Santos observa la sociedad como un constructo espacial , algo más que “Construcción territorial” (Harvey 2003). Esta obra ha sido entendida como una teoría general del espacio, como una contribución de la geografía a la reconstrucción de la teoría social y un tratamiento pionero de las relaciones entre la técnica y el espacio.

Ambas, nos parecen las referencias básicas y previas al objeto de las nuevas preocupaciones docentes, es decir a las relaciones entre tecnología- educación y espacio. Pero sobre todo por cuanto colaboran a describir y explicar los cambios espaciales y los cambios sociales en los que la técnica, como en todos los tiempos, juega un papel dinamizador (Santos, M. 2000; 20). Ambas son la base de nuestra reflexión sobre la función relacional de Tecnología, Educación y Espacio.

El espacio tecnológico: Objeto científico - objeto didáctico

La Geografía sería una de las disciplinas cuyo objeto de estudio es el “espacio”, “el espacio geográfico por cuanto no se trata de todas las ciencias del espacio, pero si de la totalidad del espacio geográfico”. La educación sería el subsistema que utiliza la geografía como objeto educativo y tanto en cuanto la geografía es objeto educativo, tendrá necesariamente que buscar su acomodación a intereses didácticos, a objetivos pedagógicos y a medios de trasmisión, esto es a metodologías educativas.

La primera cuestión que planteamos en “La enseñanza-aprendizaje de Geografía” es el de un problema conceptual. Pues Geografía es un término polisémico, con el que definimos tres campos diferentes:

A/ El espacio que queremos estudiar definido como un sistema cuya realidad actual es la de un “Medio Técnico Científico Informacional” (Santos, M. 2000) y sus relaciones con un sistema social cuya manifestación dominante es “la Sociedad Red” (Castells, M. 2000). Es decir las relaciones

Hombre-Medio, Sistema de Objetos-Sistema de acciones, Sistema de Nodos- Sistema de Redes, Sistema de Fijos-Sistema de Flujos, etc.

B/ La disciplina que se ocupa de ese estudio o cuerpo teórico de doctrina que produce saber científico sobre las relaciones del “Sistema de objetos y Sistema de acciones” que es el espacio geográfico (Santos, M. 2000). Es decir un campo dinámico, en consecuencia cambiante y al que se enfrenta una disciplina también dinámica y con varias perspectivas epistemológicas.

C/ Con el nombre de Geografía conocemos también la parte del saber o de la ciencia que queremos transmitir o que transmitimos con distintas intencionalidades y que con el nombre del objeto del estudio y el de la ciencia que lo estudia, es decir Geografía puede ser muchas otras cosas y a veces no es ni geografía, pues esta más cerca de los saberes vulgares y “rutinas escolares” que tanto esfuerzo requieren para su cambio. (Prats, J.2000; 7-18)

En esta triple acepción, “La Tecnología” puede aparecer también con una triple perspectiva. Es decir por una parte el mundo técnico es una realidad. La necesidad técnica de su estudio con nuevos métodos tecnológicos para su comprensión es otra y es también susceptible de ser utilizada como método didáctico, sería así un instrumento necesario en lo que algunos autores acertadamente han llamado “Transposición didáctica”, terminología que extendió Chevallard.

Pero esto no es sino una parte del proceso, pues la tecnología no afecta sólo a las metodologías educativas, sino que en el caso que nos ocupa hace cambiar de forma rápida tanto la metodología científica de acceso al saber espacial, es decir a la geografía como disciplina científica, como al contenido y dinámica del objeto de la disciplina, el espacio geográfico.

Pero es más, no sólo ha cambiado el objeto de estudio, la disciplina de estudio y la metodología de transmisión. Pues la técnica ha hecho cambiar sobre todo la concepción del modelo de enseñanza-aprendizaje y la inserción de los alumnos en espacios y lenguajes hasta ahora desconocidos por nosotros. Es decir el alumno actual tiene unos conocimientos previos del paisaje virtual, el destinatario del conocimiento es un “Cyborgs” (Chaparro 2003), en consecuencia solicita, demanda, un aprendizaje en lenguaje Cyborgs.

En la actualidad el “Sistema Mundo” se caracteriza por la fuerte y desigual implantación de las TIC. En su conocimiento científico se hace cada vez más presente el uso de las TIC, y en la trasmisión de su conocimiento se precisan las TIC y a los alumnos que nos dirigimos, los “Cyborgs”, están en un estadio técnico- temporal de fuerte condicionante TIC. Es el ciberespacio de la ciberproducción, ciberconsumo, ciberformas, ciberturismo, etc.. El planeta de los cyborgs, donde los hoteles son VIPs.

Las TIC: Su introducción en el proceso de enseñanza aprendizaje

Comprender la globalidad del proceso y situación no es tarea fácil y junto a esta problemática pueden aparecer otras. No se puede negar la transformación ejercida por la técnica en la sociedad y cultura. Pero pensar que el cambio vendrá exclusivamente de manos de la red “ es un pensamiento naif, que considera que por ejemplo, Internet es, por si misma, la causa de una gran transformación histórica” (Prats, J. 2003; 206).

La aparición de una “Ideología Tecnocista” aparece con frecuencia en algunos círculos. Woltón, D. (2000), ya nos ponía en guardia frente a la misma. Otros han puesto de manifiesto como en ocasiones pueden suponer un obstáculo al aprendizaje.

La representación de tres escenarios permiten a Pilar Comes hacer un recorrido por la percepción psicológica del espacio por los adolescentes. En el primero observa como es más fácil a un escolar representar el mundo, que su propio entorno, pues tiene gracias a las TIC más información mental del continente que de su lugar. En el segundo escenario se refiere a una excursión y en ella está más presente el waltman que el paisaje, es una manifestación más de que el entorno distal puede provocar aislamiento. El tercer escenario, destaca la imagen de un accidente y en lo que se percibe por los alumnos, se destaca la marca de las botas de uno de los decesos por coincidencia con las del observador, todo un síntoma de individualismo.

Hechas esas observaciones la autora concluye que: “El uso de la información, de internet, de los S.I.G. nos permite unos nuevos instrumentos de enseñanza. Los TIC son positivos siempre que los podamos transponer a la significatividad lógica necesaria para convertirlos en instrumentos educativos.” (Comes P. 2002 ; 59). Evidentemente no fueron instrumentos nacidos al amparo de una demanda de aprendizaje significativo.

Que los alumnos se desarrollan en la actualidad en el mundo de los TIC, parece evidente. Pero su acceso está relacionado con el uso de juegos multimedia, ordenadores personales o consolas como Dreamcast, X-Game, Play Station , etc. Lo que consecuentemente lleva a una ruptura con el mundo real contraria al uso educativo de las TIC., y permiten llegar a las anteriores observaciones.

Prats hacía notar que: "...Hay, por un lado una gran penetración de las nuevas tecnologías entre los adolescentes a través de productos empaquetados y, por otro, una baja utilización de la Red. En ningún caso el uso de materiales de temas educativos es significativo" (Prats, J.2003; 209).

Paralelamente los datos aportados por Taylor Nelson Sofres y Net Value sobre el uso de Internet en España cifra para 2003 una cantidad próxima al doble de los conectados en el 2000. Algunas fuentes cifran esta cantidad en aproximadamente catorce millones, una prueba evidente de la rápida introducción de las TIC en el consumo social que tiene necesariamente su incidencia en el contexto escolar y lleva a plantearse nuevas actuaciones educativas.

Las propuestas educativas se encaminan hacia la generalización de su uso en la educación, así se demandaría mayor infraestructura en los centros escolares y podría desarrollarse el uso positivo de las TIC. Evidentemente su utilidad educativa pasa por la "transposición didáctica" formulada por Verret y cada día más asumida por los profesionales docentes.

Evidentemente: " La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza" (Castells 2000; 35). La utilización de las nuevas tecnologías por la sociedad escolar, es evidente. La plasmación de su uso en su propio lenguaje y prácticas de consumo también lo es. Queda ahora desde ese punto de partida, desde el conocimiento de la técnica pasar a convertir la información en conocimiento.

Se trataría de crear un espacio relacional donde los resultados académicos sean procesados para producir la superación del conjunto de técnicas y conceptos estáticos aprendidos repetitivamente y tan frecuentemente y pasar a convertirlos en base de ulteriores creaciones personales, es decir hacerles participar en los procesos de aprendizaje significativo.

"Los contenidos deberían considerarse como funciones que actúan en un campo. Ello supone acotar los contenidos del área de un modo semejante a como se establecen los conceptos en cibernética: de un modo autorregulado. Es decir, si se logra identificar de un modo satisfactorio un conjunto de funciones (que obviamente incluyen contenidos entre sus rasgos), se establecerá un espacio de funciones propio que es el que debe caracterizar el núcleo esencial de los contenidos.(...) Este planteamiento que toma su origen en el análisis funcional, no se encuentra muy alejado de la denominada enseñanza aprendizaje, que es considerada como un modelo de Feed Back o retroalimentación cibernética. En la enseñanza/aprendizaje los contenidos se establecen como una relación, y lo que se desea enseñar como un conjunto de relaciones funcionales" (Prats, J. 2000; 12).

En ese proceso es como las TIC, forman un excepcional aliado en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La relación funcional de la técnica, el tiempo y el espacio.

Pero la técnica, no es algo que este ajeno a la enseñanza formal y no formal, pues siempre estuvo presente en la sociedad y siempre una nueva tecnología pudo producir la razonable duda de su utilización o el desbordamiento instrumental que siempre puede provocar la innovación cuyos efectos finales son en principio imprevisibles.

Cada tiempo se manifiesta a través de formas y técnicas en el espacio. "Todo periodo de transformación organizativa tiene su expresión arquetípica. La Ford Motor se convirtió en símbolo de la era industrial de producción estandarizada y consumo masivo hasta el punto de inspirar el concepto de "Fordismo". (...)El paradigma de modelo empresarial de economía basada en Internet pudiera ser Cisco Systems " "modelo empresarial conectado a una red global" (Castells 2000; 218).

A través de cómo resuelve la organización vertical dicha empresa el citado autor observa que los cambios sociales organizativos son anteriores a los tecnológicos, incluso la tecnología, puede ser un inconveniente para resolver el problema de organización empresarial. Pero una vez superados los problemas organizativos, la técnica aumenta la factibilidad del proceso resolviendo un modelo, que en el caso que toma como ejemplo no hubiera sido posible en cuanto a su globalidad sin la interconexión de las redes.

Cisco Systems es un modelo relacional de la sociedad con la técnica y del tiempo de cada técnica. La relación de la técnica con la sociedad en cuanto ésta, utiliza la técnica y la técnica, plasma la sociedad. El modelo (que se ejemplariza en Cisco Systems) tiene una escala y tiene un tiempo y afecta con distinta intensidad y forma en el espacio.

En la sociedad red actual “ Las organizaciones de éxito son aquellas capaces de generar conocimiento y procesar información con eficacia; de adaptarse a la geometría variable de la economía global; de ser lo bastante flexibles como para cambiar sus medios con tanta rapidez como cambian los fines, bajo el impacto del rápido cambio cultural, tecnológico e institucional; y de innovar cuando la innovación se convierte en el arma clave de la competencia” (Tuomi). Cit por Castells 2000; 226) Esta característica propia del sistema de acciones, de acontecimientos organizativos y tecnológicos, de poder y competitividad, etc., de la sociedad actual materializa la cultura de la economía informacional global: transforma señales en bienes mediante el procesamiento del conocimiento.

Evidentemente la tecnología educativa tiene otros fines, se encuentra inserta en un cambio cultural y tiene que adaptarse y ser flexible en los nuevos acontecimientos, pues si no reconoce el contexto puede retardar el proceso, puede quedarse aislada, fuera de la red, es la dialéctica red e identidad.

Indudablemente las acciones sociales tienen escala y afectan al espacio, objeto de la geografía y medio educativo y definido como espacio- tiempo. Para poder realizar su trasposición didáctica será preciso abordar el nuevo espacio que queremos describir y explicar, y que no puede escapar a la intencionalidad última del proceso de enseñanza aprendizaje. El interés y la amplitud, desborda en ésta comunicación nuestras posibilidades, por lo que nos detendremos en la funcionalidad del espacio- técnico.

El espacio y la técnica. Tecnomorfología, Tecnoesfera, Psicoesfera.

Para comprender el espacio, era necesario entender su relación con el tiempo y cada tiempo es portador de técnicas que permiten acciones, acontecimientos e intenciones que si fueron del pasado han creado y están en el espacio actual condicionando las acciones presentes. Las acciones de nuestro tiempo interactúan y crean espacios.

Kant afirmaba que: “.. los objetos cambian y crean diferentes geografías en diferentes épocas” (Cit por Santos 2000; 81). Podría interpretarse el texto en dos sentidos ; A/ En cada momento, en cada tiempo, el conjunto de objetos se caracteriza como un conjunto realidades objetivables de edades diferentes (de técnicas diferentes según el tiempo de cada técnica). B/ El mismo objeto en el devenir cambia de significado. Aunque su morfoestructura pueda ser la misma, pero las relaciones externas están siempre cambiando. El tejido de relaciones en el que los objetos están insertos obran su metamorfosis, haciendo que sea sustancialmente otro, pongamos un objeto que por ejemplo pueda ser usado para pasar un río, un puente. Un cambio que obligue a una nueva construcción cambia la relación funcional de ese primer puente, que sin cambiar de forma, tamaño o estructura, pasaría a no tener ninguna función de uso, pero puede tenerla ahora de patrimonio artístico.

La función relacional de los objetos cambia con el tiempo, Kant había señalado en su “Cosmología” que: “La creación jamás se termina, jamás se completa. Una vez iniciada, no cesa. Está siempre ocupada, produciendo nuevos objetos, nuevos escenarios, nuevos Mundos. El trabajo que preside corresponde al tiempo que sobre ella se extiende” (Cit por Harvey 1969; 415)

Las nuevas tecnologías, como los nuevos objetos y acciones nuevas, tienden a ser más productivos y constituyen, en un determinado lugar, o en una nueva escala, situaciones hegemónicas. Los nuevos sistemas de objetos se ponen a disposición de las fuerzas sociales más poderosas, cuando no son deliberadamente producidos para su ejercicio.

La tecnología como el dinero o el poder en cuanto generan acciones son factores geográficos, Todos los tipos de plusvalías y todos los impuestos, son recogidos o utilizados por estas instituciones cada vez más globalizadas, y es a través de reinversiones, de relocalización de dividendos, de inversiones tecnológicas. como se crean diferencias territoriales, diferencias de trabajo, y diferencias espaciales. Desigualdad espacial, centralidad y periferia, nuevos fijos y nuevos flujos, que implican desigualdad social.

El tiempo de cada técnica y su escala de actuación o de intervención permitiría comprender el espacio, pero habría que comprender el tiempo, objetivarlo. Hågerstrand elaboró una teoría donde

aparece el orden creado por el tiempo en el espacio, y como a la vez cada orden tiene sus formas y sus técnicas, aparecen indisoluble las tres categorías: Espacio, Tiempo y Forma, ejecutados por la dinámica de cada técnica.

Hägerstrand (1975) utiliza el término macro y micro espacio por lo tanto en este autor encontramos un predecesor de los conceptos global-local, del cambio de discurso relacionado con la escala que desarrollan posteriormente muchos autores, estos conceptos, e incluso en el concepto espacio-tiempo podíamos retroceder en los antecedentes, Así, Reclus ya había escrito que: "la geografía es la historia en el espacio y la historia es la geografía en el tiempo" (Cit en Santos, M. 2000; 18)

A la relación Espacio-Tiempo, Global y Local, faltaba la función relacional de la técnica, temporal y espacial, global y local. La técnica es tomada como centralidad en el conocimiento espacial. "Las técnicas constituyen un conjunto de medios instrumentales y sociales, con los cuales el hombre realiza su vida, produce y al mismo tiempo crea espacio". (Santos, M. 2000;27)

La técnica como centralidad para comprender el espacio, es explicada por Santos desde una triple perspectiva; A/ temporal o histórica, cada tiempo tiene su técnica dominante y su escala de implantación. B/ inspiradora de un método unitario (universal) por cuanto termina imponiéndose a la totalidad, crea horizontalidades. C/ es garante de futuro (si no se particulariza) es decir significa progreso cuando rompe el control de aquellos aparatos económicos o políticos que impiden la superación de la escala de sus intereses, pero en sus orígenes la técnica y la norma pueden crear verticalidades.

La importancia de la técnica fue tomada en cuenta por arqueólogos y prehistoriadores, por etnógrafos y por tecnólogos. La "tecnomorfoloía"- Se ocuparía del conjunto de las relaciones entre las técnicas y el suelo y entre el suelo y las técnicas. Ahora bien este concepto se fundamenta en las técnicas locales. Pero la técnica a través del tiempo se hace cada vez más universal.

En un espacio pueden convivir técnicas locales y universales, pero también técnicas históricas y presentes, técnicas de gran escala, técnicas de poder, y técnicas de resistencia, luego el espacio plasma una interacción de técnicas, presentes y pasadas, locales y universales (Es decir, la propia escala rompe el concepto exclusivamente geométrico para pasar a nuevas conceptualizaciones en función relacional con la técnica, el poder, el tiempo, etc.) (Batllori, R 2002)..

La técnica , forma parte del objeto de la geografía e indudablemente se tuvo siempre en cuenta por su disciplina de estudio. Vidal de la Blache y Lucien Febvre recurrieron a la noción de "progreso técnico" en la elaboración de sus síntesis, y con ellos toda la geografía de influencia francesa. Pierre George al respecto afirmaba que: "La influencia de la técnica sobre el espacio se ejerce de dos maneras y en dos escalas diferentes: la ocupación del suelo por las infraestructuras de las técnicas modernas (fábricas, minas, espacios reservados a la circulación) y por otro lado las transformaciones generalizadas impuestas por el uso de la máquina y por la puesta en práctica de los nuevos métodos de producción y existencia" (George, P. 1970; 13).

Geógrafos actuales, encuentran en Sorre, M. (1948), las bases de un desarrollo del papel de la técnica, en su obra "Los fundamentos técnicos" Asigno a esa palabra técnica, su sentido más amplio (Se extiende a todo lo que pertenece a la industria y al arte humanos en todos los dominios de la actividad de la especie). Tomoll 1ª parte. Sorre: "estaba convencido de la relación entre cambio técnico y cambio geográfico y para comprenderlo sugería que se tuvieran en cuenta simultáneamente, las técnicas de la vida social, las técnicas de la energías , las de la conquista del espacio(poder) y de la vida de relaciones y las de la producción y de la transformación de las materias primas." (Sorre Cit por Santos 2000; 31).

En cualquier caso técnica y tiempo entran a formar parte de las rutinas descriptivas y explicativas de los geógrafos con conceptualizaciones diferentes, pero siempre presentes , si bien Santos abre una puerta a su imprescindible teorización en relación con el espacio, pero también como acción que permite empirizar el tiempo en el espacio.

Las técnicas están fechadas e incluyen tiempo, cuantitativa y cualitativamente, son una medida del tiempo, del tiempo del proceso directo del trabajo, del tiempo de circulación, del tiempo de la división territorial del trabajo, del tiempo de la colaboración.

El espacio se impone a través de las condiciones que ofrece para la producción, para la circulación, para la residencia, para la comunicación, para el ejercicio de la política, para el ejercicio de las creencias, para el esparcimiento, como condición de vida (Santos 2000; 48).

La técnica es pues un dato constitutivo del espacio y del tiempo operacional y del espacio y el tiempo percibidos, existen invasiones recíprocas entre lo operacional y lo percibido, Ambos tienen en la técnica su origen y ambos acaban siendo una síntesis entre lo objetivo y lo subjetivo.

“Lo que distingue las épocas económicas unas de otras, no es lo que se hace, sino como se hace, con qué instrumentos de trabajo” Marx El Capital

Cada lugar como observaron los arqueólogos es contenido y continente de una morfotecnología. Ese lugar no puede entenderse sin la geotecnología temporal y sin la tecnoesfera que es universal o al menos implica escala universal, a su vez condiciona una psicoesfera que da lugar a diferentes psicotecnologías e incluso a la tecnoideología. Son las nuevas conceptualizaciones de las realidades técnicas de cada tiempo, que manifiestan las consecuencias de la dialéctica espacial, del sistema de objetos y del sistema de acciones.

Los acontecimientos tecnológicos actuales y los de otro tiempo pueden ser entendidos como flujos, y los flujos también tienen escala, flujos mundiales, comarcales o locales, y también tipos de flujos, políticos, empresariales, técnicos, demográficos, financieros, incluso de la carencia, el rechazo o la desviación de flujos. La escala deja de ser una noción de geometría geográfica, está muy condicionada por la técnica y el tiempo.

La técnica es universal, y se concretiza en cada lugar en su proceso de adaptación, readaptación de lugar, tiempo y técnica y el resultado es una nueva síntesis instrumental o social capaz de manifestarse en nuevas formas superpuestas, hijas de cada momento técnico temporal y espacial, resultado de la convivencia dialéctica de la técnica universal y la cultura local.

Cuanto más se cierra el hombre al mundo de su morfotecnología y psicotecnología, más difícil es introducirse en la dinámica actual de la tecnoesfera y psicoesfera, es como decir que “Cuanto más distinta es una sociedad por su historia, más evoluciona en el aislamiento de otras sociedades...” (Castells 2000; 227). Las razones de identidad pueden ser una resistencia.

El subsistema educativo en el centro de la disyuntiva, necesariamente en cuanto contexto forma parte de la sociedad red y del medio técnico –científico- informacional. En consecuencia en sus manos está, la dirección educativa para los retos de un nuevo futuro y es responsable de la dirección que elija.

Espacio Virtual-Espacio Real. Las dos ventanas.

En el contexto educativo actual, la sociedad más joven y más urbana, dispone y usa TIC porque estos forman parte de su vida cotidiana. Por ello, disponen también de un lenguaje con el que conviven y se expresan. El simple hecho de reconocer y nombrar un objeto supone un aprendizaje implícito o explícito. El lenguaje es el medio por el que reconocemos objetos que nos rodean, dar un nombre significa producir un pensamiento, por eso nuestros escolares en el mundo de las TIC nos llevan ventaja.

Toda creación de objetos responde a condiciones sociales y técnicas presentes en un momento histórico determinado, su reproducción también obedece a condiciones sociales, la novedad se puede adoptar en breve tiempo, mientras que otras sociedades la rechazan o no tiene condiciones de hacerlo y permanecen con modelos anteriores.

Los contenidos didácticos han de ser útiles al alumno para integrarse en la sociedad (Souto 1998) y serán más útiles y asequibles si se transmiten en su psicoesfera, y situación psicotécnica. “ Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe (...) es necesario también ponerse en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de tejer y destejer ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos”. (Rozada, J.M. 1997)

Los avances de las TIC, llevan aparejada una virtualidad y diferentes connotaciones, es como “el inicio de una mutación” de los límites entre lo humano y la máquina, entre lo real y lo virtual, “ Lo digital, además de involucrar al conjunto (...) incide en la escala individual, especialmente en referencia a la artificialización del cuerpo y al cambio experiencial en los sujetos (Cyborgs) (Chaparro 2003).

Muchos de nosotros estamos llenos de extensiones; teléfonos móviles, agendas electrónicas, imágenes digitales, cajeros automáticos, cibercafés, Internet, consolas, disquets, etc. Hemos cambiado, pero muchas cosas no han cambiado, como la pobreza, la excesiva concentración de poder, la guerra. Etc. "Se está modificando la noción social del mundo y del lugar, del bit y lo orgánico(...)Las TIC también involucran a los imaginarios, la utopía la ciencia ficción. Debemos ser muy cuidadosos con nuestros sueños porque los avances tecnológicos están empezando a abrir la posibilidad de modificación de cualquier cosa. ¿Qué deseamos realmente? Chaparro 2003).

Cuanta ciencia, cuanto avance. Todo el conocimiento pasa, cuando se entra en el ordenador y sus múltiples ventanas, seguro que nos permite el conocimiento a veces heterotrópico de las colinas andinas y los roedores de Australia.

También todo el ritmo de la vida pasa a través de una ventana de un pueblo de la Alcarria (León Felipe), ¿Que bien? Pasar de una a otra ventana, ver el mundo, y ver la calle a través de la ventana, El espacio virtual y el de la realidad que pasa, pues pueden sin duda las TIC, conseguir lo que nos falta, integrarse en la necesaria trasposición didáctica. Así siguiendo a Comenio o a Lavaseur en su parisina cátedra se sigue echando de menos, esa ciencia que traslada, al hombre de cualquier parte, a mirar por la ventana.

Bibliografía.

BATLLORI, R. (2002). "La Escala de análisis : Un tema central en didáctica de la Geografía" en Iber 32 Las escalas Geográficas. Ed. Graó Barcelona .

BUSQUETS, JAUME. (1999). La lectura visual del paisaje: Bases para una metodología en Iber nº 9. Métodos y técnicas en la didáctica de la Geografía . Ed. Graó Barcelona .

CASTELLS, M. (2000). La era de la Información: Vol. I La Sociedad Red. . Madrid. Alianza . (segunda edición)

COMES, P. (2002) "Geografía Escolar y Tecnología de la Información y el Conocimiento (TIC)" en Iber 32 Las escalas Geográficas. Ed. Graó .

CHAPARRO, JEFFER (2003) "La sociedad y el ascenso de lo digital" en Actas del Congreso de la A.G.E. Barcelona 2003,

FRIERA SUAREZ. , F. (1997). Didáctica de las Ciencias Sociales : Geografía e Historia . Proyecto didáctico Quirón . Ed. De la Torre. Madrid .

GEORGE, P. (1970).- La acción del hombre y el medio geográfico. Ediciones Península . Barcelona.

GONZÁLEZ GALLEGU, I . (2002). "Formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria : Necesidades y Proyectos en Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Ed. Asociación universitaria del profesorado de Ciencias Sociales. Palencia

GRAVES, NORMAN J. (1998). "La relación entre la geografía universitaria y la docencia de la geografía en las escuelas de educación secundaria del Reino Unido" Iber 16 Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. Ed. Graó Barcelona .

HÄGERSTRAND, (1975).-"El terreno propio de la Geografía Humana" en Chorley y otros. Nuevas tendencias en geografía. I.E.A.L. Instituto de Estudios de Administración Local. Madrid.

HARVEY, D. (1983). Teoría leyes y modelos en geografía. Ed. Alianza. Madrid.

HARVEY, D. (2003).-Espacios de esperanza. Editorial Akal. Madrid.

NEGROPONTE, N. (2000) El mundo digital. Ediciones B. Barcelona

ROZADA, J.M. (1998) "Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva" en Con-Ciencia social. Nº 3. pp 42 69

PRATS, J. (2000).-" Disciplinas e interdisciplinaridad: el espacio relacional polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales" en Iber nº 32. Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Graó. Barcelona.

PRATS, J. (2003).- Ideas para la creación de una internet para la educación secundaria. Reflexiones en torno a las propuestas. En La Sociedad educadora. Colección Estudios nº 92. Ed. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L.(1989). "Apuntes para la enseñanza aprendizaje de las localidades de la provincia de Ciudad Real" Plantel nº 1. Revista de la Escuela de Magisterio de Ciudad Real. Ciudad Real .

SANTOS, MILTON. (2000).“La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción” Ed. Ariel. Barcelona 2000.

SOUTO GONZALEZ, X. M. (1990).- Didáctica de la Geografía . Problemas Sociales y Conocimiento del Medio. Ediciones Serbal. Barcelona.

TOULMIN, S. (1977) . La comprensión humana. Alianza. Madrid.

WOLTÓN, D. (2000) Internet ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación Editorial Gedisa. Barcelona

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXO N° 10

EJERCICIO DE INTERRELACIÓN INICIAL

www.bdigital.uisa.ve

C.C.Reconocimiento

PELOTA QUE PREGUNTA

Se arroja una pelota hacia alguno de los participantes del círculo y éste debe decir su nombre y su edad. Luego debe pensar una pregunta y arrojarle la pelota a quien quiere que la conteste. Así se repite la acción sucesivamente

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

ANEXO N° 11
INVESTIGACION ACCION PARTICIPANTE

C.C.Reconocimiento

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Jorge L. Castillo T.

Origen:

El término "**investigación acción**" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación acción proviene del modelo Lewis sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación, recongelación. En ellas el proceso consiste en:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación de un área problemática;
3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción;
4. Formulación de varias hipótesis;
5. Selección de una hipótesis;
6. ejecución de la acción para comprobar la hipótesis
7. evaluación de los efectos de la acción
8. Generalizaciones. (Lewis 1973)

Las fases del método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere.

Definición:

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo" (Moser, 1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación – acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

Ventajas de la Investigación – Acción:

En la investigación – acción, el quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación - acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación – acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación – acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego el discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes.

¿Qué Caracteriza a la Investigación Acción?:

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios trabajadores. Esto nos lleva a pensar que la investigación – acción tiene un conjunto de rasgos propios. Entre ellos podemos distinguir:

- a. Analizar acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuestas (prescriptivas).

- b. Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).
- c. Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
- d. La explicación de "lo que sucede" implica elaborar un "guion" sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guion es una narración y no una teoría, por ellos es que los elementos del contexto "iluminan" a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.
- e. El resultado es más una interpretación que una explicación dura. "La interpretación de lo que ocurre" es una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor. Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.
- f. La investigación – acción valora la subjetividad y como esta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. Además, el informe se redacta en un lenguaje de sentido común y no en un estilo de comunicación académica.
- g. La investigación – acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (Normalmente se asocia exclusivamente Investigación – acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una investigación acción de corte cuantitativo – explicativo.)
- h. La investigación – acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

Pasos:

1.- Problematización: Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y los que en la realidad ocurre. Es posible diferenciar entre:

- Contradicciones cuando existe oposición entre la formulación de nuestras pretensiones, por una parte, y nuestras actuaciones, por otro.
- Dilemas, un tipo especial de contradicción, pudiendo presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencias de intereses o motivaciones entre dos o más partes.
- Dificultados o limitaciones, aquellas situaciones en que nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no podemos modificar o influir desde nuestra actuación directa e inmediata, lo cual requeriría un actuación a largo plazo, como es el caso de ciertas inercias institucionales o formas de organización

El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar porqué es un problema, cuáles son sus términos, sus características, como se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grande posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

2.- Diagnóstico: una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, como viven y entienden la

situación que se investiga. En síntesis, al análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa al camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

3.-Diseño de una Propuesta de Cambio: una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean.

Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuanta del logro de la propuesta.

4.- Aplicación de Propuesta: una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

5.- Evaluación: todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación – acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible incluso encontrarse ante cambios que implique una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

Características de la Investigación – Acción:

1. Contexto situacional: diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo. No se pretende que la muestra de sujetos sea representativa.
2. Generalmente colaborativo: equipos de colaboradores y prácticos suelen trabajar conjuntamente.
3. Participativa: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
4. Auto – evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.
5. Acción – Reflexión: reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.
6. Proceso paso a paso: si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores.
7. Proceso interactivo: de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
8. Feedback continuo: a partir del cual se introducen modificaciones redefiniciones, etc.
9. Molar: no se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto.
10. Aplicación inmediata: los hallazgos se aplican de forma inmediata.

BIBLIOGRAFÍA:

RAFAEL BISQUERA. Procesos de Investigación

ANEXO N° 12

EJERCICIO DE INTERRELACIÓN INICIAL

www.bdigital.uisa.ve

C.C.Reconocimiento

MI VALIJA DE VIAJE

Se les propone a los participantes que consideren que realizarán un viaje y que deben decidir que llevarán en sus valijas. Deben anotar lo que van a llevar (ya sean objetos, ropa, cassettes, libros, etc., o elementos simbólicos, o cualidades que me harán falta). Luego se presentan al grupo contando que contiene su valija

TARJETAS CON CUALIDADES

Los participantes deberán buscar las cualidades escritas en papeles pegados en distintas partes del salón, y copiar aquellas con las cuales se identifiquen. Luego deberán elegir de esa lista las 10 principales y comentarla en una reunión plenaria

PENSAMIENTO

«Hemos pasado bruscamente de la edad de la piedra a la del circuito. Mientras que la rueda transporta simplemente los apoyos y los datos, el circuito establece relaciones entre los datos, y es el factor de la retroacción. De una época de transmisión pasamos a una era de retroacción, que es así mismo participación» (McLuhan, 1974)

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento