



Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Mención Enseñanza de la Geografía

La Realidad Social como Referente de
los Procesos de Enseñanza y de
Aprendizajes de la Geografía.

Autor: Jorge Alexander Forero Coronel.

Tutor: José Armando Santiago Rivera.

San Cristobal, Marzo de 2011

c.c Reconocimiento

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, Prof. José Armando, Santiago Rivera, portador de la Cédula de Identidad N° V. 3.269.641, Miembro del Personal Docente y de Investigación, adscrito al Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de los Andes, por medio de la presente hago constar que acepto cumplir las funciones de **TUTOR**, durante el proceso de elaboración, presentación y evaluación del Trabajo de Grado, titulado **LA REALIDAD SOCIAL COMO REFERENTE DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA**, presentado por el Profesor Jorge Alexander, Forero Coronel, portador de la Cédula de Identidad N° V. 22.638.320, para optar al título de Magíster en Educación mención Enseñanza de la Geografía, en el Programa de Postgrado Maestría en Educación mención Enseñanza de la geografía de nuestra Universidad.

www.bdigital.ula.ve

En la ciudad de San Cristóbal, a los veintitrés días del mes de julio de 2010.

Prof. José Armando Santiago Rivera

DEDICATORIA

A mi Madre quien además de haberme dado la existencia, consagró su vida para llevarnos adelante a mí y a mis hermanos con sacrificio y abnegación. Madre la esencia de mi personalidad fue formada por vos, fuiste la primera y la mejor maestra de mi vida.

A mi Padre por su esfuerzo, por su sudor de obrero del que me siento orgulloso, por las largas y extenuantes jornadas de trabajo a las que se expuso para sostener nuestra familia.

A mi Abuela porque su vida ha sido una lucha intensa y constante, por enseñarnos a enfrentar y superar las dificultades, porque su ayuda fue imprescindible en este recorrido.

A mis hermanos Nelson, Oscar y Clara.

A mi Leidy Carmín, quien ha llenado mi vida de amor, felicidad y esperanza.

A todos mis tíos y tías, especialmente Al Tío Jairo por su apoyo, al Tío Dagoberto (Q.E.P.D) por contagiarnos de alegría.

A toda mi familia.

A todos los que luchan con franqueza y coherencia por la justicia y la belleza, por la liberación de la humanidad, por la utopía necesaria.

Licenciado: Jorge Alexander, Forero Coronel

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de los Andes por brindarme la oportunidad y el honor de ser su estudiante de pre-grado y postgrado, Alma Mater donde encontré experiencias maravillosas, aprendizajes significativos y muy buenos compañeros.

Al Vicerrectorado de Estudios de Postgrado de la Universidad de los Andes.

A mi Maestro, José Armando Santiago Rivera, quien además de ser Tutor del presente trabajo de grado y Coordinador de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía, es un referente imprescindible en mi modesto e incipiente ejercicio en la docencia y la investigación. Su lucha constituye un ejemplo de vida.

A todos los profesores de quienes tuve el privilegio de aprender.

A mi Patria Venezuela.

A Demars Figueroa y Juan Mogollón, dos maestros de la vida.

A Joe Álvarez e Ismael Contreras, dos hermanos de la vida.

A todos mis compañeros y mis compañeras estudiantes. Especialmente al curso de Historia de Venezuela del Segundo Año, Sección "D", del Liceo Bolivariano "Pedro María Morantes" de San Cristóbal, año escolar 2008-2009, quienes participaron directa y conscientemente en este trabajo.

A todos mis compañeros de estudio en todos los niveles, especialmente a "Los Orozco" de la Escuela Técnica Industrial de San Cristóbal, Promoción 1999, al compañero Ronny García (quien acompañó y apoyó en momentos tan adversos) y al compa José Orlando Daza compañero de pre y postgrado.

Al Profesor Luis Mora Ballesteros por su amistad y sus valiosas sugerencias.

Al Profesor Jonathan Gómez porque su saber no es una mercancía sino un medio para la solidaridad y los buenos momentos con los amigos.

A todos los que en diversas circunstancias me apoyaron y fueron importantes para mi vida.

Licenciado: Jorge Alexander, Forero Coronel

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

**LA REALIDAD SOCIAL COMO REFERENTE DE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA**

Autor: Jorge Alexander, Forero Coronel

Tutor: José Armando, Santiago Rivera

Fecha: Octubre de 2010

RESUMEN

La presente investigación se plantea la promoción y materialización de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía sustentados en el ejercicio de la investigación y la reflexión crítica, respecto a los problemas que tienden a afectar una realidad socio-educativa concreta y respecto al propio quehacer educativo, a partir de una visión de totalidad. La problemática se centra en una experiencia llevada a cabo en el Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de la Parroquia La Concordia, Municipio San Cristóbal, Estado Táchira (año escolar 2008-2009), con base en un enfoque crítico de la pedagogía y de las ciencias sociales en general y a través de una Investigación-Acción Participante. Al respecto se diseñó y ejecutó un proyecto de aprendizaje con la finalidad de llevar a cabo procesos educativos fundamentados en un tratamiento científico del contexto y orientados hacia la explicación y la desmitificación de las contradicciones sistémicas (esencialmente contradicciones sociales y geográficas) en su adaptación al ámbito local. Como conclusión se puede afirmar que es factible desarrollar una enseñanza de la geografía crítica y transformadora mediante el estudio inductivo, sistémico y dialéctico de la realidad social.

Palabras clave: Realidad social; Enseñanza de la Geografía; Pedagogía crítica; Investigación-Acción-Participante; Proyecto de Aprendizaje.

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

**SOCIAL REALITY AS REFERENCE PROCESSES OF TEACHING AND
LEARNING OF THE GEOGRAPHY**

Author: Jorge Alexander, Forero Coronel

Tutor: José Armando, Santiago Rivera

Date: November, 2010

ABSTRACT

This research is aimed at the promotion and realization of processes of teaching and learning of geography supported in the exercise of research and critical reflection on the problems that tend to affect a specific socio-educational approach and respect to its educational work, based on a vision of wholeness. The issue centers on an experiment carried out in the Bolivarian High School "Pedro María Morante" in the Parish La Concordia, Municipio San Cristóbal, Táchira's State (scholar year 2008-2009), based on a critical approach to pedagogy and social sciences in general and through a Participant Action-Research. In this regard it was designed and implemented a learning project with the aim of carrying out educative processes based in a scientific treatment of context and oriented to the explanation and demystification of the systemic contradictions (mainly social and geographical contradictions) in their adaptation to field local. In conclusion we can say that it is feasible to develop a critical geography teaching and transforming through the inductive study, systemic and dialectical social reality.

Keywords: Social Reality, Teaching Geography, Critical Pedagogy, Research-Action-Participant, Project Learning.

ÍNDICE GENERAL

	p.p
RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I EL PROBLEMA	4
Planteamiento del Problema.....	4
Objetivos de la Investigación.....	11
Justificación.....	12
II MARCO TEÓRICO	14
Antecedentes.....	14
Bases	
Teóricas.....	28
Globalización.....	28
Realidad Social.....	29
Geografía Radical.....	32
Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje.....	33
Corrientes Pedagógicas.....	37
Estrategias Geodidácticas.....	40
Proyecto de Aprendizaje.....	41

Bases legales.....	43
III MARCO METODOLÓGICO	47
Naturaleza de la Investigación.....	48
Diseño de la Investigación.....	49
Nivel y Modalidad de la Investigación.....	50
Fases de la Investigación.....	51
Población y Muestra.....	53
Características de la Muestra.....	55
Contexto de la investigación.....	55
Técnicas.....	57
Instrumentos.....	58
Confiabilidad y Validez.....	60
Análisis y Procesamiento de datos.....	61
IV HALLAZGOS	64
Fase Diagnóstica.....	64
Corrientes que dominan los procesos de enseñanza.....	72
Factibilidad para el diseño de la propuesta.....	85
V LA PROPUESTA.....	90
Propuesta Geodidáctica.....	91
Fundamentos teóricos-metodológicos de la Propuesta.....	105

Experiencias significativas.....	105
Conclusiones.....	125
Recomendaciones.....	129
REFERENCIAS.....	132
ANEXOS.....	138
Anexo 1.....	139
Anexo 2.....	141
Anexo 3.....	142
Anexo 4.....	143
Anexo 5.....	144
Anexo 6.....	145
Anexo 7.....	146
Anexo 8.....	147
Anexo 9.....	148
Anexo 10.....	149

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp.
Nº	
Ítem 1. Importancia del saber geográfico.....	75
Ítem 2. Enseñanza de la geografía.....	77
Ítem 3. Aprendizaje de la geografía.....	78
Ítem 4. Procesos de aprendizaje de la geografía.....	80
Ítem 5. Corrientes de enseñanza y de aprendizaje de la geografía.....	81

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	pp.
Nº	
Ítem 1. Importancia del saber geográfico.....	75
Ítem 2. Enseñanza de la geografía.....	76
Ítem 3. Aprendizaje de la geografía.....	78
Ítem 4. Procesos de aprendizaje de la geografía.....	80
Ítem 5. Corrientes de enseñanza y de aprendizaje de la geografía.....	82

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se plantea el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía centrados en el estudio de la realidad social y con base en procesos de investigación y reflexión teórico-práctica de los problemas localizados en el ámbito comunitario, desde una perspectiva crítica y una visión de totalidad. Cabe acotar que el mismo se llevó a cabo en una sección del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de San Cristóbal, durante el año escolar 2008-2009.

El objetivo general formulado plantea: *Fomentar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía a partir de la realidad socio-educativa y con base en un enfoque crítico y transformador*, mediante los cuales se pretenden contrarrestar los problemas teórico-prácticos diagnosticados e identificados en la enseñanza de la geografía del escenario objeto de estudio (relacionados esencialmente con el dominio del positivismo).

En cuanto a los objetivos específicos se propone: *Diagnosticar la realidad socio-educativa; Identificar las corrientes del pensamiento pedagógico y geográfico dominantes; Determinar la factibilidad social, institucional, administrativa, económica y legal que permita el diseño de propuestas geodidácticas orientadas a la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica; y Diseñar una propuesta geodidáctica elaborada a partir de la realidad socioeducativa objeto de estudio, orientada a la formación de un pensamiento crítico y una conciencia histórico-geográfica* (en todos los casos en el escenario referido).

Se presume que una enseñanza de la geografía crítica y desmitificadora, centrada en procesos investigativos y orientada a la explicación de los problemas de la realidad social, tiende a permitir la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de la dinámica histórico-geográfica con base en el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes.

Por tanto se propone el desarrollo de procesos educativos en los cuales los sujetos del presente estudio (alumnos del segundo año sección D, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes”, año escolar 2008-2009), reconozcan la relación dialéctica sociedad-espacio; asuman el espacio y la realidad como una producción social e histórica, y alcancen las competencias necesarias para llevar a cabo la explicación y desmitificación de los fenómenos, los procesos sociales y su materialización en el espacio geográfico (localizada y apreciada factualmente en la cotidianidad).

En el primer capítulo (EL PROBLEMA), se describe de manera sistemática el problema, se exponen en detalles los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo (MARCO TEÓRICO) se enuncian un conjunto de antecedentes, las bases teóricas (las nociones fundamentales para el estudio), así como las bases legales para el desarrollo de la presente aproximación teórico-práctica.

El tercer capítulo corresponde al *Marco Metodológico*, en el cual se explicita que la investigación es de tipo cuali-cuantitativa y se enmarca en la modalidad de Proyecto Factible. Por tanto las características de la muestra, el tipo de muestreo, las fases del proceso, así como las técnicas y los instrumentos, se adecuan a dicha modalidad.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la fase diagnóstica (centrada en los indicadores pedagógicos del problema y en la descripción de los aspectos contradictorios de la realidad socioeducativa objeto de estudio), se identifican las corrientes del pensamiento geográfico y pedagógico que dominan el escenario de la investigación, y se determina la factibilidad (social, institucional-administrativa, económica y legal) para el desarrollo de la investigación.

En el quinto capítulo se desarrolla la propuesta del trabajo (que por supuesto surge de la reflexión teórico-práctica de la realidad objeto de

estudio). Se trata del diseño de una PROPUESTA GEODIDÁCTICA organizada en seis (06) *Unidades Geodidácticas*, las cuales fueron sistematizadas y desarrolladas en la realidad objeto de estudio mediante un Proyecto de Aprendizaje. Además se explicitan las experiencias significativas, las conclusiones, y las recomendaciones elaboradas, así como las referencias que fundamentan el trabajo de investigación

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La geografía es un área del conocimiento fundamental en el proceso de formación académica y empírica de todo ser humano, porque los métodos de aproximación a la realidad y las categorías del saber geográfico en su dimensión actual, permiten observar, describir, analizar y explicar, los hechos, fenómenos, procesos y contextos sociales desde una visión sistémica y dialéctica (Santos, 2000).

Cabe acotar que la amplitud del marco epistemológico de la geografía, las explícitas relaciones que este saber puede establecer con el conjunto de las ciencias sociales (Capel, 1989), y el carácter complejo y dinámico de la realidad contemporánea, exigen el abordaje de lo geográfico desde un enfoque interdisciplinario. Tal visión sistémica exige además que la investigación y la enseñanza geográfica se orienten al estudio de la realidad social.

Por tanto, la enseñanza de la geografía precisa otorgar especial atención al estudio de los problemas del mundo actual, con base en el contexto y la dinámica local, pero con una perspectiva de totalidad, que conecte la realidad mundial con las particularidades locales y aproveche las bases teóricas de otras disciplinas afines.

En este marco de ideas, es necesario promover la investigación como proceso pedagógico (Freire, 2004; Santiago, 2006; Pérez, 2006; Yovane, 1998), con el objeto de fomentar la conciencia crítica de los estudiantes, con

base en el diálogo y la reflexión cuestionadora y participativa (Santiago, 2005).

Los aspectos de la realidad contemporánea señalados, exigen una enseñanza de la geografía orientada hacia la formación de una ciudadanía crítica y transformadora, mediante la explicación y desmitificación del espacio geográfico y sus relaciones sistémicas-dialécticas con la organización de la sociedad (Ceballos, 2007).

Lo anterior con la finalidad de contrarrestar las formas de dominación que domestican y manipulan la sociedad, desde la ideología del Nuevo Orden Mundial (Shossudowsky, 2002; Santiago, 2003; Chomsky, 2007; Roig, 2006), que respalda y afianza la expansión del capitalismo a escala mundial y se impone en la enseñanza de la geografía en ámbitos académicos, a través de una práctica pedagógica mecánica y descontextualizada.

Práctica pedagógica que en último término constituye uno de los mecanismos de alienación de mayor efectividad, en función de su alcance y del carácter subrepticio de sus implicaciones (Santiago, 2003), ya que justifica y reproduce la explotación deshumanizada e irracional de la fuerza de trabajo y los recursos naturales, ambos inherentes a la lógica del capital, que multiplica y agudiza los problemas sociales y ecológicos presentes en el mundo contemporáneo a escala global.

En este sentido, en Venezuela, se han desarrollado múltiples investigaciones orientadas a la puesta en práctica de una enseñanza de la geografía que cuestione la alienación material e ideológica que impone el sistema capitalista. Santiago (2005), Ceballos (2007), entre otros, han dedicado gran parte de sus esfuerzos investigativos y pedagógicos al tema.

Aunque es imposible generalizar, por la complejidad del tema en cuestión y por los elementos subjetivos que intervienen en el mismo, en los resultados

de dichas investigaciones, se observa una tendencia explícita a concluir que la enseñanza de la geografía en el sistema educativo venezolano, presenta agudas contradicciones teórico-prácticas y no está acorde con las necesidades y exigencias que impone la sociedad.

La evolución científico-tecnológica-informacional (Santos, 2001) y sus contrasentidos (Vega 2007), el carácter hegemónico y predador del nuevo orden mundial, la crisis económica mundial (Santaella, 2008), entre otros elementos, expresan las contradicciones de la sociedad actual. Aunque la ciencia y la sociedad se encuentran en permanente transformación, los fundamentos teórico-prácticos más renovados y pertinentes de la geografía y su enseñanza se encuentran ausentes del contexto escolar. Los procesos pedagógicos se llevan a cabo de manera descontextualizada respecto a las circunstancias socio-históricas donde se desarrollan (Santiago, 2007).

Con base en los aportes de los investigadores enunciados se puede afirmar genéricamente que la enseñanza de la geografía en Venezuela se caracteriza por su disonancia con la realidad. Los contenidos geográficos son irrelevantes en la medida en que se reducen a la enumeración de factores regionalizados (primordialmente factores naturales). Se trata de una geografía inventario, sin relaciones entre sus variables, que se enseña y se aprende a partir de discursos deterministas, acríticos y ahistóricos (Delgado, 2005; Segrelles, 1999).

El conjunto de estudios precitados subraya además que las situaciones didácticas son rutinarias y apenas persiguen un aprendizaje mecánico y pasivo que se sustenta en estrategias tradicionalistas como “dictar, copiar, calcar y dibujar” (Santiago, 2006.p.153), en las que los procesos cognitivos son eminentemente conductistas, pues se limitan a la clasificación y memorización de elementos aislados de su contexto, sin participación del

estudiante, carentes de reflexión teórico-práctica y con una visión fragmentada y parcializada del saber y de la sociedad (Ibíd.).

Aunado a lo anterior, se reconoce la preponderancia de postulados teóricos sustentados en el determinismo geográfico y en el ocultamiento de relaciones de causalidad entre los hechos y los procesos con el contexto histórico y social donde se desarrollan.

Esto sucede en gran medida por la hegemonía del positivismo (corriente que emana el determinismo y el conductismo para la geografía y la pedagogía respectivamente) en los ámbitos educativos y académicos y en los aparatos ideológicos del sistema capitalista que abordan lo geográfico. En la mayoría de las universidades venezolanas (instancias de formación de los profesionales de la docencia) ha predominado históricamente el enfoque positivista-tecnocrático (Vasconi, 1988).

Igualmente, los aparatos educativos-culturales de la sociedad capitalista, el cine, la televisión, la prensa, las producciones bibliográficas (libros de texto, enciclopedias), así como los diversos medios electrónicos, tienden a difundir discursos y visiones del mundo deterministas, aisladas de la realidad, sin relaciones de causalidad, carentes de crítica social y sin vinculación alguna con el movimiento histórico (Lacoste, 1977; Kohan 2005).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en los ámbitos escolares de Venezuela, se inclinan a reproducir discursos y prácticas esencialmente positivistas, lo cual no es aleatorio ni casual. Por el contrario, los docentes de geografía no hacen sino expresar y propagar en su ejercicio el paradigma fundamental de su proceso de formación profesional y sus procesos de socialización más elementales.

Se trata en última instancia de la reproducción de un conjunto de ideas y principios, de una manera en particular de entender y de asumir el mundo.

De una corriente que en geografía no trasciende la descripción y clasificación de factores, que se reduce al dato y a lo factual y que no repara en prescindir de las relaciones de la totalidad social con los factores en su proceso de espacialización y localización.

Esta situación trae consigo implicaciones negativas para la sociedad, dado que la enseñanza de una geografía conductista-positivista, además de limitarse a la reproducción inerte de contenidos descontextualizados y sin problematización alguna (lo cual de por sí, representa un problema significativo), fomenta y propicia un conjunto de valores y de relaciones, que justifican y fortalecen las relaciones sociales y las estructuras de dominación material e ideológica del sistema capitalista (Vasconi, 1988), y en el escenario actual, se inclinan a exaltar y afianzar la globalización del Nuevo Orden Mundial (Vega, 1997; Santiago, 2003.; Santaella, 2006).

Deriva, por tanto, que la enseñanza de la geografía tiende a influir en la manera de pensar y consuetudinariamente en la manera de actuar de los estudiantes (de los ciudadanos en proceso de formación), en la medida en que los aparatos educativos-culturales actúan como agentes de socialización de representaciones ideológicas justificadoras y legitimadoras del sistema capitalista, se producen procesos de alienación (Lacoste, 1977) que se materializan en el conjunto de relaciones sociales de producción del sistema capitalista (explotación de la fuerza de trabajo- acumulación por plusvalía), las cuales constituyen la raíz fundamental de las contradicciones y las desigualdades sociales (Marx y Engels 1974).

Esta práctica enajenante y tergiversadora de la realidad social, contrasta con el potencial emancipador de la teoría geográfica contemporánea. El saber geográfico de la actualidad, posee la capacidad de explicar los hechos y los procesos que se desarrollan y se concretan en la sociedad, mediante

una visión sistémica, dialéctica e integradora de la misma (Harvey, 1976, 2008).

Una visión que comprende el espacio geográfico (objeto de estudio de la disciplina), como un producto social e histórico en constante evolución y transformación y al ser humano organizado en sociedad como el sujeto de la dinámica espacial y social (Tovar, 1986).

La enseñanza de la geografía tiene mucho que aportar en la concienciación y la liberación material e ideológica de las ciudadanas y los ciudadanos en proceso de formación (Ceballos, 2007), mediante la puesta en práctica de procesos de enseñanza y de aprendizaje cuyo referente esencial sea el conjunto de problemas de la realidad social en la que los agentes del hecho educativo interactúan.

Resulta cardinal la promoción y el desarrollo de un intenso y profundo debate al respecto. Además es de vital importancia, adelantar múltiples procesos de investigación que, desde diversos enfoques, tengan la posibilidad de establecer todos los elementos críticos y contradictorios que están relacionados con la problemática planteada. Es preciso que en función de los resultados y las conclusiones de esas investigaciones se formulen propuestas teórico-prácticas, orientadas a superar las contradicciones que se identifiquen como tal.

El contexto exige que el ejercicio docente y la investigación trasciendan la enseñanza de la geografía sesgada a la reproducción de discursos y prácticas positivistas, pues éstos derivan en procesos formativos que mistifican la realidad social (lo cual constituye el problema objeto de estudio de esta investigación). La difusión de una visión falseada y distorsionada de la dinámica social, obstaculiza el tratamiento científico y por ende la comprensión objetiva y racional de los problemas localizados en el entorno, así como de sus relaciones sistémicas con la totalidad social.

Esto lleva a considerar la presente investigación como una propuesta para el debate, a partir de la condición explícita que motiva el presente estudio, el cual surge a raíz de una preocupación ética y política del investigador. Esta investigación se desarrolla en una realidad escolar determinada: curso de Historia de Venezuela del Segundo Año, Sección “D”, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes, de San Cristóbal, Estado Táchira, durante el año escolar 2008-2009.

La necesidad de estudiar dicho problema en tal escenario, se fundamenta en la identificación de indicadores que expresan de manera genérica las contradicciones abordadas en la reflexión teórica expuesta. Por tanto, es primordial el estudio sistemático del problema, a partir de un enfoque dialéctico, que no se limite al estudio teórico, sino que además desarrolle una aproximación a la realidad objeto de estudio y una participación directa orientada a la transformación de la situación problematizada. A partir de tal circunstancia surgen los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las corrientes del pensamiento geográfico que constituyen el dominio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en el Liceo Bolivariano Pedro María Morantes?
2. ¿Cuáles son los principios filosóficos, metodológicos y epistemológicos que requiere la puesta en práctica de una enseñanza de la geografía que se caracterice por ser crítica y transformadora?
3. ¿Cuál es la factibilidad social, institucional, administrativa, económica y legal para el diseño de propuestas geodidácticas orientadas a la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica?
4. ¿Qué estrategias geodidácticas se pueden proponer para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a la formación de un pensamiento crítico y una conciencia histórico-geográfica?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fomentar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía a partir de la realidad socio-educativa, con base en un enfoque crítico y transformador.

1.2.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar la realidad socioeducativa de los estudiantes del 2º Año Sección D, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de San Cristóbal-Estado Táchira, año escolar 2008-2009.
- Identificar las corrientes del pensamiento pedagógico y geográfico presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de San Cristóbal-Estado Táchira durante el año escolar 2008-2009.
- Determinar la factibilidad social, institucional, administrativa, económica y legal que permita el diseño de propuestas geodidácticas orientadas a la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica por parte de los estudiantes del 2º Año, Sección D, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de San Cristóbal-Estado Táchira, año escolar 2008-2009.
- Diseñar una propuesta geodidáctica elaborada a partir de la realidad socioeducativa objeto de estudio, orientada a la formación de un pensamiento crítico y una conciencia histórico-geográfica en los estudiantes del 2º Año, Sección D, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes” de San Cristóbal-Estado Táchira, año escolar 2008-2009.

1.3 Justificación

La presente investigación se sustenta en la necesidad de evidenciar (mediante la aproximación sistemática a una realidad educativa y con base en diversos antecedentes), las contradicciones existentes entre la producción teórica de las comunidades científicas geográfica y pedagógica y, la geografía que se enseña en el sistema educativo venezolano.

Esto como respuesta a la necesidad de fomentar y concretar procesos de enseñanza y de aprendizaje que atiendan la realidad social, así como llevar a cabo estudios que a partir de la reflexión teórica y la participación activa y directa del investigador en la realidad delimitada, reivindiquen la geografía como saber, a la vez que propongan una práctica pedagógica emancipadora como instancia para la concienciación de los agentes participantes en el hecho educativo.

De este modo se procura la promoción de una ciudadanía crítica y responsable (Ceballos, 2007). En la formación ética y política de sujetos de transformación social, al producir y practicar una enseñanza de la geografía que forme ciudadanas y ciudadanos capaces de enfrentar y contrarrestar la alienación material e ideológica que el sistema capitalista multiplica a través de sus diversos aparatos ideológicos (Vasconi, 1988).

Es oportuno acotar que una investigación orientada al logro de los objetivos señalados anteriormente, constituye una referencia de gran importancia para los docentes que enseñan geografía en todas las instancias del sistema educativo venezolano, más aún si se considera que, en la actualidad se promueve una revisión y un proceso de discusión filosófica, metodológica y práctica a la educación en Venezuela. También, es fundamental para los estudiantes de educación cuya mención está relacionada con el área de geografía, como una oportunidad para propiciar el reconocimiento de las contradicciones halladas y para promover una

transformación paradigmática en las comunidades científicas vinculadas con la enseñanza de la geografía.

Esta aproximación teórico-práctica además de proponer el examen sistemático de la problemática de la enseñanza de la geografía en la realidad escolar venezolana, propugna una metodología que permite la reflexión y la acción consciente del conjunto de agentes del hecho educativo. Los cuales se asumen como sujetos que a partir de la objetivación de su realidad socio-educativa, pueden ser capaces de desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan comprender el hecho espacial como un producto social de la dinámica histórica, y que a través de la formación de un pensamiento crítico estén preparados para explicar y transformar las contradicciones y los problemas de su contexto.

Otro aspecto a resaltar se sustenta en la visión de totalidad y el enfoque dialéctico, que permiten asumir el conocimiento desde una perspectiva sistémica e integradora, ante lo cual es posible enseñar geografía (teorías, métodos y categorías del conocimiento geográfico) en un curso de Historia de Venezuela. Esta experiencia posee la modesta pretensión de aportar en la necesaria superación de la visión fragmentaria de la realidad y del conocimiento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En primer término es imprescindible efectuar una delimitación conceptual del conjunto de nociones que sustentan la presente investigación. En función de esta premisa, resulta de vital importancia acotar que esta aproximación teórico-práctica, concentra su interés en la problemática de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del saber geográfico, entendidos como una totalidad orgánica que integra de manera sistémica los aspectos disciplinares, didácticos, cognitivos y ético-políticos. Con especial énfasis en las contradicciones pedagógicas y didácticas que se desarrollan en la praxis escolar de la geografía y, las implicaciones de orden cognitivo-ideológico y sociocultural producidas a partir de dichas contradicciones.

Asimismo, es necesario referir que, a partir de tal problemática surge la necesidad de fomentar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, sustentados en el enfoque sociocrítico de la educación y en la corriente radical de la geografía.

Por tanto, a continuación se van a enunciar algunos antecedentes relacionados con esta investigación (en cuanto a la problemática abordada y las categorías tratadas), así como los conceptos y nociones que fundamentan teóricamente la presente investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

La educación como proceso social y su sistematización e institucionalización a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

ha sido estudiada en múltiples monografías, artículos, tesis de grado e investigaciones que pretenden abordar instancias y vertientes de diversa índole. Desde trabajos que pretenden estudiar el hecho educativo a partir de una visión genérica e historicista, hasta investigaciones sustentadas en realidades socio-educativas particularizadas y específicas (más vinculadas al tipo de investigación del presente trabajo).

Los antecedentes de esta investigación examinan y teorizan respecto a la problemática de la enseñanza de la geografía, la urgencia de estudiar la realidad y la dinámica geográfica y social como referentes esenciales para la elaboración de propuestas paradigmáticas transformadoras. Asimismo, se destacan reflexiones con fundamentos empíricos respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en el marco del proyecto de Liceos Bolivarianos (contexto específico donde se desarrolla este trabajo), el entorno geográfico de la escuela, la necesidad de asumir estrategias metodológicas que se acerquen a la dinámica geográfica desde el reconocimiento de lo local y con una visión geohistórica, constituyen temáticas tratadas en algunas aproximaciones o propuestas teórico-prácticas antecedentes para el presente estudio.

A continuación se exponen algunos aportes (organizados en orden cronológico respecto a su fecha de publicación) que abordan las temáticas señaladas, las cuales fueron seleccionadas a partir de coincidencias en cuanto a objeto de estudio, nociones y conceptos, corrientes de pensamiento y otros aspectos comunes que tienden a ser de gran utilidad para el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar se destaca un trabajo publicado en San Cristóbal, Venezuela, por **Santiago (1991)**, que se tituló: **El estudio de la dinámica geográfica cotidiana. Una alternativa para la enseñanza de la geografía**

Este trabajo expone de manera sistemática un conjunto de premisas teórico-prácticas dirigidas a la promoción de una enseñanza de la geografía centrada en el estudio y la explicación de la realidad geográfica cotidiana. Plantea la necesidad de asumir “el entorno geográfico como el objeto de los procesos didácticos”, pues considera que la reflexión en torno a los diversos problemas que suceden en el ámbito vivencial, tiende a fortalecer la formación integral de los estudiantes (p. 9).

Se trata de una caracterización de la enseñanza de la geografía, elaborada y sustentada a partir de una densa revisión bibliográfica, así como, en la recopilación y el procesamiento de información obtenida en una realidad socio-educativa específica a través de la aplicación de un cuestionario. Las referencias teóricas y los datos estudiados constituyen la esencia de la interpretación construida por el autor, y por supuesto, de los aportes teóricos que el mismo enuncia con el objeto de contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la geografía.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, es preciso destacar que el autor problematiza la misma, pues en función de su proceso investigativo y de los resultados obtenidos, afirma que los docentes tienden mayoritariamente a reproducir los contenidos y los enfoques dispuestos en el programa oficial, a través de una concepción geográfica “descriptiva, enciclopedista y determinista”, que se dedica al tratamiento superficial de nociones y conceptos sin relación alguna con la dinámica y la realidad contemporánea (p. 10).

El autor infiere y expone que “es una necesidad adecuar la enseñanza de la geografía a lo que está ocurriendo en el entorno, facilitando el aprendizaje en la articulación de la teoría con la praxis” (p. 10). Según lo afirmado por Santiago, es indispensable promover y ejercer una enseñanza de la geografía que asuma la dinámica cotidiana y los problemas que en ésta se

expresan, como referente teórico-práctico de los procesos formativos en los que el estudiante tenga la oportunidad de abordar con criterios científicos su realidad geográfica.

Dos aspectos a destacar en la exposición del autor (en virtud de su relación directa con el contexto descrito en el planteamiento del problema de la presente investigación), están vinculados en primer término con el reconocimiento del carácter dinámico y complejo de la realidad (p. 13), y en segundo término con la caracterización de la crisis en todas las instancias del mundo contemporáneo, expresada en problemas ecológicos, socio-económicos, demográficos y políticos, por citar las que fueron referidas explícitamente (p.16).

En este trabajo se aprecia una vinculación directa con esta investigación, en la medida en que se propugna la necesidad de llevar a cabo una acción educativa en la que además de los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía dispuestos en el programa, se considere y se estudie la realidad social, mediante la investigación, así como, el diseño y la aplicación de estrategias dirigidas a la formación de sujetos críticos y auto-didactas, que conciban el mundo y el conocimiento a partir de una visión de conjunto.

Todo con la intención de trascender la enseñanza de la geografía que se reduce a una “praxis alienadora” (p. 24), en la que se practica la mera transmisión y reproducción de inventarios de porciones territoriales (sustentados en procesos de memorización pasiva y mecanicista), sin establecer relaciones entre las variables abordadas y con un enfoque fragmentario del saber.

En este trabajo se subraya además el tratamiento de la geodidáctica (noción fundamental de este trabajo), entendida como el conjunto de estrategias dirigidas al desarrollo de un aprendizaje surgido de una actividad creadora, reflexiva e investigativa, así como la necesidad de proponer y

llevar a cabo estrategias orientadas al estudio crítico de la realidad social y la dinámica geográfica adaptada al entorno escolar (p. 33).

Si bien el estudio fue publicado hace veinte años, se considera un referente de gran importancia para el presente trabajo, en la medida en que constituye un hito teórico y metodológico para las comunidades científicas relacionadas con la enseñanza de la geografía, pues incorpora nociones de gran vigencia (caso específico la noción geodidáctica) y propone una enseñanza de la geografía crítica y comprometida con el cambio social.

Una enseñanza de la geografía centrada en el estudio de la dinámica geográfica cotidiana con una visión de totalidad, en un contexto dominado por la eclosión de visiones fragmentarias, pretendidamente neutrales, ahistóricas (no hay que olvidar el impacto producido por la teoría del fin de la historia, producida a partir de la caída del bloque soviético) y acríticas sustentadas en la corriente posmodernista (Harvey, 2008).

En segundo lugar se refiere a **Souto (1998)**, quien publicó un texto titulado: **Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio** (publicado en Barcelona, España). Este trabajo se propone caracterizar de manera general la problemática de la enseñanza de la geografía en España.

A partir de este marco contextual se elaboran un conjunto de propuestas didácticas orientadas a mejorar la enseñanza de la geografía, las cuales fueron verificadas y evaluadas en aproximaciones a realidades escolares determinadas, para en última instancia plantear que la investigación es la herramienta esencial para el cumplimiento de tales objetivos.

En cuanto a la metodología de la investigación se puede sintetizar que, la misma consistió en una densa revisión documental de los fundamentos teórico-prácticos de la enseñanza de la geografía contextualizada a la escuela española (reflexiones teóricas, aproximaciones a realidades

escolares específicas, bases legales de los diversos escenarios históricos dados durante el siglo veinte, así como los diseños curriculares y los referentes epistemológicos y filosóficos que han sustentado dicha enseñanza.

El autor diseña y fomenta la aplicación de una propuesta curricular (denominada plan general y organizado en: objetivos, contenidos, metodología y evaluación), en la que se estructuran los elementos esenciales para la materialización de una enseñanza de la geografía problematizadora y con el contexto como referente. Es decir, una enseñanza de la geografía que se propone la explicación de la realidad social que condiciona el entorno educativo y el tratamiento científico de los conflictos y las contradicciones sociales que tienden a afectar el quehacer pedagógico.

En otra fase se lleva a cabo la aplicación del referido plan general en un conjunto de institutos educativos de la comunidad valenciana de España, para posteriormente evaluar los resultados de la propuesta a partir de un proceso de constatación teórico-práctica, con base en las experiencias desarrolladas y en los avances obtenidos y sistematizados en el proceso mencionado (mediante la observación directa y tabulación de una lista de frecuencia). Por último se concluye que la investigación representa la herramienta fundamental para el desarrollo de reflexiones científicas que permitan la materialización de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía acordes con las necesidades y exigencias de la realidad contemporánea.

En cuanto a la importancia y la pertinencia de esta obra como marco referencial para la presente investigación, se pueden enunciar algunos aspectos. En primer lugar, la definición de la didáctica elaborada por el autor, permite asumir la misma, desde una perspectiva contextualizada, que considere la realidad social, las características cognitivas y socioeducativas

de los estudiantes (p.12), entendidos como sujetos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía (aunque el autor enfatiza en el estudio de la enseñanza).

El autor plantea la necesidad de concretar una participación consciente, activa y efectiva del docente en los diseños didácticos y las propuestas curriculares. Es decir, el docente como protagonista de un currículo abierto, flexible, dinámico, como sujeto responsable del diseño y ejecución de métodos, técnicas, estrategias, contenidos e intencionalidades de la enseñanza, sobre la base de la realidad social y educativa diagnosticada a través de un proceso de investigación y sistematización del quehacer educativo por parte del propio docente (p.306).

Otro aspecto a destacar, está relacionado con el enfoque de aproximación a las variables cognitivas. En este sentido el autor sustenta su reflexión, su propuesta y su evaluación, en los postulados de Vigotsky. Por tanto, el aprendizaje se concibe como un proceso social, en el que influyen las determinaciones sociales e históricas del contexto educativo del estudiante y las relaciones que se desarrollan en dicho contexto. Asimismo, el aprendizaje se concibe como proceso y producto inseparable de la enseñanza.

Respecto a los contenidos, Souto plantea la necesidad de contextualizar y problematizar los mismos, a partir del tratamiento inductivo de problemas sociales, los cuales, ameritan ser definidos y re-definidos a partir de un enfoque crítico que permita la selección adecuada de las nociones y visiones interpretativas a desarrollar. Por tal motivo, la estructura de las propuestas curriculares se fundamenta en el conjunto de contradicciones sociales que se localizan en el entorno educativo.

Además es imprescindible destacar la relevancia y la pertinencia de la caracterización de la enseñanza de la geografía elaborada por el autor (con la realidad española como referente, pero con base en una visión genérica

de la misma). Donde se concluye que la geografía que se enseña no explica los problemas sociales a partir de la noción espacio geográfico, pues apenas se limita a una descripción estática, acrítica y fragmentaria de porciones territoriales aisladas arbitrariamente de la dinámica global (p.40).

Por otra parte, se afirma que en los docentes predomina una concepción de la geografía, como la asignatura que se ocupa de la localización en áreas delimitadas muy específicas, de datos y elementos climáticos, geomorfológicos, demográficos y económicos (entre otros), sin relación entre sí, y aislados de lo que ocurre fuera de la delimitación realizada (p.70). Además se concibe la enseñanza como un proceso impartido por un experto, sin tener en cuenta las dificultades e intereses que condicionan el aprendizaje de los alumnos.

El autor denuncia una contradicción evidenciada en algunas estrategias pretendidamente constructivistas (como la exploración de ideas previas), donde se consideran las ideas de los estudiantes mediante la indagación respecto a qué saben, pero las mismas no se procesan y son asumidas como conceptos aislados que son rechazados y negados, sin importar cómo han alcanzado tal aprendizaje, ni precisar que han aprendido y a través de qué corriente de pensamiento han desarrollado tal concepto. El autor afirma que en apariencia el propósito de dicha estrategia se orienta a demostrar al estudiante sus carencias de saber, “con lo cual le creamos una verdadera barrera ante su aprendizaje. (...) ello confirma el gran reto de analizar las ideas previas (...) como un conjunto ordenado de conceptos que suponen la explicación del mundo por parte del alumno” (p.71, 72).

Por último, el autor impugna dos aspectos esenciales para el presente trabajo de investigación. En primer término denuncia el carácter ideológico de los currículos y los contenidos geográficos que se enseñan y, critica la enseñanza de la geografía que se reduce a fomentar la descripción de

porciones territoriales, a dibujar y calcar mapas, y a la memorización de ríos, capitales, formas orográficas, así como nociones y conceptos desvinculados de los problemas sociales. Situaciones que según el autor, producen la aversión de los estudiantes hacia la disciplina (p. 63).

Otra investigación que constituye un antecedente de gran importancia para el presente estudio se denomina: **Emergentes cambios paradigmáticos en la enseñanza de la geografía y sus efectos en el trabajo escolar cotidiano Santiago (2003)**, el mismo fue publicado en San Cristóbal, Venezuela.

Este trabajo tiene como objetivo fundamental expresar la necesidad de fomentar y concretar una renovación de los esquemas y los paradigmas que rigen la enseñanza de la geografía, en razón del predominio del modelo de enseñanza tradicional, que consiste en la transmisión inerte de contenidos y datos orientados por el programa escolar o el libro escolar (que por su carácter genérico tienden a ser diseñados sin considerar la realidad socio-educativa de los estudiantes) y, en una práctica de clase rutinaria y repetitiva, que se desarrolla a través de técnicas y procedimientos como el dictado y la exposición unidireccional (p. 6).

A partir de esta situación surgen un conjunto de contradicciones, ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no responden a las exigencias que plantea la realidad social contemporánea. Por el contrario, tienden a reproducir y a justificar los problemas sociales que afectan a las mayorías, sobre la base del tratamiento banal, el enmascaramiento de las relaciones de causalidad y la mistificación de dichos problemas.

El autor afirma que este tipo de enseñanza es una prueba de la vigencia y la hegemonía del paradigma positivista (en sus versiones conductista y tecnocrática), cuya finalidad es reproducir conceptos, nociones y maneras de ver el mundo, con base en un aprendizaje memorístico y carente de

reflexión, pues la verificación del logro del aprendizaje de los estudiantes se manifiesta cuando los mismos reproducen fiel y textualmente los contenidos dictados o tratados por el docente (p. 8). De igual manera se aprecia la hegemonía de los enfoques deterministas, descriptivos y enciclopedistas en la geografía que se enseña y se aprende.

Esta situación en la práctica refuta los postulados de la investigación y las propuestas contemporáneas, que propone la formación de ciudadanos que trasciendan los procesos de alienación que impone el sistema capitalista a través de sus medios de dominación y que se conviertan en sujetos activos y participativos de su sociedad, a partir de un proceso sistemático de concienciación que tienda a desarrollar la reflexión crítica y la acción transformadora (p. 10, 11).

Ante tal escenario, el autor afirma que el cambio paradigmático constituye una necesidad social e histórica. Arguye además que, es imprescindible adaptar el currículo a la dinámica social y desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en la problematización de los contenidos y en el estudio científico de los problemas sociales y su concreción en el ámbito cotidiano de los estudiantes. Todo esto con la finalidad de contrarrestar “las formas de penetración ideológica que domesticar y manipulan la sociedad desde la ideología del Nuevo Orden Mundial, a través de mecanismos pedagógicos para alienar, mecanizar (...) y descontextualizar, tales como, calcar, copiar, dibujar y describir (p. 12).

Este conjunto de contradicciones se evidencian de manera explícita en la siguiente afirmación del autor:

Las formas coloniales de domesticación y manipulación ideológica demandan una enseñanza geográfica que descubra la ideología dominante para lo cual debe considerar el estudio del pasado. La condición de espectadores de los acontecimientos, tanto de los docentes como de los alumnos, exige a la enseñanza de la geografía vislumbrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como acciones

para develar las causas que explican los acontecimientos. Es relevante ir más allá de lo que se observa a simple vista en la búsqueda de las internalidades de donde derivan las razones que revelan al sujeto estudiado (p. 14).

En función de lo expuesto, el autor expone las líneas generales de una propuesta geodidáctica (flexible y adaptable a las particularidades de cualquier realidad socio-educativa). Dicha propuesta está organizada en cinco fases y constituye un referente de gran importancia para la presente investigación, en virtud de las coincidencias que se pueden advertir en aspectos tan esenciales como el tratamiento del problema y los objetivos planteados.

En cuanto a la propuesta geodidáctica se puede resumir que, la primera fase consiste en la identificación del tópico o problema objeto del estudio. En la segunda fase, es preciso organizar la estrategia didáctica que servirá para abordar el problema seleccionado (p. 12). En la tercera fase, consiste en la búsqueda, interpretación y sistematización de datos e informaciones obtenidas a través de una revisión biblio-hemerográfica. En cuanto a la cuarta fase se lleva a cabo un proceso de confrontación teórico-práctica, con base en los datos organizados y en la aproximación sistemática al tema objeto de conocimiento y, la quinta fase de producción y divulgación de un nuevo conocimiento que redunde en la construcción de una propuesta teórica desarrollada a partir de la praxis y sustentada en proceso investigativos contextualizados (p. 13).

Otra investigación relacionada con el presente trabajo fue desarrollada como tesis de grado de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Dicho trabajo, fue divulgado en Rubio, por Sayago (2007), y tuvo como título: **El medio local como estrategia metodológica en la enseñanza de la geografía económica de**

Venezuela desde el enfoque geohistórico en el quinto año de la educación media y diversificada

Se trata de una investigación realizada en una tesis de maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía, del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Este trabajo tiene como propósito cardinal presentar el medio local como estrategia para enseñar las ciencias sociales a partir de un enfoque geohistórico en una realidad escolar concreta (Liceo Bolivariano “Manuel Díaz Rodríguez” ubicado en el Municipio Bolívar del Estado Táchira).

En este trabajo se plantea una investigación en una realidad escolar particular (con base en un diagnóstico a la realidad socio-educativa) y de sugerir el estudio del entorno para el desarrollo de una enseñanza de la geografía con el contexto como referente y dirigida a la promoción del pensamiento crítico y la conciencia histórica por parte de los estudiantes respecto a los procesos y las contradicciones que han configurado la realidad social. Todo lo anterior a través del diseño de estrategias metodológicas orientadas a propiciar un aprendizaje significativo (p. 8).

Es importante subrayar que el estudio de lo local se asume con el objeto de reivindicar y fortalecer los saberes empíricos que se adquieren en el quehacer cotidiano. Ese constructo de saberes vivenciales constituye el punto de partida para el desarrollo de procesos cognitivos que permitan sistematizar un conjunto de saberes que permitan comprender la realidad desde una visión de conjunto, que reconoce la realidad como un todo.

Por último se refiere un antecedente divulgado en Mérida, Venezuela, por Penso (2008), quien realizó una investigación titulada

Las ciencias sociales en el marco del Proyecto Liceo Bolivariano Venezolano.

El objetivo de este trabajo consiste en efectuar una caracterización del proyecto Liceo Bolivariano implementado por el Estado venezolano. De igual manera, se propone reflexionar en torno a una experiencia educativa concreta, la enseñanza de las ciencias sociales en el Liceo Bolivariano “Libertador” de la ciudad de Mérida.

Inicialmente se establecen los principios y los fundamentos legales, epistemológicos, filosóficos y metodológicos que orientan este proyecto. Posteriormente se exponen aspectos que a juicio del autor, constituyen elementos de gran importancia para la promoción y la puesta en práctica de procesos de enseñanza y de aprendizaje coherentes con la dinámica social contemporánea.

Este trabajo se plantea algunas formulaciones teóricas de gran utilidad para la presente investigación. En primer lugar se concibe a la educación como un proceso social condicionado por parámetros que responden a una lógica y a una dinámica inherente a la organización social del contexto. Por tanto, la educación tiende a generalizar y afianzar un conjunto de valores y de premisas existenciales (p. 246).

En segundo lugar, se resaltan algunos aspectos esenciales del proyecto Liceo Bolivariano, el cual propone la internalización de un sistema de normas y valores sociales y culturales que configuran la nación venezolana y, a su vez, aunque suene contradictorio, promueve la formación de ciudadanos críticos, cuestionadores y autónomos, lo cual, es de gran importancia para la presente investigación, pues subraya algunas premisas filosóficas y ético-políticas del marco histórico-referencial (Liceo Bolivariano) y, a partir de dichas premisas resalta la posibilidad de adelantar procesos de enseñanza y de

aprendizaje de las ciencias sociales (donde por supuesto se incluye la geografía), coherentes con las exigencias que impone la sociedad del siglo XXI (P. 247)

En función de las aseveraciones enunciadas, es posible concluir que los sistemas educativos poseen una función social específica. Pero su concreción particularizada a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pueden cumplir funciones contradictorias. Como ejercer un papel de dominación y reproducción de las contradicciones sociales existentes y de la ideología que justifica las mismas, o por el contrario, desempeñar un papel transformador, sobre la base de la explicación del mundo y la acción consciente de los individuos organizados en sociedad.

Asimismo, el autor argumenta que a partir de las condiciones históricas dadas, es pertinente “organizar una estructura curricular que responda a estos desafíos, que unifique, que sintetice, que contextualice”, sobre la base de un enfoque sistémico, que permite indagar e interpretar la realidad social con una visión de totalidad, que integre de manera efectiva los saberes de diversas disciplinas que articulan las ciencias sociales (p. 253).

2.1.6 El aporte de los antecedentes

El conjunto de antecedentes referidos constituyen referentes teórico-prácticos de gran importancia para el desarrollo de la presente investigación, en la medida en que ofrecen aportes significativos en lo concerniente al estudio sistemático y sistémico de realidades socio-educativas específicas.

En todos los casos, se proponen alternativas para el mejoramiento de la enseñanza de la geografía sustentadas en un enfoque centrado

en el estudio de la dinámica y los problemas del contexto, desde un enfoque crítico y con la finalidad de fomentar el cambio social.

2.2 Bases teóricas

En cuanto a las bases teóricas de la presente propuesta de investigación, se van a exponer y a conceptualizar un conjunto de nociones que fundamentan teóricamente la aproximación a la realidad escolar objeto de estudio. Asimismo, se tratan las variables que se consideran esenciales en el planteamiento del problema.

2.2.1 Globalización

De manera general se entiende a la globalización como el alcance territorial máximo del capitalismo (Pérez Tapia y Flores, 2004). A partir de un enfoque geográfico, se le concibe como un proceso que constituye “la expresión de un sistema económico-social de dominación, (...) que determina los espacios-localidades” (Ibíd.), en la medida en que les inserta en una dinámica y en un conjunto de procesos condicionados por la lógica del capital, y orientados por relaciones inherentes a dicha lógica. Relaciones que tienden a la consolidación del capitalismo como sistema social dominante, mediante la imposición de “una división social y geográfica del trabajo” (p. 25).

Esta definición es esencial para el desarrollo de la presente reflexión, pues al asumir que el espacio geográfico y la realidad social (entendidas como una totalidad orgánica), éstas constituyen categorías teóricas-empíricas que están subordinadas a una lógica sistémica y a unas relaciones de poder que condicionan su dinámica, tanto en la escala global como en su adaptación al

ámbito local (Santos, 2001; Kohan, 2005). Desde esa perspectiva es viable su estudio sistemático y su tratamiento científico desde un enfoque coherente con los objetivos formulados para tal efecto.

Tales premisas permiten orientar la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del diseño de estrategias geodidácticas, y del tratamiento científico de los problemas del contexto (abordados desde una visión de totalidad y un enfoque sistémico-dialéctico), en el desarrollo y la ejecución del presente proyecto de investigación.

2.2.2 Realidad social

Con base en una visión pedagógica se entiende a una realidad social como el conjunto de variables que influyen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto determinado. Es una producción sistemática y dialéctica, construida a través de la dinámica de los procesos históricos. Se trata de una construcción material percibida e interpretada a partir de la observación, así como el análisis y la síntesis de los elementos que le constituyen, los cuales son transformados por la dinámica de la sociedad en su conjunto (Santiago, 2003)².

Una realidad social puede poseer instancias y ámbitos diversos, en función de la delimitación espacial y temporal que se establezca para abordarla. Se trata de un contexto específico dado en un lugar y un momento determinado, que acepta lecturas subjetivas heterodoxas, pero que presenta ciertas características que le particularizan y dialécticamente le relacionan con la totalidad social. “Geográficamente, es el espacio como constructo social y manifestación objetiva de las relaciones que se materializan entre la sociedad y la naturaleza” *Ibíd.* p.57).

En el caso particular de la presente investigación se entiende

... que la realidad existe objetivamente, al margen de nuestra voluntad, que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y la acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente social; y, por último, que lo social es un todo objetivo, capaz de ser analizado y explicado unitariamente, desde la diversa contribución de varias disciplinas (...) según el tema particular objeto de estudio (Ibíd. p.58).

La existencia objetiva de la realidad social deja abierta la posibilidad de que la misma constituye un objeto dinámico e inacabado que puede ser transformado, a partir de la explicación de su organización y la intervención sistemática sobre sus elementos. Por tanto, en la actualidad se destaca la pertinencia de su estudio, considerando que la sociedad contemporánea en su conjunto, presenta múltiples contradicciones y problemas que afectan directa e indirectamente el ámbito educativo.

Por tanto, el estudio inductivo de dicha realidad, tiende a propiciar cambios en la subjetividad de los estudiantes y potencialmente tiende a generar las condiciones para la transformación social en la medida en que los problemas son relacionados, desmitificados y explicados de acuerdo con las características objetivas y sobre la base de procesos racionales fundamentados en un enfoque sistémico y dialéctico.

En ese orden de ideas el autor referido afirma posteriormente que

La realidad debe ser objeto de reflexión, dada su condición de constructo histórico, ya que traduce reconocer que no es neutra y su explicación tampoco debe serlo. Eso conlleva la necesidad de realizar acciones investigativas con el objeto de decodificar en ella, los fundamentos que explican su existencia. Desde esa perspectiva, es importante reconocer que la realidad, por su propia naturaleza socio-histórica, es compleja, contradictoria, plural y heterogénea. Así mismo, es total, integral y planetaria, para traducir la presencia de una nueva visión con sentido y repercusiones que solamente pueden ser explicadas en su contexto epocal y desde una visión de totalidad. Por estas razones, la realidad no debe ser explicada desde perspectivas fragmentarias y parciales, una vez que esa orientación lleva consigo desvirtuar la esencia del acontecimiento estudiado (p.59).

Es decir, la realidad entendida como producción histórico-social, constituye un referente esencial para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes con las exigencias del mundo actual. A través de la investigación de dicha realidad, el autor propone la explicación de las contradicciones de la sociedad, con base en el reconocimiento y la comprensión del contexto y de una visión sistémica e integradora de los hechos, los fenómenos y los procesos sociales. Dichas contradicciones se pueden vislumbrar desde un proceso dialéctico de lo particular a lo general, a partir de su observación y su estudio en el entorno inmediato y en la cotidianidad tal y como lo expone Santiago:

Al atender las situaciones problemáticas de la comunidad inmediata, se comprende lo ocurrido en el ámbito planetario. Desde este punto de vista, otras deben ser las alternativas para comprender la realidad, donde precisamente, la investigación se erige como la opción más factible (...). La realidad concreta por ser un constructo social, asume una connotación vital en la formación de los educandos por tratarse de su escenario habitual. Por eso, la relevancia de llevar a cabo procesos indagatorios que ayuden a redescubrir o descubrir las situaciones (...) del acontecer diario (Ibíd.).

En esencia se trata de abordar y explicar la realidad concreta, las situaciones y las variables de la vida cotidiana, para de esa manera, establecer relaciones que permitan comprender la dinámica local, regional, nacional y mundial, con base en una visión de totalidad y un enfoque dialéctico. Cabe acotar que en la práctica esta premisa se lleva a cabo mediante un proceso de aproximación teórico-práctica a dicha realidad, donde es necesario acceder a datos, pero también es preciso considerar los aspectos cualitativos, pues en ocasiones se otorga demasiada importancia a los datos y las estadísticas, pero éstos se asumen como cifras aisladas y descontextualizadas (Zayago, 2003).

En síntesis la realidad social constituye un referente teórico-práctico de gran utilidad para el diseño y la ejecución de procesos de enseñanza y de aprendizaje que se caractericen por su relevancia y por su coherencia respecto a las exigencias de la sociedad actual. Se trata en esta investigación de proponer procesos sistemáticos, sustentados en la participación activa de todos los agentes que interactúan en el ámbito de estudio delimitado, particularizados en su calidad de sujeto-objeto, es decir como estudiantes y estudiados de su proceso de aprendizaje (Santaella, 2005. P.72), como sujetos de transformación que a través de su proceso formativo construyen una visión crítica del hecho educativo y de la sociedad en su conjunto (McLaren, 1998).

2.2.3 Geografía Radical:

La geografía radical es una corriente del pensamiento geográfico que surge y se consolida como tal en las décadas de los sesenta y los setenta del siglo veinte. Se trata de una corriente orientada al estudio inductivo del hecho geográfico a partir del reconocimiento de la esencia social del espacio geográfico (Delgado, 2005).

Además se propone la explicación y desmitificación de las contradicciones que se manifiestan en la sociedad capitalista, a partir de una crítica dirigida a la dilucidación de las variables sistémicas que producen y reproducen dichas contradicciones con base en el método dialéctico y en la concepción materialista de la dinámica histórica de la sociedad (Segrelles, 1999).

El carácter dinámico y complejo la realidad social demuestra que la crítica sistémica y dialéctica a la sociedad capitalista, herramienta fundamental del paradigma radical, posee plena vigencia en la actualidad. Pues la dinámica,

las relaciones de producción y las estructuras de poder; siguen siendo la expresión material e ideológica de la sociedad capitalista (Vega, 1997).

Aunque se han desarrollado transformaciones sin precedentes en las últimas décadas, eclosión del neoliberalismo, la revolución científica-tecnológica-informacional (Santos, 2000) y el cambio climático global, así como la crisis financiera mundial dada desde principios del siglo veintiuno, el espacio sigue siendo un producto social e histórico, lo cual constituye una premisa esencial del pensamiento radical (Lefebvre, citado por Delgado, 2005).

Por tanto la producción y organización del espacio geográfico, responden a la lógica estructural del sistema capitalista (Santos, 2000). En la actualidad se desarrollan y se materializan las contradicciones propias del capitalismo, que la geografía radical denuncia y se propone transformar desde su aparición. Por supuesto, dichas contradicciones presentan particularidades que responden a las condiciones de la nueva realidad mundial, pero en esencia los procesos y contextos que impone el mundo contemporáneo, expresan la lógica del capitalismo (Vega, 1997).

Los aspectos referidos expresan la importancia y la pertinencia de asumir el enfoque radical de la geografía en la presente aproximación teórico-práctica, desde una visión crítica y dialéctica que trascienda dialécticamente el hermetismo del dogmatismo y la indefinición del eclecticismo.

2.2.4 Procesos de Enseñanza y de aprendizaje de la geografía

El enfoque asumido en la presente investigación, exige asumir y abordar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía como parte de un proceso dialéctico y sistémico (lo cual implica una visión integradora del conocimiento científico), es decir como una totalidad orgánica planificada y desarrollada a

partir de un conjunto de estrategias fundamentadas en objetivos previamente establecidos, los cuales tienden a brindarle coherencia interna.

El carácter dialéctico de dicho proceso implica también la expresión de contradicciones, las cuales surgen en virtud del carácter complejo del hecho educativo. La enseñanza es un proceso intencionado y dirigido al logro del aprendizaje, pues por su naturaleza subjetiva, el aprendizaje no constituye un producto inexorable de la enseñanza (Carretero, Pozo, Asensio, 1997). A continuación y con la finalidad de profundizar, se conceptualizan ambas categorías de manera independiente, siempre con base en la premisa de concebirlas como elementos de un proceso sistémico.

La enseñanza se define como la práctica social sistemática e institucionalizada en los sistemas educativos. Cabe destacar que la misma representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al ser humano como a una totalidad abstracta, y su práctica abarca a la sociedad en su conjunto, “la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo, y por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales (Lucio, 2008. p.26); con la finalidad de propugnar y desarrollar el aprendizaje en los sujetos de dichos procesos: los estudiantes.

La enseñanza como proceso sistemático e institucional constituye un producto social e histórico de la evolución y la dinámica de la sociedad. Su alcance más significativo se ha logrado en la sociedad capitalista, a partir de la aparición y consolidación de la escuela como institución social y de los sistemas educativos como aparatos para la socialización y reproducción de valores (ideologías y concepciones del mundo), así como, de prácticas y relaciones sociales, siempre con una intencionalidad y en función de intereses muy específicos: los intereses de la clase dominante (Vasconi, 1988; Ponce, 1978).

En la actualidad la enseñanza está directamente relacionada con la situación didáctica, es decir, con su materialización en la práctica escolar. En el caso concreto de la presente investigación se enfatiza en la enseñanza de una disciplina en particular (la enseñanza de la geografía) y su problemática se vincula con los aspectos didácticos pero primordialmente con los aspectos disciplinares y los métodos de aproximación a los saberes geográficos.

Por su parte, el aprendizaje constituye un elemento fundamental de la praxis educativa, pues el mismo representa el objetivo terminal de los diseños curriculares y las estrategias didácticas (Capel, 1997). Es oportuno señalar que el aprendizaje ocupa una proporción significativa de las investigaciones pedagógicas y didácticas, en razón de las múltiples y heterogéneas contradicciones que se manifiestan en su concreción como proceso y producto del quehacer pedagógico (Carretero y otros, 1997).

El aprendizaje de la geografía, precisa dos competencias esenciales. En primer lugar se encuentra el dominio de un conjunto de habilidades y destrezas metodológicas para recopilar, sistematizar, contextualizar, establecer relaciones, analizar y sintetizar datos e informaciones. En segundo lugar, la apropiación y el desarrollo cognitivo de un sistema de nociones y conceptos que constituyen las herramientas teóricas fundamentales para la explicación de lo geográfico (Domínguez, 1997).

El proceso de aprehensión de esas destrezas metodológicas y esos referentes teóricos por parte de un individuo, está condicionado por varios elementos. Entre los cuales se reconocen las construcciones curriculares y los contenidos disciplinares diseñados, las estrategias y el accionar didáctico, la intencionalidad y las finalidades del hecho educativo, así como los estadios cognitivos, entendidos como el desarrollo de estructuras operativas a nivel intelectual y procedimental por parte del estudiante.

Autores como Domínguez 1997, otorgan gran importancia a los aspectos cognitivos, tal como lo expone Domínguez a continuación

(...) el dominio de las destrezas de pensamiento como la asimilación conceptual están en función del desarrollo cognitivo, caracterizado (...) por el dominio progresivo de formas más y más perfeccionadas de operar con la información. (...) en definitiva, el proceso de aprendizaje de cualquier ciencia depende (...) de unas estructuras operativas que son comunes a todo conocimiento científico (p.53).

Sin embargo autores como Carretero, Pozo y Asensio (1997), afirman que la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje de las ciencias sociales, amerita la consideración de otros aspectos fundamentales. Los aspectos disciplinares (qué se enseña: objetos de estudio, categorías, nociones, métodos); las particularidades cognitivas de los sujetos de aprendizaje (estadios psicológicos, metacognición, capacidad para asimilar y procesar contenidos complejos); y los aspectos didácticos adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados.

Se puede afirmar que el aprendizaje entendido como proceso y producto del quehacer educativo), es uno de los elementos de mayor importancia y complejidad a considerar. Pues nada garantiza que un proceso de enseñanza produzca de manera mecánica un aprendizaje, o al menos los objetivos terminales de aprendizaje propuestos o planificados. La enseñanza es un hecho sistemático e intencional, el aprendizaje requiere además de sistematización e intención por parte del sujeto que aprende, la consideración de variables adaptadas a cada contexto y a cada individuo.

Es pertinente señalar algunos principios del aprendizaje sustentados en las teorías cognitivas cuyos representantes más notables son Piaget, Ausubel y Vigotsky referidos por Carretero y otros 1997):

Es un proceso interno, esto no quiere decir que los condicionamientos externos no influyan en el mismo; el nivel de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del sujeto; el aprendizaje consiste en un proceso

de reorganización y asimilación interna de nuevos o renovadas concepciones; la estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos; el aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social (Ibíd. p.28-29).

Esto implica que el aprendizaje es un proceso que se concreta con especificidades en cada sujeto. Por supuesto, el contexto socio-cultural tiene una notable incidencia en la medida en que condiciona el conjunto de los valores y los saberes adquiridos con anterioridad, así como los procesos cognitivos desarrollados previamente, los cuales constituyen el soporte fundamental para la aprehensión de nuevos conocimientos. De igual manera, la formulación de cuestionamientos a la realidad y la explicitación de contradicciones, puede estimular el logro del mismo.

2.2.5 Corrientes Pedagógicas y Pedagogía Crítica

Las corrientes pedagógicas son asumidas generalmente como discursos estructurados que expresan una concepción teórica y una línea de acción educativa. Dicho de otra manera, constituyen tendencias o movimientos que sobre la base de un conjunto sistemático de premisas epistemológicas, filosóficas y metodológicas, desarrollan enfoques de interpretación e investigación del quehacer educativo. Sobre las que se producen aportes orientados a fortalecer y otorgar coherencia a los discursos que fundamentan una corriente determinada (Suárez, 2000).

Estas corrientes tienden a describir y explicar la realidad pedagógica, “a partir de las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas del discurso o de la práctica” (Ibíd. p.42). En esencia las corrientes pedagógicas constituyen marcos referenciales que permiten reflexionar y ejecutar acciones educativas.

En ese marco de ideas, la agudización de las contradicciones sociales del sistema capitalista, expresadas materialmente en relaciones de explotación, desigualdad y exclusión social, generaron las condiciones para el surgimiento de una corriente pedagógica que se propone una crítica radical de la sociedad que permita la formación de una nueva subjetividad, que sería el fundamento de una transformación social de orden material-estructural a partir del accionar conscientemente dirigido a subvertir el orden existente. Según Suárez (2000) esta corriente se centra en cuatro grandes ejes temáticos:

Educación-Escuela-Sociedad; Institucionalización-Hegemonía; Conocimiento-Poder-Subjetivación; Vínculos teóricos y prácticos. Estos temas fundados en el estudio sobre la sociedad, la escuela, la educación y los procesos hegemónicos y totalizadores que ocurren en ella, permiten delinear a las pedagogías críticas (p. 45).

Las pedagogías críticas cuestionan a la escuela burguesa instituida en la modernidad, al enfoque tecnocrático de la educación y al rol de los agentes que intervienen en dicho modelo de escuela. De igual manera plantean la necesidad de practicar una educación emancipadora, donde se formen individuos conscientes de la sociedad en la que están inmersos, para transformar dicha sociedad en función de principios humanistas (Carr y Kemmis, 1988).

La promoción de una educación emancipadora, la denuncia del carácter político-ideológico de la escuela y la investigación acción participante como método de aproximación a la realidad educativa, son vertientes esenciales de esta corriente pedagógica, la cual, tiene sus principales exponentes en Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Wilfred Carr y Stephen Kemmis entre otros (Suárez, 2000).

La pedagogía crítica expone varios argumentos contra el carácter “ahistórico y despolitizado” del positivismo (McLaren, 1998.p.196). En ese orden de ideas el mismo autor arguye en el texto referido que:

Los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de política cultural; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales y democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural (p.199).

Con base en lo expuesto, la producción del saber en los aparatos educativos y las relaciones que dichas instancias propician y desarrollan, constituyen una herramienta de justificación-legitimación-reproducción del conjunto de relaciones sociales que sostienen y consolidan el sistema de educación. Por tal motivo, la pedagogía crítica propone una práctica dirigida a invertir esa lógica, una práctica pedagógica orientada a producir nuevas relaciones (de carácter humanista), con la finalidad de contrarrestar los procesos de alienación subjetiva (desde la escuela) y objetiva (desde la realidad social como totalidad).

En síntesis la pedagogía crítica constituye un referente filosófico que permite analizar y explicar los elementos contradictorios que intervienen en el hecho educativo. Por ejemplo denuncia los mecanismos y las ideologías que pretende justificar la sociedad capitalista a través de sus diversos aparatos, mientras que, fomenta y práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje que se proponen identificar problemas del entorno que tienden a afectar la práctica escolar cotidiana, con la finalidad de establecer relaciones de causalidad entre los mismos y de ejercer una acción transformadora sobre la realidad subjetiva-objetiva, con base en la comprensión sistemática de los problemas delimitados.

2.2.6 Estrategias geodidácticas

“El saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficacia, etc., se llama didáctica” (Lucio, 2008. P.26). “La didáctica se considera como un elemento fundamental en la organización y planificación pedagógica (...), necesaria para llevar a cabo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Santaella, 2005.p.32).

Cabe destacar que la misma, está relacionada con el método o el conjunto de métodos que permiten establecer las estrategias más adecuadas para que los estudiantes comprendan la esencia del contenido desarrollado o tratado. La didáctica supone “un proceso de innovación en el aula” que “le permite al profesor tomar medidas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos” (Souto 1998.p.306).

En función de lo expuesto una estrategia geodidáctica se puede definir como el conjunto de actividades planificadas y realizadas mediante el accionar sistemático de los docentes, con base en unos contenidos delimitados y orientado hacia la consecución o el alcance de un objetivo o unos objetivos de aprendizaje cuya intencionalidad se determina de manera anticipada a su materialización en la situación de clase correspondiente. Por supuesto los contenidos y los objetivos de aprendizaje, en este caso se relacionan directamente con el saber geográfico.

El diagnóstico de la realidad cognitiva de los estudiantes, la observación, descripción y localización de problemas geográficos mediante procesos de investigación orientados al estudio del entorno local, el análisis y la síntesis de datos e indicadores (con base en un esfuerzo de periodización acorde con el contexto y con la naturaleza del problema abordado, las prácticas de campo, así como la participación activa y consciente de los estudiantes en la producción de saberes, constituyen las estrategias geodidácticas primordiales de la presente propuesta.

De cada estrategia referida se desprende un conjunto de estrategias específicas (de carácter operativo). Entre las que se destaca la exploración y el procesamiento-tratamiento de las ideas previas de los estudiantes respecto a cada unidad temática, la revisión documental, el análisis comparativo, la aproximación a la realidad comunitaria, así como procesos cognitivos como la reflexión (de lo concreto a lo abstracto y viceversa) en torno a los problemas de la dinámica geográfica del entorno, son ejemplos de estrategias geodidácticas factibles de desarrollar con base en las premisas señaladas en el párrafo anterior.

Cabe acotar, la geodidáctica es una propuesta teórico-metodológica desarrollada a partir de investigaciones adelantadas en el seno de las comunidades científicas vinculadas a la enseñanza de la geografía en el contexto venezolano. En ese sentido se destacan los esfuerzos del Centro de Investigaciones Geodidácticas (integrado por un colectivo de investigadores a nivel nacional) y de la Revista Geoenseñanza, publicación de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía de la Universidad de los Andes Táchira.

2.2.7 El Proyecto de Aprendizaje

Los proyectos de aprendizaje son propuestas curriculares que se estructuran y se construyen sobre la base de la realidad socio-educativa concreta (a partir de un enfoque problematizador), mediante la participación activa de todos los agentes educativos. Para tal efecto se requieren acciones metodológicas y organizativas, pues es preciso diagnosticar el entorno socio-comunitario, el currículo, los estadios cognitivos de los estudiantes y los problemas que tienden a afectar la práctica escolar, a partir de una aproximación científica a la misma (Rincón, Sequera y Montiel, 2007).

El proyecto de aprendizaje constituye una metodología didáctica y de investigación que propicia la contextualización y problematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, permite la integralidad del conocimiento, pues los fenómenos son asumidos con base en una visión de totalidad que se vale de nociones y conceptos de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, según sea el caso.

Esta metodología permite la participación activa de los agentes educativos en el diseño del currículo. Se trata de una estrategia que permite orientar la práctica pedagógica en sus diferentes componentes: “la planificación, las experiencias de aprendizaje, la naturaleza de la ayuda pedagógica, los recursos para el aprendizaje, la evaluación y las relaciones entre los diversos actores del quehacer educativo” (Sayago, 2003.p.418).

Los proyectos de aprendizaje se conciben como una metodología dirigida a superar el carácter “transmisivo” y “mecanicista” de la práctica pedagógica. Su implementación amerita la puesta en práctica de un nuevo paradigma (que trascienda el tradicionalista, el conductista y el tecnocrático), a partir de principios orientados hacia el desarrollo de un aprendizaje significativo, y de la formación de un pensamiento crítico por parte de los estudiantes (Forero y Col, 2002. P.398). en síntesis constituyen una herramienta de gran utilidad para el cumplimiento de los objetivos pautados en la presente investigación, que en conjunto con otros métodos como el Plan Integral (ambos sustentan los procesos de planificación en el sistema educativo venezolano actual.

En cuanto al Plan Integral cabe señalar que el mismo constituye una estrategia de planificación que permite sumar contenidos y aspectos que no se abordan de manera directa en los proyectos de aprendizaje debido a su complejidad o naturaleza. La organización de los aprendizajes a través de un plan integral, tiene por finalidad el desarrollo de habilidades esenciales para el logro de otras de mayor complejidad (Ministerio de Educación, 2006).

Dicha forma de planificación es de gran utilidad en la presente aproximación teórico-práctica en la medida en que permite el diseño y la ejecución de procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a potenciar destrezas que pueden redundar en el logro de objetivos con notables niveles de complejidad (en el caso específico de esta investigación, habilidades y destrezas metodológicas).

2.3 Bases legales

Las bases legales se refieren al marco jurídico vigente (texto constitucional, leyes, resoluciones) que en conjunto orientan, organizan y normalizan las políticas, planes y programas a desarrollarse en el sistema educativo venezolano.

Los fundamentos legales en el contexto de la presente investigación están integrados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009). A continuación se explicitarán disposiciones del marco legal referido, que tienden a orientar las acciones pedagógicas-investigativas desarrolladas.

2.3.1 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

La carta magna venezolana expone los principios, valores y propósitos fundamentales de la vida republicana. El sistema educativo como instancia del Estado venezolano está sujeto a las normas, disposiciones y orientaciones constitucionales. Se citarán fragmentos (concebidos sistémicamente) estrechamente relacionados con la propuesta pedagógica e investigativa en proceso de construcción.

- Artículo 102

La educación es un derecho humano (...). El estado la asumirá (...) como instrumento del conocimiento científico, humanístico (...) al servicio de la sociedad (...) con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano (...) en una sociedad democrática basada en la (...) participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social (...).

El artículo referido expresa algunos aspectos estrechamente relacionados con la orientación del presente estudio. En primer lugar se explicita la necesidad de producir conocimiento para el beneficio de la sociedad, sobre la base de fines axiológicos bien definidos (el desarrollo humano y la democracia).

En segundo lugar se destaca que no se trata de una sociedad a-histórica y/o apolítica, por el contrario, es una sociedad producida por procesos de transformación en los que cada ciudadano y ciudadana participen de manera activa y consciente. Por tal motivo, la promoción de la investigación de la realidad social (orientada a la construcción de una nueva subjetividad y al cambio social), constituye una estrategia coherente con lo planteado en el artículo citado.

2.3.2 Ley Orgánica de Educación (2009)

La Ley Orgánica de Educación normaliza y define los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes (...), así como las bases organizativas del sistema educativo venezolano (en el cual se incluye la realidad escolar objeto de estudio). Por tanto constituye un referente esencial para el desarrollo de planes y programas pedagógicos.

- Artículo 3

La presente ley establece como principios de la educación la democracia participativa y protagónica, (...) la formación para la independencia, la libertad y la emancipación. (...) Igualmente se establece que la educación es integral, permanente, con pertenencia social, (...) crítica.

En la medida en que la presente investigación propone el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a la explicación y desmitificación de la realidad social (esencialmente a través de la investigación), la formación de una nueva subjetividad (crítica y transformadora), el desarrollo de una conciencia histórica-geográfica, y la superación de los procesos de enajenación material e ideológica adelantados por el sistema capitalista, se evidencia la coherencia con los postulados del artículo recién señalado.

- Artículo 4

La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

El reconocimiento del carácter histórico-social del hecho educativo, así como estudiar y entender la realidad para transformar la misma, constituyen aspectos que permiten el abordaje de la realidad desde un enfoque sistémico y dialéctico (con base en el materialismo histórico y la corriente radical de la geografía).

Artículo 14.

La educación es (...) un proceso de formación integral, (...) promueve la construcción social del conocimiento, la formación de nuevos republicanos y republicanas (...) para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social (...). La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

En el artículo aludido se exponen un conjunto de principios y conceptos de vinculación directa con la presente propuesta. La construcción social del conocimiento, la formación de una nueva subjetividad, la promoción del cambio social y el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en la investigación y sobre la base de la realidad social, son elementos comunes con los fines de este estudio.

Es importante subrayar que durante el desarrollo de la investigación, aún no se había promulgado la Ley Orgánica de Educación referida. Sin embargo, en virtud de los objetivos y del diseño metodológico de la presente investigación (dirigidos a la elaboración de una propuesta, se consideró preciso referir el marco legal vigente).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se exponen y se describen las orientaciones, los fundamentos y las premisas metodológicas, que van a orientar el conjunto de procedimientos y técnicas a desarrollar para aproximarse de manera organizada al problema objeto de estudio del presente trabajo. La intención es diseñar y llevar a cabo un tratamiento sistemático de la información con base en criterios científicos.

Cabe destacar que esta propuesta investigativa se plantea la aproximación a una realidad determinada (una realidad educativa). Al considerar la realidad como referente se supone que se va a desarrollar una investigación de campo, eso sí, es pertinente acotar que se encuentra enmarcada en lo que se denomina comúnmente enfoques emergentes (UPEL, 2010. P. 18). Por tanto el diseño metodológico de la investigación demuestra particularidades que permiten su flexibilización a las especificidades de la realidad objeto de estudio.

Sin embargo, es necesario definir algunos aspectos esenciales, tales como, el tipo de investigación, las fases de investigación del diseño particular (son planteados a partir de las necesidades del contexto de la investigación, así como los intereses y las motivaciones del autor), así como, la delimitación, definición, tipificación y características de la población, la muestra, las técnicas y los instrumentos diseñados.

3.1 Naturaleza de la investigación

El presente estudio se plantea desde el paradigma cuali-cuantitativo por medio del cual se logra el análisis y la síntesis de la realidad a partir de dos fuentes esenciales (no excluyentes), la primera de naturaleza subjetiva y se refiere a la manera como la observan los actores objeto de estudio y la segunda sustentada en la recopilación y el procesamiento-tratamiento de datos a partir de criterios objetivos y cuantificables (Hernández, 2003).

La investigación cuali-cuantitativa se concibe como una metodología válida para la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Dicho enfoque se aplica en aproximaciones a lo cotidiano y a lo vivencial, con base en el registro y la racionalización de datos que pueden permitir la comprensión de los hechos objeto de estudio (Sabino, 2000).

Tal y como se enunció, el signo cualitativo de la investigación no excluye la posibilidad de manejar datos estadísticos obtenidos en el proceso de aproximación a la realidad objeto de estudio, los cuales no se consideran como un fin sino como un medio para elaborar propuestas orientadas a atender el problema delimitado y sus implicaciones.

En la presente investigación, el problema objeto de estudio se expresa en la realidad a través de fenómenos que constituyen evidencias empíricas de sus repercusiones, pero la explicación y generalización causal del problema está mediada por la manera como dichos fenómenos (de naturaleza ideológica) son reconocidos por los sujetos de la investigación y por las características del contexto.

Epistemológicamente, la investigación cuali-cuantitativa se propone la producción de conocimiento a partir de la realidad social. Metodológicamente, reconoce los elementos objetivos (datos) y subjetivos (percepciones, ideas) que se relacionan con los individuos y los grupos, y los

mismos son asumidos como referentes para el análisis y la construcción de conocimiento respecto a una realidad humana determinada (Ibíd.).

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación está relacionado con la estrategia general que asume el investigador para aproximarse a la realidad objeto de estudio (Árias, 2008). En ese orden de ideas se reitera que el presente estudio se define como una investigación de campo, la cual “permite recoger los datos en forma directa de la realidad” (UNA, 2005. p. 57).

Coherente con la definición señalada, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL, 2010), entiende por Investigación de Campo, “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito (...) de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza, explicar sus causas (...), haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas (...) de investigación conocidos (p. 18).

Este tipo de investigación “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios)” (Árias, 2004. p. 28). Sin embargo, también se fundamenta en datos secundarios, de origen bibliográfico y hemerográfico (Ibíd.), los cuales permiten plantear el problema desde una perspectiva holística y contextualizada, y por supuesto, construir el marco teórico y precisar las nociones y categorías esenciales para la construcción de una teoría acorde con el problema abordado y para la elaboración de una propuesta coherente y pertinente respecto a la realidad objeto de estudio.

3.3 Nivel y Modalidad de la Investigación

El presente estudio se ubica dentro de una investigación de carácter y nivel descriptivo. En tal sentido, Danhke (citado por Hernández, 2003), afirma que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117).

Los estudios descriptivos permiten registrar y medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado con base en la realidad del escenario planteado (Ibíd.).

En la investigación desarrollada, se trata de una aproximación dirigida a reconocer las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía y sus implicaciones, de una sección cursante de Historia de Venezuela en un contexto determinado (el Segundo Año, Sección “D”, del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, Estado Táchira”).

Asimismo, este trabajo de investigación se encuentra enmarcado en la modalidad de Proyecto Factible, el cual consiste en:

“la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; (...). El proyecto debe tener apoyo en una investigación de tipo documental, de campo o un diseño que incluya ambas modalidades” (UPEL, 2010. p. 21).

La finalidad del proyecto factible “radica en el diseño de una propuesta (...) dirigida a resolver un problema o necesidad previamente detectada en el medio” (Dubs, 2002. p. 6-7). En el ámbito educativo se trata de un trabajo de investigación orientado a la atención de necesidades y la solución de

problemas localizados en una realidad escolar determinada, con base en la elaboración y el desarrollo de una propuesta (en este caso geodidáctica).

Los proyectos factibles se caracterizan por su pluralidad metodológica (pueden ser abordados desde el enfoque cuantitativo o cualitativo) y representan en la práctica un conjunto de operaciones sistemáticas que permiten investigar y transformar una realidad educativa específica. Esta modalidad se utiliza para diagnosticar problemas y aportar soluciones a nivel institucional (Hernández, s/f).

La modalidad de Proyecto Factible marca las pautas procedimentales del presente diseño metodológico, por tanto, es preciso explicitar las fases de la investigación desarrollada y los criterios para la definición de las mismas.

3.3 Fases de la Investigación

De acuerdo con las premisas metodológicas de los Proyectos Factibles, la investigación va a organizar a partir de las siguientes fases: fase diagnóstica; fase de factibilidad; diseño de la propuesta.

En la fase diagnóstica se produce una aproximación sistemática a la realidad objeto de estudio (Hernández, 2003), así como un reconocimiento de los elementos que le integran (en relación con el contexto), con base en la observación directa, detallada y planificada se recopila y se procesa información que se puede considerar de relevancia para plantear y formular el problema y para el desarrollo de la investigación (Dubs, 2002).

Asimismo en esta etapa es preciso definir las nociones y conceptos esenciales que fundamentan teóricamente la aproximación, así como el diseño de la investigación. Por tal motivo se van bosquejando la delimitación temporal y espacial, los sujetos de la investigación, se vislumbran las

técnicas y los instrumentos a ser aplicados de acuerdo con las características del problema y las particularidades de las variables a ser tratadas en el proceso de indagación. Cabe subrayar que el proceso diagnóstico desarrollado en la presente investigación se explicitará en el capítulo IV.

La Fase de factibilidad se orienta a establecer y determinar las posibilidades de diseñar y desarrollar la propuesta de la investigación. En cuanto a los aspectos a considerar, los mismos varían en función del problema objeto de estudio y del escenario donde éste se localiza. En este trabajo se van a tener en cuenta las siguientes factibilidades:

- a- Factibilidad social: se estudia la relación de la propuesta con el contexto, y su pertinencia en cuanto a las necesidades e intereses de la población a quién va dirigida. Se define si la propuesta responde a las necesidades sociales, así como a las características de la población.
- b- Factibilidad Administrativa e Institucional: se refiere a la pertinencia de la propuesta respecto a las políticas del contexto, y del reconocimiento de la realidad institucional que en conjunto pueden favorecer o interferir el desarrollo del proyecto (viabilidad para el desarrollo de actividades, divulgación de la propuesta, entre otros).
- c- Factibilidad económica: una propuesta determinada requiere evaluar las posibilidades materiales de su ejecución. En cuanto a las necesidades de tecnología y los recursos en general.
- d- Factibilidad Legal: orienta la organización y previsión de acciones, fines y objetivos de la propuesta, y su coherencia y viabilidad respecto al marco legal vigente. En este caso se tienen como referentes la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación, (2009).

En la tercera fase se diseña y se desarrolla la propuesta. Se trata de la elaboración de propuestas concretas orientadas a atender el problema objeto de estudio. Se trata de plantear las líneas estratégicas dirigidas a ejecutar acciones sistemáticas (en el ámbito educativo venezolano a través de un programa, un proyecto de aprendizaje, o un plan de acción). Lógicamente la estrategia diseñada tiene como finalidad el cumplimiento efectivo de lo pautado y lo dispuesto en los objetivos de la investigación.

Las fases antes mencionadas y comentadas, se van a explicitar con mayor profundidad y extensión en el siguiente capítulo. Por tal motivo en este apartado apenas se esbozaron las premisas y características esenciales de cada una de ellas.

3.4 Población y Muestra

La población se define como el conjunto de elementos o casos que presentan características afines, así como relaciones de interdependencia y rasgos de identidad en una unidad delimitada a partir de la naturaleza del problema y del contexto de la investigación.

Hernández (2003) la define como cualquier conjunto de individuos que poseen características comunes susceptibles de medición. Cabe acotar que la delimitación de la unidad y de los elementos de estudio, “depende de los criterios del investigador” (Ibíd., p. 231).

En la presente investigación se definió una población con base en criterios relacionados con el escenario y la viabilidad de la investigación, así

como las posibilidades de diseñar y desarrollar estrategias geodidácticas orientadas a la promoción de una enseñanza de la geografía crítica y transformadora.

La realidad diagnosticada y la realidad funcional-operativa del investigador en la realidad estudiada (asignado como docente integrador de una sección), se delimitó el Segundo Año, Sección “D”, integrada por treinta (30) estudiantes, en el Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, Estado Táchira, durante el año escolar 2008-2009.

La muestra por su parte, se define como un subgrupo o subconjunto de la población. Se trata de una muestra representativa, cuyas características pueden permitir elaborar generalizaciones a partir de los datos que suministren (Hernández, 2003).

La muestra está constituida por las unidades objetivas y subjetivas a través de las cuales se obtienen los datos e informaciones imprescindibles para el desarrollo de una investigación. Para tal efecto, es preciso que se expliciten los criterios conceptuales para su definición, según su relevancia para los objetivos de la investigación.

En el caso particular de la presente investigación la muestra fue seleccionada a partir de un muestreo censal, el cual según el autor citado “se conforma por una población pequeña y única que posee las mismas características y es adecuada para el estudio” (p.200). Cabe acotar que este tipo de muestreo es característico de investigaciones de naturaleza cualitativa, en las que la profundidad y el contenido de la muestra es un aspecto más significativo que la extensión de la misma (Hernández 2003).

3.5 Características de la muestra

En el caso particular de la presente investigación la muestra está integrada por treinta (30) sujetos, estudiantes regulares del segundo (2º) año sección D, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes”, ubicado en la Parroquia La Concordia del Municipio San Cristóbal del Estado Táchira, año escolar 2008-2009. Todos los estudiantes seleccionados, cursan las asignaturas correspondientes al área de ciencias sociales y participaron activamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje diseñados en diciembre de 2009 y ejecutado a partir de enero de 2010, con base en un diagnóstico aplicado en noviembre de 2009.

La composición etaria de la muestra, presenta una media y una moda de trece (13) años (la edad de los estudiantes fluctúa entre doce y quince años). En cuanto a la composición por género, el curso estuvo integrado por diecisiete (17) hembras y trece (13) varones.

Todos los estudiantes residentes en áreas urbanas, diecinueve en el Municipio San Cristóbal, distribuidos en las Parroquias La Concordia (12) y San Sebastián (7), mientras que los otros once tenían en residencia en el Municipio Torbes en el momento del estudio. El conjunto de la muestra habitaba en barrios signados por la presencia de factores de riesgo sociocultural, y la gran mayoría proviene de hogares que presentan carencias económicas y disfuncionalidades (Fuente: Revisión de expedientes de cada uno de los estudiantes).

3.6 Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en el Liceo Bolivariano Pedro María Morantes, dependencia nacional adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dicha institución se ubica en la prolongación de la carrera

nueve (09) de La Concordia, Parroquia La Concordia, Municipio San Cristóbal (ver Anexo 3).

El plantel posee un área de más de 3.000 m². Es una Institución de dependencia nacional, del nivel secundario, desde Primer Año hasta el Quinto Año de bachillerato. En el año escolar abordado, su matrícula alcanzó una cobertura cercana a los mil (1000) estudiantes, distribuidos en 34 Secciones.

Para el momento del estudio se estimó que los estudiantes provienen en su mayoría de los barrios populares de las Parroquias La Concordia y San Sebastián (59%), y en un alto porcentaje (39%) del Municipio Torbes (Fuente: Proyecto Educativo Integral Comunitario 2008-2009).

La institución contaba en ese escenario con 71 Docentes, 22 miembros del personal obrero, 23 personas que conforman el personal Administrativo y un aproximado de 600 Representantes (Ibíd.).

La planta física consta de tres (3) Edificaciones, las cuales se pueden tipificar de la siguiente manera: 25 Aulas de clase, 09 Laboratorios, 01 Laboratorio de Computación, 04 Oficinas de las Coordinaciones Pedagógicas, 01 Oficina para el Departamento de Evaluación y Control de Estudios, 01 Oficina para Dirección, 01 Oficina para Sub-Dirección, 01 de Secretaria de Dirección y Subdirección, 01 Oficina de Coordinación de Deportes, 01 para la Coordinación de Desarrollo Endógeno, 01 Área de odontología, Área de Servicio Médico 01 Biblioteca, 01 Cantina Escolar, 01 Auditorio, 02 Canchas Múltiples y 09 Baños Múltiples para estudiantes, Personal Administrativo, Docente y Obrero (Ibíd.).

En cuanto a la dinámica social y cultural de la institución es preciso mencionar que el instituto se ubica en un ámbito urbano, el cual está signado por el desarrollo de actividades económicas del sector terciario, así como por

una infraestructura, unas redes y un sistema de comunicación. Asimismo presenta un conjunto de problemas inherentes a las ciudades intermedias del capitalismo periférico-dependiente (deterioro ambiental, déficit en los servicios públicos, inseguridad ciudadana, concentración demográfica, entre otros).

Un aspecto referido anteriormente representa un factor de gran importancia a la hora de proponer el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el estudio de la realidad social. Se trata de la dispersión demográfica de la población estudiantil (tanto en la institución como en la sección delimitada). Los sujetos de la investigación se exponen e interactúan en su cotidianidad ante múltiples y muy diversos problemas (Ibíd.).

A los problemas educativos, administrativos y de infraestructura del plantel, se suman los problemas del entorno inmediato de la institución y los problemas localizados en sus comunidades de origen (predominantemente de barrios marginalizados). La situación se torna aún más compleja si se considera que la totalidad de los estudiantes abordados residen en barrios ubicados en la periferia de La Concordia.

Tal situación exige que los procesos de inducción a la realidad social, se asuman desde una visión sistémica e integradora, que permita establecer relaciones entre los problemas y reconocer las particularidades de cada uno de los contextos, de acuerdo con la dinámica histórica y social que les ha configurado.

3.6 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación se entienden como el conjunto de procedimientos “o la forma particular de obtener datos e informaciones”

(Arias, 2004. p. 65). Pueden ser testimonios, hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permite obtener información relacionada con su objeto de estudio (Hernández, 2003).

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información: la **observación participante-estructurada**, en la cual el investigador forma parte del escenario objeto de estudio, y “además de realizarse en correspondencia con unos objetivos, utiliza una guía diseñada previamente, en la que se especifican cada uno de los elementos que serán observados (Arias, 2004. p. 68).

Lo anterior con la finalidad de fortalecer un **diagnóstico** socioeducativo, dirigido a indagar la realidad cognitiva, educativa y sociocomunitaria, desde una perspectiva que pretende problematizar el hecho educativo (cabe acotar que el proceso diagnóstico será descrito en el Capítulo IV del presente trabajo).

www.bdigital.ula.ve

3.7 Instrumentos

Los instrumentos a diseñarse en un proceso investigativo guardan estrecha relación con la técnica aplicada, pues “la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente” (Arias, 2004. p. 67).

Tal soporte se le denomina instrumento y se define como un dispositivo para la obtención, el registro, almacenamiento y procesamiento de información. En el caso específico del presente proyecto se plantea la aplicación de dos instrumentos (las notas de campo y el cuestionario aplicado en la fase diagnóstica).

En la fase inicial y durante todo el estudio el registro se llevó a cabo mediante **Notas de campo**. Este tipo de instrumento ha estado ligado históricamente a la observación participante, y se sustenta en premisas cualitativas. Para emplear de manera efectiva este recurso, es necesario precisar qué tipo de observación se va a realizar (lo que incidirá inexorablemente en la subjetividad del observador), la idea es recuperar y procesar información clave que no puede ser memorizada, por tal motivo no se trata de una simple recolección de datos, sino que es un dispositivo racionalizado que permite el análisis y la síntesis de dichos datos (Monistrol, 2007).

La fase inicial del diagnóstico de la realidad socioeducativa objeto de estudio se plantea mediante una lluvia de ideas. En tal proceso (registrado también a través de notas de campo), los estudiantes de la sección delimitada (seleccionados a través de un muestreo intencional) enunciaron un conjunto de problemas del ámbito escolar y del entorno comunitario (los cuales serán expuestos en la pizarra del aula). Los estudiantes seleccionarán cinco problemas escolares y cinco problemas comunitarios que ellos perciben más urgentes de atender. Los problemas se procesaron y jerarquizaron por su frecuencia.

Por otra parte, en el proceso más sistemático, el que indaga la naturaleza y orientación del dominio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la realidad objeto de estudio, se plantea la aplicación de un **Cuestionario mixto**, el cual se concibe como “una modalidad de encuesta (...) contentiva de una serie de preguntas” (Arias, 2004. p. 72).

Dicho cuestionario está constituido en su primera parte por una pregunta abierta (ver anexos 2), donde el encuestado proporcione la información de manera autónoma respecto a la manera como percibe y concibe la

enseñanza de la geografía (sobre la base de sus experiencias como estudiante).

La segunda parte se organiza en cinco (05) preguntas cerradas de selección simple (ver anexos 1), dirigidas a indagar en torno a la importancia que el estudiante le otorga al saber geográfico; a los métodos de enseñanza que han percibido; a los procesos cognitivos vinculados con el aprendizaje de la geografía; así como a identificar las corrientes que dominan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía a partir del examen del manejo teórico que se le da a una categoría de las ciencias sociales.

El cuestionario referido se aplicó en diciembre de 2008 y se dirigió a los estudiantes de la sección delimitada y se formula con la finalidad de reconocer las ideas-representaciones ideológicas de los mismos, para así, reconocer las corrientes del pensamiento que dominan la subjetividad de los estudiantes, lo que posibilita la elaboración y el desarrollo de propuestas orientadas a atender las contradicciones precisadas.

3.8 Confiabilidad y validez de los instrumentos

La validez se define como el grado de precisión con que los instrumentos son capaces de medir las variables objeto de estudio. Se trata de cotejar los indicadores con los ítems. Validar un instrumento consiste en determinar su consistencia interna (Hernández, 2003).

En el caso de la presente investigación, dicha validación se llevó a cabo mediante la técnica denominada Juicio de Expertos (Ibíd.), el cual consistió en solicitar la opinión de tres especialistas de amplia y reconocida trayectoria en la Enseñanza de la Geografía, con el objetivo de evaluar la coherencia de los ítems de los instrumentos respecto a las variables correspondientes

(para tal efecto los especialistas revisaron además el resumen y los objetivos del estudio), así como la claridad en la redacción de los mismos.

Posterior a la evaluación de los expertos se recibieron las tres opiniones, las cuales fueron satisfactorias, pues hubo una coincidencia favorable del 100% entre los especialistas.

En lo referente a la confiabilidad, es preciso apuntar que la intención de la propuesta desarrollada es transformar la subjetividad de los estudiantes, por tal motivo, las respuestas no deberían permanecer en el tiempo, el cual constituye un criterio de confiabilidad (Hernández, 2003).

Una estrategia que permitió estimar la confiabilidad de la investigación, consistió en la aplicación del instrumento (cuestionario) a veinte (20) sujetos con características similares a la muestra. La misma se aplicó a estudiantes del mismo instituto, del mismo año o grado (miembros de otras secciones). El instrumento se aplicó en febrero de 2009 (dos meses después del anterior) y los resultados expresaron resultados muy similares a los registrados con la muestra.

3.9 Análisis y Procesamiento de datos

Una vez concluido el proceso de recopilación de datos y la obtención de información a través de las técnicas y los instrumentos diseñados-aplicados, se procedió a su tabulación y procesamiento de hallazgos (cualitativos y cuantitativos) mediante el uso de técnicas y métodos como el registro y análisis de situaciones cotidianas consideradas de importancia, así como la sistematización estadística-matemática de indicadores precisados en los ítems del cuestionario (diseñados de acuerdo con los objetivos de la investigación).

El tratamiento de los datos fue permanente durante el proceso de investigación. En un primer momento, a través de notas de campo, donde se registró el diagnóstico socioeducativo. Dicho diagnóstico indagó aspectos cognitivos de los estudiantes, y examinó los problemas localizados en los ámbitos escolar y comunitario (a partir de una jerarquización elaborada por los propios estudiantes), con la finalidad de formular un proyecto de aprendizaje.

En un segundo momento se dirigió al reconocimiento de elementos subjetivos que permitan identificar las corrientes del pensamiento que dominan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en la realidad objeto de estudio, con el objeto de explicar las contradicciones evidenciadas mediante la observación y principalmente para construir una propuesta orientada a contrarrestar dichas contradicciones, desde lo curricular, lo didáctico, lo disciplinar y lo ético-político.

Para tal efecto se elaboraron un conjunto de cuadros sinópticos y gráficos (uno por cada ítem de la segunda parte del cuestionario). En dichos cuadros se procedió a categorizar los indicadores con base en las corrientes geográficas, pedagógicas, de aprendizaje, y del pensamiento en general.

Asimismo se especificaron las frecuencias de cada ítem (las cuales fueron expresadas con base en datos matemáticos-estadísticos) y se desarrolló un proceso de análisis síntesis de los resultados de cada ítem en particular y de los resultados generales-sistémicos de todos los ítems y de las técnicas e instrumentos diseñados-aplicados.

La propuesta se elaboró a partir del proceso de análisis-síntesis referido. Como se mencionó en el Capítulo III, el tratamiento de la información consideró aspectos cuantitativos (estadísticas recopiladas a través del cuestionario) y cualitativos (estudio del contexto y de la realidad subjetiva).

3.10 Aporte del diseño metodológico

El procedimiento planteado para el desarrollo de la presente investigación, se orienta a la construcción de nuevos conocimientos, sobre la base de procesos de inducción teórico-práctica realizables (factibles) de acuerdo con el contexto, en los que participan de manera activa y consciente los diversos actores de la realidad socio-educativa objeto de estudio.

La naturaleza de la investigación permite trascender las dicotomías teoría-práctica y sujeto-objeto en los procesos investigativos. Asimismo propugna la formación de una nueva subjetividad y el cambio social, a través de la reflexión del hecho social y el estudio sistémico y sistemático de los problemas sociales localizados en el contexto de la realidad educativa referida, además permite la explicación y desmitificación de la naturaleza social de dichos problemas, concebidos como una producción social sujeta a transformaciones permanentes condicionadas por la dinámica histórica.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

A continuación se expone la sistematización del conjunto de datos e informaciones obtenidas a partir de la observación directa y participativa así como de las técnicas e instrumentos diseñados y aplicados en el escenario delimitado y enunciado como objeto de estudio. El producto de dicha sistematización, se organiza y se presenta con base en el diseño metodológico de la presente investigación.

Tal y como se expresó en el capítulo III, la aproximación a la realidad objeto de estudio se inició con la fase diagnóstica, en la cual, se llevó a cabo la delimitación del problema en su dimensión temporal y espacial, la definición de las técnicas e instrumentos para la obtención de información, así como, la dilucidación del conjunto de categorías esenciales para su tratamiento teórico (mediante una revisión documental) y la definición de los sujetos de estudio, con el propósito de desarrollar el proceso de inducción inherente al tipo de investigación planteada. A continuación se refieren los resultados de dicho proceso inductivo.

4.1 Fase diagnóstica

Santaella (2005), afirma que la elaboración de un diagnóstico en una realidad determinada consiste en precisar y reconocer los elementos constituyentes de la misma a través de un conjunto de estrategias. En el proceso de aproximación sistemática al escenario de la investigación, se llevaron a cabo acciones con la finalidad de precisar diversos aspectos de la

realidad socio-educativa objeto de estudio y de los sujetos de la investigación.

En el caso concreto de la presente investigación, el proceso diagnóstico se llevó a cabo en la realidad socio-educativa de los estudiantes del segundo año, sección “D”, del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, Estado Táchira (año escolar 2008-2009). Cabe acotar que las técnicas e instrumentos de recopilación de información se diseñaron y aplicaron entre octubre y diciembre de 2008.

La necesidad de reflexionar en torno al hecho educativo desde la práctica, así como la ambición de fomentar y concretar procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes a las exigencias de la sociedad contemporánea, motivaron la observación sistemática de la realidad socio-educativa referida. Cabe acotar que en tal escenario, el autor del presente estudio fue asignado como docente del área de ciencias sociales, que incluye las asignaturas de Historia de Venezuela e Historia Universal (la propuesta pedagógica del presente trabajo se realizó en el curso de Historia de Venezuela).

Durante la fase diagnóstica se evidenciaron un conjunto de situaciones problemáticas, las cuales muestran una tendencia a confirmar el predominio del positivismo en su versión conductista en el ámbito pedagógico y de la enseñanza tradicional en lo referente a lo didáctico. En cuanto a los aspectos disciplinares, se observa la reproducción del determinismo geográfico y de la separación arbitraria de lo teórico y lo práctico.

4.1.1 Indicadores evidenciados a través de la observación sistemática

La observación directa, planificada y orientada a los fines enunciados, evidenció un conjunto de contrasentidos y de situaciones discordantes,

objetivadas mediante diversas estrategias ejecutadas en las primeras sesiones de clase, donde se explicitaron algunos aspectos en la actuación de los estudiantes que permiten apreciar contradicciones.

En primer lugar se apreció que los estudiantes expresaron *poca disposición para exponer sus conocimientos previos, y para participar en los conversatorios* estimulados por el docente-investigador. Salvo excepciones muy puntuales no mostraban entusiasmo para la lectura. Aseguraron que *nunca desarrollaron procesos de investigación* con criterios científicos, por tanto, no poseían habilidades metodológicas (Fuente: Notas de campo de actividades de clase, estudiantes del 2° D del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira, Octubre de 2008).

Manifestaron su *desagrado ante las exposiciones, las composiciones escritas, pues preferían los exámenes* (pruebas objetivas estructuradas en preguntas de selección simple de opción verdadera o falsa, ejercicios de completación de frases y oraciones, entre otras), *los talleres en clase y los trabajos temáticos* (Ibíd.).

Señalaron que *no estaban acostumbrados a construir reflexiones escritas*, pues generalmente los ejercicios cognitivos requeridos en las actividades orientadas por los docentes, se limitaban a la *memorización de un cuestionario o a la transcripción textual* de informaciones tomadas de textos escolares, o la *selección e impresión en tinta de datos obtenidos a través de enciclopedias electrónicas o fuentes de internet* sin reflexión alguna (Ibíd.).

Se hizo notorio además, que los estudiantes, no utilizaban en su discurso (e incluso ignoraban por completo) algunos conceptos fundamentales para el área de ciencias sociales, tales como espacio geográfico, movimiento histórico, globalización, capitalismo, cambio climático global, dependencia, subdesarrollo (Fuente: Notas de Campo que registraron preguntas exploratorias de clase participativa desarrollada con estudiantes del 2°D del

Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira, en Octubre de 2008).

No manejaban *la noción de escala* (desde lo local-regional-nacional-mundial). No reconocían la realidad como un constructo histórico-social, ni hallaban diferencia entre los hechos de acuerdo a su carácter (factual-coyuntural-estructural). Es decir, no distinguían ni discriminaban lo general, de lo particular y lo específico. Por tanto no podían establecer relaciones o elaborar generalizaciones (Fuente: Notas de campo de actividades de clase, estudiantes del 2° D del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira, Noviembre de 2008).

Mediante preguntas vinculadas con hechos y problemas del contexto elaboraban explicaciones a-históricas, a-espaciales, y acríticas. Generalmente las respuestas de los estudiantes, expresaron una visión tergiversada del origen, la dinámica y la naturaleza de los hechos y problemas tratados. Esta situación motivó la elaboración de unos instrumentos cuyos resultados serán expuestos posteriormente (Ibíd.).

4.1.2 La realidad socio-educativa

Se procuró llevar a cabo un proceso diagnóstico orientado a reconocer algunos aspectos de interés cardinal de la presente investigación, desde una perspectiva integradora. Por tal motivo se precisó la búsqueda de información de elementos específicos de relevancia para la indagación de la realidad socioeducativa abordada.

En primer lugar, y para efectos de la construcción de un proyecto de aprendizaje, con el propósito esencial de problematizar y contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a ser planificados y ejecutados, se

procedió a la aplicación de un instrumento. Se trató de un cuestionario abierto que constaba de dos preguntas.

Dicho instrumento se aplicó en octubre de 2008, se trató de un cuestionario abierto, el cual constaba de dos preguntas (la primera exploró las problemas del entorno escolar y la segunda los problemas localizados en sus comunidades).

Se desarrolló previamente una lluvia de ideas donde los estudiantes en conjunto y de manera autónoma enumeraron múltiples problemas percibidos en la dinámica escolar y en la realidad comunitaria (se mencionaron veinticinco problemas). A partir de allí, cada estudiante llevó a cabo su selección en función de la jerarquía percibida para cada problema respecto a cada ámbito (escolar y comunitario).

La primera pregunta indagaba respecto a la realidad escolar, y tenía la finalidad obtener información respecto a la percepción de cada estudiante. En esencia se solicitó la enumeración de cinco problemas del ámbito escolar considerados por los alumnos. La segunda pregunta fue análoga pero se propuso indagar cinco problemas del ámbito comunitario.

La sistematización de dichos instrumentos, permitió apreciar que en ambos casos los estudiantes enunciaron un conjunto de problemas muy diversos. Sin embargo, fue posible hallar notables coincidencias en lo que se refiere a la frecuencia de los problemas señalados, así como establecer relaciones entre los mismos, sobre la base de una evaluación que trascendió lo cuantitativo y asumió una visión dialéctica de la información recopilada.

En general se puede afirmar que los problemas percibidos por los estudiantes en el ámbito escolar, están relacionados con los problemas que ellos mismos aprecian en la comunidad de donde provienen. Es decir, se evidencia una lógica sistémica en los problemas de cada ámbito.

Las variables que se destacaron en el ámbito escolar (de acuerdo a su frecuencia) fueron las siguientes: Violencia generalizada (23); contaminación ambiental (21); consumo de sustancias psicotrópicas (18); disfuncionalidades en algunos servicios básicos: baños, cantina, cancha, pupitres, surtidores de agua (16); consumo de alcohol y tabaco (15); situaciones de intolerancia (12); stress (12).

Por su parte en la comunidad los estudiantes observan y priorizan como relevantes en función de la urgencia de su tratamiento a los siguientes problemas: Deficiencias agudas en los servicios públicos residenciales (24); contaminación ambiental (24); caos en las vías de comunicación y el transporte (19); violencia e inseguridad (17); tráfico y consumo de sustancias psicotrópicas (16); alcoholismo y tabaquismo (15); desempleo (13), carencia de vivienda (11).

Como se observa existe una relación explícita entre los problemas identificados en el ámbito escolar y los problemas que los estudiantes perciben en la comunidad donde residen. Se puede apreciar que dichas relaciones no son casuales.

Por el contrario responden a un factor independiente a todas las variables, pues si se considera que todos los estudiantes encuestados manifestaron residir en espacios urbanos, y más aún, si se toman en cuenta algunos postulados teóricos se puede asumir que la ciudad es el núcleo de la dinámica que condiciona las variables enunciadas por los estudiantes (Cunill, 1998).

Se asume que la ciudad, es la categoría de análisis fundamental para explicar los problemas enunciados por los estudiantes. Pues esta forma de organización social, constituye la raíz de las variables señaladas, en la medida en que los fenómenos presentes en la dinámica social

contemporánea, están vinculados a las contradicciones propias de los espacios urbanos (Santaella, 2005; 2008).

Como se expresó anteriormente, la finalidad de este instrumento era la elaboración de un proyecto de aprendizaje orientado a la problematización y la contextualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con base en jerarquización de problemas del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) del año escolar 2008-2009, nominado *Aproximación a la realidad socioeducativa*, donde la cultura de la violencia y la inseguridad ciudadana fueron los problemas asumidos como fundamentales para su tratamiento (cuyos resultados coinciden con los de los estudiantes).

Y primordialmente, con la premisa de fomentar procesos de enseñanza y de aprendizaje sustentados en el estudio de la realidad a partir de una visión de totalidad y de un tratamiento científico, se procedió al diseño del proyecto de aprendizaje nominado *La ciudad, forma de organización social y objeto de estudio*, cuya ejecución se planificó desde enero, hasta junio de 2009.

Los detalles geodidácticos del proyecto de aprendizaje serán expuestos en el capítulo V, en virtud de que el mismo constituye la propuesta pedagógica que surge en la presente investigación después del proceso de reflexión teórico-práctica desarrollado.

En cuanto a los aspectos puntuales hallados mediante los instrumentos aplicados a la realidad socioeducativa objeto de estudio, es posible elaborar algunas conclusiones.

Inicialmente se destaca la relación directa existente entre los problemas localizados en la dinámica escolar y los problemas del entorno socio-comunitario y los de la sociedad en su conjunto. Esta particularidad afianza la visión del hecho educativo y de la escuela como procesos-productos sistémicos respecto a la totalidad social.

Por tanto, las prácticas, las relaciones y las contradicciones que éstas producen y reproducen en una realidad escolar determinada, estarán condicionadas por la dinámica social. El sistema educativo como estructura o instancia de la sociedad tiende a reproducir los problemas de la sociedad a la cual pertenece orgánicamente.

De igual manera es importante evidenciar que la tendencia a exponer los mismos problemas por parte de los estudiantes, no es un aspecto dado por la casualidad. A pesar de la diversidad y las especificidades inherentes a los grupos y sujetos, el diagnóstico se inclina a expresar una frecuencia marcada y mayoritaria para algunos problemas.

Tal situación refleja una percepción relativamente común de los estudiantes respecto a los problemas y necesidades de su formación económico-social (su realidad material) y respecto a sus valores e intereses (aspectos vinculados con su subjetividad).

Ambos aspectos, el material y el subjetivo son construcciones sociales de los grupos humanos (en escalas e instancias diversas: comunidades, sectores, etc.). Los individuos pertenecen a dichos grupos, y conciben el mundo a partir de la lógica de los mismos en un proceso complejo de adaptación a su subjetividad individual, a su personalidad.

Por tanto es previsible la semejanza en la percepción de la realidad social de un grupo de sujetos (estudiantes) de edades muy similares (entre los 12 y los 15 años), residentes en barrios periféricos del sistema urbano de la ciudad de San Cristóbal, cuya clase social es relativamente homogénea (salvo algunas excepciones todas las familias de los estudiantes tienen como principal sustento un salario), entre otros aspectos comunes que producen la realidad material y subjetiva.

4.2 Corrientes que dominan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en la realidad objeto de estudio

Además de los aspectos apreciados a través de la observación, se consideró necesaria la elaboración de un instrumento (detalles en Capítulo III) dirigido a examinar de manera sistemática las corrientes pedagógicas y las corrientes geográficas que han condicionado el conjunto de situaciones y contradicciones descritas anteriormente en la realidad educativa objeto de estudio. Todo con el propósito de identificar las raíces de la situación problematizada.

A través de un cuestionario mixto, constituido por una pregunta abierta y por cinco (05) preguntas cerradas de selección simple, se obtuvieron un conjunto de resultados que marcan tendencias en cuanto al dominio de una corriente sobre la subjetividad de los estudiantes. A continuación se van a exponer dichos resultados y se elaborará una reflexión dirigida a explicar los hallazgos.

Los resultados se inclinan a expresar y acentuar los indicadores señalados en la primera fase del presente diagnóstico. Para la comprensión efectiva de lo afirmado, es preciso analizar en detalle el anexo 2 (se trata del cuestionario mixto con sus resultados pormenorizados).

En primer término se indagó respecto a la manera como los alumnos perciben les han enseñado las ciencias sociales. Se examinó por medio de una pregunta abierta (fuente: Cuestionario aplicado a los alumnos del 2° D, Liceo Bolivariano Pedro María Morantes, San Cristóbal estado Táchira, Diciembre de 2008), la opinión de 30 estudiantes (la totalidad de la población objeto de estudio). Esta primera parte se planteó con la finalidad de acceder a respuestas elaboradas en su totalidad y de manera autónoma por los estudiantes.

Los resultados de dicho proceso, muestran una marcada tendencia a evidenciar que los sujetos de la investigación perciben y describen sus procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía, como rutinarios, monótonos, mecánicos y descontextualizados (ver Anexo 2). Lo cual coincide con la caracterización elaborada por Santiago (2005), quien refiere que la situación de la enseñanza de la geografía expresa un desfase entre la teoría pedagógica y la teoría geográfica, respecto a la geografía que se enseña en la práctica escolar cotidiana (carente de reflexión geográfica).

En general, los estudiantes exponen que la geografía se les ha enseñado mediante técnicas como el dictado, la clasificación mecánica de factores sin relaciones ni contradicciones y sin reflexiones de ningún tipo (la pregunta se formuló de la siguiente manera: *¿Qué opina usted sobre la manera como los (las) docentes le han enseñado la geografía?*)

En las respuestas se aprecia que los estudiantes perciben la geografía como una asignatura teórica (paradójicamente sin teoría geográfica), sin implicaciones en la realidad cotidiana y sin utilidad práctica (Ibíd.). Esta situación no es casual, por el contrario, responde a una lógica estructural del sistema educativo venezolano, la cual, fue caracterizada en el primer capítulo.

En cuanto a la segunda fase de aplicación del instrumento (cuestionario mixto aplicado en diciembre de 2008), elaborado con preguntas cerradas diseñadas con base en una intencionalidad específica: indagar respecto a la importancia que le otorgan los estudiantes al conocimiento geográfico; la manera como se les ha enseñado geografía; los aprendizajes geográficos estimados por los alumnos; así como nociones propias de las ciencias sociales que el investigador considera fundamentales para objetivar la corriente geográfica predominante en la subjetividad de los estudiantes.

Como se aseveró anteriormente, los resultados de la sistematización de la información recopilada mediante dicho instrumento, reitera y enfatiza el conjunto de contradicciones descritas en el planteamiento del problema. Tiende a confirmar las presunciones expuestas en el planteamiento del problema. A continuación se exponen algunos datos que sostienen tal afirmación.

En cuanto a la pregunta número uno (Ítem 01) de la segunda parte del cuestionario referido, se indagó respecto a la percepción de los estudiantes sobre la importancia de estudiar la geografía, textualmente se redactó: *¿Por qué es importante estudiar geografía?* La respuesta más resaltada (con un 41% de las respuestas) fue la opción (c): *Porque el análisis geográfico brinda las herramientas para describir la tierra, e identificar los diferentes tipos de paisaje.*

Llama la atención que los estudiantes se inclinan por la respuesta que formula la descripción de la tierra y el estudio del paisaje como nociones centrales del estudio geográfico. Mientras que la opción (b) *Porque permite explicar la forma como se articula el espacio geográfico y entiende que al mismo como un producto social e histórico*, apenas obtuvo un 3% de las respuestas. Tal situación expresa el dominio de una corriente del pensamiento geográfico, en la Tabla N°1, se categorizan y se expone la proporción de las respuestas obtenidas.

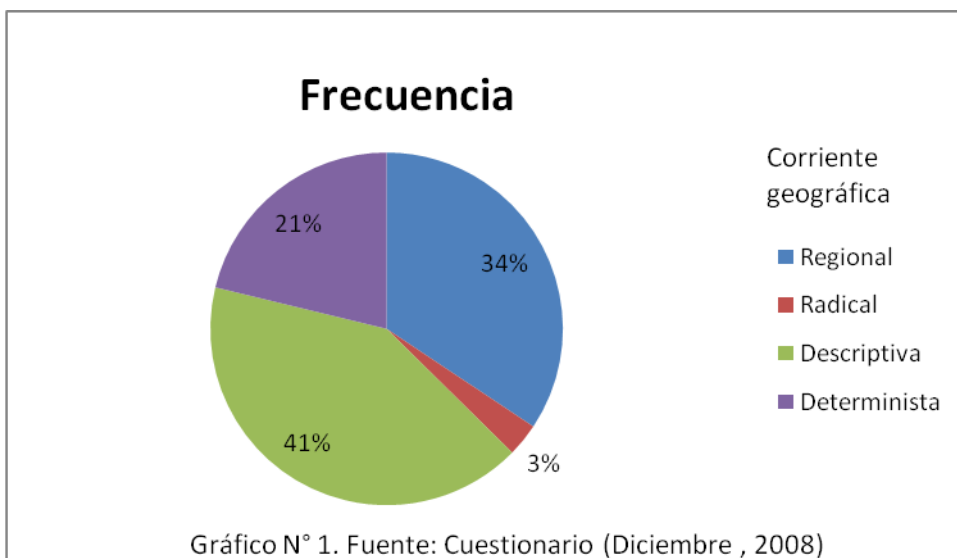
Según la versión de los estudiantes, la geografía es importante porque describe, en vez de explicar, y la categoría paisaje posee un rango superior a la categoría espacio geográfico. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía omiten el estudio e incluso la mención del objeto de estudio de la geografía y el proceso esencial del estudio geográfico no es la explicación sino la descripción, aspectos coherentes con los postulados y el enfoque de la corriente positivista de la geografía (Harvey, 1976).

Tabla N° 1

Percepción respecto a la importancia del saber geográfico

ÍTEM 01: ¿Por qué es importante estudiar geografía?	Corriente del saber geográfico asociada	Frecuencia
Respuestas		
a- Porque ayuda a recopilar toda la información relacionada con recursos naturales, población, ciudades más importantes, clima y relieve de un área determinada	Regional	34%
b- Porque permite explicar la forma como se articula el espacio geográfico y entiende al mismo como un producto social e histórico	Radical	3%
c- Porque el análisis geográfico brinda las herramientas para describir la tierra, e identificar los diferentes tipos de paisaje.	Descriptiva	41%
d- Porque el estudio de lo geográfico permite explicar la manera como la naturaleza impone obstáculos y límites imposibles de superar por la acción humana.	Determinista	21%

Fuente: Cuestionario aplicado por el investigador a estudiantes del 2° D, Liceo Bolivariano Pedro María Morantes (Diciembre, 2008)



Ante la pregunta número dos (Ítem 02) *¿Cómo le han enseñado geografía?* la respuesta elegida mayoritariamente por los estudiantes (con un 62%), es la opción (a): *El (la) docente casi siempre utiliza la técnica del dictado, y hace comentarios con la finalidad de explicar y hacer aclaraciones. En geografía es muy importante tomar apuntes, memorizar y consultar el libre de geografía que pide el (la) docente* (Ver Tabla y Gráfico N°2).

Casi dos terceras partes del curso estudiado declaran que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía han sido abiertamente positivistas (Ver Tabla N°2 y Gráfico N°2), pues la descripción enunciada de manera deliberada en la opción (a) guarda estrecha relación con la caracterización de la enseñanza conductista-positivista elaborada por Santiago (2006).

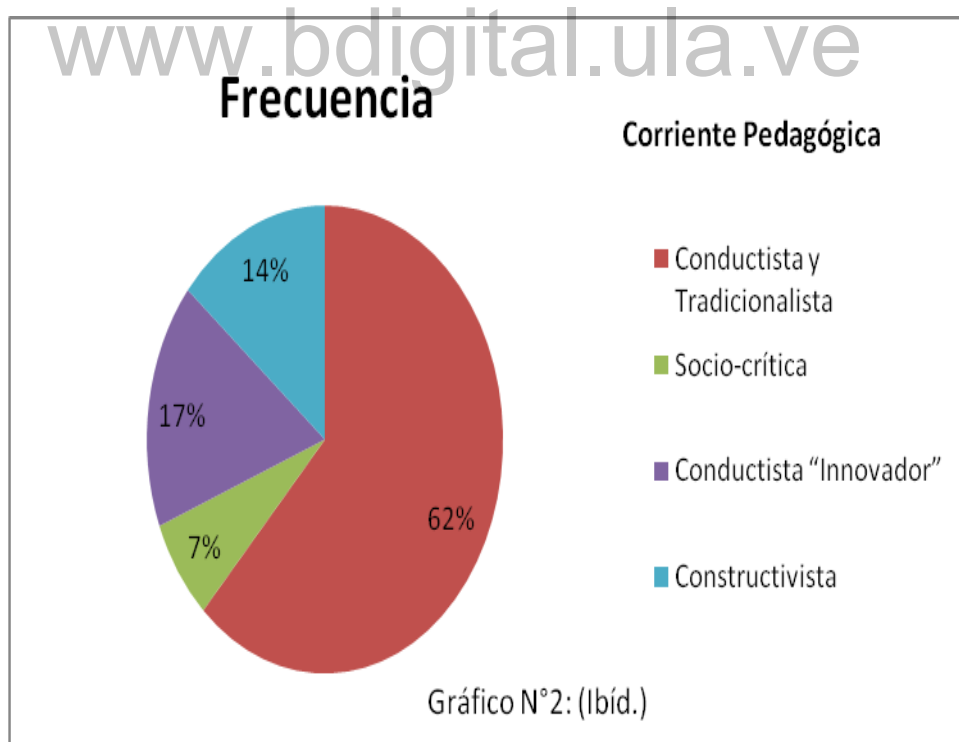


Tabla N° 2

Enseñanza de la geografía

ÍTEM 02: ¿Cómo le han enseñado geografía?	Corriente Pedagógica	Frecuencia
Respuestas		
a- Los docentes casi siempre utilizan la técnica del dictado, y hacen comentarios con la finalidad de hacer aclaraciones. En geografía es muy importante tomar apuntes, memorizar y consultar el libro de geografía que pide el (la) docente	Conductista y Tradicionalista	62%
b- Los docentes promueven la participación de los estudiantes, sugieren lecturas, orientan investigaciones respecto a los problemas de la comunidad. En geografía es muy importante el estudio de la realidad social	Socio-crítica	7%
c- Los docentes dictan y utilizan mapas y láminas, en ocasiones proponen debates. En geografía es muy importante prestar atención para aprender los contenidos. También es preciso dibujar mapas.	Conductista "Innovador"	17%
d- Los docentes formulan preguntas al inicio de la clase, promueven el trabajo en equipo, la lectura de textos. Después construimos conceptos con nuestras propias palabras	Constructivista	14%

Fuente: (Ibíd.)

Otra pregunta que permite revelar la situación objeto de estudio es la pregunta número tres (Ítem 03) *¿Qué has aprendido en geografía?* La respuesta señalada mayoritariamente por los estudiantes (con un 59% de los casos), fue la opción (b) *Datos sobre los países, y las regiones. El clima, los recursos naturales y la población. Todo es muy interesante, en geografía es muy importante copiar.* En la respuesta se aprecia que la geografía que se enseña y se aprende se reduce a un inventario de datos circunscritos a una unidad territorial determinada y a su vez, se confirma que la toma de apuntes

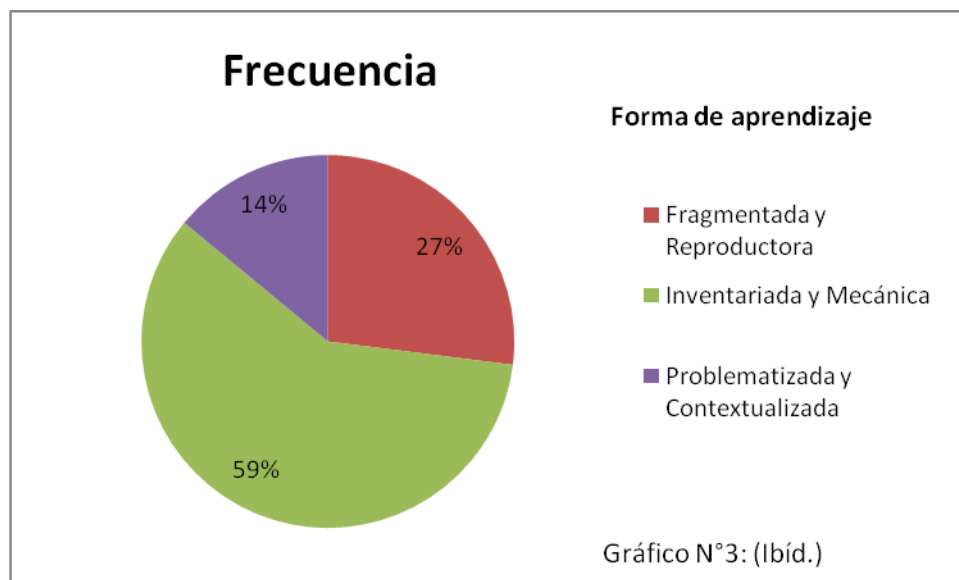
es una de las maneras de acceder al conocimiento geográfico por parte de los estudiantes (Ver Tabla y Gráfico N°3).

Tabla N° 3

Aprendizaje de la geografía

ÍTEM 03: ¿Qué has aprendido geografía?	Aprendizaje de la geografía desde una visión	Frecuencia
Respuestas		
a- Manejar muchos contenidos sobre múltiples temas que no tienen relación. Todos aparecen en los libros de geografía	Fragmentada y Reproductora	27%
b- Memorizar datos sobre los países, y las regiones. El clima, los recursos naturales y la población. Todo es muy interesante, en geografía es muy importante copiar	Inventariada y Mecánica	59%
c- Estudiar los problemas de la comunidad mediante investigaciones. En geografía hay que reflexionar y relacionar los contenidos con la realidad	Problematizada y Contextualizada	14%

Fuente: (Ibíd.).



En este ítem se hace más explícito que en lo referente al conocimiento geográfico, el positivismo también es la corriente dominante. Tal y como lo expone Segrelles (1999) en el positivismo se le da un tratamiento superficial a lo geográfico. Un tratamiento que se reduce a la organización mecánica y fragmentaria de datos, donde “(...) la búsqueda de relaciones profundas brillan por su ausencia, es decir, el fondo, que es lo que indudablemente interesa, se relega en favor de la forma” (p.151).

En cuanto a la manera de aprender geografía (proceso dialéctico respecto a la enseñanza), se diseñó la siguiente pregunta (ítem 04): *¿Cómo aprendes geografía?* La respuesta más señalada (con un 69%), confirma la orientación y la tendencia marcada en los ítems precedentes: *(b) La geografía nos permite aprender de memoria todos los datos importantes de un país o una región (relieve, ríos, clima, vegetación, entre otros). Brinda la oportunidad de dibujar mapas y representar en los mismos, los datos trabajados en clase.*

En este ítem, más de dos terceras partes de los estudiantes examinados agudizan la problemática con sus respuestas (Ver Tabla y Gráfico N° 4), en la medida en que ratifican la tendencia a expresar mediante sus declaraciones el dominio del positivismo como corriente pedagógica y geográfica, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la geografía (no es casual que ambos procesos se asuman como un todo sistémico e integrado).

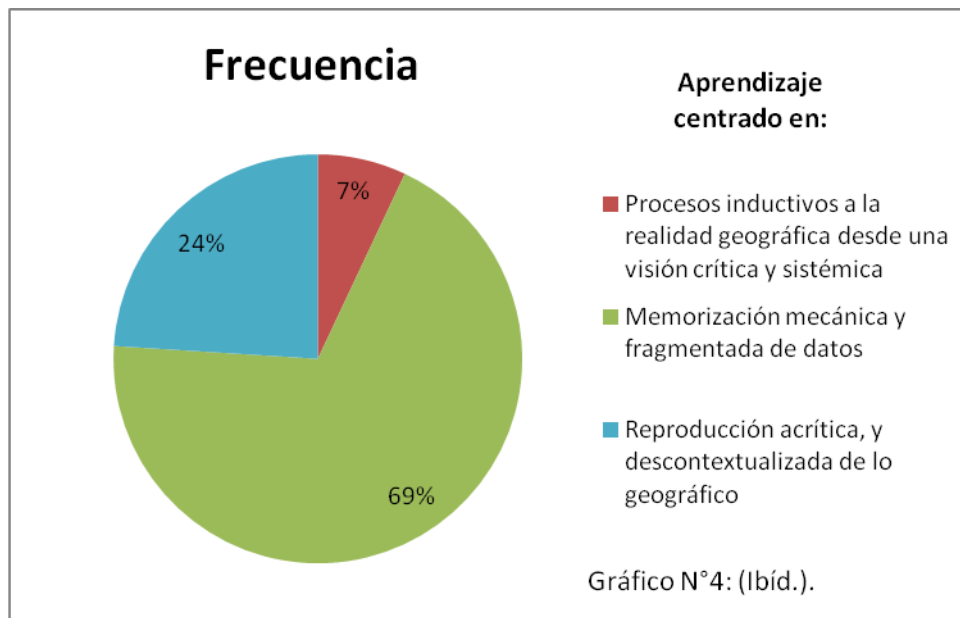
Solo el 7% de los estudiantes afirman que aprenden geografía desde una visión de totalidad, una perspectiva crítica y a través del estudio de la realidad: *(a) Hay que analizar y pensar el espacio geográfico. Se estudia la realidad y se elaboran críticas que permiten la comprensión de la realidad. La geografía está relacionada con la política, la economía, y con la sociedad en general.*

Tabla N° 4

Procesos de aprendizaje de la geografía

ÍTEM 04: ¿Por qué es importante estudiar geografía?	Aprendizaje centrado en:	Frecuencia
Respuestas		
a- Hay que analizar y reflexionar, se estudia la realidad y se hacen críticas que ayudan a entender la sociedad. La geografía está relacionada con la economía, la cultura, la política, etc.	Procesos inductivos a la realidad geográfica desde una visión crítica y sistémica	7%
b- Es importante aprender de memoria todos los datos importantes de un país o una región (relieve, ríos, clima, vegetación, entre otros). Brinda la oportunidad de dibujar mapas y representar en los mismos, los datos trabajados en clase	Memorización mecánica y fragmentada de datos geográficos	69%
c- Resulta necesario tomar apuntes y elaborar dibujos, el cuaderno de geografía debe ser el más ordenado	Reproducción acrítica, y descontextualizada de lo geográfico	24%

Fuente: (Ibíd.).



En cuanto al resultado del ítem número cinco (05) *¿Por qué Venezuela es un país sub-desarrollado y dependiente?* Permite poner de relieve que el determinismo es la corriente geográfica predominante en la subjetividad de los sujetos de la investigación. Tal afirmación se fundamenta en el carácter explícito y categórico de las respuestas más apuntadas ante la pregunta.

Tabla N° 5

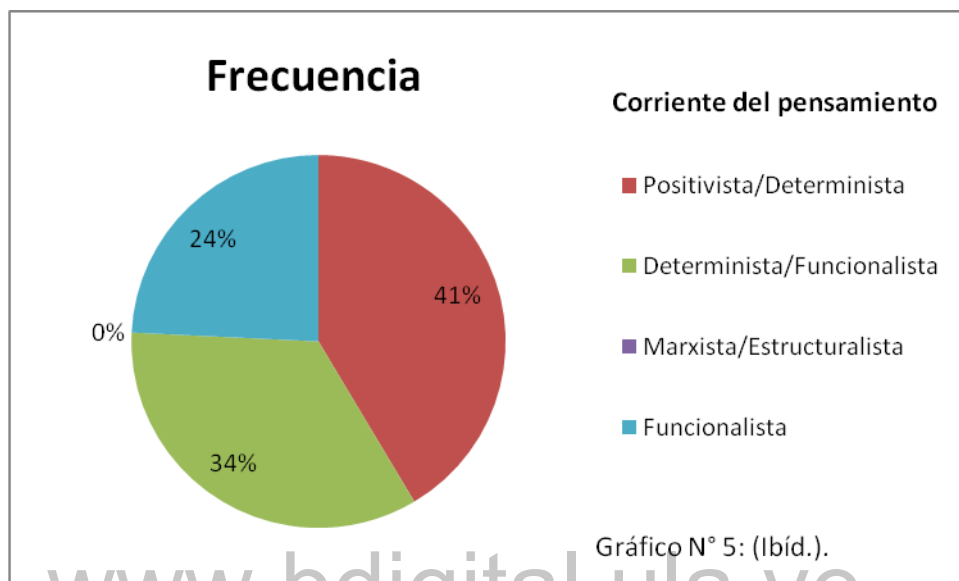
Corrientes del pensamiento dominantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía

ÍTEM: ¿Por qué Venezuela es un país subdesarrollado y dependiente?	Corriente del pensamiento	Frecuencia
Respuestas		
a- Porque se ubica en Sur América, las condiciones naturales del trópico producen atraso cultural y no permiten el avance tecnológico y el progreso económico	Positivista/Determinista	41%
b- Porque los venezolanos somos inferiores genéticamente. No tenemos la capacidad de los europeos, japoneses o norteamericanos	Determinista/Funcionalista	34%
c- Por el neocolonialismo y las relaciones de intercambio desigual impuestas por el sistema capitalista a través de la división internacional del trabajo.	Marxista/Estructuralista	0%
d- Los gobiernos corruptos e ineficientes de Venezuela, no han permitido progresar a nuestro país. Los venezolanos tenemos un problema de actitud	Funcionalista	24%

Fuente: Cuestionario aplicado por el investigador (2008)

El 41% de los estudiantes seleccionaron la respuesta (a) *Porque se ubica en Sur América, las condiciones naturales del trópico producen atraso*

cultural y no permiten el avance tecnológico y el progreso económico. Mientras que el 34% optaron por la respuesta (b): Porque los venezolanos somos inferiores genéticamente. No tenemos la capacidad de los europeos, japoneses o norteamericanos (Ver Tabla y Gráfico N°5).



Al elaborar una reflexión cuantitativa en torno a los resultados del ítem en cuestión, se advierte que las opciones (a) y (b), constituyen en conjunto el 75% de las respuestas emitidas por los estudiantes. Mientras que la respuesta (c) *Por la dependencia y las relaciones de intercambio desigual impuestas por el sistema capitalista a través de la división internacional del trabajo, no obtuvo respuesta alguna (0%).*

Si se desarrolla una reflexión que trascienda las cifras y los datos, es posible apreciar que la amplia mayoría de los sujetos de la investigación, se identifican con posturas deterministas que además de obstaculizar la comprensión de la realidad, tergiversan la naturaleza de los hechos y los problemas de la sociedad.

Esta manera (fragmentaria, reduccionista, a-histórica, acrítica y a-sistémica) de percibir y de concebir el mundo, además de distorsionar los

hechos y no permitir la comprensión objetiva de la realidad y el conjunto de sus problemas y sus contradicciones, reproduce el conjunto de nociones, prejuicios, valores e ideas, que justifican y afianzan la dominación material e ideológica del capitalismo.

La raíz de esta situación se encuentra en la difusión y reproducción del positivismo en el sistema educativo venezolano, el cual, se convierte en un instrumento para la dominación de los países industrializados sobre los países dependientes (sustentada en la división internacional del trabajo producida por la dinámica del sistema capitalista), así como, en la dominación de reducidos grupos oligárquicos sobre las grandes mayorías explotadas de Venezuela (Santaella, 2008).

Lacoste (1977) acusa al sistema educativo como estructura al servicio de los intereses del capital. Incluso expone que los profesores actúan como agentes al servicio del imperialismo y de las clases dominantes de las formaciones sociales donde desarrollan su ejercicio (en la mayoría de los casos de manera inconsciente).

En la escala nacional autores como Vasconi (1988), Santiago (2003) y Ceballos (2007), confirman lo expresado por Lacoste, pues según los autores referidos, el sistema educativo venezolano ha sido un agente de reproducción de la sociedad capitalista a través de la difusión de los postulados que le sostienen.

El análisis y la síntesis de los datos e informaciones recopilados mediante el instrumento en cuestión permiten elaborar algunas reflexiones respecto a los hallazgos sistematizados.

a- Es evidente el dominio del positivismo en el sistema educativo (sistema que se concibe en su conjunto como una instancia de la sociedad). Por tanto, las prácticas, los discursos y las relaciones dadas en el mismo (de

manera genérica y con las particularidades en cada realidad socio-educativa específica), expresan la lógica sistémica de la totalidad social.

b- El cómo enseñar los contenidos curriculares está íntimamente vinculado con el ejercicio de la didáctica. El conjunto de estrategias y recursos utilizados para el desarrollo de procesos de aprendizaje tiende a demostrar coherencia con la concepción del mundo y el conocimiento. El dictado y la memorización son estrategias y procesos acordes con la orientación de una enseñanza de una geografía determinista.

c- El carácter sistémico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje explica que la naturaleza de lo disciplinar (qué), lo didáctico (cómo), y por supuesto la orientación filosófica y ético-política (por qué y para qué) reflejen una coherencia en lo referente a las corrientes que dominan cada uno de los aspectos señalados y al proceso como una totalidad orgánica.

d- Asimismo se explicitan las relaciones entre lo disciplinar y lo didáctico. Se enseñan y se aprenden datos aislados de su contexto, mediante técnicas que no demandan proceso reflexivo alguno, sino la reproducción inerte de informaciones y conceptos sin contenido y sin relevancia (en la medida en que no se problematizan ni se relacionan con el contexto y sus implicaciones).

e- Tal y como se ha referido anteriormente, el aprendizaje es un proceso complejo, dialéctico y sistémico respecto a la enseñanza. La última característica implica que tiende a ser un proceso-producto de la enseñanza (la cual es intencionada y expresa en su praxis el contenido de las corrientes de pensamiento que le dominan).

Por tal motivo lo que se aprende y la manera como se aprende, tiende a expresar coincidencias (no casuales), respecto a la naturaleza y la orientación de la enseñanza. Por supuesto, el carácter complejo del

aprendizaje exige una lectura dinámica que reconozca las posibles contradicciones que se producen en los procesos de aprendizaje en su desarrollo colectivo e individual.

f- El ocultamiento del carácter sistémico de la dinámica y del conjunto de relaciones que producen los problemas esenciales de la sociedad venezolana no es un hecho casual. La enseñanza de la geografía en Venezuela, en vez de propugnar la formación de una ciudadanía crítica capaz de lograr la comprensión y desmitificación de la sociedad, ha generalizado una subjetividad social, que sacraliza y multiplica la hegemonía capitalista en contra de los propios intereses de las mayorías.

Por tanto y a manera de conclusión, se precisa la promoción y materialización de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía y de las ciencias sociales a través de estrategias y planes orientados a contrarrestar los efectos producidos por el positivismo en sus versiones (conductismo pedagógico y determinismo geográfico), y primordialmente a fomentar el estudio de la realidad socio-educativa con base en procesos investigativos y en un enfoque crítico y transformador.

4.3 Factibilidad para el diseño y el desarrollo de la propuesta

Para presentar una propuesta educativa, resulta de gran importancia evaluar de manera sistémica y sistemática el contexto de su posible aplicación, así como el conjunto de elementos que se pueden considerar fundamentales para propiciar, o en su defecto, obstaculizar el desarrollo de la misma.

Se trata de examinar de manera objetiva la realidad socioeducativa donde se plantea el desarrollo de la propuesta, y de precisar la viabilidad de su ejecución en los ámbitos que le conciernen de manera directa. Las

necesidades del grupo o colectivo, las disposiciones administrativas, el marco legal vigente y el acceso a recursos específicos (acordes con la orientación de la propuesta). En ese sentido, se expone a continuación un análisis de dichos ámbitos (los que se consideran fundamentales en el contexto de la investigación).

En primer lugar se va a evaluar la **Factibilidad Social**, tal y como se expuso y se caracterizó en el tercer capítulo (ver apartado referido al contexto de la investigación), la institución donde se desarrolló la investigación se ubica en un área urbana que presenta diversos problemas, asociados a su condición.

La dispersión demográfica de la población estudiantil, así como las características socioeconómicas y de hábitat de los mismos (la gran mayoría residente en barrios marginalizados de la periferia e incluso en localidades de otros municipios con factores de riesgo sociocultural y mayor nivel de exclusión social), expone a los estudiantes a una realidad social compleja y signada por la presencia de múltiples problemas.

La complejidad de dicha realidad social, exige que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se orienten al estudio sistemático y crítico de dichos problemas y del significado geográfico de los mismos. Promover procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el abordaje de los problemas del contexto, con base en una visión sistémica e integradora, permite reconocer su dinámica y decodificar los elementos que le producen y le reproducen.

Por tanto, se puede aseverar que existe gran factibilidad de desarrollar una propuesta centrada en el estudio crítico de los problemas de la realidad social y en la promoción de una conciencia histórico-geográfica de los estudiantes, en la medida en que dicho estudio puede resultar significativo y relevante para los mismos.

En segundo lugar se precisa establecer la **Factibilidad Institucional-Administrativa** para el desarrollo de la propuesta. En cuanto a la realidad institucional, se puede afirmar que en el Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal (instituto dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación), durante el año escolar 2008-2009, las condiciones permitieron el desarrollo de una propuesta coherente con los objetivos de la investigación.

En pleno proceso de diseño y ejecución se adelantaban una discusión curricular y un conjunto de políticas oficiales dirigidas al sistema educativo venezolano, que propiciaron el desarrollo de innovaciones educativas, a partir del reconocimiento del docente y de los estudiantes y la comunidad como agentes de la construcción curricular, la cual, según los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006), se caracterizaría por ser dinámica, flexible, por su con la realidad social y por el desarrollo de procesos de investigación, cuyo fin esencial es la promoción del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos.

En cuanto a los aspectos administrativos, cabe reseñar que la planificación en el sistema educativo venezolano (específicamente Liceos Bolivarianos), se fundamenta en el Proyecto Educativo Integral Comunitario como referente esencial del contexto socioeducativo, y se desarrolla fundamentalmente a través de los Proyectos de Aprendizaje (MPPE, 2006).

Dichas herramientas permiten promover procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes con los objetivos planteados. De hecho el proyecto de aprendizaje constituye la estrategia operativa de la propuesta elaborada sobre la base de los hallazgos del presente estudio.

Los aspectos referidos demuestran la viabilidad de llevar a cabo la investigación de acuerdo con los objetivos formulados, pues constituyeron

una gran ventaja para la elaboración y desarrollo de la propuesta que se expone en el quinto capítulo del presente trabajo.

En tercer lugar se ubica la **Factibilidad Económica** para el desarrollo de la propuesta. Cabe destacar, en la institución donde se realizó el estudio, existe disponibilidad los recursos didácticos requeridos (Laboratorio de Informática y Telemática, Biblioteca, Sala de recursos audiovisuales, Mapas, Textos, entre otros).

En cuanto a los procesos de investigación de la realidad social propuestos, se explicitó desde el principio la necesidad de evitar gastos. Los informes y avances se entregarían en versión digital, las carteleras y periódicos se elaborarían con material reciclado, el registro de datos se haría mediante notas de campo, fotografías etc.

El desarrollo de la propuesta no ameritaría una inversión de recursos monetarios, tecnológicos o didácticos, pues en el instituto donde se efectúa la investigación dispone de los mismos. En lo referente a las estrategias de divulgación, se van a llevar a cabo mediante materiales reutilizados, ante lo cual resulta factible proseguir la investigación.

En último término se encuentra la **Factibilidad Legal**, que se refiere a la manera como el marco constitucional y legislativo vigente pueden coadyuvar u obstaculizar el desarrollo de una propuesta. En el caso concreto de la presente investigación, tanto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), como la Ley Orgánica de Educación (2009), presentan gran coherencia con los principios filosóficos y axiológicos, así como con los objetivos del estudio.

En virtud de la exposición desarrollada en el tercer capítulo (el apartado referido al marco legal), no se va a redundar en este apartado. Sin embargo se van a referir nuevamente los artículos desarrollados (102 de la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y 3, 4, 14 de la Ley Orgánica de Educación.

En síntesis, la realidad socioeducativa objeto de estudio presenta indicadores que tienden a demostrar la factibilidad de desarrollar una investigación centrada en los objetivos planteados.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

LA PROPUESTA

En el presente capítulo se expone de manera detallada la propuesta geodidáctica de la investigación (previamente se explicita su fundamentación teórica), se elaboran algunas reflexiones respecto al desarrollo de la experiencia y se enuncian las reflexiones finales del presente trabajo, a través de un conjunto de conclusiones y recomendaciones surgidas y formuladas a partir de la aproximación teórico-práctica realizada.

La propuesta geodidáctica que se expone a continuación se organiza mediante un Proyecto de Aprendizaje denominado “La ciudad, forma de organización social y objeto de estudio”, el cual fue planificado con el propósito esencial de problematizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para así sustentar el accionar educativo en la realidad socioeducativa de los estudiantes del curso de Historia de Venezuela del 2ºD del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes durante el año escolar 2008-2009.

En primer lugar se va a explicitar la propuesta geodidáctica y posteriormente se explicarán las orientaciones teórico-metodológicas que fundamentan la propuesta (construida a partir de las necesidades y los problemas detectados en la aproximación teórica desarrollada durante el estudio), con una reflexión en torno a la manera como dichas orientaciones se aplicaron.

La importancia de referir las orientaciones teóricas y metodológicas de la propuesta geodidáctica en cuestión, reside en la necesidad explicitar las premisas que fundamentan cada uno de los elementos del diseño geodidáctico planteado como alternativa factible para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a la formación de un

pensamiento crítico y una conciencia histórico-geográfica en los estudiantes de la realidad objeto de estudio.

5.1. Propuesta Geodidáctica

A continuación se exponen los detalles de dicha propuesta en lo referente a objetivos, justificación, así como contenidos, estrategias didácticas, fines cognitivos (precisados como indicadores de aprendizaje planteados), recursos didácticos, y técnicas e instrumentos de evaluación en la asignatura Historia de Venezuela. Cabe acotar que los elementos detallados pretender ser la expresión de las orientaciones teórico-metodológicas expuestas en el Capítulo IV.

5.1.1 Objetivos

- Explicar la realidad social donde interactúan los estudiantes, a partir de lo cotidiano y lo local, con una visión de totalidad y un enfoque geohistórico. Lo cual ha de permitir que los estudiantes entiendan las relaciones existentes entre los problemas y las contradicciones en todas las instancias y en todas las escalas.
- Concretar procesos de enseñanza y de aprendizaje con los problemas de naturaleza geográfica de la realidad social como referente fundamental.
- Desarrollar procesos de investigación social con criterios de pertinencia social y validez científica.
- Fomentar el pensamiento crítico, la conciencia histórico-geográfica, el diálogo de saberes y la construcción de nuevos conocimientos sustentados en la reflexión científica respecto a la realidad social.

- Promover la internalización de aptitudes, actitudes y valores orientados a la formación de ciudadanos y ciudadanas que conozcan su realidad, y que a partir de dicho conocimiento participen en la transformación del entorno social en beneficio del colectivo.

5.1.2 Justificación

La propuesta pedagógica que se expone a continuación surge a partir de los resultados obtenidos en el presente proceso de investigación. Al evidenciar que la enseñanza de la geografía está dominada por el positivismo, se plantea la necesidad de propiciar y llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el estudio inductivo de la realidad social y signados por la reivindicación de los postulados más vigentes del saber geográfico, por la promoción del pensamiento crítico, por la necesidad del cambio social y por la relevancia-pertinencia social de los contenidos y procedimientos geográficos, con base en criterios de validez científica.

El desarrollo de actividades que tiendan a explicar la realidad social donde los estudiantes actúan cotidianamente, tiende a favorecer la construcción de conocimientos significativos y relevantes, tendientes a desmitificar y comprender la esencia y la naturaleza sistémica y contradictoria de los problemas sociales localizados en una realidad socio-educativa determinada.

5.1.3 Diseño geodidáctico

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA I

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
Reconocer las características socio-económicas y políticas de la Venezuela agraria y sus implicaciones en la dinámica espacial y el modo de vida de la sociedad venezolana.	<ul style="list-style-type: none"> -Revisión documental asignada por el docente. -Socialización de informaciones recopiladas mediante un conversatorio. - Elaboración de esquema sinóptico. -Observación de fotografías y proyección de documental referidas a la periodización objeto de estudio. -Análisis colectivo de algunos indicadores (socio-económicos y demográficos). -Exposición del docente. -Construcción colectiva de conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> -Caracteriza una realidad histórica determinada mediante una periodización. -Reconoce diferencias entre lo rural y lo urbano y les comprende como producciones sociales e históricas. - Incorpora a su discurso conceptos y nociones propias del pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Catálogo de fotografías sistematizado por el docente (ver Anexo 4) -Documental: “La Venezuela Agraria” Archivo Histórico de Venezuela (1983). -Televisor, DVD. -Laminas de papel bond. 	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación Conversatorio <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Notas de Campo -Registro anecdótico

En la primera Unidad Geodidáctica se propone el estudio sistémico y sistemático de la formación económico-social venezolana. Para tal efecto se plantea el análisis histórico (y el consecuente esfuerzo de síntesis) de las características socio-económicas de la Venezuela Agraria y la manera como las mismas influyeron sobre la organización y la dinámica del espacio geográfico en tal contexto.

Aunque este contenido no está previsto en el diseño curricular, se considera relevante su tratamiento en la medida en que permite distinguir el sentido del cambio y del movimiento histórico a partir del reconocimiento de diferencias entre dos periodos históricos específicos , lo cual se lleva a cabo a través de una periodización (Santos, 2001) elaborada con base en los modos de producción-modos de vida: Venezuela Agraria-Venezuela Petrolizada, dados en Venezuela en su proceso histórico-social (Ceballos, 1999).

La caracterización y el análisis-síntesis de los factores socio-económicos en la periodización objeto de estudio, permite adquirir habilidades metodológicas esenciales para la reflexión y la investigación geográfica. Asimismo se facilita la identificación de contrastes socio-espaciales producidos en cada periodización con base en las particularidades de cada contexto (Venezuela Agraria-Rural; Venezuela Petrolizada-Urbana), de tal manera que se entiende el espacio urbano como una producción social e histórica.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA II

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
<p>- Explicar la actividad petrolera como producto del desarrollo de las fuerzas productivas y como factor de transformación estructural de la sociedad venezolana de una sociedad agraria y pre-capitalista a la sociedad de la renta petrolera capitalista dependiente.</p>	<p>-Exploración de ideas previas</p> <p>-Lectura reflexiva de materiales bibliohemerográficos sugeridos por el docente</p> <p>-Análisis comparativo de indicadores (volúmenes origen y destino de exportaciones y exportaciones)</p> <p>-Exposición del docente</p> <p>- Proyección de documental</p> <p>- Conversatorio</p> <p>-Elaboración de reflexión escrita</p> <p>- Socialización de nuevos conocimientos</p>	<p>-Reconoce los cambios en el modo de producción y el modo de vida de la sociedad como una producción de la dinámica social.</p> <p>- Asume los avances tecnológicos como una variable fundamental para el desarrollo de transformaciones sociales.</p>	<p>-Resúmenes sistematizados por el docente (de diversas fuentes bibliohemerográficas)</p> <p>-Material audiovisual; "Venezuelan Petroleum Company" (Villa, 2007), Fundación Villa del Cine.</p> <p>- Televisor, DVD.</p> <p>-Láminas de papel bond</p>	<p>Técnicas:</p> <p>-Observación</p> <p>-Composición escrita</p> <p>Instrumento</p> <p>-Notas de Campo</p> <p>-Registro anecdótico</p> <p>-Lista de cotejo</p>

La segunda Unidad Geodidáctica plantea la explicación de la actividad petrolera como el resultado de la evolución de la técnica y la tecnología concebidos como factores de gran importancia para la dinámica del espacio geográfico (Santos, 2001).

Propone la actividad petrolera como factor económico y como hito-eslabón que propició la decadencia del modo de producción pre-capitalista (modo de vida rural), para permitir la eclosión del modo de producción capitalista dependiente, y de manera simultánea la génesis del dominio de lo urbano en el espacio geográfico venezolano, cabe acotar es necesario concienciar respecto a la naturaleza de este conjunto de transformaciones, las cuales además de ser impulsadas por agentes externos en función de sus intereses, generaron múltiples contradicciones para la sociedad venezolana (Ceballos, 1999). Las mismas van a ser desarrolladas en la siguiente Unidad Geodidáctica.

Asimismo se asume la necesidad de comprender que la transformación estructural en el modo de producción (base de la periodización referida) estuvo acompañada de un cambio significativo en el lugar de Venezuela en el Mercado Internacional, es decir en la División Internacional del Trabajo.

Otro elemento de gran importancia que se refiere en los procesos de enseñanza y de aprendizaje propuestos en esta Unidad Geodidáctica, está relacionada con la consideración de una nueva variable (a ser desarrollada en la siguiente Unidad Geodidáctica) que trastocó radicalmente la dinámica socio-económica y espacial de Venezuela, se trata de la renta petrolera. Elemento que se traduce en el ingreso de divisas y en la consuetudinaria potenciación del Estado, sobre la base de su capacidad de inversión.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA III

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
<p>- Elaborar reflexiones respecto al proceso de localización y estructuración del capitalismo dependiente en la formación económico-social venezolana y sus implicaciones geográficas (el denominado éxodo rural; dominio de lo urbano sobre lo rural; el carácter rentista de la economía; transformación de la estructura espacial venezolana).</p>	<p>-Exploración de ideas previas</p> <p>- Análisis de información censal en el siglo XX.</p> <p>-Lectura reflexiva de ensayo elaborado por el docente.</p> <p>- Exposición del docente.</p> <p>-Asignación de revisión bibliohemerográfica</p> <p>-Elaboración de esquema sinóptico (actividad centrada en los estudiantes)</p> <p>- Socialización de nuevos conocimientos</p>	<p>-Explica transformaciones estructurales de la sociedad venezolana a partir de la identificación de procesos económicos y sociales concretos.</p> <p>-Relaciona indicadores (datos e informaciones) con el contexto en el que se aprecian.</p> <p>- Identifica la relación dialéctica y sistémica entre el espacio geográfico y la sociedad con base en una visión de totalidad.</p>	<p>- Datos censales suministrados por el INE.</p> <p>-Producción escrita elaborada por el docente (a partir de una revisión bibliohemerográfica).</p> <p>-Mapa temático (económico-demográfico) de Venezuela elaborado por el docente sobre la base de la cartografía geohistórica (ver Anexo 5).</p>	<p>Técnicas:</p> <p>-Observación</p> <p>-Esquema sinóptico</p> <p>Instrumento</p> <p>-Registro anecdótico</p> <p>-Lista de cotejo</p>

La Tercera Unidad Geodidáctica se diseña con la finalidad de explicar el proceso de localización-estructuración del capitalismo (en su calidad de dependiente para el contexto venezolano), y la concienciación respecto a las consecuencias producidas en el espacio geográfico venezolano a partir de tal escenario (situación que permite advertir las relaciones dialécticas y sistémicas entre el espacio y la sociedad).

A su vez se propone la identificación de hechos-procesos históricos (dados en un contexto determinado) que constituyen hitos en la transición de un modo de producción. Lo cual facilita la comprensión de la noción contexto-realidad social y el estudio del hecho social desde una visión interdisciplinaria.

Se proyecta la reflexión respecto a procesos geográficos tan relevantes como el éxodo rural, considerado como un fenómeno producido por la nueva lógica estructural (la de la Venezuela petrolizada), la cual, se desarrolló sobre la base de la transformación orgánica del modo de producción (de pre-capitalista a capitalista dependiente) y se sustentó en la renta obtenida por la actividad petrolera, para así impulsar el dominio de lo urbano sobre lo rural, en función del nuevo rol de la formación económico-social venezolana en el sistema mundo (de proveedor de rubros exóticos como el cacao y el café a suministrador de hidrocarburos).

Un elemento de gran importancia programado consiste en la adquisición de habilidades metodológicas a través del manejo de datos (censos, registros de diversa índole suministrados por investigadores, entre otras fuentes). La intención es generar procesos que permitan al estudiante el manejo científico de datos, los cuales no son asumidos de manera aislada sino como parte orgánica de la totalidad social. No se trata del dato por el dato o de la elaboración de inventarios. La intención es relacionar dichos datos con el contexto.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA IV

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
Establecer relaciones entre los cambios políticos dados durante el siglo XX y la dinámica de la formación social venezolana.	-Ciclo de exposiciones. - Cotejo de datos - Conversatorio	-Reconoce los fundamentos metodológicos esenciales para la elaboración de una Periodización. -Identifica relaciones entre el hecho político y la dinámica y la organización de la sociedad. -Reflexiona en torno a datos e informaciones obtenidas a través de una revisión bibliográfica. -Construye nuevo conocimiento	- Datos censales suministrados por el INE.	Técnicas: -Observación -Exposición Instrumento -Registro anecdótico -Escala de estimación

La cuarta Unidad Geodidáctica pretende establecer relaciones entre los cambios socio-políticos, la dinámica económica desarrollada hasta ahora y el conjunto de transformaciones dadas en el espacio geográfico venezolano durante el siglo XX. Se asume el hecho social a través de una visión de totalidad (que permite reconocer las relaciones entre las instancias económica, política, cultural y geográfica).

Asimismo se profundiza en cuanto a los fundamentos teórico-metodológicos para la elaboración de una periodización, mediante la cual, los estudiantes pueden adquirir las habilidades necesarias para reconocer contextos e identificar variables que otorgan o no, coherencia externa e interna a un periodo histórico social determinado, para así producir reflexiones respecto a categorías de análisis de las ciencias sociales y relacionarlas en su proceso de localización a su ámbito local.

www.bdigital.ula.ve

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA V

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
Reconocer la metropolización de Venezuela a través de un conjunto de indicadores (diferenciación espacial, deficiencias de infraestructura, problemas sociales, etc.), como un producto social e histórico de la dinámica de la totalidad social en el marco del capitalismo globalizado.	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de ideas previas - Lectura reflexiva de materiales biblio-hemerográficos sugeridos. - Salida de Campo: observación de la dinámica urbana y cotejo respecto a paisajes rurales (ver Anexo 6). - Conversatorio - Elaboración de Informe 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la ciudad como la forma de organización social y espacial del sistema capitalista (los antecedentes más significativos desde la polis hasta los burgos, contenidos que fueron tratados en Historia Universal). - Identifica el carácter dependiente y contradictorio del crecimiento de lo urbano en Venezuela (mediante indicadores evidenciados empíricamente). - Diferencia teórica y empíricamente lo urbano y lo rural y les reconoce como producciones histórico-sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Catálogo de imágenes de problemas geográficos (ver Anexo 7) - Hoja de trabajo (ver Anexo 8). - Datos censales suministrados por el INE. - Mapa geohistórico referido anteriormente 	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación - Exposición <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro anecdótico - Escala de estimación

La quinta Unidad Geodidáctica propone el estudio de la metropolización de Venezuela (Ceballos, 1999), uno de los procesos sociales y geográficos que explican la dinámica y la organización del espacio geográfico venezolano en la actualidad. Se trata de una categoría de análisis que permite explicar el conjunto de indicadores socio-espaciales (y sus implicaciones económicas, políticas, culturales) presentes en Venezuela.

La intención es asumir y entender de manera sistémica datos como la muy específica concentración demográfica de Venezuela (relacionada con fenómenos abordados anteriormente tales como el éxodo rural), la división espacial del trabajo (formas-contenido y funciones dadas al espacio en contextos determinados), así como las contradicciones desarrolladas a partir del dominio de lo urbano, el proceso de expansión de las principales ciudades, así como su unificación orgánica en conjuntos metropolitanos (el caso más significativo en el ámbito nacional es el del área metropolitana de Caracas, sin embargo en la escala regional el fenómeno se repite con las lógicas particularidades en las ciudades más importantes del país).

Otro aspecto de gran importancia en el tratamiento de este tema, está relacionado con el manejo de la noción escala. Pues además de admitir que el proceso en cuestión constituye una producción histórica y social, se reconoce que el mismo sucede y se localiza desde lo global, hasta lo nacional y lo local (de acuerdo con las especificidades de cada escala).

Por último y no por ello menos importante, se plantea una salida de campo, la cual tiene la finalidad metodológica de promover actitudes y aptitudes para la observación sistemática y la caracterización y diferenciación del paisaje geográfico (sea rural o urbano) como fuente de datos para establecer relaciones con las teorías y los datos disponibles en cuanto a la dinámica social y la organización del espacio geográfico.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA DE VENEZUELA

UNIDAD GEODIDÁCTICA VI

Contenidos	Estrategias geodidácticas	Procesos sugeridos	Recursos didácticos	Evaluación
<p>Contradicciones y problemas en los espacios urbanos de Venezuela y su relación con la dinámica de la totalidad social.</p>	<p>Proceso de investigación inductivo (ver Anexo 9).</p> <p>-Sistematización de la investigación mediante un informe</p> <p>- Divulgación del proceso a través de exposiciones socializadas ante comunidad educativa de la institución.</p>	<p>- Identifica y delimita un problema y propone su tratamiento a través de la formulación de un proyecto de investigación.</p> <p>- Se aproxima con criterios científicos a un objeto de estudio con una visión dialéctica y sistémica de la realidad social y de su conocimiento.</p>	<p>-Video Beam</p> <p>- Computadora</p>	<p>Técnicas:</p> <p>-Observación</p> <p>-Informe y exposición</p> <p>Instrumento</p> <p>-Registro anecdótico</p> <p>-Escala de estimación</p>

La sexta Unidad Geodidáctica es fundamental para el alcance de los objetivos planteados en el Proyecto de Aprendizaje diseñado. Se propone el estudio inductivo de la realidad social en su escala local, mediante la identificación de problemas que afectan las comunidades del ámbito educativo objeto de estudio.

La intención es desarrollar procesos de investigación social con la realidad social en su instancia comunitaria como referente. Los estudiantes proponen, formulan y llevan a cabo aproximaciones teórico-prácticas a problemas de sus comunidades (identificados y priorizados por los propios estudiantes), con la finalidad de producir conocimiento desde la cotidianidad.

Se plantea la elaboración de reflexiones con base los fundamentos teóricos y metodológicos tratados durante el curso. El propósito es explicar los problemas de la realidad social a través del abordaje de los mismos y del reconocimiento de su carácter histórico-social, pues dichos problemas se expresan en un contexto determinado y se relacionan dialécticamente con la dinámica de la sociedad y del espacio geográfico.

El abordaje de los problemas se sugiere desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, pues la naturaleza de los mismos desde su expresión sistémica hasta su proceso de adaptación a lo local, abarca diversas áreas del saber. Por tal motivo un problema específico puede presentar variables económicas, sociales, culturales, geográficas, entre otras, y su estudio científico exige concebirle como una producción histórica.

Los problemas presentes en una comunidad determinada, también se producen y se reproducen en otras comunidades y en otras escalas (desde lo local y lo regional, hasta lo nacional y lo global). Por tanto éstos se conciben como un fenómeno sistémico que se particulariza en la cotidianidad de acuerdo con el movimiento histórico-social y las especificidades de cada localidad.

5.2 Fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta:

A continuación se exponen las ocho (08) orientaciones teórico-metodológicas que fundamentan el diseño de dicho proyecto de aprendizaje, el cual constituye la propuesta esencial de la presente aproximación teórico-práctica.

a- Promoción de una pedagogía crítica

Esta premisa implica el desarrollo de procesos pedagógicos dirigidos a la explicación de las contradicciones sociales producidas y reproducidas por el sistema capitalista, y a la formulación de un abordaje crítico y radical del hecho educativo (por tal motivo fomenta relaciones horizontales y humanistas, sustentadas en la participación activa y consciente de todos sus agentes) y de la sociedad, ambos entendidos desde una perspectiva sistémica (McLaren, 1998).

El ejercicio de una pedagogía crítica implica, la promoción de una nueva subjetividad, consciente de su realidad histórico-social y emancipada de los procesos de alienación que imponen los aparatos ideológicos al servicio del capital. La intención es formar una ciudadanía crítica, sujetos del cambio social cuyo accionar permita la construcción de una sociedad humanista, signada por valores democráticos la justicia social, la igualdad en la diversidad, y la libertad material y espiritual (Ceballos, 2007).

b- Estudio inductivo de la realidad social a través de la investigación
(ver anexos 6, 8 y 9)

La reflexión sistemática en torno a los problemas y contradicciones presentes en la realidad social, constituye una de las orientaciones esenciales de la aproximación teórico-práctica planteada. La propuesta se fundamenta en la necesidad de desarrollar una enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales dirigida al estudio y la explicación de la dinámica

geográfica cotidiana, entendida como una producción histórico-social, (Santiago, 1991).

Se plantea la necesidad de problematizar y contextualizar los contenidos objeto de estudio (es decir los aspectos relativos a la disciplina científica geográfica e histórica), a partir del tratamiento inductivo de los problemas del entorno. El abordaje de los programas y planes de estudio se dirige entonces al conocimiento de la dinámica local, a través de la explicación de los problemas y contradicciones que le articulan Souto (1998).

El tratamiento es inductivo en la medida en que no se reduce a un ejercicio reflexivo meramente contemplativo. Por el contrario, se trata de una aproximación teórico-práctica sustentada en las evidencias empíricas explicitadas en procesos de observación sistemática (indicadores) y por supuesto en la delimitación y definición de las variables y categorías que constituyen y explican los problemas abordados.

El propósito es construir teoría de la dinámica y los problemas de la realidad social a partir de postulados teóricos y metodológicos previamente aprehendidos durante la primera fase del abordaje (por tanto los planes y programas exigen el tratamiento de dichos postulados), con base en procesos de investigación sustentados en criterios científicos (Espinoza, 1997; Yovane, 1998; Santiago, 2003).

c- Análisis dialéctico de la realidad social (ver anexo 8),

Los procesos de investigación y de inducción teórico-empírica a los problemas de la realidad social se proponen con base en un análisis dialéctico, asumido como el método esencial para la comprensión de dicha realidad social. El cual constituye una herramienta esencial del pensamiento crítico, el materialismo histórico y la geografía radical.

“En síntesis, el método para conocer la realidad comienza por analizar lo concreto, luego procede a realizar la abstracción y la generalización, para retornar a lo concreto, pero ahora bajo una nueva dimensión, la de lo concreto racionalizado, como una totalidad (...). El movimiento del conocer iría en un continuo de lo concreto a lo abstracto y, a la inversa, de lo abstracto a lo concreto”. (Marx, 1971. p. 21).

Este método se denomina dialéctico porque reconoce el carácter dinámico y sistémico del hecho social y por elaborar un análisis fundado en un proceso racional, complejo, bidireccional y continuo entre la realidad objetiva y sus representaciones subjetivas.

Por tanto, el estudio de la realidad social, exige trascender la aproximación empírica (exploración de la apariencia de los problemas) y el tratamiento teórico (mecánico y descontextualizado) como procesos aislados, pues la intención es producir conocimiento científico a través de la identificación y explicación de los elementos que le integran y de las relaciones sistémicas que le producen y le reproducen, es decir, reconocer la esencia de la realidad y sus contradicciones.

Pues la apariencia es una representación objetiva de la realidad, “pero al mismo tiempo conduce a una interpretación del sistema (...) que no tiene en cuenta otras características fundamentales que constituyen la esencia del sistema y son indispensables para su definición” (Espinoza, 1997. p. 31).

La identificación de esas características esenciales es la que permite la elaboración de esfuerzos de generalización (los cuales a su vez, permiten apreciar lo específico), “La producción del conocimiento exige ir de la apariencia a la esencia, a lo general, a través de lo particular, hasta llegar a la singularidad”. (Espinoza, 1997. p. 31). Donde los hechos se abordan a partir de sus variables diferenciadas e incluso, con fines analíticos, se elaboran periodizaciones que tiendan a explicarles, con el propósito de

invertir el proceso y de sintetizar esa realidad específica con una visión de conjunto.

El método dialéctico reconoce que los hechos y los procesos sociales poseen una lógica estructural-sistémica, pero su localización se produce de manera heterogénea de acuerdo con la instancia geográfica en la que se exprese. La naturaleza y las características específicas mediante las cuales se manifiesta un problema en concreto en una realidad social determinada, están condicionadas por la dinámica histórico-social y cultural de la totalidad social y por la configuración y disposición particular de factores materiales que influyen sobre el mismo.

d- Visión sistémica e integradora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

La educación se concibe como un proceso social, independientemente de si se produce en una instancia formal o informal. Por tanto se entiende que los problemas y las contradicciones del hecho educativo están relacionados con los problemas y contradicciones de la sociedad.

El carácter sistémico de la problemática de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales exige la planificación e implementación de procesos pedagógicos orientados a la atención de los diversos aspectos que en conjunto integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aspectos que se precisa sean considerados a la hora de asumir el reto de fomentar y desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a superar y contrarrestar los problemas referidos en el primer capítulo.

Carretero, Pozo y Asensio (1997), exponen que el diseño de una propuesta pedagógica en el marco de las ciencias sociales, requiere una perspectiva de totalidad. Pues afirman que los aspectos primordiales del

hecho educativo (didácticos, cognitivos, disciplinares, ético-políticos) no se puede tratar de manera aislada.

Los aspectos didácticos son muy importantes (desarrollados en las estrategias geodidácticas del proyecto de aprendizaje explicitado en el Capítulo V), pero una propuesta pedagógica no se puede reducir a un plan de acciones técnico-didácticas dirigidas a formular las estrategias así como a disponer y utilizar los recursos adecuados para un contenido en particular, porque de esa manera solamente se atienden los aspectos didácticos. Según los autores, el ejercicio docente no se debe limitar a un accionar técnico, sino que exige el abordaje científico a partir de todas sus variables, reseñadas como aspectos pedagógicos por los autores referidos.

Los aspectos cognitivos están condicionados por el contexto socio-cultural. El nivel o grado académico, la edad, así como elementos relativos a la subjetividad de los estudiantes (por ejemplo las organizaciones sociales en las que interactúan), influyen sobre la realidad cognitiva de un curso o sección (es preciso además reconocer la diversidad y las contradicciones presentes en el mismo), por lo cual es necesario considerar este aspecto en el proceso de construcción de una propuesta pedagógica (en la presente aproximación teórica se asume el enfoque social del aprendizaje).

Por su parte los aspectos disciplinares ostentan gran relevancia en la medida en que constituyen la esencia científica de la disciplina que se pretende enseñar (las teorías métodos y enfoques a programar). Pues la selección y la orientación de los contenidos es un proceso intencionado que tiende a producir repercusiones acordes al enfoque predominante en el diseño y la inclinación de los contenidos (en el siguiente apartado se enuncian algunas premisas del tratamiento dado a los aspectos disciplinares en la presente investigación).

En cuanto a los aspectos ético-políticos, estos se refieren a la perspectiva axiológica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para qué se enseña, cual es la intencionalidad de la acción docente, que fines se proponen a corto, mediano y largo plazo (planteados en los objetivos de la presente investigación).

e- Reivindicación de teoría geográfica contemporánea (ver anexo 8)

Esta orientación se propone atender una de las situaciones problemáticas planteadas en el primer capítulo. Se trata de promover una renovación epistemológica en el ámbito de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, para superar el desfase existente entre los avances del conocimiento en las comunidades científicas geográficas y la geografía que se enseña en las instancias escolares. Tal situación ha sido denunciada en el contexto mundial por Lacoste (1977).

En el marco nacional sus implicaciones han sido descritas por Santiago (2005), quien asevera que la ausencia de los fundamentos más adelantados del conocimiento geográfico, “constituye un verdadero inconveniente para lograr que la acción educativa favorezca entender la complejidad de las condiciones sociohistóricas y formar al ciudadano que las circunstancias exigen” (Ibíd. p. 149).

La intención de esta premisa es propugnar una enseñanza de la geografía en la que se aprehendan el conjunto de teorías y métodos geográficos que sustentan epistemológicamente la disciplina. El uso de la categoría espacio geográfico en su acepción vigente y renovada

... concebido anteriormente como contenedor pasivo, territorio de superficies físicas inermes donde transcurrían las corrientes económicas y socio-culturales. Una noción de banalidad espacial, encarnada en añejas visiones de un territorio inmutable, de ambientes naturales que sólo enmarcaban el devenir histórico. En cambio, en la actualidad, se concibe el espacio geográfico, como

un productor de múltiples relaciones sociales, económicas, culturales y/o ambientales, siendo sumamente dinámico y cambiante. Por ello, el espacio geográfico no puede aprehenderse sin el factor del tiempo histórico y del cambio social, ambiental y cultural” (Cunill Grau, 1998. p. 14).

Al asumir el espacio geográfico como una producción esencialmente social, como entidad dinámica-sistémica-dialéctica, y como una instancia contenida y contenedora de la sociedad (Santos, 2001), es posible comprender que lo geográfico posee una incidencia notable en el conjunto de hechos y procesos sociales que condicionan la naturaleza de los problemas de una realidad social determinada.

Este enfoque también permite trascender la incidencia de la versión simplista y tergiversadora que reduce las relaciones entre lo espacial y lo social a partir del posibilismo y el determinismo (tentativas de explicación con un sesgo marcadamente eurocéntrico). “Al concebirse el espacio como un conjunto (...) dinámico, ya no hay campo para nociones añejas de posibilismo ni de determinismo” (Cunill, 1998. p. 14,15).

Los condicionantes naturales ya no constituyen un imperativo para las actividades humanas en la medida en que los avances tecnológicos y la acción racional de la sociedad han propiciado una creciente dinámica y una preponderancia de la acción humana sobre el espacio geográfico. De igual manera, el carácter sistémico y la naturaleza del conjunto de problemas que presenta la sociedad evidencian que son las relaciones sociales las que condicionan y determinan su existencia y su extensión.

Por otra parte se destaca la necesidad de reivindicar y poner de relieve una categoría esencial para la explicación de la realidad social contemporánea. Se trata de la ciudad y lo urbano como forma de organización espacial inherente a la lógica estructural del sistema capitalista, tanto en la metrópoli como en la periferia: “A comienzos de la década de los años noventa se reconocían cuatro países con un grado de urbanización

superior al 80 %: Uruguay (88.8 %), Venezuela (87.5%), Argentina (85.9 %) Y Chile (84.6 %)” (Ibíd. p. 20).

El dominio de la ciudad sobre el campo y la agudización de los problemas sociales en el contexto de ámbitos urbanos (con mayor énfasis en las ciudades de los países dependientes y subdesarrollados), exige el estudio radical de dicha categoría, pues las relaciones y la dinámica urbana pueden ser una herramienta de gran importancia para explicar y tratar con criterios geográficos dichos problemas. Por tanto es un referente esencial para la presente aproximación teórico-práctica.

f- Geografía Radical, el Materialismo Histórico y el enfoque geohistórico: corrientes esenciales para el estudio crítico de la realidad social (ver anexo 5)

Con el propósito de fomentar la conciencia histórico-geográfica respecto a la dinámica y los problemas de la realidad social desde una perspectiva crítica y desmitificadora, se precisa la utilización de teorías y métodos que permitan explicar dicha realidad.

La geografía radical y el materialismo histórico, así como el enfoque geohistórico (producción epistemológica propuesta a partir de la realidad venezolana), constituyen un arsenal teórico-práctico idóneo para el logro de tales fines, en la medida en que su visión sistémica de los hechos y los procesos, el reconocimiento de los mismos como una producción social e histórica y el método dialéctico, así como el tratamiento científico del contexto a partir de categorías de análisis y explicación de la sociedad, permiten explicar y objetivar la realidad social.

El espacio geográfico entendido como una producción social e histórica y como expresión dialéctica-sistémica de la dinámica de la sociedad (premisas del pensamiento radical de la geografía), permiten explicar y desmitificar las

múltiples, diversas y contradictorias relaciones que se desarrollan en un contexto determinado (Segrelles, 1999; Delgado, 2005).

El tratamiento inductivo de los hechos y los procesos, concebidos igualmente como producción social e histórica condicionada por el conjunto de circunstancias y de variables que les han articulado, así como el reconocimiento del carácter dinámico del hecho histórico-social y la reflexión de la realidad social con base en una visión de totalidad, son principios teórico-metodológicos del materialismo histórico apropiados para la comprensión de las contradicciones y complejidades de la realidad social contemporánea (Santana, 2006).

La realidad social y el conocimiento entendidos como una totalidad, el desarrollo de procesos investigativos desde una perspectiva interdisciplinaria y sobre la base de la elaboración sistemática del diagnóstico de la realidad social en su escala comunitaria, constituyen orientaciones esenciales del enfoque geohistórico, propuesta epistemológica y teórico-metodológica producida a partir y sobre la base del contexto venezolano (Santaella, 2005)².

Categorías de análisis como formación económico-social, totalidad social, evidencian el carácter sistémico e integrador del capitalismo y son instrumentos epistemológicos de gran valor (Santos 2001). Asimismo, nociones las nociones modo de producción, modo de vida, relaciones sociales de producción, división social y espacial del trabajo, división internacional del trabajo, dialéctica del poder, movimiento histórico, crisis-contradicciones, lucha de clases entre otras, son fundamentales para el estudio de una realidad social específica desde las corrientes referidas.

g- Problematización del conocimiento y del estudio de la realidad social (ver anexo 9)

El estudio de la realidad social desde una perspectiva problematizadora permite el abordaje de dicha realidad a partir de criterios de pertinencia y a su vez permite reconocer el carácter social e histórico-geográfico de los hechos que suceden en el ámbito local.

El planteamiento de preguntas dirigidas a fomentar la duda respecto a la certeza de los conocimientos previos, así como la explicitación de las discordancias entre la apariencia (lo apreciado empíricamente) y la esencia (lo objetivado), además de captar la atención de los estudiantes, fomenta una construcción del conocimiento orientado a la comprensión de la compleja realidad social, pues como afirma Elliot (2004):

“En la práctica escolar, no puede proponerse el objetivo de estimular la construcción de conocimientos en el estudiante sin plantearse previamente la necesidad de provocar el interrogante, el análisis y la remoción de aquellas preconcepciones cargadas ya de potentes fragmentos de información que inducen el pensamiento en un sentido erróneo, distorsionado y acrítico: la reproducción de la representación epidérmica dominante” (p. 15).

La formulación de críticas y cuestionamientos, que permitan develar y explicitar las contradicciones de la realidad social (desde la totalidad hasta su localización en el ámbito comunitario), así como la denuncia manifiesta del carácter mistificador y tergiversador de los presupuestos reproducidos por los aparatos ideológicos del sistema capitalista, revelan la inconsistencia de las tentativas de explicación producidas por dichos aparatos y reivindica la reflexión crítica y objetiva de los hechos y los problemas.

h- Relaciones humanistas (ver anexo 10)

La materialización de los principios enumerados y caracterizados a manera de orientaciones teórico-metodológicas exige la transformación de

las relaciones que sustentan la cultura escolar positivista. Es esencial propiciar el desarrollo de nuevas relaciones dirigidas a la reivindicación y la puesta en práctica de valores humanistas acordes con el modelo de sociedad que se propugna.

La promoción y el ejercicio de la solidaridad, el respeto y la tolerancia, la igualdad (a través de relaciones horizontales), así como la participación activa y corresponsable de los agentes del hecho educativo en el conjunto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y desarrollados (participación entendida como posibilidad y capacidad de decidir), son aspectos que tienden a transformar la forma y el contenido de las relaciones dadas en un ámbito escolar determinado, y la subjetividad de los sujetos que participan en dichos procesos.

El cambio de subjetividad y la consciencia de que las relaciones que condicionan una realidad social determinada no son inmutables ni eternas, sino que por el contrario, la acción intencional y racional de los sujetos puede producir transformaciones esenciales, propugnan la formación de una conciencia histórica y la comprensión del carácter dinámico de lo social (Espinoza, 1997).

Además se precisa, superar el desarrollo de relaciones verticales, mecánicas y unidireccionales, donde el docente es concebido como un técnico acrítico y apolítico que transmite informaciones y conocimientos irrefutables que han sido elaboradas por expertos infalibles, y que deben ser recibidas de manera pasiva por los estudiantes. Pues el entender el hecho educativo como un diálogo de saberes constituye un principio de gran relevancia para la materialización de procesos de enseñanza y de aprendizaje humanistas, críticos y transformadores.

En esencia la finalidad de transformar el carácter y la naturaleza de las relaciones dadas en el ámbito escolar, tiene la intención de posibilitar

procesos orientados a transformar la subjetividad del estudiante. Se trasciende entonces la visión mecánica (inherente al positivismo), en la cual los procesos de enseñanza y de aprendizaje exigen el logro de determinados resultados (previamente establecidos).

Pues tal y como lo afirma Elliot (2004):

“(...) la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos para la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en profundidad a largo plazo. De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar” (Elliot, 2004. p. 12).

El hecho educativo no puede producir resultados uniformes u homogéneos en la medida en que la heterogeneidad cognitiva y la diversidad cultural de los sujetos y de los grupos humanos condiciona los mismos. Las acciones pedagógicas intencionadas expresan resultados impredecibles y variados en cada individuo e incluso en cada grupo.

A partir de tal complejidad, se propone la valoración de los procesos desarrollados para el alcance de un producto determinado. Lo cual implica evaluar desde una perspectiva relativa e inter-subjetiva el logro de habilidades y destrezas y la construcción de conocimientos (apreciables mediante las diversas técnicas e instrumentos de evaluación).

5.3 Experiencias significativas (Indicadores)

El diseño y ejecución de procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados al estudio crítico de la realidad social a partir de las orientaciones teórico-metodológicas enunciadas se llevo a cabo de una manera relativamente efectiva. A continuación se exponen algunos indicadores (clasificados en literales) que sustentan tal afirmación:

a- El proyecto de aprendizaje fue elaborado sobre la base de las necesidades y las particularidades detectadas en el proceso diagnóstico. La realidad socio-educativa constituyó el referente teórico-práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje llevados a cabo.

b- Se desarrollaron procesos investigativos inductivos, centrados en problemas localizados en el ámbito socio-cultural de la realidad escolar objeto de estudio, los cuales fueron identificados, delimitados, tratados y divulgados por los estudiantes durante los cinco meses de ejecución del proyecto (sobre la base de un seguimiento y la orientación docente).

Para tal efecto se planificó y se llevó a cabo un Plan Integral denominado “Metodología para la investigación social”, cuyo propósito esencial fue colectivizar en el curso un conjunto de habilidades básicas consideradas indispensables para el desarrollo de aproximaciones teórico-prácticas a la realidad social con criterios científicos.

En dicho Plan Integral se sugirieron orientaciones para la identificación y delimitación de temas-problemas, el acceso y procesamiento de fuentes (documentales y orales), la definición de conceptos esenciales para el tratamiento teórico de los temas-problemas, el abordaje sistemático de los mismos (primordialmente desde un enfoque cualitativo), así como instrucciones para el diseño y la aplicación de técnicas e instrumentos para la recopilación de información.

Un aspecto a resaltar está vinculado con la pertinencia de los problemas tratados por los estudiantes en sus procesos de investigación, algunos detectados en el diagnóstico. Cabe señalar que la selección de los problemas se realizó de manera autónoma por parte de los estudiantes. El docente orientó el desarrollo de las investigaciones a través de tutorías programadas de manera sistemática.

Se abordaron problemas ecológicos identificados en las comunidades de residencia de varios estudiantes (contaminación ambiental localizada en barrios de los municipios San Cristóbal y Torbes del Estado Táchira); estudios geohistóricos locales dirigidos al estudio sistémico de procesos de ocupación inicial y evolución, actividades económicas y demografía de comunidades del municipio San Cristóbal, estudio de hechos históricos (el sismo de “El Palmar”) y problemas sociales y geográficos (ocupaciones ilegales, violencia escolar).

Alcanzaron habilidades y destrezas para el manejo apropiado y racional de fuentes a través de la técnica del arqueo biblio-hemerográfico, el fichaje de la información recaudada, la adquisición de nuevos conocimientos mediante la relación entre la teoría leída, los saberes previos y la práctica observada.

c- Los estudiantes construyeron nuevo conocimiento y elaboraron reflexiones respecto a su realidad social sobre la base del abordaje teórico-práctico de las variables estimadas y sus relaciones con la totalidad social, proceso dado a partir de la planificación de procesos de enseñanza y de aprendizaje que propugnaron y orientaron el desarrollo de dichas habilidades y por supuesto con base en el estudio inductivo de los problemas abordados.

d- Los estudiantes dieron pasos incipientes pero significativos en la construcción de un análisis dialéctico y en la comprensión de la esencia de

los hechos, y elaboraron generalizaciones tendientes a explicar la naturaleza de los problemas específicos estudiados.

Lograron el reconocimiento de la esencia social y el carácter sistémico del hecho histórico-geográfico (su relación con la totalidad social), así como la comprensión de que la aparición de una variable y/o su transformación cuantitativa produce cambios cualitativos y viceversa (los cambios demográficos, la construcción de una infraestructura, el auge o decadencia de una actividad económica, la subjetividad social, entre otras variables).

e- Los estudiantes entendieron a la educación como un proceso social e intencionado, objetivaron la orientación y la subjetividad de sus procesos formativos (identificaron al positivismo como la corriente dominante) y alcanzaron habilidades para lograr una participación efectiva y relativamente consciente en la construcción de sus conocimientos.

f- Los estudiantes reconocen y manejan con coherencia (respecto a la comunidad científica geográfica) y con relativa propiedad nociones y categorías como espacio geográfico, lugar, paisaje, territorio, localización, periodización, tiempo histórico, movimiento histórico.

g- Asumen e identifican a la ciudad como la forma de organización espacial-social inherente a la sociedad capitalista. Comprenden el dominio de lo urbano como una producción social e histórica. Para tal efecto se hizo especial énfasis en el conjunto de contenidos del curso de Historia Universal (reflexión en torno a la dinámica de las formas de organización espacial-social) y en la unidad temática del área de Historia de Venezuela referida al estudio del éxodo rural y los cambios de modo de vida producidos por el mismo.

h- A través de la inducción a la dinámica social y a los problemas sociales localizados en las comunidades estudiadas, reconocen la relación entre las

categorías de análisis modo de vida y modo de producción (y su profundidad teórica para la explicación y desmitificación del contexto), el carácter dinámico y sistémico de ambas, y su vinculación e incidencia práctica sobre los problemas presentes en la realidad social.

El conjunto de experiencias significativas enumeradas y descritas, permiten afirmar que la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, centrada en procesos de investigación cuyo referente esencial sea la realidad social (con base un pensamiento crítico y una visión de totalidad), constituye una alternativa cierta y factible para el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes.

Los procesos didácticos y los currículos orientados a la investigación de los problemas del contexto, trascienden la enseñanza mecánica y rutinaria inherente al conductismo, y contrarrestan las repercusiones negativas del positivismo, en la medida en que el estudiante se aproxima con criterios científicos a un problema determinado y se propone su explicación a través de relaciones con la totalidad social.

Estas premisas propician el desarrollo de innovaciones y motivan el interés del estudiante, en la medida en que los procesos inductivos referidos no se reducen a un ejercicio contemplativo, ahistórico y acrítico. Por el contrario, se trata de un proceso de sensibilización-concienciación-racionalización respecto al problema objeto de estudio y respecto a la sociedad en su conjunto, en el cual los estudiantes propician y materializan una ruptura con el enfoque y el tipo de relaciones dadas para el desarrollo de sus aprendizajes.

Con base en una enseñanza de la geografía fundamentada en los planteamientos señalados, los estudiantes no se limitan entonces a copiar, reproducir o en el mejor de los casos adaptar de manera arbitraria, mecánica y descontextualizada una teoría elaborada por otros sujetos en otros

escenarios. Los estudiantes descubren la esencia de los problemas mediante reflexiones teórico-prácticas que producen, construyen y crean nuevo conocimiento.

5.3.1 Contradicciones

En la aproximación teórico-práctica desarrollada se materializaron un conjunto de contradicciones (registradas en las notas de campo a través de la observación), las cuales se asumen y se entienden como la expresión del carácter complejo y dialéctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La práctica pedagógica es una producción social. Por tanto, es apenas lógico que expresen la naturaleza contradictoria de la totalidad social (localizada en un contexto determinado).

Los avances y las experiencias significativas descritas no se desarrollaron de manera homogénea en el conjunto de los estudiantes del curso objeto de estudio. A partir de la observación sistemática de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ejecutados y del análisis cuantitativo de las calificaciones obtenidas en función de los productos (logrados de manera individual y colectiva), se pueden clasificar tres conjuntos proporcionales.

Cada conjunto expresa rasgos cualitativos particulares y representa un tercio de los estudiantes. El primero integrado por alumnos que de manera heterogénea pero explícita y satisfactoria, lograron el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje fundamentados en los objetivos y las orientaciones teórico-metodológicas propuestas.

Un segundo grupo conformado por estudiantes alcanzó de manera relativa pero evidente la comprensión y la puesta en práctica de las orientaciones teórico-metodológicas reseñadas, aunque inicialmente

presentaron múltiples y muy diversas dificultades, las estrategias y el seguimiento sistemático de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ejecutados.

El tercer grupo demostró permanentes y explícitas dificultades en la medida en que no pudo incorporar a su discurso con coherencia las categorías y los conceptos geográficos definidos anteriormente como esenciales. No obstante, los alumnos integrantes de este grupo exhibieron avances significativos en cuanto a la adquisición de algunas habilidades (comprensión lectora, tratamiento de fuentes, procedimientos para el desarrollo de investigaciones, construcción de nuevos saberes).

Tal situación contradictoria se produce por el dominio y la hegemonía de la corriente positivista en el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las implicaciones y la incidencia de dicha corriente se expresan de manera diferenciada en los individuos. Los saberes previos, el contexto socio-cultural, así como algunos elementos subjetivos tales como: ideología, prejuicios, valores, intereses, necesidades y/o afinidad con el ambiente escolar y los agentes que interactúan en el mismo (Carretero, Pozo, Asensio, 1997).

En función de los principios y orientaciones teórico-metodológicas asumidas y referidas en el presente trabajo (el carácter sistémico e integrador planteado para el estudio y la explicación de la realidad social, del hecho educativo y del conocimiento en general), resulta fundamental elaborar una reflexión global e integradora, en la cual, se expliciten los puntos de vista del autor respecto a los resultados obtenidos.

En el escenario objeto de estudio se registraron un conjunto de indicadores, los cuales se conciben como un todo y como la expresión concreta del problema investigado, entendido como proceso-producto de la totalidad social, cuya naturaleza, profundidad, extensión y particularidades

responden a la lógica sistémica de la relación sociedad-escuela, localizadas en la realidad socio-educativa abordada.

Cada indicador se expresa de acuerdo con las particularidades del escenario objeto de estudio y en función de las relaciones dadas entre dicho escenario con la totalidad social. De igual manera entre los indicadores se producen relaciones (interrelaciones) que les configuran en un momento determinado.

El movimiento de dichas interrelaciones reconfigura la realidad escolar permanentemente. Toda realidad escolar es susceptible de cambios. Por tanto un proceso de intervención pedagógica sistémica y sistemática puede producir cambios cuali-cuantitativos en un contexto específico.

La indiferencia ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el desconocimiento de las habilidades básicas para adelantar procesos de investigación con criterios científicos, la distorsión de conceptos, las carencias en cuanto a teoría geográfica evidenciada en los estudiantes, así como la elaboración de tentativas de explicación a-espaciales, a-históricas, y a-críticas, son aspectos que permiten inferir que el problema es sistémico, pues el mismo no se reduce a lo técnico-didáctico, lo disciplinar y/o lo axiológico de manera aislada.

Por el contrario integran un conjunto que responde a la lógica global-estructural del sistema educativo venezolano, signado por el dominio del positivismo (didáctica tradicional, conductismo pedagógico y determinismo geográfico) deshumanizante, mecanicista-reduccionista, y desfasado de los avances teóricos producidos por las comunidades científicas.

Esta situación se traduce en procesos de enseñanza que se dirigen hacia la enajenación de los estudiantes (intencionada o no intencionada), y en la distorsión-tergiversación-mitificación de la naturaleza de los problemas

tratados y de la dinámica social que les produce y en la que los mismos se localizan.

Ante lo cual es necesario desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía y de las ciencias sociales encauzadas a la promoción de cambios paradigmáticos que permitan superar las contradicciones referidas. Esta investigación se propone la puesta en práctica de un conjunto de orientaciones teórico-metodológicas para la planificación de procesos de enseñanza y de aprendizaje consustanciados dicho cambio paradigmático (dirigido a la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica).

www.bdigital.ula.ve

5.4 Conclusiones

Una vez desarrollado la aproximación teórico-práctica propuesta en función de las preguntas formuladas en el primer capítulo, y a partir del análisis de los datos y las informaciones obtenidas y procesadas a través del conjunto de técnicas e instrumentos diseñados y aplicados a los estudiantes cursantes de la asignatura de Historia de Venezuela del Segundo Año Sección "D" del Liceo Bolivariano "Pedro María Morantes" de San Cristóbal durante el año escolar 2008-2009, se esbozan y sintetizan las siguientes conclusiones:

1. ¿Cuáles son las corrientes del pensamiento geográfico que constituyen el dominio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en el Liceo Bolivariano Pedro María Morantes?

Las tendencias estimadas en la aproximación teórico-práctica desarrollada permiten aseverar que el positivismo es la corriente del pensamiento geográfico-pedagógico que domina los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en el escenario objeto de estudio.

Mediante la aproximación teórico-práctica desarrollada se pudo evidenciar la hegemonía del positivismo, específicamente en su versión conductista (Santiago, 2006. p. 149), como corriente pedagógica (sustentada en la memorización mecánica y en la reproducción de conocimientos) y como corriente geográfica (cimentada en el determinismo y la visión fragmentaria y ahistórica del hecho geográfico).

2. ¿Cuáles son los principios filosóficos, metodológicos y epistemológicos que requiere la puesta en práctica de una enseñanza de la geografía que se caracterice por ser crítica y transformadora?

El estudio inductivo y el reconocimiento del carácter dinámico de la realidad social, con base en un enfoque sistémico y dialéctico, así como la

comprensión del hecho histórico-geográfico como una producción social e histórica localizada en función de un conjunto de variables y factores cuya acción-configuración es específica en cada localidad, así como la reivindicación de las teorías y los métodos que sustentan las comunidades científicas de la geografía y la educación permiten la puesta en práctica de una enseñanza de la geografía crítica y transformadora.

3. ¿Cuál es la factibilidad social, institucional-administrativa, económica y legal para el diseño de propuestas geodidácticas orientadas a la formación del pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica?

Existe total factibilidad para llevar a cabo una investigación dirigida al diseño y desarrollo de una propuesta geodidáctica que promueva el pensamiento crítico y la conciencia histórico-geográfica respecto a la dinámica y a los problemas de la realidad social en sus diversas escalas.

Tal y como se explicitó en el cuarto capítulo, la realidad socioeducativa, la disponibilidad y el aprovechamiento racional de un conjunto de recursos, el marco institucional y los lineamientos administrativos emanados del ente rector del sistema educativo venezolano, así como el marco legal vigente, tienden a propiciar la puesta en práctica de estudios coherentes con los propósitos de la presente investigación.

4. ¿Qué estrategias geodidácticas se pueden proponer para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a la formación de un pensamiento crítico y una conciencia histórico-geográfica?

A partir de la sistematización del presente estudio se pueden enunciar las algunas estrategias geodidácticas (cuya ejecución se materializó en el proceso de investigación): exploración de ideas previas; revisión documental libre y dirigida; arqueología y fichaje de fuentes; elaboración de fichas textuales (socialización y reflexión colectiva de las mismas); observación de

imágenes-fotografías; proyección de videos; análisis comparativo y análisis-síntesis de indicadores (demográficos-económicos, entre otros); elaboración de reflexiones escritas; construcción de esquemas; ciclos de exposiciones; cotejo de datos; Salidas de campo (observación, localización, descripción, correlación y generalización); elaboración de informes; Procesos de investigación inductiva; Divulgación de resultados.

La investigación evidenció que si las estrategias geodidácticas referidas son diseñadas y desarrolladas de manera sistémica y sistemática, tienden a propiciar la puesta en práctica de procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a la promoción del pensamiento crítico y a la formación de una conciencia histórico-geográfica.

Dichas estrategias pueden fundamentarse en premisas como la construcción permanente del saber con la participación de todos sus agentes; la formulación de preguntas dirigidas a cuestionar el orden social; la explicitación del carácter contradictorio y sistémico de la realidad social, la desmitificación de postulados que tergiversan la realidad (a través de la explicación de la esencia de los hechos geográfico-históricos); así como la visión integradora del conocimiento, son estrategias fundamentales para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía críticos y transformadores sobre la base de la pedagogía crítica, la geografía radical, el materialismo histórico y el enfoque geohistórico.

5- Otras conclusiones

Los estudiantes construyeron nuevos conocimientos sobre la base de un conjunto de teorías y nociones geográficas e históricas. Se desarrollaron transformaciones en la subjetividad de los estudiantes y en las relaciones producidas en el ámbito escolar, con base en la puesta en práctica de una

nueva cultura escolar, signada por la participación, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.

El estudio de la historia puede abordar de manera satisfactoria sus implicaciones y significaciones espaciales a través de un enfoque interdisciplinar que asume tanto la realidad como el conocimiento como producciones sociales e históricas. Pues los hechos y el saber son construcciones sistémicas de la sociedad.

La intervención sistemática e intencionada sobre una realidad socio-educativa determinada, con base en orientaciones teórico metodológicas sustentadas en una enseñanza de la geografía crítica y transformadora, produce cambios cualitativos y avances significativos, pero los resultados no son homogéneos sino que pueden expresar contradicciones, las cuales responden a la lógica sistémica del hecho educativo.

www.bdigital.ula.ve

5.5 Recomendaciones

A partir de las conclusiones alcanzadas en la aproximación teórico-práctica al escenario objeto de estudio, se exponen un conjunto de sugerencias, con la finalidad de propugnar la puesta en práctica de procesos de enseñanza y de aprendizaje sustentados en estudios inductivos respecto a la dinámica de la realidad social, desde una perspectiva crítica y con base en un enfoque sistémico y dialéctico.

- Objetivar la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del estudio sistemático del ejercicio docente y el hecho educativo, lo cual tiende a desarrollar una acción consciente y permite el reconocimiento de las corrientes de pensamiento que dominan la praxis pedagógica desde lo general hasta lo específico.
- Estudiar la realidad social mediante un enfoque crítico-dialéctico-sistémico e inductivo, lo cual permite la identificación y explicación de la esencia de problemas sociales presentes en un contexto determinado y permite trascender la visión ahistórica y fragmentaria del positivismo.
- Problematizar el hecho educativo a través de preguntas divergentes y cuestionadoras, capta el interés de los estudiantes y propicia la construcción de nuevos conocimientos fundados en la aproximación empírica y la reflexión teórica del hecho histórico-geográfico.
- Se sugiere fomentar la participación consciente (entendida como capacidad de decisión) de los diversos agentes del hecho educativo en la planificación y ejecución de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- El desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje fundamentados en corrientes alternativas al positivismo tiende a generar experiencias significativas, así como el alcance de habilidades teórico-metodológicas dirigidas a la explicación de dinámica de la realidad social.
- El proceso de planificación de procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía requiere una visión de conjunto de los aspectos que integran la praxis pedagógica (didácticos, disciplinares, cognitivos, ético-políticos), pues la atención y el tratamiento asilado de dichos aspectos tiende a producir y reproducir incoherencias teórico-metodológicas.
- La transformación de las relaciones verticales y mecánicas, por otras horizontales y dialógicas, deriva en cambios significativos en la subjetividad de los estudiantes respecto al hecho educativo. Explicitar las contradicciones de la sociedad y objetivar las hipótesis del pensamiento positivista y del conservadurismo, estimula el desarrollo de procesos intelectuales complejos dirigidos a la explicación científica de la realidad social.
- Se sugiere que el Ministerio del Poder Popular para la Educación, continúe en su proceso de reflexión respecto al sistema educativo. Pues algunas políticas emanadas por dicho organismo, tales como la como la concepción de la evaluación como un proceso flexible, continuo y sistémico, y la promoción de procesos de planificación centrados en la metodología de Proyectos de Aprendizaje permite la participación consciente de los agentes del hecho educativo en la construcción del currículo, las estrategias y los recursos de orden didáctico y los planes de evaluación.

- Es preciso reflexionar en torno a las contradicciones dadas a partir de una intervención pedagógica. La intención no es asumir el hecho educativo a partir de un balance negativo o positivo sino como un proceso complejo dirigido a sujetos diversos con una historia de vida y una base cognitiva específica.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

- Arias, F. (2004) El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas, Editorial Episteme.
- Capel, H. (1989). Geografía Humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica. Barcelona. Montesinos. Segunda Edición.
- Carr, W.; Kemis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca.
- Carretero, M.; Pozo, J.; Asensio, M. (1997) Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. En: La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Visor.
- Ceballos, B. La formación del espacio venezolano. Una propuesta para la investigación y enseñanza de la geografía nacional. 2da edición, Caracas: 1999.
- Ceballos, B. (2007) La formación del ciudadano como eje del currículo en la escuela venezolana. Una experiencia investigativa. GEODIDÁCTICA. Centro de Investigaciones Geodidácticas. Caracas Nº 1. (p. 105-116).
- Chomsky, N. (2007). El nuevo orden mundial (y el viejo). Madrid. Crítica.
- Cunill, P. (1998). La geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales. Geoenseñanza, Volumen especial. Universidad de los Andes Táchira.
- Delgado, O. 2005. Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

- Domínguez, J. (1997) El lugar de la historia en el currículum 11-16: un marco general de referencia. En: La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Visor.
- Dubs, R., (2002). El proyecto factible: una modalidad de investigación. Sapiens, diciembre año/vol. 3. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Elliot, J. (2004). La investigación acción en educación. Madrid, Morata.
- Espinoza, I. (1997) El Educador y la investigación acción transformadora. Una propuesta metodológica alternativa. Caracas, Los Heraldos Negros.
- Forero, E.; Guerrero, A; López, G.; Requiz, M. (2002) El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. EDUCERE: Año 5, N° 16, Enero-febrero-marzo.
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Bogotá, Suramericana.
- Harvey, D. (1976) Teoría revolucionaria y contrarrevolucionaria en geografía y el problema de la formación del ghetto. En Revista Geo- Crítica, nº 4, Ed. de la Universidad de Barcelona 1976.
- Harvey, D. (2008), La condición posmoderna. Buenos Aires Editorial Amorroutu.
- Hernández, A., (S.f) El Proyecto Factible como Modalidad en la Investigación Educativa. En la dirección electrónica: <http://www.ucla.edu.ve/dmedicin/departamentos/medicinapreventivasocial/S EB/investigacion/factible.pdf> (consulta el 26 de febrero de 2011).
- Hernández Sampieri y otros (2003) Metodología de la investigación. México, Mc. Graw-Hill.

- Kohan, N. (2005) Desafíos actuales de la teoría crítica frente al postmodernismo. Revista Siglo XXI. La Habana Agosto, 2007.
- Lacoste, Y. (1977) La geografía un arma para la guerra. Barcelona, Anagrama.
- Lucio, R. (2008) Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, diferencias y relaciones. En: Pedagogía emancipadora: un compromiso ético-político de la revolución bolivariana de Venezuela. Praxis socio-educativa insurgente para la transformación social. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Marx, K. (1971) Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Marx, K.; Engels, F. (1974) La ideología alemana. Montevideo, Pueblos unidos-Grijalbo.
- Marx, K (1982) El capital. México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, México, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación (2006), El Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación.
- Monistrol, O. 2007. El trabajo de campo en investigación cualitativa II. Madrid. NURE Investigación. N° 29, Julio-Agosto 2007.
- Penso, Y. (2008) Las ciencias sociales en el marco del Proyecto Liceo Bolivariano Venezolano. REVISTA TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 13.
- Pérez, E. (2006) Enseñanza formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. REVISTA TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS

CIENCIAS SOCIALES. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 11 (p. 95-112).

- Pérez-Tapia, V. y Flores, A. (2004) Globalización y posmodernidad En Revista del Centro de Estudios en Geo-política y Relaciones Internacionales. Volumen I. Número I. Río de Janeiro Junio- Diciembre de 2004.

- Ponce, A. (1978) Educación y lucha de clases. México, Editores mexicanos unidos.

- Roig, J. 2006. La educación ante un nuevo orden mundial. Buenos Aires. Editorial Díaz de Santos.

- Sabino, C. (2000) Proceso de investigación. Caracas, Panapo.

- Santaella, R. (2005) Geografía, diálogo entre sociedad e historia. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

- Santaella, R. (2005)² Pensamiento geohistórico de Ramón Adolfo Tovar López. GEOENSEÑANZA Vol. 10. Universidad de los Andes Táchira.

- Santaella, R. (2008) Globalización y anti-globalización. La prensa como fuente historiográfica. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

- Santana, J. (2005) Paradigmas historiográficos contemporáneos. Fundación Buria, Barquisimeto.

- Santiago, J. (1991). El estudio de la dinámica geográfica cotidiana. Una alternativa para la enseñanza de la geografía. Trabajo de ascenso no publicado. San Cristóbal, Universidad de los Andes

- Santiago, J. (2003). Emergentes cambios paradigmáticos en la enseñanza de la geografía y sus efectos en el trabajo escolar cotidiano. GEOENSEÑANZA. Vol.8 Nº 1. Universidad de los Andes Táchira (p. 5-15).

- Santiago, J. (2003)². Una reflexión sobre la realidad geográfica como objeto de la práctica geodidáctica. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes, Mérida, Enero-Diciembre. Nº 8.
- Santiago, J. (2005) La situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela desde su práctica escolar cotidiana. GEOENSEÑANZA. Vol.10 Nº 2. Universidad de los Andes Táchira (p. 163-172).
- Santiago, J. (2005)². La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales. Volumen X Nº 608. Disponible en: <http://www.ub.es/geocit/b33-608htm>. (Consulta: Enero 2009).
- Santiago, J. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. GEOENSEÑANZA. Vol. 11-2006 (2). Julio-Diciembre. Universidad de los Andes.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio. Barcelona, Ariel.
- Sayago, H. (2007) El medio local como estrategia metodológica en la enseñanza de la geografía económica de Venezuela desde el enfoque geohistórico en el quinto año de la educación media y diversificada. Tesis de maestría no publicada. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Segrelles, J. (1999) ¿Tiene sentido actualmente una geografía marxista en la universidad española? Revista Geográfica Venezolana. Vol. 40. Universidad de los Andes, Mérida.
- Shossudowsky, M. 2002. Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Silva, L. (1981) Teoría y práctica de la ideología. México, Nuestro Tiempo.

- Souto, X. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, Serbal.
- Suárez, M. (2000) Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente en el desarrollo curricular. (Acción Pedagógica, Vol. 9 N° 12.
- Tovar, R. (1986) El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- UNA (2005). Técnicas de documentación e investigación. Fundación Universidad Nacional Abierta. Caracas.
- UPEL (2010). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. FEDUPEL, Caracas.
- Vasconi, T. (1988) Contra la Escuela- Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. Caracas, Cuadernos de Educación. Serie: Sociología de la Educación. Sexta Edición. N° 133.
- Vega, R. (1997). Postmodernismo y neoliberalismo: la clonación ideológica del capitalismo contemporáneo. En: Marx y el Siglo XXI. Bogotá, Pensamiento crítico.
- Vega, R. (2007). Mitos y realidades del uso de las TIC'S. En: http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios11_13rese.pdf
- Yovane, K. (1998) El docente investigador, una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. GEOENSEÑANZA Vol. 3 (1). Universidad de los Andes, Táchira (p. 129-140).
- Zayago, Z. (2003) Los proyectos pedagógicos de aula, entre lo real y lo posible. EDUCERE, Año 7, N° 23.

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 1

Segunda parte de cuestionario mixto aplicado a 30 estudiantes del 2ºD, del Liceo Bolivariano “Pedro María Morantes; San Cristóbal, estado Táchira, en Diciembre de 2008.

A continuación se exponen unas preguntas, cuya respuesta es de selección simple. Marque con una equis (X) la respuesta que más se identifique con su opinión.

1- ¿Por qué es importante estudiar geografía?

- a- Porque ayuda a recopilar toda la información relacionada con recursos naturales, población, ciudades más importantes, clima y relieve de un área determinada ()
- b- Porque permite explicar la forma como se articula el espacio geográfico y entiende al mismo como un producto social e histórico ().
- c- Porque el análisis geográfico brinda las herramientas para describir la tierra, e identificar los diferentes tipos de paisaje ().
- d- Porque el estudio de lo geográfico permite explicar la manera como la naturaleza impone obstáculos y límites imposibles de superar por la acción humana. ().

2- ¿Cómo le han enseñado geografía?

- a- Los docentes casi siempre utilizan la técnica del dictado, y hacen comentarios con la finalidad de hacer aclaraciones. En geografía es muy importante tomar apuntes, memorizar y consultar el libro de geografía que pide el (la) docente ()
- b- .Los docentes promueven la participación de los estudiantes, sugieren lecturas, orientan investigaciones respecto a los problemas de la comunidad. En geografía es muy importante el estudio de la realidad social ().
- c- Los docentes dictan y utilizan mapas y láminas, en ocasiones proponen debates. En geografía es muy importante prestar atención para aprender los contenidos. También es preciso dibujar mapas ().
- d- Los docentes formulan preguntas al inicio de la clase, promueven el trabajo en equipo, la lectura de textos. Después construimos conceptos con nuestras propias palabras ().

3- ¿Qué has aprendido en geografía?

- a- Muchos contenidos sobre múltiples temas que no tienen relación. Todos aparecen en los libros de geografía ().
- b- Datos sobre los países, y las regiones. El clima, los recursos naturales y la población. Todo es muy interesante, en geografía es muy importante copiar ().

- c- Estudiar los problemas de la comunidad mediante investigaciones. En geografía hay que reflexionar y relacionar los contenidos con la realidad ().

4- ¿Cómo aprendes geografía?

- a- Hay que analizar y reflexionar, se estudia la realidad y se hacen críticas que ayudan a entender la sociedad. La geografía está relacionada con la economía, la cultura, la política, etc. ().
- b- Es importante aprender de memoria todos los datos importantes de un país o una región (relieve, ríos, clima, vegetación, entre otros). Brinda la oportunidad de dibujar mapas y representar en los mismos, los datos trabajados en clase ().
- c- Resulta necesario tomar apuntes y elaborar dibujos, el cuaderno de geografía debe ser el más ordenado ().

5- ¿Por qué Venezuela es un país sub-desarrollado y dependiente?

- a- Porque se ubica en Sur América, las condiciones naturales del trópico producen atraso cultural y no permiten el avance tecnológico y el progreso económico ().
- b- Porque los venezolanos somos inferiores genéticamente. No tenemos la capacidad de los europeos, japoneses o norteamericanos ().
- c- Por el neocolonialismo y las relaciones de intercambio desigual impuestas por el sistema capitalista a través de la división internacional del trabajo ().
- d- Los gobiernos corruptos e ineficientes de Venezuela, no han permitido progresar a nuestro país. Los venezolanos tenemos un problema de actitud ().

ANEXO 2

Primera parte del cuestionario mixto (pregunta abierta) aplicado a los estudiantes del 2° D, del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira en Diciembre de 2008.

A continuación se expone una pregunta, cuya respuesta es abierta. El estudiante es libre de exponer su opinión:

¿Qué opina usted sobre la manera como sus docentes le han enseñado geografía?

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 3

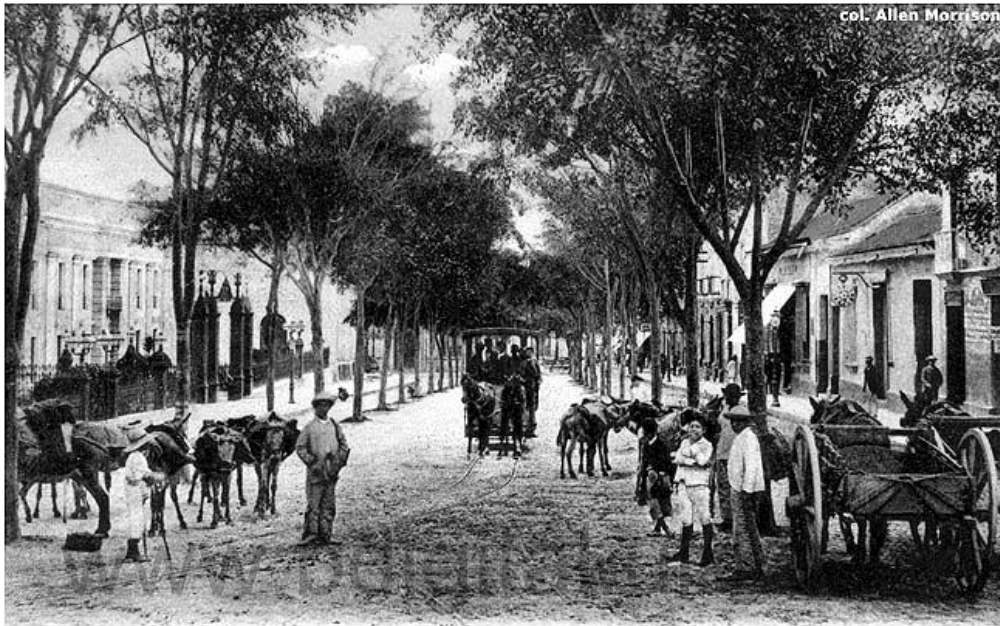
Fotografía aérea del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira (el perímetro de la institución se encuentra remarcado en color azul). En la fotografía se puede observar el carácter urbano del área donde se ubica el plantel



<http://www.maplandia.com/venezuela/tachira/san-cristobal/san-cristobal/san-cristobal-google-earth.html> (imagen descargada el 12 de marzo de 2010).

ANEXO 4

Breve muestra de imágenes del catálogo exhibido a los estudiantes del 2ºD del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira, año escolar 2008-2009. En las imágenes se ilustra el modo de vida y la realidad socioeconómica en la Venezuela del siglo 19



Saludo de Venezuela Boulevard en Carácas

Imagen de Caracas siglo 21



Imagen alegórica al fin de una jornada de trabajo



Secando el café en una hacienda del Táchira.

Unidad productiva típica del Estado Táchira en el siglo 19

www.bdigital.ula.ve



Casa Steinvorth (1880) Actual centro de San Cristóbal

ANEXO 5

Mapa temático de Venezuela (económico-demográfico) elaborado y utilizado por el investigador durante el desarrollo de la propuesta geodidáctica (con base en la cartografía geohistórica).

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 6

Registro de salida de campo desarrollada en mayo de 2009 con estudiantes del 2ºD y el 2ºC del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira.



Foto 1: Breve charla en parada destinada a refrigerio

Foto 2: Caminata por la Avenida 19 de Abril de San Cristóbal

Foto 3: Breve charla en Loma de viento, Parque Nacional Chorro del Indio

ANEXO 7

Catálogo de imágenes que expresan el carácter complejo del estudio geográfico.



ANEXO 8

SALIDA DE CAMPO (Hoja de trabajo)

La presente actividad se propone con la finalidad de desarrollar una aproximación empírica (observación directa) y una reflexión teórico-práctica respecto al sistema urbano de San Cristóbal. Se trata de llevar a cabo un análisis de las características socioeconómicas y geográficas del mismo, así como, de su organización y de las relaciones que se establecen entre los elementos localizados en la ciudad.

En función de lo expuesto, y fundamentados en las lecturas y los conversatorios realizados se va a desarrollar el siguiente itinerario:

1. ESTACIÓN I (EL MIRADOR)

1.1 Observación del sistema urbano de San Cristóbal

1.2 Análisis espacial de San Cristóbal:

1.2.1 Caracterizar la configuración orográfica e hidrográfica e identificar relaciones.

1.2.2 Clasificar los elementos del espacio presentes y describir su función.

1.2.3 Establecer relaciones entre los elementos naturales y socioespaciales.

1.2.4 Identificar flujos y redes de relevancia.

1.2.5 Formular una tentativa de explicación de la dinámica espacial de San Cristóbal, de acuerdo con los aspectos observados.

2. ESTACIÓN II (PALMIRA)

2.1 Observación del sistema urbano de San Cristóbal y de su tendencia a desarrollar un proceso de integración de otros lugares a su dinámica social-espacial.

2.2 Formulación de tentativa de explicación respecto al fenómeno observado.

3. ESTACIÓN III (Av.19 DE ABRIL)

3.1 Observación de proceso de diferenciación espacial, conversatorio respecto a sus implicaciones y sus relaciones con la totalidad social.

4. ESTACIÓN IV (CHORRO DEL INDIOS)

4.1 Reflexión y charla del docente en torno a los procesos de diferenciación-jerarquización espacial apreciables empíricamente en el sistema urbano San Cristóbal (con base en conceptos como: Planificación urbana; Producción social del espacio; División social del espacio).

4.2 Elaboración de reflexión escrita a manera de informe.

ANEXO 9

Registro de aproximación a la realidad comunitaria y al estudio inductivo de su dinámica y sus problemas por parte de los estudiantes del 2ºD del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, durante el año escolar 2008-2009.



Fotos 1 y 2: Encuestas aplicadas por los estudiantes a personas de la comunidad (Mayo de 2009).

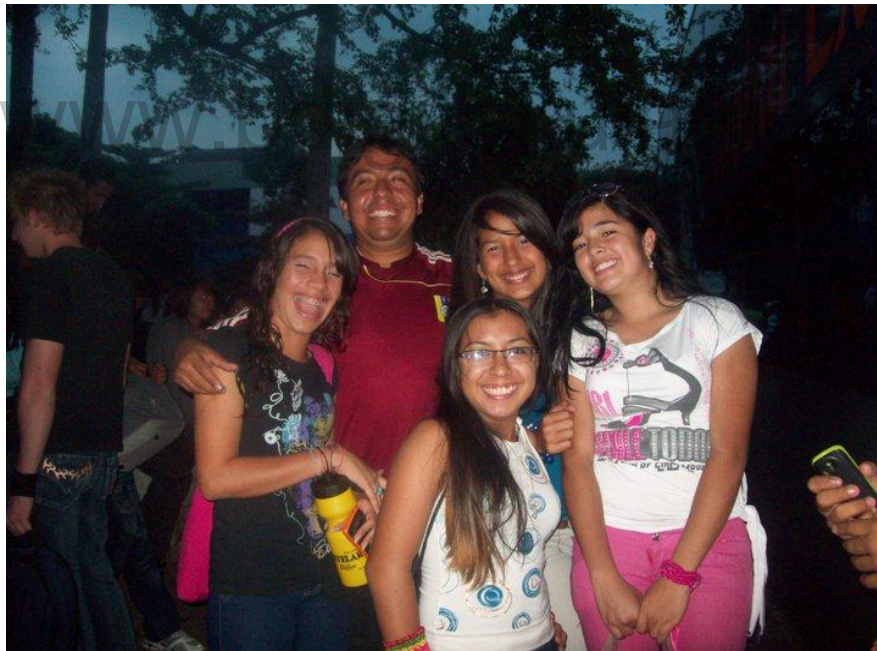
Fotos 3 y 4: Actividad de divulgación de una investigación en la Escuela Bolivariana Alianza (Junio de 2009).

ANEXO 10

Estudiantes del 2ºD del Liceo Bolivariano Pedro María Morantes de San Cristóbal, estado Táchira año escolar 2008-2009.



Septiembre de 2010



Febrero de 2011

c.c Reconocimiento