

G73
C4

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

S E R B I U L A
Tulio Febres Cordero

DONACION

CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA

Trabajo de Grado para optar al Título de Magister Scientie
en Educación Mención Enseñanza de la Geografía

AUTOR: CHAPETA LIZCANO, BETTY E.

C.I. 9.228.838

TUTOR: Lic. SANTIAGO R, ARMANDO

San Cristóbal, Junio 30 del 2.000

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA

Trabajo de Grado para optar al Título de Magister Scientie
en Educación Mención Enseñanza de la Geografía

AUTOR: CHAPETA LIZCANO, BETTY E.

C.I. 9.228.838

TUTOR: Lic. SANTIAGO R, ARMANDO

San Cristóbal, Junio 30 del 2.000

Quizás sea la geografía, dentro de las materias del área de Ciencias Sociales, la más cuestionada por sus contenidos y por los problemas que presenta su enseñanza en el aula, pero es, a la vez, la más abandonada: poco se han ocupado de ella las nuevas corrientes pedagógicas, no cuenta con suficiente difusión de bibliografía actualizada, y su valoración y legitimación como ciencia social son todavía relativamente bajas. (Gurevich, R. 1994).

¿Debemos ser tan pesimistas?.

DEDICATORIA

A: Belkis y Betzy, mis jóvenes hijas,
también enamoradas de la Geografía.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad de Los Andes Táchira por concederme la oportunidad de desarrollar las inquietudes pedagógicas en relación con la geografía.

A mi tutor Lic, Armando Santiago, con quien comparto su dedicación por la investigación en este campo educativo.

Al Lic. Luis Vivas, asesor académico de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Táchira.

Al Lic. José Emiliano Omaña, vicerrector de la Universidad nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Núcleo La Grita.

A las demás instituciones de educación superior, y a todas las personas que de una o de otra manera colaboraron para hacer realidad este proyecto.

Contenido general

	Páginas
Dedicatoria	
Reconocimientos	
Indice de Figuras	
Resumen	ix
INTRODUCCION	xi
CAPITULO I: Senderos geográficos actuales: ¿Formar o Informar?	
Planteamiento del Problema	1
Objetivos	13
Lo social, ecológico-ambiental y lo actitudinal como razones de justificación	14
CAPITULO II: Una mirada al contexto mundial, educativo y geográfico	
Antecedentes	19
Educación para el Nuevo Milenio	22
Enseñanza de la Geografía con Pertinencia Actual	26
La Formación Docente en el Nuevo Contexto Epocal	30
Función de la Ciencias Sociales en la Nueva Epoca	36
Currículo, Formación Docente y Transformación Social	40
Una Necesaria Reflexión	43

CAPITULO III: Aprehendiendo la realidad educativo-geografica. (metodología)

Fase 1: Estrategia Metodológica	46
Fase 2: Selección y organización de los objetos de estudio, informantes claves e instrumentos.	47
Fase 3: Recolección de la información	50
Fase 4: Análisis y presentación de la información	51
Criterios de validez y confiabilidad	52

CAPITULO IV: El contacto con la realidad: currículos, profesores y alumnos de geografía

Análisis de Currículos y Planes de Estudio	55
Análisis de Programas de Estudio	56
Análisis de los Resultados de las Entrevistas Aplicadas a los Alumnos	82
La Opinión de los Catedráticos sobre el Problema	92

CAPITULO V: Posibilidades de renovación en el ámbito curricular geográfico

Necesidad de las Orientaciones	96
Orientaciones a ser Incluidas en la Fase de Fundamentación Curricular	98
Orientaciones para la Formación Inicial del Docente	103
Orientaciones para el Diseño de Planes y Programas	107
El Formador de Formadores en Geografía	117
Conclusiones y recomendaciones generales	120
Bibliografía	

Figura N°	Indice de Figuras	Página
1	Componentes de la formación del docente	33
2	Universidades y Carreras analizadas	47
3	Número de profesores y alumnos entrevistados	49
4	Categorías e indicadores para el análisis de los currículos y planes de estudio	55
5	Matriz comparativa: Cantidad de asignaturas	61
6	Categorías e indicadores para analizar los programas de estudio	65
7	Apreciación sobre la Enseñanza de la Geografía	82
8	Estrategias Metodológicas Empleadas por los Profesores	83
9	Recursos Didácticos más Utilizados	84
10	Relación de los Conocimientos Adquiridos en clase con los Problemas Reales de la Comunidad y su Entorno.	85
11	Tipo de Formación Recibida para Abordar en su Futura labor Docente los Problemas Ecológicos Ambientales de la Actualidad.	86
12	¿Cómo te gustaría ser Evaluado?	88
13	Matriz de doble entrada: opiniones de los profesores universitarios	91
14	Orientaciones a incluir en un currículum para la formación de docentes en geografía	112
15	Selección y Organización de contenidos geográficos	116

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CURRÍCULO, FORMACION DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Autor: Lic. Chapeta Lizcano, Betty E.

Tutor: Lic. Santiago R. Armando

Junio 30 de 2000

RESUMEN

El presente estudio está dirigido al tratamiento de la crisis que viene confrontando la enseñanza de las Ciencias Sociales y, desde éstas, la geografía, en el ámbito educativo, debido a la poca pertinencia de los saberes geográfico-escolares con el desequilibrio de la interrelación sociedad-naturaleza y la problemática social- ecológica-ambiental generada por éste fenómeno. Así a través de la investigación cualitativa, en su género de descripción documental analítica se pretende analizar y explicar la correlación que existe entre: Currículum, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía, en los ámbitos tradicionales, de cara al “deber ser”, desde un marco innovador sustentado en teorías pedagógicas constructivistas. Se ha seleccionado como muestra a las universidades formadoras de docentes en esta disciplina en el Estado Táchira, poniendo en práctica una metodología que armoniza el Análisis Documental y la recolección de información de campo, con entrevistas aplicadas a informantes claves. Concluye el estudio formulando una serie de orientaciones curriculares para mejorar la calidad del futuro educador geográfico, en función de que los saberes de esta ciencia constituyan la base para la solución de la problemática social-ambiental de este nuevo milenio.

Palabras claves: Educación, Ciencias Sociales, Geografía,
Enseñanza, Currículum, Docente, Problemática Socio-Ambiental.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

**CURRICULUM, EDUCATIONAL FORMATION AND TEACHING OF THE
GEOGRAPHY**

Autor: Lic. Chapeta Lizcano, Betty E.

Tutor: Lic. Santiago R. Armando

Junio 30 de 2000

Summary

The present study is directed to the treatment of the crisis that it comes confronting the teaching of the Social Sciences and from these the geographi in the educational enviroment, due to the little relevancy of the geographical knowledges whit the imbalance of the interrelation society_nature and the problem social-ecological_enviromental, generated for this phenomenon. Thus, trouhg the qualitative investigation in its gender of documental analitic description is sought to analize and to explain the correlation that exist between: curriculum, educational formation and teaching of the geographi from the traditionals enviroments and the “should Be” from an innovative mark sustained in constructivistic pedagogic theories. It has been selected as a sample the universities, teacher’s makers in this matter in the Táchira State, puting in practice a metthodology combined between the documental analysis and the gatering of field information, trthrough interviews made to key informants. The study concludes whit presentation of a proposition conformed by a series of curricular proposal to improve the quality of the future geographic teacher, in function that the knowledge of this science constitute the base for the solution of the social enviromental problem of this new milenium.

Key words: Education, Social Sciences, Geography,
Teaching, Curriculum, Educational, Problematic Partner-environmental.

INTRODUCCION

La humanidad se encuentra atravesando una gran diversidad de coyunturas en el advenimiento de este nuevo milenio, producto del singular desarrollo que el mismo hombre ha generado. Puede identificarse la era actual, de acuerdo al señalamiento que hace Mirés (1995), al referirse a la vivencia de una época caracterizada por revoluciones de diferente índole: la microelectrónica, que a través de la tecnología impone el ritmo a la vida social en todos sus órdenes: producción, trabajo, consumo y estilos de vida; la revolución feminista, generada por la mujer, que ha ganado multiplicidad de espacios y responsabilidades, en función de lo cual reclama su superioridad ante el patriarcado actual.

Además de lo indicado, el autor destaca la revolución ecológica, basada en el debate sobre el desequilibrio inminente de la interrelación sociedad-naturaleza; la revolución política, cuya característica esencial es la participación cada vez más acentuada de la sociedad civil y el reclamo por una nueva esencia filosófica y sociológica de este proceso; y por último, la revolución paradigmática, relacionada directamente con el quiebre de los parámetros científicos y filosóficos en los que se venía sustentando la civilización.

Las características que configuran estas situaciones evolucionan rápidamente, acompañadas de drásticos cambios que afectan a la humanidad misma y al planeta que la cobija. Es innegable, por ejemplo que el hombre con la idea de colocar la ciencia al servicio del poder, ha generado al mismo tiempo mayor bienestar junto a una serie de nuevas necesidades, pero esto también ha traído consigo una serie de problemas que el ser humano pareciera

no estar en capacidad de resolver, y que afecta por igual a países; estados, naciones y pueblos de todo el mundo.

La revolución científico-tecnológica-comunicacional además de acentuar la globalización económica y el neoliberalismo, dicta nuevos patrones de conducta en cuanto a la producción, la industrialización, el trabajo, el empleo del tiempo libre, la cultura, las actitudes y los valores, creando nuevas formas de socialización, así como perspectivas totalmente diferentes de ver el mundo, de relacionarse con los demás, de pensar y de obrar.

El hombre, entonces, mira el pasado y se enorgullece de lo que ha logrado su ingenio, pero al reflexionar sobre el futuro se presenta el agobio y la incertidumbre, pues es innegable que la humanidad y su planeta se encuentran en la cúspide explosiva de una serie de coyunturas críticas que no se sabe con certeza hacia dónde conducirán, pues el presente se caracteriza por la complejidad, lo paradójico, la dominación, el individualismo, la artificialidad y los antivalores.

La gran cantidad de cambios, la rapidez con que se producen y la compleja trama de interrelaciones que éstos han generado en todos los órdenes, rebasa los niveles de comprensión y asimilación del individuo y del colectivo social, acusando diferentes niveles de debilidad en la opción de soluciones a problemáticas como: la dominación, la dependencia, el hambre, las guerras, la pobreza, el bienestar social, la injusticia, la insalubridad y los problemas ecológico-ambientales que hombre y planeta sufren en conjunto. Situaciones éstas, que se agudizan más en los países denominados “subdesarrollados”, entre los que se ubica Latinoamérica y dentro de ésta, la nación venezolana.

En este contexto, el sistema educativo como instrumento pedagógico creado por la sociedad, para facilitar conocimientos y saberes formando a las nuevas generaciones de acuerdo a la realidad histórico social ha sido absorbido por la misma crisis epocal, en tanto que sus espacios los ocupa la mass mediatización, restándole importancia y significado al proceso educativo.

Debido a tal situación, éste es uno de los ámbitos más cuestionados y criticados en la actualidad, por cuanto que la inadecuación de este sistema a las características de la actual época civilizacional obedecen en su mayoría al tratamiento positivista, enciclopédico y tradicional en el que se encuentra anclado. Bien lo señala Trilla (1.996) al referirse a la Escuela Tradicional como absoluta y rígida en sus concepciones, métodos, técnicas didácticas, formas organizativas y disciplinarias.

Individuo y colectivo social cuestionan de manera amplia y acentuada la falta de pertinencia que obligadamente debe existir entre la realidad y el saber formal, pero así mismo, siguen cifrando sus esperanzas en el proceso educativo como uno de los medios más eficaces para apalear la gama de problemas en la que se desenvuelve el ser humano.

Por ende las exigencias a esta institución crecen en función de la complejidad, del entramado de relaciones sociales y de la diversidad de problemáticas que esto genera, enfatizando la necesidad de que la educación formal se centre, ante todo en la formación de valores ético-morales que conciencien al ser de su esencia humana, altruista y solidaria, como base para la comprensión y responsabilidad de compromiso ante las situaciones críticas que confrontan individuo, sociedad y planeta.

Para que la educación satisfaga tales exigencias es necesario que se deslastre de ciertos basamentos en los que ha fundado su práctica, entre los que se pueden mencionar: las verdades absolutas, la unidireccionalidad, la memorización, el tecnicismo y el dogmatismo, a sabiendas de que su papel ya no es informar, sino formar. Sancho (1.996) plantea que el problema de la educación no suele ser la falta de información, pues esto lo resuelve la “autopista”, sino el hecho de que el conocimiento actual es: Información más contraste, contextualización y sentido. Esta situación remite a organizar, planificar y desarrollar el acto educativo basándose en interrogantes contextualizadas en las exigencias y necesidades epocales de este comienzo de milenio como son: ¿qué es el ser humano educando?, ¿por qué y para qué se educa?.

Travé y Pozuelos (1.999) señalan que la finalidad de la educación debe enfilarse hacia la superación del acto reproductor de la cultura dominante para pasar a ser un proceso transformador de la propia realidad social. Construir el andamiaje desde el cual se ponga en práctica un proceso educativo crítico y emancipador, requiere de una profunda revisión pedagógica de teorías, actores, métodos didácticos, currículos, contenidos, objetivos, disciplinas escolares y aspectos procedimentales y actitudinales que confluyen en este quehacer, con el fin de proceder a realizar los cambios e innovaciones pertinentes al logro deseado.

En esta perspectiva se enmarca el presente trabajo de investigación, el cual tiene el propósito de estudiar y analizar los currículos bajo los cuales se concreta la formación inicial del docente, delimitando al área de las ciencias sociales y desde éstas la geografía, con la convicción de que las reformas, y el ideal de cambios innovadores en materia educativa y por ende en la geografía

escolar no se podrán llevar a la práctica, de modo significativo y eficaz si no se cuenta con profesores y profesoras formados para hacer realidad en sus aulas y, en su quehacer cotidiano los procesos de transformación.

Cabe señalar el planteamiento de Carbonell (1.993) al afirmar que el modelo de cambio y renovación escolar ha de ser congruente con un nuevo modelo de profesionalización docente que afronte los dilemas, éticos e ideológicos que subyacen en la selección, organización y transmisión del conocimiento. Son nuevas y diferentes las exigencias que desde circunstancias sociales actuales se le hacen al docente, siendo este actor educativo uno de los que mayores cuestionamiento ha generado, por su implicación tan directa en el proceso y la manera tradicional bajo la cual ha desarrollado su praxis.

Ante esta realidad, es necesario apuntar la mirada hacia el proceso de formación inicial de este profesional, la cual hasta hace poco se ha venido haciendo a través de diseños curriculares enmarcados en aspectos técnicos, sin el debate ético e ideológico que esta actividad requiere. Las nuevas circunstancias exigen a los centros formadores una profunda reflexión acerca del perfil docente en función de adecuar su labor futura a una nueva concepción de enseñanza y de aprendizaje centrada en el desarrollo de la capacidad crítica.

Esto permitirá confrontar las complejas, cambiantes e imprevisibles situaciones y demandas en los diversos contextos de aprendizaje, como también promover el intercambio y la cooperación para acceder al conocimiento constructivo, pluralista, globalizado, compartido y democrático, acompañado de la formación de valores.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la geografía saldrán altamente beneficiado con la formación de este nuevo tipo de docente,

pues así se estarán colocando los saberes de estas ciencias al servicio de una verdadera transformación social. Todas las disciplinas que conforman los currículos educativos son importantes para el desarrollo integral del individuo, sin embargo las ciencias sociales revisten un especial interés, por cuanto su objeto de estudio se centra en la dinámica de la cultura producida por el hombre, sus relaciones, sus transformaciones, sus causas, así como las consecuencias sociales y planetarias que tal dinámica cultural genera.

Es preciso destacar que la enseñanza de estas ciencias tiene una connotación ética en cuanto que sus saberes permiten la adquisición de valores, actitudes y formas de actuar; ante los hechos sociales, radicando su importancia en el ámbito educativo en el carácter holístico e integrador que poseen; más no es éste el tipo de tratamiento que se les da a estas ciencias en los espacios escolares.

Por su parte, el quehacer educativo en materia geográfica acusa fallas devenidas de la formación docente, por cuanto a éste se le ha venido capacitando a través de currícula disciplinares, desfasados de la realidad social cambiante, primando la teoría sobre la práctica. La praxis educativa tradicional de esta ciencia genera que los alumnos la consideren como una materia “facilona y cansona” donde lo que hay es que aprender de memoria. Se esconde así el valor estratégico y formativo que se desprende de la misma epistemología de esta ciencia.

La humanidad y en particular los países como Venezuela están necesitados de docentes y alumnos con actitudes responsables y comprometidas ante problemáticas planetarias, mundiales, nacionales y locales: los efectos colaterales de la globalización, la desaparición de la diversidad de identidades nacionales, la desterritorialización con el

advenimiento de los espacios virtuales, la pobreza, el hambre, la dominación, la dependencia y la depredación de la naturaleza entre otros.

Lo indicado determina que el reto para las instituciones formadores de docentes reside en el plantearse cuestionamientos sobre el qué, y el para qué de la geografía que se imparte en la actualidad a fin de responder con conocimiento de causa a los retos presentes y futuros. Esto implica potentes innovaciones en materia curricular, desde sus bases filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, así como la necesidad de adecuar teorías, objetivos, contenidos y aportes venidos desde la didáctica de las ciencias sociales, para contribuir a la formación de un educador que se dedique tanto a la enseñanza significativa como al desarrollo de una verdadera conciencia geográfica.

En esta meta se enmarca la presente investigación documental, cuyo objetivo principal es proponer una serie de orientaciones desde perspectivas socio-reconstruccionistas y constructivistas en relación con los parámetros curriculares que en materia geográfica se deben manejar en la formación docente en procura de una enseñanza eficaz de esta ciencia. Así, se analiza de manera puntual cada elemento tanto de los currículos como de los Planes y Programas bajo los cuales se realiza la formación de este docente, reflexionando sobre su incidencia y la pertinencia que tienen con las exigencias del contexto socio-ambiental de la actual época.

En el Primer Capítulo se plantea y delimita la problemática a estudiar, analizando las causas y consecuencias que han incidido y generado la praxis de una enseñanza geográfica sin pertinencia con la compleja realidad actual. De este análisis surgen, tanto las interrogantes como los objetivos de la investigación, los cuales se enmarcan en una perspectiva holística de la

situación estudiada. Así mismo, se presenta una justificación, donde se argumenta la necesidad y la importancia de estudiar a fondo la problemática relacionada con la calidad de la enseñanza geográfica y la relación que esta tiene con la implementación de una docencia eficaz.

El Segundo Capítulo está conformado por el Marco Teórico, partiendo de la génesis de la problemática, por cuanto el cuestionamiento a la enseñanza geográfica ha existido desde que fue institucionalizada como cátedra escolar y universitaria. Igualmente, se analiza la situación desde los contextos de la educación en general, así como desde el ámbito de las ciencias sociales, de los currícula y de la propia actuación docente en esta materia, con la finalidad de presentar señalamientos importantes que otros autores han hecho sobre esta problemática; teniendo así una referencia más clara para el desarrollo de la investigación en general.

En el Tercer Capítulo, se explica con detalle la metodología aplicada. Esta se inscribe en un marco cualicuantitativo, por la vía de la investigación analítica documental, combinada con el análisis de información obtenida a través de entrevistas realizadas a profesores universitarios y alumnos cursantes de esta carrera, como conocedores de la realidad educativa relacionada con la enseñanza de la geografía. Los resultados se presentan por medio de análisis explicativos documentales, tablas de doble entrada y gráficos estadísticos.

En el Cuarto Capítulo se presenta por medio del análisis documental y el procesamiento de las informaciones obtenidas de las entrevistas, la realidad de la situación estudiada. La aspiración es analizar con profundidad sobre la base de señalamientos concretos, las fallas más acentuadas de los currícula que incidan en la formación del docente en esta ciencia, así como las

consecuencias que esto genera a la hora de considerar los efectos de la enseñanza geográfica bajo estos parámetros.

Con base en estos resultados, se diseña un Quinto Capítulo en el cual se proponen una serie de orientaciones curriculares basadas en la perspectiva constructivista con la idea de que estas incidirán de forma positiva en la capacitación del docente geográfico que reclama este nuevo milenio. Gran parte de estas orientaciones ya se han comenzado a introducir en algunos de los currículos que han sido sometidos a revisión, sin embargo, las informaciones suministradas por los alumnos que cursan esta carrera en la actualidad demuestran que los cambios no tienen la potencia y la significación que se esperan en la práctica.

Con el abordaje y desarrollo de la problemática en la forma ya indicada se espera haber encontrado respuestas, en primer lugar a las interrogantes que guiaron la investigación, las cuales se han centrado en develar los elementos curriculares tradicionales bajo los cuales se viene concretando el docente para la enseñanza de la geografía.

Así mismo, se atiende al logro del objetivo principal que a modo de propósito central de la Investigación ha tenido por objeto el formular un cuerpo de orientaciones para la elaboración de diseños curriculares sobre la base de las teorías socio-reconstruccionistas y constructivistas a través de los cuales se logre la formación de un nuevo docente en materia geográfica, responsable y comprometido con la solución de las diversas problemáticas socio-ambientales de la actualidad.

Es necesario concluir señalando que la presente investigación es de vital importancia, en estos momentos en que el proceso educativo formal atraviesa una coyuntura transicional y por ende, la enseñanza de las ciencias sociales y

de la geografía, al querer satisfacer eficazmente las exigencias y necesidades sociales e individuales caracterizadas hoy por la incertidumbre, la complejidad y las contradicciones. La pedagogía tiene ante sí, adecuadas teorías devenidas de su propio seno y de otras ciencias en función de las cuales es posible planificar y desarrollar diseños curriculares bajo los cuales se forme un profesional con verdadera conciencia geográfica para su “hacer” futuro.

De hecho, los cambios ya se han venido introduciendo en el campo de la enseñanza de esta ciencia social, sin embargo, los resultados demuestran la necesidad de potenciar en la práctica de las innovaciones pedagógicas y geodidácticas que den cuenta de un ciudadano emancipado y responsable en su reto de participar hacia la transformación de un futuro mejor, para la humanidad y para el planeta.

Bdigital.ula.ve

CAPITULO I

SENDEROS GEOGRAFICOS ACTUALES ¿FORMAR O INFORMAR?

(El Problema)

La humanidad se encuentra en la cúspide de una era finisecular caracterizada por una serie de cambios vertiginosos y radicales, que le imprimen a esta época civilizacional matices muy particulares, que la destacan ante cualquier comparación con épocas pasadas. Esta diversidad de cambios genera una gama de crisis en todos los ámbitos sociales, difícil de describir en su total magnitud; sin embargo, constituye punto de referencia obligada a la diversidad de situaciones críticas que vive el hombre en esta época.

A esta compleja situación hay que asociar también el hecho de que la racionalidad moderna ha colapsado, desembocando en crisis de todo tipo: sociales, políticas, culturales, económicas, religiosas, de valores, paradigmáticas y ecológica-ambientales. Es inocultable que estas nuevas circunstancias son vividas y sentidas con igual intensidad por todos los habitantes del planeta, trastocando los rasgos epocales tradicionales para generar el advenimiento de una nueva época: la postmoderna, caracterizada por el caos, lo efímero, lo complejo, lo paradójico y la incertidumbre.

Así lo reconoce Mirés (1995:18), al destacar que la revolución industrial ya fue suplantada por la “*revolución microelectrónica*”, producto del insólito avance de la ciencia y la tecnología que, entre otras cosas ha massmediatizado la sociedad, produciendo las “Posmópolis: ciudades navegadas virtualmente por dispositivos urbanos, técnicos, comunicacionales, intersubjetivos y discursivos” (Lanz 1996:42); como efecto que pone de

manifiesto que los cambios en todos los niveles están afectando la humanidad por entero.

El fuerte acento de la técnica en el quehacer de la vida humana ha convertido al ser social en “homo mechanicus”. A raíz de tales cambios el “nuevo” individuo se encuentran perplejo e incapacitado en muchos ámbitos para poder encontrar soluciones efectivas a los graves problemas de la presente era finisecular, entre los cuales se pueden destacar: el hambre, la dependencia, la deshumanización, las pobrezas, las guerras. La naturaleza, por su parte, masacrada y en estado de caos comienza a pasar factura en forma de problemas ecológico-ambientales (elevados niveles de contaminación, destrucción de la capa de ozono, de pulmones vegetales, escasez de agua y de suelos fértiles a nivel mundial, lluvia ácida).

Al querer relacionar este estado de cosas con uno de los procesos más significativos social e individualmente como es la educación formal, cabe preguntarse ¿qué está haciendo en este plano para responder eficazmente a las exigencias de una sociedad cambiante y en crisis? Travé y Pozuelos (1999:5) plantearon que: *“Si bien la educación no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha por hacerla realidad”*.

Ante tal señalamiento se puede decir que las mismas características epocales han sumido a la escuela en una profunda crisis cuya señal más elocuente es el distanciamiento entre lo que se aprende en estos espacios y lo que acontece en el entorno real del individuo, generándose una desvinculación entre: conocimiento escolar – conocimiento real. Ugas (1996:20) acota al respecto lo siguiente:

El aparato escolar hoy por hoy conforma una racionalidad que no tiene posibilidades de avanzar en el proceso de producción de conocimientos, entre otras razones porque su contenido programático es jurásico, y sus actores asisten por una imposición de la racionalidad anterior, la cual en los hechos ha sido trastocada.

Analizando este señalamiento se encuentra que, la educación que en otrora fuera el instrumento socializador por excelencia, ha sido relegada por el inusitado avance de la informática y las telecomunicaciones, las cuales han sustituido el “lenguaje del saber” por el “lenguaje del signo”, careciendo el conocimiento escolar de aplicabilidad práctica. Todo el conjunto de ciencias que conforman los currícula de los diferentes niveles educativos, también se encuentran atravesados por esta crisis. En este sentido Ayuste (1997:81), sostiene que:

Se considera propio del aula el aprendizaje de las habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo. Pero no se contemplan otros saberes vinculados a las experiencias de los diferentes grupos sociales, a la complejidad del mundo social ni a las necesidades más íntimas del sujeto (...). Este hecho conduce a una práctica educativa homogeneizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas y colectivos que participan en la educación y de la sociedad en general.

Lo anterior pone de manifiesto el alejamiento del proceso educativo con respecto a las expectativas actuales como son: los saberes cambiantes y la transformación de la propia realidad social. El área de Estudios Sociales ocupa un lugar obligado y necesario en el curriculum educativo, aunque mucho se ha discutido sobre el grado de aplicabilidad de sus saberes, en tanto que éstos, a pesar de que siempre han estado presentes en los diseños curriculares, se le ha considerado de menor valía al lado de los saberes que albergan las llamadas ciencias naturales o también denominadas “ciencias duras”.

El tema viene a colación ya que la problemática que confronta la humanidad actual se relaciona directamente con el objeto de estudio de las ciencias sociales, por ende, es necesario renovar en los espacios escolares los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estas áreas puesto que son las que se ocupan de los aspectos dinámicos humanos, estando estrechamente vinculados con el hombre en su vida de colectivo, en sus contactos con el ambiente, en su calidad de creador de cultura.

Ya en la década de los setenta del siglo anterior, Meroni; Andina y Mastropiero anotan que: *“Los estudios sociales son, dentro del currículo educativo, los que mayor influencia ejercen sobre la personalidad de los alumnos”* (p.35), en tanto que al lado de los saberes netamente científicos, las ciencias sociales constituyen la fuente de formación de valores importantes para el desarrollo de la vida humana individual y en colectivo; por su carácter integrador y holístico.

En este conjunto de ciencias destaca la geografía por su objeto de estudio tan diverso como es la interrelación: sociedad-naturaleza, y cuya enseñanza también se encuentra altamente criticada, debido a su ineficacia y al poco interés en los problemas reales del entorno. Sin embargo, desde los años sesenta, la UNESCO señala que la geografía forma parte intrínseca de la humanidad, al plantear que:

En esta era finisecular, todo hombre, por poca instrucción que tenga vive verdaderamente en contacto con el conjunto de la Tierra, su planeta, y conoce cada vez mejor la posición que ésta ocupa en la inmensidad del espacio (...) por ello quiere saber cada vez más acerca de sus vastos dominios.(p.15).

Este contacto es realizado cotidianamente por vía de los medios de comunicación, pero igualmente el hombre está en contacto con la

problemática social (guerras, dominación, sobrepoblación, hambre, pobreza) y ecológico-ambiental (contaminación, desertización de suelos, efecto invernadero, escasez de agua, destrucción de la capa de ozono y de pulmones vegetales), problemas que han sido generados como consecuencia del desequilibrado uso que esta haciendo la sociedad del espacio geográfico a nivel mundial.

Al voltear la mirada al ámbito nacional y regional se observa que Venezuela es una de las naciones latinoamericanas cuyos recursos están siendo más devastados. A su vez, el Estado Táchira no escapa a la problemática ecológico-ambiental, además de acusar problemas de superpoblación, pobreza, rurubanización y marginalidad, entre otros.

La educación, ante este panorama difícil y complejo se aísla de ese entorno, desconociendo las dificultades de la realidad geográfica local y nacional. Al respecto señala Cunill(1998:26):

Se debe enfatizar en una concepción geográfica que posibilite aprehender lo global y lo planetario, para capacitar en el futuro inmediato a nuestros educandos a la incorporación creativa de transformaciones y acciones correctivas territoriales, sociales, económicas, tanto en los planos subregionales tachirenses, regionales andinos y nacionales venezolanos, como integracionistas americanos.

El afianzar esta concepción le atañe sin duda, a la formación escolar y más específicamente a la formación geográfica cuya enseñanza debe innovarse tomando como base los grandes temas claves de la humanidad, cuestión que implica el cambio en la formación de docentes en esta materia, y cuyo punto de partida reside en crear nuevos planteamientos en lo que a diseños curriculares se refiere, a través de los cuales se concretice un profesional capacitado para crear conciencia geográfica en los jóvenes de hoy,

persiguiendo entre otros objetivos que las generaciones venideras gocen del bienestar social-ecologico-ambiental que por derecho les corresponde.

Considerado así, el planteamiento de renovar la enseñanza de esta ciencia desde la formación docente, se convierte en una responsabilidad por parte de los actores del hecho educativo y de la sociedad en general, teniendo a exigir que los parámetros curriculares geográficos se adecuen por la vía de formar un docente preparado para enseñar, como lo sostiene la UNESCO desde la década de los sesenta:

Una geografía selectiva, que insista sobre los problemas, con frecuencia decisivos, que se plantean a los hombres para permitirles vivir en número cada vez mayor y de manera mejor, sobre un planeta, la Tierra, que ahora nos parecerá cada vez más pequeño. (p.22).

Con base en este señalamiento, la renovación curricular debe armonizarse entre el plano de una pedagogía crítica, desde la cual se revisen a fondo los modelos didácticos a través de los cuales se desarrolla la enseñanza de esta ciencia, con un cuerpo de contenidos que desencadenen aprendizajes significativos no sólo para internalizar valores, sino seleccionando y dando prioridad a los temas que tienen que ver con la compleja realidad social.

Así mismo estos nuevos diseños curriculares tendrán que preparar al docente para enfrentar la reflexión, el análisis y la crítica del conocimiento geográfico que presenta la tecnología comunicacional, la cual la mayoría de las veces enmascara los graves problemas que aquejan a la humanidad. Tomando en cuenta esta serie de aspectos, se espera formar un docente geográfico capacitado para que: “... enseñe a vivir humanamente dentro de un mundo tecnificado” (Dewey. Citado por: Benejam: (1986:146), colocando como asignatura fundamental de la enseñanza a la humanización.

La crisis de la enseñanza de la geografía no es nueva, ya que desde la institucionalización de esta ciencia como asignatura escolar y universitaria (siglo XIX) ha sido sometida a fuertes críticas, argumentando que su enseñanza no llena las expectativas requeridas por la sociedad y el individuo ya que *“... se ha basado en la transmisión de elementos, nociones y conceptos aislados, ofreciendo una visión parcelada y fragmentada de la realidad”* (Santiago 1991:34); cuestión que genera un conocimiento considerado por los alumnos como inútil, pues carece de aplicabilidad para comprender los drásticos y rápidos cambios producidos en el entorno.

Esta situación tiene estrecha relación con las instituciones de educación superior donde se han venido formando docentes a través de cánones curriculares tradicionales, lineales, rígidos, y desvinculados de la realidad, en los que se destaca *“una considerable desorientación respecto a los objetivos de aprendizaje, la confusión sistemática entre métodos y técnicas didácticas, y un paralelo empobrecimiento y banalización de los contenidos”* (Carretero, Pozo, Asencio 1989:94).

La necesidad de transformar la práctica educativa a fin de adecuarla a las circunstancias epocales ha generado la introducción de una gama de innovaciones en el plano curricular, referidas en su mayoría, a las concepciones epistemológicas y teórico-metodológicas, en relación con la formación docente, por ende con la del educador geográfico.

Sin embargo, no se observan modificaciones contundentes en el quehacer de estos profesionales, tampoco se ha logrado completamente que este actor educativo se sienta comprometido realmente con el desarrollo de una enseñanza geográfica que potencie las habilidades y actitudes necesarias

en el alumnado para optar por soluciones a la problemática cotidiana de los entornos en que se desenvuelve.

Santiago (1991:105), se refiere a esta problemática cuando señala: *“al centrarse el proceso en la mera transmisión de contenidos, ha determinado que exista poco énfasis en la formación del educando y se facilite un proceso educativo que tiene muy poca vinculación con las necesidades del país”*. Esto se complica debido a que el currículo tradicional trae como consecuencia que los docentes formados en estas instituciones salgan a reproducir, en su labor profesional, aprendizajes de corte conductista y neopositivista, con base en los cuales no se puede comprender la realidad social actual, cambiante, multiplural, globalizadora y planetaria.

Según el mismo autor, el deseo de cambio en el docente existe, pero no lo puede trasladar a su práctica cotidiana debido a que no cuenta con las suficientes herramientas para hacerlo. De ahí, que el problema reside en el tipo de formación que se imparte en las instituciones formadoras de este recurso, donde aún no se alcanza la debida congruencia entre las innovaciones curriculares y una práctica que coloque la enseñanza de esta ciencia en función de la transformación social y ambiental.

Lo anterior trae consecuencias significativas para la formación eficaz de este docente como es el currículo fragmentado, de cara a la concepción actual de un saber holístico e interdisciplinar. Así mismo, si bien es cierto que las universidades formadoras de docentes en esta materia han potenciado el componente pedagógico, en la práctica se observa que estos actores no se encuentran preparados para mediar en la adquisición de saberes significativos en sus discentes.

En el plano del que enseñar los contenidos se han venido seleccionando con base en la lógica disciplinar, y fragmentaria, desaprovechando el carácter intrínseco que posee la geografía para trabajar en el aula, desde sus bases epistemológicas y científicas los problemas socio-ambientales que afectan a la humanidad, desde una perspectiva holística e integradora.

Remitiéndose a casos concretos, es necesario mencionar, que por ejemplo en el Estado Táchira la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, ubicada en La Grita, en su Plan de Estudio de Educación Integral con concentración en el área de Estudios Sociales se desarrolla la enseñanza de cinco asignaturas relacionadas con esta disciplina a lo largo de toda la carrera (Geografía General, Educación Ambiental, Geografía de Venezuela, Geografía Universal y Geografía Turística). Se sigue fragmentando así la geografía pareciendo que hay tantas como parcelas de la realidad existen y se continua preparando al docente que laborará en el Nivel de Educación Básica falta de una formación interdisciplinar que interrelacione los diversos saberes para desarrollar una enseñanza integral y efectiva aplicable al estudio de la problemática geográfica desde los múltiples ámbitos en que se presenta en la actualidad.

Otro caso lo constituye la Universidad de los Andes Táchira, donde se oferta la Licenciatura en Educación, mención Geografía y Ciencias de la Tierra, contemplando en su plan de estudios una variedad de asignaturas en esta materia como son: Fundamentos de la Geografía; Venezuela: Límites y fronteras; Dinámica Espacial de la Población; Espacio y Actividades Económicas; Climatología; Pedagogía y Edafología, entre otras, sin embargo, se observa que la formación de docentes en esta disciplina no es la eficaz y efectiva que se espera, por cuanto se asume aún en algunas cátedras el

tradicionalismo y el enciclopedismo; esto debido a que el plano de las innovaciones curriculares ya mencionadas no se termina de trasladar efectivamente a la práctica.

El currículo comúnmente se identifica solo con los Planes y Programas de Estudio, dejando de lado otros aspectos que también forman parte de este proceso, como por ejemplo: los fines y propósitos generales de la educación, los textos, los parámetros de selección y organización de los contenidos, las estrategias de la didáctica general y de la didáctica especial, la transversalidad, entre otros.

La situación descrita fue la razón que comprometió a realizar este trabajo de investigación, en el cual se estudió y analizó con detenimiento la temática concerniente a: **EL CURRÍCULO, LA GEOGRAFIA Y LA FORMACION DE DOCENTES**, delimitándolo a las educaciones de educación superior ubicadas en el Estado Táchira.

En estas casas de estudio superior, se siguen formando docentes en esta materia sin concienciarlos de la responsabilidad y el reto que tienen “... *ante la formación de un nuevo ciudadano, capaz de conocer su realidad personal, su realidad histórico-social-geográfica (...) de ser creador de conocimientos y tecnologías y de participar en la modificación de su entorno comunal y de su país*”. (Santiago,1991:34). El entrenamiento en estas competencias deben venir por la vía de la enseñanza de esta ciencia motivadora e integral, renovada en la mayoría de sus aspectos, particularmente en lo que compete a la formación docente.

Con la finalidad de clarificar con mayor profundidad la temática de esta investigación, es conveniente plantear las interrogantes centrales que guiaron el presente estudio, las cuales se describen a continuación:

- ¿ Son adecuados los diseños curriculares actuales para formar el docente en geografía que reclama la nueva época?
- ¿ Se esta enseñando una geografía basada en la humanización y la transformación socio-ambiental?
- ¿ Cuáles son los fundamentos que, relacionados con los avances de los acontecimientos del mundo actual podrían contribuir a mejorar la formación del docente en geografía?
- ¿Cuál es la función de las Ciencias Sociales en relación con las necesidades de la nueva época?

Carretero, Pozo y Asensio (1989:16), plantean que un currículo en esta materia debe enmarcar al menos cuatro aspectos fundamentales:

- a) Los objetivos de índole cívica o socio-política que la sociedad pretenda conseguir con la enseñanza de la geografía.
- b) La estructura de la disciplina.
- c) Las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno que haya de asimilar los contenidos del curriculum.
- d) Los métodos didácticos adecuados para transmitirlos.

Acá se recoge en primer lugar, la esencia de lo que debe partir cualquier diseño curricular, es decir, ¿qué ciudadano queremos formar? ; luego se apunta hacia los parámetros de la selección y la organización de contenidos; para continuar con la consideración biopsicosocial del aprendiz, concluyendo con el énfasis de la capacitación relacionada con las estrategias didácticas a desarrollar. Aunque en la realidad se constata que la mayoría de docentes en esta disciplina sigue anclado en la información de contenidos sin relevancia, reificando el texto desactualizado en su mayoría y aplicando estrategias geodidácticas tradicionales, cabe preguntarse sobre el perfil del docente requerido para darle un tratamiento adecuado a los aspectos descritos

en su futura labor profesional desde perspectivas significativas, integrales y globalizadoras, que además lo incentiven a la investigación y la renovación constantes.

Es necesario concluir señalando que la renovación del currículo geográfico por medio del cual se concretiza este docente, es una exigencia de la actual época civilizacional con problemas diversos, paradojas, contradicciones, complejidad y globalización. Pero es además, una necesidad del habitante en colectivo de este planeta, quien ha generado a través del ingenio tecno-científico con un sin número de situaciones-problema, que amenazan la posteridad de la civilización, pero que pueden comenzar a superarse a través de una labor educativa docente basada en la transformación y en la emancipación.

Bdigital.ula.ve

Objetivos de la investigación

Sobre la base de las interrogantes que orientan el presente estudio, se aspira al logro de los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Formular un cuerpo de orientaciones teórico-metodológicas para la elaboración de diseños curriculares basándose en las teorías constructivistas, a través de los cuales se formen docentes para la enseñanza de la geografía, que respondan a las exigencias de la época actual.

Objetivos específicos

- Analizar, basándose en el contexto de los cambios epocales los fundamentos curriculares geográficos a través de los cuales se podrá mejorar la formación de docentes en esta disciplina, en las casas de estudio superior.
- Argumentar sobre los principales lineamientos curriculares utilizados en la actualidad para la formación de docentes en geografía (Fundamentación; objetivos; contenidos; estrategias geodidácticas y de evaluación).
- Analizar los programas de las asignaturas de geografía, como parte del currículo, poniendo énfasis en su adecuación con la realidad de la problemática geográfica de hoy.

- Comparar sobre la base de los resultados de la investigación, el currículo geográfico actual, con el “debe ser” de la enseñanza de esta ciencia, tomando en cuenta la concepción constructivista y las exigencias de la época actual.

Lo social, lo ecológico-ambiental y lo actitudinal como razones de justificación.

El presente estudio se desarrolla con la perspectiva de contribuir al mejoramiento de la docencia en geografía a nivel de la Educación Superior, pues en la realidad escolar se advierte que los profesionales en esta disciplina no están formando a un ciudadano reflexivo y crítico de su realidad. Por tal motivo se aspira a la formación de un educador geográfico, con fundamentos pedagógicos acordes a la realidad epocal que se presenta cambiante y compleja; en contraste con la enseñanza actual de esta ciencia, que la cual no está basada en las problemática real cotidiana; aunque a nivel curricular se han introducido innovaciones para transformar este proceso, en la práctica no se observan los cambios deseados.

Se parte de que el conocimiento geográfico escolar actual, no está consustanciado con muchas de las características que identifican al individuo y a la sociedad de hoy, las cuales expone Hopenhayn (1988:62), en los siguientes términos:

- a.- La revolución de paradigmas en las ciencias naturales y en las ciencias sociales.
- b.- La aceleración del cambio tecnológico y la consecuente diversificación de procesos y productos, lo cual impone al tejido social grados cada vez más altos de complejidad.

c.- El auge y difusión de la informática que conlleva a una proliferación de signos y lenguajes que pulverizan el modelo de racionalidad única: el entorno se puede interpretar desde el “software” de turno.

d.- La pérdida de centralidad del sujeto.

e.- La despersonalización del saber en esta era en que dicho saber se convierte en el insumo estratégico de los nuevos procesos productivos.

f.- El “éxtasis comunicacional” provocado por el efecto combinado de la informática y de las telecomunicaciones y que generan la disolución de las fronteras nacionales y de las identidades regionales.

g.- Obsolescencia del ideal de progreso, de la razón histórica, de las vanguardias, de la modernización integradora; de las ideologías y las utopías.

Ante la descripción de esta realidad, es un reto de conciencia analizar los elementos que influyen para que la praxis actual del docente en esta disciplina se desenvuelva en forma tradicional. En principio se tiene que la Nación Venezolana contempla una serie de finalidades educativas que van desde la aplicabilidad del conocimiento a la realidad, así como la formación de valores y actitudes como la solidaridad, la identidad nacional, el respeto, la convivencia y el manejo adecuado de los recursos naturales; dicha tarea recae en una adecuada enseñanza de las ciencias sociales y desde éstas la geografía.

Con base en el aporte general de esta investigación, cual es la aspiración de elevar la calidad del docente en geografía, es preciso argumentar sobre la doble vertiente que esta llamada a desarrollar la enseñanza significativa de esta ciencia.

Con relación a esta dualidad educativa que esta llamada a desarrollar la enseñanza de esta ciencia, es necesario particularizar sobre el significado que tiene cada una de estas vertientes en la formación del docente. Esto, en atención de explicitar con mayor detalle los aportes particulares que se persiguen con la presente investigación.

En primer lugar, el estado de las sociedades actuales y las circunstancias del nuevo individuo, quien se desenvuelve en un espacio geográfico “virtual”,

sufriendo a diario los problemas socio-ecológico-ambientales, reclaman de la educación geográfica herramientas que les permitan opciones de participación efectiva para armonizar la interrelación sociedad-naturaleza. Este ámbito se relaciona directamente con un proceso educativo que de cuenta de la aplicabilidad práctica de los saberes de esta ciencia.

Esta meta se encuentra integrada a la otra vertiente del conocimiento en esta disciplina, con base en la formación de actitudes y valores. Hernández (1995:236), señala al respecto que: *“Actualmente la enseñanza de la geografía es una necesidad objetiva en la construcción de nuestras sociedades (...) Una sociedad analfabeta en geografía resulta altamente inestable, manipulable y, en consecuencia peligrosa”*.

En función de este planteamiento, se aspira por medio del presente estudio a que, los argumentos, las reflexiones y el cuerpo de orientaciones teórico-metodológicas, constituyan el andamiaje para colocar la enseñanza de esta disciplina como base de la prioridad en la formación y el rescate de una serie de valores sociales y ambientales (solidaridad, justicia, igualdad, manejo adecuado de recursos naturales y culturales, entre otros), cuyo detrimento es esta época ha venido agudizando las diversas crisis que confronta la humanidad.

Es esta gama de razones sociales, ecológicas, ambientales y actitudinales, las han conformado la base de justificación, para estudiar lo referente al proceso de capacitación del docente en geografía en las universidades del Estado Táchira, analizando en profundidad la relación: CURRÍCULO, FORMACION DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA, considerando que son éstos quienes tienen la responsabilidad de transmitir y habilitar unos conocimientos geográficos que , como lo señala

Santiago (1993), generen en el educando nuevas prácticas fundamentadas en la geografía entendida como praxis social.

De cara a esta situación, es preciso señalar que, aunque se vienen integrando una serie de innovaciones teórico-metodológicas en los diseños curriculares bajo los cuales se forma este docente en el Estado Táchira, en la práctica se sigue reificando el “saber por el saber”, reproduciendo el estudio de la interrelación sociedad-naturaleza, desde una perspectiva descontextualizada, negando la posibilidad de que el saber geográfico sea analizado, en el contexto educativo, desde su naturaleza estratégica e ideológica.

De lo anterior se deduce la enorme responsabilidad que le cabe a las instituciones formadoras de este enseñante, las que tienen ante sí el reto de capacitarlo para que a través de su práctica “... se concientice de su rol protagónico en la construcción de una mejor historia para el planeta” (Díaz y Molina 1996:18). Esto implica cambios radicales a nivel curricular en las concepciones del perfil docente, del abordaje del conocimiento como proceso significativo, del qué y el cómo enseñar, así como de nuevas formas de evaluación, no sólo dirigidas al alumno, sino también al educador.

El estudio de esta problemática constituye una muestra de la generalidad en que se desenvuelve actualmente la enseñanza de esta ciencia a los futuros docentes, ya que la crisis no es sólo Tachirense o Venezolana, sino que está vigente a nivel mundial.

Finalmente, es necesario reiterar el deseo de que la presente investigación sirva de marco referencial para el mejoramiento de la formación de estos profesionales en las diferentes universidades del país. El cuerpo de orientaciones que se presenta a modo de propuesta, puede servir como punto

de partida para afianzar más sólidamente las innovaciones y los cambios que se vienen introduciendo a nivel curricular, con la perspectiva de que este recurso humano forme a un ciudadano que *“Responda a las necesidades del momento (...) conozca qué es lo que pasa en nuestras sociedades; entienda qué sucede en su entorno y en el mundo en este momento histórico extraordinariamente crítico”* (Hernández, 1995:10). La crisis que se confronta en la actualidad relacionada con la formación de este profesional es compleja, pero con la característica de que existe una rica gama de posibilidades para la transformación y el cambio.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPITULO II.
UNA MIRADA AL CONTEXTO MUNDIAL, EDUCATIVO Y
GEOGRAFICO
(Marco Teórico)

Antecedentes

La educación formal es un instrumento creado en función de dar respuestas a las exigencias y necesidades de los grupos sociales insertados en contextos históricos, cada uno con características diferentes. Así, el acto educativo tiene como función primordial el formar al ciudadano requerido en cada época histórico-social. Sin embargo, este proceso siempre ha sido objeto de diferentes cuestionamientos, con mayor énfasis en la actualidad que en cualquier otra época, debido a las características tan especiales que definen los comienzos de este nuevo milenio.

La crisis afecta a todo el sistema, incluyendo los actores humanos, así como los elementos pedagógicos, didácticos y científicos que confluyen en dicho proceso. La queja más acentuada es la poca pertinencia de lo escolar con la realidad social, compleja y signada por veloces y definitorios cambios, generados por el inusitado avance tecno-científico-comunicacional.

Los antecedentes de la crisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales y entre éstas, de la geografía, hay que buscarlas en el ámbito del diario cuestionamiento a que es sometido el proceso pedagógico en general.

Al remontarse aún más lejos, en la historia, se encuentra que la crítica a la educación geográfica tiene su génesis en la misma institucionalización como cátedra universitaria, pues éstas se crean en atención a la necesidad de

formar docentes en esta materia para impartir, a través de su enseñanza los valores nacionalistas que las potencias francesa y alemana necesitaban afianzar en sus ciudadanos, en el siglo XIX. Comenzó entonces, la formación profesoral en esta materia penetrada por las ideologías dominantes y el juego del saber-poder.

A su vez, los cuestionamientos relacionados con los elementos curriculares en la formación de este docente, como son los contenidos y la forma de enseñar esta ciencia siempre han estado presentes. Freeman, citado por Capel (1988:156), plantea las consecuencias educativas generadas por la debilidad teórico-epistemológica de esta ciencia, cuando acota que:

En 1920 algunos geógrafos encontraban difícil decidir lo que tenían que enseñar o simplemente no sabían qué enseñar, debido a la gran diversidad de concepciones sobre la materia, por lo que los estudiantes de diferentes universidades casi parecía que habían aprendido lenguajes geográficos diferentes.

El planteamiento se relaciona con la selección y organización de los contenidos geográficos, los que también son objeto de crítica en la actualidad. Hoy, el objeto de estudio de esta ciencia se amplía y complejiza constantemente, por lo que el proceso de trasladar el saber científico-geográfico al ámbito educativo requiere de profundos y reflexivos análisis.

Una de las argumentaciones críticas que siempre se ha realizado a este proceso tiene que ver con la escisión que ha existido entre geografía física y geografía humana. Santos (1990), señala que la disciplina geográfica se ocupa de la naturaleza y del hombre como dos aspectos separados, sin tener en cuenta la naturaleza socializada de esta relación. Esta situación también ha invadido la geografía universitaria, por cuanto hasta hace poco se consideraba

en el plano curricular la geografía física y la geografía humana como materias por separado.

Pero también los antecedentes de esta disciplina en materia educativa están relacionados con la enseñanza y la pertinencia integradora de su aprendizaje. Guitián (1999:73), señala al respecto lo siguiente:

Hace más de un siglo el geógrafo anarquista Kropotkin en un texto célebre (Lo que la Geografía debe ser), señalaba que la enseñanza de la geografía es particularmente apta para despertar en los niños la afición y el respeto por las cosas de la naturaleza y el convencimiento de la igualdad de todos los seres humanos, por encima de razas, nacionalidades, sexo o religión.

Así mismo, Kropotkin, para ese entonces, sugería un modelo de docente geográfico defensor de la síntesis, del humanismo radical, de las ideas holísticas y de la reforma social. No es casualidad que estos principios se enmarquen en las necesidades y exigencias que reclama la sociedad actual, y que tienen relación directa con la formación de un profesional en esta materia, capacitado para intervenir junto con sus alumnos en la transformación efectiva de lo social-ambiental.

Aunque la crítica a la enseñanza de esta ciencia, como ya se acotó, ha sido constante, es en la década de los años noventa cuando se agudiza más. Esto obedece a que la crisis social-ecológica-ambiental, se comienza a sentir con mayor intensidad a partir de esta época, y no se avizoran resultados definitorios en el ámbito educativo geográfico con relación a la formación de un ciudadano concienciado de las diferentes crisis planetarias.

En la década ya mencionada, el cuestionamiento relacionado con la acción formadora de esta ciencia abarca todos los planos. Peñalver (1998), plantea la necesidad de urgentes cambios en lo relativo al cuerpo

epistemológico y teórico-metodológico de la geografía escolar, para aprehender la compleja realidad

Al integrar los elementos desde los cuales se ha criticado con mayor énfasis el proceso de enseñanza y de aprendizaje geográfico, a través de las distintas épocas, se percibe claramente que, desde su inclusión en los currícula educativos, el punto álgido lo ha constituido su poca adecuación a los cambios sociales. Santiago (1996), señala con relación a esto, que la praxis educativa geográfica en la actualidad no se corresponde con las complejas transformaciones del ámbito socio-cultural.

Es necesario concluir señalando que los cuestionamientos de los que ha sido objeto la acción educativa-geográfica, han estado relacionados en su mayoría a la poca pertinencia con las características sociales de las diferentes épocas, como también con la formación de actitudes y valores humanistas y ecológicos. Tales demandas se relacionan directamente con los diferentes elementos curriculares bajo los cuales se forma el docente en esta materia.

Educación para el nuevo milenio

La escuela postmoderna implica un reajuste curricular en todos los niveles. No solamente en el campo de las actitudes y los hábitos, lo cual resultaría obvio, sino también en el orden de los contenidos, ya que sólo será contenido lo que realmente posea sentido operativo y utilitario; de ahí que se vea la sociedad fundamentada en el saber . (Cólom y Mélich 1994:78).

La humanidad actual se desenvuelve en un marco sin parangones de comparación con épocas anteriores. Este ámbito genera situaciones de

incertidumbre, incompletitud e inseguridad, pues las vivencias del hombre de hoy se desarrollan entre lo real y lo virtual, pareciendo que la humanidad ha sido rebasada por su propio ingenio. El mundo actual se hace cada vez más interdependiente; los procesos locales, regionales o nacionales sólo pueden ser explicados satisfactoriamente insertándolos en el escenario global.

El ciudadano común vive unas circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales no previsibles a futuro. Scheunpflug (1997:79), señala que: “... *la sociedad global hace que el individuo no sólo pueda sentirse enriquecido sino, con frecuencia también desconcertado y desorientado*”. Es necesario entonces, saber desenvolverse con los problemas complejos de la sociedad globalizada.

La finalidad de la educación formal se enmarca en la capacitación del individuo para comprender los fenómenos que caracterizan lo social. Sin embargo, la acción educativa hoy no cumple con ese cometido, en tanto que los saberes allí expuestos no tienen aplicabilidad en la comprensión de un mundo tecnificado y global. Así mismo, el conocimiento ha dejado de ser mercancía exclusiva de los espacios escolares, por cuanto en la actualidad la cultura más mediática se encarga de ofrecerle al individuo una elevada gama de información la cual puede ser adquirida en el momento requerido a través del computador, la red, o el entorno. Debido a esto, la labor educativa actual se encuentra altamente cuestionada, por lo que existe un afán de encontrar los medios para que este proceso se convierta en un punto de apoyo para aprovechar la oportunidad que lleva en su esencia la gama de crisis que atraviesa la humanidad, hacia cambios positivos, con base en la transformación social.

La educación venezolana no escapa al impacto que han tenido los cambios epocales en esta esfera, generándose la crisis debido al modelo educativo tradicional e inadecuado que ha imperado para responder a las situaciones-problema que afectan al país.

En la Reforma Curricular Venezolana de la Educación Básica (1998), del Ministerio de Educación, se exponen algunas debilidades del proceso educativo nacional, haciendo énfasis en el proceso de información en detrimento de la formación, el igualitarismo en el tratamiento de los contenidos y las estrategias de enseñanza, la descontextualización cultural, económica y social de los aprendices, las deficiencias en la formación docente, así como la carencia de sistemas efectivos de supervisión y la ausencia de políticas intersectoriales. Esto ha generado que no se estén logrando los grandes objetivos de la educación venezolana, insertados en la Constitución Nacional (1960) y en la Ley de Educación (1980).

Las finalidades educativas se han desdibujado entre dos funciones a las que han dado preferencia estos sistemas, cuales son: la cualificación profesional de mano de obra y la formación de valores cívicos, que tampoco han sido los más eficientes. Estas son algunas causas por las cuales la escuela se encuentra divorciada de la realidad social, a lo que hay que agregar la malentendida democratización, por medio de la cual se uniformó todo lo concerniente al plano curricular y programático, cuestión que aisló a los espacios educativos del contexto.

Así mismo, el trabajo educativo es separado de la comunidad y de la familia, generando esto que los espacios escolares se erijan como únicos lugares válidos para obtener aprendizajes. A este panorama se puede unir la tecnología educativa, que convierte la educación en una empresa y a los

docentes en ejecutores de técnicas, métodos y procedimientos didácticos meramente instruccionales, obviando el piso pedagógico desde el cual cada educador debe desarrollar su praxis.

Sin embargo, se ha venido teorizando respecto a las vías de solución a esta problemática, apuntando hacia una educación que responda a las exigencias sociales e individuales actuales, partiendo de la premisa según la cual toda acción educativa debe conducir a cambios favorables. Durán, Daguerre y Lara (1996:197) señalan que:

La finalidad de la educación ya no puede ser la mera transmisión de los conocimientos, sino que debe ser un factor esencial para la prosperidad y el equilibrio de la sociedad y debe entrenar en la resolución de los complejos problemas del mundo contemporáneo.

Persiguiendo estos fines, la educación debe retomar su acción transformadora, basada en que la tradicional función de alfabetizar y preparar para el mundo del trabajo debe expandirse hacia el plano de la criticidad, del análisis y de la reflexión, para comprender y optar por cambios efectivos en lo que a problemáticas locales, regionales y nacionales compete. Por ende, es vital que la acción educativa se enmarque en una función principal, cual es la de ser fuente procesadora de la información adquirida en el entorno, así como enseñar a utilizarla eficazmente, cambiando las concepciones que hasta ahora se han manejado en cuanto a la actividad de enseñar y al proceso de aprender.

Visualizar estos desafíos requiere el establecer una relación entre las características epocales y nuevas preguntas en el ámbito educativo las cuales, Scheunpflug (1997:83), plantea así:

¿Cómo educar cuando los contenidos de la educación quedan, en parte, desfasados antes de finalizar el período de escolaridad; cuándo el puente entre los conocimientos acumulados por tradición y la realidad de los retos nuevos se ha convertido en frágil, cuando esta en principio, indefinido el porvenir de la humanidad y de la persona individual?. ¿Cómo enseñar la manera de manejarse con la indefinición y la complejidad?. ¿Cómo preparar a los alumnos para los desafíos venideros de forma tal que sepan afrontarlos?.

Ante el señalamiento de la autora se puede decir que no existe el método ideal para tal reto, pero se puede ir mejorando poniendo en práctica un conjunto de innovaciones como ya se acotó, que recreen de manera profunda los distintos elementos, sujetos y actividades que tienen ingerencia directa e indirecta en el campo educativo formal.

Es conveniente concluir planteando que, ante la complejidad de esta época es necesario que la educación formal se erija como la vía más conveniente para formar al individuo que requiere este nuevo milenio, capacitado integralmente para optar por cambios positivos tanto en el ámbito social como en el ecológico-ambiental. El proceso educativo considerado así requiere más que dar respuestas absolutas, asegurar la permanente actualización de las preguntas en torno al cómo deben insertarse y adecuarse los elementos intervinientes para convertirse en la vía por medio de la cual la humanidad pueda crear y tener certezas de un mejor futuro.

Enseñanza de la geografía con pertinencia actual

La geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo de su historia al compás de los cambios sociales. (Blanco; Fernández, Gurevich y Tobio, 1995: 43).

La acción necesaria que el hombre, desde sus comienzos viene ejerciendo sobre la naturaleza a fin de satisfacer sus necesidades ha hecho que tal interrelación sea dinámica y cambiante, por tanto, la esencia del objeto de estudio de la geografía hace que ésta forme parte inseparable, histórica y socialmente del quehacer humano.

La acción antrópica sobre el medio terrestre, fue en sus comienzos simple y homogénea existiendo una armonía entre hombre y naturaleza, complejizándose luego, al querer la humanidad dominar la naturaleza a través del acusado avance de la ciencia y la tecnología, cuestión que actualmente se palpa al observar la diversidad de problemas que en el plano social y ecológico-ambiental aquejan a todos y a cada uno de los habitantes de este planeta.

Al lado de la globalización actual, de los bloques de países unipolares, de la realidad virtual, se encuentra la problemática social- ambiental, signada por elevados niveles de contaminación, lluvia ácida, destrucción de la capa de ozono, desertización de suelos; hambre, pobreza, guerras y dominación. La situación descrita se produce en la totalidad de espacios geográficos.

De ahí la pertinencia de la geografía en el campo académico, en el ámbito educativo de la enseñanza y el aprendizaje, por cuanto a través de los saberes de esta ciencias, el ciudadano adquiere valores y conocimientos en relación con el manejo eficaz de los recursos que le ofrece la naturaleza, además de habilidades para organizarse en grupos sociales que funcionen de manera armonizada.

En la actualidad el reto de la enseñanza geográfica es mucho más complejo, ya que debe insertarse en el estudio y análisis de los graves problemas socio-ecológico-ambientales con los que se desenvuelve el hombre

y, buscar soluciones efectivas a tales situaciones. Durán, Daguerre y Lara (196:38), plantean las siguientes preguntas: “*¿Por qué y para qué enseñarnos geografía?. ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?*”, cuestionamientos que vale la pena traer a colación para analizar la crisis en que se encuentra la enseñanza de esta ciencia cuyos orígenes se remontan a su institucionalización como asignatura escolar en el siglo XIX , arrastrando su enseñanza un desfase entre la teoría y la utilidad práctica que pueden dar los conocimientos estratégicos de esta disciplina.

Lacoste (1977), señala que los saberes estratégicos que devienen de la geografía están en manos de los militares y los grupos que detentan el poder a nivel mundial, subrayando que, al lado de este conocimiento estratégico se encuentra la “geografía de los profesores”, enmarcada en el saber por el saber e ideologizada, resultado de vedar y solapar su utilidad en los espacios escolares a raíz de la relación: saber-poder. Morín y Kern (1993:49), anotan al respecto:

Nuestra educación nos ha enseñado a separar, a compartimentalizar, a aislar y a no unir los conocimientos y nos hace pues, concebir nuestra humanidad de manera insular, al margen del cosmos que nos rodea y de la materia física de la que estamos constituidos.

Esta situación desemboca en una crisis socio-cultural, no sólo a nivel mundial, sino también a nivel nacional, por cuanto acá también la insalubridad, el analfabetismo, la desnutrición, la desintegración familiar, la ausencia de identidad nacional y cultural se unen a los problemas ambientales y ecológicos presentes a nivel planetario. En esta situación tiene que ver directamente el docente a cuyo cargo esta la enseñanza de esta ciencia, el cual

ha venido siendo formado bajo lineamientos curriculares no comprometidos con el avance científico actual ni con la realidad social.

El educando no se capacita a través de esta ciencia para desenvolverse eficazmente en lo que algunos sociólogos han denominado la “sociedad de riesgo”. Tricart (1968:32), plantea que : *“La enseñanza de la geografía debe estar concebida desde una perspectiva social, orientada a la formación para resaltar lo humano y en la integración de lo científico con lo escolar”*. Este señalamiento se ubica en una perspectiva educativa del mundo actual, desde la cual, como opinan Durán, Daguerre y Lara (1996), la geografía escolar divulgue los problemas de las crisis pero también las propuestas de solución.

El contexto de la enseñanza geográfica, debe inscribirse entonces, en los parámetros de la sociedad global, deslindando las anacrónicas fronteras entre lo regional, lo nacional y lo internacional, puesto que ya la tecno-ciencia se ha encargado de eso, preparando al individuo para la comprensión de una realidad compleja, en tanto que como lo señala Scheunpflug (1997:79): *“ A lo largo de una vida humana el entorno del ser humano cambia tan frecuente y radicalmente que lo aprendido ayer es cada día menos útil para la vida del mañana”*.

Con base en esta reflexión se puede concluir insistiendo en que el saber geográfico escolar debe apuntalar su acción hacia la resolución de determinados problemas que se han venido agravando y, que constituyen parte de su objeto de estudio, tanto los relacionados con la misma sociedad como los que atañen al planeta que le sirve de asiento.

La Formación Docente en el nuevo contexto epocal

Vivimos en un momento precario de la Historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. Los profesores tenemos la responsabilidad de construir nuestra propia voz en la práctica de la pedagogía. La cuestión es saber si esa voz sirve para legitimar la cultura hegemónica o para contestarla. (Giménez, 19997:17).

Las características novedosas de los nuevos tiempos exigen un nuevo modelo de docente, lo que constituye un reto para las instituciones que lo forman, ya que en la actualidad el profesorado no puede seguir siendo puramente transmisores que enseñan a través de informaciones los conocimientos planteados en los programas, por cuanto los aprendizajes obtenidos de esta manera constituyen uno de los aspectos más criticados de la educación de hoy. El educador actual vive entre la disyuntiva de impartir unos aprendizajes memorísticos, mecanizados y alejados de la realidad, mientras que la cotidianidad se encuentra signada por características muy diferentes.

Las situaciones de crisis social en todos los ámbitos y la problemática ecológica-ambiental en que se desenvuelve la humanidad, obligan a que la formación de este recurso humano cambie a fin de adaptar el quehacer profesional a la capacitación de un individuo que pueda optar de manera práctica en la transformación eficaz del entorno, situación que no se podrá

lograr si el docente sigue siendo formado bajo lineamientos curriculares tradicionales. Al respecto, Clary (1993:41) señala que:

Hasta ahora se ha formado a los enseñantes sobre la idea de que ellos podrían ser distribuidores de saberes, por lo que se encuentran enfrentados a una situación cada vez más difícil, tratando de transmitir a sus alumnos saberes que ellos mismos no siempre son capaces de construir.

Como lo señala la autora, la formación docente hasta ahora se ha basado en un saber cosificado que luego éste reifica en su labor cotidiana, sin asumir la relación educativa-comunicacional como relación cognoscitiva, apegados a la letra de programas fragmentados, desconectados de la realidad cambiante y efímera, sin relación significativa con los fenómenos sociales, políticos, culturales y ambientales que vive a diario la humanidad. Por lo tanto es conveniente analizar en profundidad algunos aspectos del currículum actual que tienen ingerencia directa en la formación de un docente que : *“... ha sido formado como un depósito de datos, como un almacén de información para transmitir desde su memoria, pero sin capacidad de procesamiento ni facilidad de autoprocesamiento ni autocreación”* (Flores.1995:15).

Con base en este señalamiento es necesario plantear que los currícula bajo los que se concretan docentes en la actualidad aún esta sesgado por el conocimiento disciplinar; así, los Programas de Estudio de cada especialidad articulan la formación desde este punto de vista, o como lo plantea Porlán (1995:147), cuando acota que son: *“... un temario de contenidos basado exclusivamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos y teorías) y secuenciados atendiendo a su estructura formal”*, a lo que hay que agregar que estos contenidos en muchos casos no concuerdan con el avance científico

de las disciplinas, además de que son desarrollados con base en textos desactualizados y desfasados.

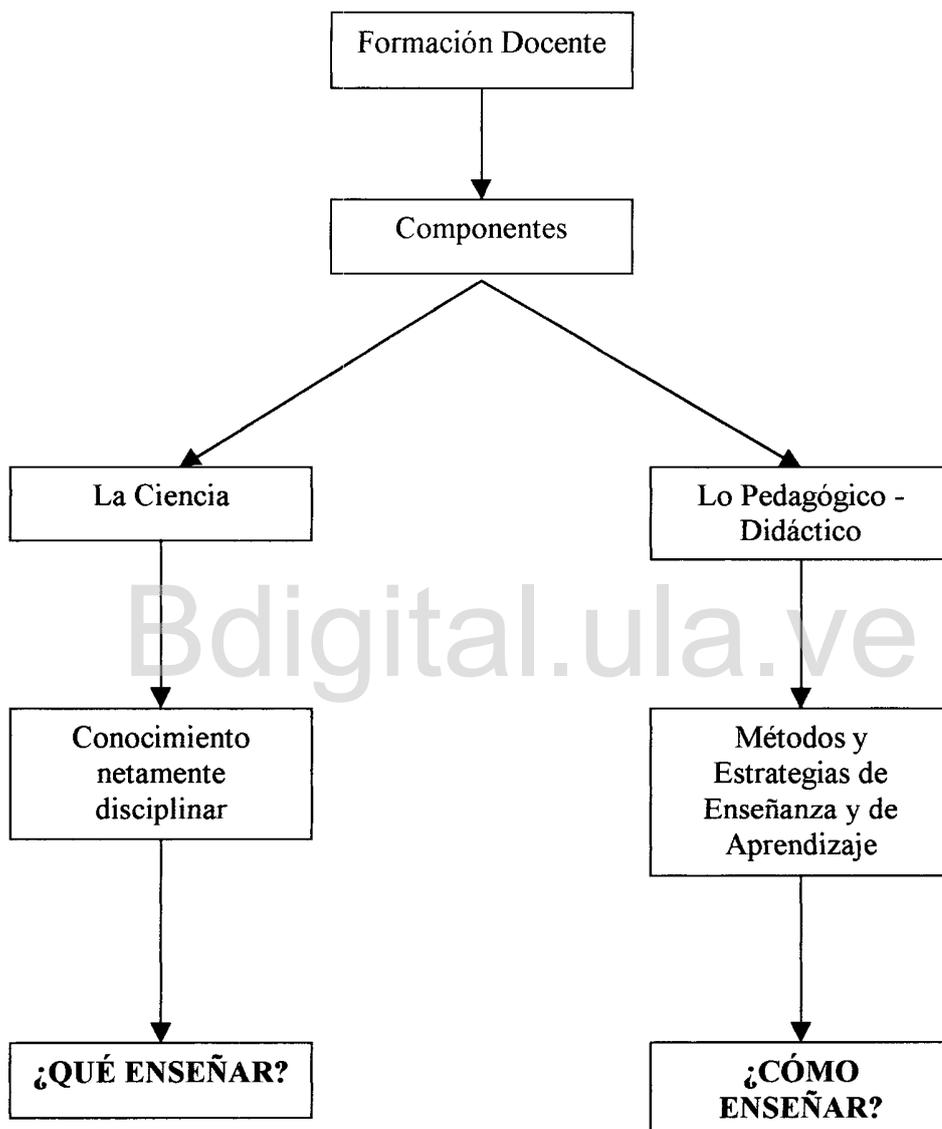
Se observa entonces, que en la formación docente la primacía esta constituida por el conocimiento disciplinar, es decir, el ¿qué enseñar?, dejando de lado elementos significativos del componente pedagógico, es decir del ¿cómo enseñar?, pues para desencadenar procesos de aprendizajes significativos el docente debe estar capacitado para crear y manejar eficazmente una variada gama de métodos y estrategias didácticas que se adecúen tanto a la naturaleza de los saberes, como a los procesos mentales del discente. (Ver Figura No 1).

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

COMPONENTES DE LA FORMACION DEL DOCENTE.

(Figura N° 1)



En relación con el componente científico, es necesario señalar que las mismas características epocales exigen del docente, además de su especialización en cualquier materia, una cultura amplia y genera, es decir, contemplar el conocimiento en forma globalizada. Hernández y Sancho (1994:20), lo estiman así, al aseverar que para lograr una enseñanza eficaz no es suficiente ser un experto en los contenidos disciplinares, por cuanto en esta época el tratamiento de cualquier situación exige de la confluencia del saber pluralista y diversificado.

El docente en este aspecto debe estar capacitado para : “ ... ubicarse en la perspectiva de otros mundos culturales (...) producidos en un desarrollo histórico desigual (...) y en la perspectiva de la cultura universal” (Flores. 1995:16). El que los currícula bajo los cuales se forma el docente incorpore esta realidad en su componente disciplinar traerá la posibilidad, como lo señala el mismo autor, de que el educador se desempeñe en su profesión como un intermediario y un intérprete cultural inteligente y atinado.

En materia geográfica también se forma al docente haciendo énfasis en el componente disciplinar y fragmentado, olvidando que en la actualidad no hay disciplina única, y que la geografía por su propia naturaleza es inter y pluridisciplinar, puesto que su objeto de estudio la coloca en obligatorio contacto con la gran variedad de ciencias que estudian al hombre como ente colectivo y social, responsable de los diversos y complejos cambios de su entorno. El componente disciplinar, dentro del currículo geográfico debe ser actualizado y estar dirigido a la capacitación de un docente concienciado de que la geografía en el presente es una ciencia activa que puede inspirar y guiar la acción hacia una organización más humana, más educada y equilibrada del espacio geográfico.

Los cambios que reclaman los nuevos tiempos en la formación de este recurso deben inscribirse en el aspecto más esencial , como lo es el capacitarlos para enseñar a aprender, o como lo plantea Domínguez (1994:21): “... *que desarrolle la enseñanza como una actividad orientadora y propiciadora del aprendizaje*”, por cuanto el individuo que se desenvuelve en los espacios actuales, complejos y diversos, debe prepararse para el saber cambiante, debido a la ausencia de verdades absolutas y a los trepidantes cambios impuestos por el avance tecno-científico.

La labor docente tendrá que centrarse entonces, en la construcción de las bases para que el educando pueda incorporar y procesar analítica, crítica y reflexivamente aprendizajes cambiantes, multiplurales, locales y planetarios, y que a su vez, pueda utilizarlos en la práctica para la construcción de una mejor sociedad.

Los cambios en la formación docente tendrán que ser llevados muy pronto a la realidad, en tanto que en nuestro país, la Resolución No:1 (1997), del Ministerio de Educación hace referencia a tales cambios, planteando a las instituciones formadoras de docentes el perfil de un profesional en constante formación, investigador, formador, con liderazgo académico y social, capacitado integralmente tanto en su componente intelectual como en el afectivo. Así mismo, en la Reforma Curricular venezolana (1998), del Ministerio de Educación, se recrea un perfil profesional centrado en el proceso y el análisis, capacitado para desarrollar en su aula “... *vivencias y experiencias sociales, intelectuales, individuales y/o colectivas (..) hacer frente a situaciones complejas o responder a demandas imprevistas* “ (p.32), es decir, un profesional de la enseñanza que forme al ciudadano que requiere

la nación en estos momentos de crisis, globalización e incertidumbre con respecto al futuro.

Es necesario concluir argumentando que las bases para que tal situación cambie ya están dadas, por cuanto en el campo de la psicología se han desarrollado nuevas teorías cognitivas y metacognitivas que explican los procesos internos desarrollados por el individuo para la apropiación de conocimientos significativos que Ausubel, citado por Román y López (1990:76) plantea que: “ ... surge cuando el alumno como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee”. El futuro docente debe ser preparado para desencadenar este tipo de aprendizaje que, sin ser la panacea que solucionará definitivamente la crisis educativa, cambia la concepción del conocimiento escolar de la perspectiva memorística hacia una visión integral, socializada y práctica.

Función de las Ciencias Sociales en la nueva época

No es otra la finalidad última de las ciencias sociales: provocar el debate sobre el sentido que han de tener las producciones culturales y sus aplicaciones de todo tipo, especialmente, las educativas. (Alanís, 1999:58).

La humanidad se encuentra signada por rápidos cambios, individualidad y pluralidad unidas, masificación social, que a su vez, crea ribetes acentuados entre pobreza y riqueza, entre adelantados y rezagados, así como la diversidad de ideologías reinante, unido esto al nuevo tipo de hombre, consumista, deshumanizado. Esto genera, sin duda, el escenario temporo-espacial más adecuado para que las Ciencias Sociales se constituyan en uno de los campos

más cuestionados del ámbito científico. Pero a su vez, la misma complejidad social exige de estas ciencias respuestas positivas y eficaces a la diversa gama de situaciones que confronta en la actualidad el hombre en colectivo, es decir, la sociedad a nivel planetario.

Se deduce entonces, que el campo científico social afronta una serie de problemas originados de su mismo objeto de estudio, pues las ciencias sociales se ocupan de estudiar los fenómenos sociales, la vida del hombre en colectivo y todo lo creado por éste, o sea, la cultura en sus diferentes manifestaciones. Esto ha generado una marcada diversidad de especializaciones con la debida gama de disciplinas como: la antropología, la sociología, la ciencia política, la psicología, la pedagogía, la etnografía, la ecología, la geografía y la historia.

La misma complejidad del objeto de estudio de estas ciencias ha derivado su constante cuestionamiento, pues al estudiar las prácticas del hombre en colectivo, como hecho social, cambiante e irrepetible han tenido que adoptar métodos venidos de otras ciencias, por lo que han sido consideradas como “ciencias débiles”, poniendo en tela de juicio su validez científica, como lo plantea Blanco (1978:41) al argumentar que: *“Los señalamientos contrarios a la existencia de las Ciencias Sociales son diversos. Es largo el número de científicos del orden que se ocupan permanentemente de atacar esa posibilidad”*, esto quizás, porque a la hora de producir un conocimiento sistematizado sobre algún sector de la realidad social siempre se presentan algunas limitaciones metodológicas las cuales, se agudizan en la actualidad debido a la extrema complejidad de los fenómenos sociales. Más la intención no es profundizar en este debate, por cuanto es de tipo recurrente.

Las Ciencias Sociales, sin embargo, constituyen una necesidad humana pues han dado cuenta del quehacer colectivo, haciéndose cada día más necesarias a medida que el entramado social aumenta. En la actualidad, tienen la tarea de emitir soluciones a través del análisis de la coyuntura crítica que vive la humanidad. Enfocadas así, las ciencias sociales deben apuntar hacia la propagación de una verdadera justicia social, de un verdadero progreso, de un derrotero histórico concreto; esta tarea comienza sin duda en la escuela.

En efecto, los currícula de los diferentes niveles educativos contemplan la enseñanza de algunas de estas ciencias como la geografía y la Historia, entre las más tradicionales; los propósitos de su enseñanza varían de acuerdo al tipo de sociedad. En la práctica, sin embargo, los propósitos de transformación que estas ciencias deben tener, no están siendo alcanzados en su totalidad. Carretero, Pozo y Asensio (1982:21), plantean que : *“Una buena parte de los alumnos no comprenden adecuadamente los contenidos que se imparten en la actualidad en las distintas materias relacionadas con las Ciencias Sociales”*; al lado de esto, son consideradas como materias puramente teóricas donde sólo hay que memorizar. Este es el resultado de operatizar programas donde los contenidos de estas asignaturas siguen siendo enciclopedistas, parcelados y desfasados de la realidad social que vive el individuo.

Ya se acotó que las ciencias sociales deben generar un conocimiento transformador, y, es en este aspecto que radica su importancia en el plano educativo; por cuanto la enseñanza de estas disciplinas tiene como propósito una doble vertiente: por un lado, la adquisición de los conocimientos particulares del área social, y por otro lado, la formación de actitudes y valores

en cada individuo; por tanto, su enseñanza debe avocarse hacia la consecución de esta doble formación.

Y es que estas ciencias no pueden considerarse como meramente descriptivas o narrativas, ya que su principal intención debe ser el comprender, explicar y ayudar a la transformación, evolución y superación de situaciones sociales determinadas en un momento dado. Estas finalidades se lograrán en la medida de que estos saberes estén basados en una pedagogía comprometida con el bienestar social y la formación de valores.

El Estado Venezolano prevé propósitos educativos en este sentido, en tanto que la Ley Orgánica de Educación (1980), plantea la formación de un individuo capacitado para vivir en democracia, participar en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de identidad nacional y latinoamericana; avocado al mejoramiento del ambiente y de la calidad de vida. Pero las crisis sociales y ambientales que afectan al mundo no escapan a la realidad venezolana, cuestión que prueba la existencia de significativas fallas en la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país.

El cambio tendrá que comenzar a nivel de una renovación curricular en lo relativo a la formación de profesionales que sean capacitados, no sólo desde la perspectiva de un conocimiento actualizado en el campo social, sino para la puesta en práctica de estrategias didácticas que, como lo plantea Taborda (1990:109) “... se articulen en lo próximo y en lo cotidiano para lograr la *“toma del poder de lo cotidiano”*”; siguiendo esta perspectiva se podrá generar un aprendizaje de lo social en términos holísticos e interdisciplinarios, así como el advenimiento del humanismo.

Taborda, (1990:108), plantea que las ciencias sociales deben estar en función de formar a un individuo:

Capacitado para afrontar la complejidad del mundo contemporáneo donde priva la ciencia y la tecnología, con sentido ético, es decir, con clara conciencia de su valor como persona y de sus responsabilidades sociales que le obligan a trabajar para lograr la transformación de las desigualdades de todo orden en función de la dignidad humana.

Con base en este señalamiento se puede concluir que, este perfil se logrará en la medida que se operaticen los cambios en la enseñanza de estas disciplinas sociales, lo que significa un reto, que debe ser abordado desde la perspectiva curricular y de la formación docente, pues el conocimiento de lo social en forma significativa y práctica tendrá una gran repercusión en la diversa gama de problemas y crisis que confronta en la actualidad el ser social.

Currículo, Formación Docente y Transformación social

Queremos formar hombres para una sociedad por venir, hay capacidades que se deben desarrollar en el futuro docente como es la capacidad de juzgar y enseñar a juzgar, la capacidad de actuar y mover la acción. Pensar racionalmente, poseer una escala de valores, evaluarse a sí mismo y a la sociedad en función de escala, actuar para transformarse y transformar la realidad.

(Castellano y otros, 1986).

Al analizar el cuestionamiento y la crisis que confronta en la actualidad el ámbito educativo debido a su poca pertinencia con la realidad social, cabe preguntarse ¿qué se esta haciendo para solventar tal situación?. Se encuentra que están siendo introducidas una serie de innovaciones en diversos aspectos del proceso, entre los que se pueden mencionar: la incorporación de nuevas teorías psicopedagógicas, nuevos perfiles en la formación docente, tesis acerca del papel que debe desempeñar la escuela en este nuevo milenio, y modelos de

formación del nuevo ciudadano. Aunque tales cambios se están poniendo en práctica, los resultados no son los esperados en toda su amplitud.

Basados en la importancia que juega el educador en la transformación educativa y que éste centrará su labor cotidiana de acuerdo a los lineamientos curriculares bajo los que ha sido formado, es necesario plantear las causas por las cuales aunque se introducen innovaciones curriculares en materia de formación docente no se observan los resultados esperados.

En primer lugar, la versión tecnológica que aún se tiene sobre éstos, considerándolos como “... *programas curriculares, que en general contienen objetivos para cada área, contenidos, sugerencias metodológicas y algunas formas de evaluación del aprendizaje escolar*” (Aristizabal, 1987:32). Esto los ha convertido en simples programas a seguir a modo de receta en el aula, acentuando su carácter meramente instruccional, con lo que se deja de considerar otros aspectos que confluyen en el proceso de formación global del futuro docente.

En segundo lugar, los currícula son creados por especialistas que entienden poco de su ejecución y, como lo señala Pérez y Gimeno (1993: 227): “*El profesor, cuando sigue planes elaborados por otros tampoco tiene el dominio sobre su práctica*”, en tanto que se convierte en ejecutor de diseños pre elaborados. Se sigue también, manejando la idea del currículo rígido y lineal, que producirá unos resultados prescritos y otros que, aunque no explicitados se supone se cumplirán. La operatización de estos diseños en la práctica, conlleva una dinamización que cambia en muchos aspectos las intenciones originales.

Esta situación pone de manifiesto la problemática que se presenta a la hora de clarificar y comprender los diversos elementos que a materia

curricular se refiere; así mismo, constituye una base para acentuar más la temática central de esta investigación, como es la de colocar el elemento curricular como eje principal de la formación docente, así como cuestionarlo, ya que la capacitación de este profesional en el caso particular de la enseñanza geográfica continúa bajo los mismos cuestionamientos. Al respecto Durán, Daguerre y Lara (1996:13) señalan:

Los profundos cambios actuales exigen de parte de los docentes esfuerzos importantes en el análisis de las variables ecológicas, económicas, territoriales y su mutua interrelación (...) Para ello es necesario modificar no sólo los contenidos sino también los enfoques curriculares.

Este planteamiento coloca en el tapete la necesidad que existe de replantear los diseños curriculares geográficos, esclareciendo su verdadera naturaleza como elementos dinámicos, consensuados y flexibles. La concepción que presenta Stenhouse (1987), del currículo centrado en procesos parece ser la opción más adecuada para estos tiempos de cambio, en tanto que se considera “... como un *práxis en el que concurren múltiples transformaciones*” (p.46), ofreciendo al docente la oportunidad de convertirse en un investigador de su propia práctica, por cuanto este tendría ingerencia directa en la elaboración del diseño curricular.

La puesta en práctica de esta innovación en materia curricular geográfica, estará en función del entrenamiento de un docente capacitado para planificar su quehacer educativo desde la perspectiva de las necesidades del contexto socio-histórico real, en el que se tomaría en cuenta la problemática social-ambiental más apremiante en los niveles regional, nacional y planetario. Además, capacitar a este actor para que intervenga de manera directa en la

elaboración de los diseños significa comenzar a pensar en este elemento desde una perspectiva social transformadora.

Considerados estos aspectos, se puede concluir afirmando que, al llevar estas innovaciones adecuadamente a la práctica se tendrá una concepción curricular que, como lo señala Aristizabal (1987:32): “... *hará pensar en un currículo para el hombre que permita la comprensión de las relaciones hombre-hombre (H__H), hombre-naturaleza (H__N) y las relaciones entre los elementos de la naturaleza (N__N)*”. Un docente concretizado bajo este tipo de curriculum vendría a constituirse en un elemento generador de relevantes y significativos cambios en lo que a enseñanza y aprendizaje geográfico se refiere, a su vez, concienciado de la responsabilidad que le cabe en la formación de un ciudadano que tiene ante sí el reto de la construcción de un futuro mejor.

Bdigital.ula.ve

Una necesaria reflexión

Actualmente la humanidad afronta innumerables problemas: explosión del consumo de recursos naturales, crecimiento exponencial de la población, deterioro y destrucción del medio ambiente, desequilibrios financieros y económicos, así como una marcada evolución hacia la sociedad global, planetaria y universal cuyas interacciones algunas veces fascinan, pero también desconciertan y angustian. La información constituye la mercancía por excelencia en este nuevo milenio, en que la tecnología ha convertido a los más media en los reyes de la globalización; así, quien posee la información tiene el poder. Tedesco (1996:15), señala:

Parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos que se desempeñen en la producción y distribución de conocimientos tendrán un papel muy importante en la generación de conflictos como en su solución.

Esta nueva concepción del saber y del conocimiento ha cambiado el modelo de racionalidad tradicional, exigiendo drásticos cambios en todos los ámbitos culturales creados por el hombre. La educación es uno de los escenarios que requiere de grandes innovaciones, con la finalidad de adecuarse a las nuevas racionalidades. Scheunflug (1997:83), plantea que: “*La rapidez del cambio social y la evolución hacia la sociedad global ponen en tela de juicio los modelos de educación corrientes*”; por cuanto en las aulas se viene transmitiendo información basada en la memorización y repetición, cuando la actualidad reclama a la educación un énfasis en la formación más que en la información.

Es sabido que las Ciencias Sociales confrontan diversas crisis en el marco socio-cultural general. Así mismo, como ya se acotó, en el plano educativo afrontan igual situación, pues su enseñanza se desenvuelve bajo los parámetros tradicionales de la educación en general. Aunque las ciencias llamadas “débiles, han estado cuestionadas desde sus orígenes, se espera de éstas que cumplan a través de la escolaridad una doble función: adquirir conocimientos significativos pertinentes a ellas y, a la vez formar valores patrióticos, morales y de concienciación hacia el medio ambiente.

Quizás es en la actualidad, más que en ninguna otra época en que los ciudadanos se encuentran más incapacitados para la toma de decisiones efectivas ante los problemas que se desprenden de la interrelación: sociedad-

naturaleza, lo que demuestra que la función educativa de estas ciencias no se está llevando de manera integral.

La geografía es una de las ciencias sociales que reviste una importancia vital en el marco de la formación del individuo, pues la problemática descrita se produce en los diferentes espacios geográficos del planeta, por lo que su enseñanza requiere cambios sustanciales y concretos, en oposición a la actividad de informar particularidades físicas de los territorios que se estudian, sin conexiones significativas con los problemas del entorno.

Analizando el impacto de la crisis en la enseñanza de esta ciencia, es necesario dirigir la mirada al docente y a los currícula bajo los que se concreta, que hasta ahora, como lo señala Elliot (1990:65): “ *Refuerzan el pensamiento pasivo e inhiben el pensamiento crítico. Separa la adquisición del conocimiento del desarrollo de las capacidades de juicio y discriminación en los asuntos complejos de la vida cotidiana*”; lo que incide directamente en la praxis del futuro educador geográfico que imparte conocimientos descontextualizados y sin aplicabilidad en la práctica.

Martínez (1997), plantea que el nuevo milenio exige la formación de un docente emancipado profesionalmente en un sentido reflexivo, investigador y crítico, tanto a nivel pedagógico como a nivel geográfico, cambios que dependen directamente de las innovaciones que se lleven a efecto en materia curricular. En este sentido, se puede concluir anotando que el educador requerido por las circunstancias de los nuevos tiempos no puede seguir siendo formado bajo los cánones que hasta ahora han imperado, pues éstos ya no se adecuan a la dinámica globalizadora y compleja de las sociedades actuales.

CAPITULO III

APREHENDIENDO LA REALIDAD GEOGRAFICA

(Metodología)

La nueva racionalidad que impera a nivel mundial exige un replanteamiento de lo educativo. El caso particular de la relación: Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía, reclama métodos de investigación que den cuenta de la realidad de dicha temática, por cuanto que, en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia están involucrados y comprometidos no sólo los actores intraescolares, sino que también tiene que ver la comunidad y la sociedad en general.

Este hecho y la aspiración de apropiarse de la esencia de tal problema, obliga a tener en cuenta la diversidad de elementos que influyen en éste, lo cual constituye un paso relevante y a la vez una guía para afianzar con bases sólidas el conjunto de orientaciones que se sugieren en materia curricular geográfica. En virtud de lo expresado se describe a continuación la metodología utilizada para desarrollar la presente investigación.

Fase 1.- Consistió en detectar y delimitar la problemática a estudiar. Se determinó como estrategia metodológica para realizar el Estudio el *Método Cualicuantitativo, a través del tipo de investigación Analítica Comparativa Documental combinada con la investigación de campo*, considerando que la formación de los futuros docentes para la enseñanza de esta ciencia, se enriquece a través de un tratamiento metodológico interdisciplinario que, como lo plantea Salmerón (1994:7): “... no se proponga probar hipótesis, sino que genere teorías e hipótesis y procedas desde una perspectiva holística”,

Con esta base se pretende responder a cuestiones como: las características de la problemática estudiada, su variación en el tiempo, así como la combinación de elementos que confluyen para que la misma se presente bajo las condiciones actuales.

Fase 2.- Se procedió a detectar, seleccionar y organizar la información bibliohemerográfica, con base en la cual se construyó el marco teórico así como las interrogantes y los objetivos que guiaron el Estudio.

Así, en primer lugar, se seleccionaron los Diseños Curriculares Planes y Programas de Estudio a través de los cuales se forman en la actualidad los docentes en materia geográfica en las universidades del Estado Táchira, a saber:

Figura N° 2: Universidades y Carreras analizadas

UNIVERSIDADES	CARRERAS
Universidad de Los Andes – Táchira. San Cristóbal	Licenciado en Educación. Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra.
Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” La Grita	Licenciado en Educación Integral con Área de Concentración en Ciencias Sociales.
Universidad Nacional Abierta. Centro Local Táchira. San Cristóbal	Licenciado en Educación Integral. Mención: Ciencias Sociales.

Fuente: Chapeta (1999)

El parámetro de selección para los diseños curriculares, los planes y programas de estudio se hizo de la siguiente manera: de cada universidad se tomaron los diseños curriculares y de éstos se escogieron los planes y programas de estudio bajo los que se forman en la actualidad los docentes en materia geográfica y en Ciencias Sociales. De dichos programas se seleccionaron las disciplinas que tienen relación directa con la geografía.

las cátedras de geografía y noventa (90) alumnos cursantes de estas carreras en la actualidad, cuya distribución es la siguiente:

Figura N° 3: Número de profesores y alumnos entrevistados

Universidades	N° de Profesores	N° de Alumnos	Carrera que cursan
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"	3	30	Licenciados en Educación Integral con Área de Concentración en Ciencias Sociales
Universidad de Los Andes – Táchira	4	30	Licenciado en Educación. Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra
Universidad Nacional Abierta Centro Local Táchira	3	30	Licenciados en Educación Integral. Mención: Ciencias Sociales
Total	10	90	

Fuente: Chapeta (1999)

En tercer lugar, se procedió en esta fase, a seleccionar los instrumentos por medio de los cuales se llevó a cabo la recolección de la información relativa a la investigación de campo. Los medios de recolección se escogieron apegados a los lineamientos cualitativos y fueron los siguientes:

El Investigador: Considerado como la principal herramienta de los estudios cualitativos, en tanto que los datos recogidos son el resultado de la interacción entre el investigador y la situación investigada. Una de las finalidades metodológicas al estudiar la problemática de la enseñanza de la geografía a través del análisis curricular, ha sido analizar este fenómeno educativo-social, con base en la recomendación de Bonilla y Rodríguez (1993) partiendo de sus rasgos determinantes, para conocer cómo son percibidos por los miembros que tienen que ver con la situación estudiada.

Entrevistas Detalladas Individuales: Estas fueron de tipo detallado individual (aplicadas a la muestra de alumnos) e individual informal (aplicadas a la muestra de profesores de las universidades en estudio).

Se escogió este medio para recolectar la información partiendo de la idea de que: “... *aquellas personas que más conocen una situación particular son aquellas que cotidianamente la viven*” (Bonilla y Rodríguez, 1993:93). Las entrevistas se aplicaron de manera flexible y dinámica (grabadas en equipos para este fin), utilizando la modalidad de entrevista detallada (Chópíte.1995), y la entrevista individual informal, como ya se especificó, a fin de recolectar datos de primera mano provenientes de los actores involucrados directamente en el problema.

Fase 3: En esta fase se procedió a recolectar la información, tanto de tipo bibliohemerográfico como la relativa a los informantes claves. El proceso se llevó a cabo, comenzando desde los niveles superficiales hasta avanzar a los más complejos, y se sistematizó de la manera siguiente:

Información Bibliohemerográfica: Teniendo ya seleccionada la problemática a estudiar, se comenzó a revisar y a detectar la literatura en textos, documentos, prensa y trabajos elaborados con anterioridad sobre la situación, lo que permitió establecer las fuentes primarias, secundarias y terciarias. Con base en esta categorización se procedió a seleccionar y extraer la información por medio de fichas de trabajo, de acuerdo al señalamiento de Hochman y Montero (1978), de que la ficha es la memoria fiel del investigador, así como una constante fuente de información flexible y creciente, que permite estructurar ordenada y lógicamente las ideas.

Se utilizaron fichas de trabajo textuales para recoger directamente fragmentos de textos originales relacionados con la situación estudiada. A través de las fichas de resumen, se sintetizaron las ideas relacionadas tanto con el marco teórico, como con el análisis de los Currícula, Planes y Programas en materia geográfica. Mediante la ficha cruzada se ordenaron datos desde

diversos puntos de vista. La ficha más utilizada fue la ficha personal, por medio de la cual se hicieron anotaciones interpretativas en relación con los diversos aspectos de la investigación.

Información de campo: Este tipo de datos se obtuvo por medio de la aplicación de entrevistas realizadas a informantes claves, cuyo número ya se ha especificado con anterioridad. Las opiniones se grabaron y se realizaron “notas de campo” que, según Chópita (1995), son esenciales para capturar la perspectiva interna que tienen los informantes sobre la realidad estudiada.

Fase 4: Consistió en el análisis y presentación de la información recolectada y se llevó a cabo con base en los siguientes parámetros:

Análisis de Contenido: Esta modalidad fue utilizada considerando el planteamiento de López (1996), quien sostiene que el análisis de contenido es una técnica de investigación a través de la que se puede analizar la realidad social con base en el estudio de documentos.

Para el análisis de contenido tanto de los Diseños Curriculares como de los Planes y Programas de Estudio, se establecieron Unidades de Muestreo que, según López (1996), son las diversas partes de la realidad sometida a observación.

En este caso, las Unidades estuvieron constituidas por los Currícula, Planes y Programas de Estudio por medio de los cuales se forman actualmente docentes para la enseñanza de la geografía en las universidades investigadas. Luego, dichas Unidades fueron analizadas con base en modelos previamente establecidos por la investigadora, con la finalidad de realizar interpretaciones explicativas y descriptivas sobre el problema estudiado.

Este análisis de contenido permitió establecer tendencias en cuanto a la calidad de la enseñanza geográfica actual, así como sentar las bases para la elaboración del cuerpo de orientaciones curriculares.

Unidades y Categorías de Análisis: Según Martínez (1997), la creación de unidades y categorías de análisis es la forma que mejor permite analizar la información proveniente de las entrevistas. De manera general, se procedió así:

a.- Se transcribieron detalladamente los contenidos de la información obtenida por la vía de las entrevistas aplicadas a los profesores universitarios.

b.- Se dividió el contenido en párrafos, que estuvieran relacionados con las temáticas de la entrevista.

c.- Luego se procedió a categorizar propiamente, es decir, se codificó cada término (Nuevos diseños curriculares, Docentes universitarios, Adecuación pedagógica y Recursos didácticos), describiendo la respuesta concreta de cada profesor en relación con las temáticas señaladas. Los resultados procesados así, se presentan en una matriz de doble entrada.

Así mismo, los resultados de las entrevistas aplicadas a la muestra intencional de alumnos de las universidades en estudio, fueron analizados libremente, con base en el porcentaje de respuestas a los indicadores de cada interrogante. Dicha información se presenta en gráficos circulares porcentuales, cada uno con su respectivo análisis.

Criterios de Validez y Confiabilidad: Estos parámetros en la presente investigación, se basaron en el método de la Triangulación (Bonilla y Rodríguez, 1993), y consistió en la comparación de los resultados cualitativos y cuantitativos, encontrándose que las interpretaciones hechas por medio del análisis de contenido documental, concuerdan en alto grado con los resultados

de las entrevistas aplicadas a los docentes y alumnos universitarios escogidos como informantes claves.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPITULO IV

EL CONTACTO CON LA REALIDAD: CURRICULOS, PROFESORES Y ALUMNOS DE GEOGRAFIA

A través de este capítulo se evidencia la realidad curricular en materia de la formación del docente en geografía como resultado de la aplicación de los parámetros metodológicos ya señalados. El detectar la verdadera esencia de la problemática a través del contacto con los objetos (currículos, planes y programas de estudio), así como con los actores involucrados en el problema (profesores y alumnos), constituye una de las vías más indicadas hacia la comprensión del binomio: educación geográfica – crisis socio-ambiental.

En esta premisa radica la importancia central del presente estudio, ya que los elementos detectados en el nivel real que convergen directa e indirectamente en la relación: Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía, son los que marcaron la pauta para abrir el camino de la reflexión y la concienciación, para sugerir opciones prácticas de solución, en el plano teórico-metodológico a la crisis que actualmente confronta la enseñanza de esta ciencia.

Es necesario comenzar entonces, conociendo las carreras de las diferentes universidades y que constituyen una de las bases primordiales para analizar la realidad. (Ver Figura 2).

1.- Análisis de Currículos y Planes de Estudio

Figura N° 4: Categorías e indicadores para el análisis de los Currículos y Planes de Estudio.

CATEGORIAS	INDICADORES	EXPLICACION DE LOS INDICADORES
Currículum	Coherencia Externa	* Adecuación a las necesidades del desarrollo del país en materia docente * Compatibilidad con: - Objetivos de la Educación - Nuevos Fines de la Educación Venezolana
	Coherencia Interna	* ¿Sobre qué teorías psicopedagógicas se fundamentan? * Perfil del docente * Concepción del conocimiento y de la ciencia
Plan de Estudio	Número de Asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> ● Suficiencia en calidad y cantidad ● Tiempo asignado a cada materia

Fuente: Chapeta (1999)

_ Categoría Currículum

a.- Coherencia Externa

*** Adecuación a las necesidades del desarrollo del país en materia docente:** Al realizar el análisis de contenido a esta categoría, se observa que en relación con la adecuación a las necesidades del país en materia docente, los diseños de las tres casas de estudio superior que forman docentes para la enseñanza de la geografía en el Estado Táchira, coinciden en señalar la necesidad de formar un docente preparado para la actual coyuntura socio-histórica, con la finalidad de que, entre otras metas participe creativamente en la transformación social del país. Sin embargo, es necesario potenciar con

mayor énfasis aspectos relacionados con un docente geográfico concienciado de los problemas socio-ambientales que actualmente se confrontan a nivel local, regional, y nacional.

El señalamiento obedece a que en los diseños curriculares analizados, no se contemplan abiertamente las necesidades y exigencias nacionales que pueden ser abordadas desde una educación geográfica significativa e integral. Plantearse la capacitación docente en esta materia desde perspectivas de transformación real, significa colocar en el tapete de la planificación curricular geográfica problemas que vive a diario el venezolano y el tachirenses, como son: el desorden urbanístico, la pobreza, la marginalidad, la inadecuada utilización de los recursos naturales y los problemas fronterizos, entre otros.

En cuanto a la compatibilidad con los objetivos y los nuevos fines de la educación venezolana, estos diseños curriculares se adecúan en su mayoría a los objetivos de la educación general y de la educación superior; pero, en materia de compatibilidad con los nuevos fines de la educación venezolana existen algunas limitantes que devienen de diferentes ámbitos.

En primer lugar, el Estado Venezolano siempre ha tenido dificultades para clarificar y concretar un proyecto educativo adecuado a sus necesidades, por lo que sería imposible exigir plena compatibilidad entre los diseños curriculares y unas políticas educativas que cambian rápidamente, con cada gobierno, sin ni siquiera dar tiempo para concretar los resultados.

En segundo lugar, una de las finalidades educativas que más se enfatiza teóricamente en Venezuela, es la dignificación del hombre y la enseñanza de valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la convivencia, muchos de éstos devienen de la enseñanza geográfica, sin embargo, uno de los

cuestionamientos más críticos que se le ha venido haciendo al ámbito educativo es, precisamente la ausencia de formación de actitudes y valores en los distintos espacios educativos, incluyendo los escenarios universitarios.

a) **Coherencia Interna:** Con relación a este aspecto hay que admitir que las innovaciones en este orden son positivas, constatándose a través del análisis que los currícula de las tres universidades objeto de estudio se fundamentan en teorías psicopedagógicas actuales, de tipo socio-reconstruccionistas y constructivista. Aunque tales teorías no significan el plus ultra a la superación de la problemática educativa, constituyen un gran avance, por cuanto al poner en vigencia sus postulados se introducen cambios en todos los elementos curriculares, en su fundamentación axiológica, filosófica, psicológica, y pedagógica, así como en el ámbito referido a los planes y programas de estudio.

El problema radica en que no es suficiente introducir las innovaciones descritas a nivel teórico, sin que tengan las suficientes incidencias en la práctica. En la realidad se detecta que aún no se ha logrado la debida imbricación entre las innovadoras teorías en que se fundamentan los currícula y la práctica educativa en materia de formación docente, pues la situación descrita se presenta en las tres casas de estudio superior.

La incorporación de una debida relación entre las innovaciones señaladas y la práctica en la formación docente constituye un gran paso para los currícula de Ciencias Sociales, ya que no sólo viene a mejorar los niveles de calidad en la enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas, sino que también potencia las exigencias para el desempeño de este educador cuya responsabilidad es desarrollar una labor que tenga real pertinencia con las

problemáticas reales que están presentes a nivel mundial, nacional, regional y local.

El plano particular de la geografía también se verá afectado de manera positiva, en tanto que a través de este enfoque se formará a un individuo, no sólo para desempeñar roles sociales, sino para que a su vez, pueda intervenir eficazmente en la transformación hacia un futuro mejor, aprovechando la naturaleza estratégica que por naturaleza poseen los saberes geográficos.

* **Perfil del Docente:** Si bien es cierto que la formación de este profesional debe estar sometida a constante revisión, en el caso venezolano se han creado dos Resoluciones a este respecto en relativamente corto tiempo.

La intensión siempre ha sido la de mejorar, así se observa que en los diseños curriculares analizados se tiene claro el perfil docente basado actualmente en la Resolución N° 1 (1997) del Ministerio de Educación, en la cual se contempla a un profesional Investigador, Formador, Promotor Social, Orientador, Administrador y Evaluador.

En los currícula estudiados se expone teóricamente el por qué y el para qué, de los respectivos atributos; aunque no se particularizan al docente geográfico, de hecho estos están siendo formados bajo este perfil, sin embargo, la crisis de la enseñanza de esta ciencia social sigue acentuada en las aulas cuando la mayoría de estudiosos de la materia coinciden en señalar que uno de los cambios vertebrales en educación radica en la formación docente.

El adecuar la teoría a la práctica en este caso es esencial, pues el perfil docente que se explicita en los currícula es muy bueno, pero es necesario enfatizar en su adecuada operatización en la práctica.

*** Concepción del Conocimiento y de la Ciencia:** Esta constituye una de las críticas más exacerbadas que se le hace al sistema educativo formal, en tanto que éste se ha quedado anclado en los parámetros de la ciencia y del conocimiento positivista, al margen de las circunstancias sociales-contextuales que han generado una verdadera revolución paradigmática en estos ámbitos.

Se puede señalar con base en el análisis realizado que la introducción de las nuevas concepciones en relación con el conocimiento y la ciencia se vienen haciendo de manera un tanto lenta, particularmente en las universidades con régimen de estudio a distancia, más que todo en lo referido a la transferencia del ámbito cultural al contexto educativo, en tanto esto no es solo una formalidad a cumplir, sino que requiere de manejar a plenitud en los ámbitos escolares los conceptos de ciencia y conocimiento como productos socio-históricos.

Aunque ya se comienza a manejar en estos diseños curriculares la concepción del conocimiento como construcción personal, falta un mayor énfasis en la comprensión del nuevo papel que debe jugar el conocimiento en la actualidad, habiendo de distinguir la diferencia entre lo generado por las telecomunicaciones, es decir, la información y el elemento ya señalado.

Así pues, es necesario que las universidades potencien en sus fundamentaciones curriculares el conocimiento como un proceso de “saber con significado” pues de esto depende la aplicabilidad que los individuos le puedan dar: Así mismo, que se maneje la concepción de ciencia en su carácter dialéctico y utilitario para la solución de las problemáticas sociales-reales.

Categoría : Plan de Estudios

a.- Suficiencia en calidad y cantidad de asignaturas en relación con la carrera y/o mención: Para el abordaje de esta temática es preciso aclarar que el parámetro cantidad de materias fue abordado desde la perspectiva de la formación especializada, es decir, de la adecuación del número de materias relacionadas con la geografía y/o carrera que ofrece cada universidad.

A su vez, la calidad se refiere a la pertinencia que tienen las materias con los problemas socio-ambientales de la actualidad, desde la perspectiva pedagógica, ya que de esto deviene la significatividad que cada materia tiene para la futura labor del egresado. Así mismo, se ha relacionado la calidad con los niveles de integración de las materias, con base en la necesidad real que hay de formar al futuro educador con una perspectiva holística y globalizadora del conocimiento y de la ciencia.

Figura N° 5: Matriz Comparativa: cantidad de asignaturas

Universidades y Carreras	Planes de Estudio	Materias
<p>Universidad de Los Andes – Táchira. Licenciado en Educación. Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra</p>	<p>Régimen presencial. Por anualidades Cuarenta y seis (46) asignaturas</p>	<p>Primer Año: -Venezuela: Límites y Fronteras -Educación Ambiental Segundo Año: -Introducción a las Ciencias de la Tierra -Fundamentos de la geografía -Cartografía Tercer Año: -Dinámica Espacial de la población -Espacio y actividades económicas -Climatología Cuarto Año: -Didáctica especial y recursos para la enseñanza -Organización del espacio -Pedología y Edafología -Geomorfología Quinto Año: -Análisis geográfico regional -Ambiente y Conservación ambiental -Geografía de Venezuela</p>
<p>Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Carrera: Educación Integral con Área de Concentración en Ciencias Sociales</p>	<p>Régimen de estudios mixto (Presencial y a distancia) Cincuenta asignaturas Siete (07) cursos electivos Diez semestres</p>	<p>III Semestre: -Geografía de Venezuela -Venezuela Contemporánea IX Semestre: -Educación Ambiental -Geografía Universal X Semestre: -Realidad socioeconómica de Venezuela -Geografía Turística</p>
<p>Universidad Nacional Abierta. Centro Local Táchira Carrera: Educación Integral. Mención: Ciencias Sociales</p>	<p>Régimen de Estudios mixto (Presencial y a distancia) Cincuenta y tres (53) asignaturas. Diez (10) semestres</p>	<p>II Semestre: -Geografía General III Semestre: -Geografía de Venezuela VI Semestre: -Educación Ambiental VII Semestre: -Desarrollo político y social de Venezuela -Introducción a las Ciencias Sociales VIII Semestre: -Ecogeografía de Venezuela X Semestre: -Historia y Geografía regional -Geografía económica-política de Venezuela</p>

Fuente: Chapeta (1999)

Al observar con detenimiento la generalidad de los planes de estudio de estas universidades, es conveniente señalar que la carga académica es alta. Sin restarle importancia a ninguna materia, se cree necesario organizar y planificar algunas asignaturas comunes a todas las carreras en talleres y seminarios. Esto supondrá contar con más tiempo para actividades como: la investigación, estudios independientes, actividades extra-curriculares, presencia a seminarios, conferencias, prácticas de campo, entre otras, las cuales tienen gran importancia en la formación integral de cualquier docente.

Analizando en particular, se tiene que la Universidad de los Andes Táchira, contempla en su Plan de Estudios una cantidad de materias relacionadas con la geografía suficientes, a juicio de la investigadora, para la carrera y la mención que ofrecen.

Con relación a la calidad de éstas, se puede afirmar que la mayoría tiene significatividad con la problemática socio-ambiental actual, además de que se pueden integrar en forma globalizadora.

En la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, la situación es diferente, pues se cree que para la carrera que ofrecen (Educación Integral con Área de concentración en Ciencias Sociales) es insuficiente la cantidad de materias geográficas, por cuanto no se toma en cuenta el campo cartográfico y/o poblacional; tampoco la geografía regional. Aunque las asignaturas incluidas en su plan de estudios pueden ser integradas, además de que son de carácter actual, la ausencia de las ya citadas le resta calidad.

La Universidad Nacional Abierta, aunque tiene ubicado a lo largo de la carrera una cantidad de materias geográficas relacionadas con los fenómenos socio-ambientales de actualidad, carece de la parte cartográfica, lo que resta significatividad a los saberes adquiridos.

La situación descrita en estas casas de estudio superior, particularmente en las dos últimas, corrobora que hay deficiencias en cuanto a la selección de la cantidad de materias relacionadas con la geografía. Esto a su vez, incide de manera negativa en la formación de un docente cuyas responsabilidades en esta nueva época se asientan en la transformación armónica de la interrelación. Sociedad-naturaleza.

*** Tiempo asignado a cada materia:** No constituye un objetivo central de esta investigación realizar un análisis profundo en este sentido. Sin embargo, es conveniente tratar este aspecto de manera general, por cuanto introduce elementos de clarificación para el presente estudio.

El parámetro “tiempo” está relacionado con la temática propia de cada materia, así, algunas requieren mayor número de horas teórico-prácticas que otras, cuestión que debe tomarse en cuenta al elaborar los planes de estudio.

Al revisar este indicador, se encuentra que existe una diferencia significativa con respecto al tiempo asignado a cada materia en las universidades estudiadas. La universidad de Los Andes-Táchira, con régimen de estudios presencial, tiene una carga horaria para las materias geográficas de bloques de noventa (90) minutos, dos veces por semana, mientras que en las universidades con régimen de estudios mixto, las tutorías (3 veces por semana) sobresalen ante las clases presenciales.

Sin querer polemizar en relación con el régimen de estudios a distancia, se debe acotar la necesidad de hacer una revisión en cuanto al tiempo asignado a cada materia.

Es conveniente concluir el análisis referente a los currícula y los Planes de Estudio de estas universidades, señalando que es conveniente hacer

revisiones con la pretensión de flexibilizarlos aún más, para así hacerlos más acorde con las exigencias de la realidad geográfica actual.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

2.- VARIABLE PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Figura N° 6: Categorías e indicadores para analizar los Programas de Estudio.

CATEGORIAS	INDICADORES O CRITERIOS	EXPLICACION DE LOS INDICADORES
Planes y Programas	Intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación
	Objetivos Generales de la Asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de aspiración una vez concluido el curso. • Contribución de la asignatura al logro de los objetivos. • Concordancia con el perfil del docente.
	Contenido Programático	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia con los objetivos previstos. • Si reflejan el contenido científico contemporáneo. • Integración de otras áreas del conocimiento. • Flexibilidad. • Si están expresados en niveles conceptuales, procedimentales y actitudinales.
	Los Métodos de la Enseñanza y de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación a la naturaleza de los contenidos. • Innovación y diversidad. • Fomento de la formación. • Los recursos didácticos.
	Las Estrategias de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Si es personalizada. • ¿Qué carácter tiene?. • Coherencia con los objetivos y contenidos del curso. • Formas de participación

- Fuente: Chapeta (1999)

Es necesario señalar que, por efectos de la temática que nos ocupa, se analizan en particular los programas relacionados con la geografía.

a) **Intencionalidad:** Se refiere a la fundamentación que todo programa debe tener. Con base en el análisis realizado se pudo constatar que la totalidad de programas tienen su fundamentación. Los aplicados en la Universidad de los Andes Táchira son realizada por los profesores de cada una de las Cátedras mientras que los pertenecientes a las dos Universidades restantes las vienen dados desde el nivel central (Caracas), en tanto que son los mismos programas para toda la población estudiantil a nivel nacional.

En la fundamentación de estos programas (universidades con régimen de estudios a distancia), se enfatiza más en los alcances disciplinares que el desarrollo de la materia puede tener en el alumno; mientras que la fundamentación de los programas en materia geográfica de la Universidad de los Andes Táchira, ya se comienzan a relacionar los alcances disciplinares con otros, pertinentes a la integralidad y la aplicabilidad del conocimiento en la práctica. Esto evidencia un cambio positivo en cuanto a la elevación de la calidad docente en su formación inicial.

b.-Objetivos Generales de la asignatura: Con respecto a la importancia que tiene el diseño de este aspecto programático Brandt (1.983) afirma que estos objetivos constituyen la base para establecer la pertinencia con los objetivos generales de la especialidad y con las competencias generales específicas del perfil deseado: esto con la perspectiva de que los programas son el medio para lograr los fines del currículo, considerado este como un sistema.

Se analizaron en particular los siguientes criterios:

- **Niveles de aspiración una vez concluido el curso:** Aunque aún existe un marcado sesgo hacia el establecimiento de niveles de aspiración puramente disciplinares, se observa que en los Programas diseñados en los tres escenarios estudiados, ya comienzan a plantearse aspiraciones en relación por ejemplo con el aprendizaje significativo, las habilidades meta cognitivas; y el entrenamiento en estrategias geodidácticas de corte constructivista.

Esto significa un gran avance para el mejoramiento de la calidad en materia de formación del docente geográfico, corroborándose que si hay un deseo de cambio positivo en los catedráticos de estas casas de estudio superior y lo que resta es que estas innovaciones se potencien y extiendan hacia la totalidad del profesorado universitario.

- **Contribución de la Asignatura al logro de los Objetivos de la Carrera:** La relación asignaturas - objetivos de la carrera es intrínseca pues es en base a estos que deben diseñarse los objetivos de cada materia. Los resultados del análisis demuestran que la integración que debe existir entre ambos tipos de objetivos es todavía débil.

Esta desvinculación es generada por varios factores entre los que se pueden mencionar: La lenta introducción en la práctica de las innovaciones educativas en materia geográfica debido en su mayoría a la resistencia al cambio observada en un gran número de docentes universitarios.

Por otra parte, la integración adecuada entre objetivos de la carrera y objetivos de la asignatura requiere del trabajo en equipo, y esta modalidad hasta hace relativamente poco tiempo se viene poniendo en práctica, sin

olvidar que aun hay un número apreciable de profesores que todavía planifican en forma individual.

- **Concordancia con el Perfil del docente que se aspira o lograr:**

La concordancia entre el perfil del docente que se aspira con los objetivos generales de la asignatura debe venir por la vía de la integración; por lo que es difícil adecuar estos objetivos al perfil de un docente para la enseñanza de la geografía, formado para desempeñar los roles de investigador, formador, planificador, innovador, creativo, evaluador y promotor social, cuando se verifica que aún reina el individualismo en este aspecto, situación detectada en las tres universidades estudiadas.

Así mismo, es necesario seguir enfatizando en la adecuación de la teoría y la práctica, pues en el caso de las Universidades que desarrollan modalidades de estudio a distancia se teoriza suficientemente en relación con el perfil del docente a formar, pero al analizar los objetivos generales de las distintas asignaturas se encuentra una relación muy débil con los atributos que conforman el perfil de este profesional.

b) **Contenidos Programáticos:** Delvalles(1.990) sostiene que los contenidos constituyen para muchos educadores, el elemento principal del programa. Esto deviene del hecho que son precisamente los contenidos programáticos los que maneja directamente el docente. Pero la importancia vital de este elemento radica en que es a través de su desarrollo que se operatiza en la realidad el currículo. Para efectos de esta investigación se enfatizara en el análisis de los contenidos programáticos acentuando la función que estos puedan cumplir en la formación del docente para la enseñanza geográfica desde el perfil que se maneja en la actualidad.

Con base en estos argumentos se analizaron los siguientes criterios:

- **Correspondencia con los Objetivos Previstos:** Al revisar los contenidos programáticos de las Universidades en estudio, se encuentran que la relación con los objetivos generales de cada asignatura geográfica, en algunos programas es un tanto incongruente, pues se denota cierta desarmonización en cuanto al alcance y la secuencia de los contenidos.

Hay que recordar que en la mayoría de programas, particularmente en las universidades con régimen de estudios a distancia, los objetivos generales de las asignaturas siguen en su mayoría la línea disciplinar, por lo que la correspondencia con los contenidos también sigue esta vía. No se puede señalar entonces, que mediante esta relación se esté contribuyendo a potenciar los nuevos atributos del futuro docente en esta materia. Debido a que, los cambios en la práctica se están produciendo muy lentamente y en este aspecto también es así.

- **Si reflejan el contenido científico contemporáneo:** Uno de los puntos más críticos que confronta en la actual época, el proceso educativo en general y por ende, la enseñanza de la geografía, es la poca adecuación de los contenidos programáticos con el inusitado avance de las ciencias, caso particular de las disciplinas sociales y de la geografía.

En el nivel científico, la disciplina geográfica ha dado grandes pasos, sin embargo al analizar los contenidos programáticos de los casos estudiados, se advierte que hay avances científico-geográficos importantes que no son tomados en cuenta, ya que se sigue apegado a los temas de la geografía física tradicional, sin avocarse en niveles apropiados a la introducción de las nuevas bases epistemológicas de esta ciencia, a través de las cuales el tratamiento de

los elementos físicos constituyen el punto de partida para analizar y comprender las problemáticas sociales y ambientales.

Lo anterior viene a demostrar la necesidad de la revisión constante a que debe ser sometido el proceso de organización y selección de los contenidos para adecuarlos a los avances científicos de hoy, lo cual en la disciplina geográfica es obligado, atendiendo a la naturaleza dinámica y cambiante de su objeto de estudio. Se sigue formando a un docente tradicional en este aspecto.

- **Integración con otras áreas del conocimiento:** Una de las bases de los enfoques curriculares socio-reconstruccionistas y constructivista es la integración de las diversas áreas del conocimiento. Aunque los curriculum estudiados basan su fundamentación en ambas teorías, el análisis realizado a los contenidos demuestra que en muy pocos casos se diseña el qué enseñar atendiendo a los parámetros de inter y transdisciplinariedad.

Esta situación se detecta con más agudeza en los programas de las universidades con modalidades de estudio a distancia, pues a nivel central se planifica de forma individual y aislada, sin establecer la integración necesaria entre los contenidos de las diversas asignaturas relativas a las ciencias sociales.

Con esta base se puede señalar que el profesional en geografía, se viene formando bajo una concepción del conocimiento particularizado e individual, contrario a las exigencias y necesidades de las circunstancias actuales, las que reclaman saberes globales, holísticos y multiplurales.

- **Si son flexibles:** Este criterio se refiere a la posibilidad de que los contenidos, atendiendo a las características individuales de los alumnos

puedan ser sustituidos por otros igualmente válidos. De acuerdo al análisis realizado se puede señalar que este parámetro no se pone en práctica, en tanto que no se observa, por ejemplo en los programas una lista de contenidos alternos a los ya establecidos, recordando que el programa debe ser una guía flexible, no una receta. Lo común es diseñar una serie de contenidos iguales para la totalidad de los estudiantes.

La posibilidad de cambio en relación a este aspecto se aproxima más a los espacios universitarios con regímenes presenciales, en tanto que los programas son elaborados por los profesores de cada materia, como es el caso de la Universidad de los Andes Táchira, no siendo así en las instituciones con régimen de estudio a distancia, ya que los programas son elaborados a nivel central, y los profesores deben apegarse a lo allí estipulado porque las evaluaciones son idénticas a nivel nacional.

El no manejar la flexibilidad en los contenidos genera en los nuevos docentes la idea de una labor rígida y apegada a lo estrictamente programático, sin el desarrollo de habilidades creativas y asertivas para atender las diferencias individuales de los discentes.

- **Si están expresados en niveles Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales:** Mediante esta categorización, se contemplan los diversos tipos de conocimientos que se espera generar a través del proceso educativo y en este caso particular de la enseñanza geográfica. Con esta nueva concepción se deja de considerar como único el saber netamente académico-cognitivo, planteando que el proceso del aprendizaje significativo implica el aprender conceptos, complementados con el desarrollo de habilidades, procedimientos y actitudes.

Del análisis realizado a este criterio se puede señalar que en el caso de la Universidad de los Andes Táchira, de los programas relacionados con la geografía, muy pocos explicitan, además de los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Con respecto a las Universidades con régimen de estudio a distancia, ninguno de los trece programas revisados incluyen los contenidos procedimentales y actitudinales, en tanto que cada objetivo terminal de la unidad, se desprenden una serie de contenidos netamente conceptuales.

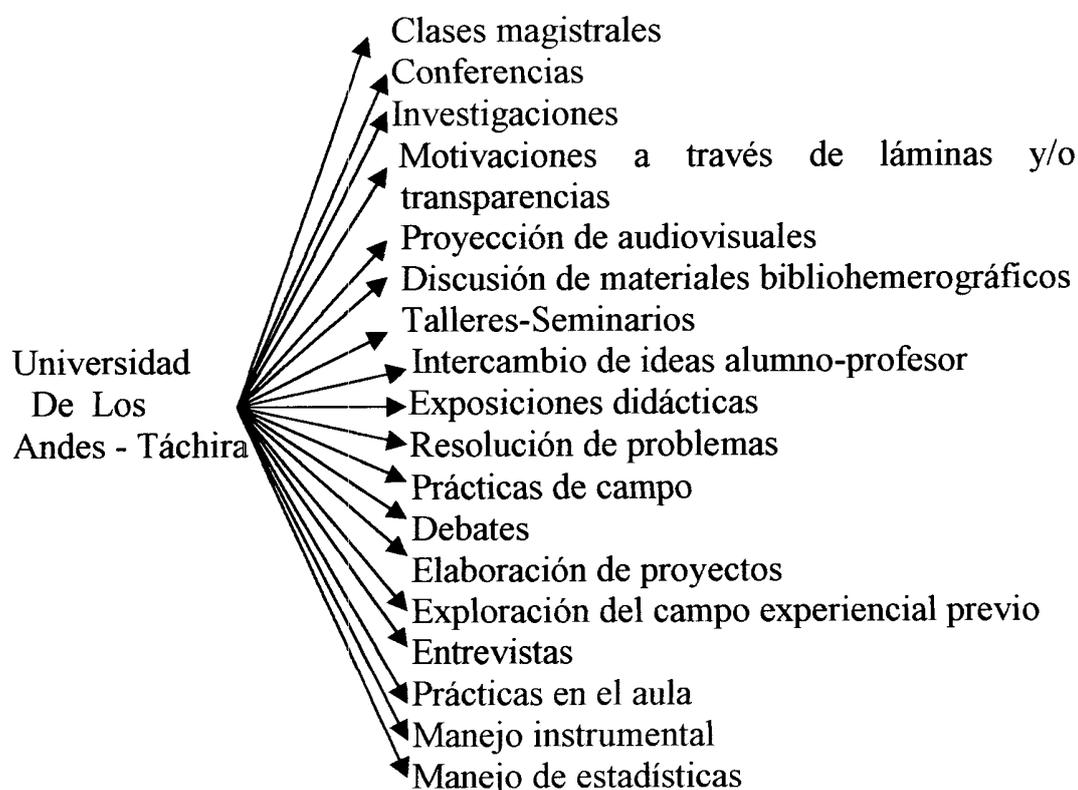
Esta situación genera deficiencias en aspectos esenciales al considerar el perfil del nuevo docente para la enseñanza de la geografía, entre las que destacan las siguientes: el mismo énfasis tradicional en cuanto al saber meramente cognitivo-memorizable, contrario a la realidad sobre el conocimiento significativo que despliegan las actuales teorías psicopedagógicas.

Con base en lo señalado se puede interpretar que los contenidos diseñados así no contribuyen completamente al desarrollo del conjunto de experiencias requerido para su futura labor en el campo profesional, social y cultural. Así mismo es preciso plantear que al no integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los Programas, se imposibilita el desarrollo de la Transversalidad y que en los actuales momentos constituye la base de cualquier diseño curricular y por ende, de los Programas.

c) **Los Métodos de Enseñanza y de Aprendizaje:** Este criterio se refiere a la búsqueda de la relación que debe existir entre las nuevas concepciones del aprendizaje y los medios utilizados por docentes y alumnos

para desarrollar no solo conocimientos teóricos, sino habilidades y destrezas para pensar, partiendo de que el aprendizaje no es un proceso de transmisión, sino de construcción de significados. Basándose en estas premisas se analizaron los siguientes aspectos:

- **Adecuación a la naturaleza de los Contenidos:** El análisis realizado a los Programas de las Universidades investigadas, revela una adecuación de las estrategias a los contenidos que puede denominarse de tipo cognoscitivo, particularmente en las universidades con régimen de estudio a distancia, por cuanto sobresale la lectura de materiales bibliomeroográficos y las clases expositivas o tutoriales, generando esto rutinización y poco desarrollo de las habilidades del "ser", y del "hacer".
- **Innovación y Diversidad:** Para analizar este aspecto se nombran a continuación las estrategias pedagógicas y geodidácticas descritas en los diferentes Programas:



De acuerdo a este ámbito se pueden hacer algunas interpretaciones relacionadas con la influencia de este indicador en la formación de los atributos del docente geográfico. Se constata que existe diversidad de estrategias, algunas de tipo innovador, lo que es de gran importancia en el entrenamiento de un docente cuya responsabilidad será desarrollar una educación geográfica participativa, crítica y creativa conducente al cambio social; por esto se cree conveniente que es necesario introducir otras estrategias geodidácticas que tengan relación con el avance tecnológico-científico-comunicacional, así como con el rescate de actitudes y valores morales.

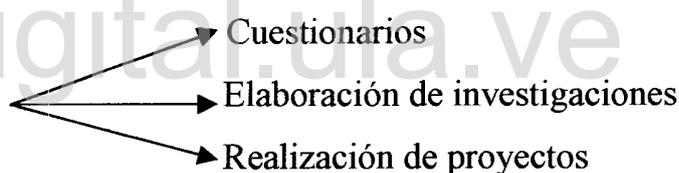
Lectura y análisis bibliohemerográfico

Universidad Nacional

“Simón Rodríguez”

Universidad Nacional

Abierta



Cabe enfatizar que no se realizan prácticas de campo dirigidas, lo cual es vital para el establecimiento de relaciones significativas entre teoría-práctica-realidad aún más cuando se trata de capacitar al nuevo docente para la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía. Hay que resaltar, sin embargo, que en el Núcleo de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", existe una sala de videoconferencia, la cual a través de la Red Internet, establece contacto con el Instituto Tecnológico Monterrey en México.

Considerada esta situación, se puede señalar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje geográficas, desarrolladas en estas universidades con modalidades de estudio a distancia carecen de diversidad e innovación, adaptándose todavía a modelos educativos tecnológicos, los que se encuentran en la actualidad cuestionados a nivel general.

- **Los Recursos Didácticos:** Constituyen uno de los elementos esenciales para el desarrollo eficaz de cualquier estrategia de enseñanza, así como para introducir innovaciones en este sentido. Por ello se cree necesario analizarlos desde la perspectiva de los programas revisados.

Los resultados muestran que en el caso de la Universidad de los Andes Táchira, de los programas revisados, se especifican los recursos para las actividades de enseñanza y de aprendizaje solamente en menos de la mitad de los programas, aunque todos cuentan con el referente bibliográfico. En las universidades con modalidades de estudio a distancia los principales recursos están constituidos por materiales biblio hemerográficos, sobresaliendo entre estos los módulos instruccionales de cada materia.

Tomando de Brito (1990), las características que debe poseer todo recurso didáctico, (utilidad, existencia y disponibilidad, actualizados, variados), se encuentra una serie de limitaciones que influyen en el desarrollo de los métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la ciencia geográfica. En primer lugar, es necesario que en todo programa se especifiquen los recursos a utilizar, lo cual debe hacer el docente en función de un análisis en el cual se contemple su utilidad en relación con la naturaleza de los contenidos.

La existencia, disponibilidad y actualización de recursos bibliohemerográficos es otra limitante, por cuanto, las bibliotecas de las Universidades estudiadas no cuentan con suficientes textos actualizados y disponible para el estudiantado. Es necesario, comentar a este respecto, que algunos módulos instruccionales de las Universidades con modalidad de estudio a distancia necesitan ser revisados, pues su elaboración data de fechas muy atrasadas, lo que genera desactualización de los conocimientos.

Con respecto a los recursos didácticos relacionados con la tecnología y las telecomunicaciones, cabe señalar que la Universidad Nacional “Simón Rodríguez” cuenta con una “sala virtual” en sus instalaciones (40 computadoras, con acceso directo a Internet), donde se está formando a un grupo de alumnos que ellos denominan “estudiantes on line”; ninguno de éstos pertenece a la carrera analizada.

En relación con la Universidad de Los Andes-Táchira, existe la sala de geografía; sin embargo allí hay pocos equipos (teledetección, acceso a Internet, entre otros) para la cantidad de estudiantes que sobrepasa los cincuenta, lo que lleva a confrontar limitantes en este aspecto.

No se puede pasar por alto uno de los recursos más importantes, cual es el recurso humano, en este caso el docente, que como lo señala Díaz y Hernández (1999:53), *"... se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento"*; por tanto, los ejes de su praxis pedagógica serán el resultado de su formación profesional y de su experiencia continua en los espacios educativos.

Una de las principales limitantes para llevar a la práctica las innovaciones curriculares, en general y de la geografía en particular, la

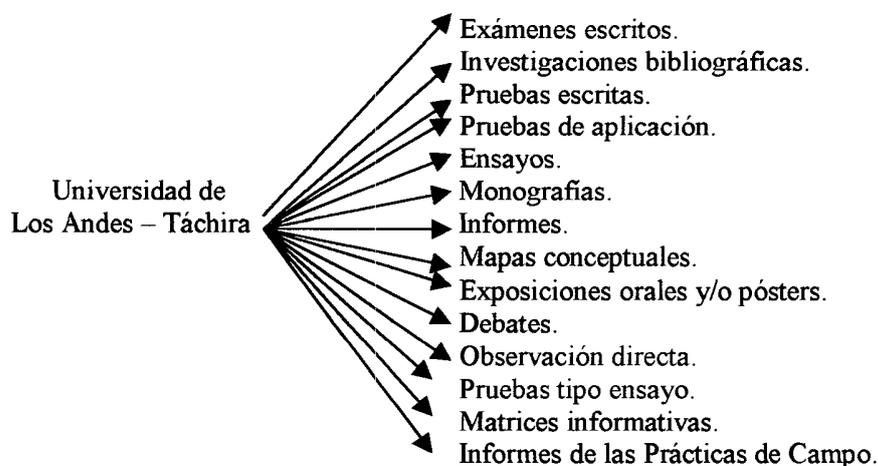
constituye el recurso humano; bien porque no han sido capacitados para consustanciarse con los cambios, o no se ponen en práctica medios para su actualización, en última instancia se muestran reticentes a los cambios.

Es seguramente alguno de estos aspectos, o todos en conjunto lo que limita en las universidades investigadas la potenciación de la práctica en cuanto a innovaciones se refiere, por cuanto se observan profesores que, aunque conocedores de la necesidad de los cambios, siguen apegados a prácticas educativas tradicionales.

d) **La Evaluación:** Considerada como una estrategia *"Representa un conjunto de situaciones, técnicas e instrumentos dirigidos a buscar evidencias sobre el logro de las competencias como consecuencia del proceso de aprendizaje y emitir juicios de valor con base en la información obtenida"* (Chacón, Ramírez, Ortiz y Hernández 1999:198), en base a esta concepción se analizaron los siguientes criterios:

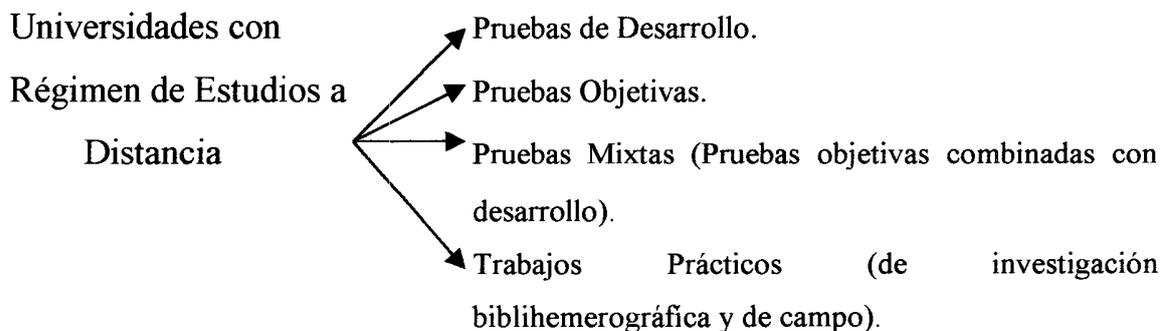
- **Si es Personalizada:** Con base en la revisión es posible señalar que en ninguno de los programas se especifica si la evaluación es personalizada o no, lo que conduce a señalar que las diferencias individuales no son tomadas en cuenta a la hora de evaluar lo que induce a señalar:

a) **¿Qué carácter tiene?:** Este indicador se refiere a los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. En base a esto se nombran a continuación los instrumentos de evaluación indicados en los Programas.



Hay un solo programa que contempla la evaluación diagnóstica; la técnica más repetida esta referida a las pruebas escritas.

En las universidades con modalidad de estudios a distancia el régimen de evaluación es similar en ambas casas de estudio, poniéndose en práctica los siguientes instrumentos:



De acuerdo a estos datos se puede inferir que en ninguna de las Universidades estudiadas se plantea con claridad lo que a la evaluación diagnóstica se refiere, pues solamente se encontró un caso, en el que si se

especifica concretamente en el programa los tipos de evaluación a que corresponde cada instrumento.

En cuanto a la evaluación formativa, se observa que en la Universidad de los Andes Táchira se pone en práctica algunas técnicas como las observaciones directas; y las exposiciones; en algunos programas se especifica que será evaluada la participación, expectativas, motivación y creatividad del alumno, pero no se nombran los instrumentos a través de los cuales se recogerá esta información. En los programas de las Universidades que ofrecen estudio a distancia, se observa que en los mismos se especifica la evaluación será formativa, más no se explicitan las habilidades y capacidades a medir, como tampoco los instrumentos de registro.

Con referencia a la evaluación sumativa, se encuentra que es la más utilizada en las tres Universidades, por cuanto los instrumentos señalados en los distintos programas hacia lo evidencian.

La situación descrita induce a enfatizar la necesidad de planificar y poner en práctica sistema de evaluación con un enfoque crítico, que contemplen caracteres diagnósticos formativos y sumativos, con base en que se esta formando un docente para la enseñanza geográfica, con un perfil integral, en el que no puede ser desestimado ningún atributo. Así mismo, el operatizar en la realidad estos tipos de evaluación constituirá un significativo andamiaje, para que el docente en esta materia, los maneje en su futura labor.

- **Coherencia con los Objetivos y Contenidos del Curso:** Díaz y Hernández (1999:183), señalan que: *"...la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a*

partir de los contenidos curriculares". A partir de este planteamiento se realiza el análisis referido a la coherencia de la evaluación tanto con los objetivos generales del programa como con los contenidos a desarrollar.

Se observa que, en las tres Universidades sometidas a estudio, las estrategias de evaluación se relacionan coherentemente con los objetivos generales del programa y con los contenidos, pues ponen al descubierto los conocimientos así como "algunas" habilidades y destrezas que se esperan lograr luego de haber desarrollado los contenidos programáticos.

Se realiza este señalamiento de esta manera, en función de que no hay que olvidar, que en esas universidades actualmente no se desarrollan a plenitud los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), por lo que es necesario plantear que a los futuros docentes para la enseñanza de la geografía no se les está evaluando en profundidad, lo que desdice de su formación integral.

- **Formas de Participación en la Evaluación:** Este criterio tiene que ver con las maneras de participación en el proceso evaluativo, de docentes, alumnos y otros entes relacionados con el proceso educativo, que son indispensables además, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje significativos.

El análisis realizado a los programas en este sentido lleva a plantear que en ninguno de estos se señalan formas de participación evaluativa como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, bajo los términos del significado real que estas tienen. Tal señalamiento obedece a que en los Módulos Instruccionales de las universidades con régimen de estudio a

distancia se plantea un tipo de autoevaluación ubicado al fin de cada tema, pero es básicamente centrado en lo cognoscitivo.

Esta situación pone de manifiesto las fallas significativas devenidas de la praxis evaluativa con respecto a la formación del docente en materia geográfica, por cuanto no se le esta ofreciendo la oportunidad de emitir juicios de valor sobre si mismo, participar críticamente en su formación, detectar sus propios errores a través de la autoevaluación; ni tampoco determinar los logros personales y grupales, desarrollar su capacidad de líder, opinar sobre la praxis de los catedráticos y, aportar soluciones; como también se pierde la oportunidad de introducir en el proceso evaluativo a través de la heteroevaluación la participación y opinión de otros docentes y entes que puedan emitir juicios y soluciones a las problemáticas que se puedan presentar durante el proceso.

Después de haber realizado el análisis sobre los programas de las universidades estudiadas, cabe señalar la necesidad de introducir cambios sustanciales en todos los indicadores analizados. La responsabilidad y el compromiso de los catedráticos en este ámbito es vital, pues se debe recordar que el currículo como discurso formal es trastocado en la práctica por cada profesor (currículo oculto).

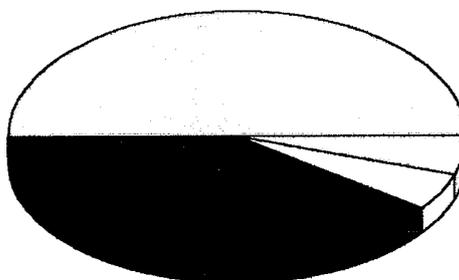
Son entonces, los formadores de formadores para la enseñanza de la geografía, quienes deben asumir el reto de diseñar, planificar y ejecutar programas flexibles, acordes a la situación real-social de la actualidad, en función de los cuales se desarrolle una acción pedagógica-geográfica encaminada a formar al docente que verdaderamente enseñe a aprender geografía.

**ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS INDIVIDUALES
APLICADAS A LOS ALUMNOS.
PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS.**

La aplicación de las entrevistas se hizo con la finalidad de complementar el análisis de contenido documental realizado a los Currículos, Planes y Programas de Estudio, introduciendo las opiniones de estos informantes claves (alumnos) que están relacionados directamente con la realidad del problema central de esta investigación. Los resultados se presentan en forma conjunta, sin separar los informantes de cada universidad, en atención a la similitud de las respuestas.

1. Apreciación sobre la Enseñanza de la Geografía que recibe actualmente. (Figura N° 7)

- Regular 50%
- Bueno 40%
- Muy Bueno 5%
- Deficiente 5%



Fuente: Chapeta (1999)

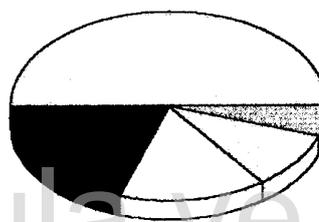
Con base en estos resultados se observa que la opinión que tienen los alumnos sobre la enseñanza de la geografía en las tres universidades tiende a ser una apreciación en la categoría de "regular" por cuanto el 50,0% de los estudiantes eligió esta respuesta, al lado de 56,0% de alumnos quienes la consideran "buena". Llama la atención que los extremos de las categorías

(excelente, muy buena, y deficiente) obtuvieron porcentajes muy bajos y en el caso de excelente no se obtuvieron respuestas.

Los resultados expuestos vienen a acentuar algunas interpretaciones generadas del análisis programático, por cuanto, aunque se observa la introducción de potentes innovaciones a nivel teórico-curricular, la realidad confirma que hay fallas en cuanto a su praxis.

2. Estrategias Metodológicas Empleadas por los Profesores. (Figura N° 8)

- Clases Expositivas 50%
- Practicas de Campo 20%
- Dialogo Docente Alumno 15%
- Trabajos Grupales 10%
- Investigaciones sobre Problemas del Entorno 5%



Fuente: Chapeta (1999)

Al analizar los resultados con respecto a las estrategias metodológicas se encuentra que la clase expositiva o magistral sigue ocupando una gran extensión (50%=70 alumnos), en detrimento de otras metodologías geodidácticas que pueden desarrollar en el futuro docente en geografía atributos más significativos para mejorar su labor; pues se observa que estrategias como las practicas de campo(20,0%), los trabajos grupales(10,0%) y las investigaciones sobre el problema del entorno(5,0%) tienen porcentajes muy bajos. Esto merece especial atención, ya que no se esta desarrollando con eficacia la relación tan necesaria que debe existir entre conocimiento

geográfico-realidad social-cotidiana, lo cual puede conducir a que el futuro profesional en esta materia siga en su práctica el ejemplo recibido.

3. Recursos Didácticos más Utilizados

Esta interrogante no se categorizó, se dejó abierta para que los estudiantes pudieran expresar a plenitud sus opiniones y así, acercarnos de manera más real a este aspecto. Las respuestas fueron las siguientes:

Figura N° 9: Recursos Didácticos más utilizados

UNIVERSIDADES	RECURSOS
Universidad "Simón Rodríguez" Universidad Nacional Abierta	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas - Retroproyector - Guías de estudio - Videos - Pizarrón - Textos - Módulos de instrucción - Carteleras - Atlas-Mapas
Universidad de Los Andes-Táchira	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las anteriores - Planímetros - Curvímetros - Fotografías - Escalímetros - Aparatos de teledetección

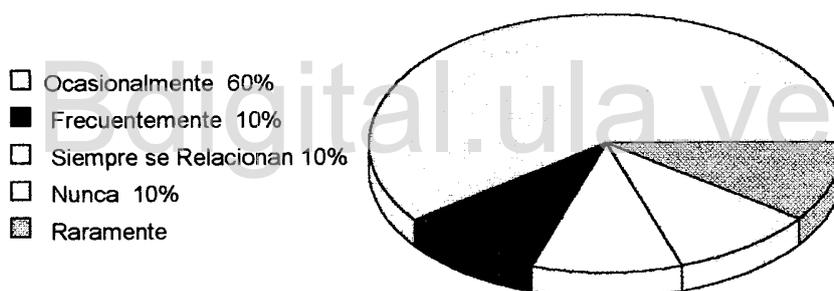
Los recursos didácticos más señalados por los alumnos fueron: guías de estudio, las láminas, el retroproyector, los mapas, y en menor proporción los demás recursos.

Esto indica que el recurso por excelencia sigue siendo el bibliográfico que en muchos casos se encuentra desactualizado como lo sostiene Simancas (1998), contrario esto con la formación de un docente capacitado para desarrollar una labor pedagógica-geográfica transformadora y humanizadora a

la vez, lo cual requiere del entrenamiento en el uso de una diversa gama de estrategias, no solo de tipo bibliométricos, sino que se pueden aprovechar en primer lugar, los mismos espacios geográficos reales; como también la infinidad de recursos que ofrece el ámbito tecnológico-comunicacional.

En esta situación, la responsabilidad no es únicamente de los profesores universitarios, sino de las mismas casas de estudio, que no terminan de introducir la tecnología de punta para potenciar la formación del docente en la enseñanza de esta ciencia.

4. Relación de los Conocimientos Adquiridos en Clase, con los Problemas Reales de la Comunidad y su Entorno. (Figura N° 10)



Fuente: Chapeta (1999)

Con base en que la enseñanza geográfica debe ser el andamiaje para el tratamiento y la solución de las situaciones-problema en que se desenvuelve el individuo actualmente y que se relacionan directamente con esta ciencia, la formación del nuevo docente debe asentarse bajo estos parámetros. La realidad recogida a través de las entrevistas, deja ver que los conocimientos pedagógico-educativo en esta materia, se relacionan de forma ocasional con los problemas de la comunidad y del entorno(60,0%), cuando la ciencia geográfica por su naturaleza social y holística, permite relacionar

continuamente sus saberes con la realidad actual. Sé esta formando así a un docente en esta materia, que aunque conoce las problemáticas de su comunidad y su región, no está entrenado completamente para abordarlas de forma sistemática-pedagógica.

5. Tipo de Formación Recibida para Abordar en su Futura labor Docente los Problemas Ecológico-Ambientales de la Actualidad. (Figura N° 11)

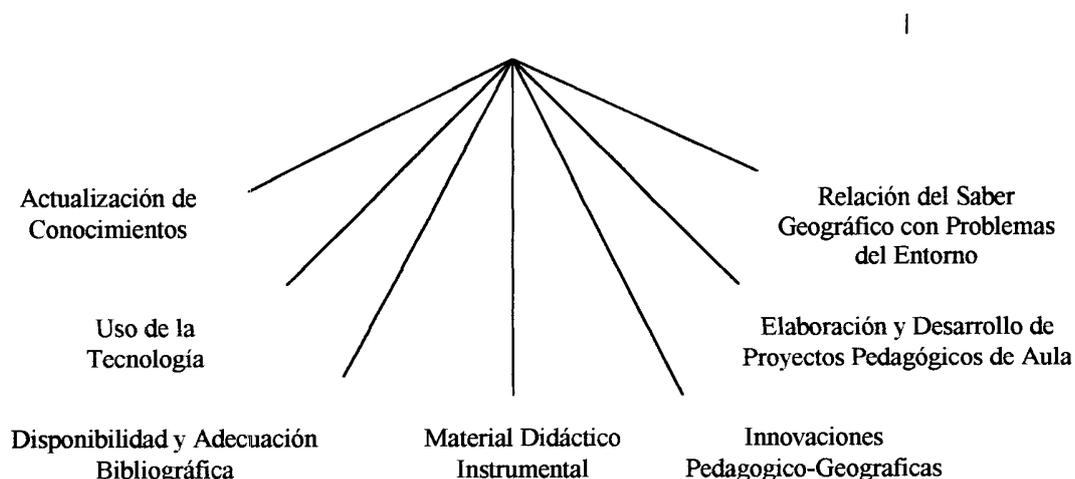


Fuente: Chapeta (1999)

Los resultados a esta interrogante demuestran que ya se están comenzando a introducir cambios positivos con respecto al abordaje de los problemas ecológico-ambientales, pues cerca de la mitad de la muestra entrevistada reconoce que la formación en este aspecto es "buena" (40,0%), reforzado esta con un 20% de alumnos que la consideran "muy buena".

Aunque la formación del docente geográfico en este aspecto, debe ser potenciada aún más, se reflejan cambios positivos en cuanto al abordaje de esta problemática, que constituye en la actualidad una de las crisis más importantes y apremiantes que confronta la humanidad desde el nivel local, hasta el planetario.

6. Aspectos fundamentales en que debería estar capacitado el docente para enseñar una geografía innovadora y dinámica.



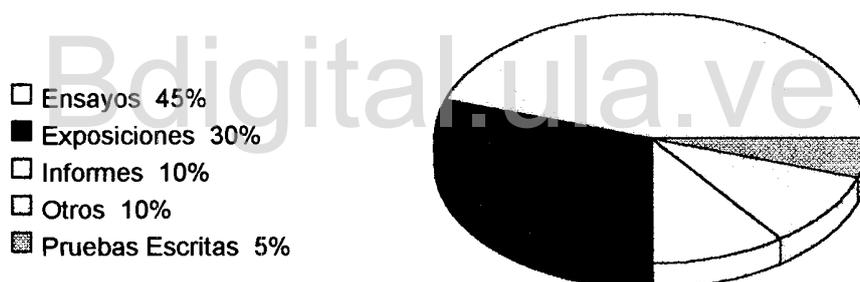
Este aspecto se trató en las entrevistas de forma abierta, con la finalidad de acercarse más a las necesidades y exigencias del futuro docente.

De esta lista de exigencias, las más acentuadas fueron las relacionadas con la actualización de conocimientos, el uso de la Tecnología y las innovaciones pedagógico-geográficas. Sin embargo, todas revisten importancia, pues son necesidades sentidas por los futuros docentes en geografía, quienes según lo que se observa se encuentran bastante concienciados en relación con su responsabilidad de mejorar la calidad de la educación geográfica.

En este marco de necesidades, cabe destacar la exigencia que hacen los futuros educadores relacionados con las innovaciones pedagógico-geográficas y el entrenamiento para la elaboración y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula, aspectos que pertenecen al eje de formación pedagógica. Esto debido a que las tres universidades investigadas han

introducido en sus Planes de Estudio un porcentaje bastante alto (aproximadamente un 55% a lo largo de la carrera) de asignaturas pedagógicas, sin embargo, los estudiantes manifiestan que no se está relacionando lo psicopedagógico con lo disciplinar, es decir, no se les está entrenando suficientemente en cuanto a la aplicación de las nuevas teorías psicopedagógicas en la enseñanza de los saberes geográficos. La situación descrita viene a confirmar los resultados del análisis programático, donde se encuentra también que hay necesidad de armonizar adecuadamente el qué y el cómo enseñar, en la formación de este profesional.

7. ¿Cómo te gustaría ser evaluado? (Figura N° 12)



Fuente: Chapeta (1999)

Los resultados de esta interrogante son claros y precisos; denotando que los futuros docentes en esta materia no desean seguir siendo evaluados por medio de los tradicionales exámenes escritos. Asumen que los instrumentos más adecuados están constituidos por los Ensayos(45,0%) y las Exposiciones(30,0%); además de indicar que otro medio de evaluación pueden ser las Investigaciones.

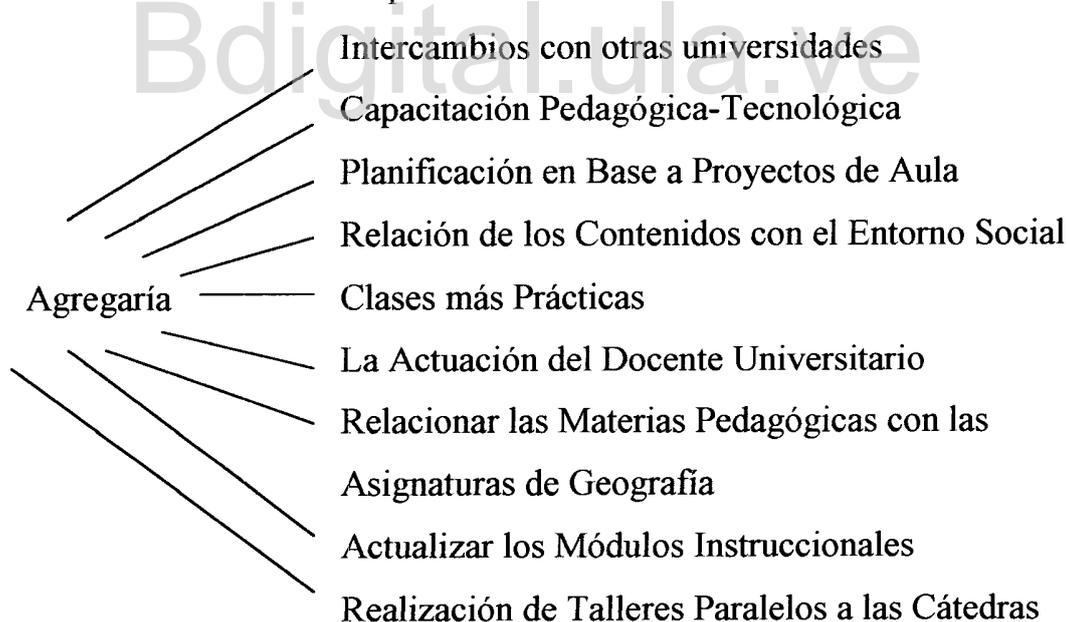
Los resultados ponen en evidencia la necesidad real de medir no solo conocimientos, sino también registrar habilidades, actitudes, y destrezas. No

estará nunca de más, enfatizar este aspecto, por cuanto una evaluación flexible, considerada e integral mejorara en un gran nivel la futura actuación que el docente geográfico pueda desarrollar en este ámbito. Es necesario acotar también que estos resultados afianzan la interpretación analítica que se realizó al Criterio de evaluación en los Programas, pues hay un alto nivel de coincidencias entre lo expuesto allí y lo que el futuro docente desea en materia evaluativa.

8. ¿Qué cambiarías y lo Agregarías a los Programas de Geografía Desarrollados Actualmente en tu Universidad?

La interrogante se dejó abierta, con la finalidad de que los estudiantes entrevistados tuvieran libertad de expresar con plenitud sus ideas al respecto.

A continuación las respuestas:



El mayor énfasis hecho por los estudiantes se correspondió con cinco de los señalamientos presentados, a saber: Capacitación Pedagógica-Tecnológica;

relación de los contenidos programáticos con el entorno social; clases más prácticas; la actuación del docente universitario; y la relación de las materias pedagógicas con las asignaturas de geografía. Al ser estos planteamientos hechos por igual número de alumnos de las universidades estudiadas, se deduce que las debilidades en cuanto a la capacitación del docente en geografía, son las mismas, estando referidas a los elementos vertebrales, que tienen que ver directamente con la conformación de su perfil integral.

Los demás planteamientos entre los que se citan intercambio con otras universidades, planificación sobre la base de Proyectos Pedagógicos de Aula; actualización de los Módulos Instruccionales, y la realización de talleres paralelos a las Cátedras formales, también son necesidades, cuya práctica potenciara de manera bastante positiva el entrenamiento de ese docente cuyo reto esta en colocar los saberes geográficos al servicio de la transformación social y la vuelta a una convivencia armónica más humana.

Se puede concluir el análisis de los resultados de las entrevistas aplicadas a los alumnos de estas tres casas de estudio superior, señalando que, de cara a los cambios introducidos a nivel teórico-curricular, el contacto con la realidad demuestra que gran cantidad de la práctica pedagógica y geodidáctica mediante la que se forma el docente de geografía, aún se encuentra sesgada por el tradicionalismo. Por su parte, los mismos alumnos, (futuros docentes) reclaman que su formación actual se asiente en parámetros pedagógico-geográficos que den cuenta de un saber-hacer para comprender y reelaborar la realidad actual.

MATRIZ DE DOBLE ENTRADA. OPINIONES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS (Figura N° 13)

Informantes	Categorías	Los Nuevos Diseños Curriculares	Los Docentes Universitarios	La Adecuación Pedagógica	Los Recursos Didácticos
Profesores de la Univ. Nac. Exp "Simón Rodríguez" Núcleo La Grita					
Profesor N° 1 *		"El nuevo diseño aunque no es particular de la geografía, lo considero bueno en todos sus aspectos"	"La mayoría de los profesores han asimilado los cambios".	"Existe mayor peso del eje pedagógico, lo cual es muy apropiado para la formación de este docente"	"Es necesario una gran sensibilización por parte de los catedráticos en este aspecto"
Profesor N° 2 *		"Bajo este nuevo diseño se formará un excelente docente en geografía"	"Creo que se cuenta con un adecuado recurso humano"	"Esta era una de las fallas del modelo tradicional, pero ya ha sido superada".	"No se cuenta con suficientes recursos didácticos materiales, para introducir los cambios".
Profesor N° 3 *		"Me parece que esta universidad siempre se ha capacitado buenos profesores de geografía".	"Siempre hemos confiado en la capacidad de nuestros colegas"	"El eje pedagógico-didáctico se ha implementado adecuadamente".	"Estamos trabajando con un recurso bastante actualizado como es la red Internet"
Docentes de la Universidad de los Andes Táchira					
Profesor N° 4 *		"Lo que considero como un cambio real, es que sé esta formando un docente más práctico en esta materia".	"Aún falta concientizarlos de la necesidad del cambio"	"Gran cantidad de materias pedagógicas sin relación con las asignaturas de la especialidad".	"Se deben inyectar mas recursos económicos para introducir recursos didácticos-tecnológicos actualizados"
Profesor N° 5 *		"De esta universidad egresan docentes en Ciencias Sociales, no en geografía"	"Los profesores que dictan estas materias cuentan con suficientes bases".	"Muchas materias pedagógicas, pocas materias geográficas".	"Se necesita una urgente actualización de nuestras bibliotecas, con relación a los materiales geográficos y pedagógicos"
Profesor N° 6 *		"Todavía no se corresponde la formación de este docente a la realidad que se vive en las instituciones de Educación Media"	"Hay una gran cantidad de profesores reticentes a las innovaciones".	"El eje pedagógico es muy bueno pero hay que trasladarlo a las asignaturas geográficas".	"También en este aspecto se necesita la actualización para los docentes universitarios".
Profesor N° 7 *		"Realmente, esto es más teoría que práctica".	"Los profesores constituyen la principal limitante en la operatización de los cambios".	"Hay que armonizar la cantidad de materias pedagógicas con las asignaturas de la especialidad".	"No se cuenta con disponibilidad de recursos didácticos-tecnológicos para innovar la enseñanza de esta materia".
Profesores de la Univ. Nac. Abierta Centro Local Táchira					
Profesor N° 8 *		"Se encuentra acorde con los requerimientos del país en cuanto a este tipo de docente"	"Se necesita actualizar este recurso a través de talleres y otras actividades"	"Se necesita la planificación en equipo para adecuar el eje pedagógico a la enseñanza de la geografía".	"Los Módulos Instruccionales deben ser actualizados".
Profesor N° 9 *		"Esta adaptado a las expectativas de los jóvenes que escogen la docencia geográfica".	"Se requiere un gran trabajo de sensibilización para adecuar las innovaciones a la práctica".	"Es necesario hacer un mayor énfasis en materia geodidáctica".	"El Módulo de Educación a distancia no permite la utilización de recursos esenciales para la formación de este docente"
Profesor N° 10 *		"Tengo mis dudas sobre su aplicabilidad total".	"Hay profesores que no han incorporado los nuevos cambios a su praxis".	"Considero que el nuevo eje pedagógico fortalece el perfil de este nuevo docente".	"El recurso didáctico por excelencia sigue siendo el texto"

Fuente: Chapeta (1999)

* Ha sido necesario, identificar con estos seudónimos a los profesores entrevistados, para cumplir con la exigencia de que sus nombres no sean publicados

La opinión de los catedráticos sobre la relación: Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía

El conocer la opinión de una muestra de catedráticos de las instituciones estudiadas que desarrollan asignaturas de geografía se ha hecho con la finalidad de incorporar y analizar el punto de vista de estos actores, que están en relación directa con la realidad del problema investigado, de esta manera, el estudio adquiere mayor profundidad, fiabilidad y validez. Las entrevistas aplicadas fueron de tipo informal, y la información se presenta en la Figura N° 16.

Las opiniones suministradas por los docentes universitarios permiten complementar y enriquecer profundamente los tópicos relacionados con la problemática estudiada por cuanto se observan niveles de identificación con las interpretaciones resultantes del análisis hecho a los Programas y con las respuestas emitidas por los estudiantes.

Desde la propia perspectiva que tiene cada catedrático sobre la temática estudiada, se advierte gran interés y motivación hacia las reformas curriculares en las mencionadas universidades. Opiniones como: *“Bajo este nuevo diseño se formará a un excelente docente en geografía”* y *“Los cambios están acordes con los requerimientos del país en cuanto a este tipo de docente”*, dan cuenta de las expectativas al respecto.

Al lado de este grupo, se encuentran los profesores que señalan que los cambios curriculares no son suficientes, en atención a que plantean, por ejemplo que *“Todavía no se corresponde la formación de este docente a la realidad que se vive en las instituciones de educación media”*. Un tercer grupo, optó por respuestas como las siguientes: *“Tengo mis dudas sobre su*

aplicabilidad total” y *“Realmente esto es más teoría que práctica”*, coincidiendo esto, con la exigencia planteada por los estudiantes en cuanto al cambio que deben asumir los catedráticos en relación con las innovaciones curriculares.

Lo anterior pone de manifiesto una de las principales limitantes para llevar a la práctica los cambios, cual es la reticencia de algunos catedráticos a asumir una práctica educativa renovadora. Algunos de ellos señalan que: *“Hay profesores que no han incorporado los nuevos cambios a su praxis”*, lo que trae como consecuencia, entre otras, que se vea afectada la continuidad de la triada: programa-docente-estudiante, esencial para la operatización de una práctica pedagógica potente y eficaz, en la formación del docente en esta disciplina.

Un segundo aspecto contemplado en la entrevista se refirió a la adecuación de las asignaturas pedagógicas al nuevo perfil del docente geográfico. Al lado de los docentes que acogen la opinión de que ha sido positivo el introducir mayor carga pedagógica en la formación inicial de estos docentes, se observa a otro grupo de catedráticos los cuales plantean que: *“Hay que armonizar la cantidad de materias pedagógicas con las asignaturas de la especialidad”*, señalando con esto que la extensión del componente pedagógico le ha restado lugar al número de asignaturas geográficas; pero no es objetivo de esta investigación entrar en esta polémica.

Llama la atención en este aspecto el planteamiento que hacen profesores y alumnos con respecto a la necesidad de adecuar los saberes netamente pedagógico-didáctico a las asignaturas geográficas. Si bien el eje pedagógico se encuentra bastante potenciado en los currículos actuales, se observa que estas materias no se desarrollan en forma interrelacionada con las de la

especialidad. Los planteamientos acerca de que *“El eje pedagógico es muy bueno, pero hay que trasladarlo a las asignaturas geográficas”* o que hay *“... gran cantidad de materias pedagógicas sin relación con las asignaturas de la especialidad”*, significa que se está produciendo de manera débil la integración entre las disciplinas.

Esto trae como consecuencia que los futuros profesionales para la enseñanza de la geografía, sigan considerando los saberes de forma compartimentalizada, sin estar en capacidad de establecer las debidas relaciones entre estos.

Otro ámbito enfocado por los profesores en la entrevista fue el relativo a los recursos didácticos, necesarios para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje en consonancia con el perfil del docente geográfico deseado. La mayoría hace énfasis en la necesidad de actualizar el material bibliográfico, cuando señalan que: *“Se necesita una urgente actualización de nuestras bibliotecas, con relación a los materiales geográficos y pedagógicos”*

También ponen de relieve el hecho de que no se cuenta con los adecuados recursos didácticos-tecnológicos, entre los cuales mencionan entre otros: equipos de teledetección, planímetros, curvímetros, mapas actualizados, programas computarizados, y la red Internet, planteando que: *“Se deben inyectar más recursos económicos para introducir recursos didáctico-tecnológicos actualizados”*.

Los recursos didácticos como instrumento de distinta índole, son vitales para poner en práctica un proceso educativo geográfico que permita manejar medianamente el conocimiento cambiante, complejo y tecnificado de la actual época. Sin embargo, acá también hay que señalar la responsabilidad que le

cabe a los catedráticos en la tarea de entrenar al futuro docente en el uso y manejo de la gran cantidad de recursos que ofrece el medio para trabajar significativamente este tipo de conocimiento.

Se puede concluir este análisis en torno a los resultados de las entrevistas aplicadas a los profesores universitarios, haciendo eco del planteamiento de Moreno y Cárdenas (1998), en cuanto a que, el cambio depende de los formadores de educadores, quienes obligatoriamente deben transformar sus actitudes respecto a la concepción de docente que los nuevos tiempos requieren, así como a la valoración de la pedagogía y a la idea que se tiene de enseñanza y de la disciplina que se pretende enseñar, en este caso, la geografía.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPITULO V

POSIBILIDADES DE RENOVACIÓN EN EL AMBITO CURRICULAR GEOGRAFICO

Necesidad de las Orientaciones

La variada gama de problemas que confronta la sociedad actual y que afectan a todos los individuos por igual, exige el replantearse de manera eficaz la labor educativa, desde la perspectiva de formar un ciudadano capacitado para desenvolverse crítica y reflexivamente en ámbitos cotidianos donde los problemas ambientales, sanitarios, de consumo, políticos y éticos se entremezclan, constituyendo una realidad cambiante de una complejidad nunca vista.

La esfera de la educación formal se encuentra ante el reto de acusar relevantes y radicales cambios en todos sus ordenes, teniendo en cuenta la integración entre el ideal teórico y la puesta en práctica de tales intenciones, en tanto que uno de los problemas que viene agudizando más la crisis educativa es la falta de congruencia entre lo planificado a nivel teórico y lo que realmente se desarrolla en las aulas. Los cambios tendrán que enfilarse por la vía de los diseños curriculares y la relación que tienen éstos con la formación docente.

Una amplia gama de la problemática actual tiene que ver con las Ciencias Sociales, por cuanto éstas, como lo señala Domínguez (1994), constituyen un cuerpo de conocimientos cuyos métodos y líneas de investigación pretenden comprender, describir y buscar explicaciones a los

hechos sociales, como aspectos del sentido e intercambio de las interacciones humanas; así, la génesis y desarrollo de estas ciencias adquiere sentido en el análisis y comprensión del proceso socio-relacional del hombre, no sólo con sus semejantes, sino también con el medio físico en el que vive, el cual modifica de acuerdo a sus necesidades e intereses.

La geografía, como ciencia globalizadora entre lo físico y lo humano adquiere una importancia vital en el plano educativo formal, debido a la naturaleza holística e integradora de sus saberes, tanto en el plano del conocimiento científico como en la formación de valores y actitudes hacia los fenómenos sociales y ambientales. Sin embargo, su enseñanza en la actualidad confronta una grave crisis, relacionada principalmente con el tipo de perfil docente, lo cual genera un saber geográfico escolar tradicional e ideologizado, con graves repercusiones ante la solución de la problemática socio-ambiental-ecológica que requiere la humanidad de este nuevo milenio.

Es con base en esta situación y a los resultados obtenidos en el presente Estudio que se cree necesario realizar un intento por mejorar la calidad de la enseñanza de la ciencia geográfica, a través de un cuerpo de orientaciones, convencidos de que una de las vías más eficaces para el logro de tal objetivo es la que atañe a la innovación radical de los diseños curriculares bajo los cuales se concreta el docente en esta materia. Luque (1999:44), señala que: “... *el único recurso imprescindible para trabajar en el aula los contenidos de una geografía para el desarrollo desde la perspectiva del cambio social son buenos profesores y profesoras motivados por esta tarea*”, por cuanto la formación de este nuevo profesional debe asumirse desde una óptica de cambios radicales”.

Las transformaciones reales se concretarán en la medida que se teorice y se lleve a la práctica un modelo curricular geográfico que de cuenta de un perfil profesional comprometido con su responsabilidad socio-personal dentro del ámbito educativo, así como de la formación de alumnos concienciados de su participación activa en las decisiones que competen al territorio y que, indudablemente afectarán sus vidas; pero esta capacitación docente debe enfilarse también hacia el compromiso de la investigación y la reflexión en la práctica. (Ver Figura N°: 14)

Orientaciones a ser incluidas en la fase de fundamentación curricular.

La Política Educativa adecuada a la sociedad que queremos: Venezuela no escapa a la problemática mundial generada a raíz de los cambios científicos, tecnológicos, industriales, políticos, culturales, económicos y sociales. Tales situaciones se agravan más debido a las condiciones de dependencia económica y científico-tecnológica del país, que también se encuentra atravesando una marcada crisis educativa junto con el resto de países latinoamericanos, por cuanto en este plano han imperado modelos rígidos, tradicionales y desconectados de la problemática de estas sociedades.

A la luz de esta realidad interesa debatir en este punto lo concerniente al tipo de país y sociedad que se quiera construir o transformar, en función de la contribución que pueda aportar lo educativo, en este caso particular los saberes devenidos de las ciencias sociales y de la geografía para llevar a cabo tal proyecto.

Teniendo claro que, Venezuela, como nación Latinoamericana atraviesa graves problemas de dependencia económica, pobreza, y pérdida de valores,

así como situaciones críticas en el aspecto ecológico ambiental, se debe entonces aspirar a colocar el hecho educativo como cimiento para contribuir en el logro de las transformaciones dirigidas hacia un nuevo proyecto de país, para el cual se establezcan nuevos objetivos y acuerdos sociales para emprender con trazos de éxito este nuevo milenio.

Es preciso que las transformaciones se produzcan en todos los órdenes, colocando la práctica educativa como principal motor de cambio y, desde ésta, potenciar la enseñanza integral de todas las disciplinas escolares. En este caso particular, la geografía debe convertirse en uno de los principales ámbitos, desde el cual se desarrolle una acción pedagógica centrada en la formación de un docente que asuma una posición crítica, basando su ejercicio racional y efectivo en una práctica educativa geográfica transformadora.

Esta aspiración debe sentar sus bases en la creación de nuevos diseños curriculares en los que se contemple el perfil docente desde perspectivas renovadas e innovadoras. Sin embargo, la idea del cambio curricular debe descansar en el ámbito de una política educativa clara y coherente. A nivel nacional estas políticas siempre han estado en el tapete de la discusión, principalmente por carecer de lineamientos claros sobre el tipo de ciudadano que la nación necesita para su desarrollo, por cuanto la educación en Venezuela parece que hasta ahora no ha sido tratada como una prioridad.

Es recomendable comenzar el cambio desde este marco, por cuanto si lo que se desea es la formación de un ciudadano crítico de la realidad local, regional, nacional y mundial, con opciones de participación efectiva en la solución de los problemas geográficos cotidianos, es necesario, entonces, crear un marco de referencia claro, concreto y coherente, desde el cual se puedan

desarrollar proyectos curriculares innovadores en función de mejorar la calidad de este docente.

La Resolución No. 1 (1997) del Ministerio de Educación, constituye un paso adelante en la introducción de cambios efectivos en lo que a formación del profesorado se refiere, sin embargo, no se acaban de producir los resultados esperados, debido a que estos intentos de cambio deben ir acompañados por subsecuentes cambios en todas las políticas educativas del país, puesto que este proceso debe funcionar como un sistema cuyas partes tendrán que integrarse debidamente. Así, toda propuesta curricular, por ende, la relativa a la formación del docente geográfico debe enmarcarse en un sistema educativo macroglobal, que ofrezca las condiciones necesarias para obtener resultados positivos.

La Concepción Curricular: Debido a la naturaleza que encierra este elemento es entendido de muchas y variadas maneras, siendo conceptualizado, la mayoría de las veces como “planes y programas”, considerado además, como un fin en sí mismo, así como una normativa prescrita. Bonafé (1997:21), plantea que:

... debe mencionarse la idea de una nueva y diferente conceptualización del currículo, ligando ello a una ideología pedagógica de carácter renovador o de compromiso ético y político con la educación (...) el curriculum no es algo estático, rígido y cerrado.

Con base en estas consideraciones, las orientaciones que se presentan en materia curricular, se enmarcan dentro de la concepción del currículo como proceso, la cual plantea Sthenhouse (1987:56), como: “... *una tentativa para*

comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”; el planteamiento se hace aún más interesante por cuanto lleva implícito un desarrollo diferente de la praxis educativa, por cuanto el autor propone desarrollarlo como una hipótesis a comprobar en el aula, lo que supone la investigación desde y en su propia práctica del docente.

Entendido así, el currículo podrá ser considerado como un proceso abierto, experimental, flexible e hipotético, lo que vendrá a contribuir a esa búsqueda actual de un modelo curricular geográfico, crítico y comunicativo, en virtud del cual, como lo señala Duñabeitia (1999), el diseño ofrezca oportunidades abiertas al docente de modificar la base de conocimientos, revisar reflexivamente la acción y la teoría para, no sólo hacer correcciones técnicas, sino justificar éticamente sus acciones.

Currículo geográfico: Interdisciplinario y Globalizado: Esta alternativa viene a dar respuestas a la concepción tradicional de organizar los contenidos de la enseñanza geográfica con base en cánones netamente disciplinares, lo que ha traído como consecuencia el fracaso escolar y el rechazo generalizado por parte del alumnado. Travé y Pozuelos (1999:7), plantean que:

La perspectiva disciplinar que, heredada de la tradición positivista del siglo XIX, se basan en criterios que priman sobremanera la lógica de cada materia, adoptando entre sus objetivos la enseñanza de la lógica de la ciencia correspondiente. Constituye, por tanto un enfoque fragmentario y parcial de algún aspecto de interés para la propia disciplina objeto de estudio (...) Su traducción curricular ha supuesto la creencia en una estructuración del conocimiento presumiblemente lógica, natural y comprobada científicamente, que ahonda sus raíces en la tradición y en la propia formación disciplinar de los cuerpos docentes

El tratamiento curricular disciplinar constituye uno de los aspectos vertebrales de la crisis educativa y por ende, de la enseñanza geográfica, pues a través de éstos se han ofrecido pocas respuestas a las demandas sociales e individuales. La ciencia geográfica compartimentalizada ofrece pocas opciones de solución a la problemática humana y planetaria.

La propuesta en este sentido, ya la han venido haciendo los estudiosos de la materia, (Trinca, 1998; Domínguez, 1994; Duñabeitia, 1999), entre otros, es decir, diseñar los currícula para la formación del docente geográfico desde la perspectiva interdisciplinaria y globalizada, en función de acometer en países latinoamericanos: “... *el análisis de una perspectiva global sensible a los problemas del desarrollo, es decir, a los problemas del futuro común que amenazan hoy por hoy, especialmente a las poblaciones menos favorecidas de los países en desarrollo con el cambio social.* (Luque, 1999:34).

El cambio hacia esta concepción curricular geográfica, ha generado no pocas discusiones, Calvo y Cascante (1999:102), señalan al respecto que:

... quienes se posicionan a favor del currículo disciplinar, señalan que la integración de varias materias escolares en una sola lección supone una reducción en los contenidos del curriculum (...) También hacen notar que liquidar las disciplinas supondría perder un almacenamiento de conocimientos que se ha hecho de forma muy útil, olvidando a la vez líneas maestras que señalan por dónde pueden generarse nuevos conocimientos.

Sin embargo, no se trata de liquidar las disciplinas, sino de procesar pedagógicamente los problemas en base a los conocimientos disciplinares geográficos. Además, a través de este modelo se enriquece la visión psicopedagógica del aprendizaje, puesto que las más recientes teorías en este campo sostienen que el aprender es más potente y significativo cuando se

realiza de manera global. Así mismo, con la adopción del currículo globalizado se producirán cambios verdaderamente positivos en otros aspectos como: en el rol del profesor, pues éste dejaría su papel de especialista para convertirse en mediador, se tendría en cuenta la diversidad socio cultural del alumnado y habría un ámbito nuevo de recursos y materiales a utilizar.

Orientaciones para la formación inicial del docente:

El Perfil Docente para la enseñanza de la geografía: En relación con el rol del docente en la sociedad actual, Barquín (1999:60) plantea:

No es fácil ser profesor en la actualidad, debido a las presiones de los distintos representantes sociales, así como a la corriente neoliberal que recorre la estructura social y genera demandas, discursos e imágenes de lo público con un claro matiz peyorativo.

El cambio de roles de los agentes sociales, y la agudización de las crisis sociales y ecológico-ambientales, exigen nuevos roles a desarrollar en la práctica por el docente geográfico. Las propuestas dirigidas a la formación de este profesional con nuevas cualidades abundan, sin conseguir el propósito esperado, cual es el de convertir a este actor educativo en un elemento de potente cambio en la formación de una real conciencia geográfica.

A nivel nacional, en la Nueva Reforma Educativa Venezolana (1998), se señala que la situación en cuanto a la formación del docente para este nuevo siglo es bastante compleja y "... debe encararse desde la perspectiva de los procesos sociales y pedagógicos que pudieran conducir al desarrollo de una nueva cultura profesional" (p.33), por cuanto se le asigna el papel de "sujeto clave del cambio" en relación al desarrollo futuro del país.

Se considera que los cambios en materia del perfil docente geográfico ya están dados en el aspecto teórico, ya que en la Resolución No: 1 (1997), del Ministerio de Educación se recrea un ámbito de formación bastante completo de este profesional. Los problemas se han presentado en su traslación a la práctica, que no se acaba de hacer de la forma más conveniente.

Las orientaciones a este respecto entonces, van por la vía de enfatizar en la necesidad de integrar elementos y voluntades para que se potencie verdaderamente el perfil allí expuesto. Es necesario consustanciar la teoría con la práctica, a fin de preparar con suficiencia a un docente geográfico que en su futura praxis desarrolle los roles de Formador, Investigador, Promotor Social, Orientador, Administrador y Evaluador, complementando esto con el desarrollo de atributos personales como: el ser creativo, honesto, perseverante, comunicativo, amplio y receptivo.

La formación de este tipo de docente contribuirá a la construcción de la Venezuela que queremos, aprovechando el estado de crisis como una posibilidad. Este reto le compete a las universidades formadoras de este recurso y más directamente a los profesores universitarios, quienes tienen la responsabilidad de capacitar al profesional de la enseñanza geográfica a través de la conexión entre teoría y práctica, la integración de los conocimientos disciplinares, unas nuevas bases psicopedagógicas y geodidácticas, con una visión holística de la realidad y, ante todo concienciados del compromiso de cambio que pueden generar por medio de su praxis cotidiana.

El Docente como partícipe del Diseño Curricular: La concepción del currículo como proceso remite obligadamente a otra orientación no menos importante, cual es la necesidad de la participación directa del docente en la

construcción de los diseños curriculares, en este caso particular los relacionados con la ciencia geográfica. Diversos autores (Pérez y Gimeno,1993; Vasco, 1993; Porlán, 1995; Aranguren,1999, entre otros), coinciden en señalar que los currícula son modificados sustancialmente en la práctica por cada docente, situación que se agudiza si aquel no posee una teoría psicopedagógica de base para su labor.

Los currícula hasta ahora han sido diseñados por grupos de “expertos” quienes en la mayoría de los casos, desconocen la dinámica del aula, así como las diversas interacciones que se producen entre docente-alumno . Esto convierte al profesor en un ejecutor de diseños oficiales y preestablecidos. Giménez (1999:89) señala que: “ ... *en cualquier contexto, en cualquier situación educativa, el curriculum es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor (...) observando que frecuentemente los profesores interpretan el curriculum de forma diferente a sus creadores*”, lo que crea un abismo entre el diseño del currículo y el desarrollo del mismo.

El hecho de que los docentes no tengan participación directa en el proceso de diseño curricular, trae como consecuencia el pensamiento y la práctica rutinaria de la tarea educativa, así como la escasez de ámbitos para la reflexión, la crítica, el análisis y la investigación de la práctica, debido a que el profesional no ha recibido capacitación concreta para poder trasladar las “intenciones” curriculares a la práctica del aula. Lo más adecuado sería entonces, concederle al profesional de la docencia un espacio de intervención directa en esta materia.

El poner en práctica esta ambición , se encuentra limitada en países como Venezuela, por la denominada relación de saber-poder, que Calvo y Cascante (1999:105), explican en los siguientes términos:

Así entendido el conocimiento escolar y la cultura en general, la escuela y la sociedad son ámbitos de lucha, donde los distintos antagonismos sociales, luchan por establecer sus intereses, su perspectiva. La dimensión epistemológica que justifica la construcción de las disciplinas se analiza como un campo traspasado de intereses en pugna...”

Sin embargo, en materia geográfica, por ejemplo, el nivel central podría establecer directrices generales, dejándole espacios al docente para que sea él quien sugiera los contenidos de índole geográfico regional y local, atendiendo problemáticas socio-espaciales de su región. Es vital, por tanto, que las universidades contemplen la capacitación del docente en este aspecto.

El Profesor de Geografía y los Equipos Docentes: Este es uno de los elementos que a nuestro entender, potenciará la consecución de los cambios en la práctica, por cuanto el formar a este profesional para conformar equipos docentes generará una especie de formación permanente por medio de la reflexión conjunta sobre las experiencias de su labor educativa cotidiana, estando conformados dichos equipos por docentes de las diferentes especialidades.

La preparación del profesor desde su formación inicial a este respecto traerá significativas ventajas, no sólo a nivel del mejoramiento de la calidad educativa en general, sino en particular de la enseñanza geográfica, por cuanto el docente tendrá la oportunidad de analizar, reflexionar y discutir

constantemente aspectos del quehacer pedagógico y geodidáctico cotidiano. Bonafé (1997:47), señala que:

Los profesores implicados en estos equipos recogerán y compartirán información sobre la implementación de los procedimientos innovadores en la clase, y la adecuación de la acción docente a las premisas que fundamentan la idea de la enseñanza para la comprensión.

Lo más conveniente es que las instituciones formadoras de docentes en esta materia sienten las bases para la conformación de tales equipos, por cuanto a nivel educativo legal ya se exige la implantación de los Círculos de Acción Docente (CAD), en función de considerar que el conocimiento pedagógico se construye con la colaboración y deliberación de quienes protagonizan la práctica.

ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

— **¿ Qué enseñar?:** La selección y organización de los contenidos geográficos en función de lograr una eficaz formación profesoral es ardua y compleja, en tanto que deben enmarcarse en las situaciones que la sociedad considera como necesarios en un momento histórico determinado.

Surgen entonces, obligadas preguntas en este sentido: ¿Cómo seleccionar los contenidos desde esta ciencia para la transformación social?, ¿Cómo conocer el equilibrio entre la importancia del contenido, de los procedimientos metodológicos y de algunas disciplinas privilegiadas por la universalidad de su significación?, ¿Qué características deben contener los contenidos geográficos?, ¿Con qué valores y desde qué intereses?, ¿Cómo

lograr que los contenidos sean permanentemente actualizados?. Esto no sólo supone la inclusión de nuevos contenidos en materia geográfica en los Planes de Estudio, de por sí sobrecargados académicamente, sino que conlleva a una revisión curricular en profundidad.

Las orientaciones en este sentido se enmarcan en la selección y organización de los contenidos geográficos en función de la sociedad que queremos; y que se especifican más adelante. La meta perseguida debe acentuarse en la formación de este docente a través del desarrollo de contenidos con verdadera pertinencia social (arraigo, identidad y respuesta a las necesidades del contexto interno y externo), proceso para el cual deben apartarse las posiciones deterministas y acabadas, abogando por la contextualización y la elaboración permanente. Ver Figura N° 15). Benejam (1996), citada por Travé y Pozuelos (1999:8), plantea a este respecto lo siguiente:

El tratamiento de la problemática social requiere, nuevas formas de organizar el conocimiento escolar, de ahí que los problemas socialmente relevantes estén adquiriendo una importancia crucial desde los enfoques críticos para convertirse en los verdaderos núcleos articuladores de un curriculum alternativo.

Convertir en eje central de la organización de los contenidos las demandas, necesidades e interrogantes de la sociedad, en particular de la nuestra, requiere abandonar modelos tradicionales que han venido imperando en la formación docente, como lo es la superación de la fragmentación curricular y la lógica de la disciplina geográfica. Comenzará a marcarse así lo que Porlán (1995), denomina la síntesis didáctica negociada, es decir, consensuar los criterios para la organización de los contenidos armonizando

las demandas sociales con los intereses de los alumnos y el conocimiento escolar deseable.

Por esta vía se propone a continuación una serie de contenidos generales, a ser considerados como núcleos temáticos de los cuales se podrán desprender otros más particulares, pero enmarcados en la transformación social, a saber:

- Naturaleza y sociedad: una simbiosis sistemática.
- Globalización e identidad cultural.
- Simultaneidad de los procesos socio ambientales.
- Historias del presente, ocurridas en distintas partes del planeta.
- Espacios virtuales, espacios reales, nuevos espacios geográficos.
- Análisis de los elementos transformadores del Medio, en el tiempo y a través de diferentes espacios y paisajes.
- Cambios y transformaciones de los grupos sociales como variables condicionantes del Medio.
- Sobrepoblación, pobreza, basura y consumo, en los países tercermundistas.
- Dominación económica, cultural y tecnológica.
- Deterioro medio ambiental y producción antiecológica en países Latinoamericanos
- Modelos de desarrollo.
- Niveles y formas de intervención individual y social.
- Extensión de los derechos humanos.
- La tecnología y el espacio geográfico.

Sin embargo, las orientaciones en este sentido no concluyen colocando a disposición este tipo de contenidos, sino que es necesario extenderlas en

función de la significación que tienen otros elementos en cuanto a la selección y organización de los contenidos programáticos bajo los cuales es formado el docente para la enseñanza de la geografía.

No se logrará mucho incluyendo unos contenidos relacionados con las necesidades sociales si no se contempla su organización desde la perspectiva interdisciplinar y globalizada. En efecto, el conocimiento actual es holístico, por lo que no se puede abordar el saber geográfico de manera individualizada, ya que el tratamiento de lo social exige de la confluencia de saberes venidos de diferentes disciplinas para su comprensión. Este cometido se logrará en la medida que los profesores universitarios planifiquemos en equipos.

Así mismo, la selección y organización de los contenidos en materia geográfica debe hacerse atendiendo al tipo de conocimiento que puedan generar desde el marco conceptual, procedimental y actitudinal. Esta innovación curricular es relativamente nueva, por cuanto es necesario plantear algunas líneas de orientación en base a los resultados obtenidos en la investigación.

En primer lugar, se sugiere que en los Programas de las distintas asignaturas geográficas se especifiquen los distintos tipos de contenidos, con el objetivo de desarrollar en el futuro profesional las capacidades cognitivas – intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas. Pero, también es importante sensibilizar al profesor universitario en relación con el alcance de cada tipo de contenido, pues es a través de este proceso que se logrará la internalización de valores y actitudes asentados en la transversalidad, que es uno de los puntos más relevantes en cuanto a innovación curricular.

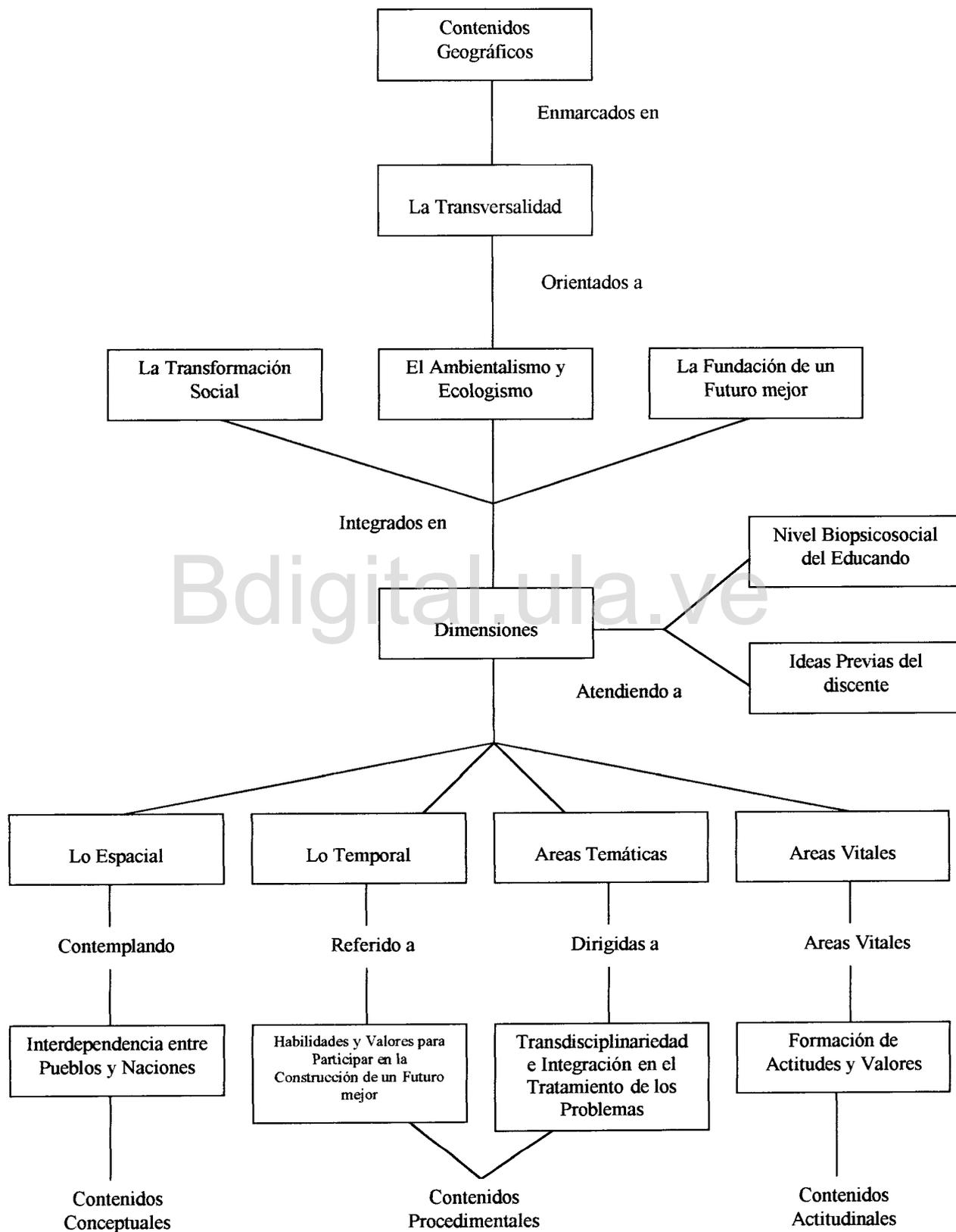
Los cambios relacionados con la organización y selección de los contenidos geográficos en los Programas, ya se están poniendo en práctica,

como es el caso de La Universidad de Los Andes Táchira, sin embargo, a expensas de ser un buen comienzo, se cree necesario afinar aún más los criterios en cuanto a este aspecto, aprovechando el nivel de flexibilidad y autonomía que vienen ostentando las universidades en lo referido a la planificación y operatización de los diseños curriculares.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS GEOGRAFICOS. (Figura N° 15).



— **¿Cómo Enseñar?:** Las orientaciones en este aspecto se hacen en función de los resultados del presente Estudio, de acuerdo a los cuales se observa que los métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, aún siguen sesgados por la rutinización y el academicismo. El ¿cómo enseñar? Se encuentra ligado directamente a los diferentes procesos que, desencadenan a su vez, ciertos tipos de aprendizajes, confluyendo en el proceso una variedad de elementos que Hernández (1996:55), plantea así:

Las perspectivas sobre el aprendizaje son descripciones o explicaciones del aprender que, cuando se aplican a situaciones de enseñanza, sufren interferencias y variaciones, teniendo en cuenta que el fenómeno de la educación escolar es una construcción social totalmente ligada al contexto en el que se desarrolla, a las particularidades biológicas y biográficas de estudiantes y docentes, al entorno cultural, a la coyuntura económica, a los intereses de los grupos de poder, entre otros.

Desde el marco de una pedagogía crítica, debe prestársele la debida atención a cada uno de los elementos citados, para conocer el nivel de importancia que tienen en función del desarrollo de estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos, teniendo el docente, en este proceso una de sus más complejas responsabilidades.

Con base en este ámbito, las orientaciones en función de distribuir saberes geográficos y apropiarse significativamente de ellos se enmarcan por la vía de la investigación en la práctica. (Ver Figura N°: 15)

— **Estrategias de enseñanza enfocadas en la Investigación-acción:** Aquí reside la labor central del docente como es la de enseñar a aprender. Para formar el profesional de la enseñanza de la geografía con esta base, es necesario armonizar adecuadamente la formación psicopedagógica con la

formación disciplinar, es decir, poner de base los conocimientos pedagógicos para el tratamiento de los contenidos geográficos.

El entrenamiento docente desde esta perspectiva generará fortalezas en cuanto a potenciar el rol profesional de mediador del aprendizaje, ya que éste tendrá las herramientas adecuadas para desarrollar su labor tomando en cuenta las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo de los alumnos.

Pareciera que este aspecto está lo suficientemente trillado, sin embargo en la práctica se observa lo poco que es tomado en cuenta el dinamismo biopsicosocial del aprendiz, por tanto, nos parece que este es el momento más adecuado para introducir estos cambios de forma potente, en función de que los saberes, actitudes y valores que puede desarrollar la geografía sean internalizados de la mejor manera posible.

El docente capacitado para basar el cómo enseñar desde la investigación-acción, también estará en la posibilidad de motivar diversas formas de participación del alumnado en el proceso del aprendizaje, unido esto a la introducción de las ideas previas de los discentes, lo que es vital para la consecución de saberes significativos.

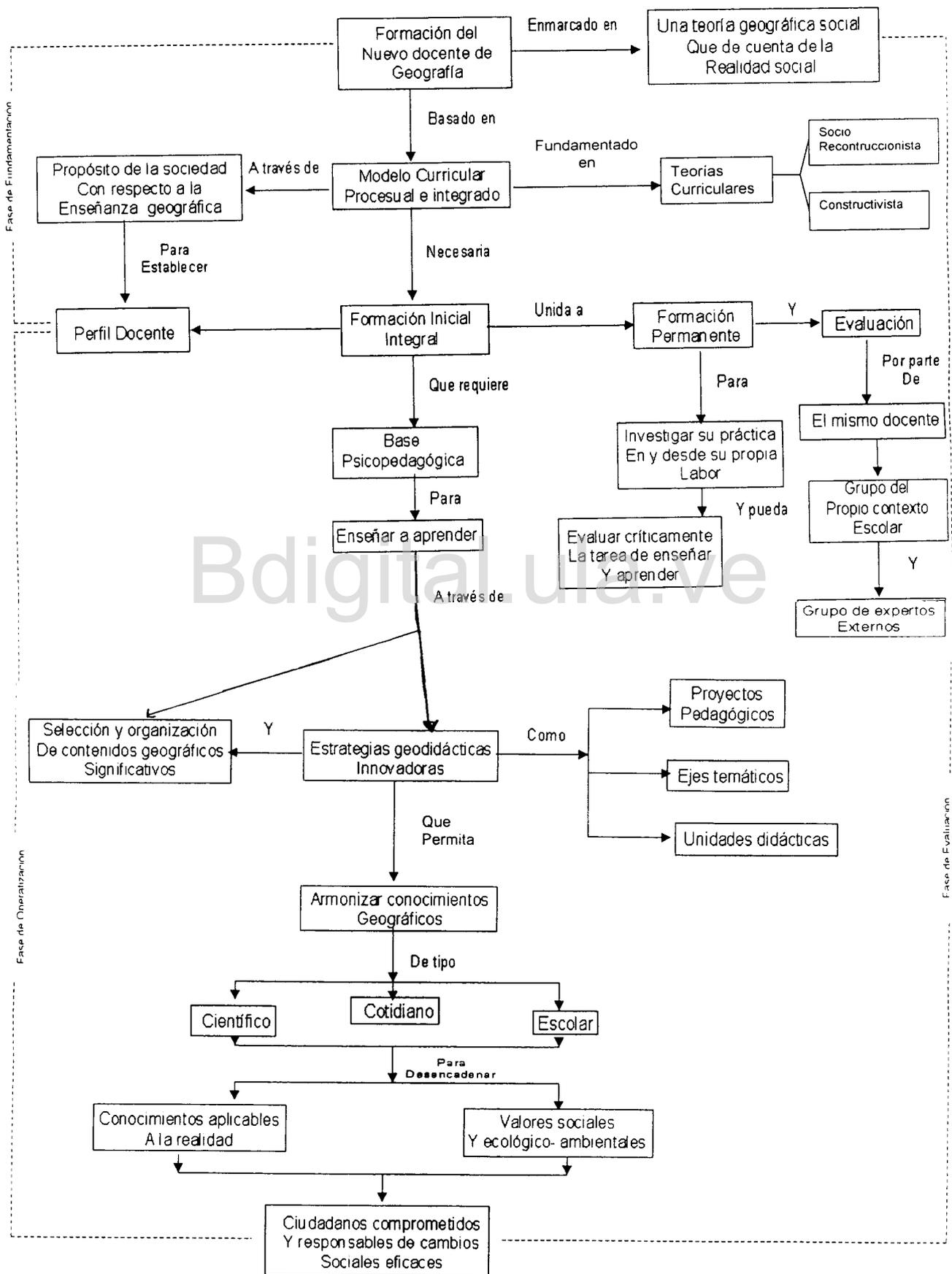
Igualmente, por medio de este tipo de entrenamiento el educador estará en capacidad de crear y recrear una variada gama de estrategias geodidácticas que den cuenta de los métodos propios de las ciencias sociales, alternándolas con otras de índole general en función de desencadenar aprendizajes internalizados. Por esto es prioritario que en las aulas universitarias se trabaje con: la ubicación y el análisis de situaciones geográficas, actividades lúdicas, manejo de instrumental cartográfico, resolución de problemas, unidades didácticas, ejes temáticos, dramatizaciones, salidas al campo, y proyectos de investigación, entre otros.

La capacitación docente para desarrollar métodos y estrategias didácticas desde el marco de la investigación-acción, supondrá desarrollar en la práctica la transversalidad, en tanto que, en los nuevos diseños curriculares se ha venido destacando la importancia de los ejes transversales, pero se ha dicho muy poco del cómo trasladarlos efectivamente a la realidad.

El cómo enseñar es un proceso dialéctico, de ahí se desprende la necesidad e importancia de enfatizar en los currícula geográficos cambios e innovaciones en este aspecto, de manera que el futuro profesional sea entrenado eficazmente para crear, planificar y desarrollar en su futura labor una variedad métodos y estrategias didácticas que adecuen la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia al dinamismo que caracteriza la interrelación sociedad-naturaleza en esta época histórica.

Necesario concluir enfatizando en la necesidad de ampliar este tipo de investigaciones con relación a los tópicos estudiados que inciden en la formación del docente en geografía. Es apremiante partir de la concepción de la educación como proceso dialéctico, necesitada de constantes transformaciones. Por ende, no será nunca suficiente el colocar en el tapete de la discusión las fallas, al igual que proponer alternativas de solución eficaces, para formar a un educador geográfico que satisfaga las necesidades y exigencias colectivas e individuales de cada momento histórico.

ORIENTACIONES A INCLUIR EN UN CURRÍCULO PARA LA FORMACION DE DOCENTES EN GEOGRAFIA. (Figura N° 14)



El Formador de Formadores en la enseñanza de la geografía

Moreno y Cárdenas (1998:43), sostienen que: *“Para transformar la enseñanza de la geografía es necesario modificar la formación del docente”*. Este planteamiento remite a involucrar al profesor universitario en la problemática relativa a la relación: Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía, así como la crisis que la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia confrontan en la actualidad.

La necesidad, en este caso, se genera de las opiniones suministradas por los informantes claves que intervinieron en el presente estudio, en tanto que, profesores y alumnos coinciden en afirmar que la praxis educativa cotidiana de algunos profesionales universitarios en materia geográfica, no se adecúa a los cambios enmarcados en los nuevos diseños curriculares bajo los cuales se forma al docente en esta materia.

Santos (1993), plantea una serie de paradojas que se presentan en la docencia universitaria; en primer lugar, los métodos de enseñanza aún se basan en el empirismo, la poca eficacia y estimulación, a pesar de los considerables progresos de la investigación en psicología del aprendizaje y en pedagogía universitaria. En segundo lugar, consientes de la explosión del saber y la necesidad de basar la enseñanza en la resolución de problemas, el desarrollo de la creatividad, la innovación y el espíritu crítico, muchos docentes universitarios siguen acentuando el proceso en la cantidad de conocimientos memorizados a largo plazo. En tercer lugar, ante la exigencia profesional de capacitar al futuro docente consustanciado con la realidad, la enseñanza universitaria sigue apegada a lo teórico. En cuarto lugar, frente a la

necesidad de evaluar continua y formativamente el saber hacer y el saber ser, se acentúa la evaluación sumativa y el saber.

El panorama descrito preocupa, pero no se puede dejar de lado una realidad que pocas veces es abordada al considerar reformas e innovaciones en lo que a materia de capacitación docente se refiere. Si bien es cierto que un gran número de profesionales universitarios han asimilado los cambios y basan su quehacer en la investigación y actualización pedagógica, aún quedan docentes en estas casas de estudio, cuya práctica no se identifica con las nuevas realidades educativo-geográficas, bien sea por la reticencia al cambio o por falta de actualización.

La preocupación por esta situación es evidente en el seno universitario, al respecto Díaz (1999:2), plantea:

... la enseñanza universitaria debe ser eje de discusiones, revisiones e innovaciones, por parte de quienes la tenemos como ocupación, por cuanto su calidad prestigiará a la población profesoral y a la universidad (...) es pertinente que los formadores de formadores alcancen los más elevados niveles de preparación.

La autora señala también, que la actualización del docente universitario debe enfatizarse en su responsabilidad en cuanto a la reflexión de su práctica, así como nutrirse a través de la constante investigación. Sin embargo, es necesario crear mecanismos adecuados, en función de llevar a la realidad estas buenas intenciones, promoviendo talleres de actualización, seminarios, conferencias de expertos y conformando equipos interdisciplinarios para la reflexión y la discusión.

Se puede concluir anotando que el reto de los catedráticos, caso particular de los profesores de geografía, se hace más relevante al considerar que en sus manos se encuentra la difícil labor de formar a nuevos docentes en

esta disciplina, que en su práctica tenderán a repetir los patrones de enseñanza de sus profesores universitarios. Por tanto, es imprescindible que éstos transformen su práctica, estrategias y metodologías de enseñanza geográfica, en función de formar al futuro docente como elementos de cambio en estos tiempos de dificultades.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

La situación en relación con el Currículo, la Formación Docente y la Enseñanza de la Geografía en las Universidades Tachirenses ha sido analizada con profundidad, detectándose algunas de las causas por las cuales se encuentra la enseñanza de esta ciencia en el tapete del cuestionamiento.

Desde este ámbito, es conveniente señalar desde un plano constructivista, las conclusiones a que se ha llegado después de analizar la temática, pero a su vez es conveniente describir importantes recomendaciones que, a modo general sirvan para mejorar el proceso.

- Las características de esta época civilizacional de comienzos de milenio, devenidas del desequilibrio de la interrelación sociedad-naturaleza, requieren de la formación de un nuevo recurso humano para la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía. Tales exigencias se centran en el entrenamiento de un docente concienciado de que, al lado de su reto académico, le cabe la responsabilidad de formar en los educandos una conciencia social, desde la que éstos puedan comprender las crisis del mundo globalizado, y a su vez, participar eficazmente mediante perspectivas de solución y transformación.
- En el Estado Táchira, las universidades formadoras de docentes en las especialidades de Ciencias Sociales y Geografía, han introducido una serie de cambios significativos, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, en los diseños curriculares bajo los cuales se concreta este profesional, en función de desarrollar el perfil de este educador, de manera que responda a sus funciones de investigador, formador, promotor social, innovador y evaluador,

entre otros; y así se encuentre en capacidad de “enseñar a aprender” geografía.

- Al estudiar el ámbito de las innovaciones mencionadas, se observa que los mencionados cambios no están produciendo los resultados esperados, ya que la enseñanza de esta ciencia, se sigue desarrollando en la mayoría de los casos por medio de la praxis pedagógica tradicional; situación detectada particularmente, al analizar los programas de las distintas asignaturas geograficas. Se siguen introduciendo cambios e innovaciones a nivel teórico, que no siempre son trasladadas a la práctica real.
- Esta situación obedece a la concurrencia de varios factores, entre los que se pueden mencionar: la clarificación en cuanto al tipo de docente geográfico que el país necesita, la falta de integración entre los distintos elementos curriculares en la práctica, la concienciación ante el cambio que deben poseer los actores educativos involucrados en el proceso, la ausencia de controles de seguimiento del egresado, a través de los cuales se evidencien los resultados.
- El análisis realizado a la relación: Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía, pone de manifiesto la necesidad de trasladar adecuadamente a la realidad, los cambios e innovaciones que han sido introducidas en los currícula por medio de los que se forman a estos profesionales de la docencia; en atención a las exigencias de está época crítica y compleja.

Las Recomendaciones están hechas en función de planteamientos que pueden ser acogidos para mejorar la situación investigada, y se describen a continuación:

- La adecuación de los elementos curriculares, por medio de los que se forman en la actualidad los futuros docentes para la enseñanza geográfica debe obedecer más a la particularización de las necesidades nacionales y

regionales. No es conveniente seguir anclados en la enseñanza de una geografía ideológica y pasiva, de espaldas a las crisis sociales, ambientales y ecológicas que los venezolanos, como toda la humanidad confrontan en este nuevo milenio.

- Las universidades formadoras de este profesional deben acentuar en los componentes curriculares los cambios e innovaciones requeridas para desarrollar una educación global, emancipatoria y crítica desde la geografía; en función de capacitar al ciudadano para la comprensión y transformación de su entorno cultural, social, económico, político y natural.
- Las innovaciones psicopedagógicas y didácticas introducidas hasta ahora a nivel curricular, en materia geográfica, son convenientes y bastante significativas, pero su traslado efectivo a la práctica requiere de aspectos esenciales como: el trabajo en equipo, visiones de integración y globalidad, una adecuada sistematización, evaluación constante y, sobre todo el asumir responsabilidades y concienciarse de la necesidad de los cambios, que en este ámbito exigen las nuevas circunstancias epocales.
- Finalmente se espera que, la presente investigación sirva de base y guía para ampliar el análisis de la problemática estudiada en relación con: el Currículum, a Formación Docente y la Enseñanza de la Geografía, bien sea a nivel regional o nacional; por esta vía se recomienda abordar un estudio relacionado con el seguimiento del docente egresado de estas universidades con la finalidad de comparar la labor educativa de este profesional, con los lineamientos curriculares bajo los cuales se desarrolló su formación inicial.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA.

- Alanís, Leonardo (1999) **Educación para la Complejidad**. En: X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de La Rioja. Logroño. España.
- Aranguren, Carmen (1999) **Un Proyecto Educativo Humanista para una Sociedad Humanizada en el Próximo Milenio**. En: X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Logroño. España.
- Aristizabal, Arnoldo (1987) **Tesis sobre el Currículo y las Relaciones Pedagógicas**. En: Educación y Cultura. 11. Bogotá.
- Ayuste, Ana (1997) **Pedagogía Crítica y Modernidad**. En Cuadernos de Pedagogía. 228. España.
- Ayuste, Ana (1997) **Pedagogía Crítica y Modernidad**. En Cuadernos de Pedagogía. 228. España.
- Ballestrini, M (1990) **¿Cómo elaborar un Proyecto de Investigación?**. Edit. Mc Graw Hill. México.
- Barquín, Javier (1999) **Hacia un modelo de Formación del Profesorado Crítico, Complejo y Global. Retos del Profesorado al final del segundo milenio**. En: Investigación en la Escuela. 37. Edit. Diada. España.
- Benejam, Pilar (1986) **La Formación de Maestros: una propuesta alternativa**. Edit. Laia. Barcelona. España.
- Blanco, Agustín (1978) **Metodología, Investigación y Sociedad**. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Blanco, J; Fernández, M; Gurevich, R y Tobio, O (1995) **Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada**. Edit. Aique. Buenos Aires.

- Bonafé, Jaime (1997) **Proyectos Curriculares y Práctica Docente**. 3ª Edic. Edit. Diada. España.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope (1995) **Investigación en Ciencias Sociales. Más allá de los Métodos**. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Brandt, Ronalds (1983) **Gols and Objective**. A:S: C:D. Yeratbook Committee.
- Brito, Zenair (1990) **Criterios y Orientaciones que podrían ser utilizados para Elaborar y Evaluar Programas de Estudio**. En: II Encuentro pedagógico Nacional "Docencia 90". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Turmero. Venezuela.
- Calvo, Adelina Y Cascante, Cesar (1999) **Algunas cuestiones sobre la Polémica Curriculum Disciplinar o Curriculum Integrado**. En: Investigación en la Escuela. 37. Edit. Diada. España.
- Capel, Horacio (1994) **La Geografía Hoy**. En Suplementos Anthropos. Barcelona. España.
- Carbonell, Jaume (1993) **Imágenes y Dilemas**. En: Cuadernos de Pedagogía. 220. Edit. Fontalba. Barcelona. España.
- Carretero, Mario; Pozo, Ignacio y Asensio, Mikel (1989) **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Edit. Visor. España.
- Castellano y otros (1986) **El Docente, su perfil y formación**. Edit. Cerpe. Caracas.
- Clary, Marise (1993) **Aprender a Situar. Situar para aprender**. En Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales. 5. España.
- Colección UNESCO (1969) **Métodos para la Enseñanza de la Geografía**. 2da. Edic. Edit. Teide. España.

Cólom, A y Mélich; J (1994) **Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación.** Edit. Paidós. España.

Congreso Nacional:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas

Ley Orgánica de Educación. (1980). Caracas

Chacón, N; Ramírez, M; Ortiz, J y Hernández, J (1999) **El Programa Analítico en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Instituto de Formación Docente a Distancia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.** En: II Encuentro Pedagógico Nacional. “Docencia 90”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Turmero. Venezuela.

Chópite, Berta (1995) **El Caso Cualitativo en la Investigación Educativa.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. San Cristóbal. Venezuela.

Cunill, Pedro (1998) **La Geografía y su Enseñanza en los tiempos actuales.** Discurso Inaugural del I Congreso Nacional Sobre la Geografía y su Enseñanza. Universidad de los Andes – Táchira. San Cristóbal.

Delvalles, Elba (1990) **Algunas Referencias y Teorías de Currículo que pueden orientar la Planificación y Evaluación del Programa Analítico.** En: II Encuentro Pedagógico Nacional “Docencia 90”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Turmero. Venezuela.

Díaz, D y Molina, A (1996) **I Encuentro Regional de Educación y Ambiente.** Maracaibo. Venezuela.

Díaz, Dámaris (1999) **Aprender a Enseñar: Nuevo Reto de la Contemporaneidad Pedagógica.** En: Aula Mater. Periódico de la Universidad de Los Andes Táchira. San Cristóbal. Venezuela.

- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (1999) **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista.** Edit. Mc Graw Hill. México.
- Domínguez, María (1994) **Curriculum y Enseñanza de la Geografía en el Marco de las Ciencias Sociales.** Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Duñabeitia, Concha (1999) **¿ Las Fuentes del Curriculum de Ciencias Sociales?.** En: X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de La Rioja. Logroño. España.
- Durán, D; Daguerre, C y Lara, A (1996) **Los Cambios Mundiales y la Enseñanza de la Geografía.** 22da Edic. Edit. Troquel Buenos Aires.
- Elliot, J (1990) **La Investigación-acción en Educación.** Edit. Morata. España.
- Flores, Rafael (1995) **Hacia una Pedagogía del Conocimiento.** Bogotá. Colombia.
- Giménez, Jesús (1999) **Didáctica de las Ciencias Sociales y Conocimiento Profesional del Profesorado.** En: X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de La Rioja. Logroño. España.
- Gutián, Carlos (1999) **Disciplinarietà, Transdisciplinarietà e Integración en el Curriculum: Aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía.** En: X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Logroño. España.
- Gurevich, Raquel (1994) **Un desafío para la geografía: explicar el mundo real.** En Didáctica de las Ciencias Sociales. Edit. Pídos. España.
- Hernández, Fernando (1996) **Psicología y Educación.** En: Cuadernos de Pedagogía.253. Edit. R.B.A.Revistas. España.

- Hernández, Fernando y Sancho, Juana (1994) **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Edit. Paidós. Barcelona. España.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P (1990) **Metodología de la Investigación.** Edit. Mc Graw Hill. México.
- Hernández, Xavier (1995) **Balance y Perspectivas.** En Cuadernos de Educación. 236. España.
- Hochman, Elena y Montero, Maritza (1978) **Técnicas de Investigación Documental.** Edit. Trillas. México.
- Hopenhayn, Martín (1988) **El Debate Postmoderno y la Dimensión Cultural del Desarrollo.** En Imágenes Desconocidas: La Modernidad en la Encrucijada Postmoderna. Buenos Aires.
- Hurtado, Iván y Toro, Josefina (1998) **Métodos Cualitativos propios de la Modernidad.** En: Taller de Convalidación para Investigadores en el Área de Ciencias Sociales. Instituto Internacional de Andragogía. Dirección de Investigación. 2da Edic. Episteme Consultores Asociados.
- Lacoste, Yves (1977) **La Geografía: un arma para la guerra.** Edit. Anagrama. España.
- Lanz, Rigoberto (1996) **Lo que el Fin de la Política quiere decir.** En Relea. 1. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- López, Eduardo (1996) **El Análisis de la Realidad Social.** 2da Edic. Edit. Alianza. España.
- Luque, Alfonso (1999) **Educación Globalmente para cambiar el Futuro. Algunas Propuestas para el Centro y el Aula.** En: Investigación en la Escuela. 37. Edit. Diada. España.
- Martínez, Miguel (1997) **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación.** Edit. Trillas. Caracas.

Martínez, Jaime (1997) **Proyectos Curriculares y Práctica Docente**. 3ª Edic.
Edit. Diada. España.

Meroni, G; Andina, A y Mastropiero, M (1979) **Ciencias Sociales y Didáctica**. Edit, Humanitas. Caracas.

Ministerio de Educación:

El Proyecto Pedagógico de Aula. Un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes. (1995). Dirección Sectorial de Educación.

Reforma Educativa Venezolana. (1998). Educación Básica. Dirección General Sectorial de Educación. Caracas.

Reforma Curricular Venezolana (1998) Educación Básica. Caracas.

Resolución N°: 1. (1997). Noviembre. Caracas.

Resolución N°: 12. (1983). Gaceta Oficial. N° 3.085. Enero. Caracas.

Mirés, Fernando (1995) **La Revolución que nadie soñó: o la otra Postmodernidad**. Edit. Nueva Sociedad. Caracas.

Moreno, E y Cárdenas, R. (1998) **Lineamientos para la Formación de Docentes en Geografía**. En: Geoenseñanza N° 3 Universidad de los Andes Táchira. Edita: Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.

Morín, Edgar y Kern, Anne (1993) **Tierra Patria**. Edit. Kairos. Barcelona. España.

Peñalver, Luis (1998) **Reflexiones recientes de lo social y los desafíos de la enseñanza de la geografía**. En: Geoenseñanza. Vol. Especial. Universidad de Los Andes – Táchira. Edita: Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.

Porlán, Rafael (1995) **Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza Aprendizaje basado en la Investigación.** Edit. Diada. Sevilla. España.

Programas de la Universidad Nacional Abierta. Centro Local Táchira:

Desarrollo Político y Social de Venezuela. (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Ecogeografía de Venezuela. (1994). Oficina de Planificación. Caracas.

Educación Ambiental (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Formación Ciudadana. (1993). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía de Venezuela (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía Económica-Política de Venezuela. (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía General (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Historia y Geografía regional (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Introducción a las Ciencias Sociales. (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Procesos Culturales de la Venezuela Contemporánea. (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Programas de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.

Núcleo La Grita:

Educación Ambiental. (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Formación Ciudadana. (1995). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía de Venezuela (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía General (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía Turística (1996). Oficina de Planificación. Caracas.

Geografía Universal (1997). Oficina de Planificación. Caracas.

Programas de la Universidad de los Andes Táchira:

Cartografía. (1999) Departamento de Ciencias Sociales.

Didáctica Especial y Recursos para el Aprendizaje (1999). Departamento de Pedagogía.

Dinámica Espacial de la Población. (1998). Departamento de Ciencias Sociales.

Espacio y Actividades Económicas. (1998). Departamento de Ciencias Sociales.

Fundamentos de la Geografía. (1999). Departamento de Ciencias Sociales.

Geomorfología. (1999). Departamento de Ciencias Sociales.

Introducción a las Ciencias de la tierra. (1999). Departamento de Ciencias Sociales.

Meteorología y Climatología. (1996). Departamento de Ciencias Sociales.

Organización del Espacio (1999). Departamento de Ciencias Sociales.

Pedología y Edafología. (1999) Departamento de Ciencias Sociales.

Reyes, R; Díaz, D; Reyes, G; Pacheco, B y Contreras, G (1995) **Reforma de la Carrera de Educación de la ULA en el Táchira.** Universidad de los Andes Táchira. San Cristóbal.

Román, M y López, E (1990) **Curriculum y Aprendizaje. Un Modelo de Diseño Curricular de Aula en el Marco de la Reforma.** 2da. Edic. Dirección Provincial del MEC. Unidad de Programas Educativos. España.

Pérez, Angel y Gimeno, Sacristán (1993) **Comprender y transformar la enseñanza.** Edit. Morata. Madrid. España.

Salmerón, Carlos (1994) **La investigación Cualitativa, Definición y Características.** En Escenario. 24. Cumaná. Venezuela.

- Sancho, Juana (1996) **Educación en la Era de la Información**. En: Cuadernos de Pedagogía. 253. Edit. R.B.A. Revistas. España.
- Santiago, Armando (1991) **Estudio de la Dinámica Geográfica Cotidiana: una Alternativa para la Enseñanza de la Geografía**. Universidad de los Andes Táchira. San Cristóbal. Venezuela.
- IBIDEM (1993) **La Enseñanza de la Geografía en la Práctica Cotidiana del Aula Escolar**. Universidad de Los Andes Táchira. San Cristóbal. Venezuela.
- IBIDEM (1996) **El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana**. En: Geoenseñanza. N°: 1. Universidad de Los Andes – Táchira. Edita: Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.
- Santos, Angel (1993) **La Formación Inicial. El Curriculum del Nadador**. En: Cuadernos de Pedagogía. 220. Edit. Fontalba. Valencia. España.
- Santos, Milton (1990) **Por una Geografía Nueva**. Edit. Espasa-Calpe. España.
- Scheunpflug; Annette (1997) **La Globalización como desafío al Aprendizaje Humano**. En Educación. Vol.55. Instituto de Colaboración Científica. Alemania.
- Simancas, Katia (1998) **Algunos criterios para el análisis de textos escolares de geografía**. En: Geoenseñanza. Vol. Especial. Universidad de Los Andes – Táchira. Edita: Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.
- Stenhouse, Lawrence (1987) **La Investigación como base de la Enseñanza**. Edit. Morata. Madrid.

- Taborda, Maruja (1990) **Nuevas Tendencias en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.** En Geodidáctica. 4. Caracas.
- Tedesco, A (1996) **Ambiente, Tecnología y Desarrollo.** CENAMB-UCV. Caracas.
- Travé, Gabriel y Pozuelos, Francisco (1999) **Superar la Disciplinariedad y la Transversalidad Simple: hacia un Enfoque basado en la Educación Global.** En: Investigación en la Escuela. 37. España.
- Tricart, J (1968) **Enseñanza de la Geografía a nivel universitario.** Colección: La Educación en Europa. París.
- Trilla, Jaume (1996) **Escuela Tradicional: Pasado y Presente.** En: Cuadernos de Pedagogía. 253. Edit. R.B.A. Revistas. España.
- Trinca, Delfina (1998) **La geografía, su enseñanza y los cambios del mundo actual.** En: Geoenseñanza. Vol. Especial. Universidad de Los Andes – Táchira. Edita: Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.
- Ugas, Gabriel (1996) **Paradojas de la Ignorancia Educada.** Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira. San Cristóbal.
- Universidad de Los Andes Táchira (1995) **Plan de Estudios de la Carrera en Educación. Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra.** Coordinación de Secretaría. Oficina de Registros Estudiantiles. San Cristóbal.
- Universidad Nacional Abierta. Centro Local Táchira. (1995) **Plan de Estudios. Carrera: Educación Integral. Mención: Ciencias Sociales.** División de Publicaciones. Caracas.

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" Núcleo La Grita.
(1993) **Plan de Estudio de Educación Integral: Area de
Concentración: Ciencias Sociales.** . Caracas.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento