

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

**EL PENSAMIENTO DE UN GRUPO DE PROFESORES DE
GEOGRAFÍA QUE LABORAN EN LA TERCERA ETAPA DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación Mención
Enseñanza de la Geografía

**Autor: MEDINA TORRES Jesús Orlando
C. I. 5.028.048**

SAN CRISTÓBAL, FEBRERO 2000

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

**EL PENSAMIENTO DE UN GRUPO DE PROFESORES DE
GEOGRAFÍA QUE LABORAN EN LA TERCERA ETAPA DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación Mención
Enseñanza de la Geografía.

Autor: MEDINA TORRES Jesús Orlando
Tutor: MsC. GARZÓN Carlos Alberto

SAN CRISTÓBAL, FEBRERO 2000

DEDICATORIA A

ANAIRENE inspiración en todos mis proyectos, a quien invito a construir sendas de sabiduría.

MAGALY por su comprensión y paciencia en esta etapa de crecimiento profesional.

LUIS Y ELIZABETH hermanos incondicionales quienes han sabido alentarme para acceder a nuevos derroteros.

CARLOS ALBERTO GARZÓN, por su dedicación y orientación para el desarrollo de este trabajo.

BELKYS, por su apoyo y estímulo en la culminación de esta etapa.

LOS PROFESORES de post grado de la Universidad de Los Andes cuyos aportes sirvieron para concretar la presente investigación.

RECONOCIMIENTO

Al profesor Carlos Alberto Garzón, quien siempre apoyó y orientó acertadamente el proceso de investigación con su madurez intelectual y académica.

A la profesora Katia de Simancas, por sus valiosas revisiones y aportes a la investigación.

Al profesor José Armando Santiago R. luchador constante para hacer de la Maestría pilar fundamental en la formación de investigadores.

A la Universidad de los Andes, institución en la cual he consolidado mi formación profesional.

A los profesores participantes en el estudio por su desinteresada colaboración.

INDICE DE CONTENIDO

	Pp
DEDICATORIA.....	V
RECONOCIMIENTO.....	VI
INDICE DE CONTENIDO.....	VII
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE ANEXOS.....	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCCIÓN.....	XIII
CAPÍTULO I	
Planteamiento del problema.....	1
El problema.....	1
Objetivos.....	4
Justificación.....	4

CAPÍTULO II

Marco Teórico.....	8
Antecedentes.....	8
Bases Teóricas.....	14

CAPÍTULO III

Metodología.....	41
------------------	----

CAPÍTULO IV

Análisis y discusión de los resultados.....	45
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	88

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

pp

FIGURA

1	Teorías de enseñanza.....	29
---	---------------------------	----

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

x

LISTA DE ANEXOS

pp

ANEXO

1	Entrevista.....	93
---	-----------------	----

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

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

**EL PENSAMIENTO DE UN GRUPO DE PROFESORES DE
GEOGRAFÍA QUE LABORAN EN LA TERCERA ETAPA DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

Autor: MEDINA TORRES Jesús Orlando
Tutor: GARZÓN Carlos Alberto

RESUMEN

La presente investigación procura conocer y analizar el pensamiento de algunos profesores de Geografía con respecto a la enseñanza, mediante la aplicación de un estudio de casos a cuatro docentes, intencionalmente seleccionados, con el empleo de una entrevista semiestructurada. Los datos se analizan en categorías, las cuales develan resultados en los que se aprecia el predominio del desempeño dependiente, ligado con aspectos de los desempeños productivo y expresivo, igualmente, destaca la presencia de la teoría de enseñanza tradicional, con rasgos de las teorías tecnológica, activista y constructivista, aunadas a las corrientes del pensamiento geográfico antiguo y la nueva geografía, asimismo, el tratamiento simplificado de la investigación, los apuntes, la explicación y la ausencia de reflexión acerca de la actividad docente.

PALABRAS CLAVES: pensamiento, teoría de la enseñanza, actividad docente, teoría implícita, enseñanza de la geografía.

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

**THE THOUGHTS OF A GROUP OF TEACHERS OF
GEOGRAPHY WHO WORK IN THE THIRD PHASE OF BASIC
EDUCATION**

Author: MEDINA TORRES Jesús Orlando
Tutor: GARZÓN Carlos Alberto

ABSTRACT

The following research intends to find out and analyze the thoughts of some teachers of geography in regard to the teaching process through the use of case studies applied to four teachers deliberately chosen with the help of a semistructured interview. The data whose analyzed in categories and the results showed the predominance of the dependend performance linked to some aspects of productive and expressive performances. The data also highlights the presence of the teory of traditional teaching with features of the technologic, activistic and constructivistic theorips combined with the trends of the old geographical thought and the new geography as well as the simplified treatment of research. The note – taking, the explanations and the absence of reflexions about the teaching activity.

KEY WORDS: thought, theory of the teaching, teaching activity, implicit theory, the teaching of geography.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la investigación educativa se presentan estudios que se proponen explicar, de alguna manera la compleja realidad de las aulas, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la actividad docente y de los educandos, entre otros. La mayoría de los autores destacan el rol de los profesores en los procesos indicados, sin embargo, es notoria la ausencia de trabajos que den cuenta del pensamiento de los educadores, temática que ayuda a develar los procesos que gobiernan las acciones, intenciones y desempeños de los enseñantes.

Esta línea de investigación data de mediados de la década del ochenta. A partir de entonces, se plantea como una aproximación prometedora con repercusiones en el área curricular, formación docente y en la calidad de la enseñanza. Al estudiar el pensamiento de los educadores se asume que el profesional de la docencia no es un técnico que desarrolla su labor dentro de un esquema rígido en el que controla todas y cada una de las variables propias del ámbito escolar. Por el contrario, es un ser pensante, que articula su actividad, juicios y decisiones en torno a constructos implícitos y explícitos, derivados de planteamientos teóricos racionalmente elaborados, así como de sus creencias, experiencias y presiones administrativas.

Es oportuno indicar que, el investigador, de acuerdo a su experiencia como profesor en la tercera etapa de Educación Básica, ha observado la tendencia en el trabajo de los enseñantes a privilegiar la cantidad de objetivos en detrimento de la calidad de los mismos. Al relacionar esta situación con la enseñanza de la Geografía en las aulas escolares, se encuentra que la práctica pedagógica corresponde a un desarrollo simplificado de los procesos cognitivos inherentes al nivel evolutivo de los alumnos, ya que no se produce el estudio analítico – crítico para confrontar la dinámica espacial

Para dar cuenta de lo observado y de otros constructos que subyacen en el quehacer de los profesores, se aplicó un estudio de casos, con la participación de cuatro educadores en ejercicio de la tercera etapa de Educación Básica, seleccionados intencionalmente. Además, se utilizó una entrevista semiestructurada cuyos datos se analizan y presentan de acuerdo a los objetivos de la investigación.

El estudio aporta información sustentada en las interpretaciones de diversos autores y en los propios argumentos esgrimidos por los docentes entrevistados. De allí, se estructuran los distintos capítulos que conforman el trabajo. El primer capítulo se refiere al planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, así se delimita y precisan los alcances de la investigación.

El segundo capítulo abarca los antecedentes y bases teóricas que sustentan los enfoques y la evolución teórica – conceptual del pensamiento de los profesores en diferentes ámbitos. El tercer capítulo da cuenta de la metodología que rige el trabajo, así como del proceso y el instrumento utilizado para desarrollar el estudio.

El cuarto capítulo ilustra las categorías que integran el análisis de los resultados, los cuales develan las concepciones didácticas y disciplinares que ayudan a comprender y valorar la complejidad y paradojas del pensamiento docente.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema

En Venezuela, las investigaciones con respecto a la enseñanza y, en particular, al quehacer de los profesores, se han dirigido, principalmente, a dar cuenta acerca de lo que sucede en las aulas escolares (Rodríguez, 1991, Esté, 1994), a su acción comunitaria (Espinosa, 1993) y a la cotidianidad del docente de Geografía (Santiago, 1996, 1997, 1998).

No obstante, en cuanto al pensamiento de los profesores y sus concepciones implícitas o creencias, sobre aspectos relacionados con su labor educativa, es poco lo que se conoce. (Medina, de Simancas y Garzón, 1996). Escasas son las referencias de esta línea de investigación a nivel nacional y ello es más notorio con relación a la Educación Básica y a la enseñanza de la Geografía.

De allí, la necesidad de abordar este tema de investigación como referente trascendental para acceder a una aproximación a la comprensión de la complejidad de la enseñanza. Complejidad, porque en ella convergen intereses y comportamientos variados tanto de los alumnos como del profesor donde se conjuga lo singular y lo diverso, lo empírico y científico, lo normativo y espontáneo, lo paradójico y lo dialéctico (García, 1997).

El presente estudio pretendió investigar el pensamiento didáctico - disciplinar y las teorías implícitas de algunos profesores de Geografía que laboran en la tercera etapa de Educación Básica. El pensamiento de los profesores es entendido como "... una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio". (Pérez y Gimeno, 1990, p.10). Por lo tanto, el mismo no sólo es el resultado de un estado psicológico del individuo, sino que en él participan los elementos sociales, históricos, económicos, políticos y su formación profesional, entre otros.

La forma de pensar de un profesor y su estilo para conducir el proceso de enseñanza origina rutinas mentales y esquemas de actuación didáctica, pedagógica y disciplinar que se concretan en el aula, lo cual es resultado de procesos prescritos por terceros, pero, también, a veces, es resultado de su experiencia como profesor.

El pensamiento del profesor no es reflejo objetivo y automático de la complejidad de su entorno real, es por tanto un proceso inacabado, dialéctico, de constante reacomodo, lo cual tiene lugar en la medida en que interactúa en el contexto escolar. Se considera una variable relevante en la vida del aula, al tomar en cuenta el carácter intencional de la actividad y comprender el significado diverso e implícito de las

manifestaciones externas del comportamiento, de allí que sus procesos de pensamiento condicionen, en parte, su desempeño profesional.

Además, de acuerdo con Pérez (citado por Porlán, 1995), el pensamiento de los enseñantes orienta y guía, aunque no de forma exclusiva su práctica profesional y asimismo la relación entre estos dos, no es lineal, debido a la existencia de cierta indeterminación que escapa al análisis científico.

En cuanto a las teorías implícitas, Munby (citado por Porlán, 1995) expresa que son “aquellos puntos de vista que, aún no habiendo sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido hacer lo que se hace.” (p.146). Tales teorías constituyen parte importante en las actividades de los profesores, porque son un referente sobre cómo se entiende la realidad e interacción docente – alumnos y, a su vez, cumplen una función cognitiva que facilita la comprensión de otras realidades construidas por sus semejantes. Son, al mismo tiempo, individuales y sociales dado que cada persona crea sus propias teorías a partir de su experiencia individual y social, porque forman, también, parte del colectivo al ser consideradas normas tácitas para el contexto donde se emplean. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Objetivos

Objetivo general

- Conocer las características del pensamiento, en torno al quehacer educativo, de algunos profesores de Geografía que laboran en la tercera etapa de Educación Básica.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar el tipo de desempeño como parte del pensamiento de algunos profesores de Geografía que laboran en la tercera etapa de Educación Básica.
- Identificar y analizar el tipo de teoría implícita, teoría de enseñanza y corrientes del pensamiento geográfico presentes en el pensamiento de algunos profesores de Geografía que laboran en la tercera etapa de Educación Básica.

Justificación

Día a día se incrementan las exigencias a la escuela para que sea copartícipe de la dinámica del mundo actual, lo cual abarca necesariamente al profesor, actor de singular importancia en el proceso educativo. El docente, al igual que los alumnos y demás personas relacionadas con el quehacer escolar, es un ser pensante, que consciente

o inconscientemente, ajusta esquemas mentales a la realidad en la que interactúa.

De acuerdo a esto, es trascendental comprender el pensamiento del profesor para entender “la naturaleza de los procesos de enseñanza - aprendizaje. La importancia de abordar este significativo aspecto está en comprender tanto las bases sobre las cuales presentan los profesores sus simplificaciones o construcciones, (así como) las construcciones mismas que crea” (Wittrock, 1989, p.44).

En el campo de la investigación del pensamiento del educador se han estudiado las teorías implícitas, las cuales según Munby (citado por Wittrock, 1990) son “importantes para lograr una comprensión completa y útil de los procesos de pensamiento (de los maestros) en la enseñanza”(p.515). Esto, sin soslayar las características propias de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la realidad de la vida del aula, las manifestaciones externas del comportamiento tanto de los profesores como de los alumnos, la incertidumbre en cuanto a la interacción con los alumnos y la asimilación de las estrategias didáctico pedagógicas, todo ello signado por la complejidad de la ecología del aula.

En concordancia con lo expuesto, se puede indicar que cuanto más complejo, fluido y cambiante es el escenario de actuación en que se efectúa la práctica profesional del docente, más determinante es la

influencia del pensamiento del profesor, porque él y sus alumnos están inmersos en una dinámica social, científica, técnica, espacial y cultural de la cual no son simples observadores.

Así, entonces, indagar el pensamiento del enseñante, en especial el de geografía en la tercera etapa de Educación Básica, es interesante, porque los comentarios realizados por los profesores, con respecto a su trabajo, son significativos para comprender lo que acontece en las aulas, el por qué él asume, rechaza o adecua posturas, conceptos o teorías didácticas, pedagógicas y/o disciplinares lo cual repercute en su trabajo.

Por lo tanto, el pensamiento del docente constituye un proceso importante en la fase interactiva del aula, pues su estudio deja conocer la intencionalidad o no de la actividad docente y la concepción didáctica y disciplinar que subyace en su desempeño. Intencionalidad, según Ugas (1994) que caracteriza "... el acto educante y la cual se manifiesta por la acción, argumentativa y con sentido de transmitir conocimiento con un telos: la formación..." (p.1).

Además, es un estudio valioso porque incluye las teorías implícitas y/o creencias de los maestros, las cuales son importantes en la investigación de la docencia, porque estas influyen en los juicios e interpretaciones en las que participa cotidianamente el profesor (Gibaja, 1991). En consecuencia, la investigación en referencia facilita la

participación de una actitud reflexiva por parte de los profesores participantes en el estudio, ya que se propicia que estos se enfrenten a los sentidos de su praxis para que se constituyan en docentes investigadores en contraposición a los docentes aplicadores. (Perafán, 1997).

Asimismo, la investigación da cuenta del estado actual de la enseñanza de la geografía en una institución escolar de la tercera etapa de Educación Básica. Conocer esta realidad es una convocatoria a los entes rectores de la educación y a las universidades a participar en el desarrollo de procesos de actualización de este saber en lo pedagógico, didáctico y disciplinar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Diferentes investigadores en el ámbito internacional han efectuado estudios concernientes al pensamiento de los profesores, los cuales, según Villar (1988) y Wittrock (1990), centran sus trabajos en tópicos como la toma de decisiones, la planificación y del pensamiento del profesor en la fase interactiva.

Sin embargo, a nivel de Venezuela, escasas son las indagaciones con respecto a este tema de interés en la práctica escolar. Los estudios desarrollados se refieren, principalmente, a la cotidianidad de las aulas, las rutinas y la incidencia de las reformas curriculares en el desempeño didáctico - pedagógico.

Dentro de los trabajos publicados en el país, especialmente en torno a la enseñanza de la Geografía, destaca la labor investigativa de Santiago (1997), quien indaga sobre la concepción de la geografía en el docente que enseña esta disciplina para la cual se apoya en una investigación descriptiva de la cual refiere, entre otras conclusiones, que la enseñanza de la geografía se inscribe en el modelo tradicional basado en la descripción, el enciclopedismo y lo naturalista. Por ende, la enseñanza

de este saber en las aulas se disocia respecto a la dinámica social e histórica de hoy.

En cuanto a las investigaciones efectuadas en otros contextos, se encuentran las siguientes: Jackson (1991), quien marca pauta con su trabajo sobre la vida en las aulas escolares. En el mismo enfatiza la comprensión y descripción de los procesos mentales, al igual que en las concepciones implícitas que manejan los docentes acerca de la enseñanza. Para llegar a comprender el pensamiento de los profesores, este autor se apoya en el estudio etnográfico, con numerosas observaciones directas de aula, el consiguiente análisis de la interacción alumnos - docente, el empleo de observaciones de aula y discusiones con el profesorado.

Dentro de las trascendentales conclusiones expuestas por este investigador, resaltan las siguientes:

- “... el desarrollo de la actividad docente está más fundamentada en la intuición, que en procesos de análisis reflexivos”. (Torres, prólogo, Jackson, 1991, p.22).
- La autoridad del educador está centrada en mantener la atención de los alumnos, ya que se espera que los escolares atiendan ciertas materias, para lo cual el docente invierte gran parte de sus energías. Además, considera exitosa la enseñanza cuando logra mantener la atención de los estudiantes sobre él.

Pérez y Gimeno, en España, (1992), realizaron un trabajo de investigación donde abordan el pensamiento de los profesores, su estructura y dimensiones, a través de un estudio de carácter experimental, con el objeto de acercarse a la mentalidad de los profesores. Concluyen que el pensamiento pedagógico se forma a medida que se interactúa en el ámbito escolar, lo cual sucede de manera prolongada; además, participan en su evolución los contrastes y reflexiones sobre relatos ajenos y la experiencia propia. Agregan que existe una significativa resistencia del pensamiento del profesor al cambio cuando éste no es cuestionado ni reconstruido

Ovens (1993), en España, desarrolló un estudio sobre la evolución del pensamiento de los maestros de educación primaria en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, y para tal fin aplica la investigación acción. Comprueba, este autor, que algunos profesores no manifiestan signo de evolución en su pensamiento, porque los materiales de estudio carecen de significado para ellos; sin embargo, para otros docentes, que utilizan tramas conceptuales como recursos para el aprendizaje, se da un mayor cambio en su pensamiento.

Marrero (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), en España, efectuó un estudio sobre las teorías implícitas del profesor por medio de una investigación cualicuantitativa, que él mismo señala como

alternativa para desarrollar investigaciones y, expone en sus conclusiones que:

- Las experiencias educativas tienen un fuerte carácter cultural y social que se plasma en el aula y en el pensamiento didáctico - pedagógico de los profesores.
- Los educadores tienden a desempeñarse en el marco de las teorías dependientes, expresiva, interpretativa y emancipatoria.
- Estudiar el pensamiento de los docentes ayuda a comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los currícula y contribuye a mejorar la calidad del quehacer escolar.
- Las teorías implícitas de la enseñanza ayudan a los docentes a planificar, interactuar y desempeñarse contextualmente.
- Las teorías implícitas sirven de trasfondo cultural y a su vez son el sustrato de los procesos sociohistóricos, didácticos y pedagógicos propios de la actividad escolar de los enseñantes.

Porlán (1994), en España, a través de un estudio de casos, investigó las concepciones epistemológicas y didácticas de maestros en formación y en ejercicio. Afirma, que dar cuenta del pensamiento de los profesores es una de las aproximaciones actuales más fructíferas para el estudio de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Obtiene los siguientes resultados: predomina en los profesores el enfoque transmisivo del conocimiento y proponen un enfoque empirista investigativo, donde el profesor transmite y el alumno descubre.

Del mismo modo, López (1994) en España, se propone describir y analizar las concepciones de dos profesores de primaria sobre el conocimiento de los alumnos; para ello, desarrolló un estudio de casos y concluye que el pensamiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos es uno de los pilares fundamentales del pensamiento didáctico docente que limita las modificaciones de la práctica escolar cotidiana. Igualmente indica que uno de los docentes adopta una perspectiva constructivista compleja con respecto al conocimiento de los alumnos y el segundo docente se ubica en un constructivismo simplificado, porque desarrolla una enseñanza tradicional de las Ciencias, aunque toma en cuenta las ideas de los alumnos.

Posteriormente, Porlán (1997), en España, indagó el pensamiento científico y pedagógico de los maestros en formación y se propone analizar las posibles categorías de pensamiento para tomarlas como referencia en el estudio posterior de profesores en activo. Aborda el trabajo a través de la investigación cualitativa y utiliza cuestionarios abiertos, entrevistas, debates e informes individuales escritos. Expone en sus conclusiones que los sujetos investigados se inclinan por un modelo de producción científica de conocimiento del tipo observación - hipótesis - experimentación - teoría, además, por una concepción del aprendizaje fundamentada en el niño como tabula rasa y por métodos de enseñanza

relacionados con los modelos anteriores, pero rechazan los modelos didácticos centrados en los contenidos y objetivos.

Particularmente en Venezuela, Medina, de Simancas y Garzón (1998), exponen los resultados de una investigación en el ámbito universitario para conocer y comprender los significados que se derivan del pensamiento de los docentes universitarios. Se apoyan en un trabajo de investigación cualitativo - interpretativo de campo, cuyo método es la entrevista en profundidad, llevada a cabo a través de un cuestionario semi estructurado. Entre sus conclusiones resaltan las siguientes:

- Predominio de creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza, lo cual hace que en este proceso prevalezca más lo intuitivo que lo racional.
- Presencia de diversas concepciones de enseñanza, como el modelo tradicional e, incipientemente, el constructivista.
- Inclinación a fijarse metas más orientadas hacia el desarrollo personal y social de los alumnos que hacia la producción y divulgación del saber.
- Mayor incidencia del conocimiento psicológico que del pedagógico en los fundamentos teóricos de los educadores.
- Existencia de contradicciones y aversiones en los discursos profesoraes.

• Bases Teóricas

El estudio del pensamiento del profesor constituye, dentro del campo de la didáctica, una línea de investigación de reciente data, fundamentada en los avances de la psicología y antropología (Marcelo 1987); como línea de estudio es aceptada por la comunidad científica mundial, pues, la misma profundiza en la complejidad del proceso de enseñanza, porque va más allá del examen de los aspectos disciplinares, psicológicos y didácticos.

En el estudio del pensamiento del profesor se plantea la necesidad de considerar los ambientes reales y no artificiales donde tiene lugar el acto escolar, dado que en el escenario real es donde el profesor favorece y regula los intercambios personales y ecológicos motivados por multiplicidad de intereses.

Este pensamiento es el resultado de interpretar las situaciones que se viven en las aulas y de las decisiones que allí se toman y, algunas de estas últimas, marcadas por la inmediatez de las circunstancias. Parece que el pensamiento del profesor evoluciona sobre la base de las experiencias cotidianas y se consolida y reconstruye a través de la incorporación de nuevos esquemas.

El pensamiento de los profesores se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Anderson y Shavelson, citados por Porlán, 1995) los cuales comprenden el campo de las creencias y teorías personales, así como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.

Con base a lo expuesto, a continuación se exponen algunas de las características que, de acuerdo con Villar (1988), tiene el pensamiento de los docentes:

- Se organiza en esquemas para facilitar su acción profesional, se desarrolla a través de la interacción docente - alumno y se pone en acción por la vía de ensayo y error.
- Tiene conceptos prototípicos para identificar situaciones tipo.
- Contiene guiones vinculados a los conceptos prototípicos que guían respuestas típicas y establece rutinas.
- Identifica hechos novedosos e incide en los esquemas establecidos.
- Posee aspectos diversos del conocimiento profesional, propios del quehacer didáctico, pedagógico (currículo, roles del profesor, alumno, entre otros).
- Se desarrolla en un contexto de experiencias, teorías implícitas, rutinas, disposiciones administrativas en torno a la enseñanza y a las disciplinas.
- No siempre es coherente, ni comprensivo, por lo cual se simplifica y tamiza para aplicarlo en el trabajo.

- Puede ser implícito, tácito y, en ocasiones, difícil de verbalizar.
- Varía de un profesor a otro.
- Cambia en el mismo profesor, más cuando interactúa con grupos diferentes de alumnos.
- Es particularista, no sistemático, según Bolster (citado por Gibaja, 1991); se diferencia, entonces, del pensamiento científico, el cual es universalista, aspira a la generalización y procura la relevancia teórica.

Además, Pérez y Gimeno (1990), Wittrock, (1989, 1991), Marcelo (1987) y Porlán (1995), entre otros, presentan los enfoques que estudian el pensamiento del profesor; estos son el cognitivo y el alternativo. Los mismos devienen de las tendencias de psicología de la educación. El enfoque cognitivo tiene marcado carácter psicológico, se identifica con el modelo proceso - producto, es de tipo unidireccional (profesor - alumno), con gran vigencia durante la década del 60. Aporta una interpretación sesgada, parcial e insuficiente del pensamiento del profesor.

Entre sus principales representantes se encuentran Clark y Peterson, Yinger, Shavelson (citados por Villar, 1988). Los dos primeros investigadores indican que el estudio del pensamiento de los profesores se puede realizar al tomar en cuenta: los procesos de planificación, el pensamiento del docente en la fase interactiva y las teorías y creencias.

Del mismo modo, Joyse (citado por Pérez y Gimeno, 1990) argumenta que los profesores no piensan como diseñadores preocupados por buscar métodos, materiales y actividades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, por el contrario piensan como profesionales conservadores enmarcados dentro de un diseño, al cual se ciñen resistiéndose, entonces, a las innovaciones.

Ahora, con respecto al pensamiento del profesor en la fase interactiva, éste requiere de procesos mentales diferentes a los empleados por él en la fase de planificación, pues tiene lugar el procesamiento de la información y la toma de decisiones, como resultado de la situación real que acontece en el aula.

Entonces, el profesor en ese espacio real, donde interactúa y lleva a escena su praxis, es un profesional que constantemente toma decisiones y procesa la información del contexto para hacer de su labor un trabajo identificado con su concepción de la enseñanza y esto se puede dar en forma consciente o inconsciente.

Durante la fase interactiva, el docente lleva a la práctica rutinas establecidas implícita o explícitamente en la planificación, así como pensamientos que según Marland (citado por Pérez y Gimeno, 1990) desempeñan las siguientes funciones:

- Revisar y adaptar las actividades planificadas.

- Actuar en situaciones imprevisibles.
- Ajustar el comportamiento de acuerdo a los principios didácticos, pedagógicos y disciplinarios.
- Desarrollar las estrategias didácticas de acuerdo al grupo de alumnos con que labora.

En el campo de las teorías y creencias del profesor, Pérez y Gimeno (1990) exponen que para entender el pensamiento y actuación del profesor, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información y toma de decisiones, “... hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular” (p.15).

Este planteamiento es trascendental, puesto que destaca la importancia del estudio del pensamiento del profesor, al considerarlo en su complejidad, pues en él participan las teorías y creencias del docente, las cuales se han formado a lo largo de su historia personal y profesional. De allí, que la influencia de este pensamiento idiosincrásico sea parte decisiva de la praxis y decisión del docente: “pre interactiva”, “interactiva” y “post activa”, en términos de Jackson, (1991).

Este devenir del conocimiento que el profesional de la docencia tiene se deriva de su experiencia personal y escolar, de las relaciones que

establece con los colegas, comunidad, estudiantes, objetos, acontecimientos y de las actividades formativas, tales como seminarios, talleres, cursos, congresos, entre otros, en los que participa.

Dentro del proceso interactivo, coexisten conocimientos formales, organizados y explícitos y aquellos de carácter mítico, paradójico, irracional y las creencias que el docente internaliza como resultado de sus vivencias y sus relaciones en el ámbito sociohistórico en el que está inmerso.

Estas últimas, las vivencias, guardan relación con las teorías implícitas del profesor, las cuales, según Pérez y Gimeno (1990), se consideran como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, actúa y valora. Este complejo contexto ideológico está formado por una mezcla de valores y creencias.

Marland, de acuerdo con los autores anteriormente citados, es el pionero de los estudios concernientes a las teorías implícitas en el enfoque cognitivo, propone cinco principios del pensamiento de los profesores:

- Principio de compensación, se refiere a la inclinación del profesor a atender al alumno desfavorecido.
- Principio de tolerancia, aquel donde el profesor ignora las acciones de los alumnos que requieren atención especial de parte del profesor.

- Principios de colaboración y de compartir el poder, cuando utiliza el liderazgo y potencialidades de los alumnos para apoyar sus estrategias didácticas.
- Principio de control progresivo, consiste en evaluación periódica de las actividades escolares.
- Principio de supresión de emociones, cuando inhibe la demostración de emociones por considerarlas perturbadoras del ambiente de clase.

Esta clasificación recibe críticas porque se presenta como principios inconexos que no dan cuenta de la situación real que acontece en los escenarios cotidianos donde se desarrolla el acto de enseñanza. Sin embargo, las críticas enriquecen el estudio del pensamiento del profesor, dado que, con las sugerencias de las mismas, se identifica “la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos de valor” que son inherentes a la praxis educativa. (Pérez y Gimeno, 1990, p.19).

Ello permite avanzar en la propuesta del enfoque alternativo, donde el profesor es un artista y científico, porque crea y reestructura constantemente sus esquemas mentales para ajustarlos a la heterogeneidad de situaciones que acontecen en el aula.

Al participar en esta multiplicidad interactiva el docente conjuga sus conocimientos, capacidades, actitudes, creencias y teorías. Igualmente,

lleva a la práctica el pensamiento sin articulación, como las creencias y el pensamiento docente que se corresponde con los principios organizativos de la lógica formal (Perafán, 1997).

El enfoque alternativo se sustenta en tres características: bases conceptuales, pensamiento práctico y socialización del pensamiento, igualmente, se identifica más con aquellos métodos de estudio propios de las ciencias sociales como los cualitativos y etnográficos.

En cuanto a las bases conceptuales, se plantea la explicación y comprensión de la conducta humana como una actividad con una carga intencional, influenciada por las experiencias personales y la interpretación particular que se efectúa de la realidad. La intencionalidad, también, es propia de la enseñanza, como lo expone Ugas (1994), ya que este proceso es una actividad intencional, cargada de valores de los alumnos, docentes y comunidad para explicarse y comprender la dialéctica e interacción del ámbito escolar.

La enseñanza, en este enfoque es, entonces, concebida como un arte – en términos de Stenhouse (citado por Gimeno, 1990, p. 80) – “porque se asemeja más a una práctica artesanal que a una práctica científica”, aunque no excluye esta última. Es, pues, un arte por la creatividad y dinamismo que el docente emplea para dar respuesta a la complejidad, singularidad e incertidumbre de este proceso.

La incertidumbre, según Morín (citado por Porlán, 1995) es por la diversidad de conocimientos especializados y fragmentarios que se generan hoy día, cuya asimilación, conocimiento, discusión e interpretación total son imposibles, lo cual da cabida a la puesta en escena de una ignorancia reconocida, que día a día se amplía; de esta situación no escapa el docente.

Del mismo modo, se plantea en este enfoque la inexistencia de un modelo único de desempeño docente en el aula, de un proceso de formación homogéneo, rigurosamente prescrito e internalizado que puede ser llevado a la práctica, tal posición se sustenta en la idea que el profesor, consciente o inconscientemente, adecúa sus pensamientos y conducta a las exigencias situacionales.

Así, este maestro es un profesional “que se reconoce por su pensamiento complejo - en términos de Morín - que se desenvuelve en la incertidumbre de la construcción permanente (de puntos de referencia que le faciliten actuar de acuerdo a la concepción de su rol), lo cual implica vivir con la metáfora, con la crisis lógica y con la duda” (Perafán, 1997, p.38). Es, también, un ser policognitivo con afectos, valores, interrogantes y necesidades, lo cual influye en su pensamiento.

Ahora bien, en referencia al pensamiento práctico del docente, este enfoque hace énfasis en el estudio del mismo más allá de las conductas

explícitas, porque éste es permeable a la dinámica social de la cual directa o indirectamente es partícipe.

Por su parte, Kelly (citada por Pérez y Gimeno, 1990) caracteriza el pensamiento del profesor como idiosincrático, es decir, particular e identificado con la psicología, por lo cual es constructivo, contextual, experimental y adaptativo, orientado a la acción de los procesos de elaboración de constructos. Sin embargo, en contraposición a ellos, Wittrock (1989, 1990) precisa que el mismo no es idiosincrático, por estar influido por las interrelaciones sociohistóricas, es decir, tiene un carácter extrapsicológico.

No obstante, estos autores coinciden en interrelacionar las características del pensamiento del profesor con la concepción de la enseñanza como un arte y del docente como un artista e investigador, participante en un proceso social y particular, dialéctico, inacabado, exigente por la constante búsqueda de respuestas que le faciliten comprender su labor y los requerimientos de los que es objeto, por parte de sus alumnos, autoridades educativas, padres y representantes, medios de comunicación, entre otros.

En cuanto a la socialización del pensamiento del profesor se argumenta en este enfoque que el mismo se origina a partir de los procesos de intercambio cotidiano en las instituciones escolares, de su

experiencia como estudiante, de la relación con los profesores, con la cultura escolar, de la influencia de las personas que guían administrativamente su trabajo, de la interacción con sus colegas y alumnos. Éstos últimos influyen significativamente en la formación del pensamiento del docente. En consecuencia, en el enfoque alternativo el pensamiento del maestro es el resultado de la combinación de las teorías formales e implícitas, así como de sus experiencias de la vida personal y profesional; de allí, la complejidad, singularidad e impredecibilidad del mismo.

Con respecto, a las teorías implícitas, las cuales permiten entender y comprender el pensamiento del profesor, son concebidas como representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias individuales, producto de la interacción sociocultural, de aquí se desprende que constituyen una función cognitiva individual, que facilita la interpretación y comprensión de las pautas de interrelación construidas por sus semejantes” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.14).

Las teorías implícitas, junto con las rutinas y guiones de acción, conforman un nivel tácito y éste, a su vez, forma con el nivel explícito, la dimensión psicológica. Ésta última con la dimensión epistemológica constituyen las dos bases que sustentan el origen del pensamiento profesional del docente (Porlán, s/f, p.6).

Las teorías implícitas, de acuerdo con Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento, planificación y propia acción. No sólo se construyen a partir de representaciones simbólicas, sino que se constituyen por experiencias, en la relación que se comparte con los demás y de la observación del comportamiento ajeno, lo cual permite a las personas interactuar con un nivel de conocimiento más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicación entre los integrantes de una colectividad.

Así, todas las personas poseen teorías implícitas, las cuales le permiten observar, entender y dar significado al mundo, son como sus constructos particulares que le dan un(os) punto(s) de vista sobre su realidad. Al respecto, Pozo, Pérez, Sanz y Limón (1991) exponen que las personas y, por ende, los profesores utilizan ciertas teorías personales, generalmente implícitas y de sentido común para interpretar lo que sucede a su alrededor.

Algunas de las características de las teorías implícitas, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) son las siguientes: incoherentes, inconsistentes, inductivas (porque siguen estrategias de verificación), son específicas, ya que se remiten a situaciones particulares, por ejemplo: la vida del aula, del hogar, de la calle, entre otras, su aprendizaje es

espontáneo, se aplican al mundo real, resuelven problemas prácticos inmediatos y su eficacia es a corto plazo. Asimismo, se argumentan con un basamento no sistemático, tácito y sin explicación; están plagadas de incertidumbre por la heterogeneidad de situaciones en las que participan.

Por lo general, se utilizan para buscar economía en cuanto a demandas de memoria y tiempo en procesamiento de información. También, pasan por un proceso de selección signadas por la inmediatez de las circunstancias y cuando el docente encuentra la alternativa ajustada a su demanda desestima otras opciones. Además, son vagas, difusas, con significado variado, forman categorías naturales de objetos que comparten sólo rasgos comunes familiares, predomina en ellas un carácter implícito en detrimento del explícito, funcionan de acuerdo al contexto con la construcción de modelos mentales, son específicas y simples, buscan la utilidad, en ocasiones son ignoradas por el mismo sujeto que las exhibe.

Son incoherentes, porque no requieren un ordenamiento ni lengua o sistema de representación riguroso para ser expuestas ante la comunidad científica. Se resisten al cambio por estar protegidas contra la innovación, la crítica reflexiva y por su evolución lenta (Toulmin, citado por Porlán, 1995). Al igual que, cuando las personas expresan sus opiniones acerca de lo social comunican su ideología, que no necesariamente concuerda con las representaciones implícitas que rigen su acción, así, por ejemplo, un profesor al explicar la forma como ejecuta su práctica docente a veces

ignora sus propias creencias, porque las desarrolla de manera implícita. Estas características permiten que las personas, en particular el docente interactúe con sus alumnos bajo cierto grado de seguridad, en virtud de la ausencia de demanda para explicitarlas o exteriorizarlas.

Las teorías implícitas devienen de la conjugación de las teorías científicas e intuitivas, lo cual se da por la existencia de conceptos y eslabones comunes que, una vez reunidos, permiten explicar, predecir, o desempeñarse de un modo particular respecto al qué y cómo enseñar, cómo y a través de cuáles métodos aprenden los alumnos.

Los elementos de las teorías implícitas son siempre simplificaciones y esquematizaciones inacabadas de la realidad que ejercen una influencia trascendental en el pensamiento y la práctica escolar cotidiana. (Claxton, citado por Porlán, 1995). El profesor, entonces, emplea las teorías implícitas para lograr un anclaje que le permita dar respuesta e interactuar en consonancia con la incertidumbre y complejidad del aula.

Las teorías implícitas constituyen parte importante de la cotidianidad escolar, ya que permiten al docente dar significado y resolver parte valiosa de la interacción diaria, en especial con sus alumnos, al generarse lentamente y participar en la complejidad del aula sin que el profesor esté consciente de ello. Un ejemplo de teoría implícita tiene lugar cuando los profesores transmiten verbalmente algunos saberes, allí

consciente o inconscientemente ellos desarrollan una enseñanza fundamentada posiblemente en una teoría del aprendizaje como la “teoría de mente en blanco”, aunque ellos desconocen que la aplican.

Por lo tanto, cada vez que el docente interpreta un suceso, predice el comportamiento de alguien, toma decisiones de actuar de determinada manera es señal que adopta un modo de interpretar la realidad, allí él se guía, en parte, por una teoría implícita. La práctica educativa, entonces, se alimenta de creencias que suelen llamarse teorías implícitas las cuales se desarrollan en relación a hechos, fenómenos o situaciones educativas.

Por consiguiente, las teorías implícitas conforman teorías pedagógicas particulares y generales, resultado de la tamización, consciente o inconsciente, de los fundamentos pedagógicos y de la práctica profesional, por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias particulares para construir el pensamiento práctico.

Para facilitar la comprensión de las teorías implícitas en la enseñanza, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) presentan cinco concepciones teórico metodológicas en torno a la enseñanza. Sintetizadas por Marrero en un cuadro comparativo, el cual es parcialmente reproducido a continuación:

TEORIAS DE ENSEANZA.

TEORÍAS SUBDOMINIO	TRADICIONAL	TECNOLÓGICA	ACTIVA	CONSTRUCTIVISTA	CRÍTICA
CONOCIMIENTO	TRADICIÓN CULTURAL PROCESO SEPARADO	TRADICIÓN CIENTÍFICA RACIONALIDAD TECNOLÓGICA	PROCESO SEPARADO	PROCESO INTEGRADO	DOCTRINAL
APRENDIZAJE	RECEPCIÓN COLECTIVO ASOCIACIONISMO MEMORÍSTICO ALUMNOS PASIVOS - PROFESOR ACTIVO MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	INDIVIDUAL CONDUCTISMO	GRUPO ALUMNO ACTIVO AUTO APRENDIZAJE	INTERACCIÓN INDIVIDUO –GRUPO DESCUBRIMIENTO ALUMNO INTERACTIVO MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	COLECTIVO GRUPO INTERACTIVO
INTERACCIÓN PROFESOR ALUMNOS	JERÁRQUICA SÓLO DENTRO DE CLASE INDIVIDUAL	JERÁRQUICA INDIVIDUAL	DIRIGIDA PEQUEÑO GRUPO	IGUALITARIA DENTRO Y FUERA DE CLASE. PEQUEÑO Y GRAN GRUPO	IGUALITARIA DENTRO Y FUERA DE CLASE. GRAN GRUPO Y PEQUEÑO GRUPO
ENSEÑANZA	VERBALISMO BASES: TRADICIÓN MORAL	UTILITARISMO EFICACIA BASES: CONDUCTISTA, TEORÍA SISTEMAS	NEGOCIACIÓN PRAGMATISMO BASES: INTUICIÓN,	INVESTIGACIÓN BASES: PSICOGENÉTICAS	REPRODUCCIÓN SOCIAL BASES: TEORÍA CRÍTICA
PROFESOR	ACTIVO. CENTRO FUENTE DE CONOCIMIENTO. INDEPENDIENTE	TÉCNICO INDEPENDIENTE	ORIENTADOR MODERADOR GUÍA EXPERIENCIAS EQUIPO/ INDEPENDIENTE	CONSTRUCTIVO ORQUESTADOR ARTISTA TRABAJA EN EQUIPO	IDEÓLOGO TRABAJA EN EQUIPO

FUENTE: RODRIGO; RODRIGUEZ Y MARRERO (1993, p.128)

Las teorías de enseñanza son correlacionadas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) con los siguientes tipos de desempeño de los profesores:

- Dependiente: la enseñanza es dirigida y guiada por el docente, con un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos, es uniforme. El proceso de enseñanza - aprendizaje es unidireccional, la enseñanza se hace dependiente porque se basa en contenidos y en las decisiones del profesor. Los valores son prescritos por otros.
- Productivo: se centra en la enseñanza, en la búsqueda de resultados. Es relevante la enseñanza por objetivos y la evaluación final.
- Expresivo: lo importante es la actividad, la experimentación, la educación para la vida, se enfatiza en las expresiones externas del proceso de enseñanza, no hay intencionalidad interpretativa.
- Interpretativo: el alumno es el eje de la enseñanza, toma en cuenta las necesidades, recursos y procesos de aprendizaje, es interpretativa, porque busca explicar formalmente la práctica pedagógica.
- Emancipatorio: está signada por lo moral y político, se preocupa por la legitimación contextual de esta asociación necesaria entre enseñanza, y marco político vigente, da importancia a la intencionalidad emancipatoria.

En las categorías presentadas, los profesores sintetizan las experiencias y conocimientos para formar creencias, constructos,

conocimiento personal, teorías personales o teorías implícitas, que a la postre son integradas a su acervo personal y profesional. Las mismas sirven para interpretar y explicar la realidad del aula, lo cual influye en su concepción y práctica de enseñanza.

Lo anterior lleva a considerar al profesor como un profesional interactuante en un espacio y tiempo complejo, a la vez individual y social, donde negocia, construye, reconstruye, informa y plantea significados de carácter sociocultural. Por lo tanto, el docente de acuerdo con Shavelson (citado por Wittrock, 1989) actúa, piensa y decide con base a modelos simplificados de la realidad, que le permiten emitir juicios y participar en la dinámica del aula.

Ahora bien, así como en la evolución sociohistórica y filosófica de la enseñanza se han identificado teorías, subdominios y tipos de desempeño, en la evolución de la enseñanza de la Geografía, se presentan corrientes del pensamiento que dan cuenta de ella como disciplina y como saber escolar. Para acceder al proceso histórico de este campo del conocimiento, es importante tener en cuenta que en las disciplinas y entre ellas la Geografía, se manejan dos tendencias, de las cuales según Kedrow (citada por Barraqué, 1991), una va dirigida a la integración de los conocimientos y otra a su diferenciación.

En referencia al marco histórico, se tiene que en el campo de la geografía se encuentran tres períodos. El primero de ellos, desde la antigüedad hasta el siglo XV, el segundo acontece entre los siglos XVI y XIX y el tercero de ellos desde el siglo XIX hasta el momento presente. El primero se caracteriza por la integración del conocimiento a otras disciplinas como la filosofía, matemática y astronomía. Los Griegos dan cierta sistematización a la geografía, pero ésta se estanca en los siglos próximos al siglo XV por la injerencia del dogmatismo religioso. Básicamente, la geografía se caracteriza por ser una disciplina de carácter descriptivo de la superficie terrestre, en la que se registran datos y nombres de lugares.

La geografía es integrada en la Grecia Antigua a la aritmética, los alumnos registran en una tablilla la información a memorizar y verbalizar. En Roma se enseñan nociones de la forma de la tierra, pero dentro de la cátedra de geometría, también se hace énfasis en la descripción y memorización de lugares.

En el segundo período, destacan los descubrimientos geográficos, se plantea la diferenciación del conocimiento, por lo que surgen distintas ciencias particulares y se inicia la participación de la geografía como disciplina independiente.

La enseñanza de la geografía en este tiempo se centra en el método de preguntas y respuestas (método catequista), por dictado, poesía didáctica y proverbios. Se conoce más el planeta, se desarrolla más la geografía descriptiva que requiere la memorización del alumno. Es sólo a través de las exigencias de una renovada actividad didáctica (Comenio, Pestalozzi, y Rousseau) que esta disciplina empieza a difundirse como un saber independiente. Se estudia en ella cada país natal.

Los tres pedagogos antes mencionados exponen que la enseñanza de la geografía debe basarse en la observación directa de los hechos, fenómenos y procesos naturales, con apoyo de excursiones y prácticas en el entorno inmediato, con el propósito de minimizar el verbalismo, la memorización y descripción de lugares (Avanzini, 1990).

En el tercer período, la geografía tiene ya rango científico e incorpora otras opciones, más allá de la descripción, para estudiar los aspectos físico - geográficos. Asume una función geoestratégica por los viajes exploratorios de personas del viejo continente a través de los recorridos geográficos con fines expansionistas y de dominación.

Con ellos se desarrolla el conocimiento de la geografía, e influye esto en su enseñanza, pues el espacio es percibido desde otro punto de vista por la heterogeneidad de aspectos a conocer de las nuevas tierras. Se

abre la consideración de la relación hombre - naturaleza, se estudian los fenómenos y hechos geográficos en su interrelación y dependencia.

Las ciencias sociales, entre ellas la geografía, adoptan como método de investigación el modelo de las ciencias naturales, se plantea la búsqueda de causas y efectos para explicar la relación entre el hombre y la naturaleza, En este momento se plantea el determinismo geográfico, como influencia del medio físico sobre las actividades del hombre en la tierra. Este nuevo enfoque es incluido en la enseñanza de este saber y, según Gurevich, Blanco y Tobío (1995), el determinismo ambiental fue el pensamiento articulador y eje de la enseñanza y de los estudios geográficos desde entonces.

En los inicios del siglo XIX, la geología se impone a la geografía física, lo cual propicia a su vez, la descripción identificada con los sistemas cósmicos. A finales de este tiempo, con la intervención de los Franceses Elisee Reclus y Vidal de la Blanch, la descripción del espacio se realiza a través de investigaciones más complejas y precisas, es el enfoque regional. Este último influye en la enseñanza de la geografía, pues se emplea la observación y la descripción como actividades esenciales para el análisis y valoración de la acción humana sobre la tierra. Se da cabida al llamado posibilismo, donde el hombre tiene la posibilidad de intervenir y modificar el paisaje.

Así, se plantea que el medio físico no determina las actividades humanas (Capel y Urteaga, 1982). Lo importante en este planteamiento no es la formulación de leyes generales, explicativas de las causas y efectos de los hechos y fenómenos físico - naturales, sino la acción del hombre con su historia sobre el espacio, como agente geomorfológico.

Es sólo a partir de 1940, después de la segunda Guerra Mundial, cuando la geografía se reunifica, con carácter universal y racionalista. Se identifica nuevamente con el paradigma positivista, de allí la relación con el neopositivismo. A partir de entonces se presentan otras tendencias como la geografía teórica o cuantitativa.

Esta corriente del pensamiento geográfico enfatiza en los aspectos teóricos, cuantificación de los fenómenos y sucesos espaciales, retoma la búsqueda de leyes para explicar dichos sucesos, se obsesiona por temas locacionales de tipo económico, el estudio de la localidad industrial, establece modelos teóricos que se explican matemáticamente y se apoya en el uso de simuladores, estadística y ordenadores.

Los conceptos tipo de este enfoque/corriente geográfica, según Durán, Daguerre y Lara (1996), son: movimientos, redes, nodos, jerarquías, modelos agrarios, urbanos e industriales; entre ellos se destacan los modelos de Von Thünen, Christaller, Weber y Burgess, los cuales se apoyan en trabajos de campo, fotografía aéreas y mapas. Esta

corriente tiene fuerte vinculación con el positivismo lógico, por cuanto el estudio del hombre y la realidad social pertenecen al medio físico - natural y como tal han de ser abordados (Capel, 1988).

Es a inicios de 1960 cuando surge otra corriente del pensamiento geográfico, la geografía de la percepción, cuyos caracteres están dirigidos a estudiar la percepción de la realidad, presente en los individuos y grupos de forma sesgada, de allí que la realidad sea percibida de manera diferente por las personas.

Lo fundamental de este enfoque es que el hombre, ya sea individual o colectivamente, decide su comportamiento de acuerdo a la percepción que tiene del espacio geográfico, por lo cual tiene como consecuencia la creación de geografías personales y, por ende, la consideración de los mapas mentales, esto genera interés por los aspectos psicológicos.

El objetivo de la geografía de la percepción y el comportamiento es ofrecer alternativas a la explicación a la actuación del hombre como “ser económico”, es decir, maximizar los beneficios de la producción y minimizar los costos (Durán, Daguerre y Lara, 1996, p. 18).

En el contexto escolar, para enseñar geografía desde este enfoque se emplean textos literarios, canciones populares, películas, obras de arte,

por medio de las cuales se hace evidente el modo particular en el que cada sociedad percibe su entorno.

A partir de 1969, como respuesta a los planteamientos anteriores que no dan una explicación convincente a los problemas de carácter social y económico del momento, surge la geografía radical o crítica que busca llegar al origen de los problemas sociales. Se critica el orden espacial existente, estudia aspectos concernientes más al hombre, como la pobreza, injusticia, enfermedades, contaminación, marginalidad y el hambre.

Este enfoque se apoya en los planteamientos del marxismo para dar explicación a la gama de aspectos enunciados y su relación con el espacio, porque éste es el último producto que la sociedad construye, crea, transforma, modifica, por lo tanto, lo social y natural son “insumidos por el proceso histórico” (Trinca, citada por Aisenberg y Alderoqui, 1994, p.67).

En estos planteamientos se incluyen en la geografía escolar temas como las diferencias entre los países desarrollados y en desarrollo, discriminación racial y sexual, consecuencias de la deuda externa, además de los anteriormente indicados; lleva a la consideración de la geografía como un saber comprometido con los problemas vitales del hombre y la sociedad.

La geografía del bienestar es otro enfoque, el cual expone la calidad de vida como aspecto central a ser estudiado por esta disciplina, esto por las desigualdades y desequilibrios espaciales de hoy. Smit (citado por Capel y Urteaga, 1982), apuesta por la decidida inclusión de la geografía del bienestar en “un paradigma humanístico, orientado hacia la mejora de la situación global de los hombres” (p.55)

Esta corriente del pensamiento geográfico lleva al aula tópicos como la crisis global planetaria a fin de lograr un desarrollo en la sensibilidad del alumno, lo cual se traduce en un valor formativo trascendental para comprender y explicar la complejidad y dinámica social y espacial en la que se desenvuelve el hombre.

La ecogeografía es otro planteamiento, cuya finalidad es fomentar actitudes positivas hacia el ambiente para concientizar al hombre gradualmente acerca de su actitud con respecto al espacio y sus elementos. Promueve así una mayor sensibilidad hacia la problemática ecológica. En el ámbito escolar se propone trastocar la contemplación romántica por una enseñanza comprometida con un aprovechamiento equilibrado del ecosistema y el espacio.

En resumen, la geografía como disciplina se ha caracterizado por apoyarse en el determinismo y posibilismo, en el excepcionalismo y positivismo. Como enseñanza ha presentado y presenta bifurcaciones y

alternancias entre el naturalismo e historicismo, entre la descripción y la percepción. Sin embargo, las nuevas geografías han tenido una participación limitada, casi nula, en el campo didáctico y pedagógico, se desconoce en el ámbito escolar su contribución al análisis y estudio de la heterogeneidad de elementos, agentes y relaciones que tienen lugar en el espacio social.

Santiago (1996) acota, respecto a lo anterior, que “mientras la realidad geográfica tiene transformaciones significativas, la pluralidad tecnológica y comunicacional supera la enseñanza transmisiva, excesivamente abstracta, (centrada en) la descripción de fenómenos físico - naturales y demográficos con un profundo acento enciclopedista y determinista” (p.89). Esta práctica geodidáctica, por lo tanto, está en contraposición a la dinámica y transformaciones de la espacialidad y dinámica de los saberes contemporáneos.

De allí, que se requiera de una enseñanza de la geografía cónsona con la racionalidad epocal, que oriente en el educando el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico - constructivo, para que tenga las “herramientas” cognitivas para entender la complejidad de la realidad en la que se encuentra, y abrir así la opción hacia la participación y puesta en escena de un pensamiento multívoco, dialéctico, policognitivo y creador, siempre bajo el trabajo investigativo y con sentido para el alumno, además de ser una labor de cooperación y el respeto a las ideas ajenas.

Esto implica, por consiguiente asumir la coexistencia de lo simple y complejo, lo particular y general, de lo social e individual, de la inmediatez de la información y la renovación constante de las preguntas y respuestas en cuanto a la dinámica espacial. De allí, que “un simple inventario de fenómenos, enseñados bajo las directrices positivistas y conductistas” (Santiago, 1997, p.102) sea considerada una práctica escolar geográfica desvinculada de la dinámica y complejidad expuesta, pues con esquemas tradicionales no se puede dar explicación a los fenómenos que se presentan en una innovación constante y dialéctica.

Esto es una invitación a revisar el pensamiento de los enseñantes de geografía, el cual de acuerdo con las investigaciones realizadas por Santiago (1996, 1997) no ha evolucionado, debido a la actitud contemplativa por parte del docente en cuanto a los cambios y propuestas de renovación didáctica, pedagógica y disciplinar. Participar en dichos cambios exige una concepción holística, que favorezca la interrelación entre lo disciplinar, didáctico, pedagógico, sociológico y psicológico (Santiago, 1998).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

La investigación en cuestión encuadra en los llamados estudios cualitativos, los cuales hacen énfasis en esclarecer situaciones, poner a la vista rasgos peculiares, exhibir carencias o revelar bondades, más que generalidades o leyes de alguna naturaleza. Al enfoque le interesan los conceptos y las ideas capaces de generar polémica y despertar inquietudes (Gibaja, 1991, y Marcelo, 1987).

Una de las características de este modo de trabajo es el empleo de la descripción densa, que no pretende demostrar relaciones causales ni establecer porcentajes de sujetos que se comportan de determinada manera. Su propósito es, más bien, ayudar a comprender, es decir, penetrar en el sentido de las situaciones que se estudian. Los estilos etnográficos naturalistas, según Stenhouse (1987), enfocan aspectos concretos de la realidad escolar y a través de ésta se pueden sugerir soluciones valederas y contextualizadas.

Específicamente, en la investigación en referencia, se aplican unos estudios de casos, que de acuerdo con Wittrock (1989) es la investigación intensiva de un único objeto de indagación social. Esto es ampliado por Merrian (citada por Parra 1995) quien indica que el estudio de casos “... es el examen de un estudio específico de un programa, un evento, una

persona, un proceso una institución o grupo social” (p.7). Consiste, entonces, en abordar casos particulares donde lo importante no es la cantidad de los mismos, sino el estudio detallado de cada uno de ellos.

Perafán (1997) agrega, al respecto, que este tipo de investigación, constituye “una opción para el estudio de la educación, como espacio epistemológico de mayor verosimilitud frente a la búsqueda cada vez menos creíble de la racionalidad experimental - positivista” (p.9). Además, acota Wittrock (1990) que buena parte de la bibliografía sobre (el pensamiento de los profesores) y las teorías implícitas está constituida por estudios de pequeñas muestras.

De allí la selección de este método investigativo, el cual permitió realizar un análisis crítico del pensamiento del profesor de geografía que labora en la tercera etapa de Educación Básica; esto ayudó a la comprensión de lo real – escolar, a través de la forma como el docente organiza, interpreta y reflexiona acerca de su labor.

Para desarrollar este trabajo, se seleccionaron intencionalmente cuatro docentes de geografía que trabajan en la Escuela Básica Táchira, del Municipio San Cristóbal. Esta institución atiende a los grados de séptimo, octavo y noveno, por lo tanto la enseñanza se imparte por disciplinas, dentro de las cuales se encuentra el programa de Geografía. Dos profesores participantes en el estudio laboran en séptimo y dos en

noveno grado. Los educadores tienen experiencia profesional entre los quince y veintiseis años. Los criterios de selección empleados consistieron en: ser egresados de las universidades en la especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra o Ciencias Sociales, así como laborar en la tercera etapa de Educación Básica.

La información se recogió por medio de una entrevista, la cual según Benney y Hughes (citados por Parra, 1995) es la herramienta que emplea el investigador para recoger los datos sobre la realidad social del fenómeno investigado. Se aplicó una entrevista semiestructurada que se desarrolló en un lugar ad hoc proporcionado por la institución a fin de garantizar la privacidad de la experiencia. Como instrumentos de registro se emplearon el cuaderno de notas y un grabador magnetofónico. Las entrevistas se analizan de acuerdo a las características de los tipos de desempeño, las teorías de enseñanza, tipos de teorías implícitas y corrientes del pensamiento geográfico expuestas en la fundamentación teórica.

Dicho análisis permitió identificar categorías, las cuales según Porlán (s/f) ayudaron a inferir las posibles concepciones de los profesores en torno a la enseñanza, para ello se agrupan “unidades con un significado próximo, bien porque se complementan o refuerzan” (p.16). Su organización se elaboró a partir de la realización de varias lecturas de las entrevistas y simultáneamente se construyeron diversas listas de

unidades proposicionales que al ser contrastadas entre sí, generaron las categorías objeto de análisis.

Este procedimiento es identificado por Martínez (1990) como:

- a- descubrimiento, referido a la relectura de los datos, elaboración de tipologías y consideración del marco teórico
- b- codificación, que consiste en la selección de información pertinente y reconsiderar las categorías.

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a algunos docentes de Geografía que laboran en la tercera etapa de Educación Básica, con el objetivo de conocer las características de su pensamiento en torno la labor educativa. Dichos resultados se analizan en el marco de varias categorías.

En este análisis, se consideraron las siguientes categorías concepción de enseñanza, reflexión didáctica, intencionalidad didáctica y pensamiento sobre la teoría geográfica.

Para explorar las **concepciones de enseñanza** del grupo de profesores entrevistados, se plantearon varias preguntas, cuyas respuestas permitieron aproximarse a su pensamiento. De acuerdo a sus argumentos, se identificaron algunos tipos de pensar la actividad didáctica relacionados a ciertos desempeños y teorías de enseñanza.

En consecuencia, es posible reconocer un primer tipo que concibe la enseñanza como un proceso en el cual el **docente transmite información**, ello corresponde al **desempeño dependiente**, identificado

por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) como la enseñanza desarrollada y dirigida exclusivamente por el maestro, quien decide qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y para qué han de aprender los estudiantes.

En el estudio, los profesores afirman respecto a la enseñanza lo siguiente:

Es el proceso donde yo voy a tratar que mis conocimientos lleguen a los muchachos, hacer que el muchacho de alguna manera asimile lo que yo trato de decirle.

Es tratar que el alumno sienta que yo lo enseño y capte lo que yo le explico... por eso el profesor debe explicar.

Es dar, aportar, es un término complejo, que el alumno sepa.

Es llegar a los alumnos, porque uno influye en ellos

Las expresiones emitidas por los profesores se identifican con las características señaladas en las teorías sociohistóricas filosóficas de la enseñanza tradicional y tecnológica, la primera centra la práctica escolar en el docente, la memorización de contenidos y la transmisión de información. Esta concepción de enseñanza, también, es identificada por Medina, de Simancas y Garzón (1998) en la investigación realizada sobre el pensamiento de algunos docentes universitarios acerca de la labor pedagógica. La segunda hace énfasis en el logro de los objetivos prescritos.

Esta forma de pensar la enseñanza desestima los intereses de los alumnos, e implícitamente los estudiantes desempeñan un rol distinto al concebido inicialmente como entes de primer orden en el proceso de enseñanza y son catalogados por el educador como simples receptores, aquí la fase interactiva se relaciona con la práctica de enseñanza en la que priman los intereses y conocimientos del docente.

Se establece, así, implícitamente una relación didáctica donde el docente se convierte en el centro de la actividad, porque es quien suministra la información sobre el contenido a estudiar, luego, por los alumnos. En consecuencia, al desarrollar la actividad didáctica bajo este parámetro se propicia una aparente disciplina y atención, lo cual concuerda con las conclusiones obtenidas por Jackson (1991), en las que subraya el reconocimiento por parte de los docentes de la necesaria atención de los alumnos para que aprendan los conocimientos impartidos por el profesor. A través de esta concepción, se condena al escolar a una muerte silenciosa de sus pensamientos, capacidad reflexiva, analítica, crítica y creativa.

La gran diferencia, entre la enseñanza concebida como un proceso complejo, dinámico e inacabado y la enseñanza como actividad donde el docente transmite conocimientos a través de la explicación de los contenidos estipulados en el programa, está en que la segunda concepción limita considerablemente la esencia de este proceso.

En concordancia con la concepción tradicional de la enseñanza, los docentes indican:

Me gusta mucho explicar.

Si nuestro trabajo no ha tenido resultado uno se da cuenta y debe explicar nuevamente un tema

El alumno capte lo que yo le explico

Espero que los alumnos aprendan lo que yo les he explicado, para que en un futuro ellos puedan tener una base y poder solucionar algún problema

Por medio de las expresiones emitidas se infiere que la tendencia es a considerar que los alumnos a través de la explicación de los contenidos programáticos, comprenden y asimilan los mismos, dado que sus verbalizaciones son diáfanas y acordes con el nivel cognitivo y lingüístico de los educandos. De esta forma, el educador asume que sus planteamientos son entendidos en su magnitud y complejidad por los escolares, debido a la creencia de una transferencia directa entre el acto de enseñanza y el acto de aprender.

En efecto, si enseñar es equivalente a verbalizar o desarrollar un extenso discurso sin intencionalidad formativa que genere conflictos cognitivos, entonces, es una mera acción de dar y recibir. En el primer término dar por parte del profesor los tópicos inherentes a su cátedra y en el segundo término referido a los estudiantes, la disposición sine qua non

de estos como simples actores pasivos, característica ésta de la teoría de enseñanza tradicional.

Del mismo modo, se propugna inconscientemente que los escolares aprenden con sólo oír las explicaciones, pues son avezados oyentes que presentan homogeneidad mental, esto significa que los estudiantes se encuentran ubicados un mismo interés, experiencias y necesidades, de esta manera se menosprecian las diferencias individuales, factor relevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así la actividad docente se contrapone a la enseñanza a través de la discusión, investigación, resolución de problemas y los debates, entre otros.

Los profesores tácitamente asumen que, con la explicación, los alumnos están en capacidad de comprender todo lo que él verbaliza. No toman en cuenta si el educando organiza de forma similar al docente la información dada o si internaliza erróneamente la explicación concerniente al desarrollo de los contenidos. He allí uno de las deficiencias que crea el sustentar la clase sólo en la explicación por parte del educador.

Esta forma de plantearse el acto didáctico se vincula estrechamente con las siguientes teorías implícitas:

- Se establece una relación saber - poder, en la que el profesor parte del supuesto que él tiene un vasto conocimiento y dominio de la información desconocida por los educandos.

- Los alumnos disponen de la madurez cognitiva y del bagaje teórico - conceptual básico para aprehender instantáneamente lo verbalizado por el profesor.”
- Lo importante es la atención plena de los estudiantes para que puedan recibir la información. En consecuencia se ignora la heterogeneidad en cuanto experiencias, ejemplos, interrogantes, formas de pensamiento, entre otros procesos que acontecen durante el aprendizaje en el intelecto del escolar.
- La explicación facilita que la rutina didáctica: transmitir - copiar - memorizar - transcribir en la evaluación prevalezca, esto se enmarca en las características propias de la teoría de enseñanza tradicional.
- Otra creencia vinculada a la explicación es que si el alumno no comprende inmediatamente lo explicado por el docente, de cualquier modo esa información le será útil posteriormente. La importancia no radica en que el alumno comprenda, sino en desarrollar todos los contenidos del programa.

El proceso de enseñanza planteado en términos de unidireccionalidad docente - alumnos, como lo exponen los educadores, se aproxima a las características de acción didáctica identificadas por Marrero (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y Porlán (1994) en cuanto al predominio del enfoque transmisivo del conocimiento, ello desdibuja la acción didáctica y pedagógica del educador. Igualmente, se abstrae al escolar de la intervención y compromiso acerca de su propio

proceso formativo, a su vez, según Torres (1994) esta forma de efectuar la práctica pedagógica propicia la creación de rutinas que simplifican y agotan procesos complejos como enseñar, aprender y evaluar.

Cuando el docente considera la explicación como la estrategia única e indicada para transmitir determinados saberes, restringe la capacidad de pensamiento de los alumnos, limita la creación de modelos cognitivos que ayudan a la comprensión e interpretación de la realidad. Igualmente, se soslayan los conocimientos previos de los escolares, los cuales constituyen parte importante del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dado que conocer los conceptos, nociones e interrelaciones, que los estudiantes se han formado facilita la aplicación de estrategias por el docente para llevar al estudiante a la construcción de conocimientos más complejos, los cuales a la postre le sirven para decodificar los mensajes emitidos en las explicaciones de sus compañeros, especialistas o profesores.

La base de ello es un diagnóstico del nivel y calidad del conocimiento de los estudiantes para organizar las estrategias pertinentes que orienten al escolar a un conocimiento mejor estructurado, con niveles de complejidad mayores cuya función no es otra sino el intercambio de informaciones con sentido formativo sustentadas en la investigación en sus diferentes modalidades.

Esto exige adecuar el vocabulario a emplear tanto en las explicaciones como en el feed - back que tiene lugar en la fase interactiva, seleccionar los materiales de acuerdo al nivel de conocimiento de los alumnos y sus intereses, así como estructurar nuevos engramas cognitivos para la asimilación y acomodación de otros conocimientos.

La explicación, en un sentido más amplio, se refiere a una fase del proceso de enseñanza que deviene de la investigación de acuerdo a los intereses y necesidades de los educandos. Este último planteamiento fue reconocido por Porlán (1997) como parte del trabajo escolar de algunos maestros españoles (ver capítulo II). Sin embargo, en los casos estudiados los docentes distan de una praxis educativa inscrita en la producción científica.

Explicar en este proceso - investigación - se convierte en un acto con significado para los estudiantes y un proceso incentivador del pensamiento, pues la participación, comprobación de hipótesis, contraste de ideas y de resultados, entre otros, hacen que la explicación adquiera otra connotación distinta a la memorización y aceptación de información sin tratamiento y sentido para los escolares.

Del mismo modo, se reconoce un segundo tipo de concepción de enseñanza **centrado en los objetivos programáticos**, que coincide con el **desempeño productivo** caracterizado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero

(1993) como la enseñanza que busca resultados y eficacia a través del logro de los objetivos y la evaluación final. En torno a este tópico, algunos docentes manifiestan:

Tengo que entregar unos objetivos que tengo que desarrollar a como del lugar

Me preocupa el logro de los objetivos

Yo les doy el objetivo

Tengo que dar todos los objetivos

La enseñanza y el aprendizaje en términos de eficacia se vierte en objetivos definidos en el sentido conductista, es decir, traducidos y minimizados a conductas observables y cuantificados, los cuales son pautados por el ente rector de la educación, en este caso el Ministerio de Educación, sin posibilidad de discusión, reflexión y elaboración por parte del profesorado y los alumnos. La labor del docente se centra, entonces, en lograr que los alumnos alcancen tales objetivos, esta teoría de enseñanza se identifica como tecnológica.

Cuando los profesores expresan la importancia que para ellos tienen los objetivos como normas didácticas prescritas en el programa de Geografía, conciben la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro la teoría inicialmente expuesta es identificarse con conceptos, definiciones y procesos lógicos y psicológicos únicos, objetivos y claros. La enseñanza por consiguiente, consiste en lograr que los estudiantes aprendan

definiciones, causas y efectos, de esta manera se soslaya el cómo, dónde, cuándo y por quiénes se originan dichos planteamientos.

El docente al asumir el último argumento enunciado, manifiesta su obsesión y preocupación únicamente por desarrollar una serie de tareas predefinidas y privilegia la cantidad sobre la calidad, así cumple con las exigencias administrativas. Este desempeño, es detectado por Marrero (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) en su estudio efectuado en España.

Los educadores, implícitamente, creen que realizar el acto didáctico, centrado en el logro de objetivos conductuales, garantiza la selección de estrategias adecuadas para el éxito de la enseñanza, el aprendizaje y la aplicación de una evaluación objetiva, fiable y válida para todos los alumnos. Lo anterior, se traduce en la reducción del profesor a un rol técnico, es decir, el responsable del logro de las metas previstas por los expertos que deciden y diseñan el programa. Ello da lugar a la desprofesionalización de los maestros, dado que se restringe el desempeño escolar de los profesores y de los educandos a las normativas, metas y propósitos de los organismos que detentan el poder.

El desarrollo de los objetivos bajo este referente conduce a la manipulación del pensamiento a través del estudio de nociones abstractas, cualidades inconexas y ahistóricas, las cuales ineludiblemente han de ser

abordados en la secuencia presentada. El docente, de esta manera, acepta acríticamente las prescripciones formuladas por los especialistas, por lo cual desarrolla la enseñanza dentro de los parámetros tecnológicos, donde los objetivos y los resultados constituyen un binomio indisociable que anula la participación de otros procesos como la investigación y la crítica reflexiva.

Esta concepción técnica y, a veces, mecanicista de la enseñanza, signa la práctica escolar como una actividad encargada de obtener de los alumnos aprendizajes con relación a objetivos conductuales, esto se contrapone según Gimeno (1993) a la enseñanza como un proceso complejo donde los pensamientos, organización, toma de decisiones y reflexiones del educador y del alumno son importantes, dado que estos dan sentido, intencionalidad y compromiso acerca de lo que se hace.

Un aspecto a resaltar en la enseñanza por objetivos conductuales es el estudio superficial de temas pautados en el programa, lo cual se realiza de manera parcelada, de modo tal que el alumno mentalmente debe dar sentido y organizar los mismos para estructurar su conocimiento, ello crea la simplificación de la enseñanza a la difusión de causas y efectos donde se obvia la concepción holística presente en el pensamiento del escolar.

La aplicación de este modelo, sin espacio para discernir, desdeña la pluralidad de estrategias y procesos que facilitan la participación de los

estudiantes sustentada en principios democráticos, donde cada agente escolar, sin perder sus funciones, ejerce una relación saber - poder cónsona con la realidad sociohistórica en la que están inmersos docentes y alumnos.

Dentro de las expresiones emitidas por los educadores entrevistados, se denota la siguiente teoría implícita: el alumno al recibir el objetivo linealmente modifica su conocimiento escolar, por lo cual dar todos los objetivos es sinónimo de una enseñanza eficaz que redunde en una verdadera formación integral del educando.

Estos desempeños llevan al docente a desarrollar determinadas estrategias que reflejan las concepciones de enseñanza subyacentes en su praxis escolar. Las estrategias se expresan en actividades como las siguientes: rutinas, repaso, búsqueda de información, trabajos en grupo - exposición y los apuntes.

Calderhead (1988) subraya que los profesores disponen de esquemas, prototipos o guiones para desempeñarse y reaccionar en el proceso didáctico de un modo particular, los mismos se identifican como rutinas. Específicamente el inicio de la clase constituye uno de los momentos en el cual el educador exige y efectúa situaciones típicas donde se evidencia el uso recurrente de formas invariables de ejecutar ciertos actos y deberes.

Además, esta regularidad en el proceder se asocia al automatismo, dado que son procedimientos establecidos que el profesor aplica con un mínimo de reflexión y atención. La función de las rutinas consiste en controlar y coordinar secuencias propias del mundo escolar.

El pensamiento del profesor y **las rutinas** se integran al concebir la enseñanza como cumplimiento de una tarea en la que ocurren típicos modos de conducta, que dependen de la situación y del grado de conocimiento y experiencia del educador. Al respecto, los profesores refieren el cumplimiento de las siguientes prácticas:

Yo exijo para dar inicio a la clase la formación de los alumnos, el saludo y pasar lista

Para mi el orden es importante

Voy sondeando lo que he dado en las clases anteriores

Normalmente reviso lo que ellos han hecho durante la clase

Lo anterior se constituye en parte de las rutinas de los profesores, que según Rodríguez (1991) son maneras de perder el tiempo alejadas de una intencionalidad formativa y desarticulada de una enseñanza y aprendizaje con sentido, que genere niveles complejos y crecientes de pensamiento.

Tales actividades se identifican más con las teorías de enseñanza tradicional y tecnológica, la primera porque el docente concede mayor

importancia a prácticas como formar para entrar a clase, portar el uniforme, entre otras, y la segunda porque tácitamente ellos creen que el alumno al asistir a la totalidad de las clases internaliza de facto los saberes impartidos, de allí la práctica de tomar la asistencia de los alumnos a clase. En su defecto, el docente ante esta exigencia administrativa, tiene la opción de cumplir esta actividad en la fase interactiva, es decir, durante las actividades desarrolladas por los alumnos.

Otro punto de vista, respecto a las rutinas, según Villar (1988), es que las mismas son estrategias para dar cuenta de la manera como se interactúa en la cotidianidad del aula, pero a su vez ayudan a responder a situaciones novedosas - de las cuales no está exento el educador e indican como se enfrentan los profesores a estas situaciones eficientemente. Dichas estructuras organizadas del pensamiento son válidas en la medida que se adecuen a la dinámica y complejidad del proceso de enseñanza, por lo tanto es necesario que el docente reflexione constantemente sobre su labor.

Específicamente, en la fase interactiva, el docente de manera regular realiza una síntesis o **repaso** de uno o varios temas estudiados, esta estrategia puede efectuarse al inicio o al final de una jornada de clase, a través de ella se pretende resaltar los aspectos más relevantes, esta actividad es una competencia que el docente exclusivamente se reserva (Jackson, 1991).

En efecto, el repaso permite al docente sentir que los objetivos se han logrado, aclarar información difusa y enlazar el tópico estudiado con el siguiente, allí funge de introducción. Al respecto algunos educadores en torno a esto expresan:

Repaso los conocimientos que los alumnos pudieron adquirir en clases anteriores

Hago un reciclaje de la clase anterior.

Al terminar la clase pregunto sobre el tema.

En los dos primeros casos, el repaso se emplea como conector entre el tema estudiado anteriormente y el nuevo objetivo a desarrollar, el mismo se ejecuta de acuerdo a la información organizada mentalmente por el docente. Allí, el alumno se torna en receptor, pues el profesor verbaliza lo que a su juicio es necesario que los escolares fijen como información relevante, particularmente para repetirla en la evaluación. Así, el docente se torna en fuente de conocimiento, lo cual guarda relación con la teoría de enseñanza tradicional. En el tercer caso, se utiliza el resumen como actividad de cierre de la jornada de clase.

En contraposición a estos planteamientos, Marland (1995) sugiere, que en ocasiones, los alumnos pueden participar del repaso por medio de preguntas, respuestas disertaciones previamente preparadas, conferencias, entre otros. De este modo, el resumen cumple la función de fijar, tomar y

replantear temas, unidades, conceptos, características para formar un todo que se relaciona (Esté, 1994).

Otra estrategia aplicada por los educadores es lo que ellos denominan **investigación**, que no es otra cosa que la búsqueda bibliográfica de información. A diferencia de la opinión de los educadores, Perafán (1997), sostiene que ésta es fructífera en la medida que los sujetos alumnos - docentes se enfrenten a los sentidos de su praxis, es decir, se involucren en los procesos de reflexión y reconstrucción de sus enseñanzas y aprendizajes.

Las concepciones presentadas por los docentes en torno a este aspecto son:

Me gusta que los alumnos sean investigativos

Los alumnos durante el año escolar tienen que investigar

Que el alumno explore, que el mismo descubra sus conocimientos

Para los profesores la investigación se remite a la transcripción de determinados tópicos de los textos, que posteriormente se recitan o plasman por escrito en las evaluaciones, por lo tanto, no constituyen una estrategia que se utilice puntualmente en el proceso de formación integral del educando. Este pensar concuerda con los hallazgos de Medina, de

Simancas y Garzón (1998) respecto a la ausencia de la investigación de manera sistemática, como estrategia didáctica, por parte de los escolares y educadores.

En efecto, se cree que los escolares al consultar la bibliografía sugerida por el profesor descubren autónomamente los conceptos e interrelaciones inherentes al objetivo en estudio. Es esta una idea restringida de la investigación, que se aleja del planteamiento actual de lo que es dicho proceso y sus implicaciones, de acuerdo a los planteamientos de Porlán (1995), Perafán (1997), Saint-Onge (1997), Porlán y Rivero (1998), entre otros.

Igualmente, es pertinente indicar, que cuando el educador pauta qué, dónde, para qué y cómo efectuar la investigación, se adscribe al desempeño dependiente, porque él es quien dirige y guía la enseñanza a un mismo ritmo para todos los alumnos. Con este proceder se desestiman los intereses y las diferencias individuales de los educandos.

La investigación, propiamente dicha según Saint-Onge (1997) es un proceso a partir del cual los estudiantes construyen significativamente el conocimiento. El punto de partida del mismo, es el compromiso de los alumnos por acceder a través de diferentes fuentes (textos, periódicos, revistas especializadas, expertos, entre otros) a niveles de información más complejos y abstractos que den respuesta a las interrogantes,

hipótesis, inquietudes e intereses planteados por ellos. Investigar, por lo tanto, va más allá de la enunciación por parte del docente del tema procedente del programa o responder el cuestionario asignado.

Aplicar el proceso investigativo tanto por los alumnos como por los docentes de ninguna manera significa limitarse por no poder cumplir los pasos a cabalidad de cada una de las metodologías de investigación. Pero, a su vez, la labor investigativa de estos dos actores de la educación tampoco puede suscribirse en el empirismo. De cara a la dinámica propuesta en la actividad didáctica - pedagógica lo pertinente es dar cuenta de las diferentes metodologías al incorporar niveles de complejidad crecientes que a la postre lleven al estudiante a niveles de conocimiento más complejos.

Para que la investigación sea abordada más allá de la transcripción de textos y de la concepción de ésta como actividad exclusiva de los científicos, es propio que en la práctica pedagógica se agoten las etapas de observación, comunicación, clasificación, hipótesis, experimentación, análisis, discusión, generalización y predicción.

No basta con indicar a los alumnos que copien la clase de la pizarra o del libro, es necesario proporcionarles estrategias y actividades que lo lleven a ejercitar su capacidad de pensar e inferir, así como hacerlos partícipes de un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que estén

presentes los conflictos cognitivos, la organización mental de la información y la habilidad para comunicar a otros aspectos particulares y holísticos de las disciplinas en estudio.

Hasta ahora, se ha hecho mención a algunas estrategias didácticas que emplean los profesores en su labor cotidiana. Pero, los entrevistados expresan con especial relevancia su interés en que los alumnos realicen **exposiciones** como una actividad para dinamizar los procesos de enseñanza. Al respecto los docentes señalan:

Me gusta que los alumnos expongan

Es necesario que los alumnos expongan y trabajen en grupo.

Los alumnos también tienen que investigar de diferentes fuentes y luego expongan.

Las exposiciones asignadas a los alumnos son asumidas por los docentes como una estrategia que permite:

- Desarrollar los objetivos programáticos.
- Romper con la actividad exclusiva del docente: la explicación.
- Inducir a los educandos a la investigación, es decir, búsqueda de información.

La aplicación de estas estrategias permite incluir modificaciones en el rol pasivo de los alumnos. El docente concibe las exposiciones de los

estudiantes a sus compañeros de curso como una forma de participación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por medio de ellas los escolares ejecutan un rol poco común para ellos, tienen acceso a informaciones específicas correspondientes a la secuencia de objetivos programáticos. La tendencia de los educandos es a organizar la información de acuerdo a la estructura presentada en los libros de texto.

Para realizar con éxito las exposiciones algunos docentes recomiendan a sus discípulos prestar atención a las exposiciones efectuadas por otros profesores, así, implícitamente, se concibe al profesor como un modelo posible a imitar por los alumnos. Este planteamiento es similar al de Medina, de Simancas y Garzón (1998) en cuanto a que para los estudiantes los desempeños de los educadores son referentes que orientan sus actuaciones didácticas.

De igual modo, a través de la observación de las clases, se propicia el empleo de la memoria secuencial, cuando los estudiantes estructuran el discurso de acuerdo al orden existente en los libros. Además, estimulan la utilización de la memoria episódica cuando conminan a los escolares que tengan en cuenta y en lo posible reconstruyan la secuencia desarrollada por los profesores en la práctica pedagógica.

De esta manera, se obvia la importancia de la memoria semántica, pues el alumno no integra y efectúa los esfuerzos por conseguir un

aprendizaje que ejercite su inteligencia, comprensión y debido tratamiento de las nuevas informaciones

El estudiante para responder a las exigencias didácticas, pedagógicas y disciplinares de este tiempo puede superar las exposiciones como mero cumplimiento de los objetivos, al incorporarlas como parte del proceso de investigación, pues antes de desarrollar una investigación los alumnos han de agotar las fases previas a las mismas:

- La descripción: la analogía.
 los ejemplos.
 la definición.
 el esquema.
- La interpretación: las preguntas.
 la paradoja.
 las comparaciones.
 los modelos.
- La explicación / exposición: los posibles y los probables.
 La intuición y verificaciones científicas.

Fuente: Saint-Onge (1997).

La descripción consiste en determinar las características propias del aspecto en estudio, ubicándolas en un tiempo y espacio dado. En cuanto a la interpretación se refiere a un proceso donde el alumno precisa

el problema de estudio, reflexiona, le da significado y enriquece, así, ésta con la información recabada.

La explicación permite responder al por qué, cómo, cuándo, dónde y las implicaciones de la situación examinada. Así, se desarrolla el pensamiento en forma integral y se deja de lado la repetición de informaciones carentes de significado, parceladas y simplemente descriptivas, es decir, centrada en los conceptos o características.

En las entrevistas los profesores, igualmente, mencionan la utilización de los **apuntes** como una estrategia en la cual los alumnos siguen por escrito total o parcialmente la exposición que realiza el docente u otros estudiantes, esto es un reto para los escolares, a fin de disponer de información. En tal sentido, los apuntes pueden cumplir los siguientes propósitos:

- Copiar la clase para registrar información y memorizarla.
- Tomar los aspectos más relevantes de la información suministrada.
- Enriquecer los esquemas previamente elaborados por los alumnos.

Al respecto los profesores acotan:

Los apuntes son importantes

Los apuntes alimentan más lo que han conocido los alumnos

En las condiciones que trabajamos los apuntes son más necesarios

El alumno no sabe tomar apuntes, es más efectivo que uno hable y ellos estén anotando.

A través de estas aseveraciones se expone la convicción de considerar al escolar como un receptor de información, cuyo rol es apuntar en el cuaderno de notas el saber predeterminado y organizado por el profesor, y que sólo basta con escribir para saber tomar apuntes. Esto se convierte en la simple transcripción de estímulos auditivos, lo cual se identifica con la teoría de enseñanza tradicional.

Los apuntes están relacionados con tres procesos complejos: la comprensión, el análisis y la síntesis, los cuales son desestimados al revisar el argumento anteriormente referido. Igualmente desdeña las múltiples actividades que el cerebro realiza para la ejecución de los procesos simultáneos indicados por ella como son oír y escribir.

Comprender significa incorporar a los esquemas cognitivos precedentes información significativa, a través del análisis y la síntesis. Es un proceso para desarrollar habilidades cognitivas más complejas como la abstracción. Llegar a niveles cognitivos complejos precisa del profesional de la enseñanza:

- Establecer con los alumnos el para qué se van a tomar los apuntes.

- Preparar las exposiciones, conferencias, entrevistas, reuniones, consultas bibliográficas, observaciones, entre otras a fin de adecuar la calidad de la información y el ritmo de la exposición.
- Darle pautas para diferenciar la información esencial para que el alumno construya, con mayor diligencia, el esquema síntesis.
- Orientar al escolar para que supere los apuntes lineales por los apuntes modulares, es decir, del discurso continuo a la organización de ideas a partir de una idea clave, lo cual va a permitir que el alumno desarrolle el complejo proceso de la comprensión, el análisis y la síntesis, para rebasar la imitación y memorización por un aprendizaje formativo. (Saint-Onge, 1997).

El apunte concebido como apoyo para articular el conocimiento, va aparejado con el proceso de investigación, porque a través de él los alumnos organizan la información y luego en la actividad de clase lo reconstruyen, intercambian incorporan y amplían.

De esta manera, el acto didáctico planteado como el proceso de reproducir y captar la exposición de otros es trastocado por el construir el conocimiento con significado, es decir, utilizar o trabajar la información con criterios más auténticos, lógicos, sistemáticos que garanticen la incorporación de información de calidad a la memoria de largo plazo.

Es evidente que el tomar nota por sí sólo no garantiza el aprendizaje por parte de los alumnos, pues internalizar los mensajes requiere su tratamiento y, por ende, ejercitar en el alumno la reflexión, el pensamiento crítico y dominio de procesos investigativos.

Cuando los alumnos se identifiquen con esta concepción de los apuntes se propicia el desarrollo de la comprensión, construcción de conceptos, toma de decisiones, mejorar sus hábitos de trabajo, apertura a otras fuentes de conocimiento, lo cual redundará en economía, organización del tiempo, interés por la investigación, conocimiento de sus potencialidades y habilidades a fortalecer.

En este sentido, el apunte permite al enseñante desprenderse, en lo posible de “dos tendencias didácticas extremas que impiden un desarrollo cualitativo de las concepciones de los alumnos: el directivismo autoritario... y el activismo irreflexivo” (Porlán, 1995, p.114). Se trata, entonces, que el docente medie entre la actividad cognitiva del alumno desde la fase preactiva, interactiva hasta la post activa.

Todo esto para consolidar la formación integral del educando a partir de niveles de construcción cognitiva, de menor a mayor complejidad. Se crea y desarrolla metaconceptos, capacidades y valores que enriquecen las experiencias, observaciones, lecturas e intercambio de información presentes en el espacio ecológico del aula.

Así, los estudiantes son percibidos como seres pensantes, con posibilidad de organizar, examinar, discutir, sistematizar la información, para acercarse de esta manera a las elaboraciones científicas, amplía su interpretación y visión de los conocimientos socialmente construidos y accede a la comprensión de la dialéctica de la realidad.

En coherencia con lo manifestado, es pertinente indicar que resulta difícil ubicar a los docentes entrevistados en un modelo único de enseñanza, ya que de acuerdo a su discurso, las estrategias de enseñanza que dicen aplicar, sus concepciones y teorías implícitas, puede deducirse que su práctica pedagógica está conformada por diversos elementos de las teorías tradicional y tecnológica.

En cuanto a la **reflexión didáctica**, es propio indicar que los docentes implícita o explícitamente desarrollan su actividad escolar de acuerdo a las características de las diversas teorías de enseñanza expuestas en el capítulo dos, sin embargo, algunos de los profesores aceptan su desconocimiento acerca de cuál o cuáles teorías sirven de base para su praxis educativa.

En el estudio uno de los entrevistados afirmó:

Mi trabajo lo ubico dentro de la enseñanza tradicional.

De acuerdo a lo señalado por la profesora, se evidencia la estrechez en los fundamentos teóricos y conceptuales de la didáctica, lo cual limita considerablemente el análisis de las debilidades y fortalezas de su práctica pedagógica. Esta concepción constriñe la incorporación de renovados planteamientos procedentes de la pedagogía y didácticas actual. Parece, entonces, que los maestros carecen de una sólida formación teórica o que la misma no está en constante actualización, de allí que su labor se corresponda más a la enseñanza tradicional y tecnológica.

Además, algunos entrevistados mencionan que los educadores fungen de modelos a los alumnos para guiar su aprendizaje, como ejemplo de ello se tiene:

Los maestros dejan huella en los escolares.

Trato de ser un modelo para los alumnos y que observen a los demás profesores para que hagan sus exposiciones

El reconocimiento de los docentes como modelo compromete su desempeño dentro y fuera del aula, de allí que ellos conciban que las orientaciones, pautas tácitas de comportamiento ciudadano y profesional se traducen en actividades y formas de interacción sin las cuales los estudiantes no tendrían éxito. Imperativamente inducen a los educandos a asumir el rol de profesor, sin que medie para ello una preparación adecuada. De acuerdo a esto, parece, según criterio de estos docentes, que cualquier persona puede convertirse en profesional de la docencia,

para lo que sólo se requiere la reproducción de los contenidos según los textos, ejercer esta función en correspondencia con el aprendizaje vicario o de imitación (Medina, de Simancas y Garzón, 1998) y ejecutarlo dentro de los parámetros de desempeño advertidos por el educador.

Esta forma de pensar la intervención didáctica constituye una barrera que obstaculiza la participación de los profesores en los cambios promovidos en el sistema escolar, porque desde este enfoque reduccionista y simplificador se niega la posibilidad de la investigación de otros elementos y procesos que forman parte de ese todo que es el mundo escolar.

Al respecto, Porlán y Rivero (1998) indican que “el conocimiento basado en la experiencia, por si sólo, tiene un fuerte componente conservador, al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante” (p.43), ya que su existencia práctica está determinada más que por la reflexión de los profesores y alumnos por la seguridad, estabilidad y resultados que aporta a los agentes escolares.

En consecuencia, se asume como irrelevante la influencia e importancia de las teorías de enseñanza y por lo tanto, se favorece de esta manera la dependencia tácita de las ideologías y valores pedagógicos más tradicionales. Por lo tanto, es necesario que las teorías que subyacen en el

que hacer escolar sean puestas en evidencia, porque no son teorizaciones conscientes, ni aprendizajes académicos sino creencias y pautas de actuación concretas que dan significado y sentido a su desempeño en la fase interactiva.

Uno de los constructos que signa la interacción didáctica de los docentes entrevistados es el siguiente:

No tengo limitaciones para enseñar

No tengo problemas en lo profesional

No tengo dificultades personales para enseñar.

No tengo limitaciones para establecer estrategias.

Es sorprendente el hecho que los docentes acepten la ausencia de problemas para desarrollar el proceso de enseñanza, parece, entonces, que no enfrentan las dificultades inherentes a la interacción profesor - alumnos, tales como la inseguridad ante los cambios del conocimiento, dudas respecto a las formas de aprendizaje de los alumnos, inquietud por la forma adecuada para comunicarse con los escolares, el desasosiego que generan los planteamientos de los estudiantes y la tensión en cuanto al empleo de las estrategias de enseñanza, entre otros.

Se soslaya, de esta manera, la necesaria revisión de la evolución y dinámica de la enseñanza, proceso que no es ahistórico, por el contrario

es una labor que exige actualización, contextualización de las estrategias y contenidos, la evaluación de las heterogéneas alternativas que tratan de dar respuesta a la complejidad del aula y la autocrítica de parte del docente.

Sin embargo, paradójicamente algunos docentes, afirman

La necesidad de prepararse primero para dar una clase, ya que no nací aprendida.

Me falta tiempo para prepararme, actualizarme.

Se abre así, la disposición de ellos a la renovación y revisión tanto de sus concepciones disciplinares como de su labor profesional, lo cual concuerda con Gil (citado por Porlán y Rivero, 1998) quien manifiesta que los “profesores deben estar preparados para profundizar en los conocimientos y para adquirir otros nuevos” (p.75). Ello demanda la práctica de la investigación con una óptica crítica, amplia, tolerante y global.

En tal sentido, se propicia la reflexión profesional para vertebrar y acrecentar - en calidad - conscientemente la relación didáctica, se lleva al docente a que plantee y resuelva situaciones o conflictos referidos a los diferentes ámbitos en los que interviene.

Con respecto a las **intencionalidades didácticas**, se encuentra que los profesores señalan en las entrevistas que pretenden lograr en sus alumnos lo siguiente:

Buenos conocimientos.

Convivencia de acuerdo a los principios morales, sociales y éticos

Actitud disciplinada dentro y fuera del aula.

Sean creativos, honestos y responsables.

De lo anterior se desprende que los docentes no tienen dificultad en expresar las metas que ellos se fijan para con sus estudiantes, principalmente aluden a aspectos de la personalidad y formación de valores, a través de este propósito tratan que sus escolares internalicen principios, valores fundamentales en las relaciones sociales.

Sin menospreciar la importancia de los valores en la formación integral del estudiante, destaca en las expresiones emitidas la escasa preocupación por desarrollar actividades didácticas relacionadas con la investigación sistemática de temas o problemas de interés del estudiante, es notorio el desinterés por la construcción de los saberes y los contenidos escolares, ya que se enfatiza más en comportamientos y actividades rutinarias como formar antes de entrar al aula, copiar, portar el uniforme y tomar la asistencia, que en los procesos de enseñanza y aprendizaje que demanda la realidad actual.

Los profesores, entonces, resaltan primordialmente, de acuerdo a lo expresado en la entrevista, su atención a aspectos como:

La presentación personal, los hábitos de higiene y trabajo.

Esto es una práctica común en el sistema educativo venezolano, porque se tiende a prohibir la entrada a la institución o al aula a los alumnos, cuando no portan el uniforme respectivo, de esta manera se da más importancia al tipo de indumentaria que al aprendizaje o enseñanza que puede obtener y dar el estudiante, desde esta óptica los aspectos enunciados son más fundamentales que la construcción creciente del conocimiento.

En discrepancia al planteamiento de los docentes, García y Cañal (1995) sostienen que el carácter intencional de la enseñanza se dirige siempre a facilitar la construcción de aprendizajes, y el enseñante, adscrito a una labor profesional, deberá unificar sus esfuerzos y atención en establecer y organizar las estrategias que posibiliten el avance significativo de los alumnos en la dirección de los fines y objetivos perseguidos.

Con esa intencionalidad se considera la enseñanza como un proceso holístico, que indiscutiblemente abarca la formación del educando con respecto a los valores, pero que se dirige igualmente hacia la participación consciente del alumno en su educación, al comprometerlo

con el qué y cómo enseñar, aprender y evaluar. Por medio de ello, se hace al estudiante partícipe en el estudio de problemas abiertos y complejos, relacionados con sus intereses y realidad, para que construya el conocimiento de manera significativa.

No es suficiente situar la intencionalidad didáctica como competencia exclusiva del profesor, por el contrario es necesario que los escolares crítica y reflexivamente den significado al proceso y conocimiento escolar en el que se encuentran. En definitiva, se trata que el estudiante tenga una formación integral, en concordancia con “la transición desde formas de pensamientos simples a otras más complejas, dentro del marco del paradigma de la complejidad” (Morín, citado por García, 1998).

De este modo, la intencionalidad didáctica ligada a la enseñanza aditiva, simple, centrada en lo perceptivo y evidente, en la causalidad lineal, estática y parcelada se trastoca hacia formas de pensamiento y actuación más complejas, en las que se reconoce el carácter sistémico, interactivo y dialéctico de la realidad.

En torno al **pensamiento de algunos docentes sobre la teoría geográfica**, se identifican de acuerdo a los discursos de los profesores entrevistados algunas concepciones del saber geográfico. En

efecto, es posible reconocer un primer tipo que asume la Geografía del siguiente modo:

Es una ciencia que se refiere a la interacción del hombre con el medio ambiente.

Ciencia que estudia la determinación de la naturaleza en las acciones del hombre.

Las proposiciones expuestas, corresponden al tercer período de esta disciplina por adscribirse al binomio hombre - medio, su interrelación y dependencia. Esta teoría ha sido rebasada por planteamientos de mayor globalidad que responden a las particularidades de la actividad espacial actual. (Ver capítulo II).

Un segundo tipo presenta problemas para identificar su trabajo escolar dentro de las corrientes geográficas. En este sentido los profesores aceptan:

No puedo ubicar mi enseñanza geográfica en ninguna tendencia

Desconozco la existencia de tendencias en la Geografía, porque en mi proceso de formación no me hablaron de tendencias en el campo de la geografía

Esto demuestra la debilidad en los fundamentos teóricos de la disciplina, lo cual se debe a que la enseñanza de este saber se ha encomendado a educadores "... que no poseen la debida preparación y, por ello, no se ha logrado elevar el nivel pedagógico (y didáctico) lo

mismo en las escuelas superiores que en los primeros grados de estudio” (Bassols, A. 1997, p.19).

Más allá de las deficiencias a nivel formativo del docente, se encuentra la ausencia de la actualización permanente y la inexistencia de la reflexión para que el maestro profundice en el entendimiento de la geografía como un saber contextual, de cara a la complejidad y a los cambios del entorno. Al respecto Graves (citado por Durán, Daguerre y Lara, 1996) esgrime que como la geografía evoluciona y cambia es requisito que el educador revalúe “... el significado de estos cambios en términos de los objetivos y valores educativos” (p.37).

La vía para concretar una enseñanza de dimensiones holísticas trascendentales y con sentido va aparejada como condición sine qua non, del desarrollo, análisis y expansión del conocimiento geográfico, con la aplicación de renovadas estrategias didácticas asociadas a los problemas reales de la cotidianidad del educando.

Ello procede de la dinámica social, económica, política, cultural, científica y tecnológica de hoy, que ha hecho posible introducir cambios en las formas de explicar las relaciones espaciales, a su vez lleva a la incorporación de nuevos conceptos, temas y terminologías. Esto exige, de parte de los docentes, esfuerzos importantes a nivel de la investigación, estudio e interpretación de la realidad.

La competencia del profesor respecto al último planteamiento consiste en formar a los educandos para que se apropien crecientemente de las innovaciones que se producen en los diferentes espacios: familiar, escolar, comercial, comunicacional, disciplinar, entre otros. Es desarrollar integralmente las esferas cognitiva, procedimental y de valores a través de la capacidad crítica, la creatividad y el desempeño responsable en la sociedad.

Enseñar geografía se relaciona con la revisión permanente de los cambios espaciales y las relaciones particulares y globales, las cuales coexisten y conforman una totalidad dialéctica, compleja, heterogénea y plagada de incertidumbres. Esta realidad, antes que intimidar la práctica escolar, sugiere el compromiso con el análisis, estudio interdisciplinario y participación crítica y reflexiva de los educandos. Es formar el espíritu geográfico en correspondencia con una equilibrada interacción humana en el espacio.

Es lo que, según Durán, Daguerre y Lara (1996) se constituye en una postura activa de docentes y alumnos, donde lo local, regional y mundial se revisan como parte de la realidad de ambos, de modo tal que se relega la simple descripción, memorización de conceptos, lugares y características físicas, así como el tratamiento aislado de causa y efectos.

Además de las concepciones expuestas, en las entrevistas resaltan las referencias de los profesores a las actividades de **observación y descripción**, en los casos estudiados algunos maestros subrayan:

La geografía desarrolla en los alumnos la capacidad de observar, percibir directamente y analizar

Los alumnos deben describir y observar el relieve y sus tipos

Llevo a los alumnos al parque para que ellos observen directamente

En clase los alumnos observan la cuenca y las divisorias de aguas próximas al liceo

El desarrollo de la enseñanza de la geografía, según como lo exponen los educadores, se ajusta al tratamiento sesgado del proceso didáctico, debido a la omisión de una intencionalidad formativa. Indicar a los escolares que observen, perciban y analicen un área determinada sin un propósito investigativo suficientemente sustentado, constituye una labor que no amerita esfuerzo cognitivo alguno para los educandos.

Revertir la observación, percepción y análisis del entorno como fases aisladas a fases integradas del proceso escolar por medio de la investigación que realizan los estudiantes, guía la enseñanza hacia la interpretación, comprensión y evaluación del espacio geográfico como un todo global y múltiple al cual el alumno no es ajeno. En la tercera etapa de la Educación Básica, observar y describir son procesos mentales que

superan la identificación de formas, colores, tamaños, relieves, aspectos demográficos, vitalidad, entre otros.

Otra acotación de los educadores con respecto a la enseñanza de la Geografía, se refiere al empleo de otros **espacios didácticos** fuera del aula, dentro de ellos los profesores sugieren los siguientes:

Un río, las montañas.

Un parque donde las condiciones sean adecuadas.

El campo abierto, porque lo práctico se les queda más a los alumnos.

De acuerdo al último enunciado, se aprecia el pensamiento de los profesores en el cual conciben que los alumnos aprenden e internalizan informaciones con mayor facilidad, al participar en visitas guiadas por los docentes al campo, se da relevancia, a la esfera auditiva y visual. Sin embargo, los educadores no toman en cuenta que si dicho proceso se produce es más por lo novedoso de la actividad que por la práctica en sí.

Esta forma de plantearse la intervención didáctica, como ellos mismos lo reconocen, se queda en el plano teórico, ya que aceptan que la mayoría de las veces, las clases de geografía, tienen lugar exclusivamente en el aula, al respecto acotan:

Uno no sale, uno se queda en el aula.

No llevo a los alumnos al campo porque no tengo las condiciones para salir, pero tampoco cuento con un salón equipado con todo los recursos.

Acceder a estos espacios, es crear en el alumno la disposición para reobservar y redescubrir con una óptica investigativa la realidad, de modo tal que lo evidente es rebasado por un análisis que comprende una revisión integral del espacio, el empleo de conceptos interrelacionados, la representación e interpretación de éste con escalas de mayor detalle, pero a su vez comparándolas con escalas no menos significativas.

Aquí, las nociones espaciales de los alumnos adquieren una configuración más acabada, dinámica y científica, ya que la organización de los elementos existentes en el contexto cotidiano son examinados interdisciplinariamente, porque en su estudio tanto explícita como implícitamente se consideran las relaciones sociales, históricas, económicas, políticas, religiosas, técnicas, científicas y estéticas de un espacio concreto.

La enseñanza de la geografía en estos términos, permite según Moreno y Marrón (1996):

- Valorar la configuración territorial, la interacción social, densidad de población, contigüidad y discontigüidad, las distancias, las paradojas: aislamiento - integración, accesibilidad - exclusión, ciudad - campo.
- Aplicar el análisis deductivo e inductivo al estudiar la organización espacial: en lo social, físico, económico y demográfico.
- Sistematizar la información y reflexión geográfica sobre espacios particulares y planetarios. Es formar un alumno intelectualmente

comprometido con la interpretación ideológica y dialéctica de los diferentes modos de vida existentes.

- “Proveer de un sustrato de ideas e informaciones que ayuda al educando a opinar, decidir o actuar en su vida cotidiana” (Moreno y Marrón, 1996, p.30).

La práctica escolar, consecuente con estos lineamientos, proporciona las condiciones óptimas para desarrollar en el alumno la aplicación en la geografía del análisis, interpretación, comprensión y explicación de la cotidianidad y globalización con el fin de fomentar un pensamiento crítico, capaz de elaborar propuestas acordes a los estudios geográficos y a la dinámica espacial.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con relación a la información suministrada por los docentes entrevistados y con base a los objetivos que orientan la presente investigación, se plantean las siguientes conclusiones:

En cuanto a los desempeños didácticos de los docentes se puede indicar que existe el predominio del quehacer dependiente, ligado con aspectos de los desempeños productivo y expresivo. El primero, porque la enseñanza se basa en contenidos y valores prescritos por otros y el segundo porque se busca obtención de resultados y privilegia la eficacia de la enseñanza por objetivos. Y el tercero, se manifiesta incipientemente, y se presenta, cuando se remiten a la importancia de la actividad y la educación para la vida.

Las teorías de la enseñanza presentes en el pensamiento didáctico de los profesores son la Tradicional, ligada con algunas características de las teorías Tecnológica, Activista e incipientemente la teoría Constructivista. Las corrientes geográficas que subyacen en su praxis escolar son la Antigua, referida al carácter descriptivo y las Nuevas geografías, con la geografía de la percepción. Hay que destacar que los profesores desconocen las nociones teóricas de las distintas corrientes

del pensamiento geográfico, participan de las mismas en el ámbito didáctico de una manera intuitiva, sin noción sustentada de lo que realizan.

Las teorías implícitas inferidas de las expresiones emitidas por las docentes participantes en la investigación son: a.- Los apuntes son fuentes indispensables para los alumnos, ya que por medio de ellos los estudiantes organizan la información para las evaluaciones. b.- No tienen limitaciones para ejercer la enseñanza de la geografía. c.- La explicación y por ende la transmisión de conocimientos constituyen procesos indisolubles e irrenunciables por parte del docente.

El acto educativo es un proceso complejo, del cual no están exentas las docentes participantes en la investigación, tal y como se evidencia en los casos estudiados, porque la práctica pedagógica de estos profesores es un híbrido de teorías de enseñanza, que lejos de constituirse en impulsores para la apertura hacia renovados planteamientos didácticos, pedagógicos y disciplinares, propicia el enquistamiento de prácticas escolares que desarmonizan con la dinámica del conocimiento. Esto va en detrimento de la adecuada formación integral de los educandos.

RECOMENDACIONES

Los docentes han de reflexionar sobre qué, cómo, por qué, para qué se enseña, en este caso la geografía para orientar el compromiso hacia una labor didáctica, pedagógica y disciplinar consecuente con las exigencias apremiantes que plantea el formar la juventud, ello es desarrollar en los alumnos la capacidad de abstracción, creatividad, inteligencia, cooperación y pensamiento sistemático o global (De Zubiría, 1994). Es alejarse, de la excesiva simplificación que ha hecho que se estudien las estructuras espaciales como lugares vacíos, sin vinculación con la realidad del estudiante. La orientación procedente consiste en sistematizar lo obvio para entender en lo posible la realidad dinámica y compleja que rodea al docente y al escolar

Se ha de incorporar la investigación - acción como proceso fundamental para generar en el docente cambios sustanciales en la actividad escolar establecida, además de constituirse en equipos organizados para trastocar la concepción de un único método y espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1994). (comps) **Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós.
- AVANZINI, G. (1990). **La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días**. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARRAQUÉ, G. (1991). **Metodología de la enseñanza de la geografía**. La Habana: Pueblo y educación.
- BASSOLS, A. (1997). La geografía hoy: entrevista con tres especialistas. **Cero en conducta**. Año12, 45. 5/25.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. L. Villar (comp). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. 21/37. Murcia: Marfil.
- CAPEL, H. (1988). **Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea**. Barcelona: Barcanova.
- CAPEL, H. y Urteaga, L (1982). **Las nuevas geografías**. Navarra: Aula Abierta Salvat.
- DE ZUBIRÍA, M. (1994). **Tratado de pedagogía conceptual: pensamiento y aprendizaje, los instrumentos del conocimiento**. F.A.M.D.I.: Bogotá.
- DURÁN, D., DAGUERRE, C., Y LARA, A. (1996). **Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía**. Buenos Aires: Troquel.
- ESPINOSA DE M, I. (1993). **El educador y su acción comunitaria**. Maracaibo, Venezuela: EDILUZ.

- ESTÉ, A. (1994). **El aula punitiva**. Caracas: Tropikos
- GARCÍA, E. (1997). Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. En R. Porlán, J. García, y P. Cañal. (comps) **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J. (1998). **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Díada
- GARCÍA, J. Y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? : hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. **Investigación en la escuela**. 25. 5/16.
- GIBAJA, R. (1991). **La cultura de la escuela: creencias pedagógicas y estilos de enseñanza**. Buenos Aires: Aique.
- GIMENO, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. **Cuaderno de Pedagogía**, 180, 80/86.
- GIMENO, J. (1993). El currículum: **¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?** Madrid: Visor.
- GUREVICH, R., BLANCO, J., Y TOBÍO, O. (1995). **Metodología de la enseñanza de la geografía renovada**. Buenos Aires: Aique.
- JACKSON, PH. (1991). **La vida en las aulas**. 2ª ed. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, J. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. **Investigación en la escuela**, 22, 59/66.
- MARCELO, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona: C.E.A.C.
- MARLAND, M. (1995). **El arte de enseñar: técnicas y organización del aula**. Madrid: Morata.

MEDINA, DE SIMANCAS Y GARZÓN. (1998). ¿qué y cómo piensa un grupo de docentes universitarios sobre su quehacer pedagógico?. **Ponencia.** U.P.E.L. San Cristóbal. Encuentro internacional de formación docente.

MORENO, A. Y MARRÓN. M. (1996). **Enseñar geografía: de la teoría a la práctica.** Madrid: Síntesis.

OVENS, P. (1993). La evolución del pensamiento de los maestros de educación primaria en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. **Investigación en la escuela**, 21, 53/71

PARRA, B DE CH. (1995). **Estudio de caso: cualitativo.** Rubio, Venezuela: s/e.

PERAFÁN, G. (1997). **Pensamiento docente y práctica pedagógica.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PÉREZ, A. Y GIMENO, J. (1990). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. **Revista de Pedagogía**, XI, 22, 9/36.

PÉREZ, A. Y GIMENO, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. **Investigación en la escuela**, 17, 51/73.

PORLÁN, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. **Investigación en la escuela**, 22, 67/84.

PORLÁN, R. (1995). **Constructivismo y escuela.** Sevilla: Díada.

- PORLÁN, R. (1997). El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación, En R. Porlán, J. García, y P. Cañal. (comps) **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. (s/f). **Enseñanza de las ciencias: conocimiento profesional y epistemología de los profesores, teorías, métodos e instrumentos**. Por publicar.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998). **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada.
- POZO, J., PÉREZ, A., SANZ Y LIMÓN. (1991). **Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RODRIGO, M., RODRÍGUEZ, A., Y MARRERO, J. (1993). **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ, N. (1991). **La educación básica en Venezuela: proyectos realidad y perspectivas**. Caracas, Venezuela: Dolvia.
- SAINT-ONGE, M. (1997). **Yo explico, pero ellos ... ¿Aprenden?**. Bilbao: Mensajero.
- SANTIAGO, J. (1996). El entorno sociocultural y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana. **Geoenseñanza**, 1, 87/104.
- SANTIAGO, J. (1997). La concepción de la geografía y la docencia geográfica. **Boletín**, 2, 96/128.
- SANTIAGO, J. (1998). Una propuesta geodidáctica para mejorar la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. **Geoenseñanza**, 2, 7/56.

STENHOUSE, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.

TORRES, J. (1994). **El currículum oculto**. Madrid: Morata.(4º ed.)

UGAS, G. (1994). El acto educante. **Geoenseñanza**, 1, 57/62.

VILLAR, L (1988). (comp) **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, implicaciones para el currículo y la formación del profesorado**. Murcia: Marfil.

WITTROCK, M. (1989). **La investigación de la enseñanza I**. Barcelona: Paidós.

WITTROCK, M. (1990). **La investigación de la enseñanza: profesores y alumnos III**. Barcelona: Paidós.

Bdigital.ula.ve

ANEXO N° 1

La entrevista

La misma se conforma por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo realizas la enseñanza?
- ¿Cuáles condiciones exige usted para dar inicio a la clase?
- ¿Cuál considera el lugar más apropiado par dar la clase?
- ¿Qué opina usted de los apuntes o notas de clase?
- ¿Cuáles aspectos considera esenciales para mejorar la enseñanza?
- ¿Introduce a menudo cambios en la manera de enseñar? ¿Sobre qué bases?
- ¿Cómo concibe usted la enseñanza?
- ¿Cuáles son sus principales dificultades (personales, profesionales y ambientales) para enseñar?
- ¿Bajo qué teoría de la enseñanza enmarcas tu trabajo escolar?
- En la Geografía hay diferentes corrientes del pensamiento geográfico. Tu trabajo como profesor de Geografía, ¿se encuentra enmarcado dentro de alguna de esas corrientes?

Otras interrogantes surgidas en las entrevistas, son las siguientes:

- ¿Qué espera que aprendan sus alumnos?

- ¿Qué importancia tiene para usted los objetivos?
- ¿Conoce usted algunas renovadas propuestas acerca de la enseñanza de la geografía? ¿Cuáles? ¿Cómo las aplica?

Bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento