

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

**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA PEDAGÓGICA Y GEOGRÁFICA DE LOS  
TEXTOS USADOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE  
LA GEOGRAFÍA DE VENEZUELA DEL 9<sup>NO</sup> GRADO DE EDUCACIÓN  
BÁSICA**

**AUTOR: LIC. WILSON A. BECERRA J.  
C.I. 10.633.608  
TUTOR: PROF. LAURA J. GARCÍA R.  
C.I. 5.645.543**

**SAN CRISTÓBAL, SEPTIEMBRE, 2002**

## **DEDICATORIA**

A Dios sobre todas las cosas, a mi abuela, a mis Padres, Esposa e hijos, fuente constante de inspiración. A la Universidad de los Andes, a sus profesores, en especial, a Laura García, Mario Valero, Armando Santiago y Ugas Gabriel, por ser unos verdaderos maestros cuando los necesite, a mis compañeros de estudio con quienes compartí grandes tertulias del saber, a todos Gracias.

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**  
**ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA PEDAGOGICA Y GEOGRÁFICA DE LOS**  
**TEXTOS USADOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE**  
**LA GEOGRAFÍA DE VENEZUELA DEL 9<sup>NO</sup> GRADO DE EDUCACIÓN**  
**BÁSICA**

**Autor: Becerra J. Wilson A.**  
**Tutora: Laura García.**  
**Año: 2002**

**RESUMEN**

La Educación venezolana presenta diversas situaciones que día a día llaman la atención a los investigadores. Los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje tienen dentro del sistema educativo diversos aspectos que merecen tomarse en cuenta. La enseñanza de la Geografía no escapa a esta situación. En su dinámica pedagógica aparecen una variedad de elementos que influyen considerablemente en el aprendizaje geográfico. Dentro de ellos se encuentran los recursos didácticos que juegan un papel esencial dentro de la educación geográfica, caso específico el libro de la enseñanza de la Geografía. El libro texto por ser un recurso didáctico en el aula, se revisa en esta investigación, específicamente los utilizados en la asignatura de Geografía de Venezuela del 9no Grado de Educación Básica. Para conocerlos se indagó sobre su concepción pedagógica, la cual se caracteriza por basarse en la corriente conductista, y la geográfica se corresponde con la corriente descriptiva y enciclopédica. Tal situación no permite el análisis del espacio geográfico global, como objeto de estudio de la Geografía. Igualmente, la investigación determinó a través del cuestionario empleado para conocer los criterios de selección del docente y por medio de la escala de estimación aplicada a los textos, ambigüedades entre lo que desea el educador del libro y las características que este posee en sí. A través de la triangulación de instrumentos se analizó la información recolectada indicando que el uso del texto en la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9no Grado, tiene que ser modificado para un mejor manejo en el proceso de la geografía escolar.

Palabras Claves: **Textos, Concepciones, Espacio Geográfico, Realidad, Globalización.**

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

**THE TEXT BOOK LIKE A DIDACTIC RESOURCE IN VENEZUELA  
GEOGRAPHY TEACHING OF GRADE OF BASIC EDUCATION**

**Autor: Becerra J. Wilson A.  
Tutora: Laura García  
Año: 2002**

**ABSTRACT**

Venezuela, Education presents several important pathologies to the investigators. The complex process of teaching and learning in the educational system has positive and negative aspects that must be consider. Geography teaching is into this situation. Its dynamic has different elements that influence in learning of geography like didactic resources.

The text book is analyzed in this investigation, specifically in Venezuela geography in ninth grade of basic education. The pedagogical conception of the text book in bossed in the and encyclopedic currents. This situation doesn't analyze the global geographic space that is the object of study in the geography millennium.

According to the questionnaire applied to the teachers to know their selection criterions and by the estimation scale, this investigation determined that there are ambiguities between the teacher wisher of the book and the characteristics that it has trough triangulation of methods was analyzed the information pointing in ninth grade must be modified to improve the geography teaching process.

Key-Words: texts, conceptions, geography space, reality, globalization.

<b>INDICE</b>		<b>P.p</b>
<b>RESUMEN</b>		
<b>INTRODUCCION</b>		1
<b>CAPITULO</b>		
	1.1 Planteamiento del problema	3
	1.2 Objetivos de la investigación	11
	1.2.1 Objetivo General	11
	1.2.2 Objetivo Específicos	12
	1.3 Justificación	12
	1.4 Alcances y Limitaciones	18
<b>II</b>	Marco Teórico	20
	2. Concepciones Pedagógicas	20
	2.1 El Conductismo	20
	2.1.1 Conductismo y Educación	28
	2.1.2 Críticas al Conductismo	32
	2.2 Inicios del Constructismo	36
	2.2.1 Teoría de Jean Piaget	38
	2.2.2 Teoría de Vygotsky	44
	2.2.3 Otros Autores Constructivistas	47
	2.2.4 Constructivismo y Educación	49
	2.2.5 Críticas al Constructivismo	57
<b>III</b>	La Geografía y su Enseñanza	62
	3.1 Tendencias de la Geografía	62
	3.1.1 Algunas tendencias en Geografía	62
	3.1.2 La Geografía actual	65
	3.2 La enseñanza de la Geografía en el aula	71
	3.2.1 La Geografía escolar	72
	3.2.2 La pertinente enseñanza de la Geografía	79

<b>IV</b>	El texto como recurso didáctico	85
	4.1 Tipos de textos escolares	85
	4.2 El texto en la enseñanza de la Geografía	87
	4.3 Propuesta para usar el texto en la enseñanza de la Geografía	93
	4.4 Investigaciones realizadas sobre la problemática de la investigación	97
	4.4.1 Investigaciones realizadas sobre el texto escolar	97
	4.4.2 Investigaciones sobre textos usados en la enseñanza de la Geografía	100
<b>V</b>	Marco Metodológico	104
	5.1 Metodología de la Investigación	104
	5.2 Recolección de la información	106
	5.2.1 Instrumentos utilizados	106
	5.2.2 Validación y confiabilidad de los instrumentos	107
	5.3 Población y Muestra	111
	5.3.1 Descripción de la muestra	112
	5.4 Proceso para el análisis de la información	113
	5.4.1 Procedimiento de la investigación	114
<b>VI</b>	Recolección y Análisis de la Información	115
	6.1 Comportamiento de la muestra	115
	6.2 Análisis de los resultados	115
	6.2.1 Calidad técnica	116
	6.2.2 Calidad geográfica	123
	6.2.2.1 Contenidos geográficos	123
	6.2.2.2 Recursos geográficos	128
	6.2.3 Calidad Pedagógica	130
	6.2.3.1 Contenido pedagógico	130
	6.2.3.2 Recurso para el aprendizaje	133
	Conclusiones	146

Recomendaciones	149
Biblio-Hemerografías	152

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## **DEDICATORIA**

A Dios sobre todas las cosas, a mi abuela, a mis Padres, Esposa e hijos, fuente constante de inspiración. A la Universidad de los Andes, a sus profesores, en especial, a Laura García, Mario Valero, Armando Santiago y Ugas Gabriel, por ser unos verdaderos maestros cuando los necesite, a mis compañeros de estudio con quienes compartí grandes tertulias del saber, a todos Gracias.

## INDICE DE GRAFICOS

Gráficos	P.p
Gráfico 1 Item 1: Presentación de los textos	117
Gráfico 2 Item 2: Calidad de la escritura	117
Gráfico 3 Item 3: Redacción y ortografía del texto	119
Gráfico 4 Item 4: Ilustraciones	119
Gráfico 5 Item 5: Relación escritura –texto	120
Gráfico 6 Item 6: Editorial que publica el texto	121
Gráfico 7 Item 7: Valor económico del texto	122
Gráfico 8 Item 8: Año de publicación del texto	122
Gráfico 9 Item 9: Carácter descriptivo de los textos	124
Gráfico 10 Item 10: Carácter analítico de los textos	124
Gráfico 11 Item 11: Facilidad para la memorización del hecho geográfico por parte del texto	124
Gráfico 12 Item 12: Relación de aspectos físicos y humanos en el libro	125
Gráfico 13 Item 13: Lo que debe aprender el alumno	126
Gráfico 14 Item 14: Reflexión geográfica	127
Gráfico 15 Item 15: Participación del educando	127
Gráfico 16 Item 16: Recursos cartográficos del texto	128
Gráfico 17 Item 17: Recursos cartográficos para el análisis geográfico	129
Gráfico 18 Item 18: Cartografía del texto y práctica geográfica escolar	129
Gráfico 19 Item 19: Cartografía y síntesis geográfica	129
Gráfico 20 Item 20: Contenido del programa	131
Gráfico 21 Item 21: Fenómenos o hechos de relevancia	131

fuera del programa	
Gráfico 22 Item 22: Contenidos Conductistas para el aprendizaje	132
Gráfico 23 Item 23: Base Constructivista para el aprendizaje	132
Gráfico 24 Item 24: El uso del texto como fuente única	134
Gráfico 25 Item 25: Uso de otras fuentes fuera del texto	134
Gráfico 26 Item 26: El Texto y recursos didácticos, tecnológicos	136
Gráfico 27 Item 27: Situaciones didácticas de conflictividad educativa con base en el texto	137
Gráfico 28 Item 28: Desarrollo integral del educando	138
Gráfico 29 Item 29: Retroalimentación de los temas tratados	139
Gráfico 30 Item 30: Ampliación de los temas tratados	140
Gráfico 31 Item 31: Memorización de los temas Geográficos	140
Gráfico 32 Item 32: Proceso cognitivo del alumno	142
Gráfico 33 Item 33: Actividades complementarias y Temas tratados	142
Gráfico 33 Item 33: Actividades complementarias e ideas previas del alumno	143

<b>INDICE FIGURAS</b>	<b>P.p</b>
Esquema del procedimiento de la investigación	114
Variables de la investigación	116

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## INDICE DE GRAFICOS

Gráfico N°	Item N°	Nombre	Pag.
Gráfico 1	Item 1	Presentación de los textos	117
Gráfico 2	Item 2	Calidad de la escritura	117
Gráfico 3	Item 3	Redacción y ortografía del texto	119
Gráfico 4	Item 4	Ilustraciones	119
Gráfico 5	Item 5	Relación escritura –texto	120
Gráfico 6	Item 6	Editorial que publica el texto	121
Gráfico 7	Item 7	Valor económico del texto	122
Gráfico 8	Item 8	Año de publicación del texto	122
Gráfico 9	Item 9	Carácter descriptivo de los textos	124
Gráfico 10	Item 10	Carácter analítico de los textos	124
Gráfico 11	Item 11	Facilidad para la memorización del hecho geográfico por parte del texto	124
Gráfico 12	Item 12	Relación de aspectos físicos y humanos en el libro	125
Gráfico 13	Item 13	Lo que debe aprender el alumno	126
Gráfico 14	Item 14	Reflexión geográfica	127
Gráfico 15	Item 15	Participación del educando	127
Gráfico 16	Item 16	Recursos cartográficos del texto	128
Gráfico 17	Item 17	Recursos cartográficos para el análisis geográfico	129
Gráfico 18	Item 18	Cartografía del texto y práctica geográfica escolar	129
Gráfico 19	Item 19	Cartografía y síntesis geográfica	129
Gráfico 20	Item 20	Contenido del programa	131
Gráfico 21	Item 21	Fenómenos o hechos de relevancia fuera del programa	131
Gráfico 22	Item 22	Contenidos Conductistas para el aprendizaje	132
Gráfico 23	Item 23	Base Constructivista para el aprendizaje	132

Gráfico 24	Item 24	El uso del texto como fuente única	134
Gráfico 25	Item 25	Uso de otras fuentes fuera del texto	134
Gráfico 26	Item 26	El Texto y los recursos didácticos, tecnológicos	136
Gráfico 27	Item 27	Situaciones didácticas de conflictividad educativa con base en el texto	137
Gráfico 28	Item 28	Desarrollo integral del educando	138
Gráfico 29	Item 29	Retroalimentación de los temas tratados	139
Gráfico 30	Item 30	Ampliación de los temas tratados	140
Gráfico 31	Item 31	Memorización de los temas Geográficos	140
Gráfico 32	Item 32	Proceso cognitivo del alumno	142
Gráfico 33	Item 33	Actividades complementarias y Temas tratados	142
Gráfico 34	Item 34	Actividades complementarias e ideas previas del alumno	143

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## INTRODUCCIÓN

El texto como recurso didáctico, es usado comúnmente en el aula de clase. Su rol dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje influye en las prácticas escolares. Y es que el libro es visto como una fuente confiable de información en el ambiente educativo. En todas las asignaturas del Pensun educativo, este recurso es utilizado por profesores y alumnos. En la enseñanza de la Geografía este aspecto no varía mucho, pues el libro es una herramienta infaltable para el docente, por ello causa interés el conocimiento a profundidad de este factor escolar.

En ese contexto, la investigación tuvo como finalidad estudiar la estructura pedagógica y geográfica de los textos, con el objeto de determinar cómo influye en la enseñanza de la Geografía, específicamente en la asignatura Geografía de Venezuela del 9no Grado en la Tercera Etapa de la Educación Básica. Junto a esto, se establecieron los criterios que tienen los docentes para seleccionar los textos y usar este recurso en la dinámica escolar, a la vez que se contrasta lo que busca el docente del libro texto, y la estructura del mismo. El estudio pretendió mostrar una visión sobre el texto que usan los docentes en la enseñanza de la Geografía con las ventajas de examinar las ventajas y desventajas de su manejo en el aula de clase. Con esto se busca ayudar a la mejor utilización de este recurso didáctico, y así hacer una Geografía escolar más dinámica en el aula de clase.

Es por ello, que en el Capítulo I, se presenta el problema de investigación, junto a la Justificación, el alcance, las limitaciones y los objetivos generales y específicos que se desglosaron en la estructura de este estudio. El Capítulo II hace referencia al Marco Teórico, en el mismo se expone la teoría Conductista y Constructivista, así como su influencia en la educación y una postura del autor ante estas corrientes psico-educativas. Luego en el Capítulo III se dan algunas consideraciones sobre la Geografía y su enseñanza. En el Capítulo IV se muestra al texto como recurso didáctico,

específicamente en la enseñanza de la Geografía, al final se da una propuesta para el uso de este recurso en la cotidianidad de la Geografía escolar, en el mismo capítulo se examina los antecedentes del problema.

En el Capítulo V se desglosa el Marco Metodológico, dando a conocer el procedimiento científico que se realizó para obtener y procesar la información. Se argumenta que esta investigación es documental y descriptiva. Por último en el Capítulo VI se analizan las variables de la investigación con base a la descripción e interpretación de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de recolección de información. En relación con lo anterior el estudio presenta al final una serie de Conclusiones y Recomendaciones hechas con base al análisis del problema en cuestión.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## CAPITULO I

### EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del problema

El mundo de la educación por su complejidad y diversidad, genera espacios de discusión dentro de ella constantemente. Ante los nuevos retos mundiales, en muchas ocasiones la educación es cuestionada por no estar conectada con la realidad y es que sus métodos y procedimientos, pocas veces están de acuerdo con los hechos socio-mundiales que se suceden continuamente. De allí, que los factores y elementos del proceso de enseñanza se analizan, para conocer, hasta que punto son útiles para el alumno, cuando yuxtapone el aprendizaje escolar; con su vida cotidiana.

En las ciencias de la educación, cada disciplina estudia por separado la realidad de la enseñanza. Según el problema que se presente, el investigador se basa en la disciplina que mejor le ayude a desmembrar y explicar la situación a enfrentar. Muchas veces el plantear los estudios de la cotidianidad escolar, es necesario acudir, por ejemplo, a la psicología, didáctica o sociología, entre otras, porque clarifican aspectos importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; así el investigador puede tener una visión clara cuando aborda un problema determinado.

En el ámbito educativo, éste trabajo se basa en la didáctica, por la gran influencia que ejerce en la aplicación de los recursos en el desarrollo del proceso de enseñanza, y su papel en el aprendizaje del alumno. Cada vez que se prepara una situación de aprendizaje en el aula, el docente determina con anterioridad que recursos va a usar durante el desarrollo de la actividad, esa es una acción didáctica.

Sin embargo la didáctica, no sólo es un conjunto de formas para enseñar, su valor radica en que va más allá de los recursos usados; la didáctica es la habilidad que tiene un docente para usar cualquier herramienta educativa, con una sola intención: lograr que su alumno se instruya de la mejor manera. En relación con esto Zárate, A. (1995), afirma: “en cualquier situación, los materiales didácticos que se proponen hay que entenderlos más como sugerencias, posibilidades y pautas de trabajo para el aula que como construcciones cerradas de cara a conseguir el mayor aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje”(p. 16).

Ahora bien, la didáctica actualmente cuenta con una diversidad de recursos, que pueden agruparse en dos tipos: los tradicionales y los innovadores. Dentro de los primeros se encuentran la tiza, el pizarrón, las laminas, el libro, etc. En el otro tipo se destacan los recursos audiovisuales, los computarizados, todos estos pueden usarse en el aula cuando se considere convenientes.

La Enseñanza de la Geografía, por ser un eslabón dentro del pensum educativo actual, desde el punto de vista didáctico presenta estas mismas características. Hay que agregar aquí los recursos didácticos como son los planos, mapas, fotografías aéreas etc. Pero de forma general en la dinámica de la enseñanza de la Geografía se da el trinomio didáctico: pizarrón, mapa, libro. Estos recursos son usados en la Geografía escolar, y resulta interesante y de aportaciones valiosas profundizar en este tema de investigación.

Ahora bien, en el aula cuando se enseña Geografía generalmente se da una dinámica, donde el alumno escucha y aprende, lo que el docente le dice. No hay espacio para la reflexión y el diálogo, lo que vale es que el profesor cumpla con su contenido programático. Aquí se puede citar con propiedad a Santiago J. (1996) que dice: ... “en las aulas escolares, la enseñanza geográfica está centrada en describir detalles de fenómenos físico-naturales y demográficos con un profundo acento enciclopedista y determinista,

utilizando recursos didácticos que facilitan el desarrollo de la observación meramente limitada a retener información, sin procesamiento reflexivo.”(p. 89).

Un docente enseña al alumno un río, una montaña, o cualquier actividad humana, sólo se limita a describir el hecho en el aula. Su entorno escolar y sus herramientas didácticas son usadas para mostrar al alumno, como es el comportamiento de un fenómeno geográfico sin ir más allá. Al educando, por ejemplo, se le enseña un volcán, sus partes, sus características, comportamientos. Una vez que se le da a conocer, él debe memorizar sus generalidades, para luego reproducir el conocimiento exactamente igual, en las evaluaciones.

Dentro de la dinámica escolar, el profesor cuenta con una serie de recursos didácticos, que facilitan su labor educativa. Los factores didácticos, a veces son insustituibles en el aula escolar. En el caso del texto es un factor influyente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno. El docente lo usa diariamente en sus actividades escolares, esto puede de alguna forma determinar el desarrollo de la dinámica diaria y en las relaciones, entre el educador y el educando. Por lo general los textos son diseñados para la consulta dentro o fuera del aula, el docente es quien decide el uso del mismo y manifiesta al alumnado que textos pueden usarse, lo que implica que quien decide esto es el maestro, bajo criterios propios; sin consultar al aprendiz.

Los textos escolares caen en lo rutinario por el uso que se les da y sobre todo por la estructura con que son concebidos. Cuando el docente los utiliza bajo una selección previa con base a criterios y expectativas propias, que lo llevan a decidir en que libro basará su actividad pedagógica. Estos recursos vienen apegados al programa oficial vigente, por lo que se expone contenidos, que motivan a la memorización por parte del alumno, sin dar muchas veces, espacio para la reflexión.

Un alumno usa el libro texto, cumple con copiar lo que le menciona en él, de esa manera está más seguro de que contestará bien; lo que el profesor le pregunte. En el aula venezolana, en muchas ocasiones se desarrollan actividades de consulta bibliográfica, basadas en las lecturas del texto solamente. Por lo general se da el contenido al educando, este consulta el manual y copia mecánicamente lo escrito en el mismo. La intencionalidad de esta actividad, es muchas veces cumplir con la planificación escolar.

Hay autores que critican fuertemente el uso del texto González y Martínez (1996), por ejemplo, afirman que el proceso de reflexión desaparece, cuando en el aula de clase se centra las estrategias en el uso del libro principalmente. Por lo tanto aseguran que para llegar al proceso de análisis, es necesario romper con los esquemas preestablecidos, donde el alumno cree todo lo que el texto dice. Por ello advierten:

Para investigar e innovar hay que cambiar con la rutina de las practicas de enseñanza. Hay que romper con la monotonía de estudiar cosas ya hechas, muchas veces convertidas en estereotipos poco rigurosos; transformar la práctica de “empollar” todo lo que aparece en el libro texto para luego repetirlo sin entenderlo, de hacer ejercicios sólo para comprobar si saben hacer una cosa concreta.(p. 19).

En consonancia con estas argumentaciones, el problema de este estudio es el texto como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía del 9no Grado. Se analizó esta herramienta educativa, con el fin de establecer los criterios de selección que utiliza el docente. Si bien es cierto que el uso del libro es opcional en el aula, este es visto como un recurso fundamental de la enseñanza. Es interesante conocer si estos criterios tienen bases fundamentadas y si los mismos toman en cuenta, tanto la calidad técnica, como Geográfica y la pedagógica.

Cada vez que se inicia un año escolar, el docente revisa los textos para determinar cual de ellos corresponde a sus propósitos pedagógicos. Cada profesor tiene sus criterios

de selección y se basa en ellos para escoger determinado libro. Tal situación ocasiona que las distintas casas editoriales se preocupen de hacer llegar el texto principalmente al maestro. Por lo tanto, el alumno no tiene participación, en el proceso de selección del libro texto.

El educando por su parte, al inicio de las actividades de aula, aborda al docente para que le recomiende o ratifique el texto a usar; de esta manera garantiza que complacerá al profesor en sus consultas bibliográficas. Además esta situación es determinada por el aspecto económico, ya que, el estudiante no gastará dinero, en libros que no son recomendados por el docente.

Se mezcla con todo esto, el sentido mercantilista. Las compañías editoriales ven en la producción de textos una forma de lucro, más que de fuente de información y formación. Las escuelas son vistas como mercados para sus productos. Los mismos carecen a veces de elementos tan esenciales, como bases pedagógicas apropiadas, y la calidad técnica es deficiente en algunos casos. Esto se da muchas veces como consecuencia, del ahorro de costos en producción. Con base a todo lo anterior, Apple (1989) basado en Coser y Powell afirman:

Una buena parte de la atención se dedica al diseño mismo del libro y a las estrategias de marketing que asegurarán que se los utilice en esos recursos. Sin embargo a diferencias de otro tipo de edición, los editores del libro texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor.(p. 99).

El texto es el instrumento más común de enlace entre el educador y el educando. Al darse situaciones de consulta, dentro y fuera de aula el motivo de comunicación profesor-alumno, en la mayoría de los casos el libro. Lo siguiente da a entender, que la mayor

parte de los intercambios comunicativos en el aula tienen como referencia la información que poseen los libros textos, cuando resulte insuficiente o confusa las orientaciones del manual, el estudiante busca al docente para ampliar, reforzar y asegurar el conocimiento aclarando así las dudas que se presentan. Ante todo docentes expuesto al texto puede revisarse con la intención de conocer los siguientes aspectos:

- a) Si se usa un solo texto para enseñar Geografía, específicamente, el seleccionado por el docente. Esto trae como consecuencia el manejo de una sola información, aspecto que es contradictorio en este complejo mundo contemporáneo caracterizado por la diversificación del conocimiento.
- b) Al revisar los textos de Geografía, éstos presentan una información descontextualizada. Significa que no están acorde con los procesos de los fenómenos geográficos que percibe el educando en su entorno.
- c) Los textos mantienen una estructura apegada al programa por lo tanto la enseñanza de la Geografía impartida con base a los mismos pueden caer en procesos memorísticos y repetitivos.
- d) Se infiere que las concepciones geográficas y pedagógicas que sirven de argumento a los autores, son de un acento tradicional.
- e) Si el docente es quien selecciona los textos, se especula que cuenta con una serie de criterios que le permiten inclinarse hacia el material de un autor determinado.

En resumen, se decidió tomar como tema de investigación el texto como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía, porque se considera conveniente establecer con precisión, si el docente tiene bases sólidas para definir sus criterios de selección. Si bien es cierto, que él tiene libertad para inclinarse por el uso de un libro, también es esencial conocer sus bases para tal decisión.

Las corrientes pedagógicas y geográficas inmersas dentro del texto se analizan en la investigación encontrándose que este recurso responde a una concepción educativa de acuerdo a lo establecido en el programa escolar. Tal situación origina que el libro sea un factor que influya en la forma como el alumno aprende. Por eso se pretendió como segundo punto detallar que concepción pedagógica contienen los textos y si la misma esta en estrecha relación con la manera como logra el aprendizaje el alumno, en su entorno social y familiar.

El alumno logra el conocimiento de dos formas: la escuela y por medio de su entorno. En ambos casos cuenta con recursos para la adquisición de conocimientos. El docente utiliza con frecuencia diversos recursos didácticos al planificar y desarrollar el proceso de enseñanza, pero el libro texto es el centro de su rutina escolar. Esta situación lleva muchas veces al educador a limitar las fuentes de conocimiento, pues centra en el manual para impartir sus clases. Por lo general, los libros textos tienen una estructura similar para la presentación de la información lo que ocasiona que el profesor no tenga otra alternativa como estrategia de enseñanza de un contenido y por lo tanto siempre parte del libro texto para desarrollar sus actividades del aula.

Otra característica pedagógica del libro es la forma como expone la información. La reflexión poca veces tiene cabida en su estructura, además, se da a la memorización mecánica, sin generar la discusión y la opinión del alumno en el desarrollo de la materia. Para esto el texto es diseñado siguiendo el programa, esto junto a la desafiada información con respecto a los cambios de los fenómenos en el espacio geográfico, engloba una situación que genera el cuestionamiento del uso del libro texto.

Mientras el texto expone los conocimientos geográficos poco reales, el alumno cuenta en la sociedad con una serie de recursos más interesantes y con diversas opciones por medio de el cual construyen el aprendizaje extra escolar. El texto pasa hacer un

recurso que al compararlo con otras fuentes de información queda relegado pues sus datos no están acorde con la realidad.

Una vez detallado el punto anterior, el tercer elemento que tiene relación con el aspecto geográfico que contienen los textos. En la evolución histórica de la Geografía ha dado lugar a diversas tendencias que tratan de justificar la razón de ser. Las mismas a través de diferentes bases naturales y sociales, junto con aspectos filosóficos y métodos científicos, determinaron el campo de acción de la Geografía. Es así como cada una de ellas estableció sus fundamentos para lograr imponerse durante una época específica.

Lo indicado determinó ir a los textos para develar la concepción geográfica dominante. De allí la pertinencia de estudiar el texto desde el punto de vista geográfico. Una vez identificada la concepción geográfica de los textos se trata de explicar la forma de concebir lo geográfico en las instituciones educativas.

La concepción geográfica explica la realidad, las conjeturas hechas en los libros se dan de manera que exponen un hecho englobado en un contexto y tiempo cronológico determinado, es por eso que al observar la realidad presente estos pueden haber evolucionado o no. La importancia de mostrar los fenómenos lo más real posible es de gran trascendencia en el desarrollo de la enseñanza de la Geografía. Si al alumno se le afirma algo en el aula y luego él lo percibe diferente en su entorno, lo más probable es que este cuestione fuertemente la calidad del aprendizaje que recibe en la escuela, de allí que el estudio de las bases geográficas de los textos, sea también un aspecto relevante.

El libro entonces por ser un recurso didáctico central en el aula va a determinar significativamente la forma no sólo como aprenda el alumno, sino como enseña el docente. Es por ello que la estructura pedagógica y geográfica de los textos pueden ser revisadas para conocer hasta el punto en el salón de clases se crea un conocimiento más acorde con las expectativas del educando. Este problema de investigación puede tomarse

con el fin de conocer la realidad cuando se usa el texto en la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado. Además de esto establecer los criterios que usa el docente para la selección de los textos pueden permitir tener una visión, sobre los recursos didácticos usados en la Geografía escolar.

Este estudio responde fundamentalmente, las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué concepción pedagógica subyacen el la elaboración de los textos más utilizados para la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado?
- 2) ¿Qué concepción de la geografía prevalece o predomina en los textos en la enseñanza geográfica del 9<sup>no</sup> Grado
- 3) ¿Cuáles son las características que debe poseer un libro texto para enseñar Geografía en el 9<sup>no</sup> Grado?
- 4) ¿Qué criterios utiliza el docente para seleccionar los recursos bibliográficos para enseñar Geografía en el 9<sup>no</sup> Grado?

Con todas las afirmaciones hechas anteriormente, y basado en las interrogantes presentadas, este trabajo de investigación presente un análisis exhaustivo del texto usado en la enseñanza de la Geografía del 9no Grado, con el fin de conocer la realidad de este recurso didáctico y a su vez conocer la visión que tiene el docente al respecto.

## **1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos que se desarrollan en esta investigación son los siguientes:

### **1.2.1 OBJETIVO GENERAL:**

1. – Analizar la estructura pedagógica y geográfica de los textos utilizados como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9no Grado de la Educación Básica.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1.1.- Analizar los criterios que usa el docente para seleccionar los textos usados en la enseñanza de la Geografía de Venezuela.

1.2. - Identificar la concepción pedagógica en que se basan los textos usados en la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9no Grado.

1.3. - Determinar la concepción geográfica predominante en el contenido de los textos de Geografía de Venezuela.

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

Muchos son los acontecimientos que suceden en el planeta. Su complejidad dentro de su diversidad, hace que día a día el mundo su haga más incomprensible. Esto motiva a responder entonces una pregunta muy generalizada en la sociedad. ¿Qué esta pasando en el mundo hoy?. Se podría empezar a responder que los cambios multidisciplinarios ya no ocurren de forma aislada en un punto de nuestro globo, el efecto “mariposa” del cual tanto se habla, origina que un hecho o acontecimiento local está en estrecha relación con los sucesos mundiales. Lo que sé da, no viene de un proceso histórico paulatino; sino que rompe con todos los procesos socio-históricos del hombre, ante esto Santiago J. (1998) afirma:

Por ello lo que llama la atención, es el hecho que estos acontecimientos han originado una unicidad mundial estrecha, interdependiente y plena de complejidad, desarrollada en un contexto de transformación demasiado acelerado y favorecida por una sensación sensual-empírica de un presente difícil de poder apreciar. Este hecho perfila al nuevo momento con características propias en la evolución histórica y lo hace muy diferente a lo ocurrido en tiempos pretéritos.(p. 9).

En concordancia con los anteriores planteamientos el mundo ya no es una diversidad de países aislados, sino unas naciones que acoplan sus culturas y estructuras sociales para fortalecer la aldea global, idea que hasta hace unas décadas era un sueño y que hoy es una realidad. Las fronteras ideológicas y geopolíticas han caído, el mundo se ha globalizado. Esto ya no es un secreto, el avasallante desarrollo tecnológico ha motivado a que los medios de información se diversifiquen. Para propiciar así el mayor flujo de información de manera rápida e interesante, esto rompe con cualquier frontera que se quiera implementar (ideológica, política etc.).

La moda, el entretenimiento, la economía y hasta los gustos más personales se singularizan para el mundo. El término de idiosincrasia pierde su vigencia; ya un país no tiene que mostrar su individualidad cultural, debe analizar como sus costumbres van a influir en la casa global. Cultura que no se adapte a los nuevos tiempos tiende a desaparecer. Esto por muy absurdo que parezca, es cierto; ya lo importante no es defender la idiosincrasia de un país, sino ver cómo ésta inmersa en el fenómeno de la globalización. todo esto se desprende de lo que Garay(1997) dice al respecto:

El tratamiento del tema de la globalización en la esfera cultural. Se puede remontar a las concepciones modernizantes del desarrollo, que promulgaban la necesidad de sustituir las organizaciones sociales y económicas tradicionales para promover el desarrollo de las sociedades, mediante la evolución de una “actitud cosmopolita”, la incorporación en la “cultura mundial” y la “superación” de creencias tradicionales.(p. 39-40)

Ante esta realidad que proporciona el momento histórico que se vive, la educación por tener un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades intelectuales del hombre, para que no se deje arrastra por las circunstancias socio-mundiales, sino asumir una posición crítica ante los factores de su entorno. Pretender decir que el proceso globalizador es perfecto, sería una falacia, bien es conocido los problemas económicos y ambientales, entre otros, que genera este proceso. El papel de la educación en esta aldea

global, es presentar al alumno los aprendizajes, de manera tal que le sirvan para interpretar el mundo que vive, para la escuela es necesario estar dentro del entorno del educando y no sacarlo del mismo. En otras palabras, el sistema educativo debe estar en consonancia con las experiencias que el alumno obtiene de la sociedad.

Hay que analizar cuidadosamente, qué y cómo aprende el alumno en la escuela. Todas las asignaturas del p nsium educativo actual deben revisar y palpar la realidad del educando. La enseñanza de la Geografía en primer término, ya que su finalidad, es analizar el espacio geográfico y al hombre dentro de él. La Geografía escolar tiene como función primordial explicar al alumno, o mejor hacerle ver su papel dentro de este nuevo espacio geográfico mundial.

Al igual que otras ciencias, la Geografía se ha visto precisada que a reestructurar sus bases científicas y filosóficas cada vez que el hombre, en una etapa determinada de su historia, redimensiona sus actividades dentro del espacio geográfico. El ser humano actúa en el nuevo espacio global, la enseñanza de la Geografía, debe motivar al alumno a desarrollarse mejor, en la globalidad actual. Domínguez (1994) en referencia a esta situación destaca:

La Geografía nos descubre las relaciones espaciales y conjuga dos vertientes fundamentales en el proceso de aprendizaje dentro de las Ciencias Sociales, la vertiente humana y la física. Las actuaciones humanas se van a desarrollar sobre un medio físico determinado en el que confluyen distintos elementos, a lo largo de un período histórico y con la interrelación de determinados grupos sociales.(p. 86)

La enseñanza de la Geografía a través de los recursos y estrategias didácticas crea situaciones de enseñanza donde puede mostrar al alumno las características reales de un hecho o fenómeno geográfico, con el fin de que el educando conozca el comportamiento de los procesos naturales y humanos que influyen en su desenvolvimiento social.

Pero al parecer, el proceso de enseñanza se apoya en recursos didácticos que refuerzan la mecanización en el aula. El texto es uno de ellos, su uso frecuente lo hace factor influyente al momento de realizar la dinámica de la Geografía escolar. Su estructura tanto pedagógica como geográfica presenta características específicas, las cuales tienen como función dar a conocer los hechos geográficos, por medio de las concepciones predominantes en él, lo que muchas veces no muestra la realidad de los fenómenos estudiados por la Geografía.

La presente investigación, puede tener su justificación en las consideraciones que se presentan a continuación y que se desglosan con detenimiento más adelante:

- 1) El texto escolar es usado en el aula de clase, por lo tanto al analizarlo se determina hasta que grado favorece el proceso de enseñanza en el aula.
- 2) Al conocer los criterios que usa el docente para seleccionar los textos y determinar su pertinencia se establece si el docente hace una buena selección de sus recursos didácticos; puede darse una idea de que bases tiene para lograr la reflexión geográfica en el aula.
- 3) Cuando se conoce la estructura pedagógica y geográfica de los libros textos se puede determinar de alguna forma, que tipo de Geografía escolar se enseña, además los docentes de la especialidad podrán asumir una postura mas firme ante el texto; y pueden establecer hasta que punto es prudente su uso.

Ya se mencionó, que el docente es quien selecciona los textos a utilizar en el aula de clase. Pues bien, un aspecto de la investigación es precisar la forma como el docente hace su selección. Como él es quien escoge el libro, es de suponerse, que cuenta con criterios para hacerlo. Al presentársele la diversidad bibliográfica, el educador bajo una serie de juicios escoge el texto que mejor llene sus expectativas. La intención de este trabajo fue conocer la fundamentación que tiene el docente para realizar su selección.

En el aula de clase, el docente se apoya en el texto asignado a los alumnos. Él mismo cuenta con recursos didácticos, que van a influir en mayor o menor Grado, en las experiencias educativas. El educador tiene que tomarlas en cuenta a la hora de inclinarse por un texto determinado. Esto es de gran importancia, ya que si se destacan los aspectos didácticos de este recurso, el proceso de enseñanza es más significativo para el alumno. En este trabajo se establecieron con claridad los criterios usados, y si los mismos toman en cuenta el aspecto pedagógico y geográfico de este recurso didáctico.

Continuando con el desarrollo de los propósitos de este estudio, el investigador se ocupó de determinar las bases pedagógicas del texto. Esto se toma en cuenta, debido a que si se quiere llegar a la reflexión geográfica en el aula, los factores y elementos de acto educativo; tienen que contar con fundamentos científicos, sociales, pedagógicos, bien estructurados. Es así como el texto de la Geografía fue examinado por medio de unos instrumentos, para determinar con que bases pedagógicas cuenta. Tal punto pareció importante incluirlo ya que al usarse cualquier texto, es importante conocer bajo que corriente pedagógica fue concebido.

Dentro del mundo educativo se dan concepciones pedagógicas que pretenden establecer parámetros, por medio de los cuales hay que enseñar. Cada una de ellas cuenta con bases psicológicas, sociales, y biológicas que dan su razón de ser. Las mismas tienen peso en la estructura de los elementos didácticos usados en el salón de clase, cada una pretende conocer bajo que concepción aprende el alumno cuando usa los textos. Lo importante es que cualquiera que sea su pedagogía permita verdaderamente la reflexión académica dentro del aula.

Además de las bases pedagógicas se estudiaron las geográficas. El presente trabajo se encargó de analizar las bases pedagógicas geográficas de los libros utilizados en la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado. Si se concretan este factor se puede establecer si el texto permite el desarrollo de la Geografía acorde con la realidad que vive el mundo

hoy. Todo libro esta determinado por una tendencia geográfica, y al conocer la estructura del manual, en relación con este aspecto, se tiene una visión sobre la Geografía que se enseña en el aula.

En cuanto aparecen los cambios socio-mundiales que se desarrollan producto de la globalización, la noción de espacio se redimensiona y transforma constantemente. Para entender esto, la Geografía escolar puede estar fundamentada en el desarrollo de la crítica y la reflexión educativa y dejar a un lado, el cumplimiento del programa, ya que muy poco permite el análisis geográfico. El texto como recurso didáctico puede fortalecer el criterio reflexivo de la Geografía, por ello se determina en esta investigación, hasta que punto esto se cumple en la Geografía escolar.

La investigación se basó en la tercera etapa de la Educación Básica, específicamente en el 9no Grado, por ser el nivel; donde se centra la enseñanza de la Geografía en nuestro país. Aunque en el 2do año de la etapa del diversificado, se desarrolla el aspecto económico de Venezuela, en el 9no Grado se toman en cuenta los aspectos físicos y humanos con mayor profundidad. Si se desea pertenecer al mundo cambiante de hoy, es necesario conocer las potencialidades del país con la intención de no dejarnos absorber por las alucinantes características de la mundialización; las cuales están siendo muy negativas para el hombre y su entorno natural y social. La Geografía escolar basada en sus recursos didácticos debe ayudar al alumno a conocer las ventajas y desventajas de la realidad que vive y de la cual es parte actuante.

Además de estudiar las características del libro, el trabajo puede usarse como punto de partida para revisar la forma como se concibe y usa el texto en el aula escolar, cuando se enseña Geografía. A objeto de redimensionar la utilización del texto cuando el alumno desarrolle y estructure aprendizajes Geográficos. Por lo tanto no sólo beneficia al proceso de aprendizaje del educando, sino la práctica escolar del docente que desarrolla la enseñanza de la Geografía, específicamente del 9<sup>no</sup> Grado de Educación Básica.

En relación con estas argumentaciones, se puede dar a conocer al docente los aspectos fundamentales de los textos usados en la enseñanza de la Geografía de Venezuela. Se busca que el educador cuente con basamentos teóricos al momento de establecer los criterios de selección, y así hacer una Geografía en el aula más gratificante, tanto para el alumno, como para el docente.

#### **1.4 ALCANCE Y LIMITACIONES**

El alcance de esta investigación abarca a los docentes de la especialidad, pues si al darles a conocer otra visión del texto, pueden profundizar y ser más exigentes al momento de establecer sus criterios de selección. Igualmente, puede generar discusiones pedagógicas para mejorar la utilización del libro en el aula y junto a esto proponer el manejo de otros recursos con el fin de no centrar la Geografía escolar en los manuales como única opción.

A todo lo anterior, se agrega que esta investigación desea motivar el estudio del texto en la Geografía escolar, pues el mismo es una herramienta didáctica accesible tanto para el educando como para el educador. Al revisar la estructura Geografía y pedagógica de los libros se pretende hacer ver a los interesados en la enseñanza de la Geografía escolar, y cuales pueden ser las posibles formas de mejorar el uso de este recurso didáctico en el aula.

Las limitaciones que se encontraron al realizar este trabajo, radican en la poca revisión teórica que se ha hecho sobre este recurso didáctico. Aunque son muchas las investigaciones que se han hecho en el campo de la enseñanza de la Geografía, muy pocas han profundizado sobre esta temática y si bien otras referencian esta problemática sus reflexiones son limitadas a otros estudios. El texto ha sido cuestionado anteriormente,

pero las investigaciones no lo relacionan directamente con la enseñanza de la Geografía se dedican a otras especialidades educativas. Los estudios de la Geografía escolar del 9<sup>no</sup> Grado específicamente son limitados y no están relacionadas directamente con el libro texto como recurso didáctico. Aunque este trabajo no se presenta como un hito, si se pretende en el mismo, motivar a la discusión pedagógica y didáctica sobre el texto.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **2. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS**

##### **2.1. EL CONDUCTISMO**

Durante el planteamiento del problema, se destacó la importancia de las ciencias de la educación. Se afirmó como estas han sido factor influyente en la cotidianidad escolar, y se resaltó como pueden modificar la realidad educativa. Pues bien en este momento se va a profundizar en una de ellas para explicar las dos tendencias (El Conductismo y el Constructivismo) que mayor influencia pedagógica han ejercido en la educación.

Para analizar el conductismo como corriente pedagógica hay que remontarse a las teorías psicológicas, que al principio se dedicaron a explicar el alma, de allí la etimología de este término: “psique” “estudio del alma”. Es por ello que la psicología se encargo de discernir sobre este aspecto. El hombre era el único ser vivo que tiene esa cualidad, por lo tanto era necesario estudiar esta parte inmaterial; para entender mejor su desarrollo. Además era la creación de Dios con otra singular capacidad, la del raciocinio.

Las diversas teorías psicológicas determinaban con regularidad estas cualidades, las investigaciones por lo general se dedicaban con mayor énfasis al estudio de la conjugación conciencia y el alma, cualidades inseparables según los principios de la psicología. Basada en los métodos introspectivos, esta ciencia la explicaba, con el fin de acercar más al ser humano a su esencia espiritual. Aunque muchas veces estos métodos encontraron detractores, la psicología seguía defendiéndolos, con el argumento que eran los más aceptables para el análisis de su objeto de estudio.

Con el avance científico se pasó del estudio del alma al de la conciencia, pero sin dejar de lado la relación con la primera; ya que para entonces se creía en la comunidad de estudiosos que separar el alma del cuerpo era una actitud poco coherente. Hernández (1999), afirma que este fue el paso que le dio el carácter científico a la psicología. Pero a pesar de esto algunos psicólogos intentaron separar esta unión (mente-espíritu), dedicándose por separado al estudio de la conciencia como fin de la psicología. Al principio no tuvo gran aceptación, pero luego de la aparición de diferentes investigaciones el alma va a dejar de ser la base de la psicología.

Es así como esta disciplina a través de los métodos experimentales de principio del siglo XIX, va a permitir la aparición de verdaderos estudios de carácter científico, esto va a darle un gran auge a la psicología, permitiendo que la consolidación de nuevas teorías con validez, y no sólo eso, se va a concebir en los centros de estudio de la época; laboratorios donde se desarrollaron bases para sustentar dichas teorías. Las mismas van a modificar el pensamiento psicológico y redimensiona sus métodos de estudio. Todo esto llevó a los psicólogos a observar como aprende el individuo y dentro de las primeras teorías que intentaron explicar dicho proceso, esta el conductismo.

Para muchos autores, el conductismo fue el que originó el mayor avance la psicología; ya que irrumpe en el momento que estaba siendo altamente cuestionada por sus métodos y objeto de estudio. Esta corriente pretende explicar el comportamiento humano desde sus aspectos más fundamentales. Además de esto niega rotundamente que la psicología tenga algo que ver el espíritu, ya que para el conductismo esto carece de lógica. Lo trascendental de esta tendencia, es que rompe definitivamente, con algo que parecía impensable, que el la conciencia fuera la base de los estudios psicológicos. Ante estas afirmaciones, La Facu (2000) resalta:

El conductismo es una corriente dentro de la psicología que, en su momento, representa la revolución más radical en el enfoque del psiquismo humano. Nace en un momento histórico (Siglo XIX) dominado por el introspeccionismo e irrumpe en el mismo considerando que lo que compete es la conducta humana observable y rechazando que se tenga que ocupar de la conciencia.(p. 1).

El conductismo como teoría nace en 1913, su creador John Watson fue un psicólogo norteamericano que realizó sus actividades en la Universidad de Chicago. Watson desde el primer momento de su carrera científica se mostró como detractor del introspectismo. Es por ello que sus métodos experimentales sobre el comportamiento animal, se inclinan por el funcionalismo; corriente que tomaba auge para esa época. Los estudios de laboratorio, consistían fundamentalmente en crear ambientes artificiales, donde se sometían a los animales a una serie de experiencias; para posteriormente registrar y medir su comportamiento.

Este psicólogo, da a conocer su teoría por primera vez en un artículo que llamó “Pscycology as the Behaviorist Veiws It”, (La Psicología desde los puntos de vista de la conducta), en el cual explica todo lo hecho por él hasta entonces en referencia al estudio del comportamiento. Cuando sale al público este escrito, ya se observa en la comunidad científica, algunos rasgos de la conducta; pero los mismos eran ocasionales y tenían gran resistencia. Pero ante el espectisismo el psicólogo logra estructurar su teoría y bajo un discurso bien sólido, que logra pronto la aceptación por la mayoría de estudiosos en la materia.

Según La Facu (op.cit), el estudio en animales era muy común, debido a la influencia de la teoría de la evolución propuesta por Darwin. Según esta teoría, el hombre al igual que los animales tenían la capacidad de cambiar a medida que su ambiente se lo exigía. El medio donde se desarrolla cualquier actividad, es factor determinante para en el comportamiento de un ser vivo. El aporte de Watson en este punto, es que logra relacionar

la manera, como el hombre y los animales se comportan ante diversas situaciones; él fue capaz de llevar teorías probadas en animales a los comportamientos humanos, sin perder rigor científico.

Watson fue influenciado por los estudios efectuados por Pavlov y los de Betcherev, acerca de los reflejos musculares; estos van a determinar la teoría conductista. La misma afirma que si un animal es sometido a un estímulo, éste origina una respuesta en relación directa con la acción a la que fue sometido. El hecho va a quedar registrada en la mente del animal, y cada vez que se enfrente a esa situación en el ambiente que se desarrolla va a presentar la misma respuesta. Esto ocasiona igualmente reacciones químicas y físicas en el organismo.

Ahora bien según Hernández (op.cit), los experimentos animales bajo la influencia del conductismo, los inició Thorndike, ya que este científico norteamericano dio un gran auge a esa actividad, debido a su teoría sobre la inteligencia animal. A través de sus estudios en el laboratorio, diseña el famoso laberinto en forma de “T”, y presenta otro instrumento, como fue la jaula. En estos aparatos introducía animales, los cuales tenían que buscar la forma de conseguir el alimento, luego de una serie de ensayos y errores por parte de los animales; estos logran conseguir el alimento. Lo anterior llamó mucho la atención de Torndike, tomando este nota de todas sus observaciones.

Esto lo llevó a proponer la “ley del efecto”, Hernández (op.cit) cita dicha ley: “La ley del efecto dice que “una acción acompañada o seguida de un estado de satisfacción tenderá a volverse a presentar más a menudo, una acción seguida de un estado de insatisfacción tenderá a volverse a presentar menos a menudo”.(P.6.). Con estas afirmaciones Thorndike, afirma que un ser aprende a establecer situaciones que serán más gratificantes y por lo tanto despreciará aquellas que carezcan de importancia para él. Las situaciones gratificantes tendrán su respectivo premio, y las situaciones incómodas;

sus respectivos sin sabores. De esta manera organismo aprende, a través del ensayo y el error, y según el conductismo, se puede lograr un aprendizaje sólido.

En relación con todo lo anterior, este psicólogo afirma igualmente, que el aprendizaje, no era un proceso repentino de comprensión de saberes; al contrario es el resultado de un proceso gradual del hombre. Por medio del ensayo y error el individuo busca situaciones que le ayuden a llenar una expectativa. En la medida que experimenta, llega a establecer los elementos que le sirven y los demás los desecha gradualmente, una vez concretados los resultados de sus ensayos, el ser humano estructura un conocimiento; como producto de un proceso paulatino y constante.

Sin embargo, el conductismo también fue experimentado en humanos, ya que el mismo Watson junto con otro psicólogo llamado R Rayner, estudiaron comportamientos en un niño llamado Albert. A través de este estudio, Watson analizó las emociones en relación con conductas aprendidas. Igualmente reafirmó la influencia del ambiente en el comportamiento humano. El experimento se basó en someter al niño a un fuerte ruido, mientras este jugaba con un animal. Al darse intespectivamente el ruido a espaldas del niño, ocasionó temor en él mismo; además de rechazo a los animales. Watson pretendió determinar, que el ser humano no contenía comportamientos innatos; al contrario toda respuesta ante una situación era aprendida.

Con todo esto la teoría conductista establece claramente los elementos que la concebían como tal. Para ella el organismo aprende a través de la relación estímulo-respuesta. Un individuo aprende si se le somete a una situación que capte su atención, si la misma es bien establecida; la respuesta será la esperada. Otro aspecto a resaltar de esta tendencia, es la importancia que se le da al ambiente, para ella todo sujeto aprende en la medida que se pone en contacto con el ambiente; el niño no llega con conductas innatas, las aprende del medio.

La esencia de la teoría conductista radica en esta relación. Si bien después de Watson otros psicólogos plantean otras formas de conductismo, los mismos van a girar en la relación estímulo-respuesta. Hernández (op.cit) afirma: “El conductismo es un movimiento en la psicología que evoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de la conducta (respuestas) con relación al ambiente (estímulo).” (p. 1).

Con base a esta relación, en el conductismo se dieron dos teorías que explican como aprende el hombre; estas fueron llamadas teoría del condicionamiento clásico, y el condicionamiento operante. El primero fue desarrollado por Pavlov, según Peña (S/F) este se apoya en sus experimentos hechos con un perro. En estos, el animal desarrolla una conducta determinada, al aprender a relacionar el sonido de una campana con el alimento. En el canino se producían una serie de reacciones químicas (salivación) y físicas (ansiedad), ante el sonido de la campana. Este experimento convenció a Pavlov, que para aprender conductas, el individuo solo tiene que ser sometido al estímulo apropiado o condicionado.

Si esta acción se hacía bien, se lograría llegar a obtener la respuesta deseada; y para comprobar que esto dio resultado, basta solamente repetir la experiencia. Soler (1992) explica muy bien este tipo de condicionamiento. Para él lo primordial para entender este proceso es conjugar dos o más hechos varias veces, hasta lograr que el individuo aprenda a “responder automáticamente”. Igualmente aclara que las situaciones o estímulos a la que es sometido el individuo, carecían de importancia para él. Este autor le presta mayor relevancia a la continuidad de los estímulos para lograr un mejor aprendizaje de la conducta. Si bien es cierto que la persona tiene que ser sometida al estímulo, de mayor relevancia es que dicha experiencia se presente en reiteradas ocasiones.

Con esto se pretende, estar seguro que la respuesta hecha automáticamente por el individuo, es la apropiada y la esperada. Aquí está el éxito de este condicionamiento, ya que lo que interesa es conseguir la respuesta deseada, lo demás carece de importancia.

Por ello Soler (op.cit) define el conductismo de la siguiente manera: “El conductismo defiende que el aprendizaje se da a través de asociaciones simultáneas–contigüidad- o de asociaciones de la conducta con sus consecuencias contingencias.”(p. 40). Ahora bien, este mismo autor presenta 3 principios que se derivan del condicionamiento clásico.

El primer principio se denomina generalización, donde se destaca como el individuo es puesto en alerta ante situaciones diversas entre las cuales se encuentra el estímulo, que da paso a la respuesta esperada. Como segundo principio se presenta el de discriminación, es el momento en el cual el individuo puede precisar con exactitud, el estímulo principal al cual es sometido. Y por último, se presenta el principio de extinción, donde el individuo domina sus sensaciones al presentársele el estímulo. Desde el punto de vista educativo, Soler (op.cit) afirma que estos procesos se dan ante estas situaciones: “el empleo de la extinción para solventar la ansiedad y ciertos temores a los exámenes, a hablar en público etc. Asociar estímulos positivos con las actividades de aula.” (p. 40).

En contraposición a todo esto, se consigue el condicionamiento operante. Este tipo de condicionamiento fue propuesto por Skinner quien es citado por Reynolds (1973), se basó en los experimentos con ratones, los cuales colocaba en una jaula. La misma tenía un mecanismo que usaba una palanca por estímulo, el animal respondía y era recompensado con comida. De no darse la respuesta apropiada, por parte del ratón, ocasionaba la no alimentación del mismo; a esto Skinner lo llamó “refuerzo”. Este nuevo factor en la teoría conductista es fundamental en el condicionamiento operante, ya que este defendía la idea, que los individuos aprenden conductas apropiadas, en la medida que las mismas tengan recompensa.

Por otro lado, si la respuesta no es la esperada no se da el premio, esto origina que a futuro, el individuo se centre en responder al estímulo como debe. Para Skinner, entonces no sólo era necesario un estímulo para lograr la respuesta satisfactoria; para que esto se diera, era fundamental acudir al refuerzo. Este factor de la teoría Skinneriana, hace que se lleve al individuo a la respuesta apropiada; en otras palabras, el refuerzo

ocasiona que se canalice las actitudes del que aprende, para que este de la respuesta valida. Tal situación, llevó por primera vez a plantear el “modelado de la conducta”.

El principio anterior lleva a la utilización de “premios” y “castigos”, con el fin de lograr la conducta que se desea instaurar. Si al ser sometido a un estímulo, el individuo no responde como se espera, se vera en la imperiosa necesidad de aplicarle un correctivo (castigo), para que dicha situación sea eliminada. Pero por el contrario, si responde o manifiesta la conducta que se busca, debe ser recompensado con la intención que se solidifique dicha respuesta. Al darse una buena respuesta, el refuerzo permite que al volverse a presentar el estímulo, el individuo responda apropiadamente; si ocurre lo contrario, es castigado, para que la respuesta fuera de orden, no se vuelva a presentar.

De allí la importancia de la frecuencia con que se de una conducta, si al ser sometido a un estímulo en varias ocasiones, se da la respuesta esperada, que da paso al refuerzo. Por el contrario, si la misma no es la esperada, esta puede ser moldeada para alterarla o modificarla, para lograr una respuesta satisfactoria. En otras palabras la conducta presentada ante un estímulo va a ocasionar que sea aceptada o modificada por medio del refuerzo. En referencia a esto Reynolds (op.cit) dice:

El Condicionamiento operante es una ciencia experimental de la conducta. En una forma más estricta, el termino condicionamiento operante se refiere a un proceso en el cual la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o altera debido a las consecuencias que esta conducta produce.(p. 1).

Este tipo de condicionamiento fue muy bien implantado en los programas oficiales venezolanos, ya que con los objetivos, se busca que el docente modele una conducta específica en sus alumnos, ante un contenido determinado. Soler (op.cit) afirma que el proceso educativo se ha visto más influenciado por el condicionamiento operante, que por el clásico. Para él con el refuerzo se busca premiar o castigar una situación educativa,

ante el cumplimiento o no de una meta escolar, de allí que las clasifica en “positivas” y “negativas”. Por ello este autor dice:

Este proceso tiene mayor incidencia en educación que el anterior en concreto: reforzar la conducta positiva, asegurándose que la conducta reforzada es la positiva, cuando se quieren establecer comportamientos ante problemas nuevos o complicados, por ejemplo. Utilizar refuerzos a intervalos y proporciones variables para que presten conductas ya interiorizadas; por ejemplo calificar por sorpresa siempre que estemos seguros de dar una nota positiva: poner problemas de fácil solución cuando la “moral” de la clase sea baja. (p. 41).

### **2.1.1 CONDUCTISMO Y EDUCACIÓN**

Ya se mencionó el papel que jugó Watson y Skinner para la psicología conductista, ahora se van a mencionar a estos autores con el fin de presentar, su concepción del aprendizaje humano, ya que esto fue de gran influencia en la educación, hasta el punto que hoy día se siente todavía sus huellas. Aunque muchos autores conductistas tomaron en cuenta el aprendizaje humano, estos psicólogos ejercieron una mayor influencia en el aspecto educativo, que otros conocedores de esta teoría. De allí que se partirá de esta premisa para explicar el conductismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno en la escuela.

Al consultar las ideas de Watson en referencia al aprendizaje humano, se nota que este partía de la relación estímulo-respuesta. Aunque Hill (1966) afirma que el psicólogo no dejó enunciados sobre el aprendizaje, si explica a su manera; como se da esta función en el hombre. Este autor da una serie de explicaciones acerca de la visión del aprendizaje que tenía Watson, las cuales van a usarse para exponer esta teorías en consonancia con la educación. El psicólogo como propiciador de la teoría conductista expresó en sus

estudios, con convicción toda una serie de argumentaciones, que muestran su visión y posición en relación al proceso de aprender conductas.

Según Hill (op.cit), Watson trata de explicar el aprendizaje a través de dos principios: el de frecuencia y el de recencia. El primero afirma que entre más constante se dé una respuesta ante un estímulo, la conducta aprendida será siempre la misma, cada vez que el niño este presente ante el mismo estímulo. Por su parte con el principio de recencia, se establece que si la respuesta al estímulo se presenta de manera casi inmediata, motiva que esta respuesta tenga mayor validez y se reitere ante el estímulo con la cual fue enseñada.

Estos principios de aprendizaje de conducta Watson los explicó a través del niño que tiene que abrir una caja que contiene caramelos. Este usa diferentes métodos para abrir dicha caja hasta que de manera fortuita aprieta un botón y la caja se abre. Él estaba seguro que si al niño se le presentaba de nuevo la misma situación, haría el procedimiento con pasos similares; hasta volverse a encontrar con el botón. Esto motiva a que se de el principio de frecuencia, ya que al presentarse el estímulo con cierta regularidad (caja de caramelos), la acción de buscar el botón aparecerá (respuesta), es la última respuesta la que da paso al principio de recencia. Hill afirma que así Watson entendía el proceso de aprendizaje.

En el sistema educativo venezolano, esto principios se dan comúnmente en las estrategias metodológicas del docente. Generalmente, el educador presenta el contenido a aprender ya preestablecido, al alumno, usando una serie de estímulos motiva la respuesta del niño, por ejemplo: se hace que un niño escuche varios himnos nacionales, se le señala que debe tomar la postura de firme cada vez que se entone el himno de Venezuela, cada vez que se colocan los himnos, el alumno se podrá en la posición aprendida; pero a medida que logre diferenciar el gloria al bravo pueblo de los otros himnos, solo se pondrá firme cuando escuche las notas que evocan esta pieza musical.

A pesar de todo esto, Hill destaca que Watson dejó incógnitas sin responder, específicamente ante la aparición de nuevas respuestas, tampoco aclaró la relación del condicionamiento con la frecuencia y la recencia, o como explicar las respuestas erróneas. Sin embargo, el autor afirma que el psicólogo estaba claro acerca de la complejidad del aprendizaje, por lo tanto se esforzó por explicar este proceso, así como sus factores intervinientes. Aunque el psicólogo nunca organizó en sí su teoría de forma concreta, si se preocupó por presentar el aprendizaje humano bajo la tesis conductista, por ello Hill (op.cit) aclara: “Estaba seguro de que el aprendizaje complejo podía explicarse mediante principios simples, pero las explicaciones que intentó dar eran tanteos y nunca organizó una teoría clara y coherente”. (p. 71).

Aunque Watson se interesó por el aprendizaje humano, fue Skinner quien mejor desarrolló una teoría sobre este aspecto. Él fue propiciador de la tecnificación educativa, ya que con base a su tesis el proceso educativo se limitó a reforzar lo que se desea enseñar y una vez aprendido, desechar lo que para el sistema carece de importancia. Para el psicólogo se llega a un buen aprendizaje cuando se provoca la conducta deseada, y una vez que esta aparece; se aplica el refuerzo con el fin de obtener mejores resultados.

Skinner se presentó como un crítico de la educación tradicional, pero siempre defendió el condicionamiento, no sólo de las conductas, sino también del aprendizaje. A pesar de esto, propuso una serie de elementos que llevan al conductismo a otra etapa evolutiva de gran importancia, debido a que toma importancia los procesos emocionales y aptitudinales del niño. Peña (op.cit), en su artículo “Reflexiones sobre el conductismo y pedagogía”, presenta una visión muy clara e imparcial sobre la teoría Skinneriana de la enseñanza.

Peña (op.cit) al citar a Bayes 1969, señala que la inquietud educativa de Skinner se inició cuando asistió a una clase de aritmética en la cual se encontraba su hija. Al psicólogo le pareció desacertado los métodos usados por la docente y afirmó que carecía

de bases sobre la manera de cómo aprende el hombre. Esta situación lo llevó a diseñar una máquina que motivó la instrucción programada, pues la misma era capaz de enseñar ortografía y aritmética. En 1970 aparece la obra de Skinner titulada tecnología de la enseñanza, en la misma se presentaban tres generalidades sobre las cuales se basa el proceso de enseñanza y aprendizaje

Según Peña (opcit) Skinner las denominó metáforas, la primera es conocida como la del crecimiento. En ella se explica que el aprendizaje se desarrolla en función de la etapa de crecimiento del niño, el maestro debe tomar esto en cuenta al momento de enseñar y su función será la de “enderezar” al niño y llevarlo de la mano para su “cultivo intelectual” igual “como se hace con un arbolito”. El docente debe ayudar al niño a aprender, ya que por si sólo a este le es imposible hacerlo, de allí la importancia de desarrollo escolar del educando; ya que es donde obtiene la ayuda adecuada para lograr un verdadero aprendizaje.

A la segunda metáfora se le llama la de transmisión. En ella el educador se encarga de “transmitir” e “impartir” sus conocimientos, por su parte el educando tiene la función de tomar lo dicho por su enseñante; en otras palabras, el rol activo lo ejerce el docente, y el pasivo, el educando. Junto con esto, Peña (op.cit) da a conocer dos divisiones de esta metáfora: “La osmótica: el estudiante adsorbe los conocimientos succionándolos del mundo que lo rodea.” (p. 27). El maestro aquí va a filtrar los conocimientos que el aprendiz “succiona”, para que aprenda el conocimiento escolar.

La segunda división que hace este autor, es denominada la gastronómica: “El estudiante tiene el apetito o sed de aprender conocimientos; dirige todos sus datos y principios y asimila ideas.” (p. 27). Basado en lo anterior, el docente debe aprovechar al máximo todas las inquietudes del educando, con relación a su deseo de adquirir conocimientos y está en la obligación de llenar las expectativas de sus discípulos, por lo tanto, conduce sus acciones pedagógicas para que el alumno almacene una serie de datos

e ideas y consolide un conocimiento escolar aprendido; con base en lo dicho y hecho en el aula por el profesor.

Por último, se expone la metáfora de la construcción, en esta se afirma que el estudiante manifiesta conductas más complejas a medida que este evoluciona genéticamente. Junto con esto, la asimilación de los aprendizajes es influenciada por el ambiente que rodea al niño. A medida que él adquiere conocimientos se da un proceso de construcción, donde el maestro va a jugar un papel muy importante, ya que es él quien va a dar forma y sentido al conocimiento adquirido. En este tipo de metáfora se da un papel más activo y prioritario al educando, pero no se le desliga de la influencia primordial del profesor; ya que este es quien dirige el proceso, según su criterio.

### **2.1.2. CRÍTICA AL CONDUCTISMO**

www.bdigital.ula.ve

Cuando aparece la teoría conductista aplicada la educación, muchos se apoyaron en ella para ir en contra de la escuela tradicional. Si bien es cierto según Hernández (op.cit), que autores como: Skinner, Tolman, Hull, Spence, Guthrie, entre otros, crearon teorías de aprendizaje en función de cortar con este tipo de enseñanza; también es cierto que sus estudios han servido para reforzar, muchas veces el tradicionalismo escolar. Cuando se da el proceso de enseñanza en las aulas venezolanas, por ejemplo, existen docentes que al enseñar ejercen el papel activo; controlando todos los factores influyentes en el aprendizaje del alumno.

Este por su parte actúa de manera pasiva en el proceso muchas veces, porque asimila lo que se le dice sin ir más allá. Al aparecer una inquietud, consulta inmediatamente con su profesor, antes de ir a otras fuentes de información, esto con el fin de asegurarse que dichas inquietudes no van a perjudicar su registro escolar. (boletín de calificaciones). Aquí se consigue con los elementos de la teoría conductista, ya que el

registro escolar es visto como un refuerzo a una serie de estímulos y respuestas que son medidas cuantitativamente, por lo que se mide hasta donde logra el conocimiento el educando.

En muchas ocasiones el alumno mide lo “que sabe”, con base en su boletín. Si este tiene notas por debajo de 10, es señal de que ha actuado mal en el proceso y por lo tanto ha sido “castigado”, por no “saber mucho”. Pero si sus registros, aparecen notas superiores a 10, quiere decir que sus actuaciones escolares han sido buenas, y se le premia; con lo que se sostiene que “sabe” mucho. Esta situación se presenta comúnmente en los centros educativos, sin embargo estos registros no son muy acertados, porque no van más allá de la nota del alumno. En otras palabras hay factores cualitativos, entre otros, de gran importancia, con los que pueden establecer mejores juicios sobre el desempeño del educando.

Según Hernández (op.cit), aunque son diversos y complejos los actos pedagógicos, el maestro de la escuela tradicional, desarrolla su cotidianidad escolar con la tesis conductistas. Ella afirma que en las actividades escolares, los docentes usan una serie de procedimientos o estrategias metodológicas que acentúan el conductismo en el aula. Por ejemplo la calificación con notas y otros premios o castigos, para calificar al alumno, son muchas veces perjudiciales debido a que se le incentiva a llegar a la meta mayor (20), sin estimular a que desarrolle otras capacidades. En relación con esto destaca la autora, que por lo general la calificación de los aprendizajes está basado en los “estándares”, que aplica el docente a todos los alumnos por igual.

Por otro lado ve en la estructura curricular la influencia del conductismo, ya que las materias están ordenadas de manera intencional buscando un aprendizaje preestablecido. Si el estudiante presenta ideas que estén fuera de los contenidos del programa, esto es visto como un factor distractor y debe ser eliminado del proceso de enseñanza. En consecuencia, las técnicas utilizadas para eliminar los aprendizajes no

deseables, son desarrolladas por la escuela tradicional con base a la tesis conductistas. Hernández (op.cit) las presenta a continuación:

Las siguientes son técnicas aplicadas en la educación tradicional para eliminar la conducta no deseada en los estudiantes: 1) Refuerzo de las conductas deseadas que de esta manera competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo. 2) Debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de estas. 3) La técnica de la “saturación” que implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada, de manera repetitiva hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento. 4) Cambiando la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo. 5) Usando castigos para debilitar la conducta no deseada.(p. 16-17).

Con base en lo anterior, puede afirmarse que para el conductismo y la escuela tradicional, es necesario tener una intención predeterminada a la hora de enseñar. Todo sistema educativo busca establecer un objetivo ideológico en sus educandos, esto es válido en toda educación humana. Pero para el conductismo la intencionalidad está estructurada de tal modo, que encierra al alumno a aprender lo que el profesor diga, motivándolo a no ir más allá de lo establecido por el docente. Entonces para el sistema educativo venezolano la rutina escolar radica en gran medida, a lograr que el alumno aprenda lo que se le dice, si tomar en cuenta muchas veces la realidad del educando.

Cuando se determina el conocimiento que se le va a dar al alumno, el docente por medio de métodos guiará al educando por un solo camino, el que lo lleva a memorizar lo establecido por el sistema. Si el alumno quiere agregar algo o modifica lo aprendido, es visto como algo inaceptable y por lo tanto no se llenan las expectativas puestas en él. Al presentarse esta situación, la misma da pie al educador para que haga entrar en “orden” al educando, e intente que este asimile los conocimientos “como debe”, si esto ocurre el enseñado será recompensado con una “buena” calificación; por el contrario si la situación de “rebeldía escolar” persiste, ocasiona que se le asigne una mala calificación.

Esta situación origina que la próxima vez que el docente imparta un nuevo conocimiento, el alumno busque agradar a su maestro, asimilando lo que este le enseña. Cuando él es premiado cuantitativamente por esto, hace que deseche la idea de agregar o transformar lo que se le ha dicho. Ello es consecuencia del, castigo que se le aplicó anteriormente por haberse “atrevido” a usar su capacidad de reflexión ante lo presentado por su profesor. Esto por muy absurdo que parezca, sucede con regularidad en las aulas venezolanas, ya que lo que interesa muchas veces al cuerpo docente, es que sus discípulos logren los objetivos propuestos por el sistema y planificados por ellos.

Para terminar se puede citar a Hernández (2001), ya que la misma afirma que aunque esta situación parezca un tanto negativa, es real en la educación. Decir que el conductismo en la educación, específicamente en la venezolana, ya no es un factor influyente sería decir algo que no esta acorde con la realidad. Aunque la hegemonía Conductista ha sido desplazada por la aparición del constructivismo, el mismo sigue jugando un papel preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando. Eliminar del todo a la tesis conductista de la educación no es fácil, ya que sus huellas pueden perdurar por mucho tiempo. Ante esta realidad la autora arriba mencionada dice:

Aunque en desacuerdo con gran parte de la influencia del conductismo en la educación, por la forma de ver a los estudiantes como individuos vacíos que adquieren conductas y que las que no son deseadas pueden ser reemplazadas o eliminadas, hay que admitir la gran influencia del conductismo en la educación tradicional y la gran influencia que seguirá manteniendo sobre esta. (p. 6).

## **2.2 INICIOS DEL CONSTRUCTIVISMO**

Cuando se mira a la historia de esta concepción educativa, al igual que en el conductismo, hay que mirar su gestación en la psicología debido a que es en esta ciencia

donde se desarrolló como una corriente que hasta hoy tiene buena acogida en el campo educativo venezolano. En el momento histórico en que nace, se presenta una hegemonía de la teoría asociacionista, la cual se basaba en la asimilación de conductas por parte del alumno ante la relación estímulo-respuesta. Esta situación aunque tenía gran validez, no era aceptada por algunos estudiosos de la psicología educativa, ya que para ellos esta teoría tiene ciertas ambigüedades al momento de explicar como aprende el alumno.

Sánchez (1997) presenta bien esta etapa de la psicología y da a entender de manera muy clara, como se pasa del asociacionismo al constructivismo. La autora afirma que con el estudio de los psicólogos entre los años cincuenta y sesenta, se crea una corriente que bajo otra postura intenta explicar como aprende el alumno. Aunque esta, no se desliga del todo de los principios conductistas, si presenta otra visión de como el alumno desarrolla su aprendizaje. La misma es conocida como el modelo de procesamiento de la información. La autora antes mencionada apoyándose en Sánchez y Villarroel 1996 lo da a conocer de la siguiente manera:

En otras palabras, el procesamiento de la información , aún cuando mantiene principios básicos del asociacionismo, incluye el estudio de los procesos cognoscitivos como elementos mediadores de la conducta. Esto quiere decir, que las respuestas del individuo y, entre ellas las aprendidas, son producto del procesamiento de la información o de estímulos provenientes del medio. (p. 46)

Con base a lo anterior, puede decirse que el procesamiento de la información viene a determinar, que el individuo, no asimila conductas de manera total, al contrario tiene la capacidad mental de filtrar o procesar lo que recibe de su entorno; como dice la teoría el hombre capta los estímulos que le presenta el ambiente y los organiza para que en su estructura mental se de la aparición de una conducta preestablecida. El avance más significativo de esta postura psicológica, es que la misma ya no ve al hombre como un

ser pasivo, al contrario lo presenta con la capacidad de raciocinio que lo diferencia de los demás seres vivos.

Otro elemento importante a destacar aquí, es el carácter cognitivo de la psicología. En muchas partes del mundo se realizan estudios bien fundamentados sobre esta temática, hasta el punto que queda atrás el asociacionismo para centrarse en la capacidad de pensar del hombre. Aunque los norteamericanos desarrollaron diferentes estudios sobre este tema, van a ser los europeos quienes se consolidan como los impulsores de nuevos cambios en materia cognitiva. Todos estos acontecimientos van a llevar, a que la psicología educativa desarrolle una nueva teoría que explica de manera más científica, como aprende el alumno; esta no es otra que la teoría constructivista.

El constructivismo, nace de la evolución psicológica que se dió entre el asociacionismo y el cognoscitivismo, ya que pasa de explicar el procesamiento de la información, a establecer como el alumno construye o desarrolla sus aprendizajes, basándose en las ideas previas que trae de sus experiencias de la vida. A diferencia del conductismo, esta concepción no es única, ya que cuenta con diferentes posturas que dentro de ella intentan explicar a su modo, la construcción de conocimientos por parte del alumno. Aunque las mismas defiende el papel del ser humano al momento de aprender; no se puede hablar de un tipo que predomine o destaque sobre los demás.

Es así como Coll (1997) por ejemplo, ve poco coherente hablar de un tipo de constructivismo, ya que para él los discursos psicológicos y educativos basados en esta concepción se complementan unas con otras sin importar sus diferencias. La razón de esto afirma Coll, radica en que todas las propuestas conductistas provienen de la psicología del pensamiento humano, ya que el mismo cuenta con procesos y resultados complejos; que cada posición constructivista presentan de diferentes maneras. Es por ello que el autor (op. cit), destaca en su escrito:

De este modo al lugar común del recurso a los principios constructivistas ha venido a añadirse un lugar no menos común en el discurso psicológico y educativo consistente en afirmar que no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano. (p. 108).

Es por ello que para no divagar en el discurso o no redundar se va a mencionar a continuación la teoría constructivista de algunos estudiosos de la materia con el fin de presentar de manera concreta las bases del constructivismo en la educación. La intención aquí no es tomar una posición o menos preciar a otros autores que tiene igual o mayor peso dentro de esta tendencia, sin embargo si se quiere presentar las bases de esta concepción lo más claro posible.

### **2.2.1 TEORÍA DE JEAN PIAGET**

Para este psicólogo suizo la construcción de conocimientos se da a medida que el individuo desarrolla sus etapas biológicas. Piaget ve al aprendizaje como un proceso individual y que se da a medida que se llenan las expectativas del individuo. Igualmente este al verse ante situaciones nuevas va a originar en sus esquemas un desequilibrio que lo llevará a una nueva estructuración de sus conocimientos que motiva la construcción de aprendizajes ante estas nuevas experiencias. La relación desarrollo biológico y psicológico deben tomarse en cuenta para establecer, que experiencias de aprendizaje puede tolerar el alumno; y cuales van a ser poco aprovechables para él.

Ahora bien, cuando se da un desequilibrio en el niño, ante una situación que se le presenta, ocurre dos procesos, que según el psicólogo son fundamentales al momento de la construcción de aprendizajes; estos son denominados proceso de asimilación y acomodación. Estos procesos cognitivos del individuo, se desarrollan conjuntamente con

su etapa biológica de crecimiento, y son ello los que van a equilibrar las estructuras mentales que el individuo posea en un momento determinado; al lograr que éste modifique los conocimientos ya adquiridos y construya otros nuevos con base en sus experiencias previas y la situación que se le presente.

Puede decirse entonces, que el proceso de asimilación es visto como la capacidad o la actitud que presenta un individuo, en el momento que se enfrenta a nuevos hechos en su entorno. Mientras que la asimilación puede verse como la nueva organización cognitiva que se da dentro del niño, cuando este es capaz de enfrentarse a una situación y sacar provecho de ella; en otras palabras, el niño ante el reto que se le plantea lo resuelve y construye nuevos esquemas de aprendizaje. Claro esta dicha situación, según la teoría piagetiana puede darse, si el grado de desarrollo biológico adecuado y capacita al sujeto para enfrentarse a una situación determinada.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Estas afirmaciones se basan en los fundamentos de la teoría de Jean Piaget, al revisarse los mismos en diferentes fuentes, se puede observar como la forma de explicar la construcción de los aprendizajes viene a estar sujeta a los procesos de desequilibrio, asimilación y estructuración, ya que los mismos se dan de manera cognitiva en el individuo. Ante todo esto, en Orientared (2000) se destaca con respecto a estos parámetros de la teoría de este psicólogo suizo:

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a la demanda del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestros aprendizajes a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). (p. 4).

Ante todo esto el autor desarrolla una teoría que se denomina “teoría genética de Piaget”, debido al gran peso que este le da al crecimiento biológico del ser humano. El

planteamiento genético, radica fundamentalmente en el desarrollo biológico del individuo, ya que esta va a limitar o no la construcción de los aprendizajes. Es tal la importancia que para Piaget es prácticamente imposible que el niño aprenda de manera coherente, sino se toma en cuenta su etapa fisiológica. Aunque esto ha tenido detractores por su forma de concebir, como aprende el ser humano; la misma no ha podido ser refutada del todo.

Si se explica como aprende el niño, según Piaget, podría decirse, que cada sujeto en una etapa determinada de su vida, cuenta con esquemas cognitivos que van a permitir realizar una visión de lo que ve, vive y aprende. Cada hombre está en la capacidad de interpretar la realidad, basado y limitado en la etapa evolutiva en la que se encuentre; los conocimientos se dan de forma personal, al tener mayor grado de profundidad, según la etapa biológica en la cuál se esta el aprendiz. Por otro lado las limitantes evolutivas desaparecen a medida que el individuo supere una etapa en su desarrollo. Es así como Piaget al ser citado por Ramírez, Cuevas y Lozada (2000) dice:

“El progreso en el conocimiento es indisociable de un proceso de desarrollo, no sólo biológico, sino también psicológico” esto con lleva una total dependencia por parte del aprendizaje de la evolución y desarrollo del propio cerebro, es decir hay preguntas, situaciones, problemas..., que un niño por su inmadurez biológica no puede comprender ni asimilar.” (p. 1)

Orientared (op.cit), en relación con lo anterior afirma que Piaget para explicar mejor sus estudios diseñó o propuso una serie de conjeturas, basados en sus experimentos que explican cada etapa de desarrollo biológica del niño. En dichas etapas él va a tener unas capacidades cognitivas determinadas. Según esta teoría cada una de ellas va a estar determinada por una edad ya preestablecida, las mismas están divididas en estadios. Estos están estructurados en relación con la edad cronológica del niño y cuando un infante llega a una edad determinada manifiesta acciones que solo pueden ser aprendidas

en ese nivel, y que serán la base para que él crezca psicológicamente; a medida que evoluciona biológicamente.

Cuando un infante de 0 y 2 años come, duerme, llora, camina, desarrolla potencialidades que están acordes con su edad y que le permite construir esquemas que lo posibilitan a desenvolverse mejor en su entorno. Ahora bien, un niño de mayor edad contará con potencialidades que le facilitan la construcción de esquemas de pensamiento más complejos ya que sus expectativas de vida serán otras. En la medida que este individuo avance en edad de crecimiento sus esquemas se harán más complejos hasta el punto, que usará todas las potencialidades adquiridas en cada estudio piagetiano.

El niño según en la edad que se encuentre va a estar inmerso dentro de un estadio, y cuenta con habilidades para construir esquemas cognitivos. Si se somete a un grupo de individuos de una misma edad, ante situaciones similares, los mismos contarán con estructuras adecuadas para enfrentarse ante dichos retos. Y aunque construyan aprendizajes según el grado de desarrollo individual, generalmente las formas para hacerlo y los esquemas cognitivos serán similares. Por ello Orientared (op.cit) resalta:

La Teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organiza durante la infancia en esquemas de conductas, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.(p. 5.).

Para entender un poco más esta teoría se podría referenciar “los principios piagetianos”, los mismos dan a entender como el psicólogo concebía el complejo proceso de la construcción de aprendizajes. Estos están muy relacionados con las argumentaciones expuestas anteriormente; ya que giran entorno al eje fundamental de esta postura psicológica, (crecimiento-aprendizaje.) Para explicarlos se puede citar la página en línea

del Departamento de Pedagogía de la Universidad Francisco Santander (1998) en la que se determina cuatro principios denominados: La maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social.

El primer principio, el de maduración puede definirse como el proceso orgánico mediante el cual el niño desarrolla todas sus etapas biológicas, las cuales (según la teoría piagetiana) son fundamentales en el momento de determinar en que estadio se encuentra el individuo que construye aprendizajes. Ante esto, la Página en línea (op.cit) dice: “La maduración tiene un papel importante que no debemos ignorar, ya que es una condición necesaria para poder acceder a cada uno de los estadios del desarrollo cognitivo, pero no es condición suficiente para explicar el paso de un estado a otro.” (p. 2).

El segundo principio, el de la experiencia, esta relacionado íntimamente con el anterior, ya que la maduración se desarrolla a medida que el niño experimente nuevas situaciones de aprendizaje. Cada vez que esto se presenta, ocasiona la construcción cognitiva de los mismos; motivando así a que varíen las estructuras mentales, siendo estas cada vez de mayor complejidad. De esta forma a medida que crece el niño alcanza un grado de desarrollo. El Departamento de Pedagogía (opcit) de la Universidad Francisco de Paula Santander (op.cit) ante lo anterior afirma: “La relación entre maduración y experiencia parece consistir en que la maduración abre continuamente nuevas posibilidades, que deben concretarse mediante ejercitación y experiencia.” (p. 2).

El tercer principio, ya se había mencionado cuando se habló de los procesos de asimilación y acomodación. El equilibrio vendría a darse cuando el niño ante una situación nueva aplica las destrezas con que cuenta, según su edad y estadio donde se encuentre, desarrolla todas sus potencialidades y construye aprendizajes; al lograr esto y llegar a la edad requerida pasará al estadio superior, ya que ha logrado el equilibrio entre la relación situación nueva construcción de aprendizajes, contando así con nuevas destrezas cognitivas. Por ello la página en Internet (op.cit) resalta: “Equilibrio-asimilación-desequilibrio-

acomodación-nuevo equilibrio, es que según Piaget constituye la forma por excelencia de activar el desarrollo de la inteligencia en los seres humanos y les permite pasar de un estadio de desarrollo a otro.” (p. 3).

El último principio, la transmisión social tiene que ver mucho con la etapa cognitiva en que se encuentre el niño, ya que según la teoría piagetiana, este tipo de aprendizaje será procesado por el infante, hasta donde se lo permita su grado de desarrollo. En otras palabras el sujeto aprenderá solo lo que pueda estructurar en sus esquemas mentales, lo demás no puede ser intuitivo por él. En cuanto a esto la página en línea del departamento de Pedagogía (opcit) agrega: “Este factor es clave sólo cuando el niño se encuentra en el estado de comprender tal información. Aún un niño de 5 años no se el puede enseñar matemáticas avanzadas, pues no posee las estructuras que la posibilitan para entenderlas.” (P. 3).

Podría decirse a manera de síntesis, que la teoría piagetiana, tiene una influencia muy importante dentro de la concepción constructivista; a tal punto que a pesar de sus detractores, posee fundamentos relevantes. Por otro lado son criticables algunos supuestos “cerrados” que dejan lugar a muchos cuestionamientos en el momento de darse el hecho educativo. Pero como la intención aquí es presentar superficialmente algunas teorías constructivistas, no se profundizará en estas discusiones de psicología. Por otro lado Piaget, no es el único en plantearse como aprende o construye aprendizajes el alumno. Se encuentran otros como por ejemplo Vygotsky, que nos da otra noción constructivista.

### 2.2.2 TEORÍA DE VYGOSKY.

Aunque muchos autores pretenden desligar a este autor de Piaget, otros lo relacionan de distintas formas. Y es que para Vygotsky, el ser humano en el momento de aprender desarrolla primeramente su aspecto cognitivo y luego el biológico. Además de esto, para él, los niños no aprenden solos, sino que desarrollan esa cualidad a medida que se relacionan más con sus semejantes, que pueden ser o no de su misma edad. Igualmente, el individuo no está sujeto a su etapa biológica para aprender; ya que sin importar su edad él puede construir sus aprendizajes, aumentando así las posibilidades de éxito en el entorno que lo rodea.

Vygotsky da un papel más activo al aprendiz, es decir, que mientras que Piaget, el alumno aprende solo con las destrezas que le permite su edad; para Vygotsky el niño desarrolla esas destrezas en la medida que aprende. Ambos autores toman como centro de su teoría la relación entre la etapa biológica y la etapa cognitiva, claro esta cada uno de ellos lo explica de forma diferente. Con esto pareciera ser que hay contradicciones entre estos postulados, aunque esto es cierto, las mismas guardan una estrecha relación. Por ello vale la pena volver a citar aquí a Ramírez y otros (op.cit), quienes dicen sobre Piaget y Vygostky, lo siguiente:

Para finalizar y respondiendo a la meta que nos planteamos, hemos llegado a la conclusión que ambas teorías, la de Piaget y la de Vygostky, no son opuestas sino complementarias, ya que por una parte aunque el proceso de desarrollo está concebido como un proceso independiente del aprendizaje, por otra parte este mismo aprendizaje se considera coincidente o paralelo con el desarrollo, es decir el desarrollo mental del niño está caracterizado por dos procesos de diferente naturaleza y recíprocos, la maduración dependiente del desarrollo del sistema nervioso, y el aprendizaje que es en sí mismo el proceso de desarrollo. (p. 1).

Para entender más esto se puede profundizar en la teoría Vygostkiana, en donde el niño aprende de manera “interindividual” y el aprendizaje va cargado de componentes sociales, en muchos casos afectivos y es una construcción propia en todo el contexto de la palabra, nace de la discusión de ideas entre el niño que aprende y sus compañeros o una persona mayor (padre, maestro, etc.). En la medida que el individuo se desenvuelva en la sociedad, transforma sus esquemas cognitivos y realiza la construcción de conocimientos.

Las habilidades verbales, lógicas, emocionales, van del entorno del niño a su parte interna. El asimila, transforma, acopla o internaliza, solamente lo que tiene mayor importancia. Una vez que se ha dado este proceso, el alumno reacomoda sus estructuras mentales y construye nuevos aprendizajes. Para Vygotsky, lo importante, es que el niño desarrolle buenas relaciones interpersonales con quienes lo rodean, el puede aprender de todos; según sus necesidades individuales. Por otro lado, cada vez que se da un acercamiento entre el aprendiz y el entorno, se da una situación de nueva oportunidad para que genere otro proceso cognitivo.

Chawick (2002), explica de manera clara y precisa los planteamientos de la teoría de Vygostky. Para él dicha teoría se basa en la construcción de aprendizajes que van desde la sociedad al niño, y este es quien interioriza lo que ha recibido, sin importar su edad biológica hará una nueva esquematización cognitiva. Por ello se puede citar al autor antes mencionado, quien basado en Vygostky, dice:

Resalta los aportes de Vygostky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.), se adquieren primero en un contenido social y luego se internalizan. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social, y más tarde a escala individual, primero entre personas (interpsicológico), y después, en el interior del propio niño (interpsicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. (Vygostky), (1979). (p. 2).

Ahora bien, para explicar como y hasta donde aprende el individuo, bajo esta tendencia psicológica constructivista, su creador propuso el término de zona de desarrollo próximo. Aquí se toman los elementos que están presentes en el momento de construir los aprendizajes. Primeramente se habla del “nivel de desarrollo real o efectivo”, el mismo tiene que ver con la capacidad que tenga el niño en el momento que interactúa con sus semejantes. Igualmente, se destaca en este punto la habilidad mental que posea el individuo, para resolver problemas o situaciones planteadas; ya que de ellas depende el grado de profundidad del aprendizaje construido por el niño.

Otra premisa fundamental, de este teorema es conocida como el nivel de desarrollo potencial. Este factor se toma en cuenta la forma como es ayudado el niño a aprender por otros en situaciones más complejas. El proceso permite que el infante sea guiado y motivado a construir aprendizajes basado en experiencias de otras personas, pero sin limitar su individualidad. Una vez que ha aprendido a resolver situaciones específicas, llega el momento, donde aprende solo cuando se enfrente a situaciones similares, o que tengan relación con la situación en que recibió ayuda anteriormente por sus semejantes.

Es de destacar que cada vez que el niño logra establecer la relación entre el nivel real y el nivel de desarrollo potencial, puede generarse, según la dinámica de aprendizaje nuevas zonas de desarrollo próximo, es decir que cuando el niño llegue a una etapa en su nivel de aprendizaje, puede encontrarse con situaciones donde tenga que centrarse en el nivel real o afectivo y el nivel potencial. En otras palabras, deberá aprender sólo o con la ayuda de otros nuevamente.

Según esto el aprendizaje social e individual nunca va a dejar de gestarse, pues habrán situaciones sociales que constantemente harán que el infante construya algo nuevo. Puede decirse que las zonas de desarrollo próximo van a estar en el entorno del niño, por lo que tendrá que asumir de nuevo cada nivel. Esto se afirma con base a lo que

se lee en el artículo en línea denominado ¿Psicología en la Educación? (2000), que ante todo lo anterior destaca:

La distancia entre dos puntos, que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo (ZDP) porque se sitúa entre el nivel de desarrollo afectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente él mismo. La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo afectivo del alumno pero no para acomodarse, sino para hacerle progresar a través de la zona de desarrollo próximo, para ampliar y para generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo. (p. 2).

Al tomar en cuenta todas las consideraciones anteriores de la teoría de Vigostky, puede afirmarse que para él lo más importante en la construcción de los aprendizajes era el roce social del educando, pues de allí se toman todos los elementos necesarios para la elaboración de los esquemas cognitivos. Igualmente, la evolución cognoscitiva del individuo se genera en la medida que adquiere conocimientos y estos hacen desarrollar todas sus destrezas mentales, es decir, a medida que se reestructuren los esquemas cognitivos el niño se ira desarrollando plenamente.

### **2.2.3 OTROS AUTORES CONSTRUCTIVISTAS**

Para finalizar la revisión de algunas tesis constructivistas, vale la pena mencionar a dos autores que pueden mostrar otros aspectos de la misma. Se podría empezar por Ausbel, que según Pozo, Limón, Sanz y Gómez (1991) da una gran importancia a las ideas previas que contiene el niño en sus esquemas mentales. Para él la construcción de aprendizajes será gratificante si se parte de lo que conoce o no el individuo sobre un tema determinado. De allí que para enseñar se necesita tener claro cuales son esas ideas previas, no para eliminarlas, sino para complementarlas o transformarlas.

Según estos autores, todo es conocido por el niño desde un punto de vista personal, la finalidad radica en hacer que el alumno construya un aprendizaje significativo con bases científicas aceptables. El aprendiz no conoce a fondo una teoría determinada, pero dentro de sí de alguna manera ha tomado elementos de dicha teoría aplicándola en su dinámica cotidiana. Por ello es que cuando se le intenta presentar un contenido al individuo, se le puede hacer ver, que tiene noción de lo que se está estudiando y esto se logra si se realizan experiencias donde el niño tenga que poner en práctica lo que sabe.

Una vez logrado este cometido el niño reacomoda sus estructuras cognitivas para fortalecer lo que sabe y fusionarlo con lo nuevo. Igualmente esta construcción del aprendizaje no es estática, al contrario una vez realizado todo este proceso, durante su desarrollo cultural y social, el niño encontrará nuevos elementos que puede agregar al aprendizaje anterior; ya que estos pasan a ser las ideas previas ante lo nuevo que se le plantea. Por ello, Pozo y otros (op.cit) citando a Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, resalta al respecto: ... “Recurriendo a la célebre y feliz idea de Ausubel, tantas veces citada, según la cual <el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia.> (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, ).” (P. 14).

Otro autor que vale la pena mencionar es J. Bruner, quien a través de tres factores del aprendizaje explica de manera clara como el alumno realiza este proceso. Él denomina a estos factores, “Representación del conocimiento”. El primero lo denomina Representación Enactiva, la cual es, toda la actividad que hace el individuo sobre todos los elementos, inanimados o que lo rodean. Cada vez que se hace una actividad de estas, se adquiere una serie de datos precisos sobre lo que manipula, igualmente el aprendiz va a conocer las características más importantes de estos objetos y hará un esquema cognitivo de los mismos.

La segunda representación que hace el individuo, se denomina icónica, y viene a ser el apoyo visual que se tiene para reforzar o aprender más sobre un tema determinado. El niño evoca las características de los objetos de los temas estudiados, por medio de ilustraciones, sin necesidad que se encuentren en el ambiente de trabajo; los mismos van a generar en niño todo un proceso mental que tiene por finalidad manifestar lo que sabe sobre lo tratado y así reconstruir, si son necesario los esquemas mentales del aprendizaje.

Por último, se menciona la representación simbólica, donde el sujeto por medio de estructuras mentales complejas, va a conceptualizar lo aprendido, y así tendrá por acción final la construcción de aprendizajes más significativos. Todo esto se da como consecuencia de la capacidad mental del alumno pues establece una serie de códigos simbólicos que le harán evocar en situaciones diversas, lo que sabe de un determinado tema. En relación con todo esto se puede citar de nuevo a Sánchez (op.cit), quien basándose en Bruner, resalta:

www.bdigital.ula.ve

...establece tres formas de representación del conocimiento: la enactiva, basada en las acciones que los sujetos realizan sobre los objetos; la icónica, apoyada en las imágenes que el alumno utiliza para representar y resolver tareas de aprendizaje sin la presencia de objetos concretos; y la simbólica, que se expresa en el empleo de símbolos cada vez más abstractos y complejos. Esta última incluye el sistema conceptual del alumno como una herramienta básica en la construcción de conocimiento.(p. 52-53).

#### **2.2.4 CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN**

Cuando se habla de la relación educación-constructivismo, la variedad de autores que intentan explicar la misma tienen diferentes puntos de vista. Pero indiscutiblemente que cada uno de ellos ve el aprendizaje escolar como la construcción de conocimientos desde la perspectiva cognitiva, donde el alumno realiza esta proceso con base a sus ideas

previas; en otras palabras el educando ya no es visto como un ente pasivo, sino activo por ello es él quien determina el grado y la importancia de sus experiencias educativas.

Al hacer la revisión hemerográfica la diversidad de conceptos que intentan dar a conocer las bases constructivistas en la educación, presentan factores y elementos similares, ya que desde cualquier punto de vista, el proceso de aprendizaje es contextualizado en el eje central que es el alumno. En la medida que se desarrollan las actividades escolares, la dinámica cognitiva en el educando genera una serie de procesos que le hacen tomar postura sobre un tema determinado.

El conocimiento es asimilado, después de analizarse, clasificarse y desglosarse, de allí que una vez realizado todos estos procesos; el educando tiene la libertad de emitir juicios de opinión de manera científica. Junto a esto el alumno no aprende solo, al darse la interacción con el docente y sus compañeros el proceso emoción aprendizaje se entremezclan para que de esta situación se le dé un aprendizaje más espontáneo y gratificante.

Es así, que para Porlan (1993), la construcción de conocimiento, no es un procedimiento aislado ni mucho menos forzado, y el proceso educativo, toma en cuenta una serie de elementos y factores que según él son de vital importancia en el momento de presentarse el aprendizaje escolar en las aulas. Por otro lado no presenta la estructuración del aprendizaje como algo estático ni mucho menos cerrado; al contrario, las opiniones y análisis del educando lo ayudan a transformar la información en aprendizaje. Ante esto el autor afirma:

La construcción de conocimientos en un contexto educativo se debe basar en la negociación de significados. Dicha negociación ha de ser percibida por todos los implicados como un proceso democrático, donde todas las personas tienen las mismas posibilidades de emitir juicios críticos sobre el conocimiento. (p. 21).

Considerando las ideas de Porlan es necesario, explicar brevemente los pasos, que según el constructivismo se dan en los esquemas del alumno, para así entender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se puede citar a Lucio (1995), quien en uno de los escritos explica de forma concreta pero bien fundamentados los tres aspectos que hacen posible la verdadera construcción de conocimientos por parte del educando. En el mismo el autor muestra los elementos que van a permitir la esquematización cognitiva.

El primer aspecto Lucio, lo define como el “Proceso de Construcción”. Se entiende por esto la actividad donde el cual el alumno adquiere la información escolar a la que es sometido, y compara la misma con esquemas de aprendizaje que contiene en su estructura cognitiva (ideas previas). El educando establece semejanzas y diferencias entre “lo que sabe” y lo que se plantea, esto produce conflictos internos que van a permitir la evolución del aprendizaje de forma positiva y más real.

Es así como el estudiante demuestra que no es un receptor pasivo, al contrario es un modificador y constructor de aprendizajes. Los mismos tienen gran significancia para él, al inmiscuirse activamente en este proceso va a organizar el sentido de pertenencia cognitiva, es decir, el alumno está seguro de que ese aprendizaje es válido porque con bases científicas fue elaborado y estructurado por él; dando así el valor cognitivo y emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De allí, que la relación “ideas previas”; conocimientos “nuevos” tienen mucha importancia en la enseñanza escolar pues son ellos el pilar fundamental del aprendizaje. Cuando el educando utiliza adecuadamente esta relación (ideas previas-conocimientos nuevos) garantiza que la construcción de los esquemas cognitivos sea algo gratificante y asegura con ello, que el aprendizaje reelaborado tenga validez y fundamentos científicos. Ante esto Lucio (op.cit) afirma:

La adquisición de nuevos conceptos supone también un proceso de elaboración o de construcción a partir del bagaje conceptual que ya posee el sujeto. Esto implica que nunca se construye a partir de cero sino sobre la base del saber que se ha construido hasta el momento de las estructuras mentales alcanzadas... (p. 169).

Pero la construcción de aprendizajes, no queda enmarcado en el proceso de construcción, pues según Lucio (op.cit), aparece el segundo aspecto que denomina “Los Resultados del Proceso de Construcción”. En este paso, el educando compara lo que sabe, con lo nuevo que se asimiló, para reacomodar sus esquemas cognitivos y de esa manera determinar con precisión hasta donde domina el conocimiento sobre cualquier temática.

Si un alumno sabe algo, lo compara con la nueva información, él mismo va a estructurar el conocimiento de manera tal que descubre lo que tiene validez científico. La información restante no es tomada como falsa, solamente al descartarla se comprueba que el educando madura sus esquemas de aprendizaje y los medios como los realiza. Es importante destacar que en este aspecto se da a entender la significancia de todo lo que domina y desarrolla; debido a la premisa que el conocimiento no es determinante con relación al proceso de reconstrucción al hecho por el niño o adolescente.

Para Lucio (op.cit), lo anterior tiene sentido debido al constante proceso de cuestionamiento al que son sometidos los aprendizajes. Cuando el alumno se encuentra con información nueva sobre algo que domina, inmediatamente después del proceso de adquisición de datos relevantes, ocurre en el interior del educando el reacomodo de sus esquemas cognitivos agregando así la construcción de un conocimiento más sólido y más significativo para él, de allí que Lucio (op.cit) dice: “No existen en este sentido, para el constructivismo, conceptos verdaderos o falsos: sólo conceptos en estudios previos o más avanzados de elaboración. (p. 169).

Finalizado este proceso se presenta “el almacenamiento de los conocimientos adquiridos”. Una vez que se concluye la experiencia educativa en un momento determinado, el alumno procederá a guardar los conocimientos adquiridos en su memoria. Sin embargo estos no serán definitivos, pues al momento de usarlos o transformarlos el almacenamiento será acomodado con el fin de fortalecer los aprendizajes reestructurados.

Al contrario de las teorías conductistas, en el constructivismo el proceso de memorización es cambiante y su dinamismo es determinado por las oportunidades que tenga el alumno para aprender. A medida que él se enfrenta a experiencias educativas, utiliza sus conocimientos previos, para con base a ellos construir aprendizajes más significativos. En consecuencia, Lucio (op.cit) afirma que el almacenamiento desde el punto de vista constructivista, no es rígido al contrario, permite los cambios que generen la actitud de alumno ante su entorno y lo expresa de la siguiente forma:

...la analogía empleada por los constructivistas es la elaboración o anudación permanente de las redes conceptuales para tratar de definir la acumulación progresiva del conocimiento. Estas redes hacen que las posibilidades de interrelación entre los conceptos tengan múltiples posibilidades que se pueden incrementar en la medida en que se flexibilizan o se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos. (p. 169-170).

Ahora bien todo este proceso educativo, esta determinado por el papel que juega el docente y el alumno. Para el conductismo esta relación se basaba en el ente receptor (educante) y el presentador (profesor) de conocimientos que debían ser captados por el aprendizaje. Para la teoría constructivistas, en cualquiera de sus enfoques, la realidad es otra, debido a la constante interacción docente-alumno. Aquí tanto el que aprende como el que enseña tienen un rol importante en la construcción de conocimientos.

El Constructivismo señala, que el alumno no es un ente pasivo, al contrario este en la medida de sus posibilidades va procesando la información que se le presenta con la finalidad de elaborar conceptos, los cuales serán más significativos para él. Cuando el niño se siente parte importante del proceso su emotividad crece y por ende le da más valor a las cosas que hace. De allí la postura de la psicología cognitiva, en asegurar mayores resultados escolares si se toma al educando como el protagonista central del proceso de enseñanza.

Un factor de gran influencia en esta postura es el valor de las ideas previas. Cuando se explicaron los aspectos constructivistas de Lucio (op.cit), se afirmaba que la información que recibe el alumno va a ser relacionada con los conocimientos estructurados antes de la experiencia educativa que se desarrolla y en la cual esta inmerso. Junto a esto al interés despertado en el educando respecto a un tema tratado van a seguir las reflexiones pertinentes, donde se estructuran posteriormente los nuevos conocimientos.

En atención a lo antes expuesto, el proceso de reflexión esta antepuesto por la aceptación, la comparación y el análisis del tema que se plantea. El niño llega a la escuela con conocimientos sociales, familiares, culturales, definidos, pero los mismos pueden ser transformados con el fin de construir el aprendizaje escolar. De ningún modo se excluye los conocimientos extra escolares, al contrario, el constructivismo los usa como base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr un verdadero aprendizaje, el constructivismo señala que es fundamental activar métodos que desarrollen y pongan a funcionar las ideas previas, a partir de allí se presenta la información escolar dando como resultado la reelaboración de los esquemas cognitivos en el educando. Aunque existen muchos tipos de constructivismo, todos parten del hecho que el alumno “ya sabe algo” y por lo tanto pasa de ser un elemento receptor a uno transformador constante de conocimientos. Hernández F. (1996) en consonancia a todo lo anterior afirma:

A pesar de que los autores señalados representan concepciones dispares sobre el desarrollo y su interés por el aprendizaje escolar, coinciden en la idea de que el conocimiento escolar no entra en el alumno como en una caja vacía, pues posee referencias previas, desde las cuales está en disposición de organizar su propio aprendizaje. La enseñanza basada en el aprendizaje constructivista pone el énfasis en que los alumnos necesitan estar activamente implicados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, realizar inferencias y experimentar conflicto cognitivo. (p. 53).

En relación a todo lo anterior, hay que destacar la misión del docente en todo este proceso. Si se desea cambios cognitivos en el alumno, el docente debe emplear métodos y técnicas para conseguirlo, de allí que un cambio en su actitud sea fundamental. No puede pretenderse hablar de constructivismo en el aula si la didáctica escolar no incentiva el funcionamiento de las capacidades cognitivas en el educando. Se debe presentar el acto educativo dinámico y participativo donde sea el niño quien descubra, interprete, analice y es el educador quien tiene la misión de motivarlo en la cotidianidad escolar.

Si bien el constructivismo pretende cambiar la acción del alumno, hace lo mismo con el profesor, por ser este el eje del aprendizaje escolar, si bien es cierto que el educando elabora los aprendizajes, también lo es la función motivadora del educador. Él puede poner en acción todas las cualidades para lograr y mantener el interés en los estudiantes al presentar la visión sobre un tema determinado y utilizar diferentes recursos, debe buscar el orden y la logicidad de las ideas que surjan con la intención de lograr conflictos que llevan a la construcción y no caos que y al desorden cognitivo.

Esto es importante ya que si bien el docente permite una dinámica fluida y controlada (no manipulada), el proceso de enseñanza será más gratificante, pero también puede caer en la anarquía al no poder controlar el ímpetu de sus pupilos. Todo esto se aclara porque el constructivismo llama a la libertad cognitiva más no al desajuste escolar y resalta el papel del docente, él presenta las actividades que canalizan las estructuras

mentales de sus alumnos, para que desarrollen aprendizajes según sus expectativas académicas.

Coll (1991), denomina a todo este proceso “la ayuda pedagógica”. Para este autor el profesor debe buscar las herramientas y los recursos necesarios, con el fin de fomentar actividades donde el alumno utilice todas sus capacidades mentales. Con esto se pretende motivar al educando a que con base a sus aptitudes desarrolle la construcción de conocimientos, al tomar en cuenta que no todos los alumnos aprenden igual; debido a las inquietudes y deseos que estos tengan para aprender. Es por ello que el autor antes mencionado destaca:

La ayuda pedagógica podrá adoptar formas muy diferentes (por ejemplo, proporcionar informaciones organizadas y estructuradas, ofrecen modelos de acción que se deban imitar; proponer la ejecución de tareas relativamente pautadas, organizar actividades de exploración o de descubrimiento poco o nada estructuradas, etc), todas ellos sin excepción constituirán o no una ayuda real y eficaz al proceso de construcción de conocimientos del alumnado según respondan o no adecuadamente a las necesidades y exigencias planteadas por dicho proceso en el momento en que se produzcan. (p. 10).

Tomando en cuenta todas las consideraciones anteriores, puede afirmarse que la teoría constructivista redimensionó la concepción de la práctica educativa la forma como percibe y presenta al alumno y al docente en el proceso de enseñanza dan a entender, que esta teoría busca el dinamismo escolar para hacer más los aprendizajes algo más interesante. La noción sobre los acontecimientos previos, la construcción de aprendizajes de manera individual, (cada alumno la realiza según sus necesidades), el rol del docente, sus métodos y recursos de enseñanza etc; presentan a esta concepción educativa como una postura más real en el campo educativo.

Actualmente son muchas las fuentes con las que puede contar el docente para empaparse de esta teoría pues pareciera ser que la actualización docente gira entorno a

determinar si él es o no constructivista. Cada vez más en los centros educativos se quiere implementar medios para que el alumno y el docente trabajen en su cotidianidad bajo esta concepción. El constante cambio de los elementos que se perciben en los contenidos escolares ha hecho que las instituciones de enseñanzas deben buscar los métodos para motivar en el alumno el interés por la escuela. De allí que se ve en el constructivismo la fórmula ideal para hacerlo, pues él mismo plantea como aprender el alumno en estos tiempos ya nada nuevos.

### **2.2.5 CRÍTICAS AL CONSTRUCTIVISMO**

En las ciencias sociales y en cualquier otro campo científico, cuando nace una teoría, al presentarse o con el transcurrir del tiempo tiene defensores y detractores. Cuando apareció el constructivismo este no escapó a esta premisa, pues fueron muchas las discusiones en pro y en contra que se dieron alrededor de esta teoría cognitiva. Así como el conductismo enfrentó divisiones, en el constructivismo existen diferentes posturas lo que ha dado lugar a muchos cuestionamientos acerca sobre, si el constructivismo es o no la solución educativa, no sólo en Venezuela sino en el mundo. En la medida que se utilizó como teoría educativa surgieron muchas interrogantes que trataron ser respondidas desde diferentes puntos de vista, los cuales dejaban ver grandes contradicciones.

Cuando surgen las diversas teorías cognitivas, las mismas con base a la construcción de aprendizajes, intentaron explicar este proceso desde puntos de vistas diferentes. Los autores constructivistas (Vigotsky, Piaget, Wallon, Ausbel, etc), explican de modo particular el complejo proceso de la construcción de conocimientos, lo que hace ver profundas divisiones dentro de la psicología cognitiva, los adeptos a una u otra postura constructivista pretenden hacer ver que la mejor manera de entender como aprende el alumno, es la teoría que ellos defienden tal situación ha ocasionado una especie de divergencias cognitivas, pues cada planteamiento quiere imponerse sobre los demás.

Regularmente existen métodos psicológicos que sirven de orientación al docente para determinar como el alumno puede aprender mejor. Muchas veces estos métodos están influenciados por un sólo tipo de constructivismo, lo que motiva al educador para la aplicación de estrategias de aprendizajes que lo llevan a un fin determinado. Esto va en contra de lo planteado por la psicología cognitiva, pues la misma defiende la apertura del conocimiento con base a la discusión y críticas ante diversas informaciones o conocimientos con el fin de hacer un aprendizaje reflexivo. Por ejemplo si se aplica la teoría piagetiana, supuestamente hay información que no debe presentársele al niño porque no esta en un grado de maduración apropiado (estadio), pero el educando se encuentra con esa información fuera de la escuela y según sus aptitudes elabora una teoría sobre lo que ve en su cotidianidad.

Para explicar esto, muchos seguidores de la teoría piagetiana empiezan a elaborar una serie de conjeturas, que en muchos casos caen en contradicción hasta con los mismos planteamientos que intentan defender. Además de eso, los mismos se muestran como defensores de las teorías piagetianas al proponer nuevas posturas constructivistas y algunas con grandes vacíos científicos. Esta situación no sólo se da con Piaget, sino con otros psicólogos que con buenas bases científicas han presentado la teoría cognitiva. Hay que aclarar que estos autores tienen vigencia y sus estudiosos son de alto Grado de científicidad, lo que sucede es que muchas veces son mal interpretadas y mal usadas sus teorías, llevando a una deficiente praxis Constructivista, dando lugar así a cuestionamientos válidos en el quehacer educativo.

Vale la pena citar de nuevo a Coll (op.cit) quien ante situación alerta sobre el peligro de ver al constructivismo como la solución educativa ya que según el autor se dogmatiza la teoría cognitiva al hacerla ver como perfecta. Esto lleva a que sea usada muchas veces de manera errada, pues algunos teóricos neo-constructivistas presentan posturas salvacionistas que plantean como aprender, que aprender y con que aprender de allí que con gran seriedad científica y con toda razón el autor arriba mencionado destaca:

Si que sugiere, en cambio, una necesaria prudencia y, sobre todo, una saludable desconfianza hacia las posturas que, amparándose de hecho en un conocimiento psicológico o psicopedagógico todavía fragmentario y plagado de incógnitas, adoptan una formulación dogmática y se autoerigen en portadores únicas y excluyentes de la verdad prescribiendo lo que no hay que hacer y lo que hay que hacer -más frecuentemente lo primero que lo segundo, a decir verdad- para mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación. (p. 9).

En esta cita vale la pena destacar un aspecto que puede verse como algo verdaderamente peculiar en aquellas personas de tendencias conductistas, este aspecto no es otro que el que querer imponerse como la única vía para lograr el conocimiento escolar. Cuando se da el auge constructivista, gran cantidad de educadores toman esta corriente como fórmula única, para desarrollar los conocimientos en los educandos. Es así como se pasa (o se ha hecho ya) de una hegemonía conductista a la hegemonía constructivista, lo que hace caer en errores que pocas veces son percibidos.

En cualquier sector social, político, científico, cuando se da la dogmatización de una postura, se caen muchas veces en errores muy graves y que son difíciles de resolver. Esto lo ha demostrado la historia de la humanidad, por lo que en cualquier campo donde se desarrolla el hombre, se hace necesario la diversificación de métodos para conseguir un determinado fin. De allí que en la educación no se puede pretender enseñar bajo una sola corriente pedagógica; ya que la complejidad de este proceso hace que se necesiten varios métodos para motivar un aprendizaje en el educando.

De Gurfinkel (2000), da a conocer algunas posturas críticas hacia la teoría constructivistas. Aunque su escrito parezca muy radical, contiene algunos elementos que pueden considerarse aceptables la autora basada en Perkins 1999, muestra al constructivismo como un método más para motivar el aprendizaje en los alumnos. Para ella esta corriente es solo una “Caja de herramientas” junto a otras que en momentos

determinados del proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser útiles pero cuando estos no sean pertinentes se buscan otras formas de desarrollar este proceso escolar. A pesar de que se percibe algún matiz conductista en sus consideraciones lo dicho por Gurfinkel en contra del dogmatismo constructivista tiene rigor científico, de allí que dice:

Como la recomienda Perkins, en lo que denomina “Constructivismo pragmático”, se debe considerar a esta teoría como una caja de herramientas que sirven para resolver diferentes problemas de aprendizajes y que cuando una herramienta no resuelve un problema se puede ensayar otras, más o menos, estructuradas, más o menos orientadas hacia el aprendizaje por descubrimiento y, si ninguna resuelve el problema, los docentes pueden olvidarse de todo lo de la “enseñanza Activa”, “social” y “creativa” y pasar sencillamente a enseñar directamente al estudiante, enfoque que siempre ha funcionado. (P. 4).

Puede concluirse entonces, que en el mundo educativo no existe una tendencia “mágica” para enseñar al alumno. Esta realidad no ha sido entendida por el constructivismo que pretende esgrimirse como la solución al complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien es cierto que el constructivismo ha sido cuestionado algunas veces por la forma como concibe al docente, excluyéndolo indirectamente del proceso, la crítica más fuerte es la que va en contra de su supuesta hegemonía educativa, todo esto sucede en un mundo escolar centrado en una sola tendencia frente a un mundo diversificado en todos sus aspectos. Al respecto Perdidos en el Bosque (1996) afirma que actualmente no existe claridad al respecto por lo tanto dice:

De tanto en tanto, surge la necesidad de sumergirnos en el espeso bosque de las ideas y las prácticas pedagógicas para aclarar dónde estamos y hacia donde vamos. Hoy este tránsito por el bosque resulta harto dificultoso y, como en un laberinto, no es fácil encontrar la salida. Y es que las especies se mezclan, los caminos se entrecruzan y los puntos de referencia se oscurecen. El mundo de la educación, el de las ideas y el de las prácticas, es cada vez más complejo y la clasificaciones en tendencias son sumamente controvertidas. (P. 7).

Ya se dijo que el mundo educativo es complejo por lo que los métodos para estudiarlos y entenderlo no pueden girar solo bajo el eje constructivista, se hace necesario ver a este mundo con diferentes visiones para tener un mejor éxito. El avance en el campo educativo, se complejiza cada vez más, pues debe tomar en cuenta elementos y conocimientos extraescuela para incorporarlo al sistema y temas de enseñanza; hay que analizar los nuevos factores educativos que se incorporan al sistema, no solo desde el punto de vista constructivista; sino de cualquier otra tendencia que sirva para entender lo que “estamos siendo”.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## **CAPITULO III**

### **LA GEOGRAFIA Y SU ENSEÑANZA**

#### **3.1 TENDENCIAS DE LA GEOGRAFÍA**

Cuando se quiere hablar de la Geografía y su función dentro de las ciencias sociales, muchas veces se cae en el error de defender una corriente geográfica específica. Aunque esto es válido, no se puede dejar a un lado todos los paradigmas, que de una u otra forma han ayudado a la Geografía en su evolución. La complejidad socio-mundial en que se desarrolla actualmente el hombre, ha motivado a toda ciencia a evolucionar epistemológicamente; y a esto no ha escapado la Geografía, que también se ha visto en la necesidad, no ahora, sino siempre, a desarrollarse acorde con los acontecimientos específicos que ocasiona la dinámica del hombre en un tiempo determinado.

La intención en esta investigación no es deliberar sobre cada etapa histórica o corriente de la Geografía, sino presentar algunas argumentaciones sobre lo que debe ser actualmente. Por ello a continuación se presentan, las concepciones que han aparecido con el transcurrir del tiempo no es necesario profundizar en cada tendencia, pero si es prudente dar algunas características que las destacan o las diferencian de otras.

##### **3.1.1 ALGUNAS TENDENCIAS DE LA GEOGRAFÍA.**

Al revisar las fuentes de consulta en el aspecto geográfico, son muchos los autores que presentan la evolución histórica de la Geografía, se tomaron algunos autores para referenciar los rasgos de estos paradigmas geográficos. Primeramente, se hace una revisión desde los inicios de la Geografía, hasta las primeras corrientes que le dieron el carácter de ciencia. Posteriormente se presentarán las tendencias más sólidas en los últimos tiempos.

Capel y Urteaga (1985), por ejemplo expone la visión de los griegos respecto a la Geografía. Para ellos era la descripción de la tierra (“geos tierra”, y “grafien- describir”). Por medio de la observación estos sabios describieron aspectos que ellos consideraban importante de su entorno. Tal situación continua siendo su esencia, hasta que aparecieron los aportes de Humboldt y Ritter en el siglo XIX; dándole carácter científico. Capel y Urteaga (op.cit) da a entender que Humboldt estructura las bases de la Geografía Física, aunque este estudioso no era geógrafo; sustento las bases para una ciencia más inclinada hacia el aspecto natural del espacio. Por el contrario, Ritter llevo su atención más al aspecto humano, es decir, al desarrollo del hombre en superficie terrestre; tal situación y según Capel lleva a que muchas de sus teorías tengan una esencia determinista.

Este determinismo, apoyado en las teorías de Charles Darwin van a influir en la Geografía. Según Matheus (1994), la tendencia determinista aparece en el siglo XIX en EE.UU. y Alemania. Siendo sus propulsores autores como Retzel, David, el mismo Ritter entre otros; ellos dicen según Matheus que: “El ambiente es una causa y el hombre es un efecto”. (p. 60). Entendiéndose que el entorno que rodea al hombre determina su comportamiento. En contraposición a esta corriente, la historia geográfica se encuentra la tendencia posibilista. La misma se desarrolla en Inglaterra y Francia en el siglo XIX siendo sus defensores personajes como Vidal de Labanche, Carl, Berkley entre otros. Esta tendencia afirma: según Matheus (op.cit) que: “El ambiente produce un conjunto de inmensas posibilidades que el hombre usa con el menor esfuerzo”. (p. 60). Por lo que se percibe que esta tendencia defiende que el hombre se desarrolla más allá de las limitaciones que le presenta la naturaleza.

Ahora bien, si se observan concepciones más modernas y con mayor trascendencia se puede citar a Méndez (1996), quien citando a Boada 1995; presenta 5 paradigmas: La Geografía Regional, la Cuantitativa, la Fenomenológica, la Marxista o Radical y la Geografía Ambiental. La primera corriente (La Geografía regional), aparece entre el siglo XIX y XX y se limitó a estudiar los fenómenos puntuales, por lo que se le llamó la “Ciencia de los lugares”, por su parte la Geografía cuantitativa, aparece a principios del siglo XX, basando su filosofía en las teorías positivistas y según Méndez (op.cit) la misma es: “una ciencia fundamentada en las pruebas de teorías y la construcción de las leyes, esencia del positivismo”. (p.151)

En 1970 aparecen dos paradigmas que van a plantear los estudios geográficos, de forma diferente por la corriente cuantitativa; estas son la Geografía radical o Marxista y la Fenomenológica. Dichos paradigmas estaban en contra del positivismo dentro de la Geografía y defendían sus propuestas en razón del desarrollo del hombre y no de la mecanización del mismo. Mientras la Geografía Marxista defendió el realce de las actividades humanas de forma equilibrada, y según las necesidades de este; el paradigma fenomenológico se limitó a estudiar la percepción mental del hombre con respeto a su entorno como factor de análisis. De las teorías geográficas esta tendencia a recibido muchas críticas porque deja vacíos metodológicos en su estructura.

Ya en la década de los años ochenta aparece el último paradigma citado por Méndez, esta es la Geografía Ambientalista. Debido al constante deterioro del planeta, se hacia urgente una postura científica y crítica ante la destrucción del planeta. Esta corriente se encargó de analizar los hechos en el espacio geográfico, desde el punto de vista ecológico, las actividades del hombre y la preservación de la naturaleza están muy ligados a los estudios ambientales de este paradigma. Méndez (op.cit) apoyado en Boada (1995) afirma:

...ante el inmenso poder destructivo del hombre y la posibilidad de poner en peligro su propia existencia y la del planeta en su conjunto, surgió la necesidad de conocer las condiciones de los recursos naturales, el diseño y la aplicación de estrategias para su manejo y la búsqueda de comprender los elementos de la práctica social frente al medio natural, a los fines de enfrentar los problemas ambientales y darles soluciones adecuadas; en definitiva, conservar el ambiente para las generaciones futuras cometido esencial del llamado desarrollo sustentable. (p. 152).

### **3.1.2 LA GEOGRAFÍA ACTUAL**

Todas las concepciones anteriores, aunque han dado respuestas a algunas debilidades científicas de la Geografía, no han podido fortalecer de una vez por todas a esta ciencia desde el punto de vista epistemológico. Con el inicio del tercer milenio del hombre y ante tantas crisis científicas, los geógrafos pueden caer en el error de aferrarse a una teoría geográfica en especial, y no acoplarse a los nuevos tiempos. Pretender decir que uno a otro paradigma es la base de la Geografía como ciencia, no sería valorar la lección que ha dado la historia a los estudios de la materia; la cuál da a entender que ninguna concepción geográfica de las aparecidas hasta ahora satisface la debilidad de la Geografía como ciencia específica.

Ante esto la Geografía, puede caer en discusiones filosóficas que aunque sean validas, no la ayudan a evolucionar y desarrollarse desde el punto de vista epistemológico. La esencia de esta ciencia, no ha variado, aunque si la forma de estudiar su objeto de estudio. Lo que es el espacio geográfico, solo que hay perspectivas o visiones que asumen una postura para estudiar el comportamiento de los factores y elementos de ese espacio. Sin embargo no existe, hasta el momento una corriente que unifique la diversidad de criterios y ópticas que se dan en la Geografía para el estudio de su razón de ser (El espacio Geográfico). Ante esto Ortega (2000) citando a Ortega Cantero 1985, destaca:

Seria ingenuo pensar que la Geografía como disciplina ha resuelto todas sus carencias y condicionamientos teóricos y epistemológicos y que los geógrafos han modificado sus arraigados patrones intelectuales. Las palabras de un geógrafo español en el decenio de 1980 siguen siendo válidas, aunque el contexto haya variado: “La Geografía parece correr el riesgo de perder su razón de ser entre una multitud de insinuaciones diversas y tal vez divergentes. (p. 552)

Estas afirmaciones de la Geografía como ciencia, no pueden hacer caer en el desánimo científico, ya que esta a través del tiempo ha demostrado la capacidad de acoplarse a los cambios que se dan en el mundo. De allí que se debe sobreponer a las discusiones epistemológicas y establecer con precisión, como observar, estudiar y analizar el espacio geográfico. Lo importante en este momento es que la Geografía sea capaz de crear una solidez científico-metodológica; que sirva como base para analizar su objeto de estudio. Lo fundamental entonces es defender, no una tendencia, sino establecer una teoría geográfica; para abordar el análisis del espacio mundial. Según Ortega (op.cit), autores de la Geografía moderna como, Brunet, Ferras y Thery; han presentado visiones acerca de la forma como debe estudiarse el espacio.

Para el autor antes mencionado, el espacio es una representación teórica, con base al cuál la Geografía puede diseñar una serie de factores y elementos metodológicos, que contribuyan a estudiar todos los actores intervinientes en la estructuración del espacio. Se hace necesario entonces que, esta ciencia proponga métodos y teorías de estudio que expliquen la realidad geográfica del espacio, de manera tal que pueda analizar e interpretar su comportamiento. De esta manera desde el punto de vista metodológico, la Geografía tendrá una sólida validez científica, renovada; que la hará estar en armonía con los cambios mundiales. Ortega (op.cit) ante esta necesidad dice:

El espacio geográfico representa una categoría teórica que no se confunde ni identifica con un objeto externo a la propia Geografía,

existente al margen de ella. Construir este espacio geográfico como objeto de conocimiento es así el primer cometido teórico en la fundación de la Geografía. Más allá se trata de establecer los vínculos o relaciones que ese objeto y sus representaciones tienen con el entorno objetivo, y de construir un sistema de conceptos, de términos, de símbolos y de herramientas para analizarlo e interpretarlo. (p. 505)

Dentro de estos sistemas de conceptos y términos, que se necesitan para analizar el espacio, hay que agregar la perspectiva de la globalización. Este fenómeno socio-económico (más lo segundo que lo primero), ha transformado significativamente el objeto de estudio de la Geografía. La dinámica mundial, ha hecho, que se tenga la necesidad de elaborar estructuras y métodos de análisis, para estudiar el fenómeno global y su influencia en el espacio geográfico. Cualquier paradigma que se considere moderno, debe tomar en cuenta la relación espacio-globalidad, si quiere acertar en sus estudios y propuestas de análisis.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

La dinámica del planeta, desde todos los puntos de vista, ha ocasionado que el espacio geográfico, se redimensione. La visión de lugar, paisaje, región, están inmersos dentro del no tan nuevo espacio mundial. La problemática y los fenómenos tanto naturales como antrópicos que estudia la Geografía; tienen hoy efectos equidistantes sobre otros lugares donde se suceden, sin dejar a un lado el estudio del alcance global de los hechos geográficos que se dan en la superficie terrestre. Ante todo esto, Escalona (1993) afirma:

No obstante en los últimos años la dimensión casi planetaria alcanzada por diversos problemas inequívocamente geográficos (socio-económicos, ecológicos, etc), así como la constatación de la interdependencia mundial, etc, han forzado la reaparición en la escena geográfica de los enfoques globales, de la consideración del mundo como un todo, y de los lugares-regiones como partes de esa realidad total. (p. 317)

Para estudiar el espacio geográfico hay que tomar en cuenta dos aspectos fundamentales, que son la dinámica del hecho globalizante y la transformación del concepto lugar. Se dice que el espacio global no es estático, al contrario se transforma constantemente. A medida que el hombre avanza en su desarrollo científico-tecnológico y en su apego a las tendencias capitalistas, altera, modifica y redimensiona su espacio geográfico. De allí que los elementos históricos sociales, etc, deben ser estudiados, si se quiere interpretar con validez científica lo que es y sucede dentro del entorno mundial.

Los elementos geográficos mundiales se transforman rápidamente, tanto que al presentarse una teoría; ya ha cambiado de nuevo. La consecuencia directa de esta dinámica es que los estudios científicos pierdan vigencia con bastante frecuencia por ello es más el tiempo que se gasta en estudiarlos, que ellos en evolucionar. Es necesario la Geografía para estudiar el espacio geográfico tome en consideración la acelerada dinámica de los factores y elementos, para explicarlos mejor y hacer análisis con proyección al futuro. Cunill (1998), considerando todo esto resalta:

En cambio, en la actualidad, se concibe el espacio geográfico, como un productor de múltiples relaciones sociales, económicas, culturales y/o ambientales, siendo sumamente dinámico y cambiante. Por ello el espacio geográfico no puede aprehenderse sin el factor tiempo histórico y del cambio social, ambiental y cultural. (p. 14)

El segundo aspecto, a ser tomado en cuenta por la Geografía, para el análisis de su objeto de estudio, es la noción de lugares independientes. El paradigma regional defiende mucho la idea de la independencia de los fenómenos geográficos, que se dan en la superficie terrestre. Esto se transforma con el fenómeno de la globalización, pues los lugares influyen en la totalidad y viceversa. Cuando se da un hecho social o natural en un punto del globo, el comportamiento del mismo genera consecuencias en la totalidad mundial. De allí que el espacio geográfico debe ser estudiado desde la óptica

local pues este ya no se limita a un lugar determinado del planeta; el espacio ha pasado ser globalizado.

Si el concepto de lugar se diluye en el espacio Geográfico mundial, entonces el lugar pasa a ser parte del mismo. En otras palabras, y como ya se dijo anteriormente definiciones como paisaje, lugar, región, van inmersos dentro del espacio geográfico, y esto se ha hecho global. Entonces las partes del espacio están conectadas e influyen una sobre la otra. Por ende la Geografía examina los hechos geográficos locales, con visión mundial, de esta forma considera del todo para explicar el espacio geográfico globalizante. Trinca (1993) destaca:

En este sentido el espacio mostraría una clara tendencia hacia la globalización, puesto que las formas espaciales, sus elementos (naturales, sociales o distintas combinación de ambos) tienden a independizarse, desprenderse de “un” lugar, pues siendo su expresión (una parte) están más allá de él, gracias a su contenido técnico. De esta manera, estaríamos pasando de un mundo de lugares aislados, a otro de lugares interconectados. (p. 244)

Para finalizar, ante toda esta dinámica del espacio, la Geografía debe precisar dos puntos clave para el desarrollo del hombre en el espacio geográfico. En primer lugar sería determinar con exactitud hasta donde hay heterogeneidad en los lugares, dentro de la homogeneidad mundial. Si bien es cierto que los lugares pasan a ser parte del espacio geográfico, también lo es que cada lugar del globo, tiene características específicas; que pueden acoplarse al planeta sin perder su esencia. Con esto no se pretende caer en el paradigma de la Geografía regional, si en cambio se quiere hacer una salvedad, que los fenómenos y hechos geográficos que se dan en la superficie terrestre no tienen una unicidad como tal; pues existen ciertas variables que dan características especiales, dependiendo del lugar donde se suceden.

Santos, M. (1996) menciona esta cualidad del espacio y le da una gran importancia. Para el autor los aspectos puntuales de los hechos que se dan en el espacio geográfico, pueden determinar con mayor exactitud, el complejo comportamiento de los factores y elementos que se dan en él. Aunque la influencia del globo, definitivamente, afecta al lugar, este tiene características propias que lo diferencian de otros lugares; pero no lo alejan del constructo mundial. En otras palabras, desde el punto de vista geográfico, los lugares del espacio son independientes, pero están íntimamente ligados al espacio mundial, Santos (op.cit) afirma:

La totalidad-mundo esta formada por variables que en ningún momento se dan de forma completa y que jamás se encuentran en todas partes. Este es el principio de diferenciación de las partes dentro del todo y la diferenciación de los lugares, en el conjunto del espacio. (p. 22)

El otro punto que debe tener en clarificar y tener en cuenta la Geografía para sus estudios, es la influencia del capitalismo sobre los factores y elementos actuantes dentro del espacio geográfico. Esta ciencia debe analizar los efectos tanto positivos como negativos (más lo segundo, que lo primero), sobre lo que la globalización trae y produce al espacio. Sin duda alguna que en los últimos tiempos la dinámica global con bases capitalistas, han traído consecuencias negativas a los países más débiles y al ecosistema mundial. El aceleramiento de las explotaciones de los recursos naturales, para producir bienes de capital, transforma significativamente el espacio geográfico; muchas veces en detrimento de la calidad de vida humana.

La globalización está inmersa dentro del capitalismo, ya que este proceso es consecuencia directa del avance de esta corriente económica del mundo. De allí que al hablar de globalización se remita al capitalismo. Las fuerzas que actúan en el espacio geográfico tienen una intención, ya no tan escondida; hacer de la naturaleza y del trabajo del hombre elementos de producción de bienes materiales, para un selecto grupo de países que dominan todo el proceso globalizante, ante esto Trinca (1998) advierte: “La Globalización no es más que un proceso de aceleración, lo voy a colocar advertido

“Capitalista”; porque es del capitalismo del que estamos hablando en este momento. Es un proceso de aceleración capitalismo de la historia del hombre”.(P. 35)

Lo anterior ejerce una marcada influencia en el espacio geográfico, pues las actividades económicas determinan muchas veces el comportamiento humano. A medida que el capitalismo transforma el entorno natural y dinamiza la economía del hombre, trastoca el espacio geográfico y por ende lo motiva a estar en continua transformación. Cada parte del espacio y conglomerado humano (sociedades), es visto por el capitalismo como un ente que cumple con una función específica. en la transnacionalización económica por ejemplo, cada país cumple con un rol específico, unos son productores de materia prima, otros los transforman algunos son vistos como potenciales mercados para el producto final.

Aquí entonces los elementos y factores del espacio geográfico, son considerados para la producción de bienes, situación que muchas veces desmejora el ambiente natural del planeta. La intención es unir al globo para acumular una mayor cantidad de capital, buscando un mayor éxito empresarial de los países desarrollados. Todo esto complejiza aún más el espacio y hace que la Geografía deba enmarcar muchas veces los hechos estudiados en esta situación, para explicar los pro y contra del proceso globalizador en su objeto de estudio.

### **3. 2.- LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL AULA**

En este punto de la investigación, se realizan algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Geografía, como se concibe en el aula y cuál es su relación con el entorno del educando. Para ello se determinaron 3 aspectos para hacer el análisis respectivo, primero se describe como es la Geografía, luego se establece el rol del docente que imparte la asignatura, por último se hace una crítica al programa; sobre todo

lo relacionado con la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado. Luego, se exponen algunas ideas de lo que puede ser la Geografía escolar, en el aula tomando en cuenta factores escolares y extra escolares; con el fin de plantear en el aula una Geografía más crítica. Además se dan algunos métodos para trabajar con el texto, que muchas veces determina el rol del docente y la función de la Geografía sobre todo en el 9<sup>no</sup> Grado de educación Básica.

### **3.2.1 LA GEOGRAFÍA ESCOLAR**

Hechas las consideraciones sobre lo que puede ser hoy la Geografía, con relación al espacio geográfico; es necesario ahora revisar las características de la enseñanza de la Geografía. Esta asignatura parece ser que esta alejada de la realidad actual, pues muchas veces deja a un lado la complejidad del hombre y su entorno. De allí la importancia de hacer una Geografía escolar acorde con los ya viejos tiempos, sin dejar que el proceso evolutivo mundial, la haga desfasarse de la cotidianidad del alumno. La enseñanza de la Geografía, por esencia, debe estar enmarcada en el entorno extra escolar del educando y propiciar situaciones de aprendizajes que ayuden al alumno a comprender mejor los hechos presentados en su espacio geográfico.

A medida que el estudiante experimenta situaciones, en su relación con el entorno se desarrolla y transforma su medio; y surge como tema de estudio en las aulas de clase el espacio geográfico. El momento histórico del educando no permanece a largo plazo, al contrario ese espacio cronológico, es la base de otros acontecimientos en los cuales está inmerso. Las corrientes sociales, económicas, políticas, que influyen en el comportamiento del alumno deben ser motivo de, pues el patrón que le imponga la sociedad, influirá fuertemente en la acción que ejerce el hombre en la naturaleza circundante. Lo anterior coincide con lo expuesto por Santiago (1997a), quien al citar un trabajo anterior (1996), asegura lo siguiente:

La Enseñanza de la Geografía debe corresponder a las condiciones geohistóricas del momento. Es decir, insertar en el contexto la enseñanza de la Geografía. La nueva realidad histórica impregnada de complejidad y cambio, impone la exigencia de una enseñanza geográfica conducente a la explicación de los acontecimientos espaciales y sociales que se han producido por el predominio del pensamiento capitalista (P. 37).

Pero antes de seguir la explicación de una mejor enseñanza de la Geografía es prudente observar como se desarrolla esta actividad en la escuela, para así determinar sus características. Al hacer la revisión respectiva se percibe que la gran mayoría de los autores, coinciden en afirmar que la Geografía en la escuela, esta muy distante de la realidad. Es por ello que para demostrar esto se tomó un grupo de investigadores en este tópico educativo, de varios niveles, para fortalecer las argumentación aquí expuestas.

La enseñanza de la Geografía en el aula, se han limitado a presentar una serie de datos geográficos, aunque importantes, sin relevancia para el educando. Muchas veces los contenidos carece de dinámica en el aula, lo que lleva al docente a dictar temas geográficos de manera tradicional, lo cual incentiva la reproducción de contenidos en el alumno. Describir al detalle los fenómenos geográficos es la función del profesor, la del educando memorizar lo dicho por su maestro. Este tipo de didáctica se da constantemente en las aulas de clases, de allí que el profesor desde su púlpito desborda con una enseñanza repetitiva, llena de hechos y datos, desbasados de la realidad que vive el hombre.

Cada día, mecánicamente el profesor y el alumno cumplen con su rol dentro de la escuela tradicional, donde hay uno que enseña y otro que aprende. Esto no da espacio a la reflexión o contraposición de ideas, pues el tiempo usado para el análisis geográfico se pierde en dictados y copias magistrales, por parte del educando; con base a lo dicho por el docente. El dudar de los datos presentados en el aula, no es posible, ya que lo transmitido por el profesor es la verdad, aunque esto va en contradicción con la realidad que percibe su discípulo dentro de su espacio geográfico. Como se dijo antes el cuestionamiento de los

temas Geográficos en la escuela no se presenta en la planificación educativa, lo que da lugar a la pérdida de elementos que no se encuentran en la planificación, y pueden ser importantes al momento de presentar el hecho geográfico.

Este tipo de enseñanza de la Geografía forma un ser pasivo, acrítico y poco analítico de postura ante la vida. Al presentarse un acontecimiento o fenómeno geográfico el educando no pone en práctica lo visto, o dicho por el profesor en el aula; tal vez porque al confrontar el aprendizaje escolar con la realidad, ve lo planteado en el salón sin sentido. Entonces el alumno no analiza ni cuestiona los hechos, simplemente tiene la visión escolar; aunque no la entiende del todo. Dicha situación trae como consecuencia un individuo que no se interesa o identifica con su entorno, ante los acontecimientos que observa, se limita a ser solo un espectador; y no protagonista o ente transformador de su espacio social y cultural. Santiago (1997b), cita a Gurevich (1994) que dice:

www.bdigital.ula.ve

Se debe entender que la exigencia de transformar la concepción transmisiva de detalles geográficos, facilitada por la labor docente eminentemente descriptiva, ha colaborado a fortalecer una tendencia alienadora de la conciencia nacional. Por un lado, mientras, según Gurevich (1994), la misión debe ser la de explicar la realidad, la enseñanza de la Geografía se limita a desarrollar una actividad descriptiva. El educador enseña Geografía como un acontecer mecánico, depende de su actividad transmisiva de su pensamiento cuestionador de la realidad Geografía (p. 12).

Algunos autores al revisar esta situación, en la enseñanza de la Geografía, se encuentran que un factor que incide en esta problemática es el docente. Este en la mayoría de las veces, imparte una asignatura con bases y estructuras pedagógicas que limita al alumno a aprender solo a lo dicho por su profesor, cuando se hace la planificación escolar en Geografía, quien diseña las estrategias y plantea los recursos didácticos a utilizar, es el docente. Claro está, que es él quien debe hacerlo, pero tomando en cuenta las expectativas y vivencias del alumno sobre los temas geográficos. Dentro de la enseñanza secundaria no existe la posibilidad de escuchar al educando antes de

elaborar una planificación; ya están estipulados los temas a lograr, durante un año o lapso determinado. Puede decirse entonces que la opinión o posición del maestro va a predominar por encima de la realidad geográfica del aprendiz.

Entonces la enseñanza de la Geografía, gira entorno a lo planteado y expresado por el educador y no por lo vivido por el educando en el espacio geográfico. Al desarrollarse una clase, el docente es visto como el ente dominador del conocimiento geográfico, el discípulo se siente por tradición escolar, como el mero receptor de saberes pre-determinados. Esta dinámica se enmarca dentro de la teoría conductista, donde hay un ser pensante (el maestro) y uno con carencia de conocimientos, o en muchos casos sin ningún tipo de saber (el aprendiz).

Los recursos utilizados en clase (el texto por ejemplo), son herramientas de control del saber, lo necesario para el aprendizaje escolar; lo demás carece de valor, (es decir las vivencias del adolescente). El alumno se adapta al sistema, ya que si plantea algo fuera de lo dicho por su maestro, puede ser visto como un factor perturbador del proceso; y por lo tanto corre el peligro de no aprobar, (muchas veces porque dijo algo que el profesor no refirió en clase).

Todo esto, lleva a la formación de un estudiante consumidor de conocimientos, que aunque sea capaz de razonar, no hará el esfuerzo; porque esto no vale para el sistema educativo. Es así como al final de la etapa escolar, se titula a un alumno acrítico, sin facultad para internalizar los problemas cotidianos y plantar medidas de solución, con base a lo que aprendió en el aula. Tal situación lleva a formar un educando que se adapta a las tendencias capitalistas de los tiempos actuales, ya que al no formarse una conciencia crítica de su espacio geográfico, explota los recursos de este al máximo, sin ninguna identidad geográfica o ecológica y es que durante su estancia en el salón de clase, se le enseñó a obedecer y aprender solo lo dicho por el profesor, se forma entonces un recipiente de saberes; más no es un ser reflexivo de lo que aprendió en el aula. Ante esto

Lomelli y Rodríguez (2001) en relación a la enseñanza de la Geografía en la Tercera Etapa afirman:

Esta escuela en la que se prioriza el saber, actúa a través de clases memorísticas enciclopédicas, de forma autoritarias y centrada en el docente más no en el alumno. Conyugado a la presencia de un currículo altamente homogenizado que no considera las diferenciaciones regionales e impide el conocimiento de sus particularidades, razón que colabora en el desarraigo y la desidentidad antes planteada (p. 1).

Ahora bien, esta forma de hacer enseñanza de la Geografía no proviene de la iniciativa del docente, sino que es establecido por las autoridades educativas. Cuando él planifica se rige de una u otra manera por lo presentado en el programa oficial vigente. Dicho instrumento cuenta con bases conductistas que refuerzan la Geografía descriptiva en el aula. Aquí aparece otro factor que incide en la Geografía escolar. Cuando se inicia un año educativo, es función y obligación del docente entregar a las autoridades respectivas de las instituciones escolares, la planificación anual y del primer período escolar; al finalizar este e iniciarse los demás lapsos, hace lo mismo. Junto a esto, en algunas instituciones existe el control diario de objetivos, para determinar hasta que punto el docente “logró” la planificación propuesta.

Esta dinámica apegada al programa, limita muchas veces al educador, a transmitir los contenidos de los objetivos propuestos en el programa. El éxito de un ciclo educativo (año escolar), se determina por la cantidad de objetivos alcanzados o no esto hace que el fin no sea enseñar, sino lograr los objetivos y medir hasta donde los alcanzo el alumno. Tal situación lleva a presentar los contenidos, los cuales se dan a conocer bajo la tesis conductistas; que busca la simple memorización a través de las descripción geográfica. Hay que aclarar que el programa no es el centro de la problemática escolar, es simplemente un factor que puede ajustarse a la realidad del educando, cuestión que no se realiza. Pareciera ser que el profesor, toma el programa con sus estructuras de manera cerrada; llevando a hacer una Geografía poco científica en el aula y sin sentido.

En una investigación sobre la enseñanza de la Geografía de la segunda etapa de la Educación Básica, Santiago (op.cit), determinó que en la dinámica escolar del 7mo y 9no Grado el uso del programa es fundamental en la Geografía escolar. Por ello, se estableció que el 48,7 % toma como guía de aprendizajes, al programa, otros lo ven como una vía que facilita los objetivos, para algunos docentes les facilita las actividades didácticas; y el logro de los objetivos. Santiago al dar a conocer estos datos y al hacer sus consideraciones afirma que: “De acuerdo con lo encontrado, el programa asume una función fundamental para el docente. Este instrumento tiene una relevante importancia debido a que el describe las instrucciones sobre lo que él debe hacer en su práctica diaria” (p. 97).

Si el docente basa su dinámica escolar en el programa, por ende su labor estará centrada en transmitir una Geografía descriptiva muchas veces desligada de la realidad epocal del educando. Al hacerse una revisión del programa de Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado de Educación Básica, el investigador determinó que en los objetivos se denota una concepción descriptiva de la Geografía, lo que lleva a presentar los fenómenos geográficos superficialmente; sin ir a la reflexión geográfica. La enunciación de objetivos tiene fines de determinados y encasillan al maestro a cumplir lo dicho en su redacción de objetivos específicos, que tienen como función facilitar el logro de los mismos y junto a las actividades sugeridas, buscan determinar la labor educativa y presentar herramientas al docente, para transmitir los conocimientos y comprobar hasta donde se logro la planificación.

La fundamentación ideológica y educativa de la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado, es presentar al educando las características del territorio. Esta cátedra se presta para crear en el educando el sentido de identidad nacional, para inculcarle los valores patrios; y sobre todo que se relacione con el espacio geográfico venezolano. Pero estas pretensiones se cumplen poco en la práctica escolar, pues la misma se centra en presentar

al profesor las características de los fenómenos geográficos a través de la descripción de sus elementos.

Cuando el educador desarrolla un tema se limita a describir detalles específicos sin relacionarlos con el espacio geográfico del educando. El análisis de la Geografía venezolana esta ausente, la diversidad física y humana del país queda relegada a datos desligados entre si y poco relacionados con las expectativas del educando. De los 17 objetivos del programa, solo dos, el 5.3 y 6.2 invitan al alumno a cuestionar lo visto en su entorno. Se hace una Geografía de la nación sin analizar los factores del espacio geográfico. Ante esta realidad Santiago (1999) con respecto a esto afirma:

Como los programas tienen una larga vigencia (todavía se enseña Geografía en la III Etapa de la Educación Básica y en la Educación media Diversificada y profesional con programas elaborados en 1986), la repetición de los objetivos y contenidos se realiza de manera inmodificable. Algo más son ofrecidos como una secuencia de segmentos aislados y fragmentados, determinando el fortalecimiento de una enseñanza delimitada a apreciar lo real de manera abstracta y poco ajustados a la realidad y a la edad de los educandos(p. 90).

Para terminar, la enseñanza de la Geografía debe dejar atrás la mera descripción de detalles geográficos, que simplemente hace de la asignatura escolar algo rutinario, pasivo y sin importancia para el alumno. Por otro lado es indispensable que la Geografía conectarse con la realidad específica en la cual se desarrolla el educando, para lograr que este sea un individuo crítico y con convicciones geográficas sólidas. La cotidianidad del alumno es fundamental para motivar la Geografía crítica y reflexiva, fuera o dentro del aula; para donde vive el alumno, es tema necesario en el salón de clase. Geopaidea (1998) ante todo esto afirma:

Por lo anterior, es básico dilucidar esos aspectos para adecuar los procesos de enseñanza y específicamente en el caso de la Geografía, dejar de

depositar información inconexa con la realidad y con los intereses del entorno, para desarrollar aprendizaje de forma vivencial, implementando la investigación de problemas cotidianos... (p. 108).

### **3.2.2 LA PERTINENTE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

Para lograr una enseñanza de la Geografía más acorde con el alumno y más sólida en cuanto al desarrollo académico y geográfico en la escuela, se debe tener una visión del espacio del educando. El componente científico de lo que su entorno le presenta es vital, ya que se pueden filtrar o fortalecer las teorías geográficas que tiene el aprendiz. La dinámica de los fenómenos físicos y humanos, tienen dos perspectivas; la del alumno y la de la escuela. Las mismas no deben ser opuestas, al contrario su relación y complementación, harán de la Geografía escolar, algo interesante. De esta forma, el individuo sentirá que lo que escucha, lee, observa y habla con sus compañeros y profesor; tendrá mayor relevancia para él. Como consecuencia, el educando evoca lo visto en su entorno y analiza la información presentado por el educador.

Características como: localización, comportamiento, efectos, etc, de los fenómenos naturales y culturales son presentados en el aula, el alumno toma los aspectos que se relacionan con su cotidianidad social; y determina en el aula de clase como influye o es afectado por su espacio geográfico. Tales características, no deben ser tratados de forma descriptiva, al presentárseles a los alumnos. El carácter explicativo de la Geografía es preponderante, para llegar a la reflexión y el análisis escolar. Todo esto motiva al educando a plantearse conclusiones serias del espacio que lo rodea; lo que desarrolla una postura crítica en él, de manera tal que podrá enfrentar problemas reales con verdaderas bases geográficas.

Por todo esto la Geografía escolar tiene la misión de hacer una didáctica problematizadora, es decir, plantear interrogantes que lleven al alumno a lograr aprendizajes más sólidos. En otras palabras, el educando tiene que convertirse en un investigador de su propio espacio geográfico. El docente al tomar el programa (instrumento que no puede dejar a un lado so pena de sanción), debe conocer de una u otra forma la realidad del aprendiz, los problemas, expectativas y hasta lo que no puede comprender de su entorno. A partir de allí conjuga el contenido programático y la dinámica que lo rodea al alumno; el profesor propicia situaciones didácticas, donde el mayor participante sea el educando. Cuando este presente sus inquietudes, lo siguiente será enfocar un problema específico dentro de una área determinada, con la intención de buscar la identificación del educando con el tema planteado.

El docente puede por medio del asesoramiento escolar, motivar al educando a delimitar, observar y conocer el problema, entre otras cosas, para hacer una revisión de fuentes de información escolar y extraescolar. Una vez realizado el procedimiento, el alumno estará en la capacidad de analizar la información junto con el profesor; para que de esta manera se hagan las reflexiones pertinentes y se lleguen a verdaderas conclusiones geográficas. Todo este proceso, aunque parezca utópico, debe fomentarse de una u otra forma dentro de la enseñanza de la Geografía, ya que sin salir de la programación establecida por las autoridades correspondientes; pueden generar con base al programa obsoleto y desfasado, temas de profundo contenido geográfico. Por medio de actividades de enseñanza más puntuales y reales, el alumno al verse reflejado se comprometerá mejor en el proceso de aprendizaje. Por ello De Moreno y De Cárdenas (1998) aconsejan:

Según lo mencionado, el conocimiento académico referido a la Geografía debe centrarse en el análisis geográfico de áreas específicas en las cuales los alumnos pueden plantear preguntas y problemas netamente geográficos y desarrollar, mediante consulta de fuentes primarias y secundarias una investigación académica, dentro de un enfoque geográfico particular. (p.46).

El conocimiento y análisis de los problemas puntuales, tienen la finalidad de proyectar al alumno al entorno global. En el ámbito mundial en que vive el hombre, pretender aislar los hechos o acontecimientos del ser humano parece absurdo. Cuando la economía de un país se ve afectada, repercute en los países a su alrededor (efecto torbellino), cuando la situación política de su nación se problematiza, el campo de acción se amplía al mundo (conflicto Árabe-Israelí, problemática de los Balcanes, etc). Es por ello que la enseñanza de la Geografía tiene que analizar hechos puntuales, con proyección a los hechos globales. De allí la necesidad que tiene el alumno de entender su entorno local, para reflexionar la complejidad mundial.

El educando debe comprender, que su campo de acción, no se limita al espacio geográfico percibido, y que va más allá por ejemplo: contaminar un río, afecta el océano, los incendios forestales contribuyen al deshielo polar (efecto invernadero). En fin, su comportamiento y desarrollo social tiene repercusiones locales y trasciende al espacio geográfico global. Por ello cuando estudia un problema geográfico en el aula, esto le ayuda a entender situaciones que se presentan en zonas distantes de su entorno, pero que lo afectan en alto Grado. Ante esto la Geografía de Venezuela, es la vía para que el educando pueda asumir una postura crítica y así poder plantear en casos específicos soluciones a problemas puntuales.

La función de la enseñanza de la Geografía entonces, es propiciar en el estudiante una conciencia que permita involucrarse más con su espacio geográfico, con esto se busca que el educando sea capaz de propiciar los cambios y transformaciones que su entorno necesita, mejorando de esta manera su calidad de vida. Entonces la misión de la Geografía escolar, no sólo será desarrollar contenidos, sino hacer de cada alumno un individuo capacitado para afrontar la dinámica de su espacio geográfico, buscando que este entienda que es parte importante de la cotidianidad global y que va a influir en la dinámica de su entorno. De allí que Cunill (op.cit) afirma lo siguiente:

Se deberá enfatizar en una concepción geográfica que posibilite aprehender lo general, entender lo global y crear lo planetario, para capacitar en el futuro inmediato a nuestros educandos a la incorporación creativa de transformaciones y acciones correctivas territoriales, sociales, económicas, tanto en los planes sub regionales tachirenses, regionales andinos y nacionales venezolanos, como integracionistas americanos. (p. 26).

Ante todo esto, es necesario que el docente venezolano, rompa con los esquemas pedagógicos y geográficos que sirven de obstáculo para la reflexión escolar. De nada sirve modificar esquemas y diseñar reformas curriculares establecer nuevos programas, si el profesor persiste en una pedagogía tradicional y fuera de orden epocal. En el mundo del educando se originan una serie de métodos, estrategias y recursos didácticos, que pueden ser aprovechados a favor de una enseñanza más dinámica y enlazada con los tiempos actuales. El comportamiento de los ámbitos extra escolares y porque no los escolares, exigen al maestro cambios y transformaciones en su quehacer educativo, pretender buscar cambios con una didáctica tradicional es mala combinación y puede convertirse en algo más aburrido para el alumno.

Su objetivo principal, es hacer entender al educando, “lo que estamos siendo”. En otras palabras propiciar en el alumno, estructuras de pensamiento que lo hagan relacionarse mejor con su entorno geográfico. Es por eso que el profesor puede descubrir las formas para contactar el momento epocal con los contenidos de la asignatura, propiciando así que el bagaje cultural y académico se entremezclen. El aquí y ahora tiene que ser el objeto de observación y análisis de docente; de eso depende la carga emotiva del alumno cuando estructure sus aprendizajes si el alumno percibe que las cosas que le interesan son temas de estudio en el aula; su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje será más profundo. Por esto De Moya (1998) en su propuesta pedagógica y Geo-histórica establece:

Por último, invitan a repensar sobre lo que pudieran ser las bases para la re-construcción de un nuevo sentido de la docencia, en el marco de las múltiples alteridades que se distinguen en el mundo contemporáneo. Tales alternativas exigen del docente de hoy, no solo apropiarse de nuevos equipamientos cognitivos y epistémicos que lo permitan irrumpir antes formatos convencionales y clásicos de su trabajo como profesional, sino también la impostergable responsabilidad que tiene como educador, de pensar sobre las múltiples tensiones que tejen y reorganizan el contexto socio-histórico del presente (p. 68).

Es importante destacar, que aunque todo lo anterior tenga sentido y validez en la enseñanza de la Geografía actual, todo este proceso de aprendizaje escolar no debe desligarse de la nación de país que debe fomentar en el alumno. El hecho de enseñar a un adolescente o niño a tener una postura crítica y acoplarse al sistema global, no es excusa para fomentar el valor de lo nacional; ya que sí se desea formar un ente capaz de defender y cuestionar su realidad, la enseñanza de la Geografía no puede arrojarlo al calculador y consumidor mundo capitalista. Pretender colocar lo global por encima de lo local, puede ser improductivo para la Geografía escolar; por ello las características del país debe internalizar en el educando, para que de esta manera los intereses, ideologías, estructuras locales, no desfallezca o se desvirtúen en el mundo global.

Toda esta situación permite que la enseñanza de la Geografía y en especial, la del 9<sup>no</sup> Grado, desarrolle estrategias para fortalecer la identidad nacional. En este año escolar se donde se internaliza los factores físicos y humanos del espacio geográfico nacional. Dentro de la sociedad mundial, cada país debe fortalecer y no debilitar su identidad como nación. Algo que no ha hecho el capitalismo por medio de la globalización, es la de fusionar los valores de los pueblos, para enriquecer la cultura del hombre. Lo importante para el mundo capitalista, es hegemonizar costumbres y gustos, con el fin de establecer mercados que consuman un mismo productos a bajo costos de inversión. Además de ello la explotación de los recursos de forma irracional, sobre todo en América latina, van en deprimiento de la calidad de vida de la población.

Ante todo lo anterior, la Geografía escolar venezolana, sobre todo del 9<sup>no</sup> Grado, debe crear las bases científicas y académicas en el educando; para que este tenga una conciencia social y ecológica en relación a los recursos y potencialidades del país. El estudio de fenómenos y problemas geográficos, locales y regionales hacen que el alumno se ponga en contacto directo con características físico-naturales de Venezuela. Cuando el educando valore y defienda lo que tiene, por sentirlo como propio, entonces ante el mundo globalizado, no subestimaré la noción de patria; al contrario ensamblará los valores del país con las estructuras mundiales. Al respecto De Sayago y León (2000) argumentan:

El diagnóstico de comunidad es una estrategia que ayuda al individuo a conocer su realidad en su caracterización social, económica y cultural, lo que le permite al alumno analizarla y plantear alternativas posibles de solución a los problemas de la comunidad. se trata de una propuesta o modalidad de enseñanza problematizadora en correspondencia con la concepción educativa de transformación social que reclama el país. Además favorece el conocimiento y la valoración de lo nuestro y concientiza sobre la necesidad de defender y preservar nuestro patrimonio. (p. 251).

En concordancia con los planteamientos anteriores, es necesario enfocar el estudio de la Geografía escolar hacia la solución de problemas en el espacio geográfico. En otras palabras, el entorno social es un laboratorio o campo de estudio, donde la práctica escolar puede, hacer una dinámica geográfica de más expectativas y por ende de más interés para el alumno. De esa forma el proceso de enseñanza dará paso a la estructuración de aprendizajes significativos más reales y beneficiosos para el educando.

Para finalizar, la enseñanza de la Geografía, especialmente la del 9<sup>no</sup> Grado de Educación Básica, desde la escuela es un centro de formación e información. Por ello con las estrategias que le ofrece la realidad del educando puede generar discusiones escolares con la intención de resolver problemas del espacio geográfico que afectan o influyen en la

vida del hombre. Es así como se presentan soluciones escolares ante situaciones sociales, además la preservación y la valorización de los recursos del país son base esencial de una pertinente Geografía escolar.

## **CAPITULO IV**

### **EL TEXTO COMO RECURSO DIDÁCTICO**

#### **4.1 TIPOS DE TEXTOS ESCOLARES**

Todo texto tiene una estructura que lo hace coherente y factible, al momento de usarlo como recurso didáctico en el aula de clase. Ante esto, la UNESCO (1969), presenta una clasificación de textos escolares, que muestra las características de estos recursos. Dicha clasificación está dividida en 3 categorías de manuales llamados: clásicos, fundados en ejercicios y los que combinan los dos métodos. Tal agrupación, la hace la UNESCO con base a las cualidades de libro y la intencionalidad de los mismos. De esta manera se dan a conocer los aspectos de los manuales escolares.

La primera categoría, es decir los manuales clásicos, agrupan los libros que constan de un orden bien estructurados, los mismos cuentan con datos estadísticos e ilustraciones específicas. Con ejercicios y lecturas complementarias y con su respectivo apéndice, índice y bibliografía. Este tipo de textos explica al detalle cada tema en su estructura, al aportar características específicas de los contenidos escolares. Pero destaca que abarcan todo lo que un alumno puede aprender en un momento determinado, sin motivarlo a ir más allá de lo dicho en el libro. Por ello la UNESCO (op.cit) afirma: “El principal inconveniente de un libro de este índole es el de dar al niño la impresión de que nada falta agregar”. (p. 185).

Estos textos vienen entonces a ser, la fuente del saber. Es por ello que el docente debe tomar una postura crítica y precavida ante ellos. Si los usa en su que hacer escolar, debe motivar a los alumnos a descubrir que todo lo dicho en el libro es cuestionable; de esta manera no sujetará el saber del educando al texto. Pero lamentablemente los manuales que se incluyen en esta categoría, son usados como recursos primordiales en la enseñanza. En el aula se invita a que el educando aprenda lo dicho en el manual; porque todo es verdad, el lugar al error no existe. Igualmente el Alumno cree que todas las ideas están completas y no hay necesidad de agregarle nada, ya que el profesor en muchas ocasiones, solo pide lo que esta en el libro; de allí que el resumen puede ser la mejor fórmula para memorizar las ideas principales del tema.

En la segunda categoría, se presentan los “Manuales fundados en ejercicios”. Estos cuentan con una serie de contenidos que permiten el aporte personal sobre los temas tratados. Las instrucciones de estos textos dan cierta libertad al alumno para que elabore conclusiones, análisis, etc; con base a los contenidos presentados en los libros. Los manuales de este tipo, buscan que el educando sea quien plantee las conclusiones finales, dando para ello, una serie de elementos importantes para las actividades escolares. Pero para la UNESCO (op.cit), este tipo de textos tienen algunas fallas, por lo que al respecto destaca:

... pero también tienen inconvenientes el esfuerzo de síntesis no ha sido hecho y esto sin que el manual ofrezca indicación alguna. Además, para conservar algo de esta síntesis será preciso anotar en el cuaderno los razonamientos, resultados de los trabajos, las conclusiones; la tarea será cada vez más pesada a medida que se progrese en la enseñanza secundaria. (p. 186).

Claro está, lo último que afirma la UNESCO en la cita, no es del todo perjudicial para la enseñanza. Si los alumnos realizan actividades en sus cuadernos de apuntes, con el fin de razonar los temas tratados, las conclusiones serán satisfactorias, y la acción escolar

será más provechosa. Pero si el trabajo se centra en hacer un resumen de lo dicho en el texto al pie de la letra, ocasionará el problema de la mera mecanización de los aprendizajes. Si el docente pide hacer los ejercicios solamente con lo dicho en el texto, lo más seguro es que el aprendiz rellene los items con la intención de asegurar el éxito en la evaluación escolar. El fin entonces, no será razonar y aprender, sino obtener la mayor calificación posible.

Por último se encuentran los “Manuales que combinan los dos métodos”. Estos libros son una fusión de los anteriores, y presentan las ventajas y las desventajas de los tipos de manuales explicados anteriormente. Sin embargo, la UNESCO (op.cit) los expone de forma más atrayente, pues según este organismo, la dinámica escolar es más activa cuando se usan este tipo de recursos; ya que no sólo presentan los temas a discutir, sino que en su estructura, plantean situaciones didácticas que permiten con mayor frecuencia, facilitar la estructuración de aprendizajes por parte del alumno.

Además de esto, el papel del docente se diluye entre la relación alumno-texto, por lo que la UNESCO (op.cit), afirma: “Desalienta a muchos pedagogos el volumen considerable de un manual de esta clase. El profesor que desea utilizar el manual íntegramente se siente atado y como privado de iniciativa personal”. (p. 186).

## **4.2 EL TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

En consonancia con todo lo anterior, al observarse los textos de Geografía, en especial el de 9<sup>no</sup> Grado de Educación Básica, (Geografía de Venezuela); se nota que cuentan con una serie de características que determinan muchas veces su función en el aula. Cuando se habló del espacio geográfico, dentro de las concepciones geográficas, se hizo mucho énfasis en los cambios mundiales que se dan constantemente. De allí que la realidad del educando debe ser tema de estudio dentro de la enseñanza de la Geografía.

Ante esto, todos los recursos didácticos, entre ellos el libro por su utilidad pueden ayudar a la comprensión del entorno del alumno.

Para que el educando se relacione mejor con su espacio geográfico, la escuela puede contrastar el conocimiento científico, con los conocimientos sociales. En otras palabras, la educación con base a los recursos tiene que relacionar los saberes escolares, con los hechos que vive el alumno. El texto por su parte no relaciona estos dos factores que influyen en el aprendizaje de los educandos y obstaculiza la enseñanza afectiva y el aprendizaje significativo, si el aprendiz y el maestro, al momento de analizar los fenómenos geográficos, se apoyan en el uso de un libro desfasado de la realidad; el que hacer escolar no tendrá una buena base informativa.

Ver al libro como una base sólida donde se presentan verdades completas e irrefutables, entonces se puede caer en serias contradicciones, cuando se pretenda explicar geográficamente el espacio donde se desarrolla el educando fuera de la escuela. Al momento de entender la realidad extraescolar, el libro no facilita el análisis de los hechos geográficos, dentro del contexto tiempo-espacio. El uso del texto muchas veces limita la comprensión escolar del entorno geográfico; pues el conocimiento científico y el “vulgar” no son yuxtapuestos en los contenidos que presentan los manuales escolares. Por ello Martínez J. (1992) indica:

Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de la elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad. Por otra parte lo que se incluye y cómo se incluye – y lo que se excluye- como contenido, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, determina una visión de la cultura. De aquello que es o no importante. De aquello con lo que probablemente tropecemos en la calle y que jamás entrará en la escuela. (p. 9).

Ahora bien en la enseñanza de la Geografía, así como en todas las ramas, educativas, se cuenta recursos infaltables para muchos docentes, el texto es uno de ellos, cuando se imparte Geografía se tiene una rutina muy generalizada: el pizarrón al frente, el mapa o la esfera a un lado del mismo y encima del escritorio el libro de la especialidad, usado y recomendado por el profesor y consultado por el alumno en sus actividades escolares. Esta situación, hace que la revisión, no sólo del manual, sino de su uso sea propicio; para evitar una Geografía escolar cada vez más reproductiva de datos aislados, que en nada ayudan a la estructuración de conocimientos significativos en el educando.

Sacristan (1991) al citar a Lundgren 1983, dice al respecto: “Cuando los procesos de reproducción se separan de la producción, aquella se realiza por medio de la representación de ésta en un texto que debe ser portado por un mediador, porque pasa a ser una reproducción simbólica”. (p. 10). El texto no sólo el de Geografía, tal como lo advierte el autor antes mencionado, debe ser una visión de la realidad, más no al portador del conocimiento aislados. En otras palabras, el texto es una referencia dentro del aula de clase que puede usar un educador o alumno, (portador como lo llama Lundgren), más no el soporte de la enseñanza de la Geografía, ya que entonces no se producirán reflexión escolar, sino “reproducción” de conocimientos ya elaborados en el texto, y donde se da la presencia de una enseñanza con bases tradicionales.

Ante todo esto, el texto de Geografía de Venezuela por su uso y contenido, al igual que su apego al programa; motiva la enseñanza tradicional cuando es usado acriticamente por el docente. Su estructura y contenido en bloques desarrollan una Geografía descriptiva, que como su nombre lo indica se encarga de mostrar al alumno, elementos concretos de los hechos y fenómenos, sin motivar la reflexión geográfica. En su estructura se aprecia que la misma tiene la finalidad de mostrar los contenidos en forma aislada y sin relación alguna entre los mismos. Una regularidad de los textos es esta, encajonar el conocimiento en sectores, con el fin tal vez de llevar una secuencia entre la planificación escolar y su contenido.

Los textos en su mayoría tienen una finalidad, cumplir el programa escolar. En el mismo se muestra la intencionalidad de los entes educativos, y se destacan y desarrollan todos los temas con sus contenidos de forma tal que sean un instrumento viable para llegar al logro de los objetivos. Los textos en su estructura dan a conocer al alumno lo que supuestamente le interesa aprender para obtener un mejor éxito escolar. Y no sólo se limitan a mostrarle los datos, sino a “sugerir” actividades de reforzamiento de los temas desglosados en el libro. Con esto se intenta que el alumno realice sus notas en base a lo que dice el libro y así el momento de la evaluación será más productiva. Martínez J. (op.cit) dice al respecto:

Una estructura muy común en nuestros libros de textos es el siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades de lápiz y papel – que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el nudo temático; más pruebas de evaluación, que normalmente resultan de una selección de actividades ya realizadas en los diferentes núcleos temáticos sobre los que versa la prueba). (p. 8)

A la luz de Martínez J. (op.cit), se puede decir que los textos de Geografía están inmersos dentro de esta realidad. Los contenidos de los libros vienen fundamentados con los mapas, cuadros gráficos, fotos, ilustraciones etc. que dan una información descriptiva de los temas (o nudos temáticos según Martínez J.), en la estructura y división, de los manuales de Geografía de Venezuela, por ejemplo, los contenidos están separados en bloques y estos a su vez están divididos en temas (por objetivos). Los mismos hacen referencias al programa en sus enunciados, en muchas ocasiones se aprecia la intención de pretender abarcar todo el conocimiento escolar según el normativo oficial. Se percibe que los textos de Geografía pueden pertenecer a los manuales clásicos, denominación que propone la UNESCO (op.cit) y que ya se explicó anteriormente.

Todo esto se afirma con base a una revisión superficial hecha por el investigador, a los libros de Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado, encontrándose que en ellos la estructura de los contenidos es prácticamente igual. Por ejemplo en el primer bloque de los objetivos de los textos de 9<sup>no</sup> Grado, se desarrolla la información correspondiente a la localización geográfica de Venezuela. En ella se desglosa paso por paso las consecuencias de dicha localización, así como una referencia geo-histórica acerca de los límites y problemas fronterizos del país; por lo que presentan datos de forma concreta, sin motivar el análisis geográfico correspondiente.

En el segundo bloque describe los aspectos físico-naturales de las regiones del país. El clima la hidrografía, el relieve entre otros aspectos; son descritos con precisión, pero las causas y consecuencias de los fenómenos geográficos no son analizados a profundidad. Ahora bien el tercer bloque cuenta con estas cualidades, al abordar los objetivos que hacen referencia a la dinámica poblacional del país, abarcando algunas cifras demográficas y algunos anécdotas de la vida humana en Venezuela.

En el cuarto bloque, se presentan los objetivos que muestran el comportamiento de la economía venezolana. Los sectores de producción así como la diversidad de actividades comerciales e industriales son dadas a conocer por medio de las características propias de cada región de Venezuela. El quinto bloque abarca la Geografía regional donde se describen aspectos locales de la región donde vive el alumno. Por ultimo, se presenta un sexto bloque que presenta los problemas ambientales. Hay que descartar todos los autores de los textos refuerzan la noción de patria en el educando; pero lo hacen con base a una Geografía memorística y descriptiva.

Esta manera de hacer Geografía en el aula con base al texto muchas veces lleva a la dependencia escolar de este recurso. Cuando el educador usa el manual para sus actividades escolares, por estar este conforme al programa: en ningún momento cuestiona

lo dicho en él. Por su parte el educando se limita a utilizar el libro recomendado por el profesor, con el fin de asegurar el éxito escolar. El programa por medio del texto le indica en diversidad de ocasiones al docente como puede enseñar, por su parte al estudiante le dice lo que hay que aprender. En ningún momento pone en duda los contenidos del texto, pues el uso de éste muchas veces cercena su capacidad analítica-escolar. Ante esto Santos G. (1991) afirma:

El libro de texto, entendido como prescripción técnica que cada profesor ha de poner en marcha, subraya el individualismo de la practica docente y discente: Cada profesor en su aula, con sus alumnos y con sus materiales. Así el profesor no se ve constreñido a la discusión del diseño del Curriculum, a la coordinación de su practica ni al análisis de sus resultados. a su vez el alumno con seguridad que le ofrece el libro de texto, podrá poner todo el empeño en aprender lo que en el se dice. y en rendir cuentas sobre ello. (p-29).

En referencia a lo antes expuesto puede definirse que el texto, cuenta en su estructura con aspectos que deben ser tomados en cuenta por los docentes que imparten la Geografía escolar. Es así como las características, de diseño y elaboración que engloban la organización del texto son fundamentales en este recurso didáctico, las mismas pueden agruparse en la calidad técnica del manual. Ya que por medio de estas se determina el componente literario y estético del libro escolar. Junto a esta cualidad se encuentra la calidad Geográfica que se puede definir como el nivel científico que poseen los contenidos expuestos en el libro en relación a los hechos y fenómenos geográficos, los mismos van a determinar muchas veces como el alumno va a interpretar su espacio geográfico.

Ahora bien desde el punto de vista educativo el texto cuenta con una serie de estrategias didácticas que referencian la Calidad Pedagógica del mismo. Esta puede definirse como los componentes psicoeducativos que permiten el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje los cuales son la base primordial de todo recurso didáctico

escolar. Para que se pueda romper con toda esta problemática en la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado es necesario analizar estas tres variables inmersas en el texto usado en el desarrollo de la didáctica del aula.

#### **4.3 PROPUESTA PARA USAR EL TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.**

El Texto puede ser usado como recurso auxiliar y complementario en la enseñanza de la Geografía. El libro usado en el aula, no es descartable del todo, puede convertirse en una fuente de información complementaria del docente y el alumno. Desde la invención de la imprenta en 1453, realizada por Gutterberg, el libro ha venido a formar parte de la cultura de la humanidad, este recurso es la vía por el cual muchos investigadores y sabios de todas las épocas han dado a conocer sus experiencias científicas; debido a su importancia, se hace necesario buscarle el uso adecuado en el aula de clase.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

No sería procedente desplazar de manera definitiva el texto del aula, no sería lo más acertado. En el sistema educativo venezolano se incentiva en la 1<sup>ra.</sup> y 2<sup>da.</sup> Etapa de Educación Básica, la formación de bibliotecas de aula como alternativa de consulta, para que los alumnos una vez desarrollado un tema, si lo ameritan, puedan hacer una consulta bibliográfica. El manual es usado como un medio opcional o auxiliar de la práctica escolar. Y es fuente importante de datos geo-históricos, estadísticos, lingüísticos; a la hora de analizar la evolución de un hecho o fenómeno físico y humano, puede ser base para cualquier actividad escolar. Deklilisberg (1984), viendo al texto como medio auxiliar dice:

El libro, testamento cultural de la humanidad, que encierra en sus páginas el resultado de la intuición, análisis, síntesis, abstracción y generalización de las anteriores generaciones en el momento que se realiza el acto educativo, debe ser el complemento de la observación y experimentación personal del alumno, y el compañero con quien comparte sus tareas diarias el maestro. (p. 75).

Es por ello que plantear la problemática del uso del texto, en la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup>. Grado, sin aportar ideas de cómo solucionar esta situación, tal vez dejaría un vacío en esta investigación. cuando se citó a DeKilksberg, (op.cit), Se planteó una idea, de cómo el libro puede usarse, como recurso auxiliar en el aula de clase. Ahora bien la manera de utilizarlo debe estar basada en la postura, crítica y reflexiva del alumno. Si el texto como recurso didáctico se utiliza para la mecanización educativa, puede volverse a caer en la secuencia de clases memorísticas, muchas veces sin sentido, sí el docente, motiva a la interpretación geográfica en el aula al usar otros recursos, y luego invita a memorizar lo dicho en el texto; la reflexión geográfica no tendría sentido. Pero si contrasta lo analizado por el alumno con lo dicho en el manual, los resultados escolares pueden ser otros. Ante esto Santos G. (op.cit) destaca:

www.bdigitalula.ve

Puede ser que los materiales no sean auxiliares eficaces en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sea porque el profesor haga una utilización mecánica de ellos, sea porque no los adapte a las capacidades de los alumnos, sea porque los textos sean ininteligibles para los alumnos. Más aún, puede que un uso excesivamente servil del texto impida una dinámica viva y reflexiva por parte del profesor como animador del proceso de aprendizaje. (p. 31).

Este mismo autor, propone una escala de valoración para determinar el uso o la evaluación didáctica de los libros textos. Santos G. (op.cit) para ello, se basa en la guía de los doce principios de Raths al determinar el uso del texto en la enseñanza de la Geografía, se resalta algunos principios de la guía antes mencionada. Como primer principio destaca Raths que el uso del texto en el aula, debe llevar al alumno a una autonomía crítica en el momento de usar el texto; en otra palabras el alumno es quien decide si usa o no el libro en su investigación escolar. Por otro lado, este recurso debe crear una dinámica activa en el aula donde el alumno, proponga, debata y realice investigaciones con sus compañerismos; sobre lo dicho en el texto. Por ello Raths citado

por Santos G. (op.cit) afirma: “que permita desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones etc.” (Pág.30)

Igualmente el autor resalta la importancia en otro de sus principios, que el alumno tome lo aprendido, o mejor dicho lo reflexionado en el aula; y lo ponga en práctica para resolver problemas cotidianos de su vida social. Posteriormente, Raths, destaca que el texto debe ser una guía de las experiencias vivenciales del alumno, y un instrumento que facilite la comparación de lo hecho por el educando en sus experiencias educativas, con el conocimiento científico. Entonces este al realizar actividades de campos o de simulaciones geográficas dentro del aula, puede basarse en el libro texto como una fuente de información del conocimiento geográfico y experimental que este realice en su cotidianidad escolar. Luego de esto, el alumno puede imaginar, comparar, clasificar sus experiencias con base al manual. Esta actividad da, luego que el alumno elabore su aprendizaje.

El texto puede concebirse como un recurso donde el alumno cuestione y refuerce lo que experimenta escolar y socialmente; con lo dicho o afirmado en él. Por otro lado Raths citado por Santos G. (op.cit) afirma que los textos: ...“estimulen a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias”. (Pág. 30). Una vez que el alumno cuenta con una base intelectual, si desea, utiliza el texto, no para copiar de él sino para poner en práctica lo aprendido.

El libro se concibe como el recurso que prueba la capacidad de reflexión del educando, ante un tema determinado. Si el docente utiliza el libro de esta forma, tendrá un sistema o forma de evaluación, más fidedigna, ya que el profesor propondría situaciones al estudiante; donde tiene que usar “todo lo que sabe” para resolver situaciones de aprendizaje. Podría aquí verse al texto como una técnica de evaluación abierta y con estructura que mide, no lo que sabe el alumno, sino como lo pone en práctica.

Igualmente, el libro de la enseñanza de la Geografía podría utilizarse como recurso auxiliar en el momento de discutir aspectos no relacionados con el programa oficial, en su séptima propuesta, el autor afirma, que en el texto deberían tratarse aspectos de interés para el alumno, aún cuando los mismos no “sean temas educativos”, los temas de la vida cotidiana son de suma importancia para el educando, ya que influyen en su entorno social y familiar.

Muchas veces en la cotidianidad escolar, el alumno tiene temor a equivocarse porque puede afectar sus calificaciones. Contrario a esto Raths afirma que el texto debe concebirse como un recurso que invite al aprendiz a revisar lo que sabe, de esta forma irá perfeccionando más su conocimiento. Cuando se le logra que el educando interiorice, que no hay aprendizajes acabados o completos, parte de sus capacidades y limitaciones; y usa el libro con la finalidad de completar, cuestionar, revisar, reforzar o reestructurar sus conocimientos escolares y sociales.

En sus últimos principios Raths afirma, que se hace necesario que el texto, ayude o facilite al alumno su comunicación, no sólo con el docente; sino con las directrices educativas. Un uso que este autor da al texto es el de motivar al alumno en la planificación, organización y regularización de las actividades escolares. Tal vez este punto sea muy álgido, pero lo cierto es que el educando tiene el deber y el derecho de saber qué puede, quiere y necesita aprender. Cuando Raths habla de esto hace énfasis en que las actividades grupales del alumno lo deben llevar a desarrollar y proponer experiencias educativas para la estructuración de aprendizajes.

A manera de conclusión puede decirse, que la fórmula exacta y concreta para usar el texto de Geografía de 9<sup>no</sup>. Grado en el aula, no existe. Pretender afirmar o asegurar que hay una forma, y no muchas para el uso del libro, volvería a llevar a la práctica rutinaria de siempre. Como se use el libro y cuando se use, esta a juicio del profesor. Claro éste no

un instrumento de tropiezo para la reflexión geográfica, debe ser una fórmula que lleve al alumno a reforzar los conocimientos científicos y sociales con que cuenta.

#### **4.4 INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **4.4.1 INVESTIGACIONES SOBRE EL TEXTO ESCOLAR**

El texto es un recurso utilizado en la educación desde hace mucho tiempo. Al revisarse las diversas fuentes de información se percibe que dentro y fuera del sector educativo ha tenido y tiene un amplio historial, dentro de los antecedentes en relación a investigaciones de este recurso didáctico, algunos autores hacen breves reseñas históricas del manual que valen la pena destacar. Por ejemplo Arredondo y Zapata (2001) en el texto-centrismo dan un repaso cronológico sobre la aparición del libro en la historia de la humanidad.

En el estudio de Arredondo y Zapata (op.cit), se afirma que desde la aparición de la imprenta, el libro se masifica, y ocasionó que la adquisición del mismo fuera más fácil y rápida; con esto se rompió con el Grado élitesco que tenía este recurso. Ahora bien, desde el punto de vista educativo la masificación del texto facilitó que el docente trabajará con varios alumnos a la vez, y permitió un tipo de didáctica en el aula, y además originó la aparición de la tarea escolar en el hogar. El autor (op.cit) afirma esto basándose en los escritos de Quenza 1984. En la educación se tomó como un arma ideológica para fortalecer los sistemas políticos, durante el siglo XVIII y XIX; la organización de la educación tomó en cuenta el texto como una herramienta eficaz, para expandir las ideas del sistema, a la masa educativa, al buscar así el desarrollo de los países más poderosos de la época.

En Venezuela Arredondo y Zapata (op.cit) afirman que el libro hace su aparición en el campo educativo en el año de 1870, cuando el presidente de ese entonces, Antonio Guzmán Blanco, decreta la instrucción pública gratuita y obligatoria en todo el territorio nacional. Posteriormente, en 1955 la Ley Orgánica de Educación determina que los libros deben tener una relación estrecha entre los programas educativos presentados por el Ministerio de educación, por lo tanto, todo texto que se pretenda utilizar en las aulas escolares, debe estar registrado y aprobado por la instancia educativa. Se destaca también un decreto que se realizó en 1966, que causa curiosidad, pues según el autor referenciado, este instrumento legal esta vigente actualmente; y especifica que los textos escolares tienen carácter de gratitud en la educación venezolana.

Este resumen tomado del textocentrismo demuestra que el libro es un recurso inherente a la educación. Su uso generalizado se presenta cotidianamente en el aula escolar, tanto los docentes como los alumnos lo usan en sus actividades escolares y extra escolares, dándole así una importancia de primer nivel. Cuando una persona evoca la escuela, dentro de sus imágenes mentales aparece, sin duda el texto como uno de los elementos principales del salón escolar. La educación y la cultura del hombre se hacen impensable sin este recurso, pues él ha acompañado a la humanidad en todo el desarrollo intelectual, ya que desde que el niño va a la escuela se le presenta el texto como recurso prácticamente obligatorio. Ante todo estos los autores (op.cit) antes mencionado afirman:

La enseñanza acompañada del libro texto es una práctica antiquísima, quizás la más generalizada en la educación. La mayor parte del trabajo de los profesores y estudiantes en el aula de clase gira entorno a las tareas prescritas en los libros del texto. Los textos vienen a representar el libro sagrado de la cultura educativa, y sin ellos seria imposible imaginar la institución escolar. (p. 4).

Esta situación genera una serie de consecuencias tanto negativas como positivas en la educación. Cuando se habla del texto como recurso didáctico, las diversas opiniones sobre su uso se dan a favor y en contra, por ejemplo, si se sigue citando al autor (op.cit)

anterior, este hace referencia a una investigación de 1986 hecha por la U.C.V., donde se determinó que el texto en la enseñanza de la Historia es utilizado de forma inapropiada y ocasiona, que la educación histórica sea memorística y no analítica. Pero por otro lado se refiere también a Vivenes 1994, donde Edith Coll, estudió el texto en la cotidianidad escolar, y llegó a concluir que este recurso es un elemento que puede servir para la formación integral del educando.

Por su parte, García (2000), reseña otros trabajos, entre los cuales destaca el de Schielfelbein 1973, el cuál determinó que el libro influye notablemente en el rendimiento académico, pues el uso del mismo aumenta este índice entre 10 y 30 por ciento. Por su parte el Banco Mundial, según García (op.cit), estableció a través de 18 evaluaciones en diversos países, que el texto influye en la productividad estudiantil, mejorando el rendimiento de los alumnos. Igualmente la Organización Andrés Bello de la O.E.A., afirma que sus estudios revelaron que los niños que cuentan con un texto escolar, son mejores académicamente, que los niños que no tienen posibilidad de usar este recurso. Por otro lado García (op.cit), sigue refiriendo investigaciones en este aspecto, pues según ella, Fontaine e Eizaguirre, descubrieron que el uso de un manual de alta calidad, hace que los estudiantes que lo utilicen se destaquen mejor escolarmente; que los estudiantes que usan un texto mediocre.

Ahora bien, García referencia una situación preocupante, desde el punto de vista educativo, ya que en 1995, la Universidad Central de Venezuela analizó 1700 libros escolares, para determinar su calidad pedagógica. El estudio demostró que los textos usados en la Educación venezolana motivan a la memorización constante de los temas, que en ocasiones no representa la realidad del país, por lo que se presenta al libro como un recurso desfasado de la realidad que vive el educando. Estos textos son revisados y recomendados por el Ministerio de educación, simplemente porque están apegados al programa oficial vigente. Por ello, según García (op.cit) dice:...“los textos recomendados

por el Ministerio de Educación estaban muy distantes de lo que debería ser un buen textos, como elemento de actualización, formación y transformación social”. (p. 3).

#### **4.4.2 INVESTIGACIÓN SOBRE TEXTOS USADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

En relación al texto usado en la enseñanza de la Geografía, son pocos los estudios hechos sobre este particular. Las investigaciones encontradas, por lo general hablan del texto en otras disciplinas; pero casi no se refieren a la Geografía escolar. Sin embargo dentro de la enseñanza de la Geografía algunos autores presentan al texto en sus escritos, dando a conocer algunas características del mismo, aunque sus investigaciones no giren entorno al libro como centro de interés. Por ejemplo Santiago (op.cit) en su trabajo titulado: “ El entorno socio-cultural y la enseñanza de la Geografía”, realizó una encuesta para determinar como el docente relacionaba sus actividades escolares, con la realidad del educando.

Aunque los resultados de la encuesta fueron interesantes, se puede mencionar, que con respecto a las estrategias de enseñanza, el docente desarrolla sus clases comúnmente en los textos de Geografía. El investigador antes citado estableció que los 86 docentes encuestados, un 20,5% de los mismos consulta al texto para desarrollar sus clases. El libro fue el segundo recurso más destacado, detrás del uso de mapas y esferas. Es importante destacar que este estudio se hizo con base al desarrollo de los objetivos 5.3 y 6.1 del programa de Noveno Grado de Geografía de Venezuela, los cuales tienen relación a los problemas ambientales y locales; y así como sus posibles alternativas de solución.

Todo lo anterior viene a presentar, el Grado de frecuencia con que el docente toma en cuenta el manual escolar, al momento de la planificación y el desarrollo de sus clases. El uso del texto por su parte, refuerza la transmisión y memorización de conocimientos de la

Geografía de Venezuela del 9no Grado de Educación Básica. Esta situación, no es del todo beneficiosa para el alumno, pues muchas veces se limita a creer lo dicho en el libro, o lo que le plantea el profesor con base a este recurso. De allí que ante esta realidad de la enseñanza de la Geografía, Santiago (op.cit) afirma:

El docente, a pesar de estar consciente de lo que ocurre en su entorno y de la importancia que esto significa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, persiste en su práctica transmisiva que se concreta a identificar la ubicación de lugares, retener nociones y conceptos a la lectura en libros revistas y prensa, a conversaciones para acentuar el dominio sobre contenidos a través de la memorización,... (p. 97).

Esta situación didáctica, dentro de la enseñanza de la Geografía, se ve reforzada en otra investigación hecha por Martínez Q. (1999). La autora realizó un estudio sobre las representaciones cartográficas en la enseñanza de la Geografía. Dentro de sus argumentaciones se destaca, que la memorización de datos geográficos, muchas veces se hace utilizando un texto así como otros recursos geográficos. Martínez Q. (op.cit), afirma que la presentación de elementos cartográficos y la utilización de los mismos, se hace de forma mecánica, sin dar espacio a la reflexión escolar, por ello dice: “Enseñar Geografía no es tarea fácil, no solo es inventariar y ubicar ciudades, ríos y accidentes topográficos, limitarse a calcar mapas o planos, leer mapas de los libros-textos en formas mecánica y reproductora sin ningún tipo de análisis crítico,... (p. 60).

Junto a lo anterior y dentro de las investigaciones sobre el texto en la enseñanza de la Geografía escolar, se presenta Yovane De Simancas (1998), que analiza el texto como recurso didáctico, uno de los aspectos más importantes muestra como el educador da un rol fundamental a este recurso dentro de su práctica diaria. El texto, ha pasado de ser una herramienta didáctica más, para convertirse en el apoyo principal del educador. Por lo general, el desarrollo de un contenido específico, se ve predeterminado en muchas ocasiones, por el libro, ya que el mismo indica que enseñar y como hacerlo. Otro aspecto

que resalta Yavane De Simancas (op.cit), es el reforzamiento del programa por parte del libro texto. Dicho recurso viene a facilitar el logro de los objetivos planificados. Es así como la autora afirma:

Por ejemplo, la mayoría se limita a ampliar cada uno de los contenidos de los programas oficiales. Presentan una estructura similar: una secuencia ordenada de unidades temáticas acompañado de un marco de actividades comunes. El contenido se presenta esquemático superficial y fragmentado, lo cual se corresponde con una enseñanza que promueve en los alumnos el ejercicio de la memoria mecánica. (p. 79).

Dentro de lo que se vive actualmente, es necesario que los recursos didácticos sean usados en consonancia con la realidad. Es por ello que el texto debe ser reestructurado, primeramente en su fundamentación pedagógica y geográfica; para que esta manera sea un recurso más óptimo dentro de la enseñanza de la Geografía. Y es que las concepciones pedagógicas y geográficas usadas en los libros no son las más convenientes para el desarrollo educativo de hoy. Por ejemplo geográficamente una de las concepciones que prevalece en los manuales, según la autora (op.cit) es la determinista. Esto junto a la tendencia conductista impregnada en los textos no propician la reflexión del educando.

Junto a esto, los libros no ofrecen una secuencia de contenidos, al contrario, Yovane De Simancas (op.cit), afirma, que pareciera verse el encajonamiento de bloques de contenidos, los cuales no tienen relación en los anteriores, ni con los posteriores. Igualmente se motiva tanto a la memorización, que en la estructuración de los bloques de contenidos las estrategias de aprendizaje, son diseñados para tal fin. Cuando aparece un objetivo plasmado y explicado en el texto, este presenta una secuencia de sub-títulos indicando los contenidos del programa, por lo tanto el alumno sabe hasta donde debe memorizar en un momento determinado para cuando tenga lugar una evaluación escolar.

Se hace urgente que los textos usados en la Geografía escolar contengan una estructura, que motive al alumno la capacidad de reflexión; para lograr basado en experiencias de aprendizajes más significativos y reales. Yovane De Simancas (op.cit) en su investigación sobre el texto usado en la enseñanza de la Geografía propone:

De este modo, el libro escolar debe ser sometido a profundas revisiones. En su nueva versión, debe invitar a la generación de espacios de discusión y reflexión para que, por una parte, el maestro revise su práctica pedagógica y produzca cambios significativos en su quehacer. Por otra parte, para que el estudiante participe activamente en la construcción y adquisición del conocimiento, así como de la comprensión y enriquecimiento de la cultura de la cual forma parte. (p. 82)

Estos planteamientos reafirman la idea que el texto puede dar una mayor importancia a las opiniones del alumno. Igualmente, el docente presenta así otra postura hacia el texto y su uso como recurso didáctico, ya que nada sirve la reestructuración de los textos; si el educador sigue sujetando a él como vía central para el desarrollo de sus clases.

## **CAPITULO V**

### **MARCO METODOLOGICO**

#### **5.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Cualquier estudio que pretenda ser científico establece con precisión las bases metodológicas en la cual esta enmarcado. En relación con el tópico metodológico, el investigador determinó, que para analizar los textos de la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9no Grado, podría usarse dos tipos de investigación: la documental y la descriptiva. Se realizó el análisis del texto en forma flexible, buscando una mayor profundidad de los argumentos expuestos en toda su estructura.

La investigación es documental, porque para llegar a establecer y desarrollar los temas planteados, se revisó diversas fuentes de información (Bibliográficas, hemerográficas, ciber-espaciales, etc.). En dicha actividad se determinó, ordenó, clasificó y estudió los datos que más tenían relación con la investigación de los textos. Este trabajo profundizó en la búsqueda de información; haciendo comparaciones, resúmenes, análisis, de las tendencias pedagógicas y geográficas que presentan los libros escolares.

Al ordenar y seleccionar los datos de las fuentes consultadas, se pretendió dar respuestas a las inquietudes que surgieron al presentarse el texto de la Geografía de Venezuela del 9no Grado como tema de estudio, con el fin de aclarar algunos aspectos de este recurso didáctico. Todo lo anterior coincide con características de la investigación documental De Navarro (1996), define este tipo de investigación como: “Proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, fuentes documentales

existentes entorno a un problema con el fin de encontrar respuestas o interrogantes planteadas en cualquier área del conocimiento humano”. (p. 73).

Ahora bien, la investigación documental, puede ser abordada de dos formas, lo que la divide en documental autónoma y documental auxiliar. Al tomar en cuenta las características de esta investigación se determinó que la misma se regiera bajo los parámetros de la documental autónoma. Con este estudio no sólo se pretendió referenciar consultar las fuentes de información, sino asumir una postura crítica y constructiva sobre el uso del texto. Todas las argumentaciones anteriores coinciden con lo dicho por González (1994), quien define la investigación documental autónoma de la siguiente manera:

Se entiende como tal al proceso sistemático de resolución de problemas que utiliza como estrategia para el logro de los objetivos propuestos, la infinidad de alternativas que ofrece la investigación. A partir del análisis de la información obtenida en esa gran masa de documentos de diverso genero que hoy existe, el investigador presenta de manera coherente sus reflexiones, puntos de vista y explicaciones al problema propuesto y así surge un nuevo documento que probablemente aporte un avance significativo as las ciencias respectivas. (p. 87).

En cuanto a la investigación descriptiva, la misma da a conocer el comportamiento de las variables analizadas en un trabajo científico, midiendo algunas veces la dinámica de dichas variables. Ante esto Hernández, Fernández y Baptista Lucio (1998), citando a Dankhe 1986, dicen: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido o análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (p.60).

La investigación descriptiva da pie a que se midan las variables de forma independiente, pero su misión no es relacionar las variables estudiadas. De allí que se use

el método comparativo, porque con él se puede yuxtaponer las variables de la investigación y así realizar un análisis más profundo.

Se utilizó el método comparativo, porque el mismo puede relacionarse tanto con la investigación descriptiva como la investigación documental. Esto se afirma, porque por medio de este método de estudio se relaciona, agrupa y describe, el problema o las variables del mismo con la intención de determinar los aspectos más resaltantes de una investigación en relación a esto Pérez (2000) define el método comparativo de la siguiente manera: “Recurso para describir, identificar, clasificar, yuxtaponer, medir problemas y compararlos entre ellos”. (p. 94).

## **5.2 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

### **5.2.1 INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Para recabar la información, relacionada a los criterios de selección que usan los docentes que imparten la Geografía de Venezuela del 9no Grado, para escoger sus textos; se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, (Anexo 1), Buendía Eisman, Colas Bravos y Hernández Pina y otros (1998) dicen del instrumento: “El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta. Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidos sin la presencia del encuestador. (p. 124).

Por lo anterior se determinó que el cuestionario fue el instrumento más apropiado para conocer los criterios de selección que usan los educadores. En dicho instrumento se establecieron 3 variables: La Calidad Técnica, Geográfica y pedagógica la intención fue por medio de estas variables se establecieron las concepciones pedagógicas que predominan en los libros. Para determinar la calidad técnica de los textos se formularon 8

ítems, tomándose en cuenta el estilo de la escritura, la presentación, el precio, etc. En la calidad geográfica, se resaltan aspectos netamente geográficos; la misma contiene 11 ítems (del 9 al 19). Y la calidad pedagógica hace referencia a la concepción y metodología pedagógica con que cuentan los textos, consta de 15 ítems (del 20 al 32).

El cuestionario a ser aplicado a los docentes contó con un total de 32 preguntas, a las cuales se les diseñó una escala Likert con 5 opciones que se leen de la siguiente manera: el No. 1 “ninguna vez”, el No.2 “en pocas ocasiones”, el No. 3 “en ocasiones”, el No. 4 “Casi siempre”, el No. 5 “siempre”. Se solicitó al docente que en cada ítem marcará una sola opción. Una vez obtenida la información acerca de los textos que usa frecuentemente el docente para la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9no Grado, y de conocer los criterios que usa el profesor para inclinarse por un texto determinado, se diseñó y aplicó a los textos más usados por la muestra una escala de estimación (Anexo 2). Citando a Buendía y otros (op.cit), dicen sobre este instrumento lo siguiente: “Con estas escalas, también denominadas de puntuación o calificación, conseguimos registrar no solo la presencia o ausencia del rasgo, sino también el Grado o intensidad con que el observador percibe la presencia de dicho rasgo. (p. 182). Este instrumento se aplicó para determinar la calidad técnica, geográfica y pedagógica, con el fin de conocer si lo dicho por los docentes; correspondía con lo que el investigador percibe de los textos usados por los educadores. La Escala de estimación consta de 31 ítems con una escala Likert, con las siguientes opciones: 1. siempre. 2. Casi siempre. 3. en ocasiones. 4. En pocas ocasiones. 5. En ninguna ocasión.

### **5.2.2 VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

Una vez diseñado los instrumentos se procedió a evaluarlos por medio de el criterio de juicio de expertos para ello se elaboró una rejilla (Anexos 3 y 4), para ser llenada por los expertos la cual contiene los siguientes elementos: La rejilla del Cuestionario (Anexo

3) contiene las 3 variables a precisar en cada ítem, la calidad técnica, el contenido geográfico, los recursos geográficos, el contenido pedagógico y las actividades de aprendizaje. Cada variable cuenta con una escala Likert del 1 al 3 donde el experto leía, 3-bueno, 2-mejorable y 1-no procedente. Junto a esto cuenta con un espacio para las observaciones que se dieron durante la revisión de dichos instrumentos.

Por su parte la rejilla de validación de la escala de estimación (Anexo 4), cuenta con las siguientes características: las variables determinadas se agrupan en la calidad técnica, el contenido geográfico, recursos geográficos del texto, contenido pedagógicos y recursos para el aprendizaje. La misma contiene una Escala Likert de 3 opciones que se leen; 3-bueno, 2-mejorable y 1-no procedente. Una vez realizado este procedimiento, se le solicitó por medio de una comunicación escrita (Anexo 5). La revisión del cuestionario y la escala de estimación, pidiéndoseles que se centraran en 3 aspectos: El primero la pertinencia de la inclusión en de cada ítem, como segundo la consideración de todos los aspectos en cada variable y la existencia de algunas variables no considerados en los instrumentos obtenidas las opiniones de los expertos se hizo con el asesoramiento de un especialista en procesamiento de los datos, por medio del paquete estadístico S.P.S. Para Windows versión 9.0, se realizó el cálculo del coeficiente de proporción de rangos (C.P.R). El mismo es utilizado por Hernández Nieto (1995), quien presenta la siguiente tabla para interpretar el C.P.R en la validación de un instrumento por juicio de expertos.

- a) Menor de 0.80, validez y concordancia aceptable
- b) Mayor de 0.80 y menor que 0.90, buena validez y concordancia.
- c) Mayor que 0.90 hasta un máximo de 1.00, excelente validez y concordancia. (p. 2)

Para el cálculo del coeficiente de proporción de rangos, se utiliza la siguiente fórmula:

$$CPR = \frac{\sum P_i R_i}{\sum P_i} = \frac{\sum R_i}{K}$$

$$\frac{n}{K} \quad \frac{J}{N}$$

Donde:

$r_i$  = es la sumatoria de los rangos

J = número de Jueces Observados

K = número de Rangos de la escala

N = número de items u objetos.

Los resultados del C.P.R fueron los siguientes:

a) Cuestionario para conocer los criterios de selección que aplicaron que aplican los docentes para usar el texto en la Enseñanza de la Geografía del 9no Grado de Educación Básica (Anexo 6) C.P.R= 0.9247

b) En relación a la escala de estimación aplicado a los textos que usan comúnmente los docentes de Geografía de Venezuela del 9no Grado.

C.P.R. = 0.9247.

Al observarse los resultados del C.P.R e interpretar los valores obtenidos se concluye que el cuestionario tiene buena validez y concordancia ya que esta entre 0.80 y 0.90. Ahora bien la escala de estimación cuenta con una excelente validez y concordancia, pues la misma esta enmarcada entre los 0.90 y 1.00 de validación. Se puede afirmar que dichos instrumentos son óptimos para el desarrollo de esta investigación. Por otro lado hay se destaca que de las observaciones hechas por los expertos, el investigador agregó 7 items más el cuestionario y 1 a la escala de estimación.

En otro orden de ideas la confiabilidad de los instrumentos se realizó mediante el procedimiento de Alpha de Cronbach la cual puede determinar si los items de la prueba están relacionadas entre sí, el método de Alpha Cronbach fue utilizado porque permite obtener la confiabilidad de instrumentos que utilizan escalas que miden actitudes. La

fórmula para dicho procedimiento, la presenta diversos autores, entre los cuales se encuentran Del Rincón, Annal, La Torre y Sans (1995) quienes la presentan de la siguiente manera:

$$\alpha = \frac{K}{K-1 ( 1-\sum S^2 i / S^2 i )}$$

Donde:

K = Número de items del instrumento

$\sum S^2 i$  = Sumatoria de la varianza de cada de los items de la prueba.

$S^2 i$  = Varianza de las puntuaciones de cada sujeto con el total de la prueba.

(p.66).

Igualmente Del Rincón y otros (op.cit) proponen la siguiente escala para la interpretación de la Alpha de Cronbach:

BAJO	MEDIO	ALTO
0.66	0.92	0.98

Tomando en cuenta todo lo anterior se aplicó una prueba piloto a 5 docentes de Geografía pertenecientes a la muestra. Para el cálculo de este coeficiente se utilizó el paquete estadístico S.P.S. ver. 9.0 arrojando los siguientes resultados (Anexo 7):

No. de Casos = 5

No. de Items = 34

Alpha = 0.8680

Al ubicar los resultados (valor Alpha de Cronbach = 0.87) dentro de la escala de interpretación de Alpha de Cronbach, puede afirmarse que el cuestionario está dentro de la categoría de confiabilidad media ya que esta cantidad se acerca al valor 0.92 por lo tanto los items están relacionados entre sí y tienen consistencia interna. ( Anexo 8).

Hay que aclarar que la confiabilidad de la escala de estimación no se hizo por la dificultad que se da al momento en que algunos investigadores de la enseñanza de la Geografía aplicarán el instrumento a los textos; debido a que tendrían que tener conocimientos de las bases pedagógicas y geográficas y de todas las variables de esta investigación para aplicar la escala de estimación adecuadamente y así garantizar datos fidedignos para la confiabilidad de esta.

### **5.3 POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población que se seleccionó para conocer los criterios que usan los docentes para inclinarse por un texto de Geografía determinado, fueron aquellos educadores que laboran en el Distrito escolar No. 1 del Estado Táchira. Esto se hizo con el fin de ahorrar tiempo y esfuerzo, y además por ser un distrito perteneciente al eje central de la identidad, la circulación de los diferentes tipos de textos en más nutrida; en cuanto a los títulos y autores. Por otro lado los docentes pertenecientes a la muestra fueron los que dictaban la cátedra de Geografía de Venezuela del 9no Grado de Educación Básica, en instituciones Públicas o privadas, pertenecientes al distrito escolar No. 1, los cuales abarcan un total de 77 educadores.

La muestra seleccionada se determinó por los siguientes criterios:

- 1) Título Universitario en educación mención: Geografía o Geografía y Historia, o Geografía y Ciencias de la Tierra o en Ciencias Sociales.

- 2) Con dos o más años de servicio ininterrumpido en la cátedra de Geografía de Venezuela del 9no Grado.
- 3) Que comúnmente usen el texto en el aula de clase
- 4) Que tengan a su cargo la cátedra de Geografía de Venezuela del 9no Grado.
- 5) Que laboren en instituciones públicas o privadas, pero dentro del régimen diurno y regular.

El tamaño de la muestra se determinó siguiendo los criterios de Arton y Culton en razón del conocimiento de poblaciones finitas, de allí que se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N}{1 + N \times e^2}$$

Donde:

N = es la población (77 docentes)

$e^2$  = es el error probable (0.10)

La aplicación de esta fórmula de un total de 33 individuos que deben ser tomados como muestra, por métodos aleatorios simples, utilizando una tabla de números aleatorios.

### **5.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

El cuestionario se aplicó a 33 docentes, de los 99 que trabajan con la cátedra de Geografía de Venezuela del 9no Grado de Educación Básica, en el distrito escolar No. 1, de la Zona educativa del Estado Táchira. Los educadores trabajan en instituciones públicas y privadas en la modalidad diurna; de los mismos 19 cuentan con título en Educación mención Geografía y Ciencias de la tierra, y 14 poseen el título de ciencias sociales de los

componentes de la muestra 31 docentes tienen más de dos años dictando la cátedra, 2 tienen más de dos años en esta actividad. Todos los docentes abordados usan el texto de forma regular en su práctica escolar.

#### **5.4 PROCESO PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.**

El procedimiento a emplear para analizar los resultados, se hizo por medio de la triangulación de instrumentos. Una vez especificadas las variables con sus bases y dimensiones del cuestionario y las de la Escala de Estimación, al compararlas, el investigador clarificó su visión de los hechos y procedió a realizar los análisis correspondientes. Cuando en una investigación se quiere yuxtaponer dos o más variables, para hacer un juicio valorativo mas profundo y claro, puede usarse la triangulación de instrumentos, pues el mismo va a permitir observar los resultados de la investigación de una manera más confiable. De allí que Santos M. (1993) citando a Elliott, 1980 afirma:

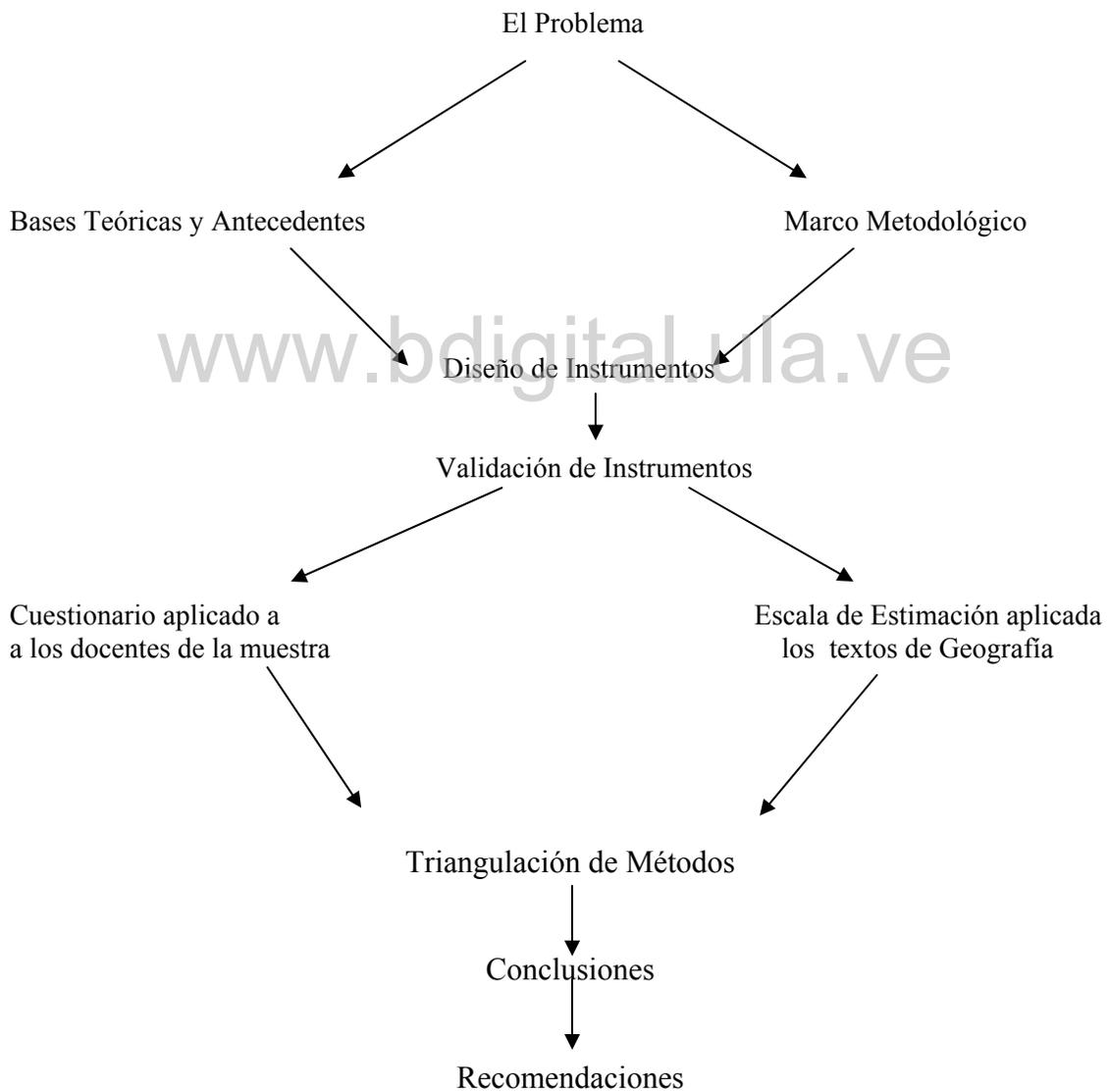
[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Una vez realizados los informes de la observación, de las entrevistas y de las contestaciones a los cuestionarios, el evaluador debe contrastar las diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad realizadas a través de ellos. “El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlos y contrastarlas”. (Elliott, 1980). (p. 116).

Una vez que se trianguló la información, junto con las bases teóricas se procedió a teorizar la información analizada para luego concretar las conclusiones y las recomendaciones que se dieran a lugar todo este procedimiento puede resumirse de la siguiente manera:

### 5.4.1 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esquema del procedimiento de la Investigación.



## **CAPITULO VI**

### **RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

#### **6.1 COMPORTAMIENTO DE LA MUESTRA**

A los 33 docentes de la muestra se le aplicó el cuestionario para conocer sus criterios de selección al momento de inclinarse por un texto determinado. Es de destacar que de los 33 encuestados todos usan el texto cotidianamente en su rutina escolar se les pidió que escribieran el libro que más usaban, indicando que si utilizaban varios textos colocarán como primera opción el que más se utilizaban en sus clases.

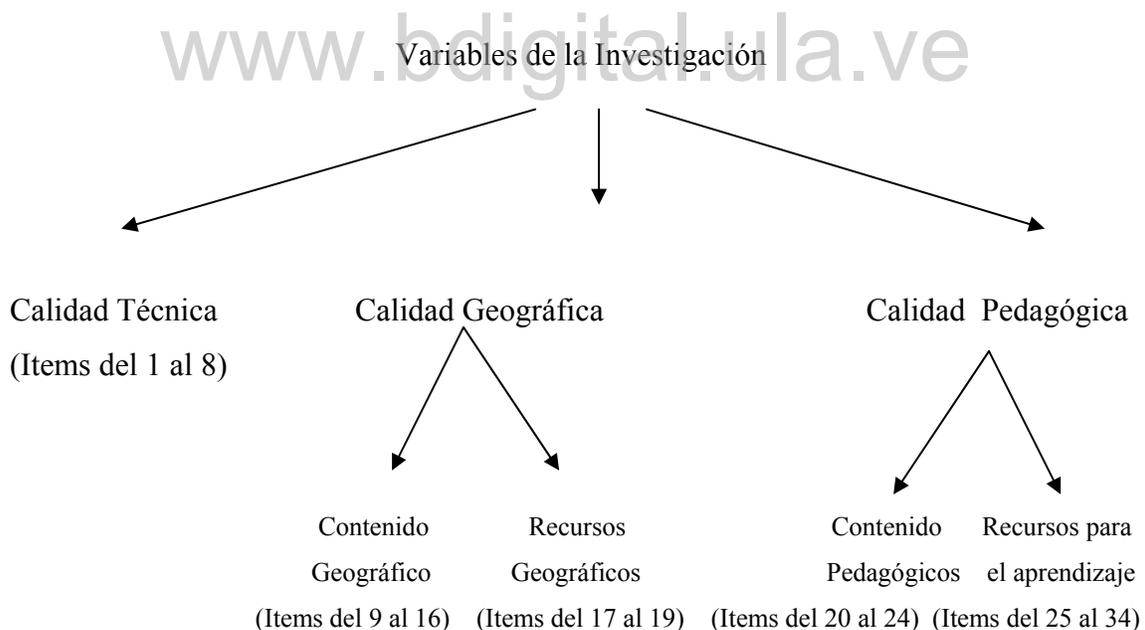
En relación con el marco metodológico, para recabar la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se utilizó el cuestionario y la escala de estimación. El primer instrumento (El cuestionario), se aplicó a los docentes para conocer los criterios de selección que estos toman en cuenta al escoger un texto a utilizar en la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado. El segundo (La Escala de Estimación), se hizo para examinar los textos más usados por la muestra. (El Libro de Zamora y el de José Vargas Ponce); la idea para determinar si los criterios que usan los docentes, tienen correspondencia con lo observado en los textos de Geografía por el investigador. Tal situación se realizó pues de los 33 docentes que componen la muestra, 29 usan estos libros, (9 docentes usan ambos libros, 10 utilizan el texto de Vargas Ponce y 10 el Libro de Héctor Zamora, sólo 4 usaban textos de otros autores).

#### **6.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Una vez procesados los datos, recopilados por medio de los instrumentos, se procedió analizarlos siguiendo las 3 variables que se desarrollaron en el cuestionario

(Anexo 8), y se definieron en el Capítulo V. La primera variable es la Calidad Técnica y es la que tiene relación a todos los aspectos de diseño que permiten hacer del libro un recurso didáctico se tomaron en cuenta aspectos como la escritura la presentación apropiada al desarrollo cognitivo del alumno la ilustración el tipo de estructura, etc, en otras palabras todas las características que componen el cuerpo del texto.

La segunda variable esta relacionado con la calidad pedagógica del texto y dentro de la cual se establecieron criterios como son la tendencia educativa los recursos para el aprendizajes las estrategias y los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tercera variable esta compuesta con la calidad geográfica de los textos y contienen todo lo relacionado con la concepción geográfica y los recursos cartográficos que están inmersos dentro del manual escolar. Las mismas se desglosaron de la siguiente manera:

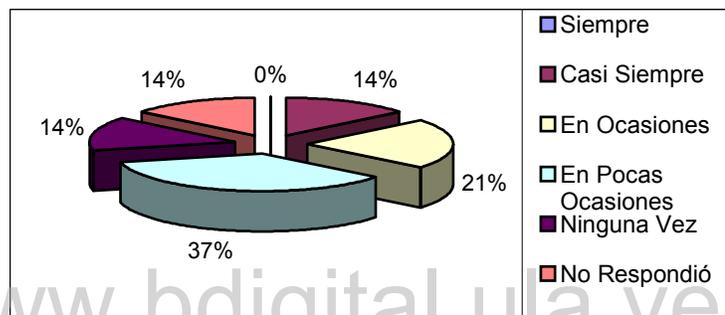


Toda esta estructura y su análisis demostró lo siguiente:

### 6.2.1 CALIDAD TÉCNICA:

Con respecto a la calidad técnica de los textos, los cuestionarios demostraron que los docentes toman poco en consideración la presentación de los mismos, ya que en el ítem 1(Gráfico 1), el 37% de los encuestados afirman que le dan poca importancia, y un 21% dice que en ocasiones es un criterio relevante, lo que da a entender que la imagen y el diseño del libro, no es criterio importante en la muestra a la hora de seleccionar el manual a utilizar en su rutina escolar.

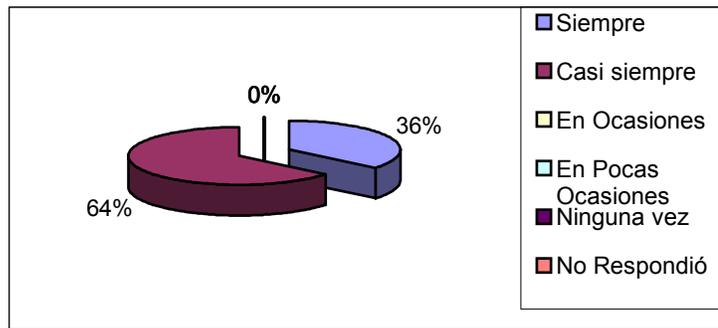
Gráfico 1  
Item 1: Presentación de los Textos



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Para el educador, según el ítem 2, es de mayor relevancia la escritura apropiada a nivel cognitivo del alumno; pues en un 64% (ver Gráfico 2) afirma que se toma en cuenta siempre este criterio a la hora de seleccionar los textos a utilizar en su labor cotidiana. Se especula entonces, que para seleccionar el libro, el profesor desea un tipo de escritura que facilite la comprensión lectora y evite las incoherencias, en este aspecto. Por lo tanto se puede decir que el docente hace lecturas previas y se centra en este criterio técnico cuando selecciona un manual escolar.

Gráfico 2  
Item 2: Calidad de la Escritura



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

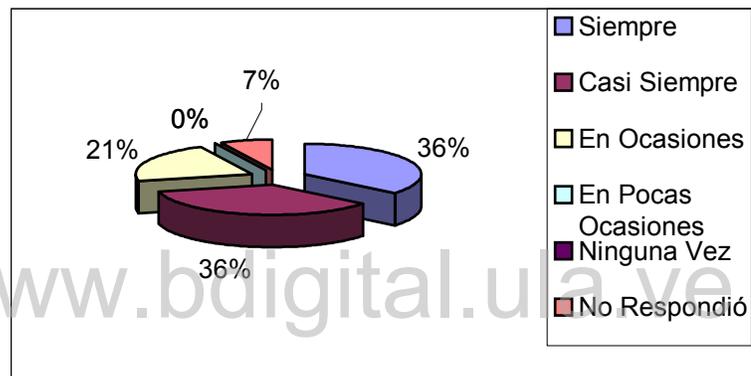
En correspondencia a la información anterior obtenida a través del cuestionario aplicado a los docentes, el investigador a través de la escala de estimación diseñada para evaluar los textos determinó que la presentación de los mismos es buena pues en las diferentes ediciones muestran elementos interesantes pedagógicamente. Esto se afirma porque el material de impresión, el diseño, el tipo de letra que utilizan, etc, lo hacen aceptables desde cualquier punto de vista. Por otro lado, el discurso está apropiado al nivel cognitivo del alumno, pues los términos y la conjugación de los mismos están acordes con los procesos físicos y mentales del adolescente; además la lectura de los libros no presentan ambigüedades ni contradicciones, en el aspecto literario.

Ahora bien, al tomar en cuenta los resultados del cuestionario, se determinó que el criterio de redacción y ortografía; así como las ilustraciones, los cuales tienen estrecha relación con los criterios antes expuestos son preponderantes para el educador. En el ítem 3 (Gráfico 3) un 72% de los 29 informantes hace énfasis en la redacción y ortografía al seleccionar el texto, por otro lado en el ítem 4, el 82% considera importante las ilustraciones en este recurso didáctico.(Gráfico 4).

Estos datos, refuerzan la opinión anterior cuando se dice que el educador busca una escritura apropiada para el alumno, las reglas mínimas de ortografía y redacción son altamente tomadas en cuenta al examinar el libro de Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado. Junto a ello, las ilustraciones como elemento didáctico dentro del manual son altamente considerados en las revisiones hechas por las muestras a los manuales. Se

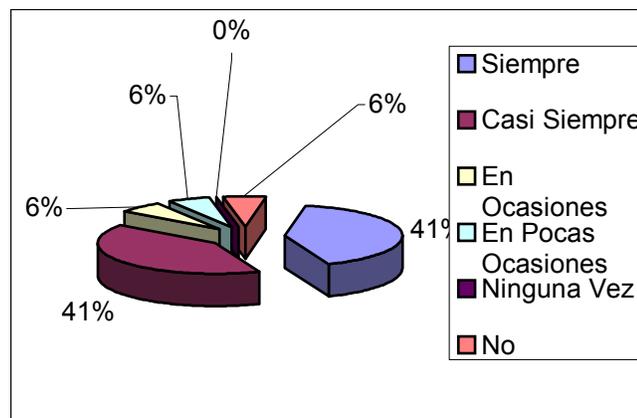
concluye entonces, que la calidad de la escritura y las ilustraciones son examinadas con detenimiento por el educador.

Grafico 3  
Item 3: Redacción y Ortografía del Texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 4  
Item 4: Ilustraciones



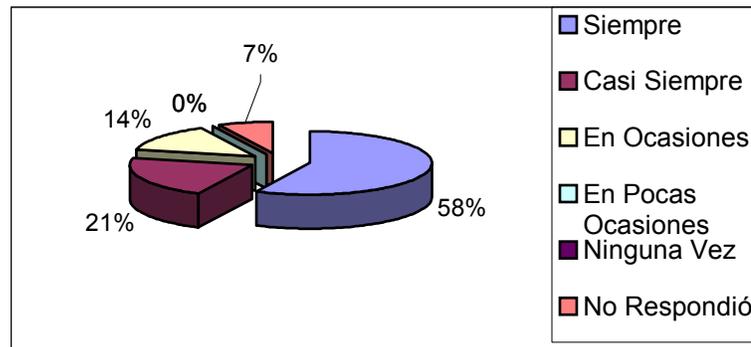
Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Al comparar lo dicho por los profesores, en relación con estos criterios con los datos obtenidos por la escala de estimación aplicada a los textos por el investigador, se puede afirmar que la redacción y la ortografía son siempre de alta calidad en los libros, pues no se detectó algún error de peso para cuestionar estos elementos. Igualmente la coherencia del discurso así como la relación entre párrafos es excelente, pero en cuanto a las ilustraciones en ocasiones presentan deficiencias, ya que en algunos casos hay la necesidad de detallarlos bien para saber si son ilustraciones o fotografías, junto a esto los elementos en las mismas no se perciben con exactitud por lo que hay que hacer un esfuerzo para diferenciar los elementos que componen las ilustraciones.

En consonancia a estos criterios, y al volver a los datos del cuestionario se denota que la relación escritura-ilustración es de relevancia para los profesores. Es así como en el ítem 5 (Gráfico 5), el 58% de los informantes respondieron que siempre buscan que los libros resalten esta característica. Al comparar estos resultados con los obtenidos por medio de la escala de estimación aplicado a los textos se determinó que la relación escritura – ilustración se da en un alto Grado en el texto. Cuando el manual expone un enfoque, sobre un tema determinado, a medida que lo presenta se va dando la correspondencia entre lo que la lectura y las ilustraciones es decir las mismas son estratégicamente usadas de manera cuando el alumno realice la lectura, visualice de una u otra forma, las características de los elementos del fenómeno o hecho geográfico sobre el cuál se instruye.

Puede decirse entonces, que como elemento didáctico dentro del libro, la redacción entre lo que se lee y observa por medio de las ilustraciones, son consideradas como fundamentales para el docente, por lo tanto el grado de exigencia en este criterio es alto.

Gráfico 5  
Ítem 5: Relación Escritura-Texto



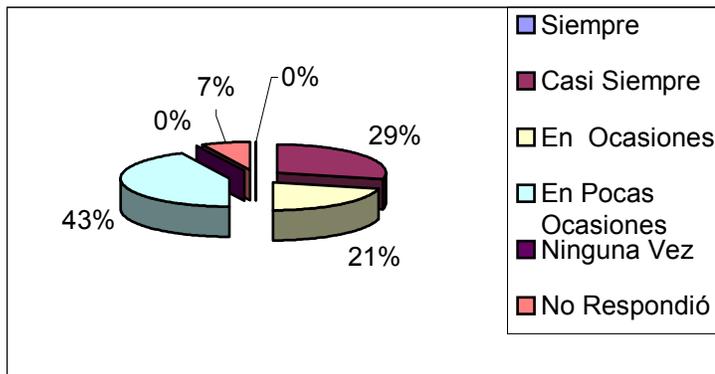
Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Ahora bien, retomando los datos del cuestionario, en ella se resalta otro criterio técnico, relacionado con la editorial del texto. En el ítem 6 (Gráfico 6), un 43% de los 29 componentes de la muestra le da una mediana importancia a esto, pues en pocas ocasiones el encuestado se detiene en este factor. En relación al precio, la situación no varía mucho, pues según el ítem, 7 un 36% (Gráfico 7), de los maestros en pocas ocasiones toma este criterio como relevante. Ahora en cuanto al año de publicación un 79%, según el ítem 8 (gráfico 8), siempre o casi siempre detalla este hecho en el momento de inclinarse por un manual determinado.

En relación con los datos esenciales del libro (valor económico, editorial) carecen de relevancia para el educador, pues se detienen poco en este criterio, dando a entender que se inclina a revisar otras características del texto. Pero con respecto al año de publicación, la situación es diferente, ya que un gran número de docentes se detiene en determinar el año de publicación del manual escolar. De allí que puede decirse que se busca la actualización del texto para usarse como recurso didáctico.

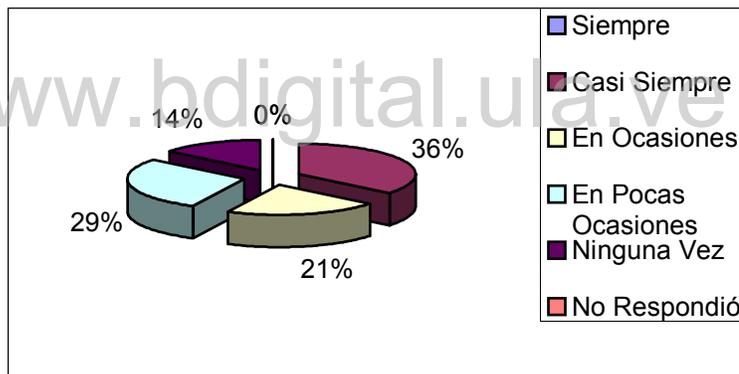
Gráfico 6

Ítem 6: Editorial que publica el texto



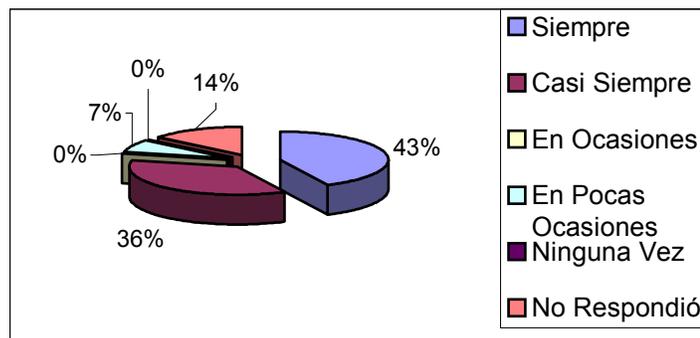
Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Grafico 7  
Item 7: Valor económico del texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 8  
Item 8: Año de Publicación del Texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

En cuanto a estos criterios la escala de estimación aplicado por el investigador al texto arrojó como resultado, que la editorial Romor patrocina el texto de José Vargas Ponce y Ediciones Cobo, patrocinan el libro de Héctor Zamora. Dichas casas editoras cuentan con gran prestigio en el país por lo que sus publicaciones gozan de aceptación por parte de los profesionales que ejercen la docencia en Venezuela. En cuanto al precio es asequible para el alumno, pues el costo de los mismos no son altos. En relación al año de publicación se presenta una situación contradictoria, pues aunque los docentes tengan este como un criterio importante, los textos no especifican el año de publicación, ni muchos menos la fecha de actualización; lo que hace pensar que el profesor confía, que el texto esta actualizado.

## 6.2.2 CALIDAD GEOGRÁFICA

Tomando en cuenta los criterios en relación a la Calidad Geográfica de los textos de la Enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado, en relación al contenido geográfico y los recursos geográficos se presenta lo siguiente:

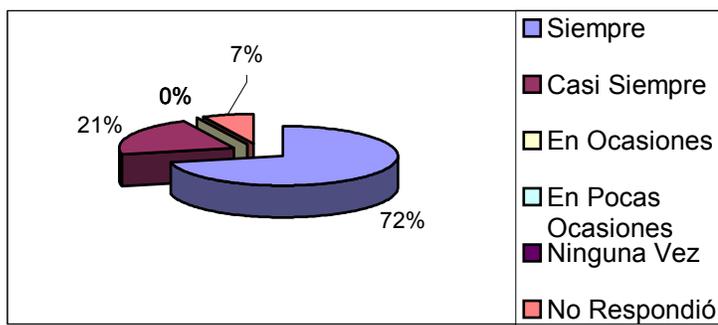
### 6.2.2.1 CONTENIDO GEOGRÁFICO

Este aspecto se revela en el cuestionario aplicado a los docentes a partir del ítem 9 (Gráfico 9), donde de los 29 informantes, el 93% considera importante que el texto describa los fenómenos estudiados, encontrando dentro del porcentaje anterior, aun 72% que afirma que siempre busca esta cualidad en el libro y un 21% dijo que casi siempre. Ahora bien en el ítem N° 10 el 88% de los componentes de la muestra resaltan la importancia de que el manual explique los hechos geográficos para un posterior análisis (Gráfico 10). Esta situación presenta una gran contradicción en los criterios de selección que usa el educador, pues es muy difícil que el texto haga una descripción de los fenómenos y a su vez los explique analíticamente. Dichas contradicciones se acentúan entre el ítem 11 (Gráfico 11) y 12 pues en el primero un 58% tiene como criterio que el texto presente los elementos geográficos de forma aislada y busca la memorización en el educando, ahora en el ítem 12 (Gráfico 12) el 59% de los informantes cree que estos elementos deben estar relacionados en el espacio geográfico para un mejor análisis de los mismos.

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 9

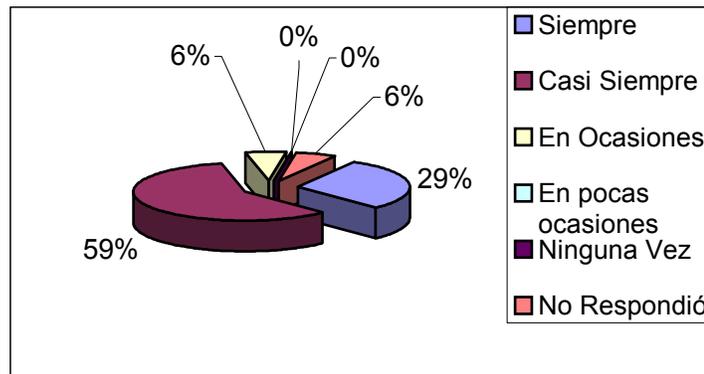
Item 9: Carácter descriptivo de los textos



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 10

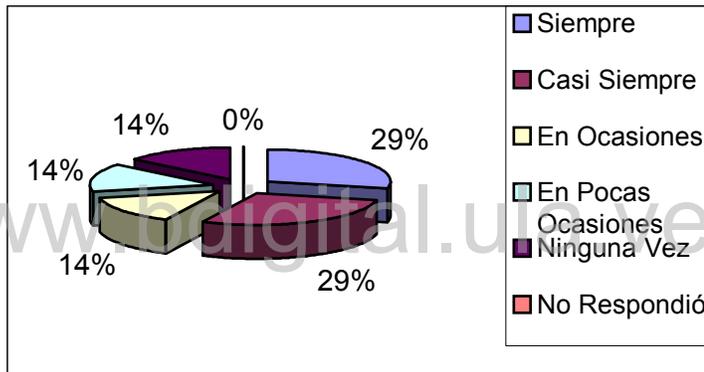
Item 10: Carácter analítico del libro



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 11

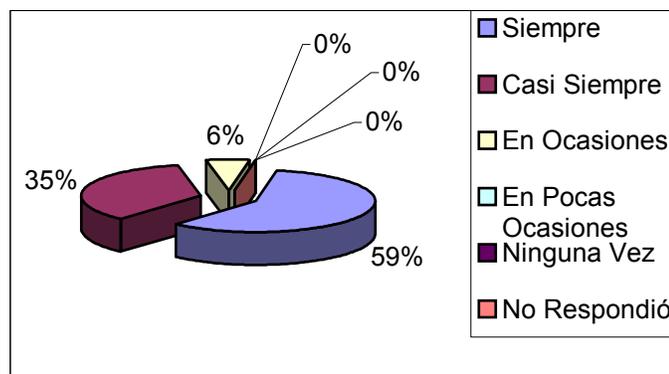
Item 11: Facilidad para la Memorización de hecho Geográfico por parte del texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 12

Item 12: Relación de aspectos físicos y humanos en el libro



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

La escala de estimación, aplicada a los libros, demostró que las ambigüedades se refuerzan, con respecto a la estructura del texto en su contenido geográfico. Por lo general los textos de Zamora y Ponce dan a conocer los objetivos de las asignaturas de forma descriptiva, tal situación produce que en pocas ocasiones se busque el componente analítico-reflexivo en la Geografía, por medio de la explicación de los fenómenos culturales y humanos; que se dan en el espacio geográfico. La única concordancia que existe en este punto, entre lo dicho por los encuestados, y lo percibido por el investigador; se da cuando se afirma que los elementos naturales y culturales se plantea siempre de forma separada. Esto hace que el alumno memorice sin conjugar en el espacio geográfico la relación hombre-medio, y esto se da aunque los docentes en el ítem 12 aseguran que le exigen al texto la relación de los elementos físicos y humanos para el logro ser analizados por el alumno.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

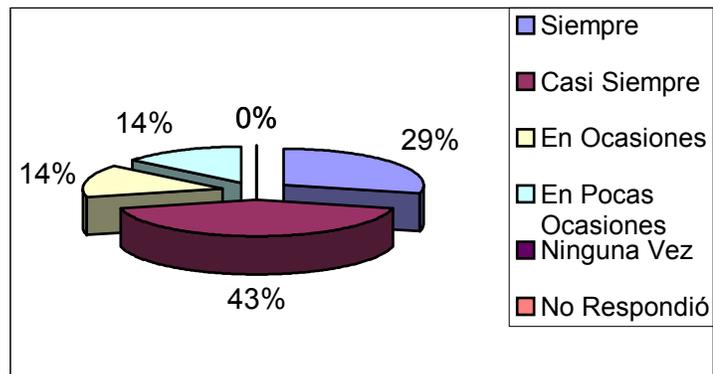
Tal situación se presenta a medida que se observan el cuestionario. Es así como las contradicciones se fortalecen, ya que en el ítem 13, el 43% aseguró que siempre desea que el texto presente todo lo que el alumno debe aprender; igualmente un 29% dijo que casi siempre busca lo anterior, es decir, un 72% total de los 29 informantes de la muestra (Gráfico 13). En el ítem 14, el 82% afirmó que por medio del manual busca la reflexión geográfica, dicha cantidad se divide en un 41% que dijo siempre y otro 41% casi siempre, (Gráfico 14). Por otro lado en el ítem 15, el 88% busca que el texto genere la crítica y la participación en los educandos (47% siempre y 41% casi siempre). (Gráfico 15)

Si se compara los resultados de los ítems, 13, 14 y 15, con los anteriores (10,11 y 12), se percibe que el docente no tiene claro cual es su finalidad al desarrollar la enseñanza de la Geografía, cuando usa el texto, pues es difícil hacer una Geografía reflexiva, si se busca en el alumno la memorización por medio del enciclopedismo escolar. Con todo esto se puede afirmar, que existe una gran contradicción, entre lo que

C.C.Reconocimiento

espera el profesor lograr en sus clases y lo planteado por el texto. Y es que los encuestados manifestarán que buscan la reflexión geográfica, pero usan un libro que se circunscribe a las tendencias Conductivista y descriptiva de la Geografía .

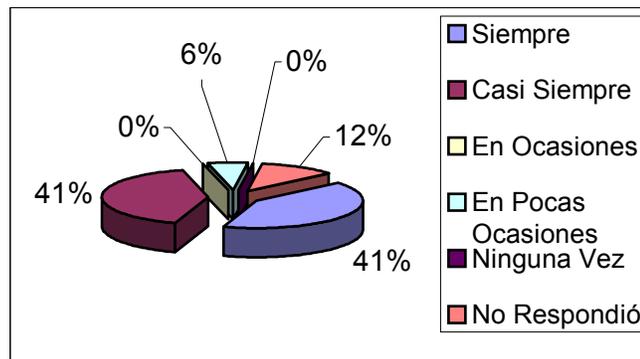
Gráfico 13  
Item 13: Lo que debe aprender el alumno



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

www.bdigital.ula.ve

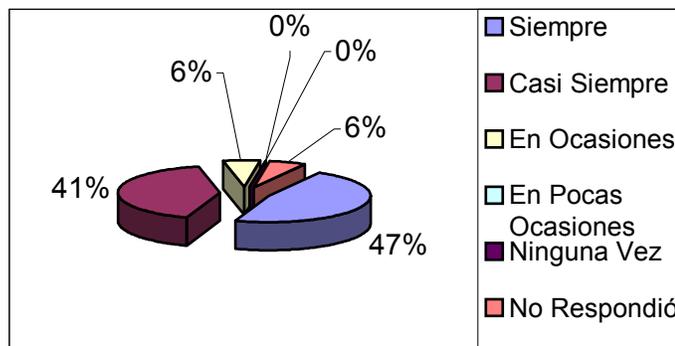
Gráfico 14  
Item 14: Reflexión Geográfica



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 15

### Item 15: Participación del educando



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Al aplicar la escala de estimación a los textos de Geografía de 9<sup>no</sup> Grado, el investigador con respecto a lo antes expuesto, determino que los libros incentivan poco la reflexión geográfica. Cuando se da lectura a estos recursos, dan la sensación de que no hay nada que agregar a los fenómenos o hechos geográficos que estos presentan. Por otro lado sólo en pocas ocasiones se da una Geografía explicativa, por ejemplo, se motiva al educador y al educando a realizar prácticas de campo, para que el alumno contraste la realidad, con lo dicho por el texto. Tal situación no lleva al análisis de los elementos físicos y humanos en el espacio geográfico.

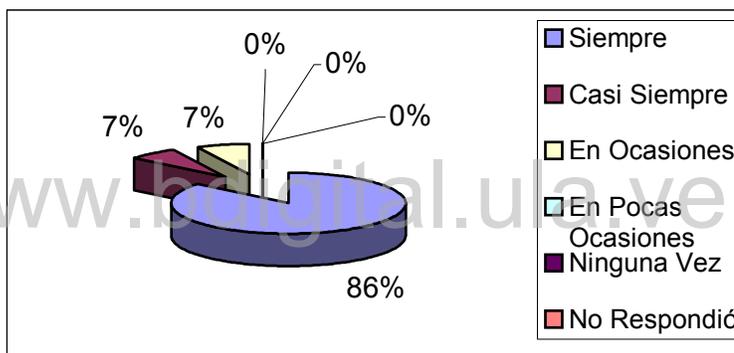
#### 6.2.2.2 RECURSOS GEOGRÁFICOS

En relación con los instrumentos cartográficos, el cuestionario presenta información contradictoria parecida a los anteriores, en cuanto a los criterios de selección en los educandos. Es así como dicho instrumento (El cuestionario ) en el ítem 16, muestra como un 86% de los 29 informantes revisan que los textos tengan estas cualidades geográficas (Gráfico 16). Además de esto en el ítem 17, un 41% de los profesores destaca que siempre esperan que estos instrumentos presenten otros elementos para el análisis geográfico. Y el 41% afirma que casi siempre toma en cuenta tal característica en los textos, (Gráfico 17). Igualmente, en el ítem 18, el 79 % busca que en los mapas, gráficos, etc, desea que el educando ponga en práctica lo que aprendió

(Gráfico 18). En consonancia con todo esto, un 82% de los profesores dijeron en el ítem 19 que buscan la síntesis geográfica por medio de los instrumentos cartográficos.(Gráfico 19)

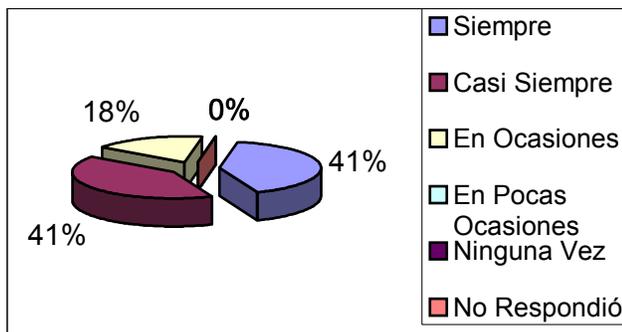
Ante todo esto puede decirse que el profesor exige al texto recursos cartográficos con los cuales se apoye para su práctica escolar. Pero estos muchas veces no cumplen con las expectativas de los educadores, por lo que se afirma que la cartografía en los libros se reduce a presentar datos que hacen una Geografía escolar muy repetitiva y memorística.

Gráfico 16  
Item 16: Recursos Cartográficos del texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

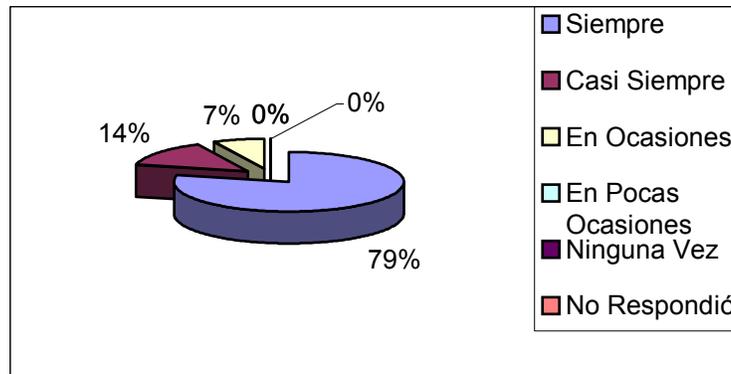
Gráfico 17  
Item 17: Recursos Cartográficos para el análisis Geográfico



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 18

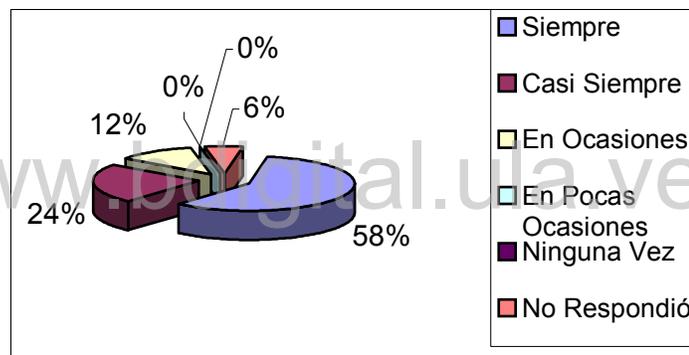
Item 18: Cartografía del Texto y práctica geográfica escolar



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 19

Item 19: Cartografía y síntesis Geográfica



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Cuando el investigador revisó la escala de estimación aplicada a los libros con respecto a los instrumentos cartográficos, determino que se presentan comúnmente en los textos, en sus páginas, mapas, gráficos, etc, pero están ausentes instrumentos como las fotografías aéreas y las imágenes de satélites. Tal vez el docente, sólo se detiene a confirmar la presencia de los instrumentos más tradicionales. Igualmente se observó que los recursos presentes en el texto, permiten en pocas ocasiones el análisis de los contenidos geográficos, ya que los mismos refuerzan el carácter descriptivo de la Geografía con que cuenta la estructura de los textos. Por lo general, los mapas y gráficos motivan a que alumno aplique o plasme cartográficamente lo que leyó en el libro, y no lo que este pueda concluir o reflexionar además el espacio que el libro tiene, para dar

respuestas a las preguntas, o vaciar una información cartográficamente, es muy reducido, y muchas veces debe apegarse a la información del texto que no es tan extensa.

### **6.2.3 CALIDAD PEDAGÓGICA:**

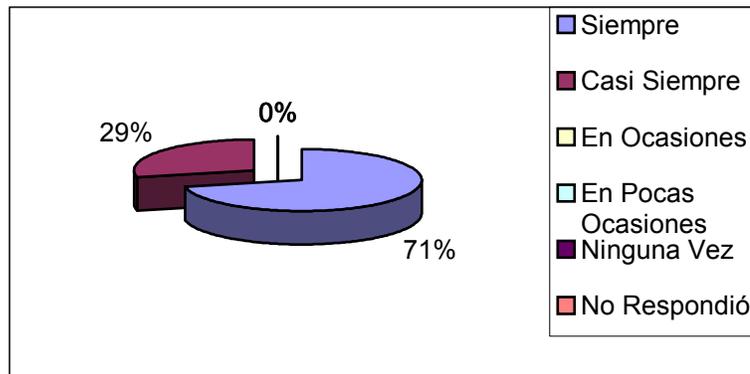
Establecida la calidad técnica y geográfica de los textos, y su relación con los criterios de selección que tienen los docentes que imparten la cátedra de Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado, ahora es prudente, para tener una visión completa del texto, establecer su calidad pedagógica. En consonancia a este factor del libro el cuestionario arrojó los siguientes resultados:

#### **6.2.3.1.- CONTENIDO PEDAGÓGICO**

Al igual que en el contenido geográfico, en este aspecto, el profesor mostró ciertas contradicciones en sus respuestas del cuestionario. Es así como en el ítem 20, el 71% de los informantes, de los 29 docentes, busca que el manual este acorde con el programa oficial vigente.(Gráfico 20). Ahora bien, en el ítem 21, un 88% ve como fundamental que el texto plante aspectos importantes para el ser humano.(Gráfico 21), pues un 47% dice que casi siempre espera esta cualidad y 41% siempre busca esta cualidad dentro del manual escolar.

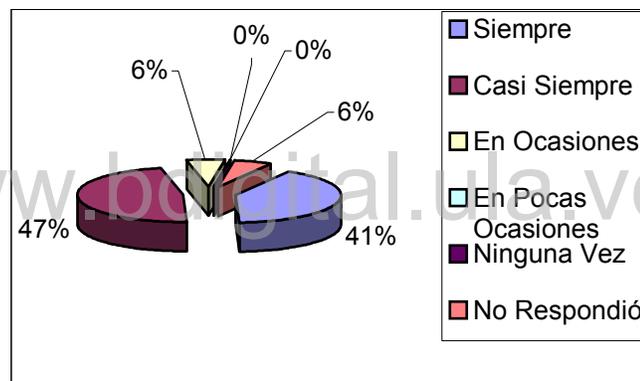
El docente le interesa que el libro presente temas geográficos que estén fuera del programa, aunque no deja de lado su apego al programa; lo cuál lo hace caer en una enseñanza de la Geografía conductista y descriptiva y le impide plantear en clase otros hechos de la cotidianidad escolar.

Grafico 20  
Item 20: Contenido del Programa



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

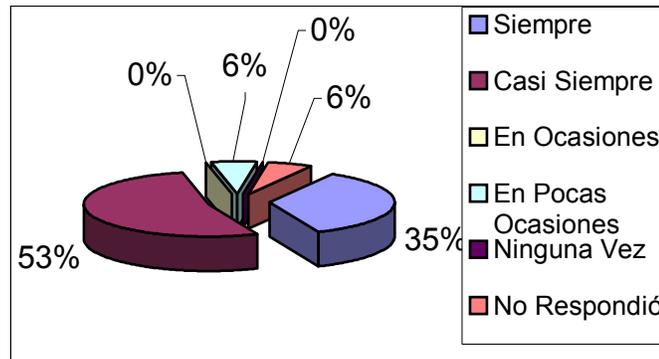
Gráfico 21  
Item 21: Fenómenos o hechos de relevancia fuera del Programa



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

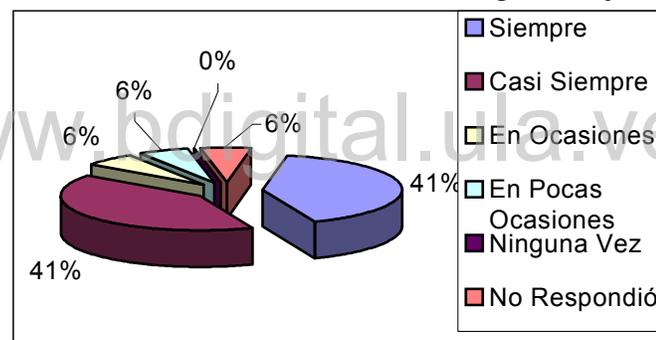
De igual manera, la misma cantidad de la muestra, piensan que el libro facilite el aprendizaje de los alumnos al exponer sus contenidos; según lo expresado en el ítem 22 (Gráfico 22), esto se afirma debido a que 35% de los encuestados busca este texto siempre y 53% casi siempre. Con respecto a lo anterior la muestra se contradice, en el ítem 23, ya que el 82% dice que busca en el texto la vía para la estructuración de aprendizajes por parte del alumno. (Gráfico 23). Lo anterior permite especular que el profesor de Geografía tiene la intención de motivar al alumno a realizar aprendizajes significativos, pero a la vez busca la facilidad que le ofrece el texto, con el fin de que el educando aprenda el contenido de los mismos, por lo que se cree que esto lleva al educador a presentar al final una Geografía escolar poco reflexiva.

Gráfico 22  
Item 22: Contenidos conductista para el aprendizaje



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 23  
Item 23: Base Constructivista del aprendizaje



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Cuando se aplicó la escala de estimación elaborando por el investigador, y se hizo una pausa para el análisis de este punto (contenido pedagógico), se determinó que se sigue presentando contradicciones en el docente, en relación a estos criterios de selección. Primero los contenidos del texto se basan en el programa, y busca siempre un aprendizaje memorístico y repetitivo en el alumno, de manera tal que facilita esta forma de aprender, mostrando al alumno todo lo que este debe saber para aprobar la asignatura. Además de esto, deja fuera algunos aspectos puntuales, pero de importancia para el alumno y que este observa en los fenómenos o hechos geográficos que lo rodean, tal situación no permite la estructuración de aprendizajes con base al bagaje cultural del alumno, y la yuxtaposición de lo que recibe del texto.

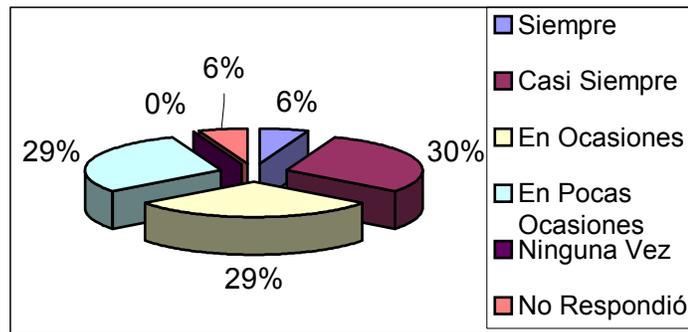
### 6.2.3.2 RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE:

En consonancia con lo anterior, se puede retomar el cuestionario hecho a los docentes de Geografía del 9<sup>no</sup> Grado, pero en relación a los recursos o estrategias que presenta el texto para el desarrollo de los aprendizajes en el aula.

El docente tiene criterios más claros en relación a las estrategias metodológicas que desarrollo en el aula con base a los recursos que le presenta el texto. Es así como de los 29 docentes encuestados, en el ítem 24, un 58% de los profesores no busca que el libro limite al educando solamente a este recurso; pues un 29% dijo que exige del texto esto en ocasiones, y otro 29% afirma que en pocas ocasiones. (Gráfico 24). Lo expresado en el ítem anterior, se refuerza por lo dicho en el ítem 25, ya que el 72% de los educadores que imparten la enseñanza de la Geografía de 9<sup>no</sup> Grado, aspiran que el libro motive al alumno a buscar en otras fuentes, dentro de este porcentaje un 36% exige esto al libro siempre y otro 36% casi siempre y el otro 21% afirma que en ocasiones busca esta características en el manual de Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado. (Gráfico 25). Dicha situación hace inferir, que el educador no se circunscribe sólo al texto como fuente de información geográfico en el aula.

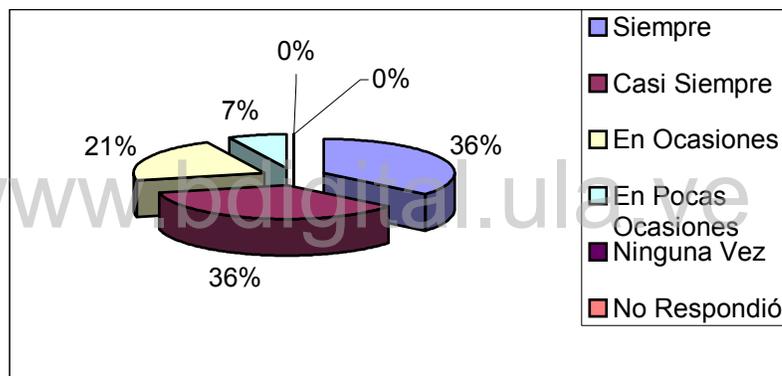
Se concluye entonces, que el docente busca que el libro tenga dentro de sus recursos para el aprendizaje, contenidos que propicien la búsqueda de información en fuentes alternas (Periódicos, Revistas, Internet, otros textos). De esa manera se puede tener una visión amplia y más objetiva de los temas tratados en el aula. Esta situación pocas veces es insinuada por los manuales de Geografía.

Gráfico 24  
Ítem 24: El uso del Texto como fuente única



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 25  
Item 25: Uso de otras fuentes del texto



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

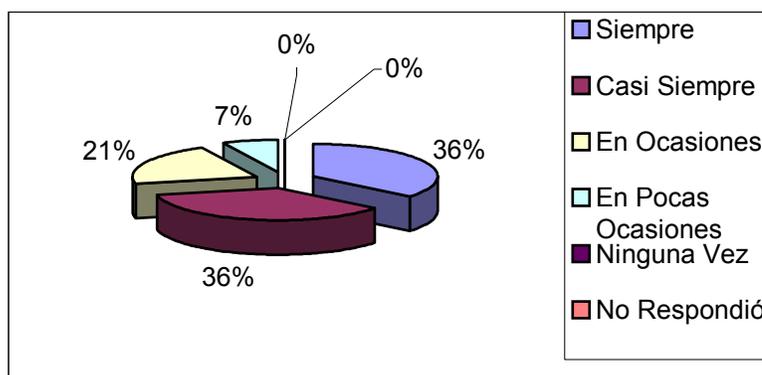
Al aplicarse la Escala de Estimación a los libros textos y al analizar los resultados junto con la información obtenida en los cuestionarios, se determinó que los manuales en pocas ocasiones invita al alumno a buscar en otras fuentes de información relacionados con los temas que presenta. Por lo general, en los datos geográficos, no se le insinúa al educando que verifique lo que esta leyendo en otras fuentes, al contrario, en el desarrollo del tema se percibe la intención de hacerle creer al educando que la información esta completa; pues aparece todo lo que el docente está diciendo o exigiendo en el aula de clase. Pero pareciera ser que esto no limita al profesor al momento de invitar al alumno a consultar en otras fuentes geográficas y escolares. Tal afirmación se hace con base a la

inquietud que muestra el maestro para que los alumnos consulten otras fuentes fuera del texto.

Volviendo al cuestionario, para seguir observando las respuestas de los informantes, en cuanto a los recursos de los aprendizajes, se puede leer como en el ítem 26 (Gráfico 26) que los docentes usan el texto como base para presentar en el aula instrumentos tecnológicos más actualizados, (tal vez episcopios, proyecciones, etc.). Esto se afirma pues el 72% de los docentes, el 36% dijeron siempre y la misma cantidad, casi siempre, esperan que el libro se pueda utilizar con recursos didácticos más actuales; tal situación abarca a otro 21% de los encuestados que asumen este criterio en ocasiones. Todo esto hace pensar, que el educador para dinamizar sus clases, utiliza el libro junto a Recursos Tecnológicos, actualizados, pero en la mayoría de los casos de circunscribe al texto como punto inicial de su labor educativa.

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 26  
Ítem 26: El Texto y los Recursos Didácticos, Tecnológicos

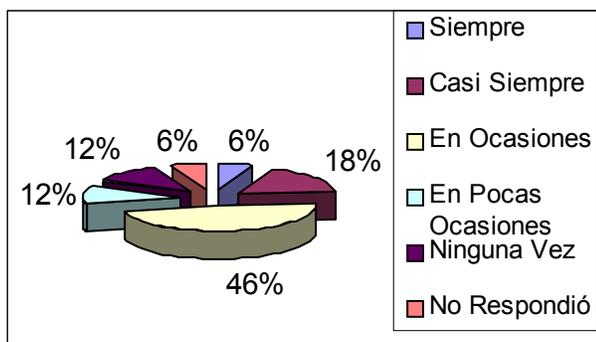


Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

A todo lo anterior, se suma la intención del educador en plantear situaciones didácticas con base al texto, que fomenten la discusión o el conflicto en los educandos, en ciertos momentos de la cotidianidad escolar; esto se presume pues el 46% de los informantes según el ítem 27, destacan que en ocasiones buscan que el texto produzca conflictividad en el alumno. (Gráfico 27). Aunque la mayoría de la muestra, no tome en cuenta este criterio, causa curiosidad que un número nutrido de docentes se preocupa por esta situación, es decir, buscar la conflictividad educativa en el alumno.

Los docentes desarrollan pocas actividades escolares que produzcan el análisis de los contenidos del texto. Esto se especula, pues muy pocas veces se crean situaciones que buscan la conflictividad en el educando, por lo que no se estructura aprendizajes significativos. Parece encontrarse entonces otra contradicción en el docente cuando busca análisis y cae en la descripción conductista de los hechos geográficos; al usar el libro.

Gráfico 27  
Ítem 27: Situaciones didácticas de conflictividad educativa con base al texto



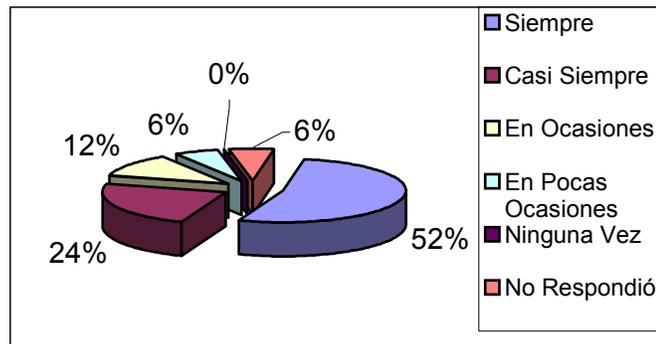
Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Si se observa los resultados de la escala de estimación hecha a los textos de la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado en estos se percibe como los manuales de Geografía, en ninguna ocasión plantean el uso de recursos didácticos más actualizados. Pero pareciera ser que esto no es un inconveniente para el profesor de la cátedra; tal vez usa su creatividad en el aula para relacionar el texto con otros recursos tecno-educativos, de allí la inquietud de incluir este aspecto en sus criterios de selección. Igualmente toma en consideración, el grado de frecuencia con que el libro, abre espacios a la conflictividad en el alumno, a pesar de que este recurso es pocas ocasiones, permite o da espacios a actividades donde el docente propicie la discusión con base a la construcción de conocimientos. En las oportunidades, que el libro sugiere alguna actividad, toma en cuenta lo que dice su estructura y no da pie, a que los alumnos pongan en común, sus opiniones sobre el contenido que se está tratando.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Para concluir con este proceso de las estrategias didácticas, es importante resaltar lo dicho en el cuestionario por los docentes; en el ítem 28, el docente busca que el texto fomente el desarrollo integral del educando, es decir, que este recurso permite la información y la formación escolar. De allí que el 76% de los docentes afirman que es vital para ellos la formación integral cuando se usa el texto escolar. (Gráfico 28). Los resultados de este ítem, presenta la intención del docente a formar por medio de la enseñanza de la Geografía; lo que demuestra el claro interés del educador de concienciar al educando sobre los problemas y hechos geográficos, que se incluyen en los libros.

Gráfico 28  
Ítem 28: Desarrollo Integral del Educando



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

El investigador en relación a esto, observó en los libros textos, mediante la escala de estimación aplicada a los mismos que los autores, se preocupan por concientizar al alumno sobre todo en el aspecto ecológico. Casi siempre lo están motivando a tener una postura equilibrada cuando se relacione con el mundo, o dejan entrever mensajes sobre la importancia de conservar el entorno geográfico.

### 6.2.3.3- RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE:

Al revisar la última variable, en relación a las herramientas que tiene el texto para facilitar o desarrollar el proceso de enseñanza, se encontró lo siguiente:

Dentro de los recursos del aprendizaje, el texto cuenta con una serie de actividades sugeridas o complementarias. En razón de ellas, se revisa de nuevo el cuestionario aplicado a los educadores, la cual demuestra, que tienen como criterio de selección este aspecto del texto. Es así como en el ítem 29, los encuestados exigen que este recurso retroalimenten los temas tratados, por medio de las actividades complementarias, es así como un 47% busca siempre esta característica en los libros, y 29% dice que casi siempre en total un 76% de la muestra.(Gráfico 29). De lo anterior surge otro criterio de selección, pues la misma cantidad de componentes de la muestra, según el ítem 30,

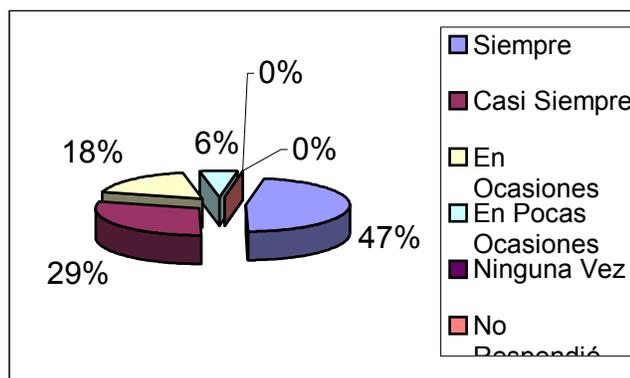
desean que los manuales hagan que el alumno amplíe la información de los temas tratados. (Gráfico 30).

Para el docente, es vital que las actividades complementarias del texto propicien la retroalimentación de los temas tratados. Esta situación genera que los objetivos presentados en el texto con tendencia conductista se fortalezcan, originando un conocimiento mecanicista, y muchas veces carente de sentido para el educando. Pero por otro lado, el profesor desea que el manual escolar dejen inquietudes en el alumno, de manera tal que él amplíe los contenidos por otros medios se infiere entonces, que aunque la retroalimentación de los temas en las actividades complementarias sea relevante para él tiene la inquietud de no centrar al alumno en esto, ya que exige dentro de sus criterios de selección que se de lugar a la ampliación de conocimientos en otras fuentes, cuando se realicen las tareas complementarias.

www.bdigital.ula.ve

Gráfico 29

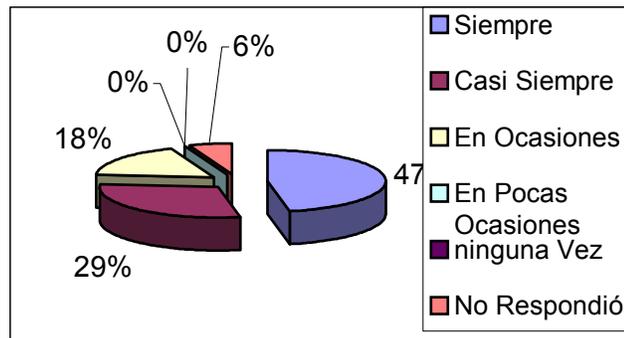
Item 29: Retroalimentación de los temas tratados



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 30

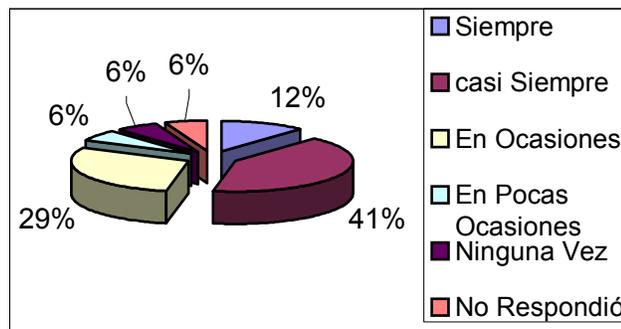
Item 30: Ampliación de los Temas Tratados



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Por otro lado en el ítem 31 el 70%, desglosado así: Casi siempre (41%) o en ocasiones (29%) los docentes opinan que las actividades complementarias, deben facilitar la memorización de los temas geográficos. (Gráfico 31). Estos resultados al compararlos con los de los ítems anteriores, presentan una nueva contradicción en relación a las actividades complementarias. El docente fortalece la tendencia conductista en la enseñanza de la Geografía del 9<sup>no</sup> Grado, pues prefiere que las actividades del libro, faciliten la memorización de los temas planteados ocasionando que el carácter descriptivo y repetitivo en la Geografía escolar se mantenga.

Gráfico 31  
Ítem 27: Memorización de los Temas Geográficos



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

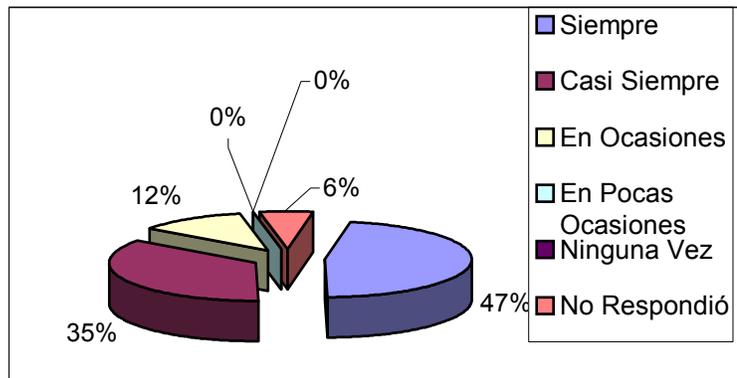
Ahora bien, al revisarse la escala de estimación aplicado al texto usado como recursos de la enseñanza de la Geografía, los resultados de este instrumento, con respecto a estos criterios de selección determinó, que casi siempre las actividades

complementarias retroalimentan los temas tratados. Esto no es negativo del todo, pues el alumno puede clarificar los aspectos más importantes, para luego hacer el actividad geográfico. Sin embargo, dichas actividades en ocasiones amplían los temas tratados, ya que muchas veces las mismas permiten al educando percibir que aprendió o no de lo dicho en el libro.

Ello lleva que casi siempre el texto motive a la memorización, dejando pocos espacios para la reflexión geográfica. Lo anterior causó actividades, pues activo el cuestionario, el docente no busca siempre esta fórmula conductista de la enseñanza, pero el manual a través de las actividades hace hincapié en operaciones como: completar, repetir, clasificar, etc, de esta forma invita a la mera memorización de datos geográficos. En este punto, se percibe el deseo claro del profesor, de romper paulatinamente con esta forma de hacer Geografía escolar en el aula en el momento de usar el texto, aunque no lo haga del todo.

Para terminar con estos aspectos de la calidad pedagógica, puede revisarse de nuevo el cuestionario. Es así como esta en el ítem 32, muestra que de los 29 docentes un 82% de los informantes busca que el texto ayude a desarrollar por medio de las actividades complementarias, los procesos cognitivos en el alumno, de allí que 47% dijo que siempre exige esto al texto y 35% afirmaron que casi siempre. (Gráfico 32). Lo dicho en el párrafo anterior, se confirma, pues el profesor desea que el texto por medio de las actividades complementarias, propicien en el aula la estructuración de aprendizajes. Se puede decir entonces, que el docente desea cambiar el tradicionalismo Geográfico escolar (conductista, descriptiva), claro esta, el texto no lo permite del todo.

Gráfico 32  
Ítem 32: Proceso cognitivo del alumno

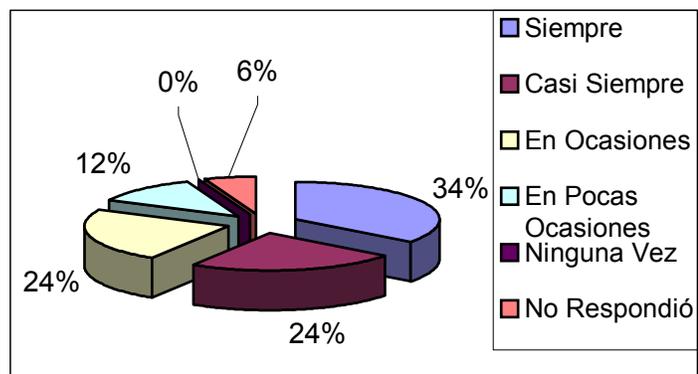


Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Ahora bien, en el ítem 33, el 58% espera que dichas actividades se organicen con base a los temas tratados en los textos, ya que según el gráfico 33, el 34% de los encuestados exige esto siempre, y 24% casi siempre, además se puede agregar otro 24% que afirmó que en ocasiones busca esta característica en el texto. Contrario a todo lo antes expuesto, en el ítem 34, el 88% de la muestra desean que el manual tome en cuenta, en sus actividades complementarias; las ideas previas del alumno. (Gráfico 34). Tal situación reafirma lo dicho en el párrafo anterior, y en los resultados de la escala de estimación, cuando se decía que el docente de una u otra forma quiere motivar el desarrollo de los aprendizajes cognitivos.

Gráfico 33

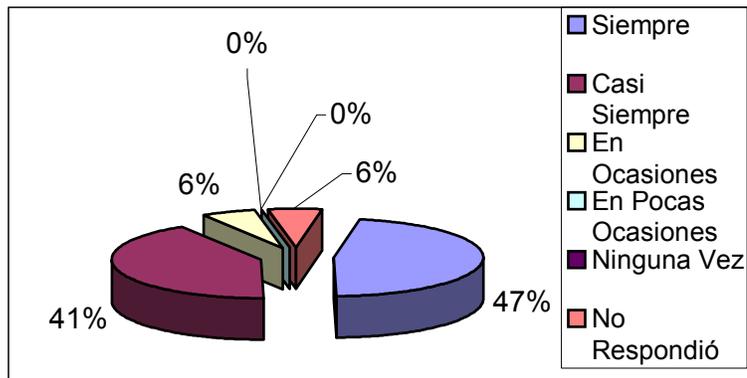
Ítem 33: Actividades Complementarias y Temas tratados



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

Gráfico 34

Ítem 34: Actividades Complementarias e ideas previas del alumno



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

En este punto, como en los anteriores, puede revisarse la Escala de Estimación aplicado por el investigador al texto. Con relación a este aspecto, el libro en pocas ocasiones motiva a la estructuración del aprendizajes significativo. ya se aclaró la manera como el texto en sus actividades complementarias sólo buscan la memorización continua en el educando y es que el esquema de dichas actividades aunque casi siempre se basan en el contenido del texto, en ninguna ocasión toman en cuenta las ideas previas del alumno. Aunque el docente se contradiga con estos criterios, ya que una cosa es la que él exige y otra lo presentado en el libro se presume que el docente desea llegar a una dinámica educativa, donde el texto sea una vía para la estructuración de aprendizajes más significativos para el alumno.

Hecho la interpretación y el análisis de los datos obtenidos, se da a lugar a una serie de reflexiones o consideraciones que de la calidad técnica, Geográfica y Pedagógica que permitan realizar posteriormente las conclusiones y recomendaciones.

La calidad Técnica es un criterio preponderante en el educador, pues aunque tienen opiniones diversas en relación a lo observado por el investigador cuando aplicó la escala

de estimación a los textos, la tendencia a resaltar estos aspectos se da de forma general en los encuestados, los docentes coinciden con el investigador cuando se destacan que los criterios como: escritura, ilustración y redacción son diseñados a detalle por los autores. La revisión de los libros da a entender que por lo general, desde el punto de vista (El técnico), los docentes llenan sus expectativas cuando deciden usar el texto como recurso didáctico, por eso se puede decir, que estos criterios están bien definidos por el profesor y lo estructural del texto hace que el maestro se interese por el mismo, infiriéndose que este busca imagen en el manual escolar.

Ahora bien en cuanto a la calidad Geográfica, el educador no esta claro del todo, pues en varias oportunidades manifestó que exige a los manuales, que propicien el análisis geográfico situación que no se presenta en la estructura del libro. Muchas veces la escala de estimación dio a conocer que en relación a la Calidad Geográfica, este recurso didáctico no cumple con las inquietudes del maestro, pues el carácter enciclopédico y repetitivo, lleno de datos sin reflexión, predomina en los libros textos de Geografía usados por el docente en el aula.

En muchas oportunidades el docente manifiesta que por medio de los libros se motive el análisis geográfico sin embargo, la estructura del mismo no da lugar a esto, pues por ejemplo, en el manual se muestran las características de los elementos naturales y humanos de manera aislada, sin relacionarlos en el espacio geográfico, se espera que el educador realice esta relación. En consecuencia, la información a la información cartográfico, es limitada a la descripción de datos para interpretarlos bajo un enfoque descriptivo. Entonces el componente geográfico de los textos además de no satisfacer a los profesores, tiende por lo general a presentar otra información aislada sin correlacionar los hechos bajo el análisis respectivo.

Para terminar, en referencia a la calidad pedagógica, se siguen presentando ciertas contradicciones. El educador busca que el manual plantee temas de importancia para el

ser humano, pero el libro se apoya sólo en los objetivos y contenidos del programa, los cuales en muchas ocasiones no dan a conocer aspectos que percibe el educando en su entorno y que lo llevan aprender fuera de la escuela.

Junto a lo anterior, la estructuración en el alumno no se produce, porque simplemente él retiene la información del libro, más no la procesa y transforma. Cuando se revisan las estrategias metodológicas del texto, se percibe la intencionalidad de mostrar las características de los temas estudiados, cercenando en la mayoría de las veces la opinión del educando. Pero tal situación no parece ser un problema para el docente pues en sus criterios de selección manifiesta, la inquietud de que el aprendiz estructure aprendizajes significativos, por ejemplo, en sus criterios de selección fortalece la idea de usar el manual junto a otros medios más avanzados para que el alumno compare, relacione, analice y cuestione lo dicho en el libro texto.

www.bdigital.ula.ve

Puede decirse como reflexión final y tomando en consideración todo lo antes expuesto, que la estructura pedagógica y geográfica de los textos de Geografía de Venezuela no esta acorde con las expectativas y criterios del docente, pero igualmente este los usa sin importar las contradicciones que se puedan generar en el aula escolar.

## CONCLUSIONES

Una vez observado y analizado los datos propiciando las reflexiones pertinentes, se desprenden las siguientes conclusiones:

Desde el punto de vista Técnico, puede decirse de forma general que los textos usados por los docentes en la cátedra Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado, son de una alta calidad pues los mismo cuidan elementos importantes que los hacen atractivos desde el punto de vista didáctico. Los docentes coinciden con el investigador al afirmar que los textos cuentan con una estructura acorde y cumplen desde esta óptica con las expectativas de los educadores.

Es de destacar que los docentes se preocupan por hacer lecturas previas a los libros antes de utilizarlos en su quehacer educativo, pues el discurso esta a un nivel apropiado con respecto al alumno que lo utiliza el educador considera importante la calidad de la redacción y la ortografía, busca que en los discursos no exista ambigüedades y contradicciones, hasta el punto que para él es de vital importancia a medida que se desarrolla o presenta un tema geográfico. Sin embargo es poco exigente en las ilustraciones ya que no se detiene en determinar si las mismas están técnicamente bien elaboradas.

Hay que aclarar que desde el punto de vista técnico, existe una discrepancia entre lo expuesto por los profesores y lo percibido por el investigador en relación con el año de publicación. Este criterio aunque según el docente es importante para él; no recibe la relevancia que merece, ya que los textos no presentan una fecha clara del año de publicación.

En relación con el punto de vista geográfico se nota una gran contradicción en el docente ya que el mismo busca la reflexión y el análisis geográfico por medio de los

textos. Pero esta claro que la Geografía descriptiva y memorística predomina en los libros ocasionando oposición entre lo que el docente busca y lo que el manual presenta. Tal situación hace inferir que la enseñanza en el aula quiere presentarse más analítica pero con recursos que la estancan en una tendencia descriptiva.

Además, de esto el libro en muy pocas ocasiones remite a otras fuentes además de excluir las prácticas de campo; actividad que es fundamental en la cotidianidad geográfica, ya que de esta manera el alumno puede ponerse en contacto con el fenómeno estudiado y así determinar elementos que solo de esta manera pueden concretarse.

En referencia a los instrumentos cartográficos se puede concluir que los mapas, gráficos, etc; se presenta de manera anacrónica en los libros, pues los mismos se limitan a reforzar el carácter descriptivo de la Geografía pues en la información que presentan de los contenidos predomina esta tendencia.

Junto a esto, las fotografías aéreas e imágenes de satélites están excluidos de los libros de este modo se limita la información; pues aunque los mapas, y gráficos presentan elementos importantes, la percepción del alumno en relación con un fenómeno o hecho geográfico puede hacerse más interesante y profunda si se analicen versiones diferentes por medio de instrumentos cartográficos poco comunes para él.

En cuanto al aspecto pedagógico puede decirse que el texto esta estructurado con base al programa oficial vigente. Tal situación tiene sus ventajas pues este ofrece un piso pedagógico, metodológico y didáctico como opción para impartir la enseñanza de la Geografía. Pero lleva a la memorización mecánica y reproductiva por parte del alumno, cuando el docente busca que el texto abarque sólo el contenido del programa, ocasionando así que, se enseña una Geografía netamente enciclopédica, basada en datos, muchas veces sin importancia para el educando.

Cuando se revisan las estrategias metodológicas del texto se percibe la intencionalidad de presentar las características de los temas estudiados allí deja poco espacio a la consulta de otras fuentes. Lo anterior hace inferir que el libro limita a la búsqueda de información en otros medios, pues hace énfasis en indicarle al alumno acerca que debe o no aprender; esta situación fortalece la tendencia conductista en estos recursos.

Es importante señalar, que esta investigación estableció, la intención del educador de hacer una enseñanza de la Geografía más reflexiva. Los criterios en cuanto a las actividades complementarias demuestran la voluntad del profesor de hacer que sus alumnos estructuren aprendizajes más significativos infiriéndose que él, usa el texto y su contenido para intentar desarrollar una enseñanza más participativa y dinámica. Aunque las actividades complementarias por ejemplo: no benefician en nada la intención del educador.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Puede afirmarse que existe una gran contradicción en los criterios de selección en el docente, pues las características que el busca en los textos; muchas veces no están inmersas dentro de este recurso didáctico; el libro presenta una Geografía descriptiva y conductista que imposibilita la formación escolar y construcción de conocimientos, limitándose a transferir objetivos descontextualizados. Junto a lo anterior, el apego al programa oficial, esta tan acentuado; que pocas veces hay espacios para el análisis y la crítica escolar.

Por otro lado, esta investigación, se hizo pensando en que el docente usaba un solo texto en clase; pero se determinó que aunque éstos basan su didáctica en un texto especificó, deja espacios para el uso de otros autores. Se puede inferir que los otros textos presentan situaciones similares a los antes expuestas, pues si el libro de Héctor Zamora a Vargas Ponce llena más sus expectativas; los otros pueden tener mayor debilidades en relación con los criterios de selección que usa el docente.

C.C.Reconocimiento

## RECOMENDACIONES

Dadas las conclusiones que produjeron este estudio es oportuno hacer una serie de acotaciones a los educadores que desarrollen mejor sus actividades cotidianas con base al texto:

Desde el punto de vista técnico se invita al docente a seguir siendo exigente en este aspecto, ya que la calidad de este recurso puede ir en beneficio de una enseñanza de mayor importancia para el educando. Sin embargo debe identificar el año de publicación del libro para así concretizar y reforzar este criterio que es de suma importancia en la actualización de los temas geográficos desarrollados en la Enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado de Educación Básica.

En cuanto al factor geográfico, se sugiere al profesor, que contraste lo que dice el texto, con la realidad del alumno; de esa manera creara conflictos y reflexiones en el estudiante, que llevará a una enseñanza más crítica. No importa que el texto describa los hechos; si se busca la forma de hacer una enseñanza de la Geografía más atractiva e interesante. Igualmente se le invita a revisar a los criterios de selección cuando busque un texto que permita la reflexión geográfica.

Por otro lado se sugiere a los docentes y autores de los textos que motiven prácticas de campo, ya que por medio de las mismas el educando puede reforzar y comprobar lo que aprende; si estas actividades se hacen en el entorno del alumno logrará en él un gran interés y por ende un aprendizaje más gratificante. Y si el libro no lo propone, esto no es impedimento para que el educador no las propicie y así haga una Geografía escolar más acorde con los nuevos tiempos. Si el profesor hace que el estudiante analice su espacio geográfico hará una verdadera enseñanza de la Geografía.

En relación con los instrumentos cartográficos, se puede dar en el aula de manera tal que si algunos no están dentro del manual, el alumno puede comparar la información de los instrumentos que contiene su libro y los mostrados por el profesor. Por otro lado los autores en futuras actualizaciones podrían agregar imágenes de satélite y fotografías aéreas; para hacer más diversificadas las fuentes de información que contienen sus obras.

Tomando en cuenta las conclusiones desde el punto de vista pedagógico puede sugerírsele al docente que relacione lo dicho en el programa con temas que sean de significancia para el alumno y que se den en su entorno; de esta manera cumplirá con el programa y a su vez generará el análisis y la reflexión escolar al ocasionar la estructuración de esquemas cognitivos de mayor profundidad en el educando. Por eso, se le invita a dejar de facilismo que dan los contenidos del texto y realizar actividades que motiven la conflictividad educativa en el aula.

En referencia a las estrategias metodológicas del libro se invita al educador a motivar el uso de otras fuentes de consultas (revistas, periódicos, internet), para que el alumno tenga una diversidad de datos sobre el fenómeno estudiado, de esta manera hará de la enseñanza de la Geografía una asignatura de mayor dinámica. Por otro lado el uso de recursos tecnológicos pueden utilizarse de fuente de información que cuestione algo presentado en el manual, de esta manera se puede dar espacio a la discusión y el análisis escolar, llevando así a una mejor formación integral en el educando.

Si el maestro usa las actividades complementarias, puede cambiar la rutina al tomar en cuenta otros elementos que propicia una enseñanza más dinámica y participativa, y no buscar la memorización, sino la transformación de los contenidos en pos de aprendizajes más significativos. Se le propone al docente utilizar estas actividades al inicio y no al final de la rutina escolar, de esta manera conocerá los fundamentos o conocimientos previos que tienen el alumno con relación a un hecho o fenómeno geográfico, pero no con base a lo dicho en el texto, sino en relación con lo que piensa o cree el educando.

Por último se le invita al profesor a revisar los criterios de selección al momento de inclinarse por un libro, pues las contradicciones en este punto fueron muchas. Si un texto no cumple con sus expectativas por estar apegado al programa o por cualquier otra razón, puede utilizarse según sus intenciones educativas, para una mayor calidad en la enseñanza de la Geografía; tal vez no consiga el manual perfecto, pero ello no debe ser motivo para regirse por lo planteado por este recurso; al contrario el texto debe ser un factor más dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo tanto no puede ser el eje de la cotidianidad educativa.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

## BIBLIO-HEMEROGRAFIAS

- Apple, M. (1989). Maestros y Textos. Barcelona. Paidós/MEC.
- Arredondo, I. y Zapata R. (s/f). El Textocentrismo (Documento en línea) 1-11. Disponible: [www.monografias.com](http://www.monografias.com) (Consulta 2001, Agosto 22).
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. y otros (1998). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill
- Capel, H. y Urteaga L. (1995). Las Nuevas Geografías. Barcelona. España: Salvat Editores S.A.
- Coll, C. (1991). Concepción Constructivista y Planteamiento Curricular. Cuadernos de Pedagogía N° 188. 8-11.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y Educación Escolar ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En: La Construcción del Conocimiento Escolar. Barcelona: Paidós.
- Cunill, P. (1998). La Geografía y su enseñanza y los cambios del mundo actual. Conferencia: I Congreso Nacional sobre la Geografía y su enseñanza. Enseñanza de la Geografía Volumen Especial, 13-28.
- Chadwick, C (2000). La Psicología de Aprendizaje del Enfoque. Constructivista. (en línea) 1-11 Disponible: [www.google.com.file://La%20Psicología%20de%20Aprendizaje%20%20Enfoque%20Constructivista](http://www.google.com.file://La%20Psicología%20de%20Aprendizaje%20%20Enfoque%20Constructivista). (Consulta: 2002, Enero 3).
- De Gurfinkel, L (2000). Constructivismo, ciencia y educación. Venezuela Analítica. (Revista en línea) 1-5. Disponible: [www.analitica.com/va/sociedad/articulos/6970487.asp](http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/6970487.asp).
- DeKliksberg, A. (1984). Las Ciencias sociales en la Escuela Primaria Venezolana U.C.V. Caracas
- De Moreno E. y De Cárdenas Torres, R. (1998). Lineamientos para la formación de docentes en Geografía Enseñanza de la Geografía. 3(2). 35-56
- De Moya, E. (1998). Consideraciones Preliminares para re-pensar una pedagogía crítica del saber social desde el perfil epistemológico desde la perspectiva geo-histórica.

Ponencia: : I Congreso Nacional sobre la Geografía y su enseñanza Enseñanza de la Geografía Volumen Especial. 65-75.

De Navarro, T(1996). Procesos y Productos de la investigación documental. Maracaibo: Ediluz.

Del Rincón D., Arnal J., La Torre A., y Sans A. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales Madrid: Dy Kinson.

Domínguez, M. (1994). Curriculum y Enseñanza de la Geografía en el marco de las ciencias sociales. Madrid: UNED.

El Conductismo. (2000) (Documento en Línea) 1-10. Disponible. [www.lafacu.com/apuntes/filosofia/conductismo/default.htm](http://www.lafacu.com/apuntes/filosofia/conductismo/default.htm). (Consulta, 2001, Agosto 9).

Escalona, A. (1993). Lo Local y lo Global en los Actuales Estudios Geográficos: Notas para una reflexión. Teorías y Métodos geográficos. IV Encuentro de Geógrafos de América Latina. N° 2 313-319.

Garay, L. (1997). Entorno a las relaciones internacionales y la globalización: una síntesis analítica reflexiva. Análisis Político. N° 31. 24-41

García, y (2000). Texto Escolar y Nuevo Milenio. Escáner Cultural (Revista en línea). 1-5. Disponible: [www.Escanercultural.com.A:/Escanercultural.Revistavirtual.htm](http://www.Escanercultural.com.A:/Escanercultural.Revistavirtual.htm). (Consulta, Agosto 8).

Geopaideia (1998). Investigación documental sobre los conceptos y su aplicación en la enseñanza de la Geografía. Ponencia: : I Congreso Nacional sobre la Geografía y su enseñanza. Enseñanza de la Geografía Volumen especial. 107-127.

González, R. (1994) Manual de Redacción e investigación Documental. Trillas. México.

González, X. y Martínez, S. (1996). Enseñar Geografía o educar geográficamente. Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 9. 15-26.

Hernández F.(1996). Psicología y Educación. Cuadernos de pedagogía. N° 253. 50-56

Hernández S., Fernández y Baptista L., (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

- Hernández Nieto, R. (1995). El Coeficiente de Proporción de Rangos. (CPR): una alternativa para determinar la validez de contenido y el nivel de concordancia en escalas Likert. Análisis Comparativo con el coeficiente Kappa. Mérida Venezuela: Universidad de los Andes. Trabajo presentado en el XXV Congreso Interamericano de Psicología.
- Hernández P. (1999). El conductismo y su influencia en la educación tradicional. (Documento en línea) 1-20 Disponible: [www.monografias.com/trabajos3/conduc.edu/shtm/](http://www.monografias.com/trabajos3/conduc.edu/shtm/). (Consulta, 2001, Agosto,9).
- Hernández P. (2001). Influencia del Conductismo en la educación tradicional. WWW. Aldea Educativa. (Revista en línea) 1-8 Disponible [www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas92](http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas92.asp?which=669) asp? which = 669. (consulta: 2001, Agosto 15)
- Hill, W. (1966). Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- Jean Piaget. (1896-1986). Conceptos piagetianos básicos. (1998). 1-3. Universidad Francisco de Paula Santander. Oficina de Relaciones Institucionales. Disponible: [ofrelinsmotilon.ufps.edu.co](http://ofrelinsmotilon.ufps.edu.co). (Consulta: 2002 Enero 3).
- Lomelli, M y Rodriguez E. (2001). Propuesta Pedagógica para la enseñanza de la Geografía en la tercera etapa de la Educación Básica. (Documento en línea ). 1-5 Disponible: [www.google.com.150.187.145.11/hogar/Rgeo/Propuest.htm](http://www.google.com.150.187.145.11/hogar/Rgeo/Propuest.htm). (Consulta, 2002, Enero 3)
- Lucio, R. (1995). El constructivismo y la práctica pedagógica. Ponencia, 2do Congreso Pedagógico nacional. Educación y Cultural N° 36. 168-174.
- Martínez, J. (1992). Siete Cuestiones y una propuesta. Cuadernos de Pedagogía. 203. 8-13
- Martínez, Q. L. (1999). Las representaciones Cartográficas. presencia Efímera en la actual enseñanza de la Geografía. Enseñanza de la Geografía. 4 (1). 59-84.
- Matheus, M. (1994). Ordenación del territorio y planificación del desarrollo. Ponencia: Presentada en las I Jornadas sobre Las Nuevas tendencias geográficas. Las Nuevas tendencias en Geografía. 31-76.
- Méndez, E. (1996). La Geografía: Una ciencia en construcción revista Geográfica venezolana. 37 (2). 147-166.
- Ortega, J. (2000) Los Horizontes de la Geografía. Barcelona, España: Ariel.

- Peña T. (s/f). Reflexiones sobre el Conductismo y Pedagogía. Educación y Cultura. 21-32.
- Pérez G. (2000). Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Madrid: Narcea S.A.
- Perdidos en el Bosque. (1996). Cuadernos de Pedagogía. N° 253. 7.
- Piaget. Aportaciones del Padre. de la Psicología genética (2000) ORIENTARED: (Revista en línea). 1-7. Disponible : [www.Orientared.com](http://www.Orientared.com). (Consulta: 2002, Enero 3)
- Porlan, R. (1993). Que y como Enseñar desde una Perspectiva Construtivista. En: Constructivismo y Didáctica. Aportes N° 42. 21-25.
- Pozo J. Limón, Sanz, A. y Gómez M. (1991). Conocimientos previos y Aprendizajes Escolar. Cuadernos de Pedagogía. N° 188. 13-14
- ¿Psicología en la educación?.(2000). Aldea Educativa. (Revista en Línea). 1-4. Disponible: [www.Aldeaeducativa.com](http://www.Aldeaeducativa.com). (consulta: 2001, agosto 22).
- Ramírez, M., Cuevas, M., y Losada, A. (2000). ¿ Por qué no se cae el sol ? (En línea) 1-2. Disponible: [www.uco.es/\\*\\*/Revista/genios/N5/Artb5/Art36B.htm](http://www.uco.es/**/Revista/genios/N5/Artb5/Art36B.htm). (Consulta: 2001, Agosto 9)
- Reynolds G. (1973). Compendio de conocimientos Operante México: Editorial Conducta.
- Sacristan J. (1991). Los Materiales y la enseñanza Cuadernos de pedagogía. N° 194. 13-15.
- Sánchez, L. (1997). Teorías del Aprendizaje e Implicaciones Pedagógicas. Revistas de Pedagogía. N° 52. 44-58.
- Santiago, J. (1996). El Entorno Socio-cultural y la enseñanza de la Geografía en la práctica escolar cotidiana. Enseñanza de la Geografía. N° 1. 99-104.
- Santiago, J. (1997a). La Preservación del ambiente. “El Hombre” y la enseñanza de la Geografía. Enseñanza de la Geografía. 2(2). 23-40.
- Santiago, J. (1997b). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía Enseñanza de la Geografía 2(1). 7-37.

- Santiago, J. (1998). Para Educar enseñando Geografía. Enseñanza de la Geografía. 3(2). 7-38
- Santiago, J. (1999). La Problemática de la enseñanza de la Geografía en Venezuela. Enfoques. Año 1. N° 1 83-96.
- Santos, De S. M. (1996). Los Nuevos Mundos de la Geografía. Discurso: realizado en su investidura "Doctor Honoris Causa". Por la Universidad Complutense de Madrid. Anales de la Geografía de la Universidad Complutense. 15-27.
- Santos, Guerra M. (1991). Los Materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía. N° 194. 29-31.
- Santos, M. (1993). Hacer visible lo cotidiano. España: Ediciones. AKAL.
- Sayago, A y Leon, E. (2000). El enfoque geo-histórico: Una experiencia en la praxis educativas Geo enseñanza 6(2). 247-276.
- Soler E. y otros (1992). Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Madrid: Nacera. S.A.
- Trinca, D. (1993). La Geografía y los Cambios de hoy IV Encuentro de Geógrafos de América Latina Teorías y Métodos Geográficos. 241-246.
- Trinca, D. (1998). La Geografía, su enseñanza y los cambios el mundo actual Conferencia: I Congreso Nacional sobre la Geografía y su Enseñanza. Enseñanza de la Geografía Volumen Especial, 29-45.
- UNESCO (1969). Método para la enseñanza de la Geografía. Barcelona, España: TEIDE.
- Yovane De Simancas, K. (1998). Algunos criterios para el análisis de textos escolares de Geografía. Ponencia: I Congreso Nacional sobre la Geografía y su enseñanza Enseñanza de la Geografías. Volumen Especial. 77-88.
- Zárate, A. (1995). Estrategias para un aprendizaje significativo de la Geografía en la ESO Madrid: UNED.

**ANEXOS**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

C.C.Reconocimiento

ANEXO 1

CUESTIONARIO

PARA CONOCER LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN QUE APLICAN  
LOS DOCENTES PARA USAR TEXTOS, EN LA ASIGNATURA  
GEOGRAFÍA DE VENEZUELA DEL 9° GRADO  
DE EDUCACIÓN BÁSICA

1.-Nombre del Plantel \_\_\_\_\_ Modalidad Diurno \_\_\_ Nocturno. \_\_\_

Dependencia: Público \_\_\_\_\_ Privado \_\_\_\_\_

2.-Título Obtenido \_\_\_\_\_ Tiempo dictando la Cátedra \_\_\_\_\_

Años de Servicio: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

www.bdigital.ula.ve

3.- ¿Usa el texto en sus actividades escolares?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Autor(s) y Nombre de (los ) texto(s).

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan algunos ítems sobre los criterios que se deben tomar en cuenta para seleccionar textos, lea cuidadosamente cada proposición y marque con una “X” la frecuencia con que usted se inclina, hacia uno u otros criterios, según la escala que se le plantea.

### ESCALA DE VALORACIÓN

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Siempre	Casi siempre	En ocasiones	En pocas ocasiones	Ninguna vez

### I TÉCNICA

Desde el punto de vista técnico usted decide usar el texto por:

<b>Proposiciones</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1.- Presentación.					
2.- La escritura apropiada al nivel cognitivo del alumno					
3.- Redacción y la ortografía					
4.- Ilustraciones					
5.- Relación escritura – texto.					
6.- La editorial que lo presenta					
7.- El precio					
8.- El año de publicación.					

### II CONTENIDO GEOGRÁFICO

Desde el punto de vista, usted busca que el texto:

<b>Proposiciones</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
9.- Describa las características de los fenómenos estudiados					
10.- Explique los hechos que se dan en la superficie terrestre para su posterior análisis.					
11.-Plantee los fenómenos culturales y naturales de forma aislada, para una mejor memorización por parte del alumno.					
12.- Relaciones en el espacio geográfico los aspectos físicos y humanos, para un mejor análisis de los mismos					
13.- Presente al alumno todo lo que hay que aprender sobre un tema tratado.					
14.- Genere o motive la reflexión geográfica.					
15.- Que estimulen la crítica, la participación de los educandos.					
16.- Contenga mapas, imágenes de satélite, gráficos etc, que refuercen los contenidos.					
17.- Que los instrumentos antes mencionados presenten otros elementos par el análisis geográfico.					

### ESCALA DE VALORACIÓN

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Siempre	Casi siempre	En ocasiones	En pocas ocasiones	Ninguna vez

<b>Proposiciones</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
18.- Usa estos instrumentos (mapas, gráficos etc) buscando que el alumno ponga en práctica lo que aprendió					
19.- Utiliza los mismos para que el alumno realice la síntesis geográfica.					

### III CONTENIDO PEDAGÓGICO

Usted busca que el texto desde el punto de vista pedagógico:

<b>Proposiciones</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
20.- Abarque el contenido del programa					
21.- Plantee aspectos o fenómenos importantes para el ser humano.					
22.- Presente los contenidos de manera que faciliten el aprendizaje de los alumnos.					
23.- Motive la estructuración de aprendizajes por parte del alumno.					
24.- Contengan los temas de forma que el alumno no necesite buscar otras fuentes.					
25.- Haga que el alumno tenga la necesidad de investigar en otra fuentes.					
26.- Promueva estrategias de enseñanza con el uso de instrumentos tecnológicos más actualizados.					
27.- Plantee situaciones didácticas que produzcan conflictos en el alumno.					
28.- Contenga estrategias que contribuyan a la formación integral del alumno.					
29.- Retro alimenten los temas tratados por medio de las actividades complementarias.					
30.- Que estas actividades amplíen los contenidos tratados.					
31.- Se facilite la memorización por medio de las actividades complementarias.					
32.- Motiven el desarrollo de los procesos cognitivos en el alumnos.					
33.- Organice las actividades complementarias, según los contenidos del texto.					
34.- Que estas actividades tomen en cuenta las ideas previas del alumno.					

## ANEXO 2

Escala de Estimación aplicada a los textos que usan comúnmente docentes de Geografía de Venezuela de 9° Grado.

### DATOS DEL TEXTO

Título: \_\_\_\_\_ Autor(es): \_\_\_\_\_  
Editorial: \_\_\_\_\_ Fecha De Publicación \_\_\_\_\_  
Fecha De Actualización: \_\_\_\_\_

### TÉCNICA

Desde el punto de vista técnico cuenta con:

1.- La presentación es adecuada a un recurso escolar

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

2.- La Calidad de las ilustraciones es buena

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

4.- Escritura apropiada.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

5.- Redacción y ortografía adecuada.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

6.- Existe correspondencia entre las ilustraciones y el tema tratado.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

### **EN CUANTO A SU CONTENIDO GEOGRÁFICO**

7.- Los fenómenos se presentan de manera netamente descriptiva.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

8.- Los contenidos con base a los hechos geográficos incentivan el proceso reflexivo del alumno.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

9.- Sugieren al docente y al alumno realizar prácticas de campo con el fin de analizar los fenómenos estudiados.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

10.- Presentan los temas Geográficos de manera tal que dan la idea de que no hay que agregar nada.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

11.- En el discurso de los temas, se percibe el carácter explicativo de la Geografía.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

12.- Los aspectos físicos y humanos son relacionados en el espacio geográfico.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

13.- Se tratan los hechos naturales y culturales de forma separada.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

14.- Para explicar los fenómenos geográficos el texto se basa comúnmente en recursos como Mapas.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

15.- Gráficos estadísticos

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

16.- Fotografías aéreas

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

17.- Imágenes de satélite

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

18.- Ilustraciones o fotos

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

19.- Los recursos utilizados en el texto permiten que el alumno analice a profundidad los contenidos geográficos.

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____
En ninguna ocasión	_____		

20.- Motiva o refuerzas el carácter descriptivo de la geografía

Siempre	_____	Casi siempre	_____
En ocasiones	_____	En pocas ocasiones	_____

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

### EN CUANTO AL CARÁCTER PEDAGÓGICO

21.- Presenta los contenidos de manera tal que se refuerza el aprendizaje memorístico y repetitivo.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

22.- Motiva al alumno a construir aprendizajes contextualizados, según su entorno socio-cultural.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

23.- Abarca todo lo esencial que el alumno debe aprender según el programa.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

24.- Estimula a la reflexión buscando así el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

25.- Los recursos de aprendizajes presentados en el texto tiene como finalidad que el alumno reproduzca los contenidos desarrollados.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

26.- Permiten que el alumno relacione los contenidos con su entorno socio – cultural, asumiendo una postura crítica.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

27.- Presenta espacios para realizar actividades usando los contenidos del texto buscando producir conflictos en los alumnos

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

28. Las actividades complementarias retroalimentan los temas tratados

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

29.- Las actividades complementarias presentan aspectos no mencionados en los contenidos que de una visión diferente a la presentada por el texto

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_  
En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

30.- Los recursos se basan solo en el contenido del texto

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_  
En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

31.- Refieren el alumno a otras fuentes, para ampliar la información obtenida.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

32.- Presentan ejercicios de complementación y memorización, buscando el carácter repetitivo en el alumno.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

33.- Toman en cuenta las ideas previas del alumno para así obtener un aprendizaje más significativo.

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_

En ocasiones \_\_\_\_\_ En pocas ocasiones \_\_\_\_\_

En ninguna ocasión \_\_\_\_\_

### ANEXO 3

#### VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Cuestionario para conocer los criterios que usa el docente para seleccionar los textos utilizados en la asignatura Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> Grado

Aplicado a los Docentes.

Valorar cada uno de los items de acuerdo a la escala que se le presentan a continuación:

3. Bueno

2. Mejorable

1. No procedente

**Instrucciones:** Marque con una “X” el juicio que le asigne a cada item según la escala anterior.

VARIABLES	3	2	1	OBSERVACIONES
1. Calidad Técnica				
2. Calidad Técnica				
3. Calidad Técnica				
4. Calidad Técnica				
5. Calidad Técnica				
6. Carácter Geográfico				
7. Carácter Geográfico				
8. Carácter Geográfico				
9. Carácter Geográfico				
10. Carácter Geográfico				
11. Carácter Geográfico				
12. Recursos Geográficos				

13. Recursos Geográficos				
14. Recursos Geográficos				
15. Recursos Geográficos				
16. Carácter Pedagógico				
17. Carácter Pedagógico				
18. Carácter Pedagógico				
19. Carácter Pedagógico				
20. Carácter Pedagógico				
21. Carácter Pedagógico				
22. Actividades de aprendizaje				
23. Actividades de aprendizaje				
24. Actividades de aprendizaje				
25. Actividades de aprendizaje				
26. Actividades de aprendizaje				
27. Actividades de aprendizaje				

## ANEXO 4

### VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Escala de Estimación para determinar  
los elementos que se destacan  
en el Geo-Texto  
(aplicado a los libros)

Valorar cada uno de los items de acuerdo a la escala que se le presenta a continuación:

3. Bueno
2. Mejorable
1. No procedente

**Instrucciones:** Marque con una “X” el juicio que le asigne a cada item según la escala anterior.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

VARIABLES	3	2	1	OBSERVACIONES
1. Calidad Técnica				
2. Calidad Técnica				
3. Calidad Técnica				
4. Calidad Técnica				
5. Calidad Técnica				
6. Calidad Técnica				
7. Calidad Técnica				
8. Contenido Geográfico				
9. Contenido Geográfico				
10. Contenido Geográfico				
11. Contenido Geográfico				
12. Contenido Geográfico				
13. Contenido Geográfico				

14. Contenido Geográfico				
15. Recursos Geográficos del Texto 16. Recursos Geográficos del Texto 17. Recursos Geográficos del Texto 18. Recursos Geográficos del Texto 19. Recursos Geográficos del Texto 20. Recursos Geográficos del Texto				
21. Contenido Pedagógico 22. Contenido Pedagógico 23. Contenido Pedagógico 24. Contenido Pedagógico 25. Contenido Pedagógico				
25. Recursos para el aprendizaje 26. Recursos para el aprendizaje 27. Recursos para el aprendizaje 28. Recursos para el aprendizaje 29. Recursos para el aprendizaje 30. Recursos para el aprendizaje 31. Recursos para el aprendizaje				

## ANEXO 5

San Cristóbal, Febrero de 2002

Prof.

Presente.-

Por medio de esta comunicación, le solicito a usted su valiosa colaboración para la validación de los instrumentos diseñados para recabar información para mi proyecto de investigación titulado “Análisis de la Estructura Pedagógica y Geografía de los textos usados como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía de Venezuela del 9<sup>no</sup> grado de educación Básica”.

Anexo a esta comunicación el instrumento a aplicar y solicito su juicio acerca de los siguientes aspectos:

- a) La pertinencia de la inclusión o no de cada uno de los items propuestos
- b) consideración de todos los aspectos, en cada una de las variables propuestas
- c) La existencia de algunas otras variables que no sean consideradas en los instrumentos.

Agradeciendo de antemano toda su valiosa colaboración y paciencia para conmigo, basándose en su gran experiencia de investigación, se suscribe de Ud.

Atentamente

Lic. Becerra Wilson.

ANEXO 7  
COEFICIENTE VALOR DE ALPHA CRONBACH EN PAQUETE  
ESTADISTICO S.P.S. VERSIÓN 9.0

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 5,0                      N of Items = 34

Alpha = ,8680

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

ANEXO 8  
 RESULTADOS DE LA CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES PARA CONOCER  
 SUS CRITERIOS DE SELECCIÓN

Sujeto/Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	TOTAL
1	1	2	5	1	2	2	1	2	1	5	1	5	1	1	1	2	1	2	5	1	1	5	1	5	1	3	3	2	1	4	3	1	1	2	75
2	4	4	3	1	4	5	5	4	4	5	5	1	4	3	5	2	1	5	4	5	1	3	5	5	3	1	4	3	5	4	4	3	3	2	120
3	4	4	3	4	4	5	4	4	3	2	4	3	4	2	4	4	4	2	3	2	4	4	3	2	3	4		3	4	4	2	4	4	117	
4	3	5	1	5	5	5	5	4	4	4	5	1	3	1	5	5	5	5	1	5	1	4	4	3	1	3	1	1	3	5	4	4	3	5	119
5	1	2	3	3	2	3	5	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	2	2	3	2	3	4	3	2	3	3	2	3	4	3	2	3	2	98
Suma	13	17	15	14	17	20	20	18	15	20	17	13	16	10	18	17	14	18	14	17	7	19	18	19	9	13	15	11	15	21	18	12	14	15	529
X	2,6	3,4	3	2,8	3,4	4	4	3,6	3	4	3,4	2,6	3,2	2	3,6	3,4	2,8	3,6	2,8	3,4	1,4	3,8	3,6	3,8	1,8	2,6	3	2,2	3	4,2	3,6	2,4	2,8	3	105,8
S2	2,3	1,8	2	3,2	1,8	2	3	0,8	1,5	1,5	3,3	2,8	1,7	1	2,8	1,8	3,2	2,3	2,7	2,8	0,3	0,7	2,3	1,2	0,7	0,8	1,5	0,7	2	0,2	0,3	1,3	1,2	2	377,7

Sumatoria S<sup>2</sup> = 59,5

Fórmula de Alpha de Cronbach =  $n/n-1(1-(\text{Sumatoria } S^2/\text{Sumatoria } St^2))=0-1$

Resultado de la Confiabilidad = 0,868

Este es el resultado de la confiabilidad para los ítems del instrumento aplicado a los alumnos con 34 ítems, se le aplico el Apha de Cronbach y se obtuvo un resultado de 0,868 de confiabilidad.

El instrumento contaba con tres posibilidades de respuesta, las cuales fueron calificadas con una puntuación, de la manera siguiente:

- Nunca 1
- Casi nueva 2
- Algunas veces 3
- Casi siempre 4
- Siempre 5