



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

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PROYECTOS
DE APRENDIZAJE DE LAS ESCUELAS DEL ÁREA RURAL
(Caso: Docentes de II Etapa de las Escuelas adscritas al
Núcleo Escolar Rural N° 399, Municipio Ezequiel Zamora,
Estado Barinas)**

**Trabajo de Grado para optar al Título de *Magíster Scientiarum* en Educación
Mención: Enseñanza de la Geografía**

Autor: Licda. Nydia Bedoya de R.
C.I.V-11.373.255

Tutor: Dra. Laura García Rodríguez
C.I. V-5.645.543

San Cristóbal, Diciembre de 2007

DEDICATORIA

... Tal vez las palabras sobran en momentos como estos, espero que desde ese lugar que Dios te cedió junto a él, estés disfrutando este logro tanto como yo, te extraño, te fuiste cuando iba en la mitad de mi Maestría, pero fuiste un apoyo para no desmayar. Para ti, Maria Adriana.

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE GENERAL

| | Pág |
|---|------------|
| DEDICATORIA..... | iii |
| AGRADECIMIENTOS..... | iv |
| LISTA DE CUADROS..... | vii |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | viii |
| RESUMEN..... | ix |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: EL PROBLEMA | |
| 1.1 Planteamiento del Problema..... | 3 |
| 1.2 Objetivos | 9 |
| 1.3 Justificación..... | 10 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | |
| 2.1 Antecedentes..... | 13 |
| 2.2 Bases teóricas: | |
| 2.2.1 Educación Rural..... | 16 |
| 2.2.2 Educación Básica..... | 18 |
| 2.2.3 Currículo Básico Nacional..... | 21 |
| 2.2.4 Teorías inmersas en el Currículo Básico Nacional..... | 23 |
| 2.2.5 Los proyectos de Aprendizaje..... | 29 |
| 2.2.6 Enseñanza de la Geografía..... | 35 |
| 2.2.7 Herramientas Geodidácticas..... | 38 |
| 2.3 Bases Legales..... | 38 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | |
| 3.1 Naturaleza del Estudio..... | 42 |
| 3.2 Escenario..... | 44 |
| 3.3 Población y Muestra..... | 44 |
| 3.4 Instrumento de recolección de información..... | 45 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS... 49 | |
| CAPÍTULO V: PROPUESTA | |
| 5.1 Presentación de la Propuesta del proyecto..... | 67 |

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | |
|---|----|
| 6.1 Conclusiones y Recomendaciones..... | 78 |
|---|----|

| | |
|--|-----------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 80 |
|--|-----------|

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| - Anexo 1: Guía de observación..... | 86 |
| - Anexo 2: Instrumento Aplicado..... | 87 |
| - Anexo 3: Matriz de confiabilidad de la prueba piloto..... | 93 |
| - Anexo 4: Matriz de Tabulación de la Encuesta..... | 94 |
| - Anexo 5: Fotografías de escuelas Visitadas..... | 95 |
| - Anexo 6: Fotografías de Acción de clase..... | 103 |
| - Anexo 7: Croquis del NER..... | 104 |

| | |
|------------------------------|------------|
| CURRÍCULUM VITAE..... | 105 |
|------------------------------|------------|

www.bdigital.ula.ve

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, por darme la capacidad y sabiduría necesaria para culminar este proyecto

A la Virgen Madre de Dios y Nuestra Madre Espiritual, por protegernos en nuestro diario caminar

Al Niño Jesús, todo lo puedo en ti

A Fabio Daniel, compañero incondicional, gracias por compartir conmigo en todo momento, Te Amo

A María Fabiany y Angela Emiliany, por sus sonrisas, paciencia y dulce espera, gracias por comprender mi ausencia, las amo HIJAS

A Mis Padres Uriel y Paula y a mis hermanos Jorge, Leydi, Alberto y Mariela, por sus palabras de ánimo para continuar formándome como profesional

A Jorge Andrés, Leydi, Jesús y Andrea por abrirme las puertas de su hogar para darme abrigo y comida cuando fue necesario

A mis cuñados Andrés y Francys, gracias por sus orientaciones

A mis tíos Ana, Marcelina y Francisco, por su incomparable ayuda cuando fue necesario

A mis compañeros de Maestría Benedicto, Aleja, Rosita, y Francisco por ser una mano amiga cuando fue necesario, les invito a continuar todavía nos queda mucho por recorrer

A mi tutora, Prof. Laura García, mil gracias por su paciencia, su carisma es contagiante, eres un ejemplo de ser humano, que Dios le Bendiga.

A los Profesores de la Universidad de los Andes, especialmente el Dr. Armando Santiago, Gracias por su apoyo incondicional.

Al Personal del Núcleo Escolar Rural N° 399 por su apoyo constante y su colaboración.

Nydia Coromoto

LISTA DE CUADROS

CUADROS

| | Pág |
|---|-----|
| Nº 1 Operacionalización de las Variables de la Investigación..... | 47 |
| Nº 2 Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión actividad cotidiana docente..... | 51 |
| Nº 3 Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión estrategias de enseñanza..... | 55 |
| Nº 4 Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión Evaluación..... | 58 |
| Nº 5 Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión participación comunitaria..... | 61 |
| Nº 6 Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión enseñanza de la geografía..... | 63 |
| Nº 7 Plan de acción..... | 72 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | Pág |
|---|-----|
| CARTOGRAMA | |
| Nº 1 Croquis de la distribución de las escuelas del NER 399..... | 104 |
| GRÁFICO | |
| Nº 1 Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítemes de la dimensión actividad cotidiana docente..... | 52 |
| Nº 2 Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítemes de la dimensión estrategias de enseñanza..... | 56 |
| Nº 3 Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítemes de la dimensión evaluación..... | 59 |
| Nº 4 Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítemes de la dimensión participación comunitaria..... | 61 |
| Nº 5 Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítemes de la dimensión Enseñanza de la Geografía..... | 64 |

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

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PROYECTOS DE
APRENDIZAJE DE LAS ESCUELAS DEL ÁREA RURAL**

Autor: Licda. Bedoya de R, Nydia C.

Tutora: Dra. Laura García

Cohorte: VIII

Email:

nycobemo@hotmail.com

RESUMEN

El Ministerio de Educación, en el desarrollo del proceso educativo, diseñó un modelo curricular sustentado en la ejecución de Proyectos de Aprendizaje, en los cuales, la Geografía como Ciencia Social pasa a formar parte de un proceso globalizador a través del cual, el educando tiene dificultades para desarrollar una concepción más clara de su contexto, lo que ha traído ciertos inconvenientes para la enseñanza de los contenidos geográficos. En tal sentido, se propone la incorporación de la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje de una manera dinámica, que permita propiciar un ambiente de investigación en los docentes, y así lograr que compartan el rol de investigador con los educandos de manera que se obtenga un aprendizaje significativo acorde con la realidad. El trabajo responde a una investigación de campo de carácter descriptivo ubicado en el paradigma constructivista y modelo cuantitativo, además se fundamentó en la observación y el uso del cuestionario como instrumento de recolección de información. Los sujetos de estudio lo conformarán los 15 docentes de la II Etapa de Educación Básica de las Escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, con sede en la Escuela Básica La Manga, Parroquia Pedro Briceño Méndez, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas. La revisión de los datos obtenidos se realizó a través de un análisis descriptivo, lo que permitió establecer que los docentes deben asumir el reto de adaptar los contenidos curriculares del área de Geografía a los nuevos enfoques metodológicos acordes con las exigencias actuales, que promuevan la Enseñanza de una Geografía adaptada al nivel de aprendizaje del alumnado y además que aproveche el contexto inmediato para relacionar la actividad pedagógica con los contenidos geográficos que incluya en los Proyectos de Aprendizaje.

Descriptores: Geografía, Enseñanza de la Geografía, Proyectos de Aprendizaje, Educación Básica

UNIVERSITY OF THE ANDES
ADVICE OF STUDIES OF GRADUATE-DEGREE
NÚCLEUS UNIVERSITARIAE OF TÁCHIRA
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
MASTER IN EDUCATION
MENTION: TEACHING OF GEOGRAPHY

**TEACHING OF GEOGRAPHY THROUGH OF THE LEARNING
PROJECTS THE SCHOOLS OF AREA RURAL**

Author: Bedoya de R, Nydia C., Teacher

Tutora: Laura García, PhD.

mail:

nycobemo@hotmail.com

ABSTRACT

Ministry of Education, in the development of the educative process, it designed a curricular model sustained in execution of learning projects, in which, Geography as a social science happens to form part of a globalizing process, thought of which, pupil has difficulties to development one clearer conception of its context, it has brought some inconvenients for teaching of the geographical contents. In such sense, it proposes to include teaching of the Geography through of the learning projects, in a dynamic way, that allows to create an atmosphere of investigation in educational and then get that they share their investigating rolls with the pupils and get a significant learning with the reality. This job responds to one investigation of field with descriptive character located in constructive paradigm and quantitative model, besides, it's established in observation and the use of questionnaire like instrument of collecting of information. The study subjects will be conformed by 15 educational of the II stage of basic education from the schools assigned to rural scholastic nucleus N° 399, with seat in La Manga school, Pedro Briceño Méndez parish and Ezequiel Zamora municipality from Barinas state. The revision of the collected data was made through a descriptive analysis, which let to establish that educational one must assume the challenge to adapt the Geography Curricular contents to the new metodologic approaches, agreed with the present demands and promotes teaching of geography adapted at level of pupil's learning and besides, that utilize the near context to relate the pedagogic activity with the geographical contents that it includes in the learning projects.

Key Words: Geography, Teaching of Geography, learning projects,
Basic Education

INTRODUCCIÓN

El Sistema de Educación actual requiere de la participación de todos los integrantes que lo componen, con la finalidad de lograr maximizar la calidad del mismo, la cual se refleja en la formación que se brinde a los educandos. La investigación sustenta su importancia en propiciar la conjugación de todos los pilares educativos para asumir la Reforma Curricular como nuevo modelo de capacitación y formación de los individuos.

Los últimos años representan un tiempo de adaptación del docente, el alumno y el padre o representante a la estrategia de planificación creada por el Ministerio de Educación: Los Proyectos de Aprendizaje, los cuales han sido aceptados y rechazados en conformidad con lo que se observa en la realidad del aula. Estos proyectos se fundamentan en un paradigma que se considera esencial para desarrollar la creatividad y capacidad pensante del ser: el constructivismo, sin embargo, todavía se respira la lenta incorporación de personal directivo y docente a tal metodología.

La afirmación expuesta anteriormente, surge como consecuencia de la observación directa a la actividad de clases de los docentes, y la revisión documental de algunos Proyectos de Aprendizaje que el docente estaba desarrollando al momento de la visita al aula. Por consiguiente se considera necesario que el docente incorpore de manera dinámica la Enseñanza de la Geografía a los Proyectos de Aprendizaje que está ejecutando, debe tomar conciencia para insertar al educando en la construcción de su propio aprendizaje y así adaptarse a los cambios de transformación social, es el propósito fundamental que se persigue.

A tal efecto se debe destacar la participación que en este proceso de cambio tiene el padre o representante como miembro activo de una comunidad, por esto, el trabajo surge como alternativa de integración, consolidación,

adaptación a los cambios y rompimiento de paradigmas tradicionales que hasta hoy día, solo han desequilibrado la educación básica y fomentado un bajo rendimiento educativo en las instituciones escolares.

Es importante hacer referencia que la investigación esta estructurada de la manera siguiente: El Capítulo I hace referencia al problema de la investigación el cual se centra específicamente en la poca enseñanza de la Geografía, dentro de los Proyectos de Aprendizaje que se desarrollan en las aulas de clases del sector rural; además contiene los objetivos de estudio que hacen énfasis en la incorporación de estrategias geodidácticas que promuevan cambios en las actividades cotidianas que desarrollan los docentes en el aula y fuera de ella, por último, éste capítulo incluye la justificación del trabajo, que busca una formación de conciencia por parte de los docentes, y una forma de vincular la escuela, la comunidad y el entorno para alcanzar los fines de la educación venezolana.

El Capítulo II referido al marco teórico, contiene las referencias de trabajos de investigación que guardan relación con el presente estudio, además de incluir el fundamento teórico y legal centrado en lo que es y debe ser la Enseñanza de la Geografía, los Proyectos de Aprendizaje y las teorías que los sustentan. Asimismo, El Capítulo III corresponde a la metodología de la investigación, conformada por la Naturaleza del estudio, el cual se ubicó en una investigación de campo de carácter descriptivo que utilizó a los 15 docentes que conforman la II etapa de Educación Básica de las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, a los cuales se les realizó visita de observación y respondieron a un cuestionario como instrumento de recolección de la información.

El Capítulo IV corresponde al análisis e interpretación de resultados los cuales se hacen de manera descriptiva tomando en cuenta las dimensiones insertas en la operacionalización de las variables. Por su parte, el Capítulo V incluye la propuesta distribuida en una serie de actividades a ejecutar a través de un plan de acción, con el cual se persigue que los docentes mejoren el proceso de enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje, además contiene las conclusiones y recomendaciones que la autora de la investigación consideró pertinente acotar.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En la actualidad, las sociedades y las personas se han interconectado gracias a la revolución cibernética que se ha producido de manera sorprendente y que ha pasos agigantados ha construido un proceso de transformaciones que en su totalidad llevan al mundo hacia la globalización.

Cabe aclarar que tan mencionada globalización no pretende unificar decisiones ni modos de vida, solo busca formar a las personas en consumidores irrenunciables de sus productos, y de este modo convertir su etiqueta cultural en un proceso económico interdependiente. A lo expuesto anteriormente se suma lo expresado por Rojas (2001, p.15) en su trabajo Historia Universal y Globalización:

...la globalización es, en primer término, una evidencia económica, ya que su destino esta estrechamente ligado a la conformación definitiva de un mercado mundial, en el que deberán circular libremente los capitales financieros, comercial y productivo. Todo lo que obstaculice este “libre movimiento” es asumido como atraso o como algo antinatural. Por ello la globalización se ha transformado en una nueva ideología, sustentada en las concepciones del neoliberalismo...

Por ende, el fenómeno global que año tras año ha tomado auge, deja de lado las culturas vernáculas de cada nación para adentrarse en un sistema independiente de crecimiento económico propio, capaz de sobrevivir a expensas de la pauperización del mundo.

El proceso educativo en el que la sociedad se sumerge actualmente, recibe de

manera directa la influencia de dicha globalización, empero, la educación se encuentra disociada de las exigencias transformadoras del mundo moderno que pretende unificar los conocimientos de manera global e integrada, es decir, mayormente, se centra la atención en conflictos internos que nada tienen que ver con el propio crecimiento, dando paso a una crisis educativa que cada vez más se descontextualiza de la realidad. El enfoque anterior se sustenta con lo que expresa Pérez (1994, p.7):

Pero ocurre que entre los muros de la escuela, en las tareas del docente, en los trabajos y los días de los centros, poco puede atisbarse del giro postmoderno. Posiblemente el docente de tiza y de pizarra carece de tiempo o la visión que denuncia una situación cultural en desacuerdo con las metas generales de la escuela...

Por otro lado, en los últimos tiempos, los medios de comunicación han alcanzado un nivel alto de influencia dentro del proceso educativo, convirtiéndose en un medio de enseñanza para toda la masa poblacional, lo que es lo mismo, las demandas educativas están referidas a la competencia que buscan y procesan información a través del empleo de la telemática.

Por consiguiente, la influencia nociva de los medios masivos de información, ha promovido una identidad desterritorializada, en la cual se imponen gustos, patrones estéticos, restricciones en el acceso a los bienes culturales, ausencia de pertinencia de los aprendizajes y pérdida de legitimidad sociocultural de la escuela, que implica el divorcio del contexto geohistórico y del entorno sociocultural.

En consecuencia, los medios de comunicación además de atiborrar a la sociedad con un proceso transformador, la desligan del ámbito educativo, por considerar que el hombre puede adquirir conocimientos de manera empírica y que la educación es un factor complementario, de ahí que, a pesar de que el mundo está inundado de conocimientos, la educación actual se encuentra ajena a ellos, fuera de los márgenes establecidos para su integración progresiva al proceso globalizador que lleva al hombre a explotar conocimientos a una velocidad sorprendente.

No obstante, el sistema educativo venezolano se afianza en los Proyectos de Aprendizaje, conocidos anteriormente como Proyectos Pedagógicos de Aula, y considerados como procesos educativos desarrollados desde los principios que caracterizan a la globalización. De acuerdo con lo expresado, El Ministerio de Educación, en su trabajo “El Proyecto Pedagógico de Aula: un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes” (1998, p.4), señala:

...el diseño de Proyectos Pedagógicos de Aula dentro de una perspectiva global de la enseñanza, permite iniciar en el aula la reflexión, el análisis, la investigación de la acción educativa, a fin de establecer pautas y criterios para revisar y retroalimentar cada proyecto, impulsando así cambios sustanciales en la práctica docente.

Conviene destacar que, esta transformación educativa fundamentada en los Proyectos de Aprendizaje, representan la Reforma Curricular que se implantó en el año 1997, en el nivel de la I Etapa de Educación Básica y, para el año 1998, en la segunda etapa; dicha reforma se sustenta en la transversalidad como elemento innovador que va a constituir una dimensión educativa global que toma en cuenta seis áreas académicas que unen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación con lo anterior, Joaquín (citado por Aguilar, 2000, p.1), señala que la Reforma Curricular “pretende incidir en el mejoramiento de la calidad educativa y de la gestión en el sistema, así como el logro de la equidad social interna”. Igualmente, Odreman (1997, p.9), considera que:

El nuevo modelo curricular base de la reforma educativa, se sustenta en la transversalidad, cuyo propósito esencial es el fortalecimiento del ser de los niños y niñas que cursan el nivel de Educación Básica, proporcionando elementos para la transformación de la cultura escolar y estableciendo un puente entre la educación fundamentada en las disciplinas del saber y la cultura pública de la comunidad humana.

Por lo tanto, se considera que los Proyectos de Aprendizaje, como base de la Reforma Curricular, surgen para hacer el proceso educativo más dinámico, participativo, flexible y concreto, adaptado a las necesidades e intereses de los educandos, donde el docente juega un papel fundamental como orientador y mediador de nuevos conocimientos. En suma, se le ha dado oportunidad a los

alumnos de desarrollar en parte, su personalidad y capacidad creadora por medio de la orientación y de la labor formadora de los docentes.

En tal sentido, Canga (Citado por Aguilar, 2000, p.5), considera que “lo que se busca es un docente productivo e investigador de conocimientos, un alumno con capacidad para analizar, interpretar y razonar conocimientos pertinentes y útiles para la vida”. Asimismo, el Normativo de Educación Básica (1987, p.42) señala que “el docente no será ya el transmisor de conocimientos, dador de clase o expositor de hechos y teorías, sino que deberá desempeñarse como: un facilitador de oportunidades que propicie experiencias de aprendizaje, un orientador, un promotor, un investigador”.

Sin embargo, en la actualidad, los docentes mayormente desarrollan los Proyectos de Aprendizaje como un proceso formal que se debe cumplir dentro de sus actividades durante un año escolar, deja de lado el centro esencial sobre el que debe girar los procesos de enseñanza y de aprendizaje: El Alumno. En relación con esto, Palmade, citado por Santiago (1992, p.14), expresa: “todavía persiste como una orientación de la educación básica del docente la transmisión de contenidos, en forma mecánica, sin generar una participación activa del educando porque su actuación se limita a la memorización”.

Por si faltara algo, el tradicionalismo del docente, se suma a la falta de interés por utilizar una variedad de estímulos, procedimientos y técnicas en las áreas académicas inmersas en el Currículo Básico Nacional, de manera específica en el área de las ciencias sociales, en las cuales omite conocimientos y experiencias vinculadas con la realidad cambiante en la Geografía mundial, nacional, regional y local.

Tan mencionada realidad, impone la necesidad de revisión de la enseñanza de la Geografía, la cual se ha convertido en un proceso de repetición que no cubre las expectativas esperadas, porque el docente deja de lado la investigación y la búsqueda de estrategias de enseñanza que sean innovadoras y acordes con las exigencias del Currículo Educativo.

Con estos señalamientos, se presenta una problemática que permite inferir que, los docentes desarrollan Proyectos de Aprendizaje, pero poco toman en cuenta la Geografía, lo cual es fundamental si se quiere mejorar el rendimiento educativo. A tal efecto, la Geografía es una asignatura que ha pesar estar inmersa dentro del área académica de las Ciencias Sociales, no tiene por parte del personal docente, un adecuado procedimiento pedagógico para mediar o enseñar los contenidos que tienen relación con ésta ella.

Cabe aclarar que se hace hincapié en la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje, porque de esta forma se incorpora al alumno a un conjunto de actividades relacionadas con problemas de tipo geográfico detectados en la institución escolar, al objeto de contribuir a mejorar la calidad de la educación. Por ende, se establece como propósito fundamental, indagar sobre la Enseñanza de la Geografía a partir de los Proyectos de Aprendizaje como problema que afecta a los alumnos de la II Etapa de Educación Básica, en las Escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, con sede en la Escuela Básica La Manga, Parroquia Pedro Briceño Méndez, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas.

Actualmente, los docentes de dicha institución, desarrollan sus Proyectos basados en necesidades del alumno, pero desde el punto de vista local, sin ir más allá de las exigencias que persigue el proceso globalizador, los conocimientos se imparten de manera somera y solo se resaltan aspectos que se consideran esenciales en el área de Geografía. De igual forma, se utiliza el proceso de repetición y memorización, no se lleva al alumno a interactuar con el espacio geográfico que le rodea y se carece de recursos y materiales didácticos para desarrollar las actividades de clase en conformidad con las exigencias pertinentes del proceso educativo.

En suma, la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje, debe ser dinámica, participativa y reflexiva, el docente debe interactuar directamente con los educandos para obtener un aprendizaje significativo, basado en la construcción de ideas surgidas de las experiencias

vividas durante la ejecución de los proyectos creados y así llevar al educando a analizar y explicar los hechos Geográficos, económicos y sociales que destacan como signos de conflicto en la dinámica geohistórica del país.

En consecuencia, la Enseñanza de la Geografía, a través de los Proyectos de Aprendizaje debe centrarse en investigar y estudiar los problemas que se dan en el espacio geográfico para así lograr que los educandos sean artífices de su propio aprendizaje, de allí que se resalta lo señalado por Santiago (1996, p.74),... “la enseñanza tiene que facilitar la inserción del estudiante en el ámbito comunal que habita”.

Cabe destacar que el docente de Educación Básica debe brindar a sus alumnos, una noción lo más completa posible de la patria, enseñar a conocer el país a través de imágenes directas, globales que sean producto de la creatividad del alumno, para que así se arraigue la identidad venezolana que día a día se ha desterritorializado por la falta de interés de los educadores en fomentar el amor a lo propio con apoyo del mundo telemático

Por tal motivo, la investigación se encamina a dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo proponer estrategias geodidácticas para incluir la Enseñanza de la Geografía en los Proyectos de Aprendizaje desarrollados en la II etapa de Educación Básica del área rural?

De ésta interrogante se desglosan unas más específicas que a continuación se mencionan:

- ¿Qué actividades realizan los docentes de la II etapa de Educación Básica pertenecientes a las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, para la elaboración y aplicación de los Proyectos de Aprendizaje?
- ¿Qué herramientas geodidácticas utiliza el docente para adaptar la actividad pedagógica de los Proyectos de Aprendizaje en la Enseñanza de la Geografía?
- ¿Cómo enseñan la Geografía los docentes de la II etapa de Educación Básica pertenecientes a las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399?

- Es factible elaborar una propuesta estratégica para Incorporar la Enseñanza de la Geografía en los Proyectos de Aprendizaje de la II etapa de Educación Básica del área rural?

Objetivos del Estudio

Objetivo General:

Proponer estrategias geodidácticas para incluir la Enseñanza de la Geografía en los Proyectos de Aprendizaje desarrollados en la II etapa de Educación Básica del área rural.

Objetivos Específicos:

- ❖ Diagnosticar las actividades que realizan los docentes de la II etapa de Educación Básica pertenecientes al Núcleo Escolar Rural N° 399 para la elaboración y aplicación de Proyectos de Aprendizaje.
- ❖ Determinar que herramientas geodidácticas utiliza el docente para adaptar la actividad pedagógica de los Proyectos de Aprendizaje con la Enseñanza de la Geografía.
- ❖ Identificar de que manera enseñan la Geografía los docentes de II etapa de Educación Básica de las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399.
- ❖ Evaluar si es factible la elaboración de una propuesta estratégica para Incorporar la Enseñanza de la Geografía en los Proyectos de Aprendizaje de la II etapa de Educación Básica del área rural.

Justificación

La Reforma del sistema educativo venezolano iniciada en el año 1997, ha creado una serie de expectativas en los docentes de Educación Básica en relación

con los cambios propuestos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; dichos cambios generan la creación de un proceso dinámico que ubica al alumno en un papel activo, lo convierte en sujeto de la educación, en el protagonista de la aventura educativa que incluye la elaboración de los Proyectos de Aprendizaje.

En tal sentido, se consideró necesario desarrollar la presente investigación que permitirá a la autora recopilar la información esencial para crear estrategias que faciliten al docente de la II etapa de Educación Básica, la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje, y de éste modo llevar al educando a comprender los cambios geográficos que se dan en su entorno.

En el mismo orden de ideas, se debe resaltar que estos cambios educativos han provocado en la sociedad, sobre todo en el ámbito rural, poca receptividad, motivo a que algunos padres y representantes considerasen como impropia la manera de impartir conocimientos de forma globalizada, puesto que ello contribuye a desmejorar la calidad de la educación.

Por consiguiente, los docentes, deben buscar la consolidación de los Proyectos de Aprendizaje, a través del uso de estrategias geodidácticas que promuevan la participación activa del alumnado, comunidad y además incluir aquel grupo de directivos, que ha asumido este proceso de cambio de una manera pasiva y poco receptiva, dando auge a la perspectiva que tiene la sociedad sobre esta Reforma Curricular.

De acuerdo con lo expresado, se plantea la elevación de la calidad de la educación, para que esta se asuma como una educación permanente, que trascienda las paredes de la escuela, postule un aprendizaje globalizado e integral y requiera que los individuos se formen en un conjunto de valores, habilidades y destrezas como conocimiento pleno de nuestras raíces y del acervo geohistórico como pueblo.

Desde el punto de vista social, la investigación persigue la formación de conciencia por parte del entorno geográfico que rodea la escuela, que se asuman

actitudes de conservación de ciudadanía donde las generaciones de relevo participen de manera comprometida con los cambios. En el ámbito institucional, es necesario resaltar la conexión entre la escuela, la comunidad y el entorno a través de los planes de acción que se pueden desarrollar, se logra el vínculo de los distintos componentes de la sociedad para así mejorar la calidad educativa y lograr los fines que la educación establece.

Por otra parte interviene el aspecto pedagógico, porque el docente puede concretar las estrategias geodidácticas que le van a facilitar la planificación de sus Proyectos de Aprendizaje de manera dinámica, sistemática y reflexiva de modo que establezca una mejor relación docente-alumno.

De igual forma, la investigación tiene una utilidad metodológica constructivista, porque busca que el docente conduzca al alumno a la construcción de nuevos aprendizajes, con los cuales aprenda para la vida y adquiera capacidades cognitivas, motrices, afectivas y de integración social, para utilizarlas en la resolución de problemas y poder enfrentar situaciones de la vida diaria.

Por otra parte, en este estudio se estableció la propuesta orientada a los docentes de la II etapa de Educación Básica de las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, que ha pesar de estar circunscrita a un espacio específico, puede adaptarse a otros espacios en situaciones similares de necesidad. Se hace referencia a las escuelas de ésta área rural, porque es necesario establecer medios estratégicos para mejorar el proceso pedagógico motivado a que los recursos no llegan a estas escuelas con la misma facilidad que a las escuelas urbanas, por lo que se estableció un plan de acción explicativo de manera que pueda ser aplicado con facilidad y adaptado al ámbito rural en estudio, a objeto de que se mejore el desempeño docente.

Además, puede servir de estímulo para que los docentes organicen jornadas de capacitación a través de las cuales promuevan la participación de docentes activos y estudiantes de educación, para que intercambien y propongan ideas en mesas de trabajo, acerca de los Proyectos de Aprendizaje como fuente esencial de adaptación a las transformaciones en boga.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

El trabajo a ejecutar se sustenta en algunas investigaciones realizadas que tienen como objetivo fundamental erradicar los problemas presentes en el salón de clases, consolidar los Proyectos de Aprendizaje, facilitar estrategias geodidácticas esenciales y mejorar el proceso de enseñanza en las diversas áreas académicas, primordialmente en el área de Geografía, inmersa dentro de las Ciencias Sociales.

En el ámbito mundial son numerosos los estudios referidos al proceso educativo como elemento social, sin embargo, son escasas las investigaciones que hacen referencia a la Enseñanza de la Geografía, sobre este tema destacan Jackson (1963), Gibaja (1991), Rodrigo Espinosa (citado por Vasco, 1992), Preafán (1997), Araya (1997), Moreno y Torres (1998) y Trinca (1998). Asimismo, se encuentran trabajos elaborados en Venezuela, dentro de los cuales se cuenta con aportaciones como la de:

Díaz (1991), el cual realizó una investigación sobre un “Modelo Instruccional, para producir un Aprendizaje Significativo de la Geografía”, su contribución se fundamenta en el fomento del enfoque constructivista con el cual se da al educando oportunidad de debate, discusión y reconsideración de los contenidos que conforman las unidades de estudio.

En el mismo orden de ideas, Estacio (citado por Santiago, 1996), recomienda que la Enseñanza de la Geografía debe plantearse necesariamente que el espacio social tiene que ser entendido como producto histórico, y desde allí, se iniciará la toma de decisiones que implica educar para entender la realidad, facilitando

experiencias de aprendizaje que contribuyan a vivir en armonía con el entorno.

De igual forma, Santiago (1996, p.67) agrega: ...”la Geografía tiene que servir de opción esencial para formar desde la escuela la humanización del espacio geográfico, debido a que es necesario”... Aunado a esto, Reynoso (s.f, p.2) expresa:

El hombre es pues de naturaleza espacio-temporal, de ahí la importancia que tiene la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia como las ciencias que tienen como objetivos hacer conscientes a los ciudadanos de esa naturaleza (...) la Geografía nace a partir de que el hombre sintió la inquietud de conocer, comparar y contrastar los acontecimientos que ocurren en su medio,...

También es importante hacer referencia a lo expresado por Taborda (s.f, p.37),...”el maestro debe hacerse autor de su propia praxis (...) debe formarse para construir su propio conocimiento desde la realidad (...) debe ser preparado para entender y explicar las múltiples formas geográficas”... Así pues el docente debe concienciarse y no seguir enseñando hechos aislados y desligados de la realidad, debe impartir la Geografía como ciencia de espacios cambiantes, puesto que ella evoluciona con el transcurrir del tiempo

Igualmente, Salas (1998) en su investigación “El Eje Transversal Lenguaje como Elemento Integrador del Conocimiento a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula”, señala que el nuevo modelo curricular, es base de la actual reforma educativa. La investigación aporta las herramientas que permiten al docente hacer cambios en la práctica pedagógica y de esta manera contribuir a la mejora de la calidad educativa. En el mismo orden de ideas, González (1998, p.60), considera que:

La puesta en práctica del Proyecto Pedagógico de Aula, es una actividad que propicia una mayor producción de escritura a los futuros maestros, en cuanto que permite llevar un seguimiento de la actividad realizada y tomar una actitud exploradora sobre el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Zambrano (1998), enmarca su investigación en la planificación por

Proyectos Pedagógicos de Aula, donde se tiene presente en trabajo en equipo para desarrollar las nuevas tecnologías que plantea el nuevo diseño curricular. De igual forma, Santiago (Citado por Parra, 2000) analiza la concepción didáctica que se ha formado el docente de Geografía, para dar cuenta de ello desarrolla una investigación descriptiva y establece que: los docentes están desactualizados en Enseñanza de la Geografía, asumen posturas de apatía respecto a las innovaciones y continúan adscritos al método de la enseñanza tradicional.

También, Aguilar (2000), efectuó su trabajo sobre “Los Cambios promovidos por la Gerencia Operativa en la I y II Etapa de Educación Básica para la Consolidación de los Proyectos Pedagógicos de Aula”, Su investigación es de carácter descriptivo y para ello utilizó un cuestionario y concluyó que la Gerencia operativa que se aplica no es efectiva y no se corresponde con lo establecido en el Currículo Básico nacional, por lo cual existe poca disposición para consolidar los Proyectos Pedagógicos de Aula. Adicionalmente, Monsalve (citado por Cabezas, 2000, p.9), recomienda que “los docentes deben incluir los recursos didácticos como parte complementaria para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por su parte, Chapeta (2000, p.30), agrega que:

Las características novedosas de los nuevos tiempos, exigen un nuevo modelo de docente lo que constituye un reto para las instituciones que lo forman, ya que en la actualidad el profesorado no puede seguir siendo puramente transmisor que enseña a través de informaciones los conocimientos planteados en los programas, por cuanto los aprendizajes obtenidos de esta manera constituyen uno de los aspectos más criticados de la educación de hoy.

De manera similar, Mora (2001, p.41) establece que, a partir de la Enseñanza de la geografía puede realizarse “un conjunto de aportes en la formación del niño bajo principio de la escolaridad prioritaria”. Asimismo, Guevara (2002, p.11) considera que “la enseñanza de la Geografía debe comenzar a desarrollarse desde los primeros años de la escolaridad, una enseñanza que aborde los diferentes problemas que confrontan los alumnos en su realidad inmediata”.

Para concluir, Gil (2002, p.3), realizó una investigación con la cual llegó a la conclusión que “la Enseñanza de la Geografía requiere de innovaciones que deben hacer énfasis en los contenidos curriculares y en los medios de operacionalización para impulsar la transformación cultural e intencional desde la base del sistema educativo: la Escuela”.

Dentro de esta misma idea, se agrega lo escrito por Rivas (2003, p.6): “el perfil del educador que Venezuela requiere debería tener entre sus elementos las condiciones necesarias (...) para poder desarrollar competencias de planificador, investigador, orientador, administrador, líder, emprendedor y apto para tomar decisiones”.

En resumen, son diversos los aportes que pueden sustentar este estudio, empero, es necesario buscar herramientas propias que permitan consolidar los Proyectos de Aula o Proyectos de Aprendizaje como base de enseñanza en las áreas académicas esencialmente de la Geografía.

Bases Teóricas

Educación Rural

Conviene destacar que la investigación que se realiza se desarrollará en un plantel de dependencia oficial adscrito al Ejecutivo Nacional y las actividades se desarrollan en el sector rural, por lo cual es conveniente traer a colación, algunas acepciones que hacen referencia a la Educación Rural en el nivel de Educación Básica. En primer lugar, es primordial conocer que según D´erlee (1969, p.3) “las primeras escuelas rurales se crearon mediante circular del Ministerio de Educación de fecha 27-12-1932, dirigida a los inspectores técnicos escolares, en donde les instruiría a todas las escuelas unitarias que funcionaban en los caseríos, escuelas rurales”.

De acuerdo con lo anterior, la aparición de la Educación Rural fue impulsada por el Ministro de educación del año 1932, el Señor Rubén González, quien promovió la creación de escuelas adaptadas a las necesidades e intereses de las personas que habitaban las zonas rurales (el campo). Sin embargo, solo fue hasta el año 1938 que se creó la escuela Normal Rural “El Macaro”, en Turmero, Estado Aragua, que inició la formación de centenares de maestros con visión contemporánea y una actitud de simpatía hacia el campo.

En tal sentido, en 1940 aparece la Nueva Ley de Educación que establece diferencia entre Educación Urbana y Rural. En 1960 se creó la División de Educación Rural que egresa la primera promoción de Directores de Núcleo y Maestros Demostradores. Los Núcleos Escolares Rurales surgidos desde 1932, presentaron varios cambios en sus estatutos y es hasta 1960 cuando se establecen centros educativos en el país. Fermín (Citado por Torres, 2000, p.81) señala que el Núcleo Rural es:

Una unidad técnico administrativa que agrupa un número determinado de escuelas rurales ubicadas en una zona homogénea desde el punto de vista geográfico, económico y demográfico, en torno a una principal que le sirve de guía y se denomina Escuela Central.

Las primeras escuelas rurales creadas, emergen con la finalidad de fortalecer y proyectar la idiosincrasia del campesino. Según Díaz (1984, p.17) los programas allí desarrollados “comprendían actividades tanto para los escolares como para la comunidad en un intento de satisfacer sus necesidades técnicas, educacionales y existenciales”.

Por tal motivo, el Ministerio de Educación (1997, p. 123), en la Guía Metodológica para el Docente del Sector Rural, Frontera e Indígena, define la Educación Rural como un “conjunto organizado de conocimientos y teorías que tratan de principios y prácticas de enseñanza y aprendizaje en las comunidades rurales”. A su vez la considera “el arte de desarrollar y cultivar, a través de la educación, las facultades básicas, intelectuales, estéticas y morales, como también el logro del bienestar económico y social de las personas que viven en comunidad rural”.

También, Prietos (Citado por Enciso, s.f, p.4), la define como: “aquella que se imparte en el medio rural, considerándose esta, como lo perteneciente o relativo al campo, a las labores que en él realizan, orientada a preparar al hombre del campo para la modernización de su medio”. Por su parte, la UNESCO, según Boix (1995, p.7), preconiza que “la educación destinada a la población rural debe estar arraigada en el medio y que ha de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los individuos”.

En el mismo orden de ideas, Aracena y Winter (1999, p.9), consideran que de acuerdo con las nuevas realidades rurales, debe entenderse a la educación como:

Un proceso integral, continuo y permanente que atiende a los niños, jóvenes y adultos, a través de una estrecha vinculación entre la educación formal impartida en la escuela y la educación informal que se da en el interior de las familias y las comunidades.

Educación Básica

Según Díaz (1984, p.53), el Currículo de Educación Básica fue elaborado por la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación durante los años 1980-1981”. Cuando fue creado el Currículo de Educación Básica, emergieron con él, una serie de documentos que lo fundamentaban, entre ellos: el normativo, los programas, la Unidad Generadora de Aprendizaje y otros más, adaptados a la Constitución Nacional, La Ley Orgánica de Educación y el VI Plan de la Nación.

Por estas razones, se cita lo señalado por el ministerio de educación en el Normativo de Educación Básica (1980, p.33):

La Educación Básica es la educación mínima obligatoria que se ofrece a todo ciudadano, con la finalidad de estimular el desarrollo armónico, su personalidad y capacitarlo para valorar nuestro destino histórico e integrarse a la comunidad, consentido constructivo haciendo uso de instrumentos que le permitan incorporarse

efectivamente a la vida laboral y continuar estudios con suficientes posibilidades de éxito.

Esto representa que la Educación Básica debe ser el pilar esencial para que todo ciudadano se forme una identidad propia, con amor por la patria, con capacidad para defender sus ideales y asumir compromisos. En tal sentido, la UPEL (1988, p.15), agrega:

La Educación Básica, se concibe como la educación general mínima que todos los ciudadanos de un país, tanto de las áreas urbanas como de las rurales, requieren para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, a fin de que puedan prepararse para la vida útil y continuar sus estudios, si así lo desean.

En consecuencia, Rosenblat (s.f, p.87), señala: “compete a la Educación Básica enseñar junto con los derechos, los deberes, (...) desarrollar la capacidad del individuo, explorar las aptitudes y tendencias vocacionales (...) para que así

comprenda que debe adquirir conciencia de su obligación fundamental como venezolano”... En ese proceso educativo del nivel de Educación Básica, la organización del aprendizaje se desarrolla a través de lo que se conoce como la Unidad Generadora de Aprendizaje (UGA), que según Díaz (1984, p.93) “es una matriz que concentra su red en otro instrumento de planificación curricular, como son:

la unidad de correlación, la unidad de clase y la unidad de trabajo”.

Tan mencionada Unidad Generadora de Aprendizaje, implica que el docente planificará por lapsos, de manera flexible y atendiendo lo temático de los programas instruccionales; la Unidad Generadora de Aprendizaje (1982), en su IV versión, toma en cuenta como elementos de la UGA, los siguientes:

- 1) Origen.
- 2) Necesidades, Intereses y problemas.
- 3) Características: - Globalidad
- Coherencia
- 4) Formas del Aprendizaje: - Experiencias
- Proyectables

- 5) La Cobertura: - Individual
 - Escolar
 - Familiar
 - Local
- 6) Los objetivos: - Descentralización
 - Regionalización
 - Participación
 - Flexibilidad
- 7) Participantes: - Educandos
 - Docentes
 - Representantes
 - Miembros de la comunidad
- 8) Los componentes: - Aspecto Temático:
 - * Unidad de correlación
 - * Unidad de clase
 - Aspecto Social:
 - * Unidad de trabajo
- 9) Punto de apoyo y eje de interés

En suma, la Educación Básica implica una estrategia educativa para la población escolar. A la Educación Básica se le asignan las siguientes características:

- * Es democrática, porque establece los principios constitucionales de universalidad, del derecho de todos a la educación.
- * Es eficiente, porque atiende al derecho del estado a ejercer la supervisión, control y coordinación de la enseñanza.
- * Es integrada, porque garantiza la unidad del proceso escolar durante los nueve años de estudio.
- * Es formativa, atiende a los valores morales y la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia.
- * Es activa, desarrolla los principios de innovación de la educación.
- * Es humanística, estimula la capacidad de ser de cada individuo.

- * Es científica, se opone a lo dogmático y valora la investigación como fundamento de la ciencia.
- * Es sistémica, forma parte de una organización social.
- * Es Regionalizada, atiende a las necesidades y características concretas de cada una de las regiones.
- * Es creativa, estimula la imaginación, la iniciativa y la originalidad.

En virtud de lo señalado, se resalta que la Educación Básica se imparte en diferentes tipos de planteles, los cuales están distribuidos en toda la geografía nacional. Los planteles educativos pueden formar parte de una dependencia oficial que se ubica en el ámbito nacional, estatal y municipal, como también de una dependencia privada, además puede encontrarse en un sector urbano, rural, frontera e indígena.

Currículo Básico Nacional

Los Proyectos de Aprendizaje forman parte de los que se conoce como Currículo Básico. La Educación Básica cuenta con un Currículo Básico Nacional y un currículo que se corresponde con cada Entidad Federal, el cual se denomina Currículo Básico Estatal. Es menester, resaltar algunas acepciones que se tienen referente a Currículo, entre ellas se cita la de Suárez (citado por la UPEL, 1984, p.28), que lo define como “ el conjunto de experiencias que el alumno logra en la escuela bajo la dirección de ésta y por la orientación de los objetivos de la educación”.

Al respecto, Sarramona (2000, p.127) considera que el currículo:

Se trata de una palabra latina que significa «camino» y habitualmente se emplea para designar el conjunto de materias y actividades que cabe realizar para alcanzar un nivel educativo o una carrera (...) el curriculum constituye el ámbito académico sobre el cual se materializa la actuación profesional...

Por su parte, Nozenko y Fornari (1998, p.8) agregan que, el currículo es visto como “el conjunto organizado de conocimientos que el estudiante no solo debe adquirir, sino también aplicar a la realidad de una situación problemática”. El

Ministerio de Educación (1998, p.10) considera el Currículo Básico Nacional como “Modelo curricular de carácter prescriptivo que asume las políticas educativas del nivel de Educación Básica”, asimismo plantea que el Currículo Básico Estatal es un “Modelo curricular que promueve el respeto y valoración del pluralismo étnico, lingüístico y cultural, (...) que permite dar respuesta educativa a las motivaciones, necesidades, intereses y exigencias específicas de cada Entidad Federal”.

Por consiguiente, como parte esencial de la Reforma Educativa, el Currículo Básico presenta las siguientes características:

- * Esta sustentado en la transversalidad y se sistematiza a través de los ejes: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo, en la Primera Etapa. En la segunda etapa además se incorpora el eje ambiente.
- * Se fundamenta en teorías de aprendizaje, entre las cuales cabe destacar: la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Teoría del procesamiento de la información, la Teoría Sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, entre otras.
- * Esta centrado en la escuela, porque plantea la formación desde una perspectiva organizativa del aprendizaje, al desarrollar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje que mejoren la eficiencia y pertinencia de la escuela.
- * Es consensuado, ya que agrupa a todos los actores del proceso educativo.
- * Es abierto y flexible, ya que integra y potencia los aportes del personal docente, considera varios puntos de vista e incorpora nuevas ideas, contenidos y metodologías innovadoras.
- * Organiza el conocimiento por tipos de contenido, incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que proporcionan al docente herramientas que facilitan el desarrollo de su práctica pedagógica.

En suma, el Currículo Básico concebido desde el punto de vista de la realidad en que se vive, es un modo de organizar los conocimientos a impartir, tomando en cuenta, la creatividad del docente para incorporar en el aula los contenidos significativos que promuevan la integración cuadrangular escuela-docente-alumno-comunidad, para así alcanzar los objetivos primordiales del nivel de Educación Básica.

Teorías Inmersas en el Currículo Básico Nacional

Por ende, el docente que labora en el sector rural debe ejecutar acciones pedagógicas innovadoras, adaptadas a la realidad y al medio en que se desenvuelve, tomando en cuenta la construcción de conocimientos tal y como se contempla en las teorías del Currículo Básico. Este currículo básico se sustenta en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que se alimenta de las teorías de:

- * Jean Piaget: Teoría Genética
- * Ausubel: Teoría de Aprendizaje Significativo
- * Vigotsky: Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores
- * Teoría del Procesamiento de la Información

En relación con la teoría de Piaget, la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.272) considera que:

El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen en las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece. En este sentido, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas, que corresponden tanto a la manera que el sujeto tiene de enfocar los problemas como a su estructura.

Lo anterior, permite resaltar que las diferentes etapas de la teoría piagetiana se encuentran inmersas dentro de cada objetivo, eje transversal y contenido del Currículo Básico Nacional, motivo que se busca que el alumno asuma una adaptación constante al mundo en que se desenvuelve y desarrolle su capacidad de inteligencia para ser coherente e interactivo; además de asimilar nueva información y acomodar sus sentidos para comprenderla y de este modo lograr un equilibrio que modifique sus conocimientos previos y los adapte a su mundo percibido.

En tal sentido, el Ministerio de Educación (1998, p.9), en el Currículo Básico Nacional plantea:

...la reivindicación del “ser” de los educandos a lo largo de su proceso formativo. Es decir, se pretende propiciar en el alumno la confianza en sí mismo, en sus propias capacidades, en la posibilidad de enfrentar con decisión y de manera cooperativa los múltiples problemas....

En el mismo orden de ideas, en el texto (p.53), se considera que “...fructífero para la educación resulta también la descripción piagetiana del proceso de adquisición del conocimiento, en el cual el sujeto asimila los elementos de su ambiente y los incorpora a su estructura cognoscitiva”. Por tanto, se busca que los educandos interaccionen directamente con el contexto y reflexionen ante su realidad, estableciendo opiniones críticas respecto a lo observado y así llegar a conclusiones concretas.

En relación con la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.288), establece que “ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva que aprende”. Al respecto, el Ministerio de Educación (1998, p.20) en el Currículo Básico Nacional, insiste en que:

...el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula, al incorporar al currículo en todos sus niveles, una educación significativa para el niño a partir de la conexión de dichas disciplinas (...) en consecuencia, los ejes transversales no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas, sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científica, humanística y ético-moral....

Asimismo, el texto en el área académica de Ciencias Sociales (p.241), refiere: “se sugiere el manejo integrado de los bloques, estableciendo interrelación entre los contenidos (...) por lo que las experiencias de aprendizaje deben partir de su cotidianidad y espacio vivido”. Por consiguiente, si se interrelacionan los contenidos, se obtienen un aprendizaje significativo, por lo que el alumno dará mayor importancia a la comprensión de los contenidos asignándoles significado y aprendiendo los mismos como base de que va a constituir conceptos concretos.

De igual forma, el Currículo Básico Nacional (1998, p.54), contempla que “al propiciar un Proyecto de Plantel y un Proyecto de Aula se permitirá al alumno

vincularse con su historia, con su espacio, con su gente, con su cultura y así plantar la base para que su aprendizaje sea significativo”.

Por otro lado, se cuenta con la presencia de la teoría sociocultural de los procesos superiores original de Vigotsky, quien (citado por el Ministerio de Educación, 1998, pp.52-53), expresa que:

La escuela, junto con la familia, resultan ser las instituciones de mayor importancia en el proceso de desarrollo psicológico del alumno. Además constituyen ambiente culturalmente organizados donde éstos interactúan constantemente, es así como se observa que la interacción de los seres humanos con su medio, va a estar mediatizada desde el inicio de su existencia por la cultura, y esta mediación va a permitir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Es importante acotar que, Vigotsky, según la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.284), afirma que: “en la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas”. De acuerdo con esto, el docente es el que debe asumir la responsabilidad de organizar el ambiente socioeducativo para que así se den interacciones constructivas entre él y los educandos.

Asimismo, fluye la teoría del procesamiento de la información, con la que se busca que los individuos asimilen todo aquel cúmulo de información que recibe del contexto en el que se desenvuelve, y la organice de la manera más eficaz posible para obtener un aprendizaje significativo de esta. El Currículo Básico Nacional (1998, p.18), citando a Ramos (1997), señala que: “ la función de la escuela gira en torno a la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado

asimila a las prácticas sociales de la vida paralela a la escuela”. También el Currículo Básico Nacional (p.26), acota que: “los alumnos deben observar en los adultos que les rodean, especialmente en los docentes, el uso de procesos lógicos y de las conductas efectivas que se aspira que ellos desarrollen”.

Finalmente, emerge la teoría Humanista, según lo citado por el Ministerio de Educación y Deporte (2004, p.31) en consonancia con el proyecto de Escuelas Bolivarianas:

La educación debe considerarse un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en sus estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidos por el sistema educativo.

De esta concepción humana, integral y progresiva de la educación, el inicio de la enseñanza-aprendizaje es en el vientre materno, pasando luego del nacimiento, en lo formal e informal por períodos sucesivos, que en síntesis progresivas elevadas, cada una contiene a las anteriores determinando un proceso que alimenta a la continuidad como fundamento de la esperanza de la vida escolar.

En definitiva, con la Reforma Curricular el alumno debe desarrollar destrezas y habilidades para captar información y procesarla. Las teorías mencionadas con anterioridad sustentan este Currículo Básico haciendo énfasis en procesos de construcción y reconstrucción, podría decirse, en un enfoque constructivista. En tal sentido, el Currículo Básico Nacional (1998, p.65), refiere:

El alumno será un constructor del aprendizaje, producto de las interacciones diversas promovidas en el contexto escolar y fuera de este. Será participativo y proactivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) será un investigador analítico de los diferentes campos del saber para reconstruir los esquemas que posee en las diferentes áreas...

Es importante considerar que la dinámica del enfoque constructivista en educación permite que el educando construya significados e inicie el aprendizaje de nuevos contenidos sustentado en sus ideas y nociones básicas. Con estos señalamientos, es vital destacar algunas nociones fundamentales sobre el constructivismo, como paradigma que sustenta a la nueva Reforma Curricular. Según Carretero (1993, p.21), en el artículo “El constructivismo y el aprendizaje

significativo”, considera que: “es la idea que mantiene el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, (...) es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos aspectos”.

Igualmente, en el mismo artículo se señala el punto de vista de Coll (1990, pp.441-442), quien agrega que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- * El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye los saberes de su grupo cultural.
- * La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- * La función del docente es engarzar el proceso de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Por su parte, Bethencourt (Citado por Gandica, 2000, p.12), se refiere al constructivismo como “el que condicionará nuestra manera de plantear y programar las actividades de aprendizaje. Sus principales postulados: el aprendizaje por reconstrucción, el aprendizaje a partir de los saberes previos del niño”...

Simultáneamente, Maldonado (s.f, p.1), considera que “el paradigma constructivista asume el conocimiento como una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende”.

Asimismo, Gallego-Badillo (citado por la revista Educere, 1999, p.47), añade que el constructivismo “es una estructura conceptual metodológica y actitudinal, en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva, de la epistemología, de la lógica, de la lingüística, de la pedagogía y la didáctica”. A tal efecto, Piaget (Citado por Bartolomé y otros, 1997, p.29) destaca:

El constructivismo es el proceso por el cual el sujeto desarrolla su propia inteligencia, las estructuras mentales son construidas por el niño a partir de sus propias acciones. La construcción se realiza desde dentro, es un proceso interno del sujeto. El conocimiento es el resultado de un proceso de construcción.

En este sentido, el Manual de la Educación (2001, p.906), considera al constructivismo como “un modelo según el cual el aprendizaje se realiza mediante un proceso activo de construcción en el que la habilidad para razonar y utilizar conocimientos depende de los conocimientos ya adquiridos”. Finalmente, la autora considera primordial hacer referencia a las características esenciales de la acción constructivista, enumeradas en la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.54):

- * Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno.
- * Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
- * Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
- * Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia.

Este nuevo enfoque de la educación debe contribuir al surgimiento de la sociedad, para ello el docente debe concienciarse en apoyar esa transformación educativa y hacer que sus educandos desarrollen habilidades de razonamiento y capacidades para resolver problemas. La pedagogía constructivista debe ser impartida de manera significativa orientándola hacia los problemas sociales, éticos y morales del entorno, especialmente, la que tienen conexión con la Geografía referida al proceso de enseñanza en la Educación Básica.

Los Proyectos de Aprendizaje

La Reforma Educativa, promueve la transformación del sistema escolar a través de la implantación de los Proyectos de Aprendizaje, los cuales pueden asumir diversas acepciones, de acuerdo con trabajos elaborados por varios investigadores. Es necesario resaltar que, actualmente en el ámbito educativo se hace referencia a los proyectos como Proyectos de Aprendizaje, sin embargo el fundamento teórico originario les dio el nombre de Proyectos Pedagógicos de Aula

tal y como lo establece el Currículo Básico Nacional (1998, p.105) que los define como:

Un instrumento de planificación didáctica sustentado en la transversalidad, que implica la investigación, propicia la globalización del aprendizaje y la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones intereses o problemas de los niños relacionados con su contexto socio natural.

Simultáneamente, Odreman (1997, p.19), considera que los Proyectos de Aprendizaje constituyen “una estrategia de planificación, se incorporan las necesidades e intereses de los estudiantes y de la escuela con la finalidad de proporcionar una educación de calidad, consona con las exigencias del mundo de hoy”. En este sentido, Agudelo y Flores (2000, p.36) definen los Proyectos Pedagógicos de Aula como:

Estrategia de planificación didáctica que implica la investigación, propicia la globalización del aprendizaje, integra los ejes transversales y los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los educandos y de la escuela a fin de promover una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.

También, Becerra (s.f, p.3) considera los Proyectos Pedagógicos de Aula como “una estrategia metodológica concebida en la escuela y los educandos; elaborada por el conjunto de actores de acción escolar, incluida la participación de la familia y otros integrantes de la comunidad”. Asimismo, en el artículo “Proyecto Pedagógico de Aula y Globalización de los Aprendizajes”, (s.f, p.3) se definen estos como:

El conjunto de procesos de enseñanza y de aprendizaje que los educandos van a protagonizar y experimentar durante un tiempo escolar concreto, para progresar en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, efectivas, sociales, corporales y éticas, y en consecuencia, en la progresiva maduración de su personalidad.

Por su parte, González (1998, p.24), afirma que Los Proyectos de Aula:

...contribuyen a que la actividad desarrollada no vaya a la deriva y que el docente asiente por escrito su planificación, se organicen alrededor

del trabajo temas de interés para los alumnos; remiten principios didácticos específicos que pueden contextualizar la práctica escolar.

En el mismo orden de ideas, Rosales y Guerrero (2007, p.8) definen los Proyectos de Aula o proyectos de Aprendizaje como “Un conjunto de acciones desarrolladas por un grupo para el lograr el aprendizaje y aportar al mismo tiempo soluciones a problemas comunitarios”. Por su parte, García (2007, p.7), considera los Proyectos de Aprendizaje como “el instrumento de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que aborda las necesidades de los alumnos y de la escuela a través del uso de herramientas pedagógicas que permiten el logro de aprendizajes significativos e integrales”.

Por tal sentido, es menester destacar las características que presentan los Proyectos de Aula como modelo curricular del sistema educativo. Agudelo y Flores (2000, pp.39-40), consideran las siguientes:

- * Son organizadores: organizan y operacionalizan los elementos básicos del currículo.
- * Son didácticos: orientan la acción formativa del docente e interrelacionan los elementos que intervienen en el acto didáctico.
- * Son pertinentes: permiten contextualizar los contenidos y los alcances de los ejes transversales en atención a las características de los educandos.
- * Son cooperativos: los construyen y desarrollan de manera conjunta docentes, alumnos, familia y miembros de la comunidad.

Dentro de esta misma idea, la revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría (s.f, p.7), destaca como características esenciales de los Proyectos de Aula las que se mencionan a continuación:

- * Permite la globalización e integración de los aprendizajes.
- * Se construyen conjuntamente con los niños e inclusive con la participación de la comunidad.
- * Favorecen el aprendizaje significativo
- * Contextualizan y adaptan los objetivos, ejes y contenidos en atención a las necesidades e intereses del educando y la realidad del plantel.
- * Favorece la investigación-acción en el aula.
- * Se realizan a corto, mediano y largo plazo.

- * Evalúan de una manera compartida e integral.
- * Facilitan el establecimiento de relaciones entre contenidos pertenecientes a varias áreas académicas.

Los Proyectos de Aprendizaje fueron creados bajo la perspectiva de modelo globalizador, queriendo dejar de lado la transmisión de contenidos de aprendizaje adscritos a determinadas asignaturas, y encaminar el proceso educativo a través de la integración de diversos aspectos que faciliten a los educandos la comprensión reflexiva y crítica de su contexto inmediato.

Por estas razones, la autora considera que los Proyectos de Aprendizaje dentro del sistema educativo actual, son herramientas didácticas fundamentales dentro del proceso de planificación, porque van a permitir al docente la interacción permanente con los alumnos y la comunidad en la construcción de conocimientos que generen cambios, en pro de la sociedad y en pro del mejoramiento de la calidad de la educación, a objeto de obtener aprendizajes significativos acordes con la realidad circundante.

Asimismo, Los Proyectos de Aprendizaje, llegan a convertirse en un instrumento de planificación sustentado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que toman en cuenta las necesidades del quehacer comunitario y del aula para que los alumnos adquieran aprendizaje significativo se integren en los cuales se realcen las dimensiones del Ser, Conocer, Hacer y Convivir.

Es necesario resaltar que en la elaboración y planificación de Proyectos de Aprendizaje, se deben tomar en cuenta algunos aspectos, entre los cuales, el Ministerio de Educación (1998), y el Ministerio de Educación y deportes (2005), destacan:

* **Transversalidad:** Es el resultado de la incorporación de elementos formativos en la programación y planificación, como ejes que se hacen presentes en todos los momentos y las áreas del proceso de enseñanza.

* **Espacios:** Son todos los aspectos temáticos y ambientales necesarios para la planificación. Se toman en cuenta los siguientes espacios:

- **La escuela, espacio para la producción y la productividad:** Orienta la formación en valor trabajo, fortalece la práctica productiva escolar con la filosofía de Aprender haciendo y enseñar produciendo.
 - **La escuela, espacio para la paz:** Orienta el desarrollo de los valores de paz, tolerancia, diálogo, convivencia y solidaridad en los espacios escolares y su entorno.
 - **La escuela, espacio de formación integral:** Orienta la discusión curricular con pertinencia social integra a la comunidad y al lugar a los procesos pedagógicos y los incorpora como parte de la formación integral.
 - **La escuela, espacio de creación y creatividad:** orienta al desarrollo del intelecto de la salud física, de la voluntad de hacer, propicia la correspondencia entre mente-manos-cuerpo y espíritu.
 - **La escuela, espacio de salud y vida:** Orienta la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano.
 - **La escuela, como centro del quehacer comunitario:** orienta la participación y el protagonismo de los sujetos de la comunidad educativa bajo los principios de corresponsabilidad en la que intervienen todos los actores del hecho educativo.
 - **La escuela, espacio de comunicación alternativa:** Orienta la creación de medios de comunicación para la formación de ciudadanos y ciudadanas en la divulgación e interpretación de la información veraz y oportuna de manera crítica y reflexiva.
 - **La escuela, espacio para las tecnologías de la información y la comunicación y eje de innovación tecnológica:** Orienta la posibilidad de universalizar y democratizar la información a través de los Centros Bolivarianos de Informática y telemática.
 - **La escuela, como espacio de innovaciones pedagógicas:** orienta el proceso de discusión curricular en forma colectiva escuela-familia-comunidad que genere investigación y aplicación de experiencias innovadoras.
- * **Contenidos:** podrían ser comparados de manera un tanto remota con los objetivos específicos del modelo directivo. Son entonces esas metas iniciales que debe alcanzar el estudiante para lograr luego las competencias, están divididos en:
- **Contenidos Conceptuales:** los cuales comprenden la dimensión del conocer dentro del proceso de aprendizaje. Constituyen aquella información teórica,

conceptos, nombres, características,... que el estudiante adquiere durante la instrucción.

- **Contenidos Procedimentales:** como la dimensión del hacer, consisten en la realización de procedimientos y aplicación de técnicas específicas para la consecución de metas.

- **Contenidos actitudinales:** Comprender la dimensión del ser, se refieren precisamente a las actitudes (y no aptitudes) que asume y manifiesta el o la estudiante a lo largo del proceso de instrucción.

* **Competencias:** Constituyen el principal elemento directriz de los Proyectos aunque en paradigmas pedagógicos muy distintos, podríamos relacionarlos con los objetivos, es decir, son los que marcan la meta o pauta central del proceso de instrucción y partir de ellos se generan otras metas que el estudiante deberá alcanzar previamente para lograr la general.

* **Evaluación por proceso:** Consiste en la realización de una evaluación a lo largo de toda la instrucción (entendida como enseñanza – aprendizaje), de manera que el producto final, sin dejar de ser importante, pierda importancia para dar paso a todo el proceso vivenciado por el/la estudiante durante su propio aprendizaje.

* **Indicadores de logro:** son todos y cada uno de aquellas señales que al aparecer podrían indicarnos que el estudiante ha avanzado en la adquisición, procesamiento y aplicación de un aprendizaje determinado.

De igual forma, se considera importante resaltar las ventajas que tienen los Proyectos de Aprendizaje como estrategia didáctica, entre otras se presentan las siguientes:

* Permiten profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere en forma difusa en el entorno socionatural, a través de los alcances e indicadores de los ejes transversales que impregnan a los contenidos de las áreas con una dimensión social.

* Favorecen la globalización de los aprendizaje y el aprendizaje significativo.

* Facilitan la integración entre los contenidos pertenecientes a las distintas áreas académicas a objeto de lograr la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

- * Guardan una estrecha relación con los Proyectos Comunitarios, porque consideran los resultados del diagnóstico del plantel y la comunidad e incorporan actividades relacionadas con los problemas de tipo pedagógico
- * Permiten contextualizar los alcances e indicadores de los ejes transversales y los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal tomando en consideración el tema del proyecto, las características, necesidades e intereses de los educandos y la realidad social de la institución.
- * Contribuyen a seleccionar métodos, técnicas de enseñanza y actividades que permiten una adecuada intervención pedagógica en el aula.
- * Ayudan a la toma de decisiones respecto al diseño de proyectos globales de enseñanza.
- * Permiten explicitar las intenciones educativas definidas en el Currículo Básico Nacional

Finalmente, es menester citar algunas de las funciones de los Proyectos de Aprendizaje, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Deportes (2005, p.53):

- * Desarrollar las prácticas pedagógicas a partir de situaciones reales.
- * Integrar, a través de los espacios, la escuela y la comunidad.
- * Resolver necesidades existentes en los planteles y las comunidades a partir del abordaje pedagógico.
- * Promover la investigación de los autores del hecho educativo.
- * Resaltar la identidad socio cultural, partiendo del contexto local.
- * Formar individuos capaces de resolver problemas de su entorno.
- * Promover el desarrollo endógeno.
- * Activar la inserción ideológica y filosófica como parte de la formación de nuevos republicanos.

Enseñanza de la Geografía

En suma la Enseñanza de la Geografía en el ámbito de la Educación Básica requiere la aplicación adecuada de herramientas didácticas para alcanzar los objetivos curriculares propuestos. Con estos señalamientos se trae a colación la

definición que la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.49) otorga a la Enseñanza: “Serie de actos que realiza el docente con el propósito de plantear situaciones que le den a los alumnos la posibilidad e aprender, es decir, de adquirir nuevas conductas o modificar las ya existentes”. Por su parte, Arzelay, (1980, p.19), considera que la Geografía es “la esencia que aporta una explicación de la organización diferenciada del espacio estructurado por los grupos humanos dentro de condiciones históricas dadas”.

De acuerdo con estos enfoques, es menester considerar lo señalado por Santiago (1996, p.75) en relación con la Enseñanza de la Geografía: “ésta debe apuntalar sus actividades hacia el estudio de los problemas geográficos, con el sentido de fomentar el entendimiento del uso y disfrute de la realidad por los grupos humanos”. Asimismo,

Estacio (citado por Santiago, 1996, p.71) recomienda que:

www.bdigital.ula.ve
La Enseñanza de la Geografía, debe plantearse que el espacio social debe ser entendido como producto histórico y desde allí, se iniciará la toma de decisiones que implica educar para entender la realidad, facilitando experiencias de aprendizajes que contribuyan a vivir en armonía con el entorno.

La Enseñanza de la Geografía en el campo de una educación nueva se inserta como ciencia social y humana que ofrece capacidades de utilidad en la vida práctica, para esto se requiere conocer cuáles son los problemas y necesidades de las poblaciones, descubrir cuáles son los recursos y potencialidades que posibilitan la generación de respuestas pertinentes y eficaces ante los retos que enfrentan las nuevas realidades.

Asimismo, Cunill (1998), (citado por Mora, 2001, p.42), propone “la Enseñanza de la Geografía deberá basarse en el conocimiento humanístico-científico con análisis de honda reflexión que surja de las vivencias territoriales, locales, regionales, nacionales, integracionistas, internas y externas”.

Desde el punto de vista de la autora, la globalización de todas estas acepciones trascienden de manera directa al desarrollo de las actividades educativas que se generan a diario. Esto es, contar con la presencia de un divorcio eminente entre la realidad que se vive el ámbito educativo del aula y las finalidades que plantea el enfoque constructivista que sustenta los Proyectos de Aprendizaje. Por consiguiente la Enseñanza de la Geografía a través de estos proyectos, se asoma con gran dificultad en la actualidad porque no logra conciliar sociedad, cultura y naturaleza de una manera activa e innovadora.

Es vital hacer notar que, la Geografía como asignatura del Currículo Básico Nacional, se encuentra inmersa en el área de Ciencias Sociales, en relación a esto, el Currículo Básico Nacional (1998, p.235), establece que “el estudio de las Ciencias Sociales constituye un soporte valioso en la tarea de formar ciudadanos con niveles de pertinencia y de compromiso profundos a nivel nacional, regional y local”. Según lo expresado, con ésta área los docentes contribuyen a que sus educandos se formen en valores y adquieran conocimientos y actitudes responsables que les permita participar en procesos de transformación social.

La Enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel de Educación Básica, va ascendiendo según el nivel cognoscitivo del alumno, en profundidad y análisis, desde el primer grado de la I etapa, hasta el sexto grado de la II etapa de Educación Básica; los contenidos que resaltan en este nivel están relacionados con Geografía, Historia, Educación Familiar y Ciudadana y también algunos que se toman en cuenta de Sociología, Economía y Antropología.

Por otra parte, es menester resaltar que en éste nivel de Educación Básica, el área de Ciencias Sociales está organizada en bloques de contenido tales como: convivencia social y ciudadana, sociedad venezolana y espacio geográfico, Historia, Sociedad e Identidad Nacional. Los bloques de contenido deben ser manejados de manera integral estableciendo relación entre ellos para permitir al alumno participar de manera activa y dinámica en su proceso de aprendizaje.

De allí, que la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje en el nivel de Educación Básica, debe concebir el espacio

geográfico como una globalidad significativa y facilitar que el educando tenga afecto a lo que vive. Según Santiago (1996, p.68) “Esta significativa tarea para la Enseñanza de la Geografía representa la exigencia de incentivar a los educandos hacia una postura reflexiva y crítica, hacia su realidad inmediata, hoy, cada vez más universal”.

Conviene destacar, que si se quiere enseñar lo geográfico, se deben estudiar los hechos como la realidad los presenta, adaptándose a los nuevos enfoques metodológicos acordes con las exigencias actuales. Para lograrlo se debe hacer énfasis en:

- * Las nuevas realidades tecnológicas.
- * Los cambios ambientales
- * Las culturas locales, recursos, potencialidades y oportunidades que da el sistema educativo.

Para concluir, se añade lo señalado por Taborda (s.f., pp.38-39): “la Enseñanza de la Geografía de Venezuela priva lo interdisciplinario, (...) se plantea en el marco de una dimensión social que deja claramente establecidos los problemas urgentes que reclaman solución como contradicciones”. En definitiva, se requiere que el educando cree una conciencia conservacionista de sus raíces, tomando como base las dimensiones del aprendizaje que propone el Currículo Básico: ser, hacer, conocer y convivir.

Herramientas GeoDidácticas

La Enseñanza de la Geografía en el sistema educativo actual, requiere que los docentes asuman los Proyectos de Aprendizaje como estrategia de planificación activa que debe ser considerada herramienta didáctica esencial en la construcción de aprendizajes significativos. Esa herramienta didáctica es considerada por Boix (1995, p.55), como:

Aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

De igual forma, puede tomarse en cuenta la acepción de la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.198) en la que considera que las Herramientas Didácticas “son recursos importantes que bien utilizados ofrecen ideas, propuestas, sugerencias que enriquecen nuestra labor educativa y facilitan las experiencias de aprendizaje”. Por su parte, el Manual de la Educación (2001, p.137) cree que “constituyen el conjunto de recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la práctica educativa”.

Bases Legales

El proceso educativo venezolano tiene fundamentos legales que sustentan el derecho que tiene todo ciudadano a recibir una educación acorde con las exigencias que plantea el nuevo diseño curricular. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, la Ley Orgánica de Educación, la Reforma Parcial del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y el Currículo Básico Nacional, sostienen las bases teóricas que se incluyen en la investigación, en varios de sus Artículos.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000, p.102), en su Artículo 102, señala:

la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

De igual forma, el Artículo 103 (p.103) de dicha constitución refiere:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y

aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado.

A su vez, la Constitución en su Artículo 107 (p.104) destaca:

La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la Lengua Castellana, la Historia y la Geografía de Venezuela, así como los principios del ideario Bolivariano.

De acuerdo con lo expresado en los Artículos anteriores, la educación debe ser requisito primordial en la vida de todo ciudadano, éste, disfrutaría de ella de manera gratuita en concordancia con el nivel o modalidad que le corresponda respectivamente. Simultáneamente, se menciona la enseñanza de diversas áreas académicas en las que figura la Geografía como tema obligatorio en cualquier plantel educativo que funcione en el ámbito nacional.

Adicionalmente, la Ley Orgánica de Educación (1980), aporta diversos artículos que sustentan la presente investigación. El Artículo 3 (p.3) señala:

La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática (...) capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; (...) la educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales,...

El Artículo anterior, sustenta la inclusión del área de Ciencias Sociales para la enseñanza en el nivel de educación básica, con la finalidad de que se pueda contribuir a orientar a los alumnos con sentido humanista, con conocimiento de la sociedad, con capacidad para criticar y reflexionar sobre la realidad de su entorno y con espíritu de superación para contribuir al mejoramiento de su sociedad futura.

Asimismo, el Artículo 9 (p.5), considera lo siguiente: “La educación será obligatoria en los niveles de educación preescolar y educación básica”... En cuanto a la Educación Básica, el Artículo 21 (p.8) cita:

La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística (...) estimular el deseo de saber desarrollar las capacidades de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes.

Tomando en cuenta lo descrito con anterioridad, la educación debe llevar al individuo a ser objeto de las transformaciones sociales, culturales y naturales que se den en su entorno, además de contribuir con la preservación de la vida en todos sus ámbitos para así lograr el desarrollo de una capacidad consciente de que el mejoramiento permanente es vital para el fortalecimiento de las aptitudes individuales.

La Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) fundamenta las bases teóricas citadas con el Artículo 1 (p.3), que dice:

En los planes y programas de estudio se especificarán las competencias, bloques de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, objetivos, actividades, conocimientos, destrezas, valores y actitudes esenciales que deberán alcanzar los educandos en cada área, asignatura o similar del plan de estudio para los distintos grados, etapas y niveles de aprendizaje en los planteles de los medios urbano, rural y de las regiones fronterizas e indígenas.

Por su parte la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998, p.60), en su Artículo 53, plantea:

Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Asimismo tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial de carácter gratuito y cercano a su residencia.

En tal sentido, dicha Ley en su Artículo 55 (p.60) destaca lo siguiente:

Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a ser informados y a participar activamente en su proceso educativo. El mismo derecho tienen los padres, representantes o responsables con relación al proceso educativo de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su patria potestad, representación o responsabilidad.

Los artículos mencionados, refuerzan el derecho a la educación como pilar básico de la formación ciudadana y a su vez, acentúa la participación de la familia y la comunidad como complemento del proceso educativo. Podría afirmarse que alumno, padre o representante y comunidad son quienes hacen que exista educación, sin ellos el docente no tendría objeto ninguno dentro de lo que se menciona como proceso de formación educativa.

Con estos señalamientos y el contenido textual del Currículo Básico Nacional (1998), se afianza una vez más la reforma educativa que se desenvuelve bajo el paradigma constructivista de los Proyectos de Aula, que hoy por hoy, buscan consolidarse como herramienta didáctica que pueden utilizar aquellos docentes que por razones personales y de formación profesional no apta, todavía no los consideran metodología apta par desarrollar sus actividades educativas. Empero, debe resaltarse el hecho de que, la base legal enmarca lo que debe ser y el personal docente debe concienciarse sobre ellas para lograr objetivos armónicos y conformes con las finalidades de la educación actual.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Naturaleza del Estudio

El trabajo se apoya en la investigación de campo, la cual según Arias (2004, p.28), “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna”, y según la UPEL (1998, p.5) consiste en realizar “un análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos (...) o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo”.

De igual forma, Tamayo y Tamayo (2006, p.110) agrega:

Cuando los datos se recogen directamente de la realidad, por lo cual lo denominamos primarios, su valor radica en que permite cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenido los datos, lo cual facilita su revisión o modificación en caso de surgir dudas.

Conviene destacar que la investigación es cuantitativa y tiene carácter descriptivo, porque como lo señalan Hernández y otros (1998, p.60), “los estudios descriptivos tratan de especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Asimismo, Bernal (2006, p.112), afirma que la investigación descriptiva es “aquella en que se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio”.

Por su parte, Tamayo y Tamayo (2006, p.46) agrega que la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos”.

Además es importante resaltar que la investigación cuantitativa, según Palella y Martins (2006, pp.39-40) “se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación. El dato es la expresión concreta que simboliza una realidad”. Asimismo, estos autores consideran que este tipo de investigación es “aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre determinadas variables. “

En el mismo orden de ideas, Bernal (2006, p.57), afirma que el método de investigación cuantitativa “se fundamenta en las características de los fenómenos sociales, la cual supone derivar de una manera conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas, de forma deductiva”.

Además de esto, la observación participante juega un papel fundamental en la investigación, puesto que ha permitido a la autora interactuar directamente con el grupo en estudio sin dar a conocer que son sujetos de investigación, de allí que se han determinado un conjunto de aspectos útiles para elaborar el instrumento definitivo de recolección de información más detallada sobre el problema que se indaga. Taylor-Bodgan (citados por Sánchez y Nube, 2003, p.116), utilizan la expresión Observación Participante para designar “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.”

La observación participante, también parte de la idea de que existen muchas realidades que no pueden ser observadas de forma unitaria, en ella el investigador es el principal instrumento de recolección de datos, permite que el conocimiento sea más aproximado a la realidad y ambos componentes, investigador y grupo investigado, están interactuando constantemente.

Escenario

La investigación se desarrolló en las Escuelas Básicas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399 (NER), ubicado en el pie de monte andino, específicamente la localidad de La Manga, Parroquia Pedro Briceño Méndez, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas. El NER inició sus funciones el 20 de septiembre de 1975, actualmente coordina trece (13) escuelas ubicadas netamente en el área rural, de las cuales cinco son de dependencia nacional y ocho de dependencia estatal, distribuidas equitativamente por toda la parroquia.

Población y Muestra

La población que va a conformar los sujetos de investigación estuvo integrada por los quince (15) docentes que conforman la II etapa de Educación Básica de las escuelas adscritas al NER N° 399. En opinión de Mendoza (2002, p.39), la población “hace referencia a los sujetos, objetos, acontecimientos, relaciones que se quieren estudiar”. De igual manera, Cárdenas (1995, p.122) define la población “como un conjunto de individuos con una serie de características específicas”.

Asimismo, la UNA (1991, p.272) considera a la población como “todos las unidades de investigación que seleccionamos de acuerdo con la naturaleza de un problema, para generalizar hasta ella los datos recolectados”. En el mismo orden de ideas, Palella y Martins (2006, p.115), agrega que “la población de una investigación es un conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se va a generar conclusiones”.

En tal sentido, Jany (citado por Bernal, 2006, p.164), afirma que la población es la “totalidad de elementos e individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer referencia”. Por otra parte, la muestra es no probabilística porque a través de ella se pueden seleccionar sujetos de estudio con características específicas y determinantes de la investigación. Según Hernández y otros (1998, p.226), la muestra no probabilística “es también llamada muestra dirigida, supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitraria. (...) la ventaja de esta muestra es su utilidad para

determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas”.

Instrumentos de Recolección de Información

Por lo anterior descrito, la autora de la presente investigación consideró necesario obtener información sobre la forma en que los docentes de la II etapa de Educación Básica de las escuelas adscritas al NER 399, estaban desarrollando los proyectos de aula en relación con el área de Ciencias Sociales específicamente la asignatura de Geografía.

Para ello se utilizó una guía de observación (Ver Anexo 1) en la que se reflejó los aspectos relacionados con el trabajo pedagógico que desempeñaba el docente dentro del aula. Asimismo, se utilizaron notas de campo en las cuales se plasmó la actividad docente relacionada con la realidad inmediata de su entorno y del proyecto que estaba ejecutando.

En este sentido, la Enciclopedia Práctica del Docente (2002, p.231), establece que las guías o fichas de observación utilizadas para recabar información “permiten conocer tanto el comportamiento global de los sujetos estudiados como las conductas específicas en situaciones significativas y en áreas concretas”

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó el instrumento que se aplicó para la obtención de datos definitivos que sustentaron el propósito del trabajo, se utilizó la técnica de la encuesta bajo la modalidad de cuestionario (Ver anexo 2) . Tamayo (1998, p.124) considera de gran utilidad ésta estrategia, al respecto señala que “constituye una forma concreta de la técnica de observación, logra la atención en ciertos aspectos y sujetarse a determinadas condiciones, reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio”.

Por su parte, Rodríguez (1999, p.186) agrega que el cuestionario “ es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden (...)

suelen contener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas-cerradas”. Arias (2004, p.72), define el cuestionario como “la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas”.

Asimismo, Palella y Martins (2006, p.143), agregan que el cuestionario es “un instrumento de investigación que forma parte de la técnica de la encuesta.” Finalmente, Tamayo y Tamayo, (2006, p.185) opina que el cuestionario “es de gran utilidad en la investigación científica ya que constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condiciones”.

Este instrumento se centró en la búsqueda de información de carácter pedagógico, y sus preguntas permitieron a los encuestados contar con una serie de alternativas a escoger para obtener una respuesta. El cuestionario fue autoadministrado, respecto a esto Arias (2004, p.72) agrega que “es autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador”. Las preguntas del instrumento fueron cerradas y de selección simple, es decir, que el encuestado tenía varias opciones de respuesta pero escogerá solo una. Hernández y otros (1998, p.277) establecen que “ las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas”.

Cabe destacar que el cuestionario se elaboro bajo el método de escalamiento tipo Likert, con cinco alternativas de solución: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Rara vez, Nunca. Con relación a esto, Hernández y otros (1998, p.256), agregan que éste método:

consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico.

Para efecto de la investigación se tomaron en cuenta una serie de indicadores, emanados de la observación y la revisión documental de los

Proyectos de Aprendizaje que estaban ejecutando (Ver anexo 2) El cuadro a continuación presenta un resumen de dicha operacionalización:

CUADRO 1: OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

| VARIABLE | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS |
|---|-----------------------------|-------------------------|--------------|
| La Enseñanza de la Geografía a través de Los Proyectos de Aprendizaje | Actividad cotidiana Docente | Proyecto de Aprendizaje | 1,2,3 |
| | | Constructivismo | 4,5,8 |
| | | Experiencias del alumno | 6 |
| | Estrategias de Enseñanza | Motivación | 7,9 |
| | | Recursos | 10,11 |
| | Evaluación | Formas | 12 |
| | | Tipos | 14,15,18 |
| | Participación comunitaria | Padres y representantes | 19,20 |
| | | Comunidad | 16 |
| | Enseñanza de la Geografía | Contenidos curriculares | 17,21,22 |
| Problemas geográficos | | 23,24 | |

Fuente: NCBR/LGR.2007

El Cuestionario elaborado estaba conformado por dos partes, la primera, los datos de los docentes en cuanto al sexo y nivel de instrucción, la segunda, contenía las preguntas de respuesta cerrada en apego a la Escala de Likert con cinco alternativas de solución. Anterior a su aplicación, el instrumento fue objeto de un proceso de validación en forma y contenido a través del juicio de expertos, tomando en cuenta profesionales de la educación. Para tal validación se contó con el apoyo de tres (03) especialistas en el área de Geografía, esencialmente en la parte pedagógica, quienes dieron un aporte significativo al instrumento a través de sugerencias otorgadas, lo que permitió reorientar dicho instrumento.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se tomó un grupo de docentes de otras instituciones de la parroquia, para aplicar la prueba piloto y así conocer si el cuestionario era comprendido por parte de los docentes. Al respecto Ruíz (1998, p.44), considera que “el proceso en sí puede ser enfocado como el grado de homogeneidad de los ítems del instrumento en relación con las características que pretende medir”.

Posterior a la aplicación de la prueba piloto, se procedió a determinar la confiabilidad del cuestionario (instrumento) a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach y su respectiva fórmula:

$$a = \frac{N}{(N-1) \left[1 - \frac{\sum s^2(Y_i)}{S^2X} \right]}$$

a = Coeficiente de Cronbach

N = N° de ítems de la escala

$\sum s^2(Y_i)$ = Sumatoria de las varianzas de los ítems

S^2X = Varianza de toda la escala

De acuerdo al resultado obtenido, se logró determinar que el Coeficiente de Cronbach se ubicó en 0,72 (ver anexo 3), lo cual permite indicar que dicha magnitud de confiabilidad es alta, de acuerdo con el rango de confiabilidad establecido por Briones (2006, p.68)., que lo define como: “Coeficiente de confiabilidad que se usa para pruebas con cualquier tipo de ítems”.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En esta sección del trabajo se presentan los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones que conformaron la variable objeto de estudio como fue “La Enseñanza de la Geografía a través de Los Proyectos de Aprendizaje”. En tal sentido, los datos se organizaron a través de un análisis descriptivo del diagnóstico realizado con las visitas de observación y la revisión documental y luego se organizaron en cinco cuadros de distribución de frecuencias absolutas y porcentuales, donde se reseñan las respuestas emitidas por los docentes de la II Etapa de Educación Básica pertenecientes al Núcleo Rural N° 399 del Municipio Ezequiel Zamora, Estado Barinas. Cabe decir, que para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la técnica porcentual, donde se tomó en consideración la opción más frecuente del indicador, de esta manera pudo evidenciarse el comportamiento de los sujetos hacia una determinada situación que se les puede presentar en su día a día en el sitio de trabajo.

Actividad Diagnóstica

De acuerdo con las visitas realizadas a las aulas de clases donde labora el personal docente de la II etapa de Educación Básica en las Escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, se tiene que un 60% de los docentes, desarrollaban su actividad de clase a través de un Proyecto de Aprendizaje, mientras que el 40% restante se encontraba desarrollando una planificación centrada en el

reforzamiento de conocimientos, según lo expresado por ellos, los contenidos se orientaban a la parte de lectura, escritura y cálculo numérico porque los alumnos presentaban deficiencias en estos aspectos.

Por otra parte, la revisión documental realizada a los Proyectos de Aprendizaje de los docentes que lo estaban ejecutando, arrojó que el 26,67% de los Proyectos incluyen contenidos geográficos, mientras que el 73,33% toma en cuenta contenidos de Ciencias Sociales pero hacen referencia sobre todo a la Historia y la Formación Ciudadana. En este sentido, se evidencia que el personal docente de la II etapa de Educación Básica del Núcleo Escolar Rural N° 399, en un 26,67% incorpora contenidos geográficos en su proyectos de Aprendizaje, sin embargo, los mismos no tienen una aplicación metodológica que permita al alumno interactuar directamente con el entorno circundante, ni considerar que el aprendizaje que haya adquirido tenga significado preponderante en las actividades diarias.

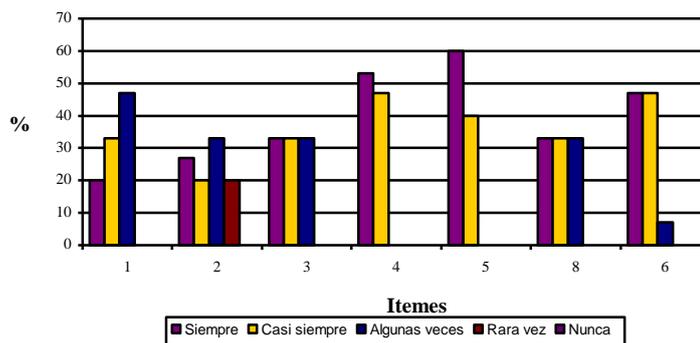
Dimensión Actividad Cotidiana Docente

En la siguiente dimensión se analizan y describen las actividades cotidianas que realizan los docentes del NER 399 en cuanto al desarrollo de proyectos de aula, la aplicación de la teoría del constructivismo y la experiencia del alumno.

Cuadro 2: Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión actividad cotidiana docente

| INDICADORES / ÍTEMES | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | RARA VEZ | | NUNCA | |
|---|---------|------|--------------|------|---------------|------|----------|------|-------|-----|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Proyecto de Aprendizaje | | | | | | | | | | |
| Estima que a través de los proyectos de aprendizaje se logra establecer una educación de calidad para todos los alumnos en el área rural | 3 | 20,0 | 5 | 33,3 | 7 | 46,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Cree que a través de un proyecto de aprendizaje puede tratar problemas escolares para darles una posible solución | 4 | 26,7 | 3 | 20,0 | 5 | 33,3 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| Toma en cuenta las dimensiones del aprendizaje (ser, hacer, conocer, convivir) para promover cambios de conducta y nuevos aprendizajes en los alumnos | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Constructivismo | | | | | | | | | | |
| Explora las ideas previas de los alumnos antes de iniciar los contenidos planificados para la unidad de clase | 8 | 53,3 | 7 | 46,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Promueve la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases en función de la construcción de conocimientos | 9 | 60,0 | 6 | 40,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Los conocimientos que adquieren los alumnos los aplican a otras actividades escolares y cotidianas dentro y fuera del aula | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Experiencia del alumno | | | | | | | | | | |
| Utiliza la experiencia cotidiana del alumno como estrategia de enseñanza para promover su desarrollo personal | 7 | 46,7 | 7 | 46,7 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Gráfico 1. Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítems de la dimensión actividad cotidiana docente



Iniciándose con la descripción de los resultados obtenidos en la dimensión actividad cotidiana docente se tiene en su indicador proyecto de aprendizaje que el 46,7% de los docentes algunas veces estiman que a través de los proyectos de aprendizaje se logra establecer una educación de calidad para todos los alumnos en el área rural, solo el 20% respondió siempre a esta interrogante, lo cual demuestra que son pocos los docentes que realmente valoran la importancia de estos proyectos como herramienta de planificación escolar, por tanto, esto contradice a Odreman (1997, p. 19), cuando afirma que los proyectos de aula “es una estrategia de planificación, se incorporan las necesidades e intereses de los estudiantes y de la escuela con la finalidad de proporcionar una educación de calidad, cónsona con las exigencias del mundo de hoy”; de ahí que un 33,3% haya respondido que algunas veces han creído que a través de los proyectos de aprendizaje pueda tratar los problemas escolares para darle una posible solución, incluso un 20% señaló nunca, es decir, una cantidad significativa de educadores consultados mantienen una perspectiva contraria de los proyectos de aprendizaje como es la de contribuir con la solución de los problemas comunitarios. Asimismo, se obtuvo que solo el 33,3% de los docentes siempre toman en cuenta la dimensiones del aprendizaje (ser, hacer, conocer y convivir) para promover cambios de conducta y nuevos aprendizajes en los educandos, esto evidencia que la mayoría de los docentes objeto de estudio tienden a no realzar regularmente durante su práctica pedagógica estas dimensiones para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo e integral. De acuerdo con estos porcentajes se evidencia que los docentes del NER 399 de manera ocasional le dan importancia a los proyectos de aula ya sean para establecer una educación de calidad, o para darle solución a los problemas existentes en la escuela y comunidad.

Con respecto al indicador constructivismo se determinó que el 53,3% de los docentes siempre exploran las ideas previas de los alumnos antes de iniciar los contenidos planificados para la unidad de clase, incluso un 46,7% casi siempre lo hacen, lo cual evidencia que existe una tendencia en los docentes a diagnosticar cuáles son los conocimientos ya adquiridos por los alumnos; por ello el 60% admitió que siempre promueven la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases, por tanto, la mayoría de los educadores propician actividades donde el estudiante tenga la posibilidad de construir su propio conocimiento y así puedan integrarlo a los adquiridos. En cambio, un 33,3% de los docentes afirmó que siempre los conocimientos adquiridos por los alumnos los aplican a otras actividades escolares y cotidianas dentro y fuera del aula de clase, resultado que contradice lo expuesto por la Enciclopedia Práctica del Docente (2002), cuando destaca entre una de las características de la acción constructivista es la aplicación del nuevo concepto a situaciones concretas con el fin ampliar su transferencia, en consecuencia, existe debilidad sobre este particular ya que muchos de los docentes tienden a no aprovechar los conocimientos previamente adquiridos por los alumnos para que sean utilizados como sustento en otras actividades a fin de lograr un adecuado proceso de aprendizaje significativo. Conforme a lo expuesto en el presente indicador puede decirse que los docentes del NER 399 que aun cuando promueven actividades escolares para establecer los conocimientos previos en los alumnos, no los estimulan para ser utilizados en otras áreas del proceso educativo con la finalidad de consolidar estos conocimientos.

En cuanto al indicador experiencia del alumno se encontró que un 46,7% de los docentes siempre y otro porcentaje idéntico casi siempre utilizan la experiencia

cotidiana del alumno como estrategia de enseñanza para promover su desarrollo personal, de manera que los docentes mantienen un interés de aprovechar la experiencia de los alumnos para orientarlos en su desarrollo como persona.

Al examinar los resultados del Cuadro 2 se evidencia que el personal docente del NER 399 del Municipio Ezequiel Zamora, Estado Barinas, en su actividad cotidiana algunas veces consideran que los proyectos de aula contribuyen al darle solución a los problemas de la institución, por lo tanto, es posible que una cantidad significativa tiendan en no concebirlos como una herramienta didáctica esencial para promover cambios de conducta y nuevos aprendizajes en los alumnos; sin embargo, procuran explorar los conocimientos y experiencias previas de éstos con el propósito de utilizarlas como estrategia de enseñanza.

www.bdigital.ula.ve

Por consiguiente, es conveniente proponer estrategias dirigidas al docente de estas escuelas para la incorporación de la Geografía a los Proyectos de Aprendizaje en la II Etapa de Educación Básica, de manera que se permita la interrelación de los alumnos con su entorno inmediato y se le de la oportunidad de asumir una conducta reflexiva y crítica que le lleve a adoptar cambios que le beneficien y de ésta manera adquiera un aprendizaje.

Dimensión Estrategias de Enseñanza

A través de la presente dimensión se hace un diagnóstico de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes objeto de estudio, tales como motivación y recursos.

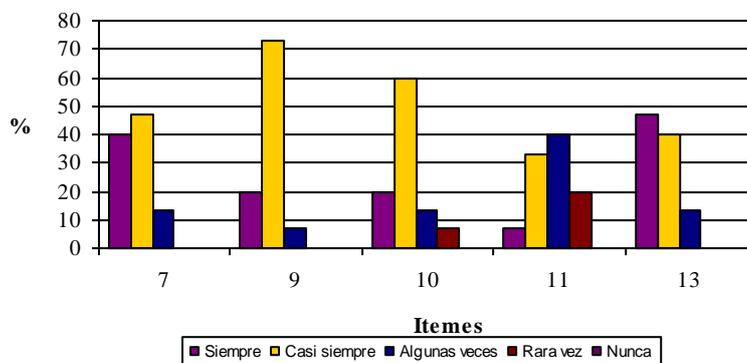
Cuadro 3: Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión estrategias de enseñanza

| INDICADORES / ÍTEMES | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | RARA VEZ | | NUNCA | |
|--|---------|------|--------------|------|---------------|------|----------|-----|-------|-----|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Motivación | | | | | | | | | | |
| Realiza actividades de formación que inciten al alumno a superar las expectativas de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de actividades escolares y extra-escolares | 6 | 40,0 | 7 | 46,7 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Estimula a sus alumnos a participar en las clases a través de la asignación de roles (guía, líder, instructor) en el aula y fuera de ella | 3 | 20,0 | 11 | 73,3 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Cont. Cuadro 3:

| Recursos | | | | | | | | | | |
|---|----|------|----|------|----|------|----|------|----|-----|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Promueve en el alumno la autogestión para la búsqueda de información a través de diversos materiales y recursos bibliográficos y hemerográficos | 3 | 20,0 | 9 | 60,0 | 2 | 13,3 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| Sustenta el trabajo de aula con el uso de un texto o enciclopedia como fuente única de consulta de información | 1 | 6,7 | 5 | 33,3 | 6 | 40,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| Reorienta los aprendizajes de los alumnos sobre determinados contenidos no alcanzados, a través de nuevas estrategias de enseñanza | 7 | 46,7 | 6 | 40,0 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Gráfico 2. Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítems de la dimensión estrategias de enseñanza



Siguiendo con la descripción de los resultados obtenidos en la presente investigación se tiene que en la dimensión estrategias de enseñanza en su indicador motivación que el 46,7% de los docentes casi siempre realizan actividades de formación que inciten al alumno a superar las expectativas de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de actividades escolares y extraescolares, en tanto un 40% siempre lo hace, por tanto, se aprecia como los docentes admiten desarrollar actividades escolares y extraescolares para motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje; en cambio, un 73,3% reportó estimular casi siempre a los alumnos a participar en las clases de la asignación de roles (guía, líder, instructor) en el aula y fuera de ella, esto demuestra que de manera ocasional los docentes objeto de estudio motivan a sus alumnos a asumir roles de liderazgo que les ayuda a su formación personal. De estos porcentajes se desprende que los docentes del NER 399 tienden a propiciar actividades motivadoras en sus alumnos, sobre todo cuando se trata que superen las expectativas de los aprendizajes adquiridos.

Por su parte, en el indicador recursos se obtuvo que un 60% de los docentes casi siempre promueven en el alumno la autogestión para la búsqueda de información a través de diversos materiales y recursos bibliográficos y hemerográficos, lo cual evidencia que de manera ocasional los docentes objeto de estudio propician estrategias donde el alumno sea coparticipe del proceso de autoaprendizaje; además, el 40% algunas veces sustentan el trabajo de aula con el uso de un texto o enciclopedia como fuente única de consulta de información, mientras que un 33,3% casi siempre lo hace, es decir, tampoco es frecuente en el personal docente el manejo de diversos de varios textos como fuente de consulta; en cambio, solo un 46,7% siempre reorientan los aprendizajes de los alumnos

sobre determinados contenidos no alcanzados a través de nuevas estrategias de enseñanza. Conforme a la información suministrada por los docentes del NER 399 puede decirse que durante su práctica pedagógica no siempre utilizan diversos recursos para el fortalecimiento del proceso de enseñanza situación que poco contribuye a satisfacer las necesidades y expectativas de los alumnos y por ende a obtener aprendizajes significativos acordes con la realidad circundante.

Teniendo en cuenta los datos del Cuadro 3 se tiene que los docentes del NER 399 procuran motivar a los alumnos para que participen en el proceso educativo, aunque algunas veces utilizan diversos recursos bibliográficos como fuente única de consulta de información. En este sentido se considera necesario que el personal docente se convierta en lector e investigador permanente, de manera que pueda incorporar en su actividad cotidiana, una serie de recursos didácticos, bibliográficos y hemerográficos que coadyuven al desarrollo ameno de la actividad pedagógica y despierte un mayor interés por parte del alumnado.

Dimensión Evaluación

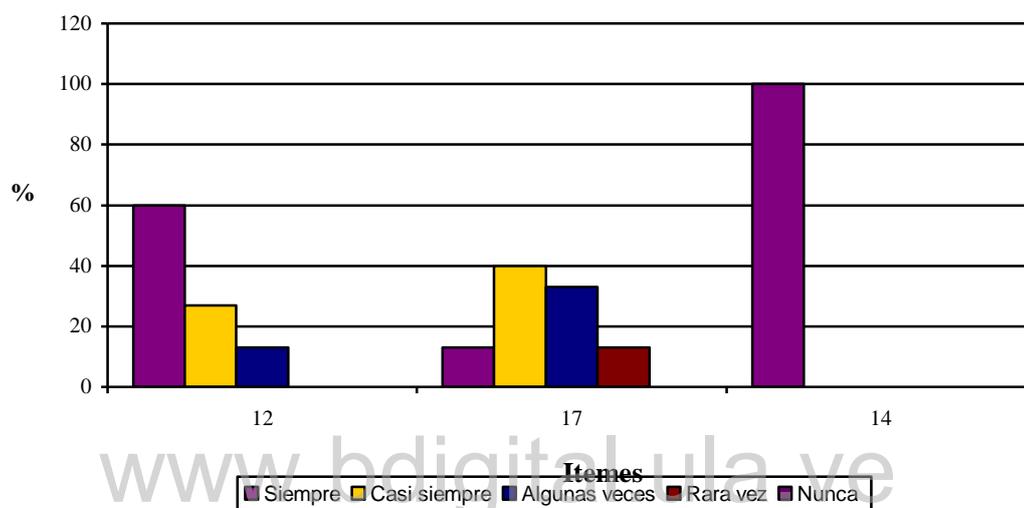
En la presente dimensión se analizan las formas y tipos de evaluación utilizadas por los docentes objeto de estudio.

Cuadro 4: Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión evaluación

| INDICADORES / ÍTEMES | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | RARA VEZ | | NUNCA | |
|--|---------|------|--------------|------|---------------|------|----------|------|-------|-----|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Formas | | | | | | | | | | |
| 2.Promueve en los alumnos la emisión de opiniones valorativas sobre actividades propias y ajenas ejecutadas en el aula o fuera de ella | 9 | 60,0 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 7.Toma en cuenta la opinión de otras personas (padres, representantes, docentes) al evaluar las cualidades de los | 2 | 13,3 | 6 | 40,0 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |

| | | | | | | | | | | |
|---|----|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| alumnos | | | | | | | | | | |
| Ítems | | | | | | | | | | |
| 4.Elabora un diagnóstico del conocimiento y habilidades de sus alumnos antes de iniciar un proyecto | 15 | 100 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Gráfico 3. Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítems de la dimensión evaluación



Continuando con el análisis de la información recopilada se tiene en la dimensión evaluación en su indicador formas que el 60% de los docentes siempre promueven en los alumnos la emisión de opiniones valorativas sobre actividades propias y ajenas ejecutadas en el aula o fuera de ella, esto demuestra que la mayoría de los educadores propician acciones donde el alumno sea capaz de autoevaluarse sobre la realización de determinadas actividades escolares afianzando así el proceso de aprendizaje; no obstante, un 40% casi siempre toma en cuenta la opinión de otras personas al evaluar las cualidades de los alumnos, e incluso un 33,3% algunas veces lo hacen; por tanto, son pocos los docentes que frecuentemente integran a otros actores del hecho educativo (docentes, padres, representantes) con la intención que formen parte del proceso evaluativo de los

alumnos. Por lo tanto, se aprecia que los docentes del NER 399 tienden a promover regularmente la autoevaluación en comparación a la heteroevaluación.

En cuanto al indicador tipos el 100% de los docentes consultados respondieron que siempre elaboran un diagnóstico del conocimiento y habilidades de los alumnos antes de iniciar un proyecto, es decir, la totalidad de los docentes realizan una prueba diagnóstica con la intención de indagar cuáles son las habilidades que poseen los alumnos, de esta manera planificar los proyectos de aprendizaje en función de las características de éstos.

Al examinar los datos del Cuadro 4 se aprecia que los docentes del NER 399 tienden a utilizar regularmente la autoevaluación para diagnosticar el proceso de aprendizaje, y algunas veces involucran a otros actores del hecho educativo a fin de evaluar las cualidades de los alumnos; además, la totalidad utilizan la prueba diagnóstica para indagar los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido a desarrollar. En este sentido se evidencia la importancia que el personal docente le da al proceso de diagnóstico al momento de iniciar el desarrollo de su planificación, lo cual es esencial para la incorporación de contenidos que permitan disminuir las deficiencias encontradas en dichos diagnósticos.

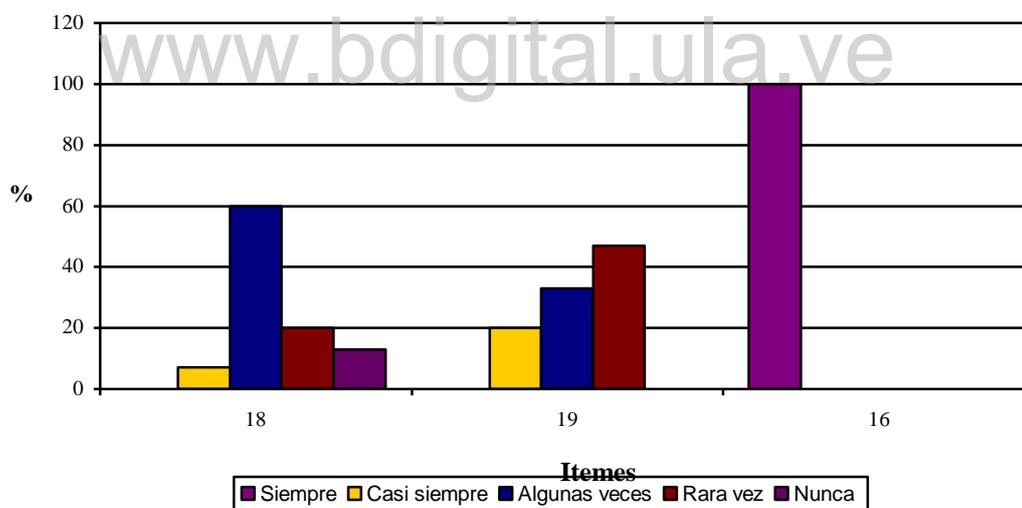
Dimensión Aptitudes Participación Comunitaria

El propósito de la presente dimensión es analizar y describir la participación de los padres, representantes y comunidad en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje.

Cuadro 5: Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión participación comunitaria

| INDICADORES / ÍTEMES | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | RARA VEZ | | NUNCA | |
|--|---------|-----|--------------|------|---------------|------|----------|------|-------|------|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Padres y Representantes | | | | | | | | | | |
| 18. Participan constantemente los padres y representantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 9 | 60,0 | 3 | 20,0 | 2 | 13,3 |
| 19. Los padres y representantes sirven de multiplicadores o de apoyo a las actividades planificadas durante la ejecución de los proyectos de aprendizaje | 0 | 0,0 | 3 | 20,0 | 5 | 33,3 | 7 | 46,7 | 0 | 0,0 |
| Comunidad | | | | | | | | | | |
| 16. Considera que conocer el contexto local donde labora es esencial para que el alumno tome interés por el proyecto de aprendizaje | 15 | 100 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Gráfico 4. Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítems de la dimensión participación comunitaria



En cuanto a los datos obtenidos en la dimensión participación comunitaria pudo observarse en el indicador padres y representantes que el 60% de los docentes respondieron que los padres y representantes algunas veces participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela, es decir, los docentes admiten que éstos como actores del hecho educativo tienden a no involucrarse de manera activa en la educación de sus hijos o representados;

asimismo, el 46,7% señaló que rara vez los padres y representantes sirven de multiplicadores o de apoyo a las actividades planificadas durante la ejecución de los proyectos de aula, de modo que tampoco contribuyen a la consolidación de la integración escuela – familia. Según se desprende de la información suministrada por los docentes del NER 399 se determinó que los padres y representantes poco participan en la realización de los proyectos de aprendizaje y por ende en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia la situación detectada poco contribuye a la conformación de equipos de trabajo donde se pueda aprovechar las habilidades de los padres y representantes en el desarrollo de determinados proyectos de aprendizaje.

Sin embargo, en el indicador comunidad se obtuvo que el 100% de los docentes consideran que conocer el contexto local donde labora siempre es esencial para que el alumno tome interés por el proyecto de aprendizaje. En efecto, el Currículo Básico Nacional (1998), establece que los proyectos pedagógicos de aula como instrumento de planificación didáctica permiten “la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los niños relacionados con su contexto socio natural” (p. 105); por tanto, esta afirmación se ajusta a lo expuesto por la totalidad de los docentes del NER 399, quienes creen que los proyectos de aprendizaje deben ser pertinentes con el contexto local donde habitan los educandos con miras a lograr una mayor participación de éstos durante el desarrollo de los mismos.

Conforme a los resultados del Cuadro 5 se determinó que los padres y representantes poco participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual los docentes deben promover estrategias con la finalidad de motivarlos

a vincularse en el ejecución de proyectos de aprendizaje, toda vez que ellos, conjuntamente con los docentes y otros actores del hecho educativo constituyen la piedra angular en la formación integral de los educandos.

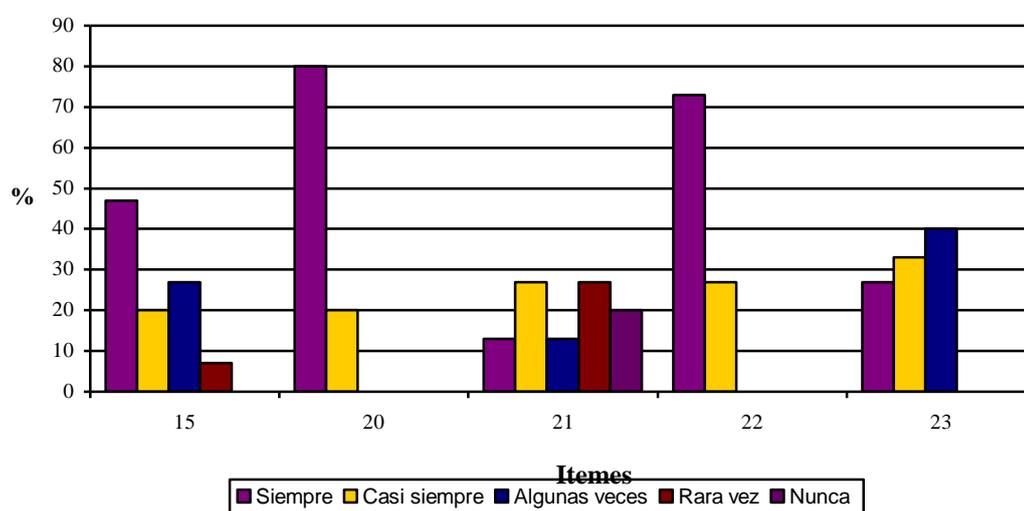
Dimensión Enseñanza de la Geografía

En la siguiente dimensión se analizan aspectos relacionados con la enseñanza de la geografía, tales como contenidos curriculares y problemas geográficos.

Cuadro 6: Resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión enseñanza de la geografía

| INDICADORES / ÍTEMES | SIEMPRE | | CASI SIEMPRE | | ALGUNAS VECES | | RARA VEZ | | NUNCA | |
|---|---------|------|--------------|------|---------------|------|----------|------|-------|------|
| | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % | Fi | % |
| Contenidos Curriculares | | | | | | | | | | |
| 5. Integra recursos humanos de la comunidad para el desarrollo de contenidos curriculares de los proyectos de aprendizaje u otros proyectos escolares | 7 | 46,7 | 3 | 20,0 | 4 | 26,7 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| 6. Cree que la enseñanza de la Geografía es esencial para que el alumno valoren el acervo geográfico de su país | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 7. Se le hace difícil enseñar Geografía en el aula de clases tomando en cuenta la globalización de contenidos | 2 | 13,3 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 | 4 | 26,7 | 3 | 20,0 |
| Problemas Geográficos | | | | | | | | | | |
| 8. Considera que a través de la enseñanza de la Geografía puede darse solución a problemas ambientales del entorno escolar | 11 | 73,3 | 4 | 26,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 9. Reflexiona con su grupo de alumnos sobre problemas geográficos que amenazan la vida de los habitantes del Estado en que habitan | 4 | 26,7 | 5 | 33,3 | 6 | 40,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Gráfico 5. Distribución porcentual de las alternativas de respuestas de los ítems de la dimensión Enseñanza de la Geografía



Para culminar con la descripción de los resultados obtenidos en la presente investigación se tiene que en la dimensión enseñanza de la geografía en su indicador contenidos curriculares el 46,7% de los docentes admitió que siempre integran recursos humanos de la comunidad para el desarrollo de contenidos curriculares de los proyectos de aprendizaje u otros proyectos escolares, de manera que existe una cantidad significativa de educadores que tienden a no tomar en cuenta regularmente a la comunidad para incorporarlos a los proyectos de aprendizaje, lo cual no contribuye a que los procesos enseñanza y aprendizaje sean más activos y participativos, sobre todo cuando en ésta existe recurso humano de suma importancia para la realización de los mismos. De otra parte, el 80% reportó que siempre cree que la enseñanza de la Geografía es esencial para que los alumnos valoren el acervo geográfico de Venezuela; en este caso, la mayoría de los educadores mantienen una posición favorable hacia esta asignatura por cuanto la consideran esencial para lograr una mayor proyección de las riquezas culturales

y naturales que posee el país, por consiguiente, el alumno debe conocer a fin de enaltecer el acervo geográfico. En cambio, solo el 20% de los docentes consultados reportaron que nunca se les hace difícil enseñar Geografía en el aula tomando en cuenta la globalización de contenidos, se observa entonces que al restante 80% de los sujetos tienden a presentar dificultades de concebir el espacio geográfico como una globalidad, situación que es contrario a lo expuesto por Santiago (1996, p. 68), cuando afirma que “la enseñanza de la Geografía representa la exigencia de incentivar a los educandos hacia una postura reflexiva y crítica, hacia su realidad inmediata, hoy, cada vez más universal”; es decir, que el docente del NER 399 asuma el reto de adaptar los contenidos curriculares de esta asignatura a los nuevos enfoques metodológicos acordes con las exigencias actuales que promueven la enseñanza de una Geografía realista y nacional.

www.bdigital.ula.ve

En cuanto al indicador problemas geográficos se encontró que el 73,3% de los docentes consultados respondieron que siempre consideran que a través de la enseñanza de la Geografía puede darse solución a problemas ambientales del entorno escolar; en efecto, la mayoría de los docentes del NER 399 afirman que la enseñanza de esta asignatura contribuye a proponer alternativas de solución a problemas de la comunidad a través de una postura crítica y reflexiva por parte del alumno tal como lo afirma Santiago (1996); sin embargo, solo el 26,7% reportó que los alumnos siempre reflexionan con su grupo de alumnos sobre problemas geográficos que amenazan la vida de los habitantes del Estado en que habitan, en tanto un 40% algunas veces lo hacen, es decir, existe una gran diferencia entre el deber y el ser por cuanto aun cuando los docentes del NER 399 consideran que a través de la Geografía puede proponerse solución a los problemas socio-

ambientales, la mayoría tienden a no realizar reflexiones conjuntamente con los alumnos sobre las causas y consecuencias de estos en la vida de los habitantes, por lo tanto, esta situación poco se ajusta a lo expuesto por Estacio (citado por Santiago, 1996, p, 71), cuando afirma que la enseñanza de la Geografía debe facilitar “experiencias de aprendizajes que contribuyan a vivir en armonía con el entorno”, razón por la cual es necesario que a través de la práctica pedagógica el docente contribuya a desarrollar en las futuras generaciones la importancia de conservar y preservar los recursos siconaturales y culturales para beneficio de comunidad regional y nacional.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto se aprecia que los docentes del NER 399 del Municipio Ezequiel Zamora, Estado Barinas, tienden a integrar los recursos humanos de la comunidad para el desarrollo de los contenidos curriculares, además, consideran que la enseñanza de la Geografía constituye un elemento esencial para darle solución a los problemas del entorno siconatural del educando, sin embargo, presentan debilidades para reflexionar con éstos acerca de la importancia de trabajar en equipo para la búsqueda de soluciones a fin de aminorar la incidencia del desequilibrio ecológico que afecta la calidad de vida de los habitantes de la región. Por tanto, se requiere que los docentes objeto de estudio aprovechen el entorno geográfico que les rodea para incluir en la actividad pedagógica de los proyectos de aprendizaje, la enseñanza de la Geografía, como componente esencial en la II Etapa de Educación Básica en el área rural.

CAPITULO V

DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Diseño de la propuesta

Título

PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE PERMITAN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DEL ÁREA RURAL CASO: NÚCLEO ESCOLAR RURAL N° 399, MUNICIPIO EZEQUIEL ZAMORA DEL ESTADO BARINAS

La idea central de la investigación presentada, se refiere a la generación de una propuesta para la creación de Estrategias que permitan al Docente que labora en las escuelas del área rural, la enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje. Al efecto, se diseño la presente propuesta con la cual se espera alcanzar el cometido referido anteriormente. La misma se basa en el hecho de que la Enseñanza de la Geografía en el campo de una educación nueva, se inserta como ciencia social y humana que ofrece capacidades de utilidad en la vida práctica del docente.

Es por ello que la propuesta que se presenta se vincula con la iniciativa y disponibilidad de los docentes de participar en una jornada de creación de estrategias que les permita hacer uso del Proyecto de Aprendizaje para realizar actividades de carácter geográfico, con las cuales puedan asumir una visión crítica de su entorno y hacer que el estudiantado reflexione ante la realidad geográfica actual, de una manera dinámica.

En este sentido, la acción propuesta nace de la necesidad observada en algunos docentes de la II Etapa de Educación Básica del área rural, que se refleja

en consolidar los Proyectos de Aprendizaje, dado que algunos de ellos no los aplican como tal y presentan dificultad para incluir contenidos geográficos en las actividades de clase.

Objetivo General

Crear Estrategias que permitan la Enseñanza de la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje, en las escuelas del NER 399, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas.

Objetivos Específicos.

Presentar al Cuerpo Docente del NER 399, un conjunto de Estrategias que pueden ser incluidas dentro de los Proyectos de Aprendizaje para la Enseñanza de la Geografía.

Elaborar los recursos necesarios para la aplicación de las Estrategias a través de los Proyectos de Aprendizaje.

Realizar Jornadas de aplicación de las estrategias en las aulas de clase.

Evaluar la calidad de las actividades de clase, previa aplicación de las estrategias geodidácticas.

Fundamentación de la Propuesta

La creación de un conjunto de estrategias que permitan a los docentes del área rural el uso de estrategias como herramientas de Enseñanza de la Geografía, se hace con la finalidad de hacer más dinámica, participativa e integradora la actividad de clase, de modo que, el área de Ciencias Sociales, específicamente la Geografía sea un vínculo que conduzca al establecimiento de roles tanto del docente como del alumno al relacionarse con el entorno inmediato.

La misma persigue establecer un medio por el cual se hace objetiva la gestión de ese tipo de acciones, que no se limite solo a la parte teórica sino que también se ponga en práctica una serie de actividades estratégicas que permitan renovar el concepto vago de la Geografía como asignatura de poco interés ante el estudiantado, haciéndola resurgir como área que establece un conocimiento real y dinámico del hombre y su entorno.

En consecuencia, el docente es quien más directamente está responsabilizado con el desarrollo armónico de los alumnos, si el docente va a enseñar Geografía debe tener un gran nivel técnico y pedagógico, contar con las estrategias necesarias para hacer de sus clases un recreo dirigido, un proceso de enseñanza que llegue a ser significativo para el estudiantado.

De igual forma, se debe acotar que la Geografía que se enseña, en ocasiones es vaga, la escuela y sus docentes deben aplicar las estrategias necesarias a través de los Proyectos de Aprendizaje, para que esa Geografía resurja como disciplina y contribuya a elevar el conocimiento patriótico del alumnado, que dominen los fundamentos sociales, económicos, geográficos y políticos de su estado, que sean capaces de crear una relación con su ambiente y espacio inmediato a través de actividades de reflexión fundamentadas en contenidos geográficos.

Justificación de la Propuesta

El hecho de enseñar la Geografía a través de los Proyectos de Aprendizaje como herramienta didáctica, obedece a la presencia de un divorcio eminente entre la realidad que se vive en el ámbito del aula y las actividades que engloba el proyecto de manera textual. En tal sentido, la propuesta que se presenta, se dirige de manera fundamental a facilitar a los docentes del área rural, estrategias viables para que la Geografía sea vista como un punto de partida para la comprensión del contexto inmediato y de la realidad global.

La propuesta contiene lineamientos generales que se ubican como planteamiento al profesorado del área rural, de modo que puedan reorientar sus actividades diarias de clases y permitir al alumno la participación activa a partir de

los Proyectos de Aprendizaje que incluyan aspectos importantes del ámbito geográfico.

www.bdigital.ula.ve

Operatividad de la Propuesta

Objetivo Específico 1: Presentar al Cuerpo Docente del NER 399, un conjunto de Estrategias que pueden ser incluidas dentro de los Proyectos de Aprendizaje para la Enseñanza de la Geografía.

A través de la presentación de estrategias geodidácticas, se pretende que los docentes despierten el interés por mejorar su rendimiento y labor docente con la ejecución de los Proyectos de Aprendizaje, por lo cual se hace primero una Reunión de trabajo, posterior a la elaboración de un censo, que permita conocer la cantidad de docentes que asistirán a dicha reunión, para así establecer un número específico de estrategias a presentar. A continuación se hace uso de medios informáticos para dar a conocer las estrategias geodidácticas que se incorporan dentro del área manual y tecnológica y que el docente podrá utilizar para amenizar su actividad cotidiana de clase.

En tal sentido se invita a los docentes asistentes a la reunión, a que, tomando como base la presentación de estrategias, elaboren un microproyecto en el cual incorporen estrategias de Enseñanza de la Geografía, al cual se le hará un breve seguimiento que permitan determinar si el objetivo ha sido o no consolidado.

Objetivo Específico 2: Elaborar los recursos necesarios para la aplicación de las Estrategias a través de los Proyectos de Aprendizaje.

Logrado el primer objetivo, los docentes proceden a elaborar los recursos necesarios para aplicar las estrategias de Enseñanza de la Geografía en el microproyecto elaborado. Se ubica un lugar específico, una escuela o una cancha techada donde se lleven a cabo una serie de talleres en los cuales los docentes compartan sus materiales e implementos para elaborar los recursos, tomando en cuenta las estrategias dadas por el docente orientador de la propuesta. Además el personal docente puede anexar ideas propias a los recursos que va a elaborar. La idea principal de estos talleres es que el docente se entusiasme por el trabajo que está desarrollando y que refleje en el aula de clases la iniciativa que tiene de mejorar su actividad cotidiana. Elaborados los recursos el docente elaborará un

portafolio y lo decora a su gusto pero con motivos geográficos de manera que se mantenga el equilibrio entre lo que hace y lo que quiere proyectar.

Objetivo Específico 3: Realizar Jornadas de aplicación de las estrategias en las aulas de clases.

El docente procederá a la aplicación de las estrategias para la Enseñanza de la Geografía, tomando en cuenta las actividades que ha planificado en el microproyecto que incluyan contenidos geográficos, e incluso los puede interrelacionar con otras áreas, de manera que los alumnos se incentiven a participar en el desarrollo de las clases, de una manera activa e integradora. De acuerdo con los resultados observados por el docente con la aplicación de las estrategias, éste elaborará un informe donde describa los resultados obtenidos en su aula de clases y las conclusiones a las que puede llegar tomando en cuenta la parte crítica y reflexiva.

Objetivo Específico 4: Evaluar la calidad de las actividades de clase, previa aplicación de las estrategias geodidácticas.

Posterior a la culminación de las actividades de microproyecto, se planificará un foro, donde el Personal docente expondrá las vivencias obtenidas en el aula de clases luego de haber aplicado las estrategias para la Enseñanza de la Geografía, de allí se realizará una lista de conclusiones, recomendaciones y se crearán estrategias nuevas para mejorar las deficiencias que se hayan podido encontrar durante el desarrollo de las jornadas. Es importante resaltar que los planes de acción aquí presentados, solo forman parte de una acción propuesta, por lo cual está sujeto a modificaciones y sugerencias de acuerdo al ambiente donde se pretenda desarrollar las actividades.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los Proyectos de Aprendizaje forman parte del proceso de consolidación de la educación de calidad que se quiere tener en los tiempos actuales, no obstante se hace necesario establecer una serie de conclusiones y proponer sugerencias y recomendaciones como consecuencia de los resultados obtenidos en la presente investigación.

En este sentido, se detectó que algunos docentes consideran los Proyectos de Aprendizaje como una forma de impartir sus clases de manera activa y confiable, mientras que otros los consideran como punto de partida para dar respuesta a un posible problema escolar o local, sin embargo, no lo aplican como tal, a partir de allí se hace necesario sugerir la ejecución de jornadas de reflexión y concienciación para que el docente asuma una actitud crítica al momento de elaborar un proyecto de Aprendizaje y tome en cuenta estrategias viables para desarrollar de manera dinámica su actividad de clase partiendo de su contexto local.

En el mismo orden de ideas, se encontró que los docentes obvian en gran parte, el proceso de globalización que incluye los proyectos de Aprendizaje y no relacionan las áreas entre sí. Se considera necesario hacer ver que a partir de la Enseñanza de la Geografía se pueden anexar otras áreas como Lengua al crear textos a partir de entornos geográficos; Matemática, al tomar en cuenta la diferencia de horas entre países y la importancia de los husos horarios, en suma, otras áreas que forman parte del proceso educativo y que de manera sencilla y concreta pueden hacer juego con la Geografía.

Por otra parte, algunos docentes poco permiten la participación de los alumnos en la construcción de recursos didácticos que refuercen su aprendizaje, lo cual hace la actividad de clase monótona y poco interesante, como consecuencia de esto surge la idea de hacer que el alumno se convierta en constructor de sus propio conocimiento a través de la demostración con actividades lúdicas y construcción de recursos dentro del aula y bajo la orientación del docente.

Con relación a la integración de los padres, representantes y comunidad se evidencia que en contadas ocasiones se cuenta con la participación activa de estos pilares que deben formar parte del proceso educativo, es allí donde el docente debe asumir el papel de líder al plantear propuestas de integración comunitaria, con las cuales aproveche las habilidades de algunos miembros de la comunidad para desarrollar una actividad dinámica de clase o participar en ella.

En resumen, es preciso afirmar que los docentes del área rural deben tomar en cuenta a la Geografía como medio para adaptar la actividad de clase a un proceso de conocimiento del entorno que conduzca a un enseñanza más participativa y acertada. Por lo que se establece una propuesta que contiene ciertos lineamientos que el docente puede asumir como propios para mejorar la calidad de enseñanza y el proceso de compartir conocimientos con su alumnado.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BÁSICAS

- ❖ Agudelo P., A. y Flores, H. (2000). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la unidad de Clase*. Proyectos Pedagógicos de Aula. Edit. Panapo.
- ❖ Aguilar, Y. (2000). *Cambios promovidos por la Gerencia operativa en la I y II Etapa para la Consolidación de los Proyectos Pedagógicos de Aula*. Trabajo de Grado para optar el Título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira.
- ❖ Aracena, R. y Winter, C. (1999). *Educación, Modernidad y Desarrollo Rural*. Revista Enfoques Educativos, 2(1). Disponible: <http://www.sociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques> [Consulta:2003, Agosto 4]
- ❖ Arias, F. (2004). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Editorial Epísteme. Caracas, Venezuela
- ❖ Arzelay, G. (1980). *El Espacio Geográfico y la Enseñanza de la Geografía en Venezuela*. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.
- ❖ Bartolomé, R. y otros (1997). *Manual para el Educador Infantil*. Santa fé de Bogotá, Colombia. McGRAW-HILL Interamericana S.A.
- ❖ Bavaresco, A. (1994). *Proceso Metodológico de la Investigación*. Segunda Edición. Caracas.
- ❖ Becerra, R. (s.f.). *Proyectos Pedagógicos de Aula*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Programa de Formación Docente.
- ❖ Boix T., R. (1995). *Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuelas Rurales*. Barcelona, España. Edit. Grad.
- ❖ Cabezas, P. (2000). *Propuesta Dirigida a los Docentes de la II Etapa para la Enseñanza de la Geografía*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas.
- ❖ Cárdenas. (1995). *Apuntes para la transformación educativa*.
- ❖ Chapeta L, B. (2000). *Currículo, Formación Docente y Enseñanza de la Geografía*. Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster Scientiarium en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía. Universidad de los Andes, Táchira
- ❖ *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (2000). Gaceta Oficial N° 5.453. Caracas, 24 de Marzo del 2000.

- ❖ *Constructivismo y Aprendizaje Significativo.* (s.f.). (Material Fotocopiado)
- ❖ D'érlee, S. (1969). *La Educación Rural en Venezuela.* Edit. ULA
- ❖ Díaz, D. (1984). *La implantación de la Educación Básica en el Estado Táchira.* Universidad de los Andes, Táchira.
- ❖ *Educación Básica.* (s.f.). Disponible: <http://www.revistacandidus.com> [Consulta:2003, Agosto, 4]
- ❖ *El Constructivismo.* (1999). Revista Educere, 3(5), 47
- ❖ *Enciclopedia Práctica del Docente.* (2002). Madrid, España. Cultura S.A.
- ❖ Enciso, N. (s.f.). *La Educación Rural: Un Enfoque hacia el Cambio.* Disponible: <http://www.geocities.com> [Consulta:2003, Agosto, 4]
- ❖ González, B. (1998). *El Proyecto Pedagógico de Aula una alternativa para la promoción de la escritura en la formación del docente de Educación Básica Integral.* Universidad de los Andes, Táchira
- ❖ Gandica, C. (2000). *Propuesta para la construcción del conocimiento Geográfico en el Sexto Grado de Educación Básica apoya en un proceso de Lectura y Escritura.* Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira.
- ❖ Guevara C, M. (2002). *Estrategias de Enseñanza dirigidas a facilitar la calidad de los aprendizajes de la Geografía en la II etapa de Educación Básica con una Orientación Ambientalista.* Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster Scientiarium en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía. Universidad de los Andes, Táchira
- ❖ Gil, M. (2000). *Material de Apoyo Instruccional para la Unidad III: El Espacio Físico Venezolano, del subproyecto Geografía de Venezuela.* Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas
- ❖ García, M. (2007). *Lineamientos Generales de Planificación.* Secretaría Ejecutiva de Educación. Municipio Escolar 07.
- ❖ Hernández S., R. y otros. (1999). *Metodología de la Investigación.* México. McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A.
- ❖ *Ley Orgánica de Educación.* (1980). Gaceta Oficial N° 2635. Caracas, 28 de Julio de 1980
- ❖ *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.* (1998). Gaceta Oficial N° 5.266. Caracas, 02 de Octubre de 1998

- ❖ *Los Proyectos de Aula y el desarrollo de las herramientas del pensamiento.* (s.f). Movimiento Pedagógico Fe y Alegría.
- ❖ Maldonado O., G. (s.f). *El Paradigma Constructivista.* Disponible: <http://www.psicologiacientífica.com>. [Consulta:2003, Julio 20]
- ❖ *Manual de la Educación.* (2001). Barcelona, España. Grupo Editorial Océano.
- ❖ Mendoza, B. (2002). *El Espacio local en los Proyectos Pedagógicos de Aula.* Universidad de los Andes, Táchira
- ❖ Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional.* Programa de Estudio de educación Básica. Primera Etapa, Tercer Grado. Caracas, Venezuela.
- ❖ Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional.* Programa de Estudio de educación Básica. Segunda Etapa, Cuarto Grado. Caracas, Venezuela.
- ❖ Ministerio de Educación. (1998). *El Proyecto Pedagógico de aula: Un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes.* Dirección de educación Básica. Caracas, Venezuela
- ❖ Ministerio de Educación. (1997). *Guía Metodológica para el Docente del Sector Rural, Frontera e Indígena. I y II Etapa de Educación Básica.* Caracas, Venezuela.
- ❖ Ministerio de Educación. (1980). *Normativo.* Oficina Sectorial de Planificación. Caracas.
- ❖ Ministerio de Educación. (1987). *Modelo Normativo, Educación Básica.* Oficina Sectorial de Planificación y presupuesto. Caracas, Venezuela
- ❖ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1999). *Proyecto Educativo Nacional.* Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas, Venezuela
- ❖ Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *La Educación Bolivariana.* Programas, proyectos y Políticas.
- ❖ Mora de L, E. (2001). *Estrategias Metodológicas para mejorar la práctica pedagógica del docente de Educación Básica en la Geografía. II Etapa de Educación Básica.* Trabajo de Grado para obtener el Título de Magíster en Educación. Universidad de Los Andes, Táchira.
- ❖ Nozenko, L. Y Fornari. G. (1998). *Currículo: Concepciones y fundamentos.* Caracas: Liberil, S.R.L.

- ❖ Odreman, N. (1997). *La Reforma Curricular Venezolana: Educación Básica*. Ministerio de Educación, Dirección General Sectorial de Docencia. Caracas, Venezuela
- ❖ Parra D., B. (2000). *Los Modelos Didácticos y la Práctica pedagógica de Algunos Docentes de I y/o II Etapa de Educación Básica*. Universidad de los Andes, Táchira.
- ❖ Pérez G., A. (1994). *La Globalización como Cambio de Paradigma*. Cooperación Educativa KIKIRIKI, 39(7).
- ❖ *Proyecto pedagógico de Aula y Globalización de los Aprendizajes*. (s.f). Disponible: <http://www.aldeaeducativa.com> [Consulta:2003, Agosto4]
- ❖ *Reforma Parcial del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación*. (1999). Gaceta Oficial N° 36.787. Caracas, 15 de Septiembre de 1999.
- ❖ Reynoso A., C. (s.f). *Porqué enseñar y aprender Geografía?*. Instituto de Educación, Jalisco. Disponible: <http://www.excite.com> [Consulta:2003, Julio 29]
- ❖ Rivas G., A. (2003, Agosto 2). *Educadores del Presente*. La Nación, p.6, CA.
- ❖ Rodríguez A., A. (1998). *Proyectos Pedagógicos de Aula*. Caracas, Venezuela. Publicaciones Monfort.
- ❖ Rodríguez, G. Y otros (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe
- ❖ Rojas, R. (2000). *Historia Universal y Globalización: ¿Caras de una misma moneda?*. Investigación y Postgrado, 16(1), 15.
- ❖ Rosales, B. y Guerrero, M. (2007). *Manual de Practicas profesionales*. Universidad Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”- UNELLEZ.
- ❖ Rosenblat, A. (s.f). *La Educación en Venezuela*.
- ❖ Ruíz, C. (1998). *Instrumento de Investigación Educativa*. Ediciones CIDEG. Barquisimeto, Venezuela
- ❖ Santana, L. Y Gutiérrez.L (1991). *La investigación etnográfica*. Disponible en la página web: <http://eidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc2.htm> [Consulta:2005, Febrero 11]
- ❖ Santiago R., J. (1996). *Fundamentos Geodidácticos para Mejorar la Enseñanza de la Geografía desde el Trabajo Escolar Cotidiano*. Universidad de los Andes, Táchira

- ❖ Sánchez, M. y Nube, S. (2003). *Metodología Cualitativa en la Educación*. Cuadernos Monográficos Candidus. N° 1.
- ❖ Santiago R., J. (1992). *La Enseñanza de la Geografía en la Práctica Cotidiana del Aula Escolar*. Universidad de los Andes, Táchira
- ❖ Salas, C. (1998). *El Eje Transversal Lenguaje, como elemento integrador del conocimiento a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira
- ❖ Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel educación.
- ❖ Schnass, F. (1937). *Enseñanza de la Geografía*. Barcelona, España. Edit. Labor, S.A.
- ❖ Taborda, M. (s.f.). *La Enseñanza de la Geografía y una Concepción Educativa para el Cambio Social*. Medios Didácticos para construir Saberes en el Aula. 37.
- ❖ Tamayo, M. (1998). *El Proceso de la Investigación Científica*. Ediciones Lumusa. S.A. México.
- ❖ Torres P., M. (2000). *Algunas Consideraciones sobre la Educación Rural en Venezuela*. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.
- ❖ *Unidad Generadora de Aprendizaje*. (1982). Oficina Sectorial de Planificación. IV Versión. Caracas.
- ❖ Universidad Nacional Abierta. (1991). *Técnicas de Documentación e Investigación I*. Caracas, Venezuela.
- ❖ Universidad Nacional Abierta. (1991). *Técnicas de Documentación e Investigación II*. Caracas, Venezuela.
- ❖ Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1984). *Curriculum I*. Caracas, Venezuela
- ❖ Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas, Venezuela.
- ❖ Zambrano, R. (1998). *Planificación por Proyectos de Aula*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira

Anexo 1: Guía de observación

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES
 ZONA EDUCATIVA BARINAS
 NÚCLEO ESCOLAR RURAL Nº 399

VISITA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN EL AULA

APELLIDOS Y NOMBRES: _____
 C.I.: _____ GRADO(S): _____ V: _____ H: _____

| A | B | C | D |
|---|--|---|--|
| Superó las expectativas en su actuación | Demostró el nivel esperado en su actuación | Demostró un nivel medio en su actuación | Demostró un nivel mínimo en su actuación |

ASPECTOS OBSERVADOS

| DESCRIPCIÓN | A | B | C | D |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Mantiene un trato cordial y respetuoso con los alumnos | | | | |
| Mantiene un trato cordial y respetuoso con el personal Docente y Directivo | | | | |
| Manifiesta una adecuada expresión verbal en las informaciones que comunica (dicción y tono de voz) | | | | |
| Lleva un registro de asistencia de los alumnos | | | | |
| Presenta planificación de sus actividades | | | | |
| Presenta diagnóstico de los alumnos en cuanto a conocimientos y demás aspectos | | | | |
| Existe congruencia entre la planificación y el contenido de la clase | | | | |
| Planifica tomando en cuenta las exigencias educativas actuales | | | | |
| Toma en cuenta todas las áreas académicas al momento de realizar su proyecto | | | | |
| Incluye todas las asignaturas que integran el área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales | | | | |
| Registra el rendimiento de los alumnos en sus clases de manera continua | | | | |
| Utiliza diversidad de recursos para ejecutar sus clases | | | | |
| Ambientación del escenario de aprendizaje | | | | |

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

DOCENTE VISITADO
 C.I.

PERSONAL QUE REALIZÓ LA VISITA
 C.I.

FECHA: ____ / ____ / 2007

SE NOTIFICA QUE LA VISITA SE REALIZÓ AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR CON LA FINALIDAD DE
 CONSTATAR EL TRABAJO QUE HA VENIDO EJECUTANDO EL PERSONAL DOCENTE DESDE EL INICIO
 DE LA JORNADA LABORAL EL 17/09/2006

Anexo 2: Instrumento Aplicado

Cuestionario dirigido a Docentes de las Escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural N° 399, Parroquia Pedro Briceño Méndez, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Barinas.

“La Enseñanza de la Geografía a través de Los Proyectos de Aprendizaje en la II Etapa de Educación Básica del área rural”

Lic. Nydia C, Bedoya de R.

V-11 373 255

TESISTA

www.bdigitalula.ve

San Cristóbal, Julio del 2007

El presente cuestionario busca recoger su opinión en cuanto a la forma en como se desarrollan los Proyectos de Aprendizaje como herramienta de Enseñanza de los contenidos curriculares relacionados con el área de Geografía en la II Etapa de Educación Básica.

Con su aporte se pretende enriquecer el proceso de Enseñanza de la Geografía, se le agradece la sinceridad en la información que aporte, la misma representa un soporte importante en la finalización del trabajo de grado que realizó para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía. Agradezco su disponibilidad y recepción para dar respuesta al presente cuestionario.

Gracias por su colaboración.

www.bdigital.ula.ve

INSTRUCCIONES GENERALES

- Lea cuidadosamente cada afirmación
- Marque con una x la alternativa de respuesta que considere se adapta mejor a la afirmación
- En el cuestionario la información aportada por usted será anónima, se garantiza confidencialidad de las respuestas.
- Si tiene alguna duda no vacile en consultar al encuestador
- El cuestionario tiene dos partes:

A. Datos Personales

B. Preguntas

www.bdigital.ula.ve

PARTE A

DATOS PERSONALES

Sexo: M_____ F_____

Título que posee: Bachiller en Cs.____ Bachiller Docente____ T.S.U.
Educación_____

Lic. En Educ.____ Profesor____ Magíster_____

www.bdigital.ula.ve

PARTE B

A continuación se presentan una serie de proposiciones con cinco posibles alternativas de respuesta, seleccione según su criterio la que se adapta mejor a cada una.

| Items | Contenido | Alternativas | | | | |
|-------|---|--------------|--------------|---------------|----------|-------|
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Rara vez | Nunca |
| 1 | Estima que a través de los Proyectos de Aprendizaje se logra establecer una Educación de calidad para todos los alumnos en el área rural | | | | | |
| 2 | Cree Ud. Que a través de un Proyecto de Aprendizaje puede tratar problemas escolares para darles una posible solución | | | | | |
| 3 | Toma en cuenta las dimensiones del aprendizaje (ser, hacer, conocer, convivir) para promover cambios de conducta y nuevos aprendizajes en los alumnos | | | | | |
| 4 | Explora las ideas previas de los alumnos antes de iniciar los contenidos planificados para la unidad de clase | | | | | |
| 5 | Promueve la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases en función de la construcción de conocimientos | | | | | |
| 6 | Utiliza la experiencia cotidiana del alumno como estrategia de enseñanza para promover su desarrollo personal | | | | | |
| 7 | Realiza actividades de formación que inciten al alumno a superar las expectativas de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de actividades escolares y extraescolares | | | | | |
| 8 | Los conocimientos que adquieren los alumnos los aplican a otras actividades escolares y cotidianas dentro y fuera del aula. | | | | | |
| 9 | Estimula a sus alumnos a participar activamente en las clases a través de la asignación de roles (guía, líder, instructor,...) en el aula y fuera de ella. | | | | | |
| 10 | Promueve en el alumno la autogestión para la búsqueda de información a través de diversos materiales y recursos bibliográficos y hemerográficos | | | | | |
| 11 | Sustenta el trabajo de aula con el uso de un texto o enciclopedia como fuente única de consulta de información | | | | | |
| 12 | Promueve en los alumnos la emisión de opiniones valorativas sobre actividades propias y ajenas ejecutadas en el aula o fuera de ella. | | | | | |
| 13 | Reorienta los aprendizajes de los alumnos sobre determinados contenidos no alcanzados, a través de nuevas estrategias de enseñanza | | | | | |
| 14 | Elabora un diagnóstico del conocimiento y habilidades de sus alumnos antes de iniciar un proyecto | | | | | |
| 15 | Integra recursos humanos de la comunidad para el desarrollo de contenidos curriculares de los Proyectos de Aprendizaje u otros proyectos escolares | | | | | |
| 16 | Considera que conocer el contexto local donde labora es esencial para que el alumno tome interés por el proyecto de aula | | | | | |

| Items | Contenido | Alternativas | | | | |
|-------|---|--------------|--------------|---------------|----------|-------|
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Rara vez | Nunca |
| 17 | Toma en cuenta la opinión de otras personas (padres, representantes, docentes,...) al evaluar las cualidades de sus alumnos | | | | | |
| 18 | Participan constantemente los padres y representantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela | | | | | |
| 19 | Los padres y representantes sirven de multiplicadores o de apoyo a las actividades planificadas durante la ejecución de los proyectos de aula | | | | | |
| 20 | Cree que la Enseñanza de la Geografía es esencial para que el alumno valore el acervo geográfico de su país | | | | | |
| 21 | Se le hace difícil enseñar Geografía en el aula de clases tomando en cuenta la globalización de contenidos | | | | | |
| 22 | Considera que a través de la Enseñanza de la Geografía puede darse solución a problemas ambientales del entorno escolar | | | | | |
| 23 | Reflexiona con su grupo de alumnos sobre problemas geográficos que amenazan la vida de los habitantes del Estado en que habitan. | | | | | |

www.bdigital.ula.ve

Anexo 5: Fotografías de escuelas Visitadas



ESCUELA BÁSICA RÍO ARRIBA



ESCUELA BÁSICA MATA DE CAÑA



ESCUELA BÁSICA LA CREOLE



ESCUELA BÁSICA RANCHERÍAS



ESCUELA BÁSICA QUIÚ



ESCUELA BÁSICA PARCELAS CAPILLA



ESCUELA BÁSICA PARCELAS ABAJO



ESCUELA BÁSICA VEGAS DE QUIÚ



ESCUELA BASICA CUBARRALES

www.bdigital.ula.ve



ESCUELA BÁSICA CAÑO DE JESÚS



ESCUELA BÁSICA PARCELAS ARRIBA

www.bdigital.ula.ve



ESCUELA BÁSICA LA MANGA



ESCUELA BÁSICA PARCELAS GUAFITAS

www.bdigital.ula.ve



SEDE DEL NER N° 399

Anexo 6: Fotografías de Acción de clase



CURRÍCULUM VITAE

La Licenciada Nydia Coromoto Bedoya de Ramírez, titular del a cédula de identidad V-11.373.255, nació en Táriba, Estado Táchira el 14 de abril de 1974. Cursó estudios de Educación Primaria en el Grupo Escolar “Candelaria de Cabrita” en Capitanejo, Estado Barinas; 1º año de bachillerato en la Unidad Educativa Capitanejo y 2º, 3º, 4º y 5º año de bachillerato en el Liceo Privado Mérida en la población de Mérida, graduándose como Bachiller en Ciencias en el año 1991. Realizó estudios de Publicidad y Mercadeo en el Instituto Universitario “Jesús Enrique Lossada” (IUJEL) de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, y recibió título de Técnico Superior Universitario para el año 1995. En el mismo año inició sus estudios en la Universidad Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ) de donde egresó como Licenciada en Educación Integral para el año 2001. Realizó los siguientes cursos y talleres de mejoramiento profesional en el área de educación: Motivación del Aprendizaje Educativo Creativo, Taller de Autoestima, Talleres Cadoseb Area Matemática, Taller de Capacitación de Docentes de Educación Básica, Taller de Educación Comunitaria, Taller de Inducción e Información sobre la Reforma Curricular para la II Etapa, Taller de retroalimentación de Evaluación en la I y II Etapa de Educación Básica, Quiú, Taller de Capacitación y actualización Docente para 2do y 3er grado de Educación Básica, Taller Ambientalista, Estrategias para la Aplicación del PPA, Santa Bárbara, Taller de Juegos Ecológicos, Curso el Arte de la Creatividad en Educación, Taller Método Onomatopéyico, Elaboración del Papel Marmolado aplicando la Técnica de Quilling, Actividades Lúdico –Pedagógicas dirigidas a la Socialización del Niño de Educación Básica, Taller de Capacitación Docente de Inducción de la Guía Metodológica del Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural, Taller de Inducción y actualización de la Nueva Guía Metodológica de las Escuelas Renovemos, Taller de Origami, Taller de Inducción a las Artes Escénicas, Taller Evaluación de un PPA, Taller de Redacción de Informes Técnicos, Taller de Inducción Teatral, Taller de Inducción para Cursos de IV Nivel para Gerentes Educativos, Taller Formación de Directores de Coros Escolares, Capacitación y Actualización de Subdirectores, Taller Aplicación de la Lopna en la Escuela. Taller Reglamento Interno Escolar, Taller Reconocimiento de las formas geométricas a través de las manualidades, Taller Elaboración de Cartogramas Geohistóricos, Taller Diseño de Estrategias Para optimizar la creatividad en los docentes de la I y II etapa de Educación Básica, Taller sobre Calendario Productivo Sociocultural para Escuelas rurales, Taller sobre Proyectos de Aprendizaje, Taller sobre Poder Moral Republicano, I Jornada Municipal de Interaprendizaje de Promotores Pedagógicos, Jornada Binacional Supervisión y Calidad de la Educación en la Era del Empowerment, Jornada de Intercambio de Experiencias técnico-pedagógicas del Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural, Jornada de Estadística 2003, I Jornada de investigación institucional sobre Geografía y su Enseñanza, II Jornada de Investigación institucional sobre Geografía y su Enseñanza, Jornada de actualización de la metodología del Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural, Frontera e Indígena, Jornada de Calendario Productivo Sociocultural, Jornada de Planificación y Evaluación III Etapa, Jornada de Planificación de Proyectos Escolar Integral Comunitario y Proyecto de Aprendizaje, además realizó otros cursos como Analista Programador en Computación, Curso de Fortalecimiento Familiar, Asistente de Farmacia y Proyección Audiovisual The NEW YORKS FESTIVALS 1994. Ha desempeñado los cargos siguientes: Docente Suplente Escuela Básica San Isidro 03-11-1995 al 16-01-1996; Docente de Aula en la Escuela Básica San Isidro 16-01-1996 al 31-01-1999; Docente de Aula NER 399 01-02-1999 al 16-09-2003; Subdirectora (I) NER 399 16-09-2003 hasta la fecha actual. Además fue Docente PH en el Liceo Bolivariano La Creole desde el 17-09-2001 al 31-07-2002.