

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

AULA TALLER DE GEOGRAFIA
LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA, PUERTO NUEVO,
MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO TÁCHIRA

Trabajo de grado para optar al Título de Magister Scientiae en Educación
Mención Enseñanza de la Geografía

USECHE LEON JESUS ALEXIS

San Cristóbal, 15 de abril de 2011

c.c Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

www.bdigital.ula.ve
AULA TALLER DE GEOGRAFIA
LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA, PUERTO NUEVO,
MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO TÁCHIRA

Trabajo para optar al Título de Magíster Scientiae en Educación Mención
Enseñanza de la Geografía

USECHE LEON JESUS ALEXIS

C-I. V N° 11.841.109

TUTORA: BELKYS Z. PARRA D.

San Cristóbal, 15 de abril de 2010

c.c Reconocimiento

CIUDADANO:

Dr. JOSE ARMANDO SANTIAGO

COORDINADOR DE LA MAESTRIA EN EDUCACION MENCION
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA

NUCLEO Dr. PEDRO RINCON GUTIERREZ

PRESENTE

SAN CRISTOBAL, 22 DE FEBRERO DE 2.011.

Quien suscribe, Belkys Parra, en la condición de tutora manifiesta a esta coordinación la entrega del trabajo de grado titulado: **AULA TALLER DE GEOGRAFIA, LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA, PUERTO NUEVO, MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO TÁCHIRA**, elaborado por **USECHE LEON JESUS ALEXIS**, C-I. V N° 11.841.109, investigación realizada con el fin de optar al Título de Magíster Scientiae en Educación Mención Enseñanza de la Geografía, para la respectiva lectura y revisión por el Jurado examinador que se designe.

Sin otro asunto al cual hacer referencia, queda de usted atentamente:

BELKYS Z. PARRA D.

TUTORA

DEDICATORIA

El producto de la investigación y del aprendizaje obtenido lleva a dedicar el presente trabajo a:

DIOS, por llevarme siempre de su mano conduciéndome por el camino acertado y por permitirme lograra esta meta tan anhelada

MI PADRE Y HERMANO WILLIAM: con quienes siempre cuento en cada momento de mi vida, seguro estoy que mi triunfo lo sienten como suyo

MI MADRE: quien desde el cielo me cuida y sé que se sentirá orgullosa de este nuevo logro de su hijo menor

MIS SOBRINOS ADRIAN, AMANDA, JESUS Y MANUEL para que sigan adelante siempre por el buen camino y tomen el mejor de los ejemplos.

MI FAMILIA: quienes desde la distancia apoyan mi crecimiento personal y profesional

RECONOCIMIENTO

Con profundo respeto y cariño, doy las gracias a:

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NUCLEO Dr. PEDRO RINCON GUTIERREZ, por brindar la oportunidad de estudiar en la maestría en enseñanza de la geografía

Dr. ARMANDO SANTIAGO, por su tiempo y capacidad de orientación oportuna y acertada.

LCDA. BELKYS ZULAY PARRA DUARTE, por su tiempo, dedicación y esmero en la realización del trabajo y más aun por contar con su amistad, Dios la bendiga.

COMPAÑEROS DE CLASE DE LA COHORTE XII por haber tenido la dicha de conocerlos y hacernos muy buenos amigos.

COMPAÑEROS DE TRABAJO, por haberme ayudado desde los inicios de la maestría hasta el final de la misma, gracias por su apoyo.

SEÑORA CARMEN GARCIA: por haberme adoptado como un hijo más y abrir las puertas de su casa para que junto a mis compañeros de Barinas tuviéramos donde llegar

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

AULA TALLER DE GEOGRAFIA

**LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA. PUERTO NUEVO,
MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO TÁCHIRA**

Autor: Useche León Jesús Alexis

Tutora: Belkys Z Parra D.

Fecha: abril 2011

RESUMEN

La presente indagación se dirigió a crear un Aula Taller para la Enseñanza de la Geografía en el Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del estado Táchira, el estudio se sustentó en la investigación acción participante, descriptiva y de campo, con la participación de sesenta y ocho (68) alumnos y tres (03) docentes de primer año, a quienes se aplicó un cuestionario estructurado y abierto, respectivamente. Como instrumentos se emplearon las notas de campo, fotografías, apuntes de los escolares y las maquetas. La información obtenida se analizó por unidades y categorías apoyadas en la triangulación de instrumentos y técnicas. Los resultados del diagnóstico, indicaron que los adolescentes tenían escasos saberes previos acerca de las características geográficas de su localidad y de Venezuela, confunden hidrografía y relieve del país con la de otras partes del planeta, prefieren el dictado y la copia para aprender geografía. Los docentes, por su parte, utilizan el libro de texto único como recurso de apoyo para enseñar esta disciplina, porque su formación es de otra área académica. Esto llevó a crear el Aula Taller y el proyecto de aprendizaje titulado: Conoce Venezuela y Puerto Nuevo, del cual se obtuvo que los estudiantes participaron en el aprender haciendo y se apropiaron significativamente del saber geográfico, ya que se aplicó la relación teoría -práctica, así como la creatividad y el trabajo en equipo, así como el enriquecer recursos los didácticos existentes, tales como mapas, todo a través del aula taller, el abanico geográfico, las maquetas y otras representaciones exhibidas en el festival Geográfico. Los profesores, dejaron de ser dadores de clase y la geografía pasó a ser una materia de interés, inherente al quehacer diario, posible de contextualizar, comprender y explicar por los educandos.

Palabras Claves: enseñanza de la geografía, Proyectos de Aprendizaje, Aula Taller, aprendizaje de la geografía.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

GEOGRAPHY TEACHING

**LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA. PUERTO NUEVO,
MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO TÁCHIRA**

ABSTRAC

The Present research is directed to create a workshop classroom for teaching of geography in the “Norberto Sanabria Mendoza” High School, Libertador municipality, Táchira state, this study is based on the participant action research, descriptive and of field, with the participation of sixty-eight (68) students and three (03) teachers of first year, who were applied a questionnaire structured and open. Such tools were used the field notices, photographs, taking notes of student and models. The information taken, was analyzed by unity and categories based on triangulation of tools and techniques. The results of diagnosis, pointing that the teenagers had few previous knowledge about the geographies characteristics of its location and of Venezuela, they confuse hidrography and relief of the country with the other parts of the planet. They prefer the dictation and copy to learn geography. The teenagers by their part use the book such only resource of basement to learn the discipline, because their information is about another academic area. This caused to create the workshop classroom in the learning project called: know Venezuela and Puerto Nuevo, about this we could get that students participated in the “doing learn” and they got signify cantly the geographic knowledge it was applied the relation practice theory, like the creativity and the work in teen, also improve didactic resources present, such as maps, everything through the workshop classroom the geography range, models and another representation show in the geographic festival. Teachers leave to be only who dictate classes and geography started to be an interesting subject about the diary journal, possible of provide a context for understand and explain for students.

Key Words: Geography teaching, learning projects, workshop classroom, geography learning.

INDICE GENERAL

CONTENIDO	pags
Dedicatoria	
Reconocimiento	
Resumen	6
Abstrac	7
Introducción	12
Capítulo I	15
El Problema	15
Planteamiento del Problema	15
Objetivos	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos	23
Justificación	24
Capítulo II	27
Marco Teórico	27
Antecedentes	27
Bases Teóricas	32
Enseñanza y Geografía	33
Los contenidos en la Enseñanza de la Geografía	40
Estrategias de enseñanza	43
Recursos didácticos	45
El aprendizaje y el saber geográfico	49
Proyectos de aprendizaje	52
Aula taller	57
Capítulo III	72
Metodología	72
Tipos de investigación	72
Investigación cualitativa	72
Investigación acción	73
Investigación acción participante	73
Pasos de la investigación acción	74
Investigación descriptiva	76
Investigación de campo	77
Población y muestra	77
Contexto	78
Técnicas e instrumentos	79
Técnicas	79
Cuestionario de tipo estructurado	80
Observación participante	80
Validación	81
Instrumentos	82

Notas de campo	82
Fotografías.	83
Apuntes de los alumnos	84
Maquetas	84
Análisis de la información recabada	85
Método de triangulación	87
El proceso de investigación	88
Capítulo IV	89
Análisis de los resultados	89
Proyecto de aprendizaje	98
Sistematización	106
Aula taller	106
El abanico geográfico	116
Maquetas y otras representaciones	120
Festival de maquetas y otras representaciones	124
Conclusiones	128
Recomendaciones	130
Referencias Bibliográficas	131
Anexos	137

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE CUADROS

Nº	CONTENIDO	pags
01	Población escolar del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	77
02	Muestra escolar del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	78

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE FOTOS

Nº	CONTENIDO	pags
01	Ejemplo de aula taller en el instituto de enseñanza secundaria Huelin, Málaga (1997)	59
02	Ejemplo de aula taller en el instituto de enseñanza secundaria Huelin, Málaga (1997)	59
03	Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza	60
04	Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza	60
05	Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza	60
06	Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza	60
07	Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza	61
08	Aula taller para geografía y otras ciencias, Liceo N. Sucre, Petare, Caracas, Municipio Sucre, Distrito Capital Venezuela	61
09	Liceo Ildelfonso Vásquez, Maracaibo, Venezuela	62
10	Fachada del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	79
11	Apuntes de los alumnos	108
12	Alumnos del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, consultando textos	111
13	Alumnos elaboran maquetas del relieve	122
14	Alumnos explican el trabajo representado en las maquetas	123
15	Trabajo didáctico en el aula taller del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	125
16	Trabajo didáctico en el aula taller del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	125
17	Trabajo didáctico en el aula taller del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza	126
		127
18	Aula taller antes	
19 y 20	Aula taller después	127

INTRODUCCION

Los cambios sociales, económicos, tecnológicos y políticos que se han producido en las últimas décadas en todo el mundo, han generado una nueva interacción personal y profesional signada por el pluralismo, el relativismo y la complejidad. Esto no puede ser ignorado por el docente, quien como líder y corresponsable de la formación integral de los ciudadanos, precisa actuar y prever acciones adecuadas, contestes con el dinamismo de la cultura, ciencia, sociedad y las generaciones con las cuales trabaja.

Esta realidad supone un desafío para los agentes propios del quehacer en educación, en lo referente a los objetivos y medios que han de utilizar para cumplir lo establecido tanto en las normas legales, como en los basamentos curriculares que rigen la educación venezolana. Se plantea la cimentación de competencias básicas correspondientes al ser, conocer, hacer y convivir, así como procurar que los educandos participen en un proceso formativo, que a saber de la UNESCO (2008) se caracteriza por lo siguiente:

La calidad (la cual) constituye el centro de la educación y lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida (p. 5).

Allí es cuando entran en juego las estrategias didácticas renovadas y el contexto, como opciones para el aprendizaje significativo. En el caso específico de la Geografía, se plantea pasarse con acción investigadora por lo local, nacional continental y planetario, con libertad y creatividad didáctica,

a la vez que dar apertura a procesos consecuentes con el país y el ciudadano que la patria amerita.

Esto tiene, entre sus referentes el aula taller, como espacio dinámico en el que se conjugan teoría y práctica, la horizontalidad en la comunicación, la construcción intencionada y con sentido formativo que transforma y media para descubrir interrelaciones, características, factores, elementos, hechos, fenómenos inmersos en la relación tiempo–espacio-sociedad. Se da pie a un ambiente de cambio social y didáctico inspirado en la creatividad y en el aprovechamiento didáctico de diferentes recursos.

El aula taller propicia no sólo el estudio de los temas a enseñar, sino otras formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible al educando, de modo que se facilita el aprendizaje y la enseñanza con una mediación significativa que parte de la realidad del contexto; además, da cabida a las dudas y a respuestas vinculadas a los intereses generales de los educandos y la comunidad. Los contenidos geográficos y sus medios se re-crean a la orden del aprendizaje significativo

Este abanico de ideas es un esbozo del despliegue que se concreta en los diferentes capítulos que conforman la presente investigación. Específicamente el Capítulo I, abarca lo concerniente al planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, como explicación de la realidad que identifica la enseñanza de la geografía en Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, Puerto Nuevo, Municipio Libertador, Estado Táchira y previsión de los alcances al efectuar la indagación.

El Capítulo II, da cuenta de la pluralidad de estudios efectuados en diferentes países, para contribuir a la actualización del quehacer docente y de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, a través de

la puesta en práctica de espacios formativos como el aula taller. Igualmente, contiene la revisión de la diversidad de bases teóricas las cuales nutren la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en Educación Media General.

De seguida, se aporta el Capítulo III, indicador del camino metodológico que rige el estudio, enmarcado en la investigación acción participante y sus pasos, además de la investigación descriptiva y de campo. Asimismo, se conceptualizan y concreta lo relacionado con la población, muestra, técnicas, instrumentos, proceso de análisis de la información recabada y el desarrollo de la investigación.

El Capítulo IV, identificado con el análisis de los resultados permite dar respuesta a los diferentes objetivos específicos, aunados a los pasos propios de la investigación acción participante, para esto se construyeron unidades y categorías orientadoras de la presentación de la información obtenida, construida con la pertinente triangulación.

Finalmente, se exponen las conclusiones desde la atención a los objetivos específicos y los resultados que se desprenden del análisis realizado en el capítulo anterior. Contribución que también sirve de soporte para las recomendaciones propias de una enseñanza y aprendizaje de la geografía renovada. Para cerrar esta parte se considera pertinente indicar lo que plantea Sánchez (2008):” en la búsqueda de obtener aprendizajes significativos, desde la enseñanza de la geografía surgen diversos medios de enseñanza los cuales, van desde el tablero, la palabra, las fotografías, los videos y el aula taller”(p.10).

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En el que hacer educativo se conjugan tres procesos fundamentales: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Los criterios para su desarrollo han variado con el tiempo, así por ejemplo, en la Grecia clásica se privilegiaba el diálogo, la discusión y el intercambio, pero para ciertos grupos. Posteriormente se hizo énfasis en la adquisición de una cultura básica, conformada por la enseñanza y el aprendizaje de diversas lenguas y ciencias de la naturaleza, como sostiene Lull (citado por Romero, 2007).

Más adelante se incorpora la observación, experimentación y el pensamiento inductivo, lo que se ubica en los aportes de Comenius (citado por Ruiz, 2005), a esto se adiciona lo expuesto por Rousseau (siglo XVIII) y Herbart (en el siglo XIX), quienes valoran la capacidad de pensar del niño y subrayan que “la instrucción constituye el más importante de los medios educativos y su finalidad principal es despertar la curiosidad” (Ob. Cit p 683).

Respecto a la corriente positivista, se puede indicar que ésta asumió el conocimiento, su internalización y difusión como una elaboración absoluta posible de prescribir y aplicar con base a diseños instruccionales, conocidos como manuales que por demás vertebraban todo lo que se hacía. En estos manuales los objetivos se presentaban en términos de conductas observables y con atención al estímulo y la respuesta. El primero fue la presentación del objetivo y un recurso generalmente visual, el segundo se identificó con el aprendizaje mecánico de tareas planificadas de manera uniforme para todo el grupo.

Igualmente se tiene la escuela nueva aparece a finales del siglo XIX, defiende la idea de que la enseñanza debe basarse en los intereses y necesidades de los alumnos, debe enseñar la teoría vinculada a la práctica. La actividad es uno de los principios fundamentales y esto significa que en la práctica educativa cobra especial importancia la libertad para que pudiera surgir esa actividad, la creatividad, la autonomía, la espontaneidad, la investigación, la observación. El profesor ocupa un papel de guía para sus alumnos, pero la enseñanza no está centrada en él, el verdadero protagonista es el alumno, el paidocentrismo sustituye al magistrocentrismo (Díaz, 2005)

Otra corriente es el aprendizaje por descubrimiento, en el que el sujeto en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, descubre los conceptos y sus relaciones, los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo, aquí lo importante es el desarrollo de las destrezas de investigación del escolar y se basa principalmente en el método inductivo y solución de los problemas (Escribano, 2004).

La escuela crítica, es otra corriente pedagógica que estudia la educación, sus agentes y formas de concretarlas, esta última representada por Carr, Kemmis, Gimeno, Giroux, Stenhouse, Freire entre otros (citados por Díaz, 2005), que centran su atención en análisis acerca de: el razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica. La noción del profesor como investigador de Stenhouse (citado por Díaz, 2005), asociada a la de profesional prolongado, sugiere una forma de organización de la lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente, así como el aprendizaje con base a la descripción, análisis para que permita a los individuos la comprensión de situaciones y hechos sociales.

La otra corriente es el constructivismo, que enfatiza en la necesidad de transformar la realidad y afianzar el conocimiento. Para esto el contexto inmediato, la experiencia personal y práctica juegan un rol importante, dado que se trata de comprender significados y símbolos desde la evolución histórica, la complejidad y la relatividad. Lo expuesto invita a reconocer que la educación como proceso de enseñanza y de aprendizaje que pareciera ser una actividad antigua, es en sí una construcción inacabada de la cual no se ha dicho la última palabra, pues en ésta existen, coexisten y se crean ideas de cómo abordar el proceso formativo de los educandos.

Para concretar las ideas presentadas, especialmente en lo concerniente a comprender los temas que se estudian, de acuerdo con Trepát y Comes (1998), se ha de tener en cuenta cómo aprende el alumno, qué saberes previos posee, cuáles son sus expectativas y necesidades, cómo asume el aquí y el ahora, sin perder de vista el pasado y el futuro. A la vez que se identifique con qué se va a enseñar, cuándo y cómo. Para todo esto es menester evaluar y/o diagnosticar con cuales recursos didácticos se cuenta realmente.

En educación han sido tradicionales recursos didácticos como la pizarra, tiza, mapas, enciclopedias, libros de textos especializados y fotocopias (Santiago, 2003). Si bien estos recursos han sido importantes y todavía existen en la cotidianidad del aula, lo que se revisa de los mismos, es la forma cómo se utilizan y el fin que persiguen, pues la tendencia es al trabajo escolar con imágenes casi siempre ajenas a la cotidianidad de los alumnos, con información abstracta y desligada a la dinámica actual del espacio y tiempo.

A estos recursos se agregan las diapositivas, reproducciones por estencil, video, televisión y el periódico que identifican el modelo de enseñanza tecnocrático, en el cual el fin era estimular el componente visual

y auditivo para desarrollar la memorización y ejemplificación de la situación dada. Se vuelve a reiterar que el recurso en sí no constituye una limitante para enseñar y aprender, sino el cómo se utiliza, la intensidad didáctica que lo impregna.

El contexto actual y los avances tecnológicos han incorporado otros recursos que permiten la diversificación de las actividades didácticas tales como: power point, exél, foros, pizarra interactiva, maquetas, sistemas de información geográfica, Google earth, video conferencia, software interactivos, encarta, libros electrónicos, clases a distancia por ordenador, entre otros. Como se observa, existe pluralidad de recursos de los cuales se puede servir el docente para planificar el proceso de enseñanza y generar el aprendizaje significativo en los alumnos.

Respecto a eso último, el Currículo Nacional Bolivariano (en adelante CNB, 2007) propone formar en el adolescente y joven venezolano conciencia histórica e identidad nacional, así como el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador; en este sentido, cuenta con la investigación, el estudio y la solución de problemas locales y regionales, como opciones para la contextualización y el aprendizaje desde lo local, para comprender lo inmediato, lo meso y lo macro.

Es decir, romper con el desencuentro entre la teoría y la práctica, entre lo que se enseña en el aula y sucede en la comunidad, entre pensar con ideas prestadas y crear las propias, en reproducir lo presentado por los expertos y re-crear los saberes para hacer del espacio real una apropiación con sentido e intencionalidad formativa, en el cual en vez de repetir, por ejemplo: la definición de equilibrio ecológico se aplique la misma, de modo que las innovaciones pedagógicas den pie a la pluralidad de comunicación y

la comunidad sea el recurso más examinado de la interacción escolar. Al respecto, acota Fernández (2007), lo siguiente

...que la escuela está para hacer la diferencia. Es decir, muchas veces los maestros decimos 'yo no puedo hacer nada con este grupo, porque la mamá no ayuda, o porque en este barrio hay tanto delincuente que con estos niños no hay nada que hacer, porque la televisión es más poderosa que yo en la transmisión de valores y en la ocupación de los tiempos libres de los niños... (p. 30-31).

Estas afirmaciones motivan a considerar que el docente y la escuela no pueden dejar a otros el rol de formación que le corresponde, porque al delegar la misma a otros actores como los indicados, la diferencia que marca la escuela como centro de formación y emancipación, se trunca. Se amerita, entonces, una interacción didáctica con estrategias y recursos que transformen la conformidad y pasividad, por oportunidades que enriquezcan y desentrañen la dinámica de la relación sociedad espacio, para apropiarse y reconstruir o fortalecer las actividades escolares.

A diferencia de lo planteado, la enseñanza de la Geografía en el Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, ubicado en Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del Estado Táchira, se caracteriza por el uso de recursos didácticos tradicionales como el libro de texto para todas las clases. Esto se traduce en repetir los contenidos planteados en los mismos y el estudio de la dinámica espacial, física humana y ambiental se apega al indicado recurso ; además, se aprecia el desarrollo de la práctica del dictado y el copiar para la enseñanza y el aprendizaje de lo geográfico, acompañado de la ausencia de mapas.

Tal situación, se nutre con lo indicado por Mahecha (2003), quien asevera lo siguiente:

Las clases de geografía no convencen, pues con honrosas excepciones sólo se enseña una geografía corográfica en la que se intenta dar una información acerca de unos determinados países. Y por desgracia esas descripciones a base de mapas, cuadros sinópticos y apretados resúmenes, son menos interesantes que las que ofrecen los llamados mass-media, y por supuesto más pobres... (p. 2)

De lo indicado y de lo observado por el investigador en la cotidianidad didáctica que identifica la enseñanza de la geografía en el Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, se aprecia que el estudio de la dinámica del espacio es anulado, a lo que se agrega que quienes imparten dicha cátedra de primer año de la institución escolar señalada, son docentes especialistas de Castellano, quienes se desempeñan como docentes integradores. Ellos mismos manifiestan preocupación por cómo enseñar Geografía, confiesan que sienten apatía por la misma, lo cual favorece posiblemente, en el aburrimiento y desinterés que se aprecia en los estudiantes al abordar contenidos de la Geografía.

Estas observaciones concuerdan con las conclusiones de Rincón (2006), Montes y Romero (2007), quienes encontraron en su indagación el apego de los docentes al uso de sus recursos de faena regularmente correspondientes a la pizarra, el libro de texto único y al dictado, así como a la copia, además de la unidireccionalidad en el proceso de enseñanza, es decir, los alumnos como receptores de información. Por tanto, la enseñanza de la geografía se caracteriza por ser tradicional, descriptiva, memorística y retrospectiva.

Como posible origen de esta situación se encuentra que los docentes laboran en las instituciones con el programa académico que la dirección del plantel le asigne, aún sin estar preparados para esto; asimismo, cuando

ejercen la enseñanza manifiestan estar preocupados, pero no buscan opciones para actualizarse y resolver la carencia indicada, de esta manera se denota debilidades que son relevantes respecto a las políticas que aplica del ente rector de la educación bolivariana.

Las consecuencias se traducen en enseñar desde y con el recurso libro de texto, sin importar las necesidades e intereses de los educandos, así como privilegiar la teoría, por demás ajena a la realidad que viven los estudiantes. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje se concretan en un quehacer mecánico: copien, explico y examen, aunado al calco de los pocos mapas que se encuentran en los libros de texto. De este modo la pluralidad de tópicos que de manera renovada y actualizada aporta la geografía para ser considerados de manera reflexiva, crítica y a diferentes escalas en la interacción se van al traste, pues se apoya en un único recurso y posiblemente no se logra el aprendizaje significativo, pautado como parte esencial de la formación integral de los educandos.

Así, la enseñanza y el aprendizaje tradicional perviven, dando cabida a la consideración de la Geografía como tediosa y aburrida, así como contenido relleno, sin importancia para los agentes inmersos en el quehacer educativo. Esto lleva a que el alumno asuma una actitud pasiva y acrítica ante el conocimiento, sus implicaciones axiológicas y procedimentales.

Ante la situación planteada, se propone la creación de un espacio especial y acondicionado, donde los estudiantes y el docente interactúen de manera dinámica para el estudio contextualizado y actualizado de los contenidos inherentes a esta materia. Así se tiene, el aula taller para la enseñanza de la Geografía, que es un lugar (salón) donde se puede conjugar las relación teoría práctica. Subrayan Fernández y Gurevich (2007), que al organizar este tipo de aulas en las escuelas, se da una oportunidad para

promover el aprender haciendo, así la Geografía pasa al carácter menos libresco, más innovador y retador del ingenio.

Esto quiere decir, que en cada institución educativa es importante educar para la incertidumbre, la expresión creativa y coherente con la comunidad en al cual se interactúa, sin perder de vista lo global. El convivir y educar para apropiarse de la historia y la cultura, constituyen aspectos fundamentales en los cuales la enseñanza de la Geografía juega un rol importante y para esto es menester diversificar los espacios y estrategias de enseñanza.

Para dar cuenta de la investigación que se prevé, se plantean los siguientes interrogantes:

¿Cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo Municipio Libertador del Estado Táchira?,

¿Cuáles recursos didácticos emplean para enseñar los contenidos geográficos estos docentes?,

¿Cuáles aspectos considerar para elaborar y planificar un Proyecto de Aprendizaje en el que se aborden los contenidos geográficos con base al Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía?,

¿Cuáles características y procesos relevantes se obtienen al ejecutar el Proyecto de Aprendizaje, en el cual prive la puesta en práctica del Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía?,

¿Cuáles aspectos considerar para dar cuenta mediante la sistematización de la experiencia de creación de un Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía?

Objetivos

Objetivo General

Crear un Aula Taller de Geografía en el Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del estado Táchira, para la enseñanza y aprendizaje actualizado de este saber.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del Estado Táchira.
- Determinar los recursos didácticos que empelan los docentes de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio, Libertador del estado Táchira para enseñar los contenidos geográficos
- Planificar un Proyecto de aprendizaje en el que se aborden los contenidos geográficos con base al Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en primer año de Educación Media General.
- Ejecutar el Proyecto de aprendizaje de aula: Conoce a Venezuela y Puerto Nuevo mediante la puesta en práctica del Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del estado Táchira
- Sistematizar la experiencia de creación de un Aula Taller de Geografía en primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del estado Táchira, para la enseñanza y aprendizaje actualizado de este saber.

Justificación

Cada vez se aviva “la necesidad de crear espacios abiertos para la práctica de la enseñanza geográfica; esto se corresponde con la solicitud de un aula específica: el aula de geografía”, lo afirma Santiago (2003). En efecto, el docente puede encontrarse con restricciones para desarrollar determinados contenidos, pues algunos no pertenecen al contexto inmediato y otros ameritan efectuarse en lugares abiertos. Ante estas vicisitudes el profesorado cuenta con algunas opciones, entre las que se encuentra el aula taller.

Espacio didáctico del cual se espera fomentar la creatividad, donde estudiantes y profesores establezcan ese vínculo directo con la geografía y lograr la empatía necesaria para cimentar un aprendizaje significativo. Además, el maestro con diferentes recursos didácticos elaborados conjuntamente con sus estudiantes, puede propiciar la construcción del aprendizaje, para luego aportar –ambos- ideas y características propias del mundo que los rodea.

Así, el aula taller de Geografía, permitirá que cada estudiante manifieste de manera libre sus saberes, expectativas y capacidades en cada una de las clases; de este modo, deja atrás la enseñanza geográfica como algo abstracto, pues se adscribía a recibir un concepto prefabricado y sin posibilidad de modificación alguna. Al dar cabida y concreción a este espacio formativo, se llevará a cabo una de la finalidades que tiene la educación, como lo es lograr en el estudiante la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas en las áreas académicas.

Específicamente en la realidad que se estudia, lo propuesto, representa una innovación en la institución; ya que allí cada una de las clases será desarrollada desde lo concreto, con la participación y elaboración

de diferentes representaciones propias de la Geografía, con miras a permitir al estudiante enriquecer sus saberes de manera sustentada y con libertad de pensamiento, al lograr establecer diferencias y comparaciones, despejar dudas que se le presenten durante la construcción de los recursos didácticos y la explicación que efectué con base a los mismos.

Para los docentes que no son del área de Geografía, quienes se desempeñan como integradores de los primeros años, en el caso del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza; ubicado en Puerto Nuevo Municipio Libertador del estado Táchira, el Aula Taller de Geografía será un espacio importante, puesto que ellos compartirán las experiencias, aprender juntos, enseñar juntos, a la vez que favorecerá la actualización para dar respuesta proactiva a las expectativas de los protagonistas de este proceso.

Según Altuve y Chacín (2008, p.23) “las innovaciones referidas a los fines (de la formación integral de los educandos) crean nuevas posibilidades pedagógicas y hacen alcanzables nuevas finalidades de formación y educación escolares”, esto quiere decir, que al surgir diferentes planteamientos de cómo mejorar la enseñanza, se darán avances significativos con aspectos positivos en la práctica escolar cotidiana. En tal sentido, el aula taller será una opción didáctica que facilitará la acción pedagógica en esta institución.

Ahora bien, desde el punto de vista teórico, la investigación es relevante, porque explora un conjunto de procesos y características inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía; además, aporta qué es y cómo se crea un aula taller, espacio y recursos que pretenden abrir un abanico de posibilidades didácticas frente a la interacción escolar tradicional.

Desde el componente metodológico, es una revisión plural acerca de la forma de construir y ejecutar la investigación-acción participante, que contribuye en el caso profesional al aprender haciendo, así como el revisar y recomponer con los alumnos los procesos de apropiación de los saberes geográficos; en el cual el educando deja de ser un receptor de información para construir el mismo desde su cotidianidad con sus pares: el qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y aprender.

Finalmente, el aporte práctico se inscribe en trascender la planificación, ya que tanto educadores como alumnos se organizan, trabajan conjuntamente para elaborar los diferentes recursos que conforman el aula taller, convirtiéndose de esta manera en una acción pedagógica dignificante de lo humano, en lo cual los cambios, tanto individuales como sociales, producen un entendimiento mutuo entre los actores.

Asimismo, se constituye en una invitación para que otras instituciones educativas adecuen sus espacios de trabajo escolar, con una óptica de dinamismo, creatividad, trabajo en equipo, relación entre teoría y la práctica y, esencialmente, que los educandos aprendan haciendo, desde la reflexión propia, motivante y con sentido y significado para ellos. De igual modo, se pueden aprovechar los recursos que la comunidad presenta, desde padres y representantes que contribuyan a enseñanza desde las habilidades y destrezas que como profesionales o trabajadores posean.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes

Los trabajos de grado, presentan dentro de sus componentes los antecedentes, los cuales se constituyen en un referente básico al momento de considerar cómo otros investigadores han abordado la temática en estudio y la evaluación de los resultados obtenidos a través de la metodología seleccionada por el indagador. En el caso del aula taller y la enseñanza de la Geografía, se presentan a continuación algunas indagaciones que refieren a la aplicación y logros de esta forma de organizar el espacio del aula.

A nivel internacional se encuentra con el aporte de Otero (2006) Murcia, España, quien se abocó a investigar: Las Aulas Taller como modalidad organizativa para compensación educativa. El trabajo se centró en realizar un análisis exhaustivo de las situaciones problemáticas que se encuentran en el aula; el estudio se basó en una indagación de campo de carácter descriptivo, apoyado en una muestra de treinta alumnos del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, de la ciudad de Murcia

Concluyó que el aula taller como espacio pedagógico contribuye al aprendizaje significativo de los alumnos y los ayuda, motiva a incorporarse con entusiasmo a las actividades de clase, además se constituyó en una labor totalmente distinta a las clases tradicionales, al favorecer la creatividad, el aprovechamiento de los recursos del espacio y valorar el trabajo escolar con sentido y significado formativo.

Una representación orientadora, constituye el aporte de Figueroa, Paz, Vivas, Valdez y Caponio (2008), México, desarrollaron una experiencia, apoyada en la investigación acción, con la finalidad de identificar, localizar y valorar los espacios verdes que purifican el aire de la ciudad, con alumnos del primer año del nivel básico de la escuela Bartolomé Mitre, provincia de Catamarca, para lo cual se trabajó en el aula taller. En este espacio aúlico, se identificaron diversas especies vegetales, se analizaron las condiciones naturales de éstas y se construyó una base de datos sobre las características encontradas. La muestra utilizada en esta investigación fue de cuarenta estudiantes, apoyados en una investigación de campo. Concluyeron que si es posible la relación teoría práctica geográfica, al promover la investigación en los alumnos y el trabajo en grupo en el aula taller.

Otro aporte lo presenta la Universidad Nacional de Colombia, (2008), con sede en Medellín, al plantear la creación y funcionamiento de un Aula Taller en Ciencias Sociales, con el objeto de contribuir a la formación de docentes de primaria y secundaria, motivar la creatividad y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, propiciar el trabajo en equipo y contribuir a fortalecer la formación humanística y pedagógica de los docentes.

Para tal efecto, organizó en el año 2009, 37 sesiones, entre el 28 de febrero y el 29 de noviembre, en las que se trataron diversas temáticas, en especial las relativas a la historia y la geografía de Colombia vistas desde la perspectiva de la cultura, la vida cotidiana, la economía, los conflictos, la religiosidad y la formación de las regiones. Se parte de la pregunta acerca de lo que significan las ciencias sociales, así como humanas y de las fuentes para el estudio de la historia y la geografía, por ejemplo cartografía,

iconografía y otros documentos. La muestra utilizada fue de 16 docentes basados en una investigación de campo.

Por su parte Yépez (2008), Lima, Perú; efectuó el proyecto Educativo Aulas Taller en el Colegio Simón Bolívar, la investigación se realizó bajo la modalidad de proyecto factible; apoyado en una indagación de campo, apoyado en una muestra de 45 estudiantes. Lo cual dio como resultado que la falta de un aula taller que mantenga ocupados en áreas prácticas y productivas, genera en los estudiantes un enorme fastidio y aburrimiento; esto evidencia que las aulas tradicionales no generan una motivación académica hacia el estudio. En este sentido, planificó la creación de un aula taller para cada sección del colegio, lo que se concretó.

Un aporte relevante es el que realiza Riera (2009), quien desarrolla un estudio etnográfico en la Comunidad Autónoma de Canarias, con los centros de educación pública de la misma, respecto a la propuesta y ejecución del PAT; es decir Proyecto de Aulas Taller, información que recabó durante diez años y de la que da cuenta a través de instrumentos como notas de campo y técnicas como la observación participante.

Indica en sus conclusiones que a pesar de las expectativas y ejecución del PAT, sólo se logró romper con la concepción disgregadora entre teoría y práctica en algunas aulas, en los diez años que duró la experiencia contaron con el apoyo del ente administrador de la educación local, pero luego por recortes cambios gerenciales y presupuestarios redujeron la aplicación del programa, fusionándolo con otros en ejecución, en sí la rica experiencia que se obtuvo, traducida en modificar la práctica de enseñanza y aprendizaje tradicional, se quedó en el tiempo, por las causas indicadas.

A nivel nacional se tiene a Morales (2001), quien, en Mérida, desplegó una indagación referida a: el estudio de la geografía en situaciones de aprendizaje significativo: una experiencia con los proyectos pedagógicos de

aula, el estudio se realizó bajo la modalidad de investigación-acción, utilizando como procedimiento de recolección de datos las técnicas etnográficas: observación participante interviniente, entrevista en profundidad, reflexión escrita y análisis de documentos escritos; con una muestra de 35 estudiantes.

En sus conclusiones destaca:

Tuvimos la oportunidad de trabajar... el profesor nos brindó su apoyo para hacer un buen trabajo... dándonos plena confianza para que nos divirtiéramos y estudiáramos cada uno de los contenidos de la materia Geografía. Al inicio el profesor nos dio toda la libertad para que hiciéramos un trabajo serio y a la vez dinámico y divertido". "Nos gustó estudiar la geografía de Trujillo... su clima... vegetación... cultura y turismo. A pesar de todo... tuvimos equivocaciones que junto con el profesor y los compañeros las corregimos y aprendimos a hacer las cosas bien... quedamos satisfechas (p122).

Es evidente que cuando los alumnos tienen la posibilidad de participar activamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuando pueden tomar decisiones respecto de qué investigar, qué leer, cuando las actividades de clases no son traumáticas, sino que reflejan sus gustos e intereses, ellos pueden disfrutar y a la vez aprender los contenidos, y desarrollar los procesos del pensamiento, las actitudes que se requieran y las competencias. Estos resultados son a los que se quiere llegar con la puesta en práctica del aula taller, además de concordar por ser investigación acción participante.

Otra contribución es la desarrollada por Urbina (2002), en el estado Falcón, Venezuela, en la cual plantea estrategias de enseñanza para la geografía general, asume un proyecto factible, apoyado en una muestra de 40 estudiantes del primer año de de la U.E. Federación, del municipio del mismo nombre, a quienes aplicó entrevista abierta y el análisis con la matriz

FODA, de la que obtuvo que la clase de geografía es repetitiva, enciclopédica y memorística, propuso preguntas intercaladas, mapa conceptual, visitas guiadas, resúmenes, debate y procesar la información. De esta manera, concuerda con la idea de la presente investigación en cuanto a aprender haciendo y no como receptor de información.

Rodríguez (2004), Barquisimeto, Venezuela, realizó una investigación tuvo con el propósito diseñar un aula taller para la enseñanza del programa prácticas de oficina de 7mo.grado de la subárea comercial en la III etapa de Educación Básica de la Parroquia Juan de Villegas del Municipio Iribarren del Estado Lara. El estudio respondió metodológicamente a un proyecto factible apoyado en una investigación de campo, una población conformada por noventa (90) docentes, se concluyó que el diseño de aula taller es una prioridad, dada la necesidad que tienen los estudiantes que se les administren los programas de prácticas de oficina de la subárea comercial, en ambientes debidamente dotados y equipados, en los cuales se adquieran mejores conocimientos y logren desarrollar sus habilidades y destrezas en dicha subárea.

También se encuentra Acevedo (2005), San Cristóbal, Venezuela; trabajó El Taller Pedagógico, estrategia para transformar la enseñanza de la Geografía en la II etapa de educación básica. La investigación se enmarcó en la metodología de estudio de caso, cualitativa, apoyada en un estudio de campo de carácter descriptivo, con una muestra de diez educadores. Concluyó que existe desconocimiento de los docentes en el uso y manejo del taller pedagógico como estrategia para la enseñanza de los contenidos geográficos, por tanto propuso concienciar a los maestros, a través de talleres de formación profesional acerca de las ventajas de utilizar espacios didácticos diferentes al aula de clase tradicional.

Por su parte Martínez (2007), en Barquisimeto, Venezuela, desarrolló una investigación cuyo objetivo fue determinar la importancia de un aula taller fundamentada en principios ergonómicos como alternativa en la enseñanza de Educación para el Trabajo en la III etapa de Educación Básica de la U.E.N. Los Crepúsculos del Municipio Iribarren, Estado Lara La investigación de campo de carácter descriptivo.

Participaron 60 docentes que laboran en la III etapa de Educación Básica de esta Institución, para quienes se diseñó un instrumento con la técnica de encuesta contentivo de 23 preguntas con respuestas dicotómicas, se evidenció la importancia de contar con un aula taller que ofrezca las bondades ergonómicas requeridas para elevar la calidad educativa donde los alumnos trabajen en condiciones idóneas tanto de ambiente de trabajo como de medios de trabajos, mejorando el perfil del egresado en función de las competencias académicas, técnicas y profesionales que les permita proporcionar los resultados esperados.

Estas investigaciones, sirven de referente para tener en cuenta, que la formación integral de los alumnos, transita diferentes sendas, que el docente puede y amerita planificar estrategias didácticas que permitan utilizar y/o aprovechar la variedad de materiales y agentes que se encuentran en el espacio que rodea la escuela; es decir, la comunidad. La enseñanza de la Geografía, como subrayan los estudios presentados, no puede quedarse en los libros, ni en el aula.

Bases Teóricas

Las bases teóricas constituyen el centro del trabajo de investigación, pues sobre éstas se nutre la labor. Las informaciones que la conforman

arman la plataforma sobre la cual se construye el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo, sin éstas no se puede analizar los datos recabados. Según La Universidad Nacional de Colombia (2003), es importante señalar en el proyecto la estrecha relación entre teoría, el proceso de investigación y la realidad o entorno. En el caso del aula taller, los estudiantes con la ayuda y supervisión del docente, llevan a la realidad la teoría que en otras ocasiones solo quedaba en la reproducción de textos.

Enseñanza y Geografía

En el campo de la enseñanza, han dominado en la teoría y en la práctica propuestas y teorías que ofrecen interpretaciones e intervenciones, compatibles con el propósito de formar el alumno en la apropiación, discusión análisis y crítica del conocimiento científico, escolar y cotidiano. Dicha posición es el resultado de una evolución histórica sinuosa, que tiene como inicio el hecho comprobado que el hombre ha producido conocimientos que se pueden difundir a las nuevas generaciones.

Esta creación se ha complejizado, organizado en disciplinas científicas, artísticas o filosóficas. La escuela ha surgido como la institución encargada de la labor antes indicada, pues el crecimiento demográfico hizo insuficientes las practicas de oralización y aprendizaje mediante la observación de las actividades cotidianas de los adultos. El preceptor, quien ejercía la labor de enseñar individualmente de forma tutorial o en pequeños grupos, también se ve precisado a ejercer su tarea en este espacio y con mayor número de participantes.

Entonces, la forma de enseñar se tornó más formal e institucional, más colectiva, pero aún centrada en las disciplinas, es decir en la fragmentación,

acompañada de la explicación por parte del profesor. Esto se identifica como la enseñanza-transmisión cultural, según Pérez (Gimeno y Pérez, 1999). Los mencionados, acotan la dificultad de aplicar lo que se enseñaba bajo este modelo y la facilidad para olvidar los contenidos.

Sin embargo, a consecuencia de las exigencias del mundo industrial, la enseñanza se orientó hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades no sólo de la lectura, escritura, cálculo, planificación, reflexión y evaluación, en este proceso las capacidades independientes carecían de valor lo relevante era la lógica de la disciplina y la eficiencia. En efecto el contexto, los intereses y necesidades de los educandos quedan relegados aquí se esboza el planteamiento positivista.

En contraposición a estas orientaciones se propugna el respeto por el desarrollo espontáneo del niño y niña, principalmente en el ámbito europeo, pero tal concepción se desvirtuó al erradicar la intervención adulta en la formación de los educandos. En este escenario, surge la teoría curricular, en el continente indicado y el americano, que se caracterizan por prescribir la forma de enseñanza y la regulación de los contenidos y estrategias.

Posteriormente, se asoma la concepción del binomio desempeño del docente rendimiento académico satisfactorio, correspondiente al modelo proceso producto, en el que se sustenta que es suficiente entrenar a los profesores en el dominio de métodos y estilos para que se produzca el aprendizaje en los alumnos.

En ambos planteamientos, es decir en el desarrollo natural y el proceso producto, se reduce y simplifica la enseñanza para un extremo, bien hacia el alumno o al profesor lo cual condiciona de modo unidireccional la actividad en el aula, la construcción de significados y la orientación de la práctica didáctica. Se traduce en una resistencia o pasividad con respecto a la

construcción del conocimiento, así como a la mediatización de los contenidos de enseñanza de acuerdo con los resultados.

Gracias a las críticas, a los tres modelos indicados, se presentó el modelo mediacional, que centra su atención en el individuo como sujeto de aprendizaje en lo cognitivo, para lo cual resalta que la enseñanza amerita tamizar, por parte del docente, cómo los alumnos perciben, construyen modifican; es decir, como procesan la información. Sin embargo, esta posición adolece de limitaciones, al ignorar el contexto, la acción social del grupo e institución y la dinámica peculiar de la comunidad.

De seguida, el enfoque desarrollado por Doyle, Tikunoff, Bronfenbrenner, Pérez (citados por Gimeno y Pérez 1999), determinado como modelo ecológico que propone captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, toma en cuenta el contexto sociocultural, por lo cual la enseñanza se caracteriza por ser multidimensional, impregnada por la simultaneidad, imprevisibilidad e historia. El potencial creador, la experiencia comunicación significados personales configuración grupal, estructura de la tareas académicas dan coherencia al proceso de formación.

En este devenir, de exclusiones e integraciones, se erige el constructivismo, que a saber de García (1999), está conformado por un carácter polisémico, asociado con la perspectiva psicológica y con la disconformidad a cerca de las ideas, tradicionales (yo explico, ellos memorizan) y conductista (yo explico, presento el estímulo y ellos aprenden verdades científicas). Para dar cabida al diagnóstico de los saberes previos de los alumnos a la construcción laboriosa y conjunta de la forma de apropiarse significativamente del conocimiento, a hacer de la planificación una hipótesis flexible, globalizado, interdisciplinario y transversal.

De lo indicado se deduce que la enseñanza, como subraya Castro (2005), es una actividad teórico práctica, que se propone dirigir, formar, crear e incentivar diferentes maneras de comprender, explicar, intervenir y prever la interacción socio temporoespacial. Es un proceso complejo, dialéctico en el que profesores, alumnos, administradores, medios de comunicación, TIC's, procuran aprender y desaprender significados de modo que se potencien y enriquezcan las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Específicamente en cuanto a la enseñanza de la geografía, Mahecha (1988), expone que la Geografía pretende enseñar las distribuciones areales, las relaciones socio espaciales de los fenómenos sobre la superficie terrestre. Los contenidos de su interés son variados, de orden natural y cultural presentes en el espacio en forma visible o no visible. Los geógrafos se trazan problemas relacionados con la localización, distribución, interacción, difusión y cambio de las situaciones, hechos o eventos en el espacio y con las estructuras y procesos que controlan su organización.

La tendencia es al desarrollo de teorías y generalizaciones, más que en el estudio de fenómenos en su carácter global y particular. La Geografía, trata fundamentalmente con tres grupos de problemas:

- 1) El análisis espacial, que revela la variación en la localización y distribución de un característico grupo de fenómenos, como por ejemplo, las variaciones de la densidad de población o de la pobreza en las áreas rurales o urbanas. ¿Qué factores controlan los patrones de distribución? ¿Cómo pueden ser modificados esos patrones para que las distribuciones sean más efectivas o más justas?
- 2) El análisis ecológico, que estudia las conexiones entre variables humanas y ambientales. En este caso se examinan la relación, dentro de un espacio geográfico concreto, más que las variaciones espaciales entre

regiones. Este enfoque de carácter sistémico, tiene entre sus ventajas: el facilitar una estructura conceptual o modelo en el que las partes que componen la superficie terrestre, y las relaciones entre estas, se pueden estudiar más cómodamente y las interacciones mutuas de los componentes a través de un sistema individual se pueden enseñar y analizar con mayor desenvoltura; además, permiten que los humanos se estudien como componentes de cualquier sistema, sea éste físico o humano y las interacciones se pueden tratar a cualquier escala.

3) El análisis regional que combina los resultados del análisis espacial y del análisis ecológico. Las regiones, lo local, lo global, el lugar se identifican por las diferenciaciones socio espaciales y las líneas de conexión y flujos entre las comunidades próximas y lejanas se pueden observar y analizar.

A esto, Garrido (2005), adiciona en forma enriquecedora que el espacio geográfico, ya no se concibe más como un receptáculo, sino que como la derivación de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes consolidados. En el ámbito de la evolución de las ideas y de los caracteres de lo social, este espacio geográfico es cada vez menos un espacio para la construcción de subjetividad y cada vez menos un espacio para la construcción de socialización.

Este espacio geográfico se destaca por ser un lugar de construcción de experiencias desvinculadas de sí mismo y de los demás, es ahora una construcción, por sobre todo individual, colectiva e individual, lo cual plantea retos educativos, en tanto la enseñanza y el aprendizaje espacial en la escuela aparecen desconectados de un proyecto de persona, sociedad y convivencia ecológica.

Entonces, es necesario sustituir el rol basado en el conocimiento dado, por la capacidad para manejar las experiencias escolares sucesivas, contextualizadas e históricas. Los saberes que construye el alumno han sido obviados por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como ente para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación.

El aprendiz manifiesta de heterogéneos modos la posibilidad de construir, comunicar y deconstruir, su propia forma de comprender el mundo, que se ancla a su vivencia cotidiana. Las urgencias de la educación da origen y sentido a la actuación personal. El enseñante ya no sólo se instala en la posibilidad de construcción de sí, sino que con su actuación, acompaña la construcción de otros, a través de una pedagogía por sobre todo dialogante que incita a la búsqueda y anima en la espera.

Así, entonces, la enseñanza es un proceso que ultrapasa la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano, para elevarse a la idea de una verdad como búsqueda, aprovechamiento cierto de la TIC's, racionalidad y potenciación de los valores. El aprendizaje del espacio fortalece la construcción de sujeto, en tanto se potencia lo cotidiano como categoría configuradora de sí mismo.

Esto lo ratifica Santos (citado por Tellez y Olivera, 2005), al expresar que tanto por las corrientes habituales como por los enfoques pragmáticos de buena parte del pensamiento crítico, asumen la enseñanza de la geografía como una apropiación de la apariencia y por esto no logra colocar al educando en contacto con el espacio real, ya que la simple percepción de lo externo y el estudio de las apariencias proporciona sólo conocimiento empírico, mientras que la realidad se esconde siempre detrás de las apariencias. De este modo, la organización de la sociedad que es espacio

social o humano es historia, obra del trabajo y morada del hombre. Por consiguiente, el espacio es una realidad y una categoría de comprensión de la realidad.

Es claro, entonces, que hay algo más para hacer, que las simples descripciones de las características físicas, humanas y económicas de los espacios locales y planetarios. Se amerita dar paso a una Geografía explicativa, basada en la investigación, cuyo estudio en las escuelas sea una tarea de mayor exigencia intelectual para maestros y alumnos. Esto, de por sí la hará más significativa e interesante.

Para esto resulta pertinente como acota Alcalde (2006), aplicar algunos principios pedagógicos la enseñanza activa apoyada en la observación y estudio del medio es un buen recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía y se enmarca en las técnicas instadas por la Escuela Nueva y las Tendencias de Innovación Pedagógica por cuanto suponen una enseñanza participativa en la que el alumno se constituye en el verdadero protagonista de su propio aprendizaje.

Una opción a la enseñanza memorística y libresca, es cuando la observación del entorno admite un trabajo de campo, que puede aportar hábitos educativos y técnicas científicas de gran interés; este tipo de enseñanza permite el aprendizaje de conceptos geográficos, de procedimientos y técnicas de representación gráfica y el desarrollo de actitudes en Geografía tales como rigor crítico, tolerancia y solidaridad, valoración y conservación del patrimonio natural y cultural, según lo afirma Bardabio y González (2003).

La labor directa sobre el territorio pretende enseñar a los jóvenes estudiantes a ver, descubrir, describir e interpretar el entorno; además de potenciar capacidades naturales de los alumnos y poner de relieve los

mecanismos de la perspicacia y del comportamiento espacial, se trata de una forma de aprendizaje por descubrimiento y no por imaginación mediante la técnica tradicional usualmente utilizada por el docente conductista (Escribano, 2004).

La enseñanza de la Geografía precisa ser un proceso para saber tomar decisiones a partir de dos realidades: desarrollar la conciencia de forma científica, de los problemas que el medio le presenta y la necesidad de adquirir un compromiso serio con la mejora del espacio y de las relaciones sociales en donde vive el alumno, lo que supone la implicación del mismo en la solución de los problemas y haciendo posible el pensamiento divergente, analítico, crítico, contextualizado y sin obviar la globalización, así los alumnos pueden entender, explicar y explicarse sus realidades.

El estudio de los hechos geográficos a diversas escalas permite una mejor comprensión de la realidad y favorece la opción personal del alumno puesto que hace posible interrelacionar fenómenos de ámbito regional, nacional, continental o global y ofrece múltiples posibilidades de despertar intereses de aprendizaje, concretos o amplios, en función de la educación pertinente para este siglo.

Los Contenidos en la Enseñanza de la Geografía

Para efectuar la labor de enseñanza, se ha planteado desde finales de la década del 90, la organización de la planificación cotidiana con base a los contenidos, que no son simples temas o enunciados, sino los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales pertinentes al proyecto que se estructura.

Respecto a los contenidos conceptuales, Colls, Pozo, Sarabia y Valls (1998) exponen que los mismos se subdividen en datos hechos y conceptos, que se interrelacionan pero son diferentes. Así, los datos se reconocen de modo literal, por ejemplo la edad el número de calzado, peso, número de personas en un ambiente que por sí solos no significan nada, pero al ser expuestos por las personas en un espacio y tiempo determinado. En el caso de la Geografía un dato sería aportes de los censos, capitales de los estados, pueblos, nombres de las montañas y ríos.

Los hechos pueden ir acompañados de datos y tienen un significado en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, el 24 de junio de 1830, tiene sucesos que se narran describen y comprenden, no son aportaciones aisladas. Otro ejemplo es la fecha de nacimiento, la festividad de navidad, el inicio y culminación de un año escolar, específicamente en el campo de la Geografía un hecho es el surgimiento de un barrio, la realización de una actividad conjunta en la comunidad que permita rescatar el patrimonio histórico, también las modificaciones que se dan a estructuras (demolición de un edificio) para dar paso a otros escenarios, la participación de la comunidad en las diferentes actividades económicas.

En cuanto a los conceptos, subrayan los indicados autores que los mismos están conformados con un conjunto estructurado de datos, hechos y principios que van de la mano de los siguientes requisitos: relación con hechos anteriores, se aprenden por comprensión y asociación se pueden incorporar a la memoria de largo o corto plazo. A diferencia de los principios que son abstractos, los conceptos demandan la organización semántica y lógica, más el desarrollo de habilidades y destrezas y tienen significado de acuerdo al contexto y al grupo en el que use.

En el caso de la Geografía, se pueden estudiar diferentes conceptos como localización, latitud, longitud, meridianos husos horarios, paralelos, escalas, rotación, traslación, sectores económicos de la población, relieve hidrografía, períodos climáticos, puntos cardinales, límites geográficos, artículos de la ley de ordenación del territorio. Conceptos que demandan generalmente el apoyo de ejemplos y la memorización no tiene cabida pues se trata que el alumno con sus propias palabras exprese que significa los mismos.

Entonces, la interpretación personal sustentada abre el camino para el aprendizaje significativo de la geografía, donde se pueda por medio del aula taller calcular la latitud y longitud de la comunidad, ubicar geográficamente la comunidad y el país, elaborar un mapa conceptual, planificar y ejecutar una investigación del espacio local, leer aportes de diferentes autores y construir una síntesis de esto, exponer estas ideas al colectivo, crear croquis del espacio local, representar los movimientos de rotación y traslación con material de desecho, participar en asambleas de la comunidad y proponer soluciones, desarrollar un censo en su barrio.

Ahora bien, los contenidos procedimentales se caracterizan por la aplicación de habilidades y destrezas para acceder al aprendizaje. Aquí se encuentra, el leer, escribir, dibujar, buscar información, registrar, escuchar, organizar, programar, analizar, razonar generar hipótesis o predicciones, seleccionar, expresar oralmente o por escrito sus ideas, construir , diseñar, elaborar recursos, seguir instrucciones .

Para la geografía corresponde a calcular la latitud y longitud de la comunidad, ubicar geográficamente la comunidad y el país, elaborar un mapa conceptual, planificar y ejecutar una investigación del espacio local, leer aportes de diferentes autores y construir una síntesis de esto, exponer

estas ideas al colectivo, crear croquis del espacio local, representar los movimientos de rotación y traslación con material de desecho, participar en asambleas de la comunidad y proponer soluciones, desarrollar un censo en su barrio.

Otro tipo de contenido es el actitudinal, que son manifestaciones vinculadas a las normas, roles, valores o creencias. Las mismas pueden ser cognitivas, afectivas y conductuales. Las primeras son conocimientos y creencias, las segundas son sentimientos y preferencias y las terceras acciones y declaraciones de intenciones. En Geografía serían, creatividad capacidad de trabajo en grupo, tolerancia de las ideas de los demás, responsabilidad por las tareas asumidas, identidad nacional, valorar el trabajo propio y ajeno, autoevaluarse.

De esto se desprende que la evaluación de los contenidos conceptuales varía, porque los datos y los hechos se memorizan, ya que no cambian notoriamente, pero los conceptos deben interpretarse y analizarse. Los procedimientos se evalúan por observación directa del docente mediante un instrumento de apoyo, es decir, como se aprende haciendo, se evalúa haciendo y lo actitudinal se evalúa también por observación

Estrategias de Enseñanza

Conforman el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje (Gonzales, 2003). Esto significa que se planifica el tipo de actividad que será

aplicada a un grupo determinado, con base al diagnóstico y al contexto, con la finalidad de obtener el aprendizaje significativo.

Existen diferentes tipos de estrategias de enseñanza, según Cañal (2000), dentro de las cuales se puede asumir y parafrasear lo siguiente: - expresión de conocimientos iniciales de los alumnos, consiste en la detección de los saberes previos para abrir el abanico de intervención y motivación respecto al proyecto que se ejecuta, se puede desarrollar a través de la técnica de la pregunta y la respuesta (individual y colectiva), diálogo en forma de lluvia de ideas, entrevistas, dibujos, relatos, representaciones murales.

-obtención de información: es la consulta sustentada respecto a los tópicos que se abordan, se hace por medio de libros de texto, en los cuales se determinan conceptos, características historia de un proceso u hecho, respuestas a preguntas previamente planteadas, interpretación de gráficos e imágenes. – lectura de documentos: lectura parcial o completa, individualmente o en voz alta del mismo, búsqueda de plano, mapa, dibujo, o puntos clave.

-Consulta de revistas y periódicos: tienen cabida los mismos procedimientos en las estrategias anteriores. Particularmente los periódicos pueden ser objeto de reutilización para construir otros recursos como lo es la cartelera, collage, libretas ecológicas, entre otras. En este interín, se pueden aplicar otras estrategias como trabajo en la biblioteca, observación y análisis de grabaciones en video, televisión, TIC's, elaboración y estudio de diapositivas, oír entrevistas o historias.

-Estrategias de movilización: tiene aplicación cuando se propone el desarrollo de investigaciones que ameritan observación, experimentación, salidas de campo, demostraciones

-organización y transformación de la información: luego de efectuada la lectura, investigación o contrastación de fuentes, se procede a ordenar y clasificar los contenidos, los recursos y soportes y a elaborar la forma de comunicar a otros lo obtenido, posiblemente a través de informes, resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, periódicos mural o escolar, carteleras, trípticos, exposiciones orales o prácticas, debates, foros, phillis 66, seminario, mesa redonda, entre otros.

-Movilizar la información: contribuye a retroalimentar todos los aportes y procesos efectuados anteriormente. Se puede realizar mediante la exposición magistral, exposición interactiva (preguntas y aclaraciones durante el desarrollo), exposición dialogada con base a las experiencias iniciales, exposición de aclaraciones.

-Actividades de resumen: son las que permiten organizar la información a fijar para asimilarla y que se produzca el aprendizaje significativo, pueden ser identificación de palabras claves, reformulación de conceptos, procedimientos e hipótesis, tramas de contenido, conclusiones resolución de problemas, construcción de una imagen representativa en formas de historietas graficas, dibujos personales, murales, maquetas, montajes de exposición, acuerdo para el desarrollo de una actividad de rescate o ecológica.

Recursos Didácticos

Para la concreción del quehacer escolar se ameritan recursos, los cuales corresponden a aquellos medios utilizados por el profesor para apoyar, cumplir, acompañar o evaluar el proceso educativo que planifica u orienta (Grisolia, s/f) Los Recursos Didácticos abarcan una gran variedad de

técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, que van desde la pizarra y el marcador hasta los videos y el uso de Internet.

Dentro de los recursos tradicionales se encuentran la tiza, pizarra, regla, libro de texto, enciclopedias, periódicos, revistas, bibliotecas, folletos, ilustraciones, diapositivas, franelografo, carteleras, periódicos mural y escolar, afiches, carteles, mapas mentales, redes semánticas, video y TV, maquetas, mapas, cartogramas, planos y principalmente el espacio local.

Respecto a las maquetas, se tiene que es la reproducción física a escala, en tres dimensiones, por lo general, en tamaño reducido, de algo real o ficticio. También, pueden existir modelos grandes de algún objeto pequeño o microscópico representados en alguna especie de maqueta Navarro (2005). En el caso de la Geografía, se utilizan para representar características propias de la localidad, aspectos físico naturales o socio espaciales, contribuye a la comprensión de aspectos específicos que a veces desde el punto de vista teórico son difíciles de internalizar por los alumnos.

Mapas, “es una representación normalmente a escala y sobre un plano de una selección de fenómenos abstractos o concretos que se encuentran sobre la superficie de la Tierra o de un cuerpo celeste o con relación a ella” (George, Bosch, García y Bravo, 2004). Entonces, este recurso es un medio para comunicar de manera abstracta algunas características observables de la realidad, se utiliza para almacenar, analizar e informar sobre la localización, atributos e intervenciones de los fenómenos físicos y sociales que se distribuyen sobre la superficie terrestre. En la enseñanza de la Geografía es un recurso básico para enseñar y aprender conceptos y términos básicos de esta área.

Televisión, es un medio de transmisión y recepción de imágenes en movimiento y sonido a distancia (Saló y Flórez, 2003), este medio se organiza en canales de transmisión, que difunden diferentes tipos de información apoyada en el sonido y la imagen, algunos de estas organizaciones se especializan como en el caso de National Geografi chanel, en el caso específico de la Geografía se puede utilizar a través de estos canales o programas, a la vez que como recurso para proyectar videos.

Videos, es un recurso que tiene como proceso el transformar las informaciones visuales y sonoras de la señal eléctrica de la televisión en informaciones magnéticas que puedan ser conservadas en una cinta magnética (Alás y Cols, 2002). Entonces, al registrar información que se puedan utilizar en varias oportunidades tanto alumnos como docentes lo examinan según el objetivo con el que pretendan abordarlo.

Pintura Mural: es un género que se utiliza desde que el hombre comenzó a manifestarse a través del dibujo y la pintura. La usaron los asirios, los egipcios, los griegos, los chinos, los japoneses, en medioevo europeo, en el renacimiento y barroco en las iglesias y en el siglo XX comenzó a formar parte del paisaje urbano (Cárdenas, 2002). Es una expresión gráfica que abarca espacios considerables, se puede elaborar de manera individual y grupal, tiene la ventaja de poder incluir diversidad de componentes y técnicas utilizadas en la expresión artística.

La utilización de mapas, gráficos, imágenes satelitales, esquemas conceptuales, fotos, películas, modelos de simulación potencian la comprensión de conceptos que, apoyados en diferentes soportes, permiten la construcción de la dimensión espacial de la realidad social. Es importante señalar que la geografía, junto con la historia, brinda a los alumnos

herramientas para un pensamiento social autónomo, reflexivo y crítico que permita actuar en la realidad social que viven.

La enseñanza de la Geografía con la incorporación de nuevas tecnologías como los Sistemas de Información Geográfica y Google earth tienen propósitos prioritarios, que son, generar un conocimiento donde la teoría de la enseñanza de la Geografía y el manejo de la misma con la práctica educativa puedan conjugarse para producir estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza en el área y de esta manera garanticen aprendizajes significativos incorporando las nuevas técnicas en el nivel en cuestión.

Otra propuesta es la utilización de diferentes canciones (Adame, Beltrán y Castillo, 2010) que facilitan abordar los conceptos/temas no sólo desde una perspectiva sensorial sino también desde aspectos interrelacionales. También se tiene el diagnóstico de la comunidad local conforma un apoyo pedagógico - metodológico que articula los hechos concretos del medio a las situaciones de aprendizaje del aula, busca entre los alumnos lo siguiente:

Identificar situaciones, necesidades, e intereses de la comunidad,-
Incorpora al alumno a su medio circundante y contribuye a su sensibilidad social,
- se desarrollan propuestas que pueden contribuir a las políticas de planificación local, -se estimula una conciencia comunitaria esencial para defender los intereses de los habitantes de un ambiente escolar particular, -atiende a las expectativas de los niños al ejercitarlos en su trabajo activo, dinámico y creativo.

El Diagnóstico de la Comunidad, según Taborda (citada por Rodríguez, 2002): establece el qué, el para qué y el cómo, desde la escuela para despejar las relaciones temporoespaciales que explican el rol, deberes y derechos en el contexto espacial que le es propio, apuntala en sistema de conceptos nuevos: la comunidad local un todo dialéctico, global, particular y

problematizador, intervención didáctica y plan de investigación, plan de mejoras posibles.

Se parte, entonces, que el centro de iniciación del aprendizaje histórico - geográfico lo constituye la localidad por cuanto es lo que el niño y adolescente confronta diariamente, es su cotidianidad, lo que siente, vive y mantiene contacto cotidiano, es su lugar de desenvolvimiento, es el espacio donde juega, confronta y desarrolla sus relaciones sociales. Así puede indagar acerca de la antigüedad de las viviendas, es un testimonio importante para conocer los años del barrio o comunidad donde vives y los momentos de su expansión.

Lo local se convierte en un hecho concreto. Todo lo que se relaciona con el educando tiene un significado, para él todo le resulta con mayor oportunidad de comprensión, porque se trata de su vivencia, de su experiencia diaria. De manera que la localidad se constituye en un recurso insustituible para la enseñanza de la geografía y la Historia, su estudio conforma una valiosa ayuda para ejercer una didáctica dinámica y creativa que logre internalizar en los educandos

El Aprendizaje y el Saber Geográfico

El aprendizaje se identifica con las actividades que ejecutan los estudiantes para el provecho de los objetivos educativos que proyectan. Forman una actividad individual; no obstante, se desarrolla en un contexto social y cultural, que se origina a través de un proceso de interiorización en el que cada escolar ajusta los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas. La cimentación del conocimiento tiene pues dos aristas: una vertiente personal y otra social (Pere, 1999).

En efecto es el desarrollo de las capacidades, es también la disposición o conducta de un ser humano que persiste pese al tiempo transcurrido y que no puede ser explicado sencillamente por procesos de crecimiento o maduración (González, 2003). Esto quiere decir que todo ser humano adquiere conocimientos por sus capacidades, cuando es obtenido suceden cambios importantes en la manera de actuar, comprender, explicar y pensar del individuo.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como inflexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. En definitiva, son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje según Díaz y Rojas, (2002) son los siguientes:

a) el desarrollo de las estrategias es regulada y no automática; requieren la toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución, es decir que tienen un origen desarrollo y cierre. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, esencialmente, autorregulador.

b) la aplicación práctica de las estrategias de aprendizaje, se acompaña de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo emplearlas flexiblemente.

La aplicación de las mismas, implica que el estudiante seleccione inteligentemente entre varios recursos y contenidos, así como que tenga a su disposición criterios para tal acción. Por tanto, él con su experiencia y la pertinente orientación del mediador (docente, adulto significativo) se maneje

una actividad estratégica en función de demandas contextuales establecidas y de la adquisición de ciertas metas de aprendizaje.

Particularmente, el aprendizaje de los adolescentes opera sobre la realidad concreta, es decir, pone en juego objetos reales o inmediatamente representados capaces de clasificar y seriar, operando sobre las propiedades observables reconocen algunas variables que inciden en un problema, pero tienen dificultades para sistematizarlas. Esto quiere decir que los adolescentes son capaces de obtener los conocimientos de una manera más rápida.

El alumno actual se caracteriza por ser interactivo, espontáneo, inquieto, resuelto, crítico, hábil en el uso de tecnologías y ávido de experiencias y sensaciones nuevas; según lo afirma (Campos, 2006) por consiguiente, su rol en el aula ya no es el de un simple espectador ni el de un simple comprador de un producto vendido por el profesor, sino al contrario, el estudiante actual crea su propio conocimiento,

Castellanos y Castellanos, (2000), afirman que los mecanismos y procesos implicados en el aprender, admiten caracterizar éste como un proceso: -activo, porque exige el esfuerzo intelectual, la reflexión, problematización y búsqueda creadora del conocimiento, descansa en el desarrollo de la responsabilidad creciente del sujeto ante sus propios procesos de aprendizaje. – Constructivo: es como una edificación, al decir que deben tener unas bases desde las cuales cimentar los nuevos aprendizajes, por tanto no se adquiere en un solo momento, sino que se internaliza de manera progresiva y de acuerdo al contexto, experiencia y metas que la persona tenga.

Además, precisa ser significativo, porque va de la mano de la correspondencia de los nuevos contenidos aprendidos con lo que ya se

posee, reorganizar la información y hacer surgir nuevos conocimientos a partir de esta reestructuración, la búsqueda activa del significado que para el sujeto cobra el conocimiento de acuerdo a su experiencia anterior. Cuando esto sucede se incorpora a la memoria a largo plazo.

Proyecto de Aprendizaje

Desde 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, difundió el Diseño Curricular del sistema Educativo Bolivariano (en adelante CNB), en este presentan algunas pautas acerca de cómo construir los proyectos de aprendizaje, que vienen a sustituir los proyectos pedagógicos de aula. Este instrumento, que las finalidades del mismo comprenden lo siguiente: formar en los estudiantes habilidades de reflexión crítica resolución de problemas desde una óptica de complejidad, cambios y en atención a la comunidad.

Enfatiza en la relevancia de la apropiación, por parte de los estudiantes, de procedimientos y estrategias que lo lleven a producir, crear, reflexionar y valorar el conocimiento y la realidad sociohistorica local regional y nacional, a la vez que potenciar el desarrollo integral de los alumnos de acuerdo a sus potencialidades e intereses, desde una construcción inter e intradisciplinaria.

El Proyecto de Aprendizaje (en adelante PA) es un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación mejorada

en cuanto a calidad y equidad. Al respecto Rondón (2008), indica lo siguiente:

Fase 1: Diagnóstico

Todo PA debe comenzar con un diagnóstico de la situación de aprendizaje de los alumnos, cuyo objetivo sea conocer los aprendizajes obtenidos y por aprender que presenta el grupo, se identifica también con la detección de necesidades. Existen diversos métodos para esta fase (pruebas, debates con fines específicos, conversaciones informales con los alumnos, con los representantes, con los docentes de niveles inferiores, con las autoridades del plantel. El ideal es que exista un proceso de triangulación en el que se tomen en cuenta los diversos puntos de vista, siempre con el buen juicio y experiencia del docente.

Los parámetros básicos ideales que los alumnos deben tener en el diagnóstico, son las competencias adquiridas en el grado anterior y los parámetros máximos deben ser las competencias que se aspiran lograr al terminar el grado que comienza. Luego, el diagnóstico debe estar orientado al conocimiento del nivel en el que se encuentra el grupo para así poder detectar las necesidades y diseñar las estrategias para lograr esas competencias necesarias para llegar al nivel deseado.

En el diagnóstico se determinan los saberes previos de los alumnos, respecto al área que se pretende abordar, es decir, que habilidades, destrezas, conocimientos actitudes, métodos, comprenden, aplican o ameritan aprender a emplear. Es importante en el diagnóstico establecer las fortalezas y necesidades que tiene el grupo para obtener un nivel determinado, que suele ser el mínimo aprobatorio. Es necesario que el docente en esta fase haga una detección de recursos, factibilidad de su propuesta.

Fase 2: Motivación

Motivación inicial se puede dar de diferentes maneras, por ejemplo promover la lectura inicial de temas relacionados, o bien alguna charla o actividad de motivación que induzca el tratamiento de los temas, antes de comenzar a formar el PA. En esta fase, docente y alumnos deben discutir sobre el resultado del diagnóstico, establecer sugerencias, planes de acción. Se deben determinar los intereses de los alumnos y seleccionar el tema y el título del proyecto promoviendo la investigación por parte de educandos y su entorno. Está ligada a la fase anterior.

Fase 3: Diseño y Planificación

En esta fase, el docente deberá diseñar un PA que globalice los contenidos nuevos, nutran los conocimientos previos y garantice la adquisición de las nuevas competencias. Deberá justificar coherentemente su proyecto y basarse en el diagnóstico de necesidades (fase 1) para determinar qué aprendizajes necesitan sus estudiantes para el éxito del mismo, así como los recursos y factibilidad del proyecto.

Además deberá hacer una planificación exhaustiva del tiempo y de la interrelación de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, así como la ubicación de actividades de aprendizaje y de evaluación tanto del alumno y del docente. Existen diferentes esquemas y cada institución adecua la forma de organizarlo, lo importante es que sea explícito para entender el qué, para qué, cómo, cuándo, con qué, los logros, competencias e indicadores.

Fase 4: Aplicación

El docente, en la fase anterior programa sus objetivos y actividades, así como el aprendizaje que desea lograr al desarrollar el proyecto, al tener

claro esto puede efectuar el PA y va haciendo evaluaciones formativas de los aprendizajes que permitan saber si va logrando lo que se ha propuesto. El proyecto debe durar un tiempo prudencial, en el que adecue contenidos inherentes al proyecto.

Fase 5: Evaluación

Es una fase importante del PA y en la misma deberá estar en capacidad de detectar los aprendizajes adquiridos y que se habían planificado, los que no fueron adquiridos y por último, otros aprendizajes no intencionales que los alumnos obtuvieron, en la pre acción, la acción y post acción.

Como se indicó, los proyectos de aprendizaje no tienen una forma única de construcción, por el contrario, se valora la creatividad e invita al docente a innovar en su elaboración. De esto, el CNB (2007) proporciona algunas orientaciones base, tales como las siguientes: efectuar un diagnóstico pedagógico, que resulta básico para develar los conocimientos previos de los alumnos, experiencias, dudas, hipótesis, expectativas.

Luego, se procede a identificar la temática a desarrollar de manera conjunta con los alumnos, es decir colocarle un nombre al proyecto, lo que se acompaña de leer o de hacer consultas bibliográficas por parte del docente e invitar a planificar con ellos la forma de abordarlo y de terminar la finalidades del proyecto, esta plataforma permite construir lo que identifican como metodología, correspondiente a los componentes (expuestos en el diseño curricular de liceos bolivarianos, lo que anteriormente se identificaba como programa), el mismo se acompaña de la relación de estos con los pilares y los ejes integradores, estrategias didácticas, recursos indicadores e instrumentos de evaluación

Según Pinaya (2005) los Proyectos de Aula forman parte de un proceso activo y coordinado que posee mucha flexibilidad, que le permite a cualquier estudiante poder adaptarse a los distintos grupos de clase, necesidades de trabajo y disposición de recursos. De tal manera que se incorpora a cada uno de los mismos tomando en cuenta sus potencialidades y diferentes necesidades tanto pedagógicas como afectivas; evaluando el ser, conocer, hacer y convivir, compartiendo experiencias y respetando diferencias.

Es importante destacar cuales son los contenidos más resaltantes que los alumnos de primer año de Educación Media General aprenderán en geografía según García (2003) los contenidos del área de geografía surgen del análisis del entorno de los estudiantes, partiendo del núcleo más próximo a él para ir ampliándose poco a poco: el barrio, la localidad. Esto significa que los contenidos se adaptaran al contexto de los estudiantes partiendo de lo local hasta enmarcar aspectos más relevantes y de esta forma estudiar el marco físico, y simultáneamente ir adquiriendo normas esenciales de comportamiento social.

Se describe, en primer lugar, la vía de concreción mediante la determinación de contenidos concretos. Se presentan razonamientos para su selección y se esbozan cuatro propuestas concretas para los alumnos de 11 a 14 años. Se examinan los aspectos comunes y las diferencias y se hacen algunas consideraciones de tipo general sobre los aspectos más adecuados para este tramo educativo, además de señalarse criterios para su organización y secuenciación.

Aula Taller

Según Gennuso (2005) el aula taller es un modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se basa en la unión de la teoría y práctica para emprender la solución de un problema o el estudio de un contenido concreto a través del ensayo creativo. Esto quiere decir, que el aula taller es un espacio destinado a fomentar las clases creativas y participativas; donde se genere un aprendizaje significativo y que se evidencie el avance en la apropiación, conceptual, procedimental y actitudinal pautada en el proyecto de aprendizaje.

Las características de un aula taller, corresponden principalmente a adquirir los saberes pertinentes al área que se estudia, no sólo teóricos, sino prácticos, de forma que los educandos tengan un amplio abanico de experiencias; así como también aprender los contenidos básicos de las áreas que se examinan Morales (2006), esto quiere decir, que en el aula taller los alumnos colocan en práctica cada uno de los conocimientos que les son investigados conjuntamente con el docente, se trata de aprender haciendo y fortalecer la creatividad.

Este espacio de enseñanza y aprendizaje, tiene un conjunto de requisitos para dar cabida a la formación como innovación educativa. García (2006), tienen un docente especialista del área, los espacios son diseñados de manera equitativa, de modo tal que permitan disponer del material necesario, guardar herramientas, posibilite el diferente ritmo horario, de ruidos y de disciplina, se puede situar un área para el compartir teórico y otro contiguo para el trabajo práctico.

Como se aprecia, se convierte en un espacio integral exigente y al mismo tiempo abierto, donde el estudiante participa de la vida escolar y su formación integral con agrado, donde cada grupo se responsabiliza del

compromiso adquirido y fluye la representación de observaciones o investigaciones desde su propia forma de comprender la relación sociedad espacio.

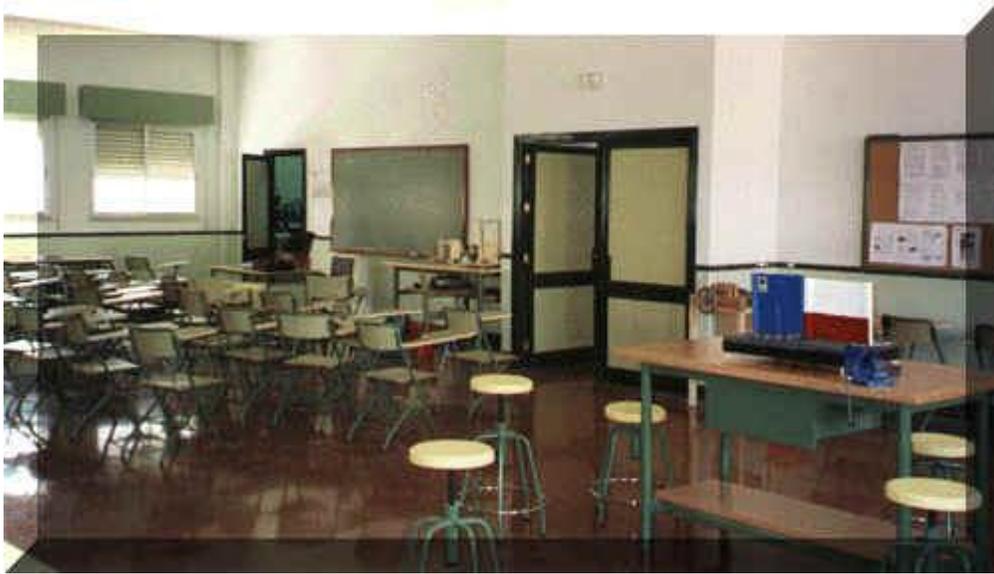
El rol del alumno es el de un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución de un problema planteado. Se imprime en el aula una cultura del aprendizaje, una forma de aprender haciendo en interacción con el docente y con el resto de los estudiantes. La docencia en el aula taller supone teoría, práctica e investigación. La reflexión teórica provee de conocimientos disciplinares que iluminan el accionar; la investigación releva experiencias, actividades desarrolladas y a desarrollar en torno a la realidad sobre la que se va a actuar; la acción implica la elaboración de un plan de trabajo para intervenir sobre la realidad

Es oportuno tener en cuenta que para desplegar el aprendizaje significativo se amerita responder a los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos que, sobre todo en la Educación Media General estarán relacionados con su futuro profesional. En este sentido, el aprendizaje debe tener un carácter funcional, no sólo en el sentido de que sea práctico, sino también necesario y útil para llevar a cabo otros aprendizajes posteriores.

Existen diferentes ambientes de aulas taller creadas en algunas partes del mundo, tal es el caso del proyecto educativo aula taller ejecutado en el instituto Simón Bolívar en la República del Perú, en el año 2006, allí se trabajó la modalidad en cada una de las aulas de la institución, su promotor fue René Yépez. Asimismo, en Murcia, España en el año 2006, se realizó el proyecto las aulas taller como modalidad organizativa para compensación educativa. Su creador fue el Profesor Miguel Ángel Villa Cascos; el docente enfocó el estudio del aula taller a la modalidad vocacional.

Fotografía N°1.

Ejemplo de aula taller del Instituto de Enseñanza Secundaria Huelin, Málaga (1997).



Fuente: Yépez. 2008

www.bdigital.ula.ve

Fotografía N° 2.

Ejemplo de aula taller del Instituto de Enseñanza Secundaria Huelin, Málaga (1997)



Fuente: Yépez. 2008

Fotografía N° 3 y 4

Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza.



Fuente: Yépez. 2008

www.bdigital.ula.ve

Fotografía N° 5 y 6

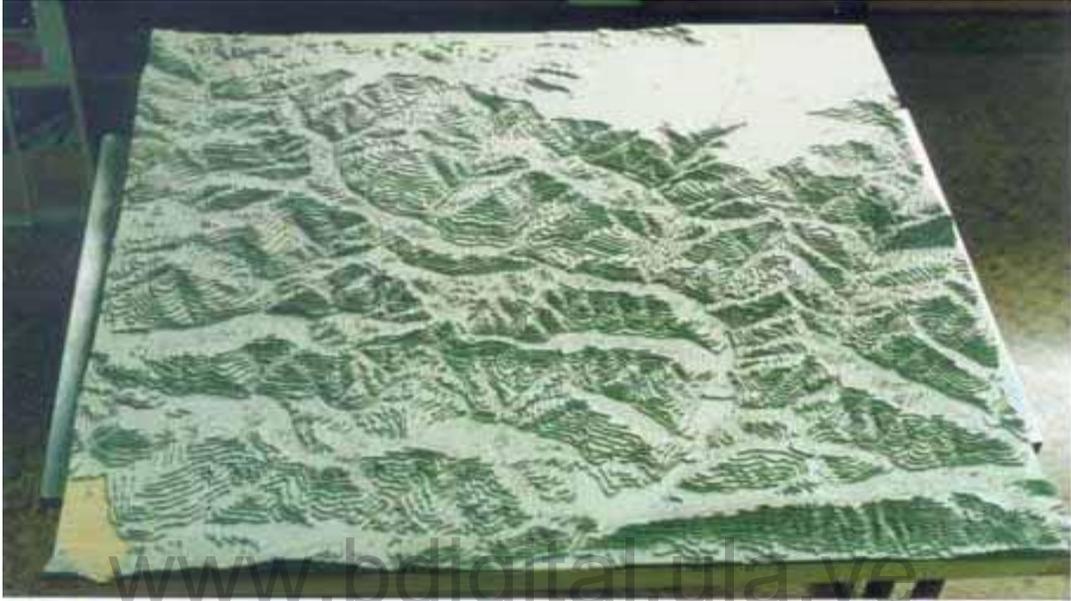
Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felices y Cieza.



Fuente: Yépez. 2008

Fotografía N° 7

Aula taller de cartografía en representación de las provincias Buelna, San Felice y Cieza



Fuente: Yépez, 2008

Fotografía N° 8

Aula Taller para geografía y otras ciencias Liceo Mariscal Sucre, Petare, Caracas, Municipio Sucre, Distrito Capital, Venezuela



Fuente: www.seaflog.com

Fotografía N° 9

Liceo Ildelfonso Vásquez Maracaibo, Venezuela



Fuente: www.seaflog.com

La fotografía N°1, corresponde al Aula de Tecnología del IES Huelin, de la cual se indica que se comenzó a utilizarse en mayo de 1997, siendo obra nueva y disponible en unos 120m², en el aula taller se observa el panel de herramientas aún sin colgar y las mesas en una ubicación provisional Fotografía N° 2. Desde el curso pasado 2001-2002 y por necesidades de espacio, se decidió dividir en dos el Aula-Taller, disponiendo en la actualidad de dos Aulas-Taller (una un poco más grande que la otra), lo que permite una mayor disponibilidad para su uso por los distintos profesores a costa de incumplir los 100 m² mínimos que se requieren para un Aula-Taller.

Indica, la fuente, IES, que debido a la aprobación de los nuevos decretos de contenidos para tecnología, que incluyen contenidos de nuevas tecnologías y específicamente Informática, está previsto que el Aula-Taller más pequeña se dedique a aula de Tecnología-Informática.

En las fotografías del N° 3 al 7, se puede apreciar, como los alumnos del tercer y cuarto ciclo de primaria dentro de un proyecto de todo el Colegio sobre el Parque Natural Saja-Besaya, España, trabajan en la elaboración de una maqueta se ha realizado por los alumnos, la representación abarca Ayuntamientos de Buelna, San Felices y Cieza. Destaca González (s/f), que este producto fue objeto de un proceso arduo y sostenido de los estudiantes, aprendieron a utilizar un mapa, son capaces de calcular distancias en el mismo, familiarizarse con las fotografías aéreas, han podido verlas en relieve con un estereoscopio, han tenido en sus manos un GPS y saben para que sirve.

En definitiva, se puede decir que, a través de estas actividades que para ellos son meramente lúdicas, entraron en contacto con un conjunto de herramientas, conceptos y materiales que difícilmente habrían conocido de no haber sido por este Aula -Taller de Cartografía. De esto se desprende que este espacio representa para el alumno:- evolución de sus conocimientos, comunicación de su pensamiento, logro de una formación integral como persona, reencontrarse consigo mismo. Para el docente contribuye a:- aprender de los propios alumnos y de sus motivaciones, comunicar una nueva relación afectiva, participar activamente con el alumno de la realidad.

La fotografía N°8 es un ejemplo de aula taller de geografía y otras ciencias en Liceo Mariscal Sucre, Petare, Caracas, Municipio Sucre, Distrito Capital, Venezuela, en la que se imparte enseñanza geográfica y otras aéreas a desde el año 2000, cubriendo un espacio de 150m, en este sitio se puede apreciar mesones laterales dispuestos con bancos para las labores constructivas y mesas en la parte central para la presentación de los trabajos, se puede observar su buena iluminación y ventilación

La fotografía N°9 muestra un ejemplo de aula taller en el Liceo Ildelfonso Vásquez Maracaibo, Venezuela, donde se enseña las ciencias sociales mediante la realización de trabajos prácticos, los estudiantes llevan a la realidad más semejante lo observado tanto de su contexto y también mediante videos e ilustraciones, acompañado por la orientación de sus docentes. Esta área de 84 m², con una disposición de elementos que están distribuidos para el mejor desarrollo de las actividades, cuenta con mesas amplias y sillas para una mejor comodidad y ejecución de los trabajos, la estantería al fondo indica la organización de materiales y trabajos.

Estas ventajas del aula taller, favorecen el reencontrado con el placer de enseñar, con el placer de escuchar a los escolares exteriorizar, desde ese extraño espacio intelectual y afectivo, racional y moral, donde se elabora el ser, en el cual se producen los valores y las nociones imborrables, que van a establecer los aprendizajes de las generaciones del mañana. Esta nueva concepción se podrá traducir en un conjunto de ventajas no sólo para el alumno, sino también para el educador que lo aplica.

Así, el aula taller es una estrategia didáctica derivada de los principios pedagógicos y metodológicos de la escuela activa, los cuales se han llevado a la práctica a través de la Escuela Nueva, es un sitio especializado en una determinada área del conocimiento. Allí se encuentra un docente preparado en ésta y se acompaña con recursos y ayudas educativas que le permiten al educando trabajar según su propio nivel.

El aula-taller está equipada con mesas hexagonales que facilitan el ver, observar y compartir entre los aprendices; cuenta con guías de trabajo, minibiblioteca y rincón didáctico. Cada aula-taller está especializada en un área del conocimiento.

Las aulas-taller están basadas en los siguientes principios, como lo indica Aguerrondo (2005):

- Aprendizaje activo centrado en el alumno.
- Respeto por el ritmo de trabajo.
- Promoción flexible aplicable a cualquier situación de aprendizaje.
- Reconocimiento de los contextos socio-culturales de los alumnos.
- Trabajo grupal e individual según el ritmo del aprendiz.

En el aula-taller, se utilizan horarios y espacios flexibles; el docente está a disposición de los alumnos de manera permanente y la lúdica entra a través de talleres creativos. Igualmente se permite la expresión libre y se generan procesos de socialización de saberes y experiencias. Así, pensamiento, aprendizaje y socialización son los ejes que articulan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El aula-taller se caracteriza, según Aguerrondo (2005), por lo siguiente

- Desarrollar capacidad para solucionar problemas.
- Desarrollar contenidos de acuerdo a actividades específicas.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en grupo.
- Fomentar valores.
- Propiciar el desarrollo de actividades comunicativas.
- Propiciar acceso a la información y aprendizajes deseados.
- Enfatizar una formación ética.

Con base a estos planteamientos es que en Medellín, Colombia, se ha difundido a través del portal de la Universidad Nacional de Colombia en fecha agosto de 2009, la siguiente información: desde la óptica de contribuir al mejoramiento de la educación, fortalecer el trabajo en equipo y establecer

diálogos entre los investigadores de las Ciencias Sociales, los docentes activos de primaria y secundaria de las instituciones educativas de Medellín y el Área Metropolitana, tienen un espacio propio: se trata del Aula Taller en Ciencias Sociales.

Esta iniciativa pedagógica forma parte de los servicios que ofrece la Fundación Luis Antonio Restrepo Arango con el aval académico de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la UN en Medellín y constituye, de acuerdo con Gloria Mercedes Arango de Restrepo, un espacio de discusión y actualización de los temas más importantes de la historia de la sociología, la antropología, la filosofía entre docentes e investigadores. Se prevé que aproximadamente 80 docentes de las instituciones educativas de la ciudad se han beneficiado del proceso, gracias a los aportes conceptuales, didácticos y pedagógicos en la construcción de metodologías de enseñanza y actualización de saberes.

En este sentido, el Aula Taller en Ciencias Sociales es apoyado por el Ministerio de Cultura, la Biblioteca Pública Piloto y las Fundaciones Fraternidad Medellín y Confiar. Las jornadas teóricas y prácticas se realizan en el Parque Biblioteca de San Javier, todos los sábados. Durante la instalación formal de esta práctica pedagógica, Alberto Echeverri Sánchez, (citado por la fuente), subrayó que la pedagogía de hoy tiene que ser construida por los ciudadanos, por los docentes y los investigadores.

Además, se tiene que Ander Egg (1994, p.14) define el aula taller como “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente”. Es una metodología que organiza las actividades académicas y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el aprender haciendo, en un contexto de trabajo cooperativo. A

continuación se aportan algunos supuestos didácticos que subyacen al tipo de proceso educativo que se desarrolla en el aula taller:

Se sostiene sobre un modelo pedagógico ecológico que describe la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales (Doyle, 1979). El docente interviene con una intencionalidad educativa que se actualiza en el aula en un clima físico y psicosocial donde se producen los intercambios. El rol del docente es definir el problema a resolver y los requerimientos del proyecto del taller. Asimismo, provee a los alumnos del apoyo teórico, metodológico y bibliográfico que se requiera para la construcción de los saberes esperados. El docente demuestra, aconseja, plantea problemas, critica y monitorea el programa de trabajo proyectado por cada estudiante.

El rol del alumno es el de un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución de un problema planteado. Se imprime en el aula una cultura del aprendizaje, una forma de aprender haciendo en interacción con el docente y con el resto de los estudiantes. La docencia en el aula taller supone teoría, práctica e investigación. La reflexión teórica provee de conocimientos disciplinares que iluminan el accionar; la investigación releva experiencias, actividades desarrolladas y a desarrollar en torno a la realidad sobre la que se va a actuar; la acción implica la elaboración de un plan de trabajo para intervenir sobre la realidad. “Las tres instancias quedan integradas en un solo proceso” (Ander Egg; 1994).

El contenido surge en el marco de los intercambios que se producen en el aula y se justifican en la medida en que contribuyen al desarrollo cognitivo que necesita el alumno para desarrollar su proceso de aprendizaje. El contenido asume un valor instrumental. Las tareas académicas que se realizan en el aula son evaluadas periódicamente, en el marco de

intercambios entre actuaciones apreciaciones-valoraciones. El objetivo del grupo-clase es superar con éxito la estructura de las tareas académicas propuestas.

Se rescata la dimensión heurística en la práctica docente y su capacidad para evaluar y actuar ante las reacciones de los alumnos y el significado de los intercambios. La estructura de la participación se define en un marco de negociación de significados, normas y patrones culturales, explícitos o tácitos, que rigen los intercambios. Las descripciones que realizan los alumnos de trabajos producidos mediante la observación o reflexión sobre lo actuado son construcciones.

El aprendizaje en el taller de diseño supone el desarrollo de un pensamiento con fuerte anclaje en una inteligencia lógica. Los razonamientos como la abducción y la analogía son propios del proceso de diseño, ya que suponen la evocación de conocimientos, hechos, objetos, situaciones, almacenados en la mente del estudiante. En este sentido, en el proceso de diseño el alumno se enfrenta a una pregunta que supone la resolución de un problema, ante el cual formula posibles hipótesis y establece relaciones de semejanzas con otros objetos, situaciones, hechos, etc.

La actitud de búsqueda es intrínseca al proceso de aprendizaje del diseño, lo que favorece al pensamiento abductivo y analógico y promueve la verificación de hipótesis para alcanzar un nuevo conocimiento deseado. (Frigerio, Pescio, Piatelli; 2007). En todo proceso de diseño resulta necesaria elaborar un programa de trabajo en torno a un proceso esperado, con la mayor precisión posible. Esto supone un espacio de reflexión sobre las características (funcionales, formales, estéticas, simbólicas, etc.) y sobre los modos de producción del producto en cuestión.

Cabe aclarar que en el contexto del practicum o situación de enseñanza asociada a prácticas profesionales, el comitente es el docente. Esta precisión en la planificación implica una dinámica de y vuelta sobre conceptos, demandas, necesidades, que favorece la retroalimentación de decisiones que se toman a lo largo del proceso escolar.

De este modo, otra característica del aprendizaje supone un ejercicio de evaluación, cotejo y reflexión sobre cada etapa del proceso. Se integran así las experiencias adquiridas y las nuevas perspectivas o posibilidades de desarrollo, en la práctica proyectual del diseño. El dominio de los conceptos disciplinares implicados en el proceso de aprendizaje permiten al estudiante reflexionar sobre una serie de aspectos de su producción y de su propio desempeño, favoreciendo la mirada crítica y superadora en su desarrollo personal.

La dinámica del aula taller es el tipo de configuración didáctica más apropiada para favorecer la construcción de un conocimiento procedimental que se construye en la acción. Este tipo de conocimiento práctico supone intervenciones docentes asociadas a metodologías heurísticas que contribuyen a la resolución de problemas mediante el diseño de un plan de acción. Los enfoques heurísticos promueven el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas en los estudiantes.

Capacidad para identificar semejanzas entre el producto propuesto y otros preexistentes (razonamiento analógico). Belluccia (2007) advierte sobre la necesidad que el docente promueva en los alumnos, antes de iniciar el proceso de diseño, una revisión del estado de situación de la gráfica diseñada en su entorno. “Un ejercicio que antes de iniciar la etapa de diseño no pase por el análisis comparativo de piezas similares existentes pierde el

principio de realidad, se olvida de la comunicación y sus condiciones y se pierde en el pantano de la mera visualidad” (Belluccia, 2007, p. 12)

Deconstrucción del problema en sus componentes. En este sentido, el alumno debe identificar y comprender los criterios que se establecen como necesarios en el proceso del diseño de un trabajo e identificar la utilidad de los mismos en forma previa de su ejercitación. Conceptualización de los saberes disciplinares. La comprensión de los conceptos que sustentan cada una de las categorías de diseño otorgará mayor dominio y autonomía al estudiante en la valoración de su propia producción y proceso de desarrollo profesional y personal.

Cotejo de los resultados y/o experiencias adquiridas a la luz de los criterios de trabajo prefijados. Este tipo de constatación permite al estudiante adquirir una serie de técnicas, destrezas y habilidades esperables en su ejercicio profesional así como autorregular su desempeño conforme a los parámetros definidos, desde el inicio del trabajo con el docente.

Evaluación de las propias estrategias empleadas en la resolución del problema planteado. La reflexión sobre la acción supone tomar distancia del producto diseñado y recorrer el camino trazado en el proceso de diseño para identificar las estrategias desarrolladas en el hacer práctico. La toma de conciencia de esas estrategias otorgará al estudiante la capacidad de autoevaluarse considerando tanto las expectativas definidas para la producción del objeto de diseño como las decisiones asumidas a lo largo del proceso.

En el aula taller también se puede trabajar contenidos de manera interdisciplinaria que permiten la integración curricular de diferentes áreas de conocimiento y la incorporación de diferentes temáticas que involucran de modo directo a la comunidad o el espacio local. Es desarrollar un trabajo en

pro de la implementación de acciones que permitan aprender y comprender la dinámica Geohistórica de la comunidad y la globalización de muchas realidades y problemas

El aula taller es un espacio para aprender haciendo a partir de la presentación de un problema por parte del docente, quien define las condiciones de trabajo y solicita la elaboración de un programa para su abordaje y resolución. Es un contexto de alto nivel de intercambios socioculturales lo que enriquece las propuestas de trabajo diseñadas por cada estudiante. Supone un estadio inicial de acuerdos sobre las condiciones y requerimientos de trabajo que serán retomados y cotejados a lo largo de todo el proceso de producción.

En este lugar, se puede concluir que los alumnos alcanzan altos niveles de autogestión en la implementación de técnicas, herramientas, procedimientos y habilidades requeridas, así como la capacidad de cotejar, evaluar, criticar y sugerir en relación con las producciones realizadas por otros estudiantes, en un contexto de coevaluación. Asimismo se advierte que, en el intento por explicar su propia producción, los estudiantes no pueden dar cuenta de un dominio conceptual esperado.

Lo primero con lo cual puede asociarse esta idea de aula-taller es la noción de producción. Del estudiante como productor, no ya de alumno que recibe una fórmula que luego aplicará, sino a la instancia de aplicación misma. Esta modalidad no solo es utilizada para el aprendizaje de destrezas físicas o manuales, sino que también puede emplearse a la hora del estudio de una teoría. Al abrir el debate, el estudiante podrá tener la posibilidad de formar su propia opinión, y consecuentemente arribar a conclusiones e ideas que podrá justificar y sostener conscientemente.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Tipos de investigación

El marco metodológico es el apartado del trabajo que dará el giro a la investigación, en el cual se expone la manera como se va a realizar el estudio, los pasos para realizarlo, su método. Según Campos y Ballesteros (2001) en la metodología en el sentido general, es posible hablar de una metodología de la ciencia aplicable a todos los campos del saber, que recoge las pautas presentes en cualquier proceder científico riguroso con vistas al aumento del conocimiento y/o a la solución de problemas.

en el caso específico que se aborda, se acude a la investigación cualitativa, que deriva en la investigación acción participante con miras a hacer del aprendizaje de la enseñanza de la geografía un proceso integral, formativo y de renovación tanto para los alumnos como para los docentes del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza

Investigación Cualitativa

Según Flick (2004) La investigación cualitativa se define como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones los cuales adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

Esta modalidad propia de las ciencias sociales sirve para el presente trabajo, en cuanto no se pretende cuantificar los recursos y los conocimientos de los alumnos, sino describirlos y analizarlos para lo cual se aplica el pertinente diagnóstico. Igualmente, los protagonistas es decir

docentes y alumnos se convierten en movilizadores de la realidad y de la solución.

Investigación Acción

Existe una manera de investigar científicamente, propia de las Ciencias Sociales, en donde el investigador como sujeto de la investigación aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) con el propósito de describir, interpretar establecer relación o explicar el fenómeno estudiado (Latorre, 2003), para su concreción se han planteado en el quehacer científico diferentes caminos, uno de estos es la investigación acción que procura superar la propuesta para ir a la concreción de las opciones que tanto alumnos como docentes del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza prevén para hacer de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía un proceso relevante

Investigación Acción Participante

Según Blández (2000), Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) en torno a cómo investigar. Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación-estudio científico, diferente a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque.

En el caso específico que se aborda constituye la metodología guía de la presente investigación, dado que se devela la situación real del aprendizaje de la enseñanza de la geografía en el liceo indicado para elaborar de manera conjunta el que el para qué y el cómo, tornándose la

educación en un proceso en el que el aprender haciendo invita a acceder a otros niveles de construcción del saber geográfico.

Pasos de la Investigación Acción

Según Elliot y Manzano, (2005), se clasifican de la manera siguiente: Problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta, evaluación y sistematización. A continuación se explica cada una de éstas.

Problematización: Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y los que en la realidad ocurre. En este caso se identificó la problemática que se expuso en el capítulo

Diagnóstico: Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias para una reflexión a partir de distintas informaciones para conocer el estado actual de lo que se pretende estudiar, en este caso cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos y cómo enseñan los contenidos geográficos los docentes del Liceo. Norberto Sanabria Mendoza

Diseño de una Propuesta de Cambio: Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean. Parte de este momento será, por

consiguiente, pensar en diversas opciones de actuación y sus posibles consecuencias derivadas de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

En el caso de la educación consiste en planificar un proyecto de aprendizaje enfocado en el aprovechamiento de las fortalezas identificadas en el diagnóstico anterior y la superación de las amenazas. Es una planificación conjunta entre educador y estudiantes para acentuar el compromiso de la siguiente fase. El nombre del proyecto seleccionado fue Conoce Venezuela y Puerto Nuevo.

Aplicación de Propuesta: Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de la práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

Para la investigación presente, este proceso consistió en llevar a cabo la puesta en funcionamiento del aula taller y allí realizar las diferentes actividades planificadas, en la que se precisó la conjunción de esfuerzos, recursos, tiempo y motivación por parte del investigador, los estudiantes y otros docentes de la institución.

Evaluación: Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación – acción, proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas y de su valor como mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han

surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar el problema original.

En la investigación consistió en atender el proceso de apropiación de los contenidos geográficos, acompañados de las representaciones tridimensionales que realizaron los educandos. Es una evaluación donde importa más el proceso y la experiencia vivida por los educandos

Sistematización: es el proceso constante y aditivo de elaboración de conocimiento luego de la experiencia en una realidad específica. Consiste en el primer nivel de teorización de la práctica, como producto de la investigación sustentada. En el trabajo es el proceso mediante el cual se da cuenta de la experiencia, mediante la triangulación de técnicas e instrumentos que permites describir, analizar y comprender como a través del aula taller se dinamiza la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Investigación Descriptiva

Según Toury, Rabadán y Merino (2004), la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables o los aspectos observados.

En la investigación se pretende describir las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en la fase pre activo, activa y post activa del proyecto de aprendizaje Conoce Venezuela y Puerto Nuevo

Investigación de Campo

Se trata de la investigación aplicada para comprender y resolver alguna situación, necesidad o problema en un contexto determinado. El investigador trabaja en el ambiente natural en que conviven las personas y las fuentes consultadas, de las que se obtendrán los datos más relevantes a ser analizados, son individuos, grupos y representantes de las organizaciones o comunidades (León, 2009). En el estudio se concreta este proceso al efectuarse la investigación en el propio escenario del hecho educativo, es decir en el Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza

Población y muestra

La población, en términos más precisos población objetivo es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de investigación, según Arias (2006) la población estuvo conformada por los estudiantes y docentes del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo, estado Táchira, para el año escolar 2009- 2010, es la que se presenta en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1

POBLACION ESCOLAR DEL LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA

Total de alumnos de la institución	Varones	Hembras
325	143	182
Total de docentes que enseñan geografía de la institución	05	

Fuente: Dirección del Plantel, Febrero, 2010

Según Acuña (2006) La muestra es, en esencia, un subgrupo de la cantidad, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto

definido en sus características al que llamamos población. En este caso, los estudiantes del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo Municipio Libertador del estado Táchira, para el año escolar 2009- 2010, es la que se presenta en el cuadro N° 2.

Cuadro N° 2

MUESTRA ESCOLAR DEL LICEO NACIONAL NORBERTO SANABRIA MENDOZA

Total	Varones	Hembras
68 alumnos	33	35
Docentes que enseñan geografía en primer año en la institución	03	

Fuente: Dirección del Plantel, Febrero, 2010

Características de la muestra

- Ser alumnos regulares del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza
- Cursar estudios de geografía en primer año de la institución durante el año escolar 2009- 2010.
- Estar dispuestos a participar en las actividades planificadas para la concreción del PA y del aula taller.

Contexto

El liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, ubicado en Puerto Nuevo Municipio Libertador, Parroquia Emeterio Ochoa, del estado Táchira. Fue fundado en octubre de 1997, inicio sus actividades en la escuela prevocacional Puerto Nuevo; con el nombre de U.E. Puerto Nuevo con un matrícula de 30 estudiantes para primer año; además tenía 6 docentes y un coordinador. Actualmente se cuenta con una sede propia en el barrio Las Flores, con una matrícula de 350 estudiantes con 25 docentes, cuenta con

director, subdirector, coordinador pedagógico, coordinador de evaluación, coordinador del Programa Alimentario Escolar (PAE). Para enero de 2006 pasa a llamarse Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, en la modalidad de Liceo Bolivariano.

Fotografía N° 10



Fachada Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza

Técnicas e instrumentos

Técnicas

La selección de una técnica de recolección de datos depende de: la naturaleza del estudio y el tipo de problema a investigar, la definición de la unidad de análisis, el tipo y confiabilidad de la fuente de datos, el universo bajo estudio, el tamaño y tipo de muestra de las unidades de análisis donde se va a realizar el estudio, la disponibilidad de los recursos con que se cuenta para la investigación (dinero, tiempo, personal), la oportunidad o coyuntura para realizar el estudio en función del tipo de problema a investigar.

Para el trabajo a efectuar se seleccionan dos cuestionarios que servirán de ayuda en la recolección de la información que se requiere:

Cuestionario de tipo estructurado, conformados por preguntas cerradas o estructuradas; es la que llevan alternativas de respuesta que son presentadas al informante para su elección, según García (2004), por tanto es un conjunto de preguntas, escritas y orales, que debe responder un entrevistado. Fue aplicado a los alumnos de primer año del L. N. Norberto Mendoza de Puerto Nuevo (ver anexo N° 1 y 3).

-Cuestionario de respuestas abiertas o no estructurado: preguntas en las cuales el respondiente escribe lo que a su juicio es pertinente al planteamiento que se realiza, este tipo de preguntas y respuestas fue aplicado a los docentes quienes ejercen enseñanza geografía en primer año de la institución (ver anexo N°2 y 3)

Por lo regular, el cuestionario es sólo un elemento de un paquete de recopilación de datos. En la investigación se empleó para el diagnóstico correspondiente a los dos primeros objetivos específicos. Se tuvo en cuenta el lenguaje para la muestra la cual se dirigió, es decir un vocabulario y términos adecuados. Las preguntas fueron redactadas de la forma más breve posible, con el fin de facilitar su lectura y comprensión. Asimismo, con claridad y de forma precisa.

Observación Participante, definida por Heinemann (2003) como el proceso de atención, selección y registro de la información para el cual el investigador se apoya en sus sentidos, el observador pasa a ser parte de la situación estudiada se integra al grupo o comunidad como miembro activo del mismo.

Esta es la técnica clásica usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para esto, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas de campo pormenorizadas en el

lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. Estas notas son, después, revisadas periódicamente con el fin de completarlas.

Las normas de la observación participante son: no bajar la guardia dando las cosas por supuesta, prestar atención a los aspectos culturales de la situación, tener experiencias desde dentro y desde fuera, realizar un registro sistemático de la observación, mirar y ver mientras se convive, lo que dicen discursos, lo que hacen conductas y comportamientos, los objetos que utilizan, la ocupación del espacio lugares de vida social, el tiempo ordinario y extraordinario de trabajo y ocio, las relaciones - agrupaciones, distribución edad – sexo, conflictos, los acontecimientos inesperados: visitas, catástrofes (Del Campo, 2009)

Validación

Se realiza a través del juicio de expertos, que consiste en seleccionar a dos o tres expertos que conozcan del tema de estudio o que están al tanto de la investigación (construcción de instrumentos). Para facilitar la evaluación del instrumento es importante presentar el problema y los objetivos de la investigación, y a quien está dirigido el instrumento (García (2004). Para la validación del instrumento se cumplen las siguientes etapas:

- Construcción de una versión preliminar del instrumento. Se toman en cuenta los siguientes criterios:
 - Pertinencia del ítem
 - Redacción del ítem
 - Organización del instrumento

- Solicitud de la validación del instrumento a expertos en el área (ver anexo N° 4).
- Elaboración de una versión final del instrumento

La Confiabilidad: en una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. También la confiabilidad tiene dos caras, una interna y otra externa: hay confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones; hay confiabilidad externa cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados (Martínez, 2006).

En este caso se replicaron los cuestionarios en diez alumnos y diez docentes (ver anexo 5) de la misma institución que no tenían relación con la investigación, de lo cual se obtuvo que si entendían las preguntas y se podían replicar la investigación en otro escenario similar.

Instrumentos

Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer información. El instrumento nutre la investigación y se convierte en aliado de las técnicas.

Notas de Campo

Según Saavedra (2008) Son observaciones impersonales y neutras ante acciones externas con las que puntualmente se puede tener una

tangencialidad. Las notas de campo se realizan siguiendo los siguientes pasos: elaborar un croquis del escenario, y preguntarse qué actividades se permiten y cuáles no.

Además, exigen, prestar atención a los usos del espacio y a las actividades que hace la gente; sus formas de comunicarse o prácticas. Fijarse entre la escenificación que protagonizan unos y otros para ayudarse mutuamente; buscar diferencias en la manera de comportarse, de realizar las actividades. Esta técnica fue utilizada en el desarrollo del aula taller al momento en que los estudiantes se enfrentaban a nuevas situaciones, dejando atrás la cotidianidad del aula

Fotografías

Desde un principio a la fotografía se le han asignado características realistas y objetivas, pues es notable que en el caso de la fotografía, se capturen detalles de la imagen que para la mirada apresurada serían irrelevantes. Egg (2003). Para las investigaciones se emplean al facilitar una descripción pormenorizada de la imagen, distinguiendo elementos, colores, signos, personajes, tipo de imagen.

Enseguida se debe proceder a contextualizar **la imagen**, indicando lugar y fecha en que fue diseñada. Estos últimos datos pueden estar claramente especificados al pie de las imágenes o bien pueden deducirse a partir de los elementos allí representados. Luego deben realizarse las interpretaciones y apreciaciones personales y los efectos que produce la imagen en quienes la observan. Esta técnica fue empleada dejar registro en el desarrollo de las actividades del aula taller en el Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza

Apuntes de los alumnos

Es un recurso que facilita recordar, evocar y utilizar esa información. Son, precisamente, las notas en clase, pues estas representan un registro para usar como material de estudio y de repaso (Reyes, 2008). Su importancia está en que el alumno/a confecciona su propio cuaderno proporcionándole un carácter personal que le confiere cierta originalidad e individualidad, lo que provoca que cada cuaderno tenga unos matices que le hacen diferente de los demás. Sin embargo, a pesar que el estudiante tiene libertad para realizarlo, es conveniente proporcionarle unas pautas generales de realización para evitar que no se centre en lo que debe ser la parte fundamental del mismo. En la investigación se emplea para evidenciar el registro de la información geográfica que realizan los educandos.

Se convierten en guía de los registros de los contenidos que los educandos consideran relevantes respecto al tópico que se estudia. Para la investigación sirven de referente en cuanto a la contratación de información y los resúmenes o acotaciones que los escolares hagan para fijar en el aprendizaje significativo.

Maquetas

Las maquetas constituyen excelentes medios didácticos para la enseñanza de diferentes disciplinas y asignaturas, pues nos brindan una representación muy aproximada de la realidad objetiva. Boggino (2004) para la investigación se tornan en instrumentos que sintetizan todo un proceso de contrastación entre la teoría geográfica y la realidad de la comunidad o del espacio nacional y mundial. Este instrumento es uno de los principales apoyos didácticos sobre los que se fundamenta el aula taller, puesto que son los estudiantes quienes construyen las mismas y colocan en práctica su inventiva.

Análisis de la información recabada

Esta segunda parte tiene por finalidad describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, implícita en el material recopilado en los cuestionarios, notas de campo, maquetas y apuntes escolares. El proceso completo va de la mano de la categorización, la estructuración propiamente dicha, la contrastación y la teorización.

Al reflexionar y concentrarse en la información, en esa contemplación, aparecerán las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos y, poco a poco, también la estructura teórica que los integra en un todo coherente y lógico.

Categorización Si la información señalada, que constituye el material primario o protocolar, es completo y detallado, la etapa de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. Cada nueva revisión del material escrito y recabado permitirá captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado.

En la práctica, en cada revisión del material disponible es útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando expresiones más significativas y que tienen mayor poder descriptivo. Ahora se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Categorizar, según Martínez (2006), es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e

inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; **una unidad temática** puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas precedentes de las notas de campo u otros instrumentos

El proceso de estructuración y teorización, constituyen el corazón de la actividad investigativa: al ilustrar el procedimiento y el producto de la investigación en concreto, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis de la información recabada, básicamente es una revisión de la información obtenida a modo de movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión.

Indica Martínez (2006), que el mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas. En última instancia, la estructura podría considerarse como una gran categoría más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas.

En la presente investigación se seleccionaron las siguientes unidades y categorías para la organización de la información en el capítulo IV:

UNIDAD	CATEGORIAS
Geografía general de Venezuela..	Ubicación astronómica de Venezuela Ubicación geográfica de Venezuela Aspectos físicos naturales de Venezuela Aspectos físicos naturales de la comunidad Actividad económica
Recursos didácticos.....	Recursos didácticos de la geografía Aspectos físicos de Venezuela Espacio local
Aula taller.....	Aula taller Abanico geográfico Maquetas y otras representaciones Festival de maquetas y otras representaciones en Puerto Nuevo

Estas unidades fueron seleccionadas con base a los contenidos planteados en el diseño curricular de geografía para primer año, los cuales permitieron con respecto a la unidad 1, es decir geografía general de Venezuela, y la unidad 2, Recursos didácticos; el diagnóstico de los saberes previos de los alumnos y como enseñan los docentes del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, planteados en el primer y segundo objetivo específico de esta investigación.

Estas unidades sirvieron para organizar los instrumentos y los resultados de la planificación del capítulo IV. La unidad del aula taller se organizó con base a la planificación del proyecto de aprendizaje Conoce Venezuela y Puerto Nuevo, lo cual también ayudó a la presentación de los resultados en el capítulo IV

Método de Triangulación

Ante las limitaciones y las posibilidades que brindan los métodos de investigación cuantitativo o cualitativo, resulta necesario y eficaz utilizar un proceso por el cual se integren y complementen estas dos miradas en la investigación. Por eso, en los últimos años ha surgido el proceso de triangulación, que orienta a tener en cuenta diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio, de modo que se impregna de una rigurosidad y credibilidad científica Martínez (2006).

Por esto es bastante interesante la propuesta del método de triangulación supone el encruzamiento de diferentes informantes, técnicas, perspectivas, teorías y metodologías. En este caso se contrasta la información obtenida de las técnicas e instrumentos, la cual se cita y se analiza.

Es de acotar como subraya Martínez (2006), que si bien se emplea la palabra triangulación, la misma no comporta necesariamente, tres elementos,

tres factores o tres agentes, no importa el número de estos; lo relevante, es la contrastación de las técnicas, instrumentos y fuentes para derivar de estas las descripciones, narraciones y teorizaciones, es decir la sistematización expuesta al inicio de este capítulo

El proceso de investigación

Para el desarrollo del trabajo, se procedió a determinar inicialmente qué investigar, para lo cual fue necesario revisar diferentes trabajos de grado hasta decidir el aula taller, desde el cual se elaboró el problema conformado por la realidad de la institución y la teoría que presentan diferentes autores, que hacer que llevó a plantear los interrogantes los objetivos y la justificación.

En este revisar bibliográfico, de manera simultánea e intencionada se precisaron los antecedentes y las bases teóricas, las cuales facilitaron y guiaron la elaboración del respectivo cuestionario, este último correspondiente al componente metodológico, que se centró en la investigación acción participante.

En este marco de ideas, se determinó la definición y pasos de este tipo de investigación, se delimitó la población y la muestra y se identificaron los instrumentos pertinentes, para finalmente establecer el proceso de análisis que es cualitativo apoyado en la triangulación.

Como resultado se construyó el capítulo cuatro en el cual se detalla de manera amplia y precisa las unidades y categorías establecidas para desplegar el quehacer investigativo. Esto derivó en las respectivas conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos con las técnicas e instrumentos aplicados, el desarrollo de esta fase tiene como asidero cada objetivo específico, los cuales sirven de guía para la estructuración de la información que de seguida se plantea. Tal como se indicó en el capítulo anterior, se da cuenta del proceso de triangulación que facilita el contraste la información obtenida entre diferentes técnicas e instrumentos.

En el objetivo específico correspondiente al diagnóstico de cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo Municipio, Libertador del Estado Táchira, se obtuvo lo siguiente:

UNIDAD: GEOGRAFÍA GENERAL DE VENEZUELA

Esta unidad comprende información básica que ya estudiaron los alumnos en otros grados, para lo cual se plantearon diferentes temáticas que se presentan a continuación

CATEGORÍA

UBICACIÓN ASTRONÓMICA DE VENEZUELA

La misma se refirió al interrogante: ¿en qué hemisferio se encuentra Venezuela?, al respecto la mayoría de las respuestas de los alumnos se ubicaron en la tercera opción, al *sur*, sólo dos educandos respondieron al *centro* (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010), como se observa la información

seleccionada por los escolares, dista de corresponderse a la realidad, es decir que parece que desconocen esta ubicación.

Al preguntarles oralmente el por qué de esta selección, adujeron que *Venezuela está en América del sur, otros indicaron que respondieron al azar* (fuente: notas de campo, abril, 2010), situación que se corroboró durante la aplicación del instrumento, ya que los alumnos se miraban entre ellos para ver cuál era la respuesta.

El segundo ítems, de esta categoría, se dirigió a que ellos pensarán ¿a qué se debe que mientras que en unos países es de día, en otros es de noche?. Las respuestas se caracterizaron por la ausencia de selección de las opciones; la mayoría dejó en blanco la solución. Escasamente, tres educandos seleccionaron la opción b como referida al movimiento de rotación (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010).

Al procesar con los alumnos las respuestas, indicaron que *nunca se habían planteado esto, pues algunas veces en la televisión, es donde se asoma esta explicación* (fuente: notas de campo, abril, 2010), como se desprende de la respuesta y de la oralización, un aspecto fundamental en la geografía como lo son: el movimiento de rotación y de traslación son desestimados por los estudiantes. Lo estudiaron en los grados anteriores, pero no lo internalizaron.

CATEGORÍA

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE VENEZUELA

Al respecto, se formuló a los estudiantes en el ítems 11, ¿en cuál de los siguientes continentes se encuentra ubicada Venezuela?, la respuesta fue unívoca; todos seleccionaron *el continente americano* (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010), es de acotar, que llama la atención la concordancia entre la

justificación respecto a la situación astronómica con la ubicación geográfica, por tanto, han internalizado esta información

CATEGORÍA

ASPECTOS FÍSICOS NATURALES DE VENEZUELA

En este tema, se abarcaron aspectos como el relieve e hidrografía, para lo cual se inquirió a los escolares respecto a los tipos de relieve y a los ríos para la actividad económica en el país. Respecto a la primera la mayoría se ubicó en el relieve montañoso y de llano, pocos escolares se refirieron al relieve volcánico y de desierto polar (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L. N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010).

Esta información relevante desde el punto de vista geográfico, parece haber sido producto de la percepción, más que de la concienciación de la existencia de estos en el país. Inclusive quienes seleccionaron el relieve volcánico y de desierto polar, indicaron que lo hicieron por no dejar la respuesta en blanco.

Es de acotar que en los factores geográficos el relieve ocupa un papel destacado, al ser uno de los referentes que se pueden apreciar a simple vista, pero la interrelación de estos con otros factores y elementos es lo que parece estar ausente en la formación escolar de los participantes en la investigación.

Otro interrogante, correspondió a los ríos fundamentales para la actividad económica de Venezuela, la respuesta seleccionada por todos los discípulos fue *Piscurí, Navay, Caño Amarillo y Río Seco* (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010), esta selección posiblemente tenga como asidero la experiencia cotidiana de ellos; parece que no han internalizado por abstracción la existencia y ubicación de ríos de nuestro país como Orinoco, Apure y Caroní.

También se puede deducir que por lo menos no existe transculturización de este tipo de información que se difunde por otros medios de comunicación internacional del cual disfrutaban pocos estudiantes a través de una red de TV cable esto constituye un reto para el docente, en el sentido que se hace necesario el uso de recursos didácticos que permitan a los educandos ubicarse espacialmente en cuanto a recursos fundamentales como el río Orinoco, Apure y Caroní.

CATEGORÍA

ASPECTOS FISICO NATURALES DE LA COMUNIDAD

Debido a la relevancia que representa no sólo diferenciar conceptualmente contenidos como: ubicación geográfica, latitud, longitud, altitud, clima, relieve, fauna, flora, hidrografía, husos horarios, población y censos, entre otros, es que se presentó a los educandos preguntas respecto a características geográficas de su comunidad. Así se asomó lo siguiente: en cuanto a los tipos de relieve en la comunidad, todos seleccionaron la palabra llano (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). lo que se corresponde con la respuesta del relieve venezolano.

Respecto a los periodos climáticos de la comunidad la respuesta se concentraron en las palabras calor y frío (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). Posiblemente esta información proceda de expresiones cotidianas que distan de adecuarse a lo que es realmente clima. Por tanto, los educandos hicieron referencia a la asociación entre temperatura y la percepción de ésta por parte del organismo humano.

Otro referente es lo concerniente a los ríos de la comunidad, que sin equivocación concordó con la experiencia vivida por ellos; seleccionaron los ríos *Piscurí, Navay, Caño Amarillo y Río Seco* (fuente: cuestionario aplicado

a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010), esto ratifica que lo que los alumnos oyen ya sea de los adultos significativos o de algunos medios de comunicación, es lo que internalizan para resolver diagnósticos como el planteado.

Otro ítem, permitió abordar lo relacionado con la vegetación de la comunidad, del cual se obtuvo la mayoría de respuesta en blanco (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). Al discutir las respuestas del cuestionario, expresaron que si bien, sabían que en su comunidad existen sabanas, palmeras y samanes, se confundieron con las otras opciones, pues no sabían el significado de cactus, xerófitas y frailejones (fuente: notas de campo, abril, 2010).

Igualmente, se planteó que ¿si la temperatura promedio de la comunidad es de 30°C y una altura de 145 msnm, con base a estos datos, la lluvia de tu comunidad es de tipo?, las respuestas se concentraron en gotas de agua (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010); no obstante, reconocieron en el intercambio de ideas, que no sabían que era granizo y que la nieve sólo cae en los polos (fuente: notas de campo abril, 2010).

En esta categoría se puede reconocer que resulta más fácil para los alumnos el manejo de términos cotidianos relacionados con el relieve, el clima, hidrografía y flora, que por comprensión y contrastación del saber geográfico con el espacio local.

CATEGORÍA

ACTIVIDAD ECONÓMICA

A partir de la interrelación de los factores físico naturales con la actividad social, tema que se aborda en la geografía general, se preguntó a los educandos ¿cuál es la principal actividad económica de la comunidad?, el

resultado fue ganadería y agricultura, pocos seleccionaron petróleo, cerámicas, fábricas de autos y textiles (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). Realmente la comunidad se caracteriza por la primera opción; sin embargo, quienes se inclinaron por la otra opción, arguyeron que no habían leído bien la pregunta (fuente: notas de campo, abril, 2010).

De esta afirmación se desprende, la presencia de la práctica de la lectura sin la comprensión del contenido, dado que parece que prestan poca atención a lo que se expone y esto redundará probablemente en problemas de atención y rendimiento escolar, dicha situación se constituye en un reto para el docente quien precisa prever estrategias didácticas que trastroquen esta deficiencia en el aprendizaje escolar.

CATEGORÍA

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA GEOGRAFÍA

Al igual, que se examinan contenidos geográficos, se planteó la preferencia por recursos para aprender Geografía, de lo cual se obtuvo que se identifican con los periódicos y las clases dictadas de los libros (fuente: cuestionario aplicado a los alumnos de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). Las otras dos opciones, Aula Taller, Planos y Mapas fueron obviadas por los escolares.

Esto evidencia el apego de los educandos respecto a la educación tradicional, a actividades rutinarias escasamente formativas, que facilitan la memorización y discrepan de la contextualización, comprensión crítica y la posibilidad de comparar la dinámica local con otras escalas, nacional, continental y planetaria.

De la aplicación de este instrumento, se obtuvo que existe en el aprendizaje significativo de estos educandos información geográfica que ha sido comprendida desde la interacción social y espacial; sin embargo, en los contenidos escolares se sustraen de esta dinámica, inclusive está ausente la

interrelación entre factores, elementos e intervención antrópica, por lo cual se hace fundamental prever estrategias y recursos didácticos que faciliten la comprensión y traspolación a diferentes escalas, dar apertura al aprendizaje significativo, con sentido para los educandos e intencionalidad formativa.

En cuanto al segundo objetivo específico, referido al diagnóstico acerca de cómo enseñan los contenidos geográficos los docentes de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria de Puerto Nuevo Municipio Libertador del estado Táchira, se obtuvo lo siguiente:

UNIDAD: RECURSOS DIDÁCTICOS

Esta unidad se deriva de los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, como parte del proceso del objetivo específico segundo, tal como se refleja en la fuente.

CATEGORÍA

ASPECTOS FÍSICOS DE VENEZUELA

Las respuestas a los interrogantes: ¿cuáles recursos didácticos utiliza para enseñar el contenido del relieve e hidrografía de Venezuela?, las mismas giraron en torno a un único y exclusivo recurso didáctico, cual fue el libro de texto (fuente: cuestionario aplicado a docentes de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010). Esta contestación, remite a las dos vertientes, la primera es que concuerda lo expresado por los estudiantes con respecto a los docentes; ambos se adscriben a la didáctica tradicional y consideran el libro de texto como la fuente más inmediata y viable para enseñar y aprender.

La segunda, corresponde a centrar la actividad de clase en un único libro de texto, dando al traste con la posibilidad de diversificar la fuente de información y contrastar opiniones semejantes y dispares, para comprender

la pluralidad de puntos de vista que pueden existir de un mismo tópico. Cuando la información procede de una misma fuente, se acentúa la posibilidad de participar solo del proceso de memorización.

CATEGORÍA

ESPACIO LOCAL

Los ítems 2, 3 y 4 de este instrumento, invitan a informar cuales recursos didácticos utiliza el docente para enseñar contenidos geográficos referidos a la comunidad, al respecto indicaron de nuevo, *el libro de texto único como fuente exclusiva para enseñar geografía* (fuente: cuestionario aplicado a docentes de primer año, L.N. Norberto Sanabria Mendoza, abril, 2010).

De esta afirmación se puede deducir, la contradicción entre lo que se respondió y lo que sucede en la realidad, dado que parece que ningún libro de texto de geografía general está diseñado comercial, ni didácticamente para estudiar desde el espacio local como fundamento para la didáctica de la geografía. Otra arista, es que el libro de texto sirve a estos docentes como fuente de información que posibilita el desarrollo de las clases, situación que efectúan por ser integradores, particularmente del área de Castellano.

De este modo, se entiende y a la vez preocupa, que la enseñanza de la geografía dependa exclusivamente de los contenidos de los libros de texto, sabiendo que los mismos solamente contienen una parcela de la variedad de la información que corresponde a los contenidos que contempla el diseño curricular vigente para este nivel de estudio.

Igualmente, se desprende que tanto alumnos como docentes se conforman con alguna información básica, que asegure la aprobación con la nota esencial correspondiente, diez. Por lo cual, parece que lo relevante, no es comprender, comparar, analizar, opinar, construir y deconstruir saberes

que trasciendan las temáticas inherentes a la disciplina, para cobrar significado, interpretación y trascendencia tanto para educadores como para educandos y comunidad.

Asimismo, desestiman recursos didácticos que facilitan la participación proactiva de unos y otros, de forma que las clases no se centren en el aula, ni se conviertan en una rutina de copia y dictado, procesos que fueron suficientes para otro tipo de alumnos y tiempo, pero que ya resultan insuficientes y poco formativos para la dinámica de los saberes de hoy. Si bien, esto es un reto para los educadores, no es difícil indagar, adecuar, crear y actualizarse profesionalmente para ser conteste con esta demanda

Al asumir esta posición, la acción pedagógica y didáctica, se piensan y plasman como discurso y acción que proponen las finalidades éticas como expresiones de valor y aspiraciones de dignificación humana. En este sentido, el maestro es convocado, a través de los tiempos, a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su ejecución a los fines sociales, mediante un proceso al que se le ha denominado educación o formación, que señala los límites ético-políticos a su propia práctica profesional. Se trata, entonces de convocar al mismo sujeto a su afirmación como ser libre y emancipado.

De seguida, se presenta el tercer objetivo específico, que se dirigió a planificar un Proyecto de Aprendizaje en el que se abordaron los contenidos geográficos con base a un Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. En este sentido, se elaboró el Proyecto de Aprendizaje, titulado por los estudiantes como: CONOCE A VENEZUELA Y PUERTO NUEVO



Ministerio del Poder Popular
para la Educación
REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA



MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN

LICEO N. "NORBERTO SANABRIA MENDOZA"

PUERTO NUEVO – ESTADO TACHIRA.

CONOCE A VENEZUELA Y PUERTO NUEVO

PROYECTO DE APRENDIZAJE

www.bdigital.ula.ve



PRIMER AÑO, SECCIONES "A, B y C"

DOCENTE ALEXIS USECHE

DIAGNÓSTICO

El Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo, tiene la modalidad de Liceo Bolivariano y para los primeros años está la presencia del docente integrador quien imparte a los estudiantes las materias teóricas, entre estas Geografía. Es importante el estudio de la mencionada área puesto que uno de los objetivos fundamentales de la educación geográfica es conocer la problemática social y ambiental en los diferentes lugares del mundo. Para esto los programas escolares de actividades de aprendizaje deben incidir en las formas de construir el conocimiento sobre el espacio geográfico, entendido este como la integración de las dimensiones individuales (personal, mental) y territoriales.

Con el presente proyecto se pretende que los estudiantes del primer año sección A, B y C del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, más que leer un mapa, más que números y unas líneas que rodean el globo terráqueo; se quiere que analicen hechos que ocurren en el país y la comunidad lograr que sea de su interés y que resulte más entretenida al practicarse en el terreno, se busca que los estudiantes consigan identificar un problema de la región, tratar de explicarlo y propongan alguna solución siempre amparados por la geografía y sus características de estudio. De este modo, se logrará una amplia comprensión del medio. Es entonces donde surge el proyecto Conoce Venezuela y Puerto Nuevo, mediante la utilización del Aula Taller de Geografía como estrategia didáctica.

Para la realización del presente proyecto de aprendizaje se cuenta con la participación de los estudiantes del primer año de educación media

general del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, así como también con la colaboración de sus padres como motivadores en los hogares de las diferentes actividades que se prevean en el presente proyecto. En la comunidad se cuenta con personas que utilizan diferentes recursos propios de la carpintería y de la artesanía como pinturas, las cuales pueden ser de utilidad para la concreción de los recursos a elaborar. En la institución también se cuenta con la biblioteca, que se puede aprovechar didácticamente.

La proyección e impacto que el proyecto tendrá en Puerto Nuevo, posiblemente será el de concienciarlos hacia la reutilización de materiales que son desecho y también a la colaboración en la enseñanza de sus hijos y aprender acerca de las características geográficas de Venezuela y la comunidad desde la comprensión, sin la necesidad de repetir lo que indican los libros de texto.

A los estudiantes se aplicó un instrumento en el cual se hacían diferentes preguntas de Venezuela y su entorno, fallando en su gran mayoría las respuestas. Es importante este resultado desde el punto de vista de la enseñanza de la Geografía, puesto que se detecta que en los estudiantes existe poco conocimiento acerca de lo geográfico y es entonces, donde surge la necesidad de crear un proyecto que facilite la obtención de este conocimiento mediante diferentes estrategias pedagógicas.

Para la ejecución del proyecto CONOCE A VENEZUELA Y PUERTO NUEVO se tomó en cuenta los interrogantes que los estudiantes tenían tales como: el no saber diferenciar lo que es un estado de un municipio, una ciudad de pueblo, aspectos físicos del paisaje tanto local como nacional. Tomando en cuenta que cuando se hace referencia a su contexto, se expresan con más naturalidad y propiedad; esto tiene como resultado la

posible dependencia del libro de texto único para todas las clases de geografía, sin ninguna flexibilidad posible.

Se plantea un proyecto de aprendizaje de aula, para los estudiantes del primer año, secciones A, B y C del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, lo que se quiere con el presente plan, no es otra cosa que los alumnos, reconozcan fácilmente en el plano o mapa de Venezuela, cualquiera de los estados, incluyendo el suyo, y dentro de su estado reconozcan su municipio y su parroquia con las diferentes características toponímicas del entorno. Se trata entonces de lograr fomentar, en los estudiantes, ese interés por conocer Venezuela y su localidad; partiendo del punto de vista de la necesidad que tienen los educandos por conocer cada vez más la importancia del estudio geográfico mediante su contexto.

www.bdigital.ula.ve

JUSTIFICACION

El valor educativo de la enseñanza de la Geografía, desde el punto de vista pedagógico, está que al incluirla en los currículos solamente resulta justificable si se prevé y concreta como quehacer educativo que permite el proceso formativo integral. Esta premisa se cumple sobradamente por lo que su presencia en la educación está más allá de las modas o de los cambios del sistema educativo, ya que se centra en la participación consciente y proactiva.

La Geografía, por su contenido, es un excelente saber de conocimiento social, en sentido amplio, y por la su estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales sobre las que ha de basarse la formación

y la educación de los alumnos hasta los 18 años. Contribuye, a través del conocimiento, a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas.

La naturaleza de este saber es contextual o situacional, lo que significa que se aplica y readapta a los conceptos y valores propios de la cultura de los alumnos, cambia según las circunstancias, de acuerdo con su contexto y se adapta a sus capacidades y a su nivel evolutivo; en el caso del presente proyecto de aula desde la perspectiva constructivista los estudiantes partiendo de sus conocimientos previos realizarán junto al docente un conjunto de actividades que faciliten la rápida obtención de los aprendizajes.

Planificación

Objetivo general

Apreciar el espacio nacional y local con sus respectivas particularidades contextuales.

Objetivos específicos

- Distinguir lo nacional de lo regional y local.
- Establecer una cronología del entorno y país.
- Valorar la importancia del quehacer local con respecto al nacional
- Determinar la importancia del relieve en las actividades económicas tanto de su localidad como del país.
- Identificar las diferentes características hidrográficas existentes en el país.

Contenido conceptual

Situación astronómica de Venezuela, puntos cardinales, relieve, clima, hidrográfica, división político territorial tanto de Venezuela como del estado Táchira y el municipio Libertador, límites fronterizos, latitud, longitud,

migraciones internas y externas, actividades económicas de la población venezolana rutinas de de la comunidad, espacio local y nacional.

Contenido procedimental

- Lluvia de ideas e intercambio oral acerca de lo que conocen de Venezuela y su entorno
- Apreciar y discutir diferentes conceptos de los temas en cuestión: relieve, hidrografía, espacio local y nacional, estado, municipio entre otros.
- Mediante la técnica de la argumentación y la discusión los estudiantes trataran problemas relacionados con la institución y su entorno.
- La exposición grupal se utilizará para relacionar temas concernientes a los estados.
- Organizar el abanico geográfico
- Elaborar maquetas representativas del relieve venezolano y mundial
- Realizar investigaciones en la biblioteca e internet acerca de áreas que están alejadas de nuestro contexto
- Construcción en el aula por equipos y con materiales reciclables los diferentes mapas de los estados de Venezuela y municipio del estado Táchira
- Diferenciar la hidrografía venezolana mediante la utilización de la pintura y el collage
- Construcción por equipos de la maqueta más parecida a la comunidad de Puerto Nuevo
- Festival de maquetas donde se representan los diferentes modelados del terreno y comunidad

Contenido actitudinal

- Valorar la importancia que tienen como miembros de una comunidad

- Expresar creatividad y responsabilidad en los trabajos asignados
- Valorar el trabajo grupal como base para el logro de beneficios comunales
- Reflexionar acerca de los problemas de su país y su entorno
- Manejar conceptos propios de temas relacionados con, población, relieve, hidrografía, tiempo y clima.
- Argumentar con propiedad sus opiniones.

Estrategias didácticas

- Para el intercambio y la lluvia de ideas se organizaran los estudiantes en grupos de cinco y solo se toman en cuenta sus conocimientos previos para partir de esta premisa
- Para la exposición de los temas relacionados con el entorno y el país los estudiantes elaboran su material de trabajo en el Aula
- Trabajo en grupo en el aula taller respecto al relieve, hidrografía, espacio local y nacional, estado, municipio.
- Aplicando la estrategia del abanico geográfico los estudiantes se ubicaran en grupo de máximo cinco y se realizan preguntas entre ellos mismos relacionadas con los temas abordados y discutidos en clase.
- Para la realización de las maquetas, los estudiantes traerán al aula de clase diferentes materiales con los que representaran partes del relieve terrestre
- El arte se puede apreciar en la enseñanza de la geografía mediante la puesta en práctica de esta estrategia donde los estudiantes pintaran

sobre un cartón y colocaran partes engomadas de la hidrografía venezolana

- Para la realización del festival de las maquetas se hace una invitación a toda la institución para que acudan al aula de geografía donde se dará la exposición argumentada de las mismas

Recursos

Laminas de papal bond

Material reciclable

Exactos

Pinceles

Pinturas al agua

Goma

Lápices de colores

Tizas

Mapas

Anime

Libros de texto

Pizarra

Aserrín

Arena

Esfera

Tijeras

Evaluación

Competencia	Indicadores	Técnica	instrumento
<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona acerca de los cambios que puede lograr como parte importante de su país y entorno Comprende las diferentes características geográficas de su país y su localidad 	<ul style="list-style-type: none"> Procesa información nueva creando cambios significativos en su manera de pensar acerca de la geografía Establece orígenes evidentes referidas con los dinamismos económicos, climáticos y la organización del espacio local y nacional Construye nuevos conocimientos mediante la técnica del aprender haciendo Elabora recursos para expresar de la forma más significativa los diferentes modelados y accidentes geográficos Propone soluciones para posibles problemas que afectan su comunidad y su país Organiza y establece diferencias de lo que es lo nacional, regional y local. 	Exposiciones	Listas de cotejo
		Maquetas	Guiones de observación
		Festival de maquetas	Registro anecdótico

Sistematización

Con respecto a los objetivos específicos de Planificar un Proyecto de Aprendizaje, su ejecución y sistematización la experiencia de creación de un Aula Taller para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Geografía en el primer año del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, a continuación se expresan las unidades y categorías pertinentes. Así se tiene lo siguiente:

UNIDAD: EL AULA TALLER

CATEGORÍA

EL AULA TALLER

Para la puesta en práctica de las actividades del aula taller, fue necesario que el docente explanara las ideas principales de lo inherente al aula, como innovación, para canalizar la atención y la forma de trabajo didáctico. Comprendido este proceso por los alumnos, ellos plantearon:

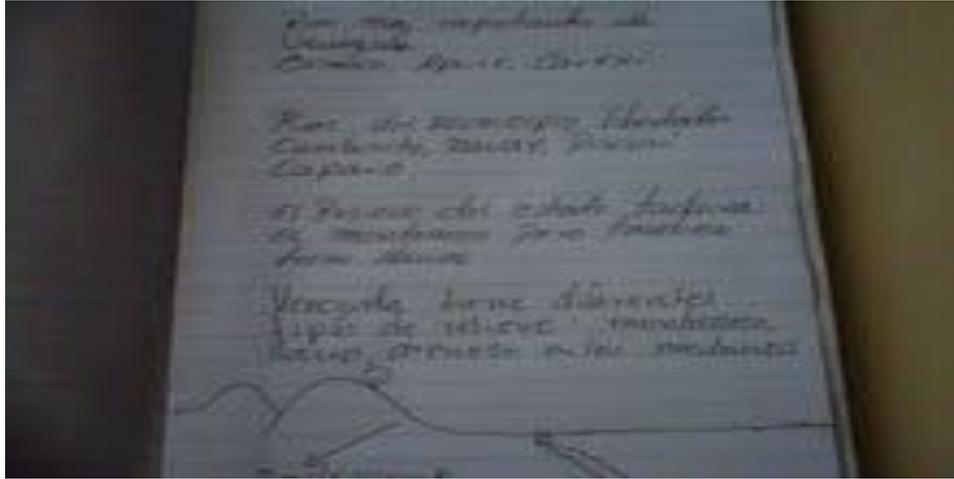
Profesor, pero cómo vamos a estudiar sin copiar y el dictado, nosotros no sabemos nada, es mejor que usted asigne tareas y las preguntas y luego nos hace examen. Al respecto, se acotó lo siguiente: bueno la idea es que se aprenda geografía desde otras actividades, que es aprender haciendo, por eso el aula taller es otra forma enseñar y de construir significados (Fuente: Notas de campo, mayo, 2010).

Para facilitar la comprensión y motivar más la labor, se mostraron a los estudiantes imágenes la organización del aula taller, igualmente, algunos escolares efectuando actividades prácticas y exposiciones en este espacio. De esta manera se generó más expectativa y se solicitó para la siguiente clase la colaboración con el aporte de materiales como:

Arena de colores, tierra, rocas, cartón, madera, goma, témperas, pinturas de origen industrial, aserrín, pinceles (Fuente: Notas de campo, mayo, 2010).

En la segunda clase de aula taller los alumnos fueron organizados en grupos, para leer, analizar y comprender las características al relieve, hidrografía del planeta, espacio local y nacional, cada grupo tomó nota en el cuaderno de clase, respecto a los contenidos resaltantes, así cada equipo se concentró en los siguiente: grupo 1 los casquetes polares, grupo 2 el relieve venezolano, grupo 3 los tipos de suelos, grupo 4 la hidrografía venezolana, grupo 5 división político territorial de Venezuela

Relieve de Venezuela



Fotografía N° 11 Fuente: Apuntes de los alumnos del primer año Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, mayo, 2010.

www.bdigital.ula.ve

Identificadas las características de los casquetes polares, el relieve venezolano, los tipos de suelos, la hidrografía venezolana, división político territorial de Venezuela, se organizó un compartir colectivo, en el cual cada equipo comunicó oralmente a sus pares la información recabada. Ante la pluralidad de contenidos, se acordó para la siguiente clase continuar con la difusión, discusión y comprensión de las características precisadas, además de buscar otras fuentes de información para nutrir la teoría obtenida.

En la clase siguiente, se escuchaba el comentario respecto a la información obtenida, motivación que fue aprovechada por el docente para dar al traste con la rutina de exposición por equipos, la cual lleva a veces a expresar miedo escénico y a imponer el orden de exposición porque nadie quiere ser el primero.

Efectivamente se desarrolló una comunicación horizontal entre el docente y los alumnos, es decir, se inició el diálogo de la siguiente manera:

D= en los casquetes polares el sol tiene la particularidad de iluminar por cantidades de horas diferentes, es decir, existen seis meses en que los días son más largos y las noches más cortas y otros seis meses en que los días son más cortos y las noches más largas porque hay mas oscuridad

A= también, algunos bloques de hielo se han soltado de los polos, se han derretido y por eso hay más agua en el mar cada día mas

A= eso se debe al calentamiento global, por la contaminación al usar aerosoles, las industrias y quemar las montañas

A= Venezuela no se ve afectada por el aumento del agua del mar, pero si tiene cosas valiosas como el rio Orinoco, diferentes tipos de clima, montañas, llanos

A= también Venezuela tiene playas, islas, muchas clase de terrenos.

A= los ríos son de distintos colores, el Orinoco es marrón, el Piscurí es marrón, el Navay es marran, pero en san Cristóbal hay uno que es rojo.

A= y en el Amazonas hay uno que es negro, miren esta foto (de un libro).

D= entonces el planeta tierra tiene diferentes tipos de relieves y de hidrografía. Eso también sucede en Venezuela. ¿Qué tipos de relieves tiene Venezuela y Abejales?

A= En Venezuela hay llanos, montañas, piedemontes, mesetas, costas y las islas.

A= Abejales está cerca del llano y de las montañas.

D= ¿Cómo se llama este relieve? (consultaron por un tiempo los textos)

A= Piedemonte profe

D= El piedemonte es el relieve que se encuentra al pie de las montañas y luego de él se empieza la llanura, por eso aquí se recibe las frescuras de las montañas pero también el calor del llano, eso se aprecia mejor con la construcción de perfiles, que es lo que van a hacer con las maquetas. y ¿Cuál es la hidrografía o ríos de Venezuela y Abejales?

A= Ya dijimos el Orinoco, también está el Apure y el Sarare, el Uribante

A= El Piscuri, Navay, Caparo, Caño Amarillo.

A= el Guaire, Camburito, Caño Claro, Río Seco. (Fuente: Notas de campo, mayo, 2010).

De este intercambio se deduce que la técnica de la pregunta y la respuesta aplicada como una comunicación horizontal, facilita el aporte de información de manera fluida, de modo que el docente mantiene su rol de mediador y los alumnos vencen la práctica tradicional en el que el profesor informa y los alumnos asimilan. Aún, resultaban insuficientes los contenidos recabados, por lo cual se suministró a cada equipo artículos de revistas especializadas y de libros de textos diversos para enriquecer los aportes obtenidos.

A su vez se indicó a los educandos que al concluir este resumen, se dispusieran a elaborar un bosquejo para representar cartográficamente las características identificadas, respecto a los casquetes polares, el relieve venezolano, los tipos de suelos, la hidrografía venezolana, división político territorial de Venezuela

Fotografía N°12

Alumnos de primer año del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, consultando textos



Fuente (el investigador, Trabajo didáctico en el aula taller, mayo, 2010).

Cada grupo se abocó a elaborar un boceto en papel bond, sin embargo, surgieron muchas dudas entre ellos, pues no se habían enfrentado a la posibilidad de representar la información escrita en los libros de texto y en sus apuntes por medio de representaciones planas. Así cada grupo solicitó la ayuda al educador con base a los siguientes planteamientos: ¿cómo representar la información anotada?, ¿qué cosas debe llevar lo que se escribe en la hoja de papel bond?, ¿cuáles colores usar?.

El grupo 1: centrado en el contenido de los casquetes polares, se encontraron con el dilema que el mapa no facilitaba la representación de la información, por eso se indicó que buscaran la definición de planisferio y los elementos que los componen. Para esto se apoyaron en la consulta de las fuentes de información disponible en la biblioteca del liceo. Inclusive fueron orientados en el uso de la leyenda y la escala; de allí, reconocieron su importancia. Aclarado esto, procedieron a elaborar el boceto pertinente.

El grupo 2: el relieve venezolano, se encontró con la disyuntiva de hacer la representación cartográfica como está en los libros o más grande, para lo cual decidieron acudir a la biblioteca de la institución

donde se encuentran diferentes tipos de mapas de Venezuela. Ubicado el mapa físico, que por cierto no es de reciente data, procedieron a comparar la información que ellos habían obtenido con la representada en este recurso, en el que inclusive faltaba información de la localidad. Esto llevó a elaborar una nueva representación cartográfica.

Grupo 3: los tipos de suelos, igualmente experimentó la situación del equipo anterior, por lo cual se encontró con la sorpresa que en la biblioteca de la institución no se encontraba un mapa pedológico. Razón por la cual se apoyaron en un mapa físico de Venezuela y luego representar la información cavada.

Grupo 4: la hidrografía venezolana, ante la carencia de un mapa específico de éste contenido optaron por desplegar la misma acción que el grupo anterior, pues el mapa físico contiene la hidrografía pero no estaba desglosada.

Grupo 5: división político territorial de Venezuela, al igual que los grupos anteriores se apoyaron en un mapa existente en la biblioteca, con la necesidad de actualizarlo y resaltar la información local.

En el proceso de elaboración de estos bocetos, la mediación del docente fue relevante, ya que en su rol de conocedor de la geografía de Venezuela orientaba las respectivas representaciones. Desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos se apreció el dinamismo tanto en la obtención de la información, toma de decisiones, comparar los contenidos recabados y los representados en los recursos de apoyo y finalmente hacer su propia creación, es un aprender haciendo.

Los bocetos fueron compartidos colectivamente entre los diferentes grupos, desde los cuales los compañeros efectuaban preguntas con la curiosidad de aprender respecto a lo que ellos habían representado. El docente intervenía para retroalimentar y nutrir los aportes de cada grupo. Se evidenció que más allá de la copia y el dictado, los educandos, pueden

aprender de manera significativa los contenidos geográficos, el aula taller se tornó en un espacio para compartir aprendizajes obtenidos distantes de la sanción, la crítica, el temor a equivocarse o a preguntar.

Además, la biblioteca concebida como un espacio aburrido se tornó útil y retadora al ingenio y adecuación de la información. Recursos didácticos como el mapa ajenos al interés de los escolares, pasaron a ser relevantes, al valorar la información que aportan, las pautas para su diseño, es decir el qué y para qué, acompañado del como con el fin de representar estudios realizados. La comprensión y la lectura intencionada reinaron sobre la memorización y la recepción de información.

Asimismo, los grupos hacían cometarios según fueran sus actividades, uno de los demás preguntó *¿profesor por qué existe esa parte congelada de la tierra?* Los estudiantes quienes trabajaron con los casquetes polares. Respondieron: *por la forma esférica de la tierra que no dejan que los rayos lleguen como a otros países que están en la mitad de ella. Eso se ve en el planisferio* (Fuente: notas de campo, mayo, 2010).

Un estudiante del grupo que trabajó con el relieve venezolano dijo: *Venezuela se ve muy pequeña en el mapa pero tiene tantas cosas tan diferentes.* Los estudiantes se interesaron por conocer más su país y decían que querían ir a esa parte que tenía arena, a la que era de nieve o la que tenía muchas montañas (Fuente: notas de campo, mayo, 2010).

Se observó el interés de los alumnos por la actividad y manifestaron al colectivo la siguiente consideración:

Me gusta la idea del aula taller porque en las otras clases me daba mucho sueño y ahora estamos más atentos y queremos realizar con

ganas los trabajos que allí se hacen, además que hemos aprendido más en este lapso con esta manera de ver las clases. (Fuente: notas de campo, mayo, 2010).

También dentro del aula taller para la enseñanza de la geografía los estudiantes aplican diversos conceptos para definir las cosas ya no se guían solamente por el concepto dado por el libro, sino que mediante sus palabras crean nuevas teorías dentro de la lógica y coherencia de palabras.

Un concepto creado por un estudiante del primer año luego de ver las diferentes actividades dentro del aula taller y bajo sus palabras y criterios fue el siguiente: *la geografía es una ciencia completa porque estudia y describe al mundo en todas sus partes y sus habitantes donde y como viven* (Fuente: notas de campo, mayo, 2010). Con este concepto propio dado por un alumno que ya pasó por la práctica del aula taller, se deduce que esta estrategia funciona dejando en los estudiantes el aprendizaje significativo que se busca, donde se pretende lograr el máximo la obtención de los conocimientos, destrezas y desenvolvimiento de los educandos él es el objetivo principal de este proyecto de aula taller.

El tiempo estipulado para estas actividades era de dos horas que es el bloque asignado en el horario para esta materia. Los estudiantes no se querían retirar del aula taller en cada una de las jornadas ya que habían encontrado en ella una manera diferente de ver las clases y no tener un docente dictador y conductista.

El aula taller para la enseñanza de la geografía, contempla las fases de reconocimiento y explicación del objetivo de la misma, esto es cuando los alumnos van iniciar sus clases antes de conocer lo que es el aula taller, seguidamente en el aula taller se hace el reconocimiento de las diferentes

áreas que se incluyen y con las cuales se laborará en el año escolar, seguidamente se les pregunta a los estudiantes que es lo que no les gusta del como han visto las clases de geografía.

Con base a esto el docente prepara las diferentes actividades dirigidas a cambiar esa idea que los estudiantes tienen a cerca de lo que es para ellos las clases de geografía. Se deben tomar en cuenta todos los aspectos al momento de trabajar con el aula taller en cuanto a lo que no les gusta a los estudiantes para que no vean esta estrategia como una obligación más sino como un proceso fundamental para sus actividades de clase la cual va a ser diferente, innovadora, creativa, divertida, cambiante y fácil con dedicación.

Dentro del aula taller los estudiantes se dejaron en los primeros días bajo su propia inventiva para que desarrollaran la creatividad y olvidaran el antiguo esquema de las clases mediante el dictado y la copia de modelos previamente establecidos. Para ellos fue una gran satisfacción trabajar en estas clases y demostraban su interés, sin la rutina de dictado y copiado.

Otra de la utilidad del aula taller como herramienta fundamental para la enseñanza de la geografía es el de fomentar en los estudiantes el sentido de responsabilidad en el cumplimiento de las actividades encomendadas, los trabajos son compartidos con esmero y dedicación por los estudiantes. Cuando se trabajo la parte de la hidrografía, los alumnos realizaron también dentro de este tema una represa y de igual forma la finalidad de las mismas y como generan la energía eléctrica con la cual se beneficia el país, en la construcción de la represa buscaron la información en Internet y luego plasmaron sus ideas, allí se evidencio el trabajo en grupo y como los alumnos se dividieron las tareas

CATEGORIA

EL ABANICO GEOGRÁFICO

Este quehacer se realizó dentro del aula taller, la cual tuvo como finalidad motivar a los estudiantes a través del juego, a comprender diferentes conceptos inherentes a los contenidos geográficos del relieve, hidrografía, coordenadas geográficas, relación sociedad naturaleza y la corresponsabilidad en la convivencia armónica en el planeta.

La actividad consistió en agrupar a los estudiantes en tres equipos, la temática del juego consistió en plantear y responder preguntas que cada uno de los equipos le hacía al otro. En medio del aula taller se colocaron tiras de hojas de diferentes colores, cada grupo tomó cinco de estas, con el fin de colocar en una de las caras la pregunta y en el reverso la respuesta a la misma. Los respectivos grupos nombraban un secretario que llevaría el control del tiempo para responder la pregunta y el orador quien formularía la pregunta, al desarrollarse ambos procesos, es decir, el interrogante y su contestación, se arma un abanico en el que se construye el contenido del tópico que se aborda.

Por ejemplo, en la clase cada equipo elaboró una pregunta respecto a los temas estudiados, es decir, casquetes polares, el relieve venezolano, los tipos de suelos, la hidrografía venezolana, división político territorial de Venezuela, las mismas fueron revisadas por el docente para que no se repitieran y luego fueron escritas por ellos en las tiras de papel con las respuestas al dorso. A continuación se presentan imágenes de esta actividad

Para los estudiantes fue emocionante esta actividad, pues se imaginaban el reto de responder o no, tanto en el tiempo como de manera correcta el planteamiento que ellos formulaban, la consulta tanto de los

apuntes como de otras fuentes de información como periódico, libros de texto, enciclopedias, revistas especializadas, dinamizó la jornada, la cual abarcó tres sesiones de clase, una para orientar la elaboración de las preguntas y respuestas, otra para presentarlas en el abanico y otra para aplicar la técnica de preguntas y respuesta.

Fue enriquecedor el hecho de preguntarse y responderse sobre los contenidos por medio del abanico geográfico, ya que dejó un aprendizaje más significativo y tuvo la meta final de compartir la comprensión de las temáticas estudiadas, que se apoyó en la exigencia de saber preguntar y conocer la respuesta con claridad y suficiente capacidad de poderla explicar. De este modo, se retroalimentaron los tópicos abordados y se desarrolló la evaluación mas allá de los rutinarios exámenes, centrados en repetir un concepto dado por el libro de texto sin poderse salir del mismo.

La gran mayoría de las preguntas se tenía que ir de nuevo a una nueva ronda para el desempate puesto que todos lograron responder con exactitud las interrogantes realizadas durante la primera parte. Aquí se elaboraron preguntas de mayor complejidad, si surgían casos como este, todos querían ganar.

Una de las preguntas realizadas para este desempate fue: ¿por qué en Venezuela existen diferentes tipos de relieve? Para lo cual un estudiante respondió en tono firme de seguridad: *porque nuestro país forma parte de la cadena de los andes americanos que nacen en Bolivia y terminan aquí en Carora, forma parte de una depresión que es el llano y las montañas de Caracas y de Maturín ayudan a la formación que la costa o de las playas. En el Zulia también hay montañas cerca de Colombia* (Fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010).

En otro empate surgió la pregunta: *¿por qué en Venezuela no hay las cuatro estaciones?, un alumno respondió: se encuentra en la zona intertropical y los países ubicados en ese lugar por la influencia directa de los*

rayos solares debido a la redondez de la tierra no tiene cinco estaciones. Colombia (Fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010).

La respuesta la dijo el estudiante de la clase de los climas en Venezuela y allí un grupo que trabajó con la esfera terrestre y su relación con el clima, los estudiantes de este grupo explicaron mediante ejemplos prácticos acerca del por qué en Venezuela y en los países que se encuentran por la línea ecuatorial o cercana a la misma no se daban las cinco estaciones. Los estudiantes comentaban entre ellos *te acuerdas esa fue la clase pasada la que expuso mi grupo, yo me sé eso muy bien. Así como también comentarios como: en los países que están cerca de la línea ecuatorial se les dice tropicales motivado al calor que en ellos hay* (Fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010).

Otra pregunta retadora, fue la relacionada con el ambiente, ¿cómo puedes contribuir a que los casquetes polares no se derritan aceleradamente?. Las respuestas fluían y las mismas no eran acertadas, hasta que un equipo al unísono dijo, evitando la contaminación y el debilitamiento de la capa de ozono (Fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010).

Otro planteamiento que generó discusión y consulta entre ellos fue: ¿El estado Nueva Esparta es una dependencia federal o un estado por su situación geográfica?. El grupo que le correspondía responder dijo que era una isla y los que les contradecían aseguraban que no, porque se le daba el carácter o denominación de Estado. Se aclaró la situación dando la razón a los dos, pero acotando que la respuesta era válida para el equipo que decía que era un estado, puesto que Nueva Esparta es una isla, pero no es tomada como dependencia federal, sino como estado. Un estudiante comentó luego *bueno si nos lo dicen en dictado jamás lo hubiese entendido pero como ya vimos la clase con las maquetas lo tengo bien claro* (Fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010).

Es de acotar, que preguntas antes signadas por el silencio en cuanto a su respuesta, tanto de aspectos geográficos de Venezuela y la localidad, fueron resueltas por los alumnos con rapidez y de manera sustentada. Antes de la creación del aula taller para la enseñanza de la geografía, los alumnos se confundían en las características de los municipios del estado Táchira, o aún las más sencillas, como ¿cuál es la capital del municipio Libertador del estado Táchira?.

Ahora bien, los estudiantes logran responder y no sólo eso, sino también ubican fácilmente cualquier municipio del estado Táchira, los estados, principales ríos y explican las diferencias de relieve del país. Esto gracias a las actividades desarrolladas dentro de un conjunto de estrategias llamada aula taller para la enseñanza de la geografía.

Con el abanico geográfico desarrollaron sus habilidades para responder con eficacia las preguntas planteadas. Para los alumnos el responder cada una de las mismas fue un logro significativo, que a simple vista dejaba ver la importancia que ahora tienen las clases de geografía en la institución. Cada vez más, se ve el interés por los estudiantes por saber más y estar mayor parte de su tiempo en actividades como la del abanico geográfico que estimula y los tiene activos constantemente durante el desarrollo de la clase.

Estos comentarios de los estudiantes llevan a afirmar cada vez más la importancia de esta forma de cambiar la forma tradicional de desplegar las clases de geografía, mediante la práctica creativa e innovadora el estudiante se desenvuelve de manera natural y espontánea, se logra avances significativos. También, se crea el interés por las mismas.

Con estas actividades que requieren mayor trabajo puesto que se debe montar la idea, se logra incentivar tanto a estudiantes como a los mismos representantes cuando sus hijos llevan el mensaje a casa de lo prácticas que son ahora sus clases de geografía. Todos los alumnos fueron ganadores, pues construyeron y reconstruyeron el saber geográfico. Los participantes

lograron responder la mayoría de las preguntas quedaron con el premio la satisfacción de saber y explicar a otros la riqueza geográfica de su comunidad, país y del planeta.

En resumen de la actividad, todos los estudiantes salieron satisfechos por los logros en los conocimientos alcanzados; cosa que no se obtendría mediante el dictado y la memorización de largos cuestionarios con la finalidad de lograr una nota y no el sentido real de la educación que es el logro de conocimientos para la vida mas no para el momento; el abanico geográfico fue para los estudiantes más que un juego.

Asimismo también los estudiantes acotan *profesor el abanico geográfico debería implementarse en otras áreas como castellano, es que hay algunas conceptos que son muy largos o palabras que se escriben igual y significan diferente, y con este juego sería fácil* (fuente: notas de campo, mayo. Junio, 2010). Los mismos estudiantes ya proponen con las actividades que se hacen dentro del aula taller de geografía, que sean implementadas a otras materias tal sería el caso de matemática y castellano o inglés.

CATEGORÍA

MAQUETAS Y OTRAS REPRESENTACIONES

Las dos jornadas anteriores, es decir, la consulta de información, elaboración de bocetos, retroalimentación con el abanico geográfico, cimentaron las bases para elaborar las maquetas, las cuales requirieron el empleo del material solicitado inicialmente. Previo a este despliegue, como docente es pertinente traer a colación, que con las clases dictadas, apoyadas en mapas utilizados como recursos sólo para señalar, los estudiantes no mostraban ningún interés por los contenidos geográficos.

Cuando se trabajó con base a los mapas en el aula taller, la enseñanza y el aprendizaje, cambió totalmente, puesto que se realizó de una manera en

la cual ellos nunca habían trabajado, por medio del material solicitado con anterioridad como cartón, goma, pintura, pinceles, tijeras, periódico y tirro.

El grupo 1, que estudió los casquetes polares, sustituyó el planisferio por el boceto de los polos respectivos y procedió a colocar una base de cartón de un metro por un metro, sobre ésta tres láminas de anime de cuatro centímetros de espesor, las cuales se fueron moldeando con el apoyo de un bisturí, de modo que se le dio la forma de los casquetes polares, haciendo énfasis en adecuarse a la representación de textura, color y formas de vida

El grupo 2, el relieve venezolano, tomaron el boceto previamente elaborado, para representar a partir de una base de cartón de un metro por un metro, distintas capas a modo de niveles del relieve, engomaron papel de cocina, periódico para dar las respectivas formas de la Sierra de Perijá, Depresión del lago de Maracaibo, Cordillera de los Andes, Cordillera de la Costa, Cordillera Oriental, Región Insular, Macizo Guayanés y Depresión Llanera. En el caso de los Médanos de Coro, la arena de uso local fue el material utilizado para representarlo. Los ríos fueron representados con tempera azul, las montañas con aserrín finamente molido teñido de verde y luego esparcido sobre la goma que cubre el papel, la Depresión Llanera fue representada con tierra cernida y las playas con arena, el Pico Bolívar fue recubierto con polvo de tiza (ver fotografía N° 13)

Grupo 3, que indagó respecto a los suelos, tomaron los bocetos de los diferentes perfiles de suelo, procedieron a recolectar diferentes muestras de suelo correspondientes a cada horizonte, para luego ubicar en distintos frascos de vidrio transparente los heterogéneos perfiles, seguidamente identificaron los horizontes mediante una leyenda externa que permitía leer las denominaciones de los mismos

Grupo 4, hidrografía de Venezuela, tomaron el boceto, para marcar sobre una base de cartón de un metro por un metro, sobre puesta una lámina de anime la silueta del mapa de Venezuela, cortada la misma, pintaron de verde todo lo que correspondía a la entidad, para representar el río más importante del país con sus diferentes afluentes respectivamente identificados

Grupo 5, división político territorial de Venezuela, igualmente desde el boceto y con una base más grande que los otros equipos, se plasmó sobre anime el croquis para fraccionar a modo de rompecabezas los diferentes estados, colorearlos con tempera e identificarlos en sus nombres, capitales y límites (Fuente notas de campo, junio 2010).

Fotografía N° 13
Alumnos elaboran maqueta de relieve



Fuente (el investigador, Trabajo didáctico en el aula taller, junio, 2010).

Fotografía N°14
Alumnos explican a sus compañeros el trabajo representado en la
maqueta



Fuente (el investigador, Trabajo didáctico en el aula taller, mayo, 2010).

Esta actividad se caracterizó por ser altamente motivante, pues los educandos se mantuvieron todo el tiempo centrados en la jornada, es decir se avocaron a concretar los diseños y a utilizar los materiales para hacer la mejor representación posible, inclusive se mostraban interesados, trabajaron en equipo de manera armoniosa, colaboraron de manera abierta, mostraron orgullo por su creación, consultaban regularmente sus apuntes para guiarse respecto a lo que representaban.

Cada grupo miraba lo que los demás hacían no para copiarse ni para criticar, sino para observar el reto de representar los diferentes contenidos de

manera tridimensional, la clase se tornó activa y la enseñanza dejó de ser unidireccional, para convertirse en una construcción significativa que dio paso a la siguiente actividad.

Es de resaltar que trastrocó el control de la disciplina, la información vacía y de interés para los educandos, la clase tediosa de geografía, la apatía para utilizar un mapa y su información, la atención a los detalles de los factores y elementos geográficos, la conjugación sociedad espacio como contenidos inconexos y el uso de un único libro para obtener información

CATEGORIA

FESTIVAL DE MAQUETAS Y OTRAS REPRESENTACIONES EN PUERTO NUEVO

A raíz del trabajo efectuado por los alumnos, se planteó la necesidad de comunicar al colectivo del Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza, las construcciones elaboradas. Esto se tradujo en un festival de maquetas y otras representaciones geográficas, para lo cual cada equipo se abocó a exponer en forma breve a los distintos alumnos y docentes del plantel en qué consistía cada representación, su importancia y el aprendizaje obtenido.

Se coordinó con las distintas secciones y los docentes de ciencias sociales, que en la hora de clase destinada para esta área, invitaran a los educandos a visitar el festival indicado. La expectativa se difundió por la institución, fluyó en este quehacer el intercambio de preguntas y respuestas, las cuales fueron asomadas por los educandos de manera natural y amena, los docentes por su parte se preguntaban cómo habían hecho tales representaciones y los expositores explicaban diáfanoamente tal proceso (ver fotos N° 15, 16, 17)

Fotografía N°15

Trabajo didáctico en el aula taller Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza



Fuente el investigador, mayo-junio, 2010.

www.bdigital.ula.ve

Fotografía N°16

Trabajo didáctico en el aula taller Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza



Fuente el investigador, mayo-junio, 2010).

Fotografía N° 17

Trabajo didáctico en el aula taller Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza



Fuente (el investigador, mayo-junio 2010).

A modo de síntesis, se puede reconocer que el aprendizaje y la enseñanza del saber geográfico se puede dinamizar cuando los alumnos encuentran sentido y significado a lo que hacen, además, la relación teoría práctica y viceversa, es esencial para generar motivación, construcción de significados y básicamente el aprender haciendo. El docente como profesional de la educación se enfrenta al reto de aperturar estrategias didácticas innovadoras, mediante el aprovechamiento de los recursos inmediatos.

El aprendizaje se convierte en un proceso motivante, que crea opciones para la interacción entre los alumnos y los docentes. El saber geográfico se aborda a diferentes escalas para que lo local pueda comprenderse y explicarse desde su diversidad y dinamismo. El aula taller se convirtió en un espacio y tiempo para el aprendizaje significativo.

Aula taller antes y aula taller después de aplicada la investigación (ver fotografías N° 18 y 19)

Fotografía N°18

Trabajo didáctico en el aula taller Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza



Fuente: el investigador, mayo, 2010.

www.bdigital.ula.ve

Fotografía N°19 y 20

Trabajo didáctico en el aula taller Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza



Fuente: el investigador, junio, 2010.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado para dar cuenta de las debilidades y fortalezas que presenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto la geografía en primer año en el Liceo N. Norberto Sanabria Mendoza de Puerto Nuevo Municipio Libertador del Estado Táchira, permite llegar a las siguientes conclusiones:

Respecto a cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos participantes en la investigación, este proceso se centra en copiar y leer lo que está en un solo libro de texto, por tanto distan de contextualizar, re-crear y examinar la dinámica local y nacional, se torna, entonces un aprendizaje acrítico, mecánico y dirigido sólo aprobar la materia.

En cuanto a los recursos didácticos que empleen los docentes para enseñar los contenidos geográficos los docentes de primer año, del Liceo Nacional Norberto Sanabria de Puerto Nuevo Municipio Libertador del estado Táchira, este proceso es efectuado por especialistas del área de Castellano, quienes se apoyan en el libro de texto para dictar y evaluar contenidos, inclusive desestiman los recursos del espacio inmediato y obvian el uso de los recursos que contiene la biblioteca de la institución para enseñar geografía. Es un proceso esencialmente tradicional: yo explico= ellos aprenden.

En lo concerniente a planificar un proyecto de aprendizaje en el que se aborden los contenidos geográficos con base a un Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje del a Geografía, el mismo se orientó a apreciar el espacio nacional y local con sus respectivas particularidades contextuales, desde el estudio del relieve la hidrografía, la división político territorial, los casquetes polares y los suelos.

Al ejecutar y Sistematizar la experiencia de creación de un Aula Taller para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en primer año, grado del Liceo Nacional Norberto Sanabria de Puerto Nuevo Municipio Libertador del estado Táchira, se puede afirmar que trastrocó tanto la enseñanza como el aprendizaje de la geografía al hacer de los educandos actores significativos de su propia formación, a la vez que fomentar la relación teoría práctica y viceversa, desde el uso de diferentes recursos disponibles en la comunidad.

En sí el docente dejó de ser dador de clase y los alumnos receptores de información, la copia y el dictado fueron desplazados con la consulta bibliográfica con sentido y significado para los escolares, quienes resumieron y comprendieron los tópicos previstos y podían explicar dentro y fuera del aula con propiedad las representaciones geográficas efectuadas.

Recursos didácticos como mapas, libros de texto, revistas, periódicos, otros espacios de la institución se tornaron en escenarios didácticos, en los que el aprender haciendo reinó y la comunicación horizontal en un quehacer común que facilitó el expresar dudas aclararlas y nutrirlas. La geografía dejó de ser una materia tediosa y aburrida para convertirse un reto al ingenio y un descubrir de las características físico naturales del espacio local y precisar aspectos puntuales de la geografía nacional y del planeta.

Desde el punto de vista personal y profesional, se modificaron concepciones didácticas internalizadas desde la formación escolar, para dar apertura a cambios en las estrategias didácticas empleadas y en aprovechamiento de los recursos, unidos a la creatividad de los alumnos.

La geografía cobró el brillo de relevancia cuya existencia se sabía, pero que no hallaba, en el quehacer profesional, la manera de hacerlo llegar a los educandos. Hoy en día el aula taller es un espacio tan importante para los alumnos como el espacio deportivo. Las estrategias no se agotan en los

aportes dados, el reto es crear y adecuar más de estas para la formación de los ciudadanos que el país necesita.

RECOMENDACIONES

Desde la experiencia obtenida y la investigación desarrollada se sugiere lo siguiente:

- Romper con la concepción del alumno como receptor de información
- Disposición del docente al cambio, mediante la actualización en cuanto a estrategias didácticas y el aprovechamiento de los recursos que el contexto ofrece
- Planificar con los alumnos el qué y el para qué, para motivar el aprender haciendo.
- Difundir la riqueza y pluralidad didáctica del aula taller para hacer de la geografía y otras áreas académicas una interacción que lleve al aprendizaje significativo.
- Al concluir cada proyecto de aprendizaje se puede organizar un intercambio y/o exposición de los aprendizajes obtenidos y la experiencia vivida.
- Fomentar el intercambio profesional entre los docentes para compartir y aprender de otras experiencias como el trabajo en el aula taller.
- Aprovechar el aula taller para evaluar más allá del tradicional examen, exposición por equipos y monografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, Miriam. (2005). *Taller pedagógico: estrategias para transformar la enseñanza en la II etapa de educación básica*. ULA. Serviula.

Acuña, Mirian (2006) *Como se elabora el proyecto de investigación* Caracas: Consultores Asociados

Adama, Claudia, Beltrán Carlos, castillo Maria. (2010). El uso de la canción como recurso educativo. *REVISTA DIGITAL SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*. <http://www.sociedadelainformacion.com>. (07-de abril de 2011).

Aguerrondo (2005). *¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento*. Universidad San Andrés.

Alás, A y Cols (2002), *Las tecnologías de la información y comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó

Alcalde, Ana (2006) *Transformando la escuela para la innovación educativa* Barcelona: Grao

Altuve y Chacin (2008). *Las innovaciones referidas a los fines crean nuevas posibilidades*

Ander Egg (1994) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Aula taller(2000). www.seaflog.com. (07 abril 2011).

Bardabio Antonio, González Paloma (2003) *Objetos en el tiempo, los diferentes materiales en la enseñanza de la ciencia* Barcelona: Horson

Belluccia, R. (2007). *El diseño gráfico y su enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Blández, Ángel Julia (2000), *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Guatemala: INDE

Boggino, Norberto (2004) *Investigación Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa* Santa Fe: Homo Sapiens

Campos, Ana, C, Ballesteros (2001) *El aula como Espacio de Investigación y Reflexión*. Barcelona: Graó

Campos, Anna (2006) *Diálogo de Investigación en las Aulas* Barcelona: Barcelona: Graó

Cañal, Pedro (2000) *Las actividades de enseñanza un esquema de clasificación*. Investigación en la escuela, nº 40, p. 5-21.

Cárdenas, Carlos. (2002). *El paisaje construido edit: Real Sociedad Económica De Amigos De La Gran Canaria*

Carrasco, José. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp

Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M. J. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la secundaria básica*. La Habana: Centro de Estudios Educativos, ISPEJV

Colls, Pozo y Sarabia (1998). *Los contenidos de la reforma*. Santillana

Currículo Nacional Bolivariano (2007). Ministerio para el poder popular de la educación.

Del Campo, G. (2009). *El trabajo de campo etnográfico en salud. Observación participante*. www.perso.observacionparticipante.com. (consulta: abril. 2010).

Díaz Barriga, Frida. Rojas, Gerard (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* Bogotá: Mc Graw Hill, 2ª. Edición

Díaz, V. (2005). *Construcción del saber pedagógico*. España: Educación y Sociedad. Morata

Doyle, W. (1997). *Concepción ecológica de la vida en el aula* (en). Alex Gutiérrez Moreno, Rolando Escorcio Caballero *CAMPO ABIERTO: REVISTA DE EDUCACIÓN*, N° 22, 2002 , págs. 135-150

Egg, Ezequiel (2003) *Repasando la investigación acción participativa* Puerto Rico Grupo editorial Lumen/Hvmanitas

Elliott y Manzano P. (2005) *El Cambio Educativo en la Investigación Acción* España: Morata

Escribano, Alicia (2004), *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general* Ciudad Real: Universidad de castilla la Mancha

Fernández, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar*. México

Fernández María y Raquel Gurevich (2007) *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos

Figueroa, Fátima, Paz, Mónica, Vivas, Ana, Valdez, Pedro y Caponio, Cecilia. (2008), Proyecto preservación y cuidado de espacios verdes. REDALYC. P. 10-16

Flick, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004

Frigerio, Pescio, Piatelli. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: FADU.

García, Fernando (2004) *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios* Valencia: Limusa

Garrido (2005) *El espacio geográfico*

Gennuso, Gustavo (2005) *Situaciones problemáticas más aula taller* Buenos Aires: Novedades Educativas

George, Pierre, Bosch, Concha, García Elisa y Bravo Carlos (2004). *Diccionario akal de geografía*. Madrid: Akal

Gimeno, José y Pérez, Ángel. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

González, Virginia. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax

Grisolia, Maricarmen. (s/f). *Recursos didácticos*. www.marigri/recursos.php

Heinemann, Klaus (2003) *Introducción a la metodología de la investigación empírica* Buenos Aires: Paidotribo

Instituto de Enseñanza Secundaria Huelin (1997). *www.aulataller*. Fecha de consulta 04 de agosto de 2009

Latorre Antonio (2003), *La investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* Barcelona: Graó

Leon, Daniel (2009). *Métodos de investigación de las ciencias sociales*: Paidós

Mahecha Ovidio (2003) *Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez M., Miguel, (2002). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Disponible desde Internet en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.htm> [con acceso el 26 de abril de 2009]

Martínez, Miguel, 2006. *Investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Martínez, Yehily, (2007). *Aula taller con condiciones ergonómicas*. [http://150.187.1783.tgi_wn/b-alex.exe/ula taller](http://150.187.1783.tgi_wn/b-alex.exe/ula_taller). (10 de febrero de 2011)

Montes y Romero (2007). Concepciones teóricas de los docentes de geografía. *REVISTA ORBIS*. Año III, N° 7, p. 135-153.

Morales, Alberto. (2001). Estudio de la geografía en situaciones de aprendizaje significativo: una experiencia con PPA. *EDUCERE*. Año 5, N° 4, julio-septiembre, p. 178-181.

Morales Sánchez José (2006) *proyectos 4, Aulas Taller c: Condiciones abiertas* s.n., 2006

Navarro, José. (2005). *Maquetas, modelos y moldes*. Universitat-Jaume

Pere, Graells (1999). *Multimedia educativa*. Facultad Universidad Autónoma de Barcelona

Pinalla B (2005) *Constructivismo y problemáticas de aula* Colombia Plural editores

Reyes Fernando (2008). Los apuntes. *www.Periploenred*. (consulta, marzo, 2010)

Riera, Concepción. (2009). *Un estudio etnográfico en el campo de la innovación educativa: el programa experimental de aulas taller*. Universidad La Laguna.

Rodríguez E. (2002) *Estrategias innovadoras para una enseñanza activa de la Geografía*. UPEL

Rodríguez Yris. (004). Aula taller. [http://150.187.1783.tgi-wm/b-alex.exe.aula taller](http://150.187.1783.tgi-wm/b-alex.exe.aula_taller).(consulta 01 abril 2011)

Rincón, Nervis (2006). *La enseñanza de la geografía y el PPA*. OMNIA. N°002/vol 12, p 148-165.

Rondón, María. (2008). *Proyecto de aprendizaje. Universidad de Oriente. Escalas aplicada al relieve de la Provincia de Ciudad Real: en Marrón Gaité*, María J y Sánchez

Romero (2007). *La contribución del diseño en procesos de desarrollo local sostenible*. Federación canaria de desarrollo rural.

Ruiz, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.

Saavedra, R. (2008) *Elaboración de tesis profesionales México*: editorial Pax México

Saló, Gloria, Flórez, Olga. (2003). *¿Qué es eso del formato? ¿cómo nace y se desarrolla un programa de tv?*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez, Claudia. (2008). *Aula taller*. Universidad de Antioquia

Santiago, José (2003) Concepciones del Docente y Problemática en la Enseñanza de la Geografía Educación Media Diversificada y Profesional. *GEOENSEÑANZA*

Tellez, Carlos y Olivera Patricia. (2005). *Debates en la geografía contemporánea* UNAM Universidad de Guadalajara.

Trepat, Cristofol y Comes, Pilar. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

Toury Gideon, Rabadán Rosa y Merino Raquel (2004) Los estudios descriptivos de traducción y más allá España: Cátedra, 2004

Yépez (2008), *proyecto educativo aulas taller*. www.lascienciasociales_ryopez@yahoo.es. Consulta diciembre 2009

www.bdigital.ula.ve

UNESCO (2008). *Educación para todos ¿lograremos la meta?* Autor.

Universidad Nacional de Colombia. (2003). *Metodología de la investigación*.

Universidad Nacional de Colombia, (2008), *Aula Taller en ciencias sociales*. www.fundacionlar.com. Google. Consulta: 31 de julio de 2009.

Urbina, María. (2002). *Propuesta de estrategias de enseñanza en geografía general*. Trabajo de grado UNA, no publicado.

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO N° 1
CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

www.bdigital.ula.ve

c.c Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

Estimado estudiante

Reciba un cordial saludo. A continuación se presenta un cuestionario cuyo objetivo es diagnosticar como aprenden los contenidos geográficos los alumnos de primer año, del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador del estado Táchira. Esto para elaborar el trabajo de grado destinado a crear un Aula taller de Geografía en esta institución

El presente instrumento será de carácter informativo y no de evaluación. La información será anónima y representa un valioso aporte sobre la cual se persigue el logro del aprendizaje significativo en la geografía.

Dada la importancia de la misma se requiere su cooperación al responder con la mayor objetividad y sinceridad, encerrando con un círculo sólo una de las propuestas.

Gracias

PROF. ALEXIS USECHE
INVESTIGADOR.

1) ¿Cuáles tipos de relieve existen en Venezuela?

- Montañoso y llano
- Montañoso
- Volcánico y desierto polar

2) ¿Qué tipos de relieve existen en tu comunidad?

- Montañoso
- Llano
- desierto

3) ¿Cuáles de los siguientes periodos climáticos se dan en tu comunidad?

- Invierno, verano, otoño y primavera
- Lluvia y sequía
- Calor y frío

www.bdigital.ula.ve

4) ¿Cuáles de las siguientes características corresponde a la vegetación de tu comunidad?

- Frailejones
- Sabanas, palmeras, guamos y samanes
- Cactus, plantas xerófitas con espinas abundantes

5) ¿Cuáles de los siguientes nombres de ríos corresponde al de tu comunidad?

- Amazonas, Orinoco y Delta Amacuro
- Piscurí, Navay, Caño Amarillo y Río Seco
- Limón, chama, neveri y Manzanares

6) ¿Cuáles de los siguientes ríos son fundamentales para la actividad económica en Venezuela?

- Missisipi, Plata, Magdalena
- Orinoco, Apure, Caroni
- Piscurí, Navay, Caño Amarillo, Río Seco

7) ¿A qué se debe que mientras en unos países es de día en otros es de noche?

c.c Reconocimiento

- A que existen meridianos y paralelos
- A causa del movimiento de rotación
- Debido al tipo de clima

8) ¿En cuál hemisferio se encuentra Venezuela?

- Centro
- Norte
- Sur

9) ¿La actividad económica en tu comunidad se caracteriza por ser principalmente?

- Petróleo, cerámicas, industrias de autos, textiles
- Ganadería y agricultura
- Turismo, Hotelería, Comercio ferroviario

10) ¿La temperatura promedio de tu comunidad es de 30°C y una altura promedio de 225 msnm, con base a estos datos, la lluvia en tu comunidad es de tipo?

- Nieve
- Granizo
- Gotas de agua

11) ¿En cuáles de los siguientes continentes se encuentra ubicada Venezuela?

- Europeo
- Asiático
- Americano

12) ¿Con cuáles de los siguientes recursos te gustaría aprender geografía?

- Aula Taller
- Planos y Mapas
- Periódicos y clases dictadas de los libros

ANEXO N° 2

CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES

www.bdigital.ula.ve

c.c Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES

Estimado docente

Reciba un cordial saludo. A continuación se presenta un cuestionario cuyo objetivo es diagnosticar como enseñan los contenidos geográficos a los alumnos de primer año, del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador del estado Táchira. Esto para elaborar el trabajo de grado destinado a crear un Aula taller de Geografía en esta institución

El presente instrumento será de carácter informativo. Los datos proporcionados serán de carácter anónimo y representan un valioso aporte para renovar la educación. Dada la importancia de la misma se requiere su cooperación al responder con la mayor objetividad y sinceridad, encerrando con un círculo sólo una de las propuestas.

Gracias

PROF. ALEXIS USECHE
INVESTIGADOR.

CUESTIONARIO A DOCENTES

¿Con cuáles recursos didácticos enseña los siguientes contenidos geográficos?

b) el relieve venezolano lo enseña apoyado en el recurso didáctico

c) el relieve de la comunidad lo enseña apoyado en el recurso didáctico

d) el clima de la comunidad lo enseña apoyado en el recurso didáctico

e) La vegetación de la comunidad lo enseña apoyado en el recurso didáctico

f) La hidrografía de Venezuela la enseña apoyado en el recurso didáctico

ANEXO N° 3

**CUADRO DE UNIDADES, CATEGORIAS E ÍTEMS PERTINENTES A LOS
CUESTIONARIOS**

www.bdigital.ula.ve

c.c Reconocimiento

CUADRO DE UNIDADES, CATEGORIAS E ÍTEMS PERTINENTES A LOS CUESTIONARIOS

UNIDAD	CATEGORIAS	ITEMS
Geografía general de Venezuela.. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS	Ubicación astronómica de Venezuela	7-8
	Ubicación geográfica de Venezuela	11
	Aspectos físicos naturales de Venezuela	1-
	Aspectos físicos naturales de la comunidad	2- 3-4- 5-10
	Actividad económica	6-9-
	Recursos didácticos de la geografía	12
Recursos didácticos CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES	Aspectos físicos de Venezuela	1-5
	Espacio local	2-3-4

Nota: en la investigación cualitativa regularmente no se empela el cuadro de variables, pero para darle coherencia y más claridad a lo investigado se elaboró el cuadro indicado

ANEXO N° 4

CARTA DE APROBACION DEL INSTRUMENTO

www.bdigital.ula.ve

c.c Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

VALIDACIÓN

Yo, _____ titular de la cedula de
identidad _____ Magister en _____, hago
constar que he revisado y leído el cuestionario

- a) cómo aprenden los contenidos geográficos los alumnos de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio Libertador, del Estado Táchira.
- b) Determinar los recursos didácticos que emplean los docentes de primer año del Liceo Nacional Norberto Sanabria Mendoza, de Puerto Nuevo, Municipio, Libertador del estado Táchira, para enseñar los contenidos geográficos.

Del cual indico:

ANEXO N° 5

FOTOGRAFÍAS

Alumnos del liceo Nacional Bolivariano Norberto Sanabria Mendoza,
mayo. 2010, realizan actividades en el aula taller.

Alumnos del liceo Nacional Bolivariano Norberto Sanabria Mendoza, mayo-junio. 2010, realizan actividades en el aula taller.



c.c Reconocimiento

ANEXO N° 6

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO: ALUMNOS
CUESTIONARIO DOCENTES

CONFIABILIDAD

c.c Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO
CONFIABILIDAD

	TURNO	FECHA	FIRMA DE ALUMNOS
LICEO N. NORBERTO SANABRIA MENDOZA			

Fuente: Investigador, Marzo de 2010

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA
DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO
CONFIABILIDAD

LICEO N. NORBERTO SANABRIA MENDOZA	TURNO	FECHA	FIRMA DE DOCENTES

Fuente: Investigador, Marzo de 2010