

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA.

G 73
P 47

LA INVESTIGACION DEL ENTORNO COMUNITARIO. UNA
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA QUE FACILITA EL APRENDIZAJE DE
LA GEOGRAFIA.

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

SERBIULA
Tulio Febres Cordero

Autora: Pérez Ramírez, Zullca Lizabeth
C.I. 9.146.504

San Cristóbal, 11 de noviembre del 2000

DONACION

DEDICATORIA

A Dios quien es guía protector, quien ha iluminado mi pensamiento y mis obras hasta permitirme culminar esta importante meta que me he trazado.

A la memoria de mi padre Carlos Eduardo Pérez Barrios, quien siempre me brindó su cariño, apoyo, comprensión y de quien aprendí los mejores ejemplos de la vida y las más grandes virtudes del ser humano: el respeto, la honestidad, la ética, la constancia, la disciplina y el interés por aprender cada día más sobre este complejo mundo que nos rodea.

A mi esposo, quien me brindó su apoyo moral y económico, su comprensión, paciencia, y ayuda incondicional para que culminara con éxito este trabajo de grado.

A mis hijos Jessica Zullangni y Francisco Miguel, quienes me brindaron todo su apoyo, la paciencia, el tiempo necesario, el consejo permanente y quienes fueron fuente de inspiración para que perseverara en este objetivo que me he trazado.

A mi hermano Carlos Eduardo, con quien conté en oportunos momentos para la elaboración computarizada del anteproyecto de tesis.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento se extiende a todas aquellas personas que con sus conocimientos, colaboración, y tiempo hicieron posible el desarrollo y elaboración de este trabajo de investigación.

Al profesor José Armando Santiago Rivera, gracias a su interés, apoyo, estímulo, consejo, y orientación he logrado culminar con éxito este trabajo de grado.

A la Universidad de los Andes, Institución que honro por su interés y esfuerzo en capacitar y actualizar al docente a través de los estudios de postgrado.

Al personal de la biblioteca de la Universidad de los Andes por facilitarme el material bibliográfico para el desarrollo de esta investigación.

INDICE

	pp.
RESUMEN.....	7
INTRODUCCION.....	8-12
Justificación.....	13-21
Objetivos.....	22
Metodología.....	23-28
Definición de términos básicos.....	29-36
CAPITULO I	
La enseñanza de la geografía descriptiva como una dificultad en el mundo global, complejo e incierto.....	37-60
CAPITULO II	
Fundamentos socio educativos que posibilitan la enseñanza de la geografía, con base en el desarrollo de la investigación de la comunidad local.....	61-88

CAPITULO III

Fundamentos teóricos que justifican a la investigación científica como alternativa de enseñanza.....89-115

CAPITULO IV

Orientaciones teórico metodológicas para enseñar geografía a partir de la realidad geográfica con el apoyo de la investigación científica....116-164

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....165-180

BIBLIOGRAFIA.....181-191

CURRICULUM
VITAE.....192

www.bdigital.ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

LA INVESTIGACION CIENTIFICA DEL ENTORNO
COMUNITARIO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA QUE
FACILITA EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFIA

Autora: PÉREZ RÁMIREZ, Zulca L
Tutor: SANTIAGO RIVERA, José A

RESUMEN

Metodológicamente, este estudio pretende exponer los fundamentos teóricos metodológicos que orientan la investigación científica del entorno comunitario como estrategia de enseñanza que facilita el aprendizaje de la geografía. Dadas las transformaciones complejas y profundas en el campo del conocimiento y de los acontecimientos, la enseñanza de la geografía debe asumir una nueva ética que supere el enfoque excesivamente transmisivo, descriptivo, memorístico y unidisciplinario. Romper con la linealidad metodológica significa acceder a la posibilidad de desarrollar un proceso educativo basado en actividades más flexibles que propicien la participación activa del educando para conocer su geoespacio inmediato. El estudio concluye que el trabajo de aula ha de basarse en el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan el trabajo activo y creativo del alumno a partir de la investigación científica del entorno geográfico en que vive. Esta estrategia metodológica fortalece el pensamiento geográfico del alumno al indagar, explorar, y procesar la información real y objetiva que proviene de su complejo mundo cotidiano. El conocimiento que se obtiene, a través de la investigación, garantiza la transferencia de información a situaciones geográficas novedosas o similares.

Palabras Claves: Fundamentos teóricos metodológicos, Enseñanza de la geografía, Estrategias didácticas, Investigación científica, Entorno comunitario. Geoespacio.

LA INTRODUCCION DEL ESTUDIO

En el presente histórico la capacidad creadora del hombre ha generado constantes modificaciones en todos los ámbitos del quehacer diario. En el campo del saber los hallazgos revolucionarios ponen en cuestionamiento la veracidad científica establecida y por consiguiente, la enseñanza de las diferentes disciplinas en este caso, la geografía. Los nuevos descubrimientos, los nuevos paradigmas educativos rompen con un sistema de enseñanza tradicional, situación que obliga a asumir posturas teórico metodológicas más flexibles que enriquecen el saber pedagógico del docente, al insertarlo en los avances de la geodidáctica para transformar su hacer cotidiano e iniciar cambios sustanciales en la labor educativa.

La educación actual deberá promover la búsqueda y aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que posibiliten la adquisición del conocimiento que día a día se reelabora para dar respuestas a situaciones complejas propias de la vida diaria. Se deben emprender esfuerzos en aras de superar la enseñanza tradicional que hace imposible el acceso a los nuevos conocimientos de los cuales se derive la explicación científica del entorno comunitario como alternativa metodológica que supera el abuso del dictado, el copiado, la clase transmisiva, abstracta desligada de la práctica social del educando.

Comprender la compleja dinámica espacial del alumno (en su localidad), significa sobrepasar las barreras del criterio unilateral y exclusivamente descriptivo de la geografía para explicar y transformar la realidad inmediata. Su enfoque de inventario genera un aprendizaje

reproductivo de los contenidos que no guardan relación con los avatares de la vida cotidiana ni con los cambios epocales. Esta forma de asumir y administrar la enseñanza niega toda posibilidad de superar la dicotomía teoría y práctica en un trabajo de investigación de carácter interdisciplinario de la realidad geográfica en estudio.

La complejidad y diversidad de los fenómenos geográficos generan situaciones de carácter físico y humano que es imposible de ser abordados por patrones de pensamiento unidisciplinar. En cambio, la postura interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar permite ampliar el radio de discusión favoreciendo el análisis, la interpretación desde los diversos enfoques de la realidad geográfica que es subestimada por la ciencia positiva incapaz de descifrar la relación socio natural vigente. Por tal motivo las dificultades que presenta la enseñanza de la geografía han de ser consideradas y reformuladas desde el aula para superar el enfoque metodológico tradicional reduccionista, descontextualizado y pasivo sostenido en una atomizante división de la geografía física y humana.

· La práctica pasiva y alienadora como lo es la enseñanza de la geografía en la Tercera Etapa de Educación Básica, genera un ambiente artificial que menosprecia la experiencia enriquecedora que proviene de la vivencia diaria y niega la confrontación directa con el entorno local del alumno. Por consiguiente, ¿Es justificable que en los recintos escolares se continúe transmitiendo verdades invariables ante una situación tan vulnerable por lo cambiante y dinámico en el ámbito de los acontecimientos y de los conocimientos?. Obviamente, esta época de

cambios obliga a implementar medidas educativas ajustadas a los requerimientos de la actualidad y de las necesidades sociales.

El estudio del entorno próximo al alumno, debe ser el basamento fundamental en la enseñanza de la geografía con el objeto de descubrir, explorar, transformar las nuevas realidades creadas por el hombre para responder a sus cambiantes deseos. De acuerdo a lo anteriormente expuesto cobra importancia la información que proporciona la investigación científica del entorno comunitario del educando en un estudio interdisciplinario que involucra lo social, lo económico, lo político, lo cultural, lo axiológico, lo ambiental como elementos de análisis que facilitan la comprensión y solución de los problemas geográficos a escala local.

Estas razones demandan el planteamiento de nuevas formas de enseñar y aprender geografía para ayudar a comprender y explicar con un enfoque científico la organización diferenciada del espacio estructurado por los grupos humanos en condiciones históricas dadas y así, alimentar la transformación de una ciencia que es amputada reproductiva y alejada de los problemas socio espaciales que marcan el rasgo de la deshumanización. Superar las limitaciones que devienen de la práctica tradicional apegada al desarrollo estricto de programas educativos, significa diseñar y aplicar estrategias metodológicas que conduzcan al alumno a resolver los problemas geolocales, a través del desarrollo de actividades investigativas en el recinto escolar.

Resulta impostergable la necesidad de emprender la transformación de la educación venezolana. Su autorrenovación implica la revisión de sus metas en concordancia con las bases legales, así como

de la modernización de los recursos implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Venezuela, y en relación con los cambios imperativos en el campo educativo para responder a las transformaciones que enfrenta el hombre del siglo XXI. Rivas C. (1996) señala que el mundo actual requiere de una educación diferente con un profundo contenido ético que se corresponda con las concepciones básicas de la cultura y del saber científico y tecnológico.

La educación actual está llamada a revisar la pertinencia de los contenidos de enseñanza, el enfoque axiológico con la finalidad de conformar un hombre que pueda proporcionar respuesta a sus inquietudes. Es indudable que para responder a estos planteamientos, se hace necesario asumir la reforma educativa a partir de la cual la escuela sea concebida como una institución organizada e involucrada con la comunidad. Darle sentido a una educación social que promueva la reconstrucción de significados, debe ser el centro de interés de la educación actual.

La acción humanizadora de la escuela reside en encontrar un vínculo que una el conocimiento académico con el conocimiento vulgar, la reconstrucción de los conocimientos, experiencias, actitudes que el alumno trae de su mundo extraescolar y que tienen incidencia en la escuela y por ende en la enseñanza de la geografía.

Fundamentado en lo indicado anteriormente, el estudio plantea como preguntas de investigación a las siguientes:

1.- ¿Cuál es la situación problema de la enseñanza de la geografía descriptiva en el contexto del mundo actual complejo e incierto?.

2.-¿Cuáles son los fundamentos socio-educativos que posibilitan la enseñanza de la geografía, con base en el desarrollo de la investigación de la comunidad local?

3.-¿Cuáles son los fundamentos teóricos que justifican a la investigación científica como alternativa de enseñanza?.

4.- ¿Cuáles son las orientaciones teórico metodológicas para enseñar geografía a partir de la realidad geográfica con el apoyo de la investigación científica?.

www.bdigital.ula.ve

JUSTIFICACION

Los profundos y complejos cambios que se vienen presentando a nivel mundial en todos los órdenes del quehacer diario: económico, político, social, cultural y ambiental, obligan a generar un proceso reflexivo con la finalidad de capacitar al individuo para entender y enfrentar los diferentes conflictos que, obviamente, se traducen en situaciones críticas que afectan a la sociedad actual, a todos los recursos bióticos y abióticos del globo terrestre.

Esta situación, no escapa del ámbito de la educación formal y menos aún de la enseñanza de la geografía. Esta ciencia de contenido social humanístico, holístico, espacial, interdisciplinario, ambiental, resulta especialmente significativa para entender la realidad socio-histórica que día a día se reconstruye y cambia. Eso significa que sea necesario comprenderla y abordarla a partir del estudio directo del entorno desde la perspectiva dialéctica para descifrar la evolución de los fenómenos geográficos concebidos como situaciones problemáticas y resolverlos según las prioridades del alumno.

El actual momento histórico reclama la implantación de una nueva ética educativa que supere el modelo tradicional de enseñanza. En términos de Ugas, F. (1996- 1997), esta se fundamenta en la vieja oralidad en la cual se expone el conocimiento que proviene del enfoque unidisciplinario. Este conocimiento es pre-establecido e invariable en el tiempo y en el espacio el cual para ser aprendido, necesita de la exclusiva memorización y no de su elaboración lógica.

Para poder comprender los cambios actuales en el ámbito de los conocimientos, es necesario romper con la linealidad del discurso científico y con la metodología de enseñanza basada en la verbo-escritura, para acceder a la posibilidad de una retórica "postdisciplinaria", cuyo discurso sea capaz de interpretar los diferentes caminos interdisciplinarios y elaborar una lógica que abre el campo al pensamiento plural, divergente y dialéctico.

El agotado modelo tradicional de educación, implica el desarrollo de un proceso educativo que no enseña a pensar; que garantiza una prosecución con un mínimo esfuerzo; cuenta con la participación de personal docente de cuestionada calidad, el alumno es reprimido a pensar, hablar y actuar conforme a las prescripciones del docente. Estas son situaciones que constituyen resistencias al cambio las cuales impiden la conformación de una moral y de una ética que garantice la calidad pedagógica y científica de aquél que emprende la compleja tarea de enseñar.

La escuela de hoy obedece a un trabajo planificado, organizado e intencionado. No obstante, la ejecución de la planificación tiene su razón de ser en la medición de la capacidad de memorización que tiene el alumno, más no, en el desarrollo de destrezas, y habilidades que fomentan la conformación de un pensamiento creativo, imaginativo y transformador.

Aquí, se evidencia uno de los profundos y complejos problemas que presenta la educación y, por ende, la enseñanza de la geografía. A pesar de que el Estado venezolano ha tenido por intención reformar la educación, a través de su modernización, aún los esquemas conductistas

orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, la escuela manifiesta su permanente insistencia en desligar al alumno de su mundo complejo cotidiano que está más allá de los límites que ocupa el entorno escolar. De allí que se impone como exigencia ofrecer, una educación de calidad para formar ciudadanos reflexivos y críticos, capaces de construir nuevos patrones de pensamiento que formulen respuestas y soluciones apropiadas a las complejidades existentes.

Reiterando lo antes expuesto, la educación venezolana, siempre ha permanecido ajena a las circunstancias económicas, políticas, sociales, culturales y al avance científico técnico vigente. Las propuestas educativas que se han planteado para impulsar cambios, desembocan en una actividad pedagógica que se limita a la transmisión y copiado de contenidos que son planificados previamente para desarrollar en tiempo record. Se impone entonces, una racionalidad mecánico- tecnocrática y positivista que guía la actividad diaria de la clase, en un ambiente de monotonía y pasividad, donde al alumno se le niega la posibilidad de conectarse con sus motivaciones, problemas, incertidumbres, intereses, en fin, con su entorno sociocultural.

La permanencia de la práctica conductista ha limitado el proceso de enseñanza y aprendizaje al trabajo del aula con desconocimiento del entorno comunitario. La labor destinada exclusivamente a la transmisión de conocimientos, obvia la importancia de lo afectivo, lo cognoscitivo y lo social en su articulación con el contexto inmediato al alumno.

Este marcado desfase niega la posibilidad de adquirir conocimientos útiles y significativos, ya que su realidad geográfica, ha sido destinada para ahondar en estudios descriptivos de carácter físico y

humano. Lo enunciado entra en contradicción al considerar que la geografía tiene como objeto de estudio la explicación dinámica del espacio estructurado por los grupos humanos en condiciones históricas dadas.

En otras palabras, la educación que se ofrece en Venezuela amerita cambios que han de gestarse con prontitud para asegurar una educación de calidad que prevea el crecimiento integral del ser humano y su participación efectiva; garantice la relación armoniosa con sus congéneres y con el espacio que ocupa.

La existencia de una nueva realidad geográfica requiere ser interpretada por una nueva racionalidad que rompa con el pensamiento único, lineal y mecánico. La necia vigencia de carácter descriptivo, neutral, tecnocrático, apolítico y trasmisivo de la geografía origina una práctica curricular desfasada y distante de la vertiginosa inventiva del avance científico tecnológico y de los problemas geográficos que el hombre enfrenta en su cotidianidad.

Estas consideraciones, obligan al docente en ejercicio, a desarrollar una enseñanza de la geografía comprometida con el cambio, a la vez que realice una revisión exhaustiva de su práctica escolar cotidiana, de su concepción sobre la enseñanza. Se impone el reto de concientizarlo sobre la necesidad de contextualizar los fenómenos geográficos a ser enseñados con la finalidad de cuestionar la acción educativa que transmite en los recintos escolares, la cual insiste en mantener una sociedad mediocrementemente informada.

Asímismo, debe estar al tanto de las teorías educativas que impone el momento histórico, de manera que pueda desarrollar la enseñanza

según los nuevos postulados pedagógicos y geográficos. En consecuencia, estos planteamientos deben ser apreciados como alternativas curriculares que ayuden dentro de la escuela, a la interpretación del mundo actual, para entender la vida cotidiana desde lo diverso, lo plural, la crítica, la investigación, la acción. De manera que tanto, el educando como el educador se hagan conscientes de la realidad histórico-geográfica.

Santiago (1998 f) insiste en la aplicación de una geodidáctica que se nutra de lo pedagógico y didáctico, para superar la neutralidad científica y la clase transmisiva-descriptiva. Se trata de convertir la enseñanza de la geografía en una actividad centrada en la investigación científica, con el objeto de facilitar la interacción del conocimiento científico que se debe enseñar en la escuela con la información que proviene de la calle. Eso obedece a que la enseñanza de la geografía en la actualidad debe tener como objetivo fundamental la interpretación del mundo real y cotidiano.

Los cambios que promueve la reforma curricular para mejorar la calidad de la enseñanza buscan que el aprendizaje escolar sea significativo para el alumno. Se considera que la educación debe estimular la experiencia, la convivencia social, las actitudes, aptitudes, el desarrollo intelectual, el pensamiento crítico; proporcionar conocimientos y destrezas útiles para resolver los problemas de su entorno según el grado cognoscitivo del alumno y el nivel o la modalidad en que se encuentre él mismo.

En este sentido, el Currículo Básico Nacional (1995) ratifica lo expresado al contemplar para la Tercera Etapa de Educación Básica, el

propósito de fortalecer la convivencia en democracia, los valores culturales y universales, la preservación de la salud y contribuir a resolver los problemas actuales cuya solución asegure el disfrute de una vida mejor.

Por otra parte, este trabajo de investigación se justifica debido a que la humanidad vive un proceso histórico signado por la novedad que impone el avance de la ciencia y la tecnología. La inserción de la técnica sobre el espacio ha traído como consecuencia un gran auge económico a expensas del incremento de la problemática social. De manera, que el uso excesivo o descontrolado de los recursos naturales, junto con el empobrecimiento de la población mundial son situaciones de carácter geográfico que demandan de la formación integral del individuo para que sea capaz de comprender la realidad.

La crisis social debe abordarse a partir de una nueva racionalidad que piense en la utilización adecuada del espacio, con miras a lograr la transformación social y el beneficio de los habitantes del planeta tierra. Estos argumentos tienen su fundamento jurídico en la Ley Orgánica de Educación promulgada el 28 de julio de 1980; esta misma establece que la finalidad de la Educación es:

Lograr el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano culto, crítico, apto para convivir en una sociedad democrática justa y libre basada en la familia como célula fundamental y de la valoración del trabajo capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social consustanciado con los valores de identidad nacional, y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actividades que favorezcan el fortalecimiento de paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro del desarrollo integral autónomo e independiente. (p. 3-4).

Los fines educativos reivindican la importancia que merece la enseñanza de la geografía, al indicar que se deben concentrar esfuerzos para el desarrollo de una enseñanza que prevea la formación integral del ser humano y que comprenda holísticamente la realidad. Dice Santiago (1997 c) que la educación basada en un enfoque humanístico e integral, da prioridad al alumno, a sus valores, a sus principios, a su entorno, el cual es estudiado en forma vivencial y cotidiana articulando teoría con la práctica, a través de la confrontación y de la participación activa.

Dicho en otras palabras, el proceso educativo reclama una nueva forma de elaborar los aprendizajes, donde cada quien es sujeto responsable de lo que aprende al construir la realidad espacial en la que vive. Se propone pues una enseñanza de la geografía que da importancia a la formación integral del ser humano, que asuma lo teórico-práctico para construir la síntesis geográfica.

La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza de la geografía es una prioridad en el presente histórico. Por ello es razonable entender la preocupación por exponer fundamentos teóricos metodológicos que sirvan de base al docente, para modificar su práctica pedagógica, al proveerlo de criterios didácticos y geográficos que le ayuden a desarrollar una labor más científica y ética.

Se pretende también, despertar la inquietud en el docente para transformar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela de una forma más interactiva, abierta al diálogo, la innovación, la creatividad, el descubrimiento de la realidad tangible, a sus significados subjetivos de manera, que el aprendizaje se globalice al integrar los

los objetivos y contenidos del programa escolar con el conocimiento cotidiano que maneja el alumno. Así, el aprendizaje que se adquiere en la escuela es menos parcelado y artificial para ser elaborado en función a las prioridades o realidades del entorno y del alumno.

La enseñanza de la geografía debe tener presente el estudio de situaciones problematizadoras a través de un enfoque interdisciplinario, que afronta la complejidad para impulsar cambios en la concepción del mundo, la vida, buscando prestar atención a la solución de los problemas comunitarios y contribuir a lograr un desarrollo social justo del pueblo venezolano.

Es importante que el docente tenga conocimiento que el alumno requiere la adquisición de información sobre la dinámica espacio-tiempo, dentro de la relación hombre-naturaleza. Entender que el trabajo humano transforma el medio geográfico, es objeto de estudio de la geografía. Esta enseñanza debe promover la formación integral del alumno, para realizar diversas actividades investigativas a partir del estudio científico del entorno geográfico a escala local como alternativa metodológica para estudiarlo en su realidad objetiva y facilitar la adquisición de una sólida base de conocimientos de fundamento científico.

La enseñanza de la geografía debe desarrollarse mediante la implementación de estrategias didácticas que promuevan la participación activa del alumno a partir de la investigación científica del espacio geográfico comunitario, a fin de propiciar su confrontación con el entorno que le rodea. La aplicación de actividades investigativas facilitan el estudio directo y objetivo de la realidad inmediata del alumno.

Así, el aprendizaje se construiría con base a la participación activa del alumno para entender su realidad. Por ello, se debe promover una práctica pedagógica que estimule la iniciativa para actuar, criticar y reflexionar al confrontar su entorno geográfico, su mundo, su realidad. Con ello se busca superar el tradicional trabajo de aula, al proponer la investigación científica del espacio geográfico en procura de ofrecer los fundamentos primordiales para que la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, se desarrollen en un proceso activo, crítico, reflexivo y gratificante para el alumno.

Concluyendo, el presente estudio responde con una propuesta geodidáctica basada en concepciones vigentes en el campo del quehacer geográfico y de la pedagogía, a fin de proponer los basamentos teóricos metodológicos que orientan la enseñanza de la geografía en la Tercera Etapa de Educación Básica hacia el estudio científico del espacio geográfico como planteamiento alternativo que supere la práctica tradicional de la enseñanza y el aprendizaje e insertarse en actividades flexibles más allá de la monotonía exagerada.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Objetivo general:

Exponer los fundamentos teóricos metodológicos que facilitan la aplicación de la investigación científica del entorno comunitario como estrategia metodológica para la enseñanza de la geografía.

Objetivos específicos:

1.- Reflexionar sobre los rasgos característicos que presenta la geografía descriptiva en el contexto del mundo global, complejo e incierto.

2.- Analizar los fundamentos socio-educativos que posibilitan la enseñanza de la geografía, con base en el desarrollo de la investigación de la comunidad local.

3.- Interpretar los fundamentos teóricos que justifican a la investigación científica como alternativa de enseñanza.

4.- Proponer orientaciones teórico metodológicas para enseñar geografía a partir de la realidad geográfica con apoyo en la investigación científica.

EL PROCEDIMIENTO PARA DESARROLLAR EL ESTUDIO

Este trabajo, se fundamentó en una investigación de tipo bibliográfico o documental, a partir del cual se recolectó, sistematizó, analizó e interpretó la información biblio-hemerográfica obtenida en otras investigaciones y en diferentes obras de consulta. Según la Universidad Nacional Abierta (1986) “La investigación documental, se constituye en un procedimiento científico y sistemático de indagación, recolección, sistematización, interpretación, y presentación de datos de información alrededor de un determinado tema basado en una estrategia de análisis de documentos”. (p. 37).

En esta investigación, se utilizó la técnica de revisión documental la cual garantizó la obtención auténtica de la información relacionada con el problema de estudio titulado: La investigación científica del entorno comunitario. Una estrategia de enseñanza que facilita el aprendizaje de la geografía. La revisión de la documentación se basó en el estudio de recursos biblio-hemerográficos.

Los pasos desarrollados en investigación documental fueron los siguientes:

1.- Delimitación del tema o problema: Se planteó de manera precisa, clara y concreta, el tema sugerido como problema enmarcado dentro del contexto de la enseñanza.

Una vez definido el tema de investigación se valoró para determinar si era factible su posibilidad de estudio. Correspondió a la primera etapa de la delimitación del tema la aplicación de los criterios: A.- **precisión**: el tema elegido poseyó un contenido bien definido con un basamento conceptual claro. B.- **el criterio de extensión**: la investigación se abordó en un tema específico para precisarlo.

Para la segunda etapa de la delimitación del tema, la investigadora empleó criterios para desarrollarla, estos fueron: C.- **el criterio de relevancia**: consistió en analizar la importancia del problema a investigar considerando su valor teórico y/o práctico. D.- **El criterio de factibilidad**, que consistió en la posibilidad en realizar el estudio mediante la disponibilidad de las fuentes de información, la experiencia de la investigadora, la existencia de técnicas para abordar el estudio del problema y la disponibilidad de tiempo y de recursos económicos.

Una vez delimitado el tema se procedió a elaborar un Plan Provisional de Trabajo en el cual se contemplaron los siguientes aspectos:

A.- **Título de la investigación**: Se elaboró una frase o enunciado verbal que reflejó en forma precisa y clara el tema de investigación.

B.- **Objetivos de la investigación**: Se planteó de manera explícita el propósito de la investigación. La definición de los objetivos específicos orientaron y dirigieron los esfuerzos de la investigadora.

C.- **Descripción del contenido:** Fué el tercer aspecto que se contempló dentro del plan de trabajo y consistió en hacer una descripción del contenido para atender al problema o tema propuesto. Este aspecto generalmente correspondió a lo que en otro tipo de investigación serían las hipótesis de trabajo. En este caso, el estudio se orientó para su desarrollo en las preguntas de investigación, correspondiendo cada una de ellas, a un contenido particular, para responder a cada uno de los objetivos específicos formulados.

Una vez definidos los objetivos señalados la investigadora seleccionó el repertorio bibliográfico pertinente a cada una de las preguntas de investigación para su posterior análisis e interpretación de resultados.

Según la Universidad Nacional Abierta (1986) “el repertorio bibliográfico es un conjunto de material informativo (fuentes de información) referido a un tema particular. La confección de un tema bibliográfico constituye una tarea muy importante ya que este repertorio servirá de respaldo intelectual a la investigación”. (p. 100).

Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección del repertorio bibliográfico fueron:

a)- **El criterio de pertinencia:** consistió en recabar en todo momento información importante y valiosa que tuviera relación directa con el tema investigado.

b)- **El criterio de actualidad:** en función a las características del tema, las fuentes de información trataron de ser actualizadas tanto en su

fecha de publicación como de edición y reimpresión. Para esto, se establecieron prioridades al momento de seleccionar el material de información.

c)- **El criterio de la variedad de enfoques:** se refirió a que se consultaron diversidad de autores sobre el tema en estudio. Esto le dió mayor profundidad, vigencia, relevancia al organizar posiciones geográficas, científicas, ideológicas por las distintas formas de concebir el problema. Este criterio también garantizó la posibilidad de establecer un orden de prioridades en cuanto a la selección del material informativo. Toda información que la investigadora consideró útil e importante las registró en las fichas de trabajo. Estas fichas permitieron una fácil utilización de la información en las posteriores etapas del trabajo. La elaboración de fichas, implicó la realización de una serie de procedimientos que se conocen con el nombre de técnica de fichaje la cual se constituyó en herramienta indispensable para investigadora y consistió en una serie de procedimientos metodológicos para recolectar y sistematizar datos valiosos que se obtuvieron a partir de diversas fuentes de información.

La ficha fué el instrumento que se destinó para el registro de información. Este recurso facilitó la recolección y almacenamiento de datos, la sistematización de las ideas y la elaboración y organización de un fichero como fuente de información. Para este fin se utilizaron fichas de tipo bibliográfico donde se registraron los datos que hicieron referencia a una obra determinada tales como el nombre del autor, título

de la obra, número de páginas, edición, editorial, y otras notas importantes. Las fichas de contenido permitieron recolectar datos que fueron analizados a partir de las obras consultadas.

Se hizo uso de las fichas de contenido textual, las cuales presentaron una transcripción exacta del texto consultado señalando entre comillas la información seleccionada para indicar que no es producto intelectual de la investigadora. Las fichas de contenido resumen tuvieron los mismos datos que las textuales, pero se diferenciaron de éstas, en que sus notas no fueron copias textuales con respecto a las ideas del autor consultado. Las fichas de contenido mixta presentaron una combinación de la ficha textual y de resumen y se constituyó en una ficha de comentario personal con citas textuales.

Posteriormente, se elaboró un fichero de trabajo bibliográfico y de contenido para permitir la posibilidad de almacenar, organizar y clasificar el material informativo que se seleccionó para el análisis e interpretación de información contenida en las fichas.

El paso siguiente efectuado fué la validación de la información seleccionada. En este momento la investigadora mantuvo una postura crítica ante los datos que encontró; es decir, su actividad se destinó a comprobar si las fuentes de investigación ofrecieron datos importantes, si la información seleccionada en las fichas estuvo bien fundamentada, si la opinión del autor consultado mantuvo un discurso científico. Durante esta etapa se eligieron datos válidos y útiles a ser analizados para formar parte del contenido de la monografía.

Redacción de la monografía: Constituyó la fase final de la investigación. Una vez que se analizaron los datos, se dio comienzo a la

fase de elaboración de la monografía. Aquí se presentó el contenido teórico y se dieron a conocer las conclusiones a las cuales llegó la investigadora. Todo el anterior procedimiento de investigación bibliohemerográfica, condujo a la elaboración de los planteamientos que se exponen a continuación, con el objeto de dar respuesta a las interrogantes planteadas y al logro de los objetivos previstos.

www.bdigital.ula.ve

DEFINICION DE TERMINOS BASICOS

Ambiente: Espacio, entorno inmediato al alumno, constituido por un conjunto de elementos naturales, sociales, culturales, económicos, políticos, ecológicos existentes en un ámbito localizado, en un momento determinado y que guardan pertinencia con sus deseos, necesidades e intereses cotidianos.

Aprendizaje: Actividad mental, intrínseca al alumno. Proceso interno de construcción del conocimiento; complejo, dinámico permanente a través del cual el sujeto interactúa para auto estructurar la información que le proporciona el entorno inmediato, darle significado personal y transformarlo según sus requerimientos.

www.bdigital.ula.ve

Ciencia

Geográfica: Conocimiento geográfico exacto y razonado que se obtiene a través de un estudio intencionado y planificado de las situaciones económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales inherentes al entorno próximo al alumno.

Conductismo: Psicología de la conducta. Punto de vista teórico según el cual todos los fenómenos psíquicos pueden ser tratados adecuadamente por el método de la conducta.

Contexto: Ambito espacial donde se delimita la situación geográfica en estudio, es el espacio, el entorno o el ámbito local comunitario donde se establecen una serie de relaciones

entre los elementos físico-naturales que se constituyen en contenidos novedosos a ser aprendidos por el alumno a través de la investigación científica.

Comunidad: Ambiente que rodea a la escuela. Lo constituyen sus habitantes, maestros, directores, supervisores, padres y representantes, alumnos y demás instituciones y organizaciones como las universidades, gremios docentes, sociedad civil, medios de comunicación social como actores comprometidos con las necesidades de la escuela y por ende de la educación de los alumnos.

Currículo: Es un programa de actividades diseñado de modo que los alumnos alcancen en el mayor grado posible ciertos fines y objetivos educativos. (P. Hirst, citado en Preciado, J y Albers, A. 1990).

Desarrollo: Crecimiento integral y armónico del binomio hombre - sociedad en procura de la satisfacción de las necesidades, expectativas del colectivo social nacional. Crecimiento holístico del alumno en lo social, afectivo, cognoscitivo, axiológico, ecológico.

Determinismo: Sistema filosófico que niega la influencia personal sobre la determinación y la atribuye a la fuerza de los motivos. En geografía, corriente geográfica alemana que considera al hombre como dependiente de las condiciones del medio ambiente.

Diagnóstico: Signos o síntomas que permiten reconocer los problemas

geográficos localizados en el entorno local del alumno. Acción para detectar y reconocer los factores que generan los problemas socio-espaciales.

Dinámica: Cambio o transformación del ámbito geográfico del alumno por lo mutante de las prácticas sociales. Transformación vertiginosa de los conocimientos por los novedosos descubrimientos en el campo de la ciencia y de la tecnología.

Disciplina: Conjunto de leyes o reglamentos para construir el conocimiento geográfico.

Didáctica: Disciplina teórico - práctica orientada a facilitar el proceso teórico - práctico en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la geografía a través de la integración de los métodos, técnicas, procedimientos hacia el logro de los fines y objetivos educativos establecidos.

Escolástico: Que enseña según el método de la escolástica. Relativo a las escuelas: disciplina escolástica.

Ecología: Parte de la Biología que estudia la relación de los seres vivos con la naturaleza. Defensa de la naturaleza del medio ambiente. Parte de la Sociología que trata de la relación existente entre los grupos humanos y su ambiente físico-social.

- Educación:** Proceso inherente al alumno. Su finalidad es velar por el desarrollo armónico integral de su personalidad, en afectos, conocimientos, habilidades, destrezas, valores. Capacitarlo para la vida, dignificarlo como ser democrático y social, concientizarlo como ciudadano para la defensa, el mejoramiento del ambiente, el uso racional de los recursos naturales, capacitarlo en lo científico, técnico, humanístico, artístico.
- Educación Básica:** " (...) tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística".
- Enseñanza:** Proceso planificado, organizado que tiene por finalidad orientar y dirigir los procesos de trabajo, reflexivo, analítico e interpretativo de los alumnos atendiendo a sus necesidades y realidades geográficas.
- Entorno:** Medio ambiente, contexto local, ámbito espacial o espacio geográfico inmediato del alumno.
- Epistemología:** Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento Científico Geográfico.
- Escuela:** Espacio destinado a impartir la enseñanza de las di-

ferentes áreas del saber científico.

Estrategias

Metodológicas: Conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de la áreas y asignaturas para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Espacio

Geográfico:

Organización y transformación de un territorio por un grupo humano en procura de bienes y servicios bajo condiciones históricas dadas. Complejo ámbito geográfico donde se articulan elementos dinámicos de carácter social y natural a ser estudiados por el alumno para construir el conocimiento objetivo de su realidad vigente.

Especialización:

Acción de especialización o de especializarse en la rama de una ciencia o arte. Particularización de un conocimiento en procura de bienes y servicios bajo condiciones históricas dadas.

Fenómeno:

Todo hecho, conocimiento, acontecimiento, situación de carácter geográfico que puede ser percibido por los sentidos o por la conciencia con la finalidad de ser estudiado en su complejidad desde la escuela aplicando la metodología científica.

Geodidáctica:

Orientación didáctica de la enseñanza y el aprendi-

zaje de la geografía.

Globalización: Significa sentido de totalidad económica, financiera, social, política, cultural, ambiental y geográfica del mundo actual. Término que invita a una información generalizada sobre la lógica del mercado, de la informática, de los bienes de consumo generalizado. La globalización fomenta la diversificación cultural dentro de la identidad particular.

Historia: Estudio de los hechos o acontecimientos geográficos ocurridos en el pasado para ser analizados en su evolución temporal.

Investigación: Acción y efecto de investigar o indagar. Estudio, exploración, análisis científico de una situación geográfica.

Interdisciplinario e Interdisciplinar: Que establece relaciones entre varias disciplinas que alimentan el conocimiento geográfico.

Localidad: Lugar o población. Lugar de asiento del alumno en su proximidad geográfica.

Métodos: Procedimiento, técnica. Marcha racional del espíritu para llegar al conocimiento geográfico.

www.bdigital.ula.ve

Son procedimientos generales basados en principios lógicos que pueden ser comunes a varias ciencias.

Metodología: Ciencia que trata del método geográfico. Conjunto de métodos de una ciencia, investigación, exposición. Metodología de la enseñanza de la geografía.

Paradigma: Modelo, teoría geográfica aceptada y validada por una comunidad de científicos.

Problemáticas: Situaciones inherentes al aula de clase que ponen en detrimento la calidad de la enseñanza de la geografía. Conjunto de síntomas que interfieren en el desarrollo equilibrado de las relaciones hombre-medio.

Realidad: Estado objetivo y real de las situaciones o problemas geográficos.

Recurso didáctico: Son recursos para el aprendizaje de la geografía y se consideran como múltiples medios y vías que facilitan el logro de los objetivos y a la vez son estímulos que favorecen la participación activa de los educandos.

Saberes: Conjunto de conocimientos geográficos adquiridos por la actividad personal del alumno median-

te la metodología científica.

Sistema Social: Constan básicamente de dos o más individuos que se interaccionan directa o indirectamente en una situación limitada. Los sistemas sociales son sistemas abiertos que intercambian información con otros sistemas y frecuentemente actúan en relación a ellos. Es conveniente considerar grupos de relaciones tan diversas como grupos pequeños, partidos políticos y sociedades enteras como sistemas sociales.

Técnicas de Enseñanza:

Son procedimientos didácticos que ayudan a realizar una parte del aprendizaje de la geografía que se persigue con el método. Utilizan los recursos didácticos para el aprendizaje efectivo en los educandos.

Tecnología:

Ciencias de las artes y oficios en general. Conjunto de los términos técnicos de un arte o ciencia. Cada ciencia tiene su tecnología. Medios procedimientos para la fabricación de Productos industriales.

Zona Educativa:

Institución que tiene bajo su cargo la planificación, organización y administración de los diferentes Niveles y Modalidades que conforman el Sistema Educativo.

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA DESCRIPTIVA COMO UNA DIFICULTAD EN EL MUNDO GLOBAL, COMPLEJO E INCIERTO

A partir de los años noventa, del siglo XX, la humanidad ha sido fuertemente convulsionada por el avance insostenible de la ciencia y la tecnología. Esta situación se ha dado paralela a la ruptura del orden mundial establecido, para dar cabida a una realidad caracterizada por el cambio, lo incierto y lo falible. En la actualidad, como efecto de lo indicado, se vive en un contexto donde la incertidumbre cobra vigencia ante las violentas mutaciones que hacen imposible dar respuesta a lo existente. Allí las ópticas en todos los ámbitos del acontecer diario están siendo afectadas, debido a que por su carácter estático o doctrinario, han sucumbido ante la incapacidad de entender las compulsivas transformaciones.

Resulta impresionante como la capacidad creadora del hombre se ha multiplicado de tal manera, al idear recursos tecnológicos que siendo cada vez más complejos, generan revolución en los conocimientos; en cuanto a la forma de producir bienes, aprovechar los recursos del suelo y del subsuelo, descubrir nuevas formas de utilizar la energía, organizar las relaciones sociales de producción para responder a los objetivos humanos.

En el presente histórico el desarrollo de la ciencia y la tecnología es infinito llegando a un elevado nivel de extensión y profundidad hasta dominar el ente natural y social. Aunado al desarrollo vertiginoso de la industrialización, el maquinismo y lo cibernético, le han otorgado al espacio geográfico un carácter complejo y cambiante, al generarse una serie de circunstancias conflictivas como: la desorganización espacial, los problemas ambientales, el uso irracional de los recursos naturales, entre otras situaciones que generan una disminución en la calidad de vida de la población.

Entonces, por un lado, la revolución tecnocientífica inspirada en la economía del mercado busca el progreso continuo de la humanidad; por el otro, se aleja del hombre mismo, de su propio bienestar para centrarse a favor de las grandes potencias o de los grandes mercados mundiales, con el subterfugio de producir riquezas sin medir el impacto nocivo que puede ocasionar la utilización descontrolada de los recursos naturales en el planeta Tierra.

Las repercusiones sociales y ambientales producto de la acción desmedida del hombre sobre el medio genera complejos y serios efectos espaciales: sobrepoblación, contaminación ambiental, extinción de las especies. Ante esta realidad, la sociedad debe hacer valer los derechos humanos de las generaciones presentes y futuras, ya que su supervivencia está fuertemente amenazada por la actitud desmedida del desarrollo tecnológico que está alterando las condiciones normales y naturales en el que todo signo de vida puede irse desarrollando sobre la Tierra.

El capitalismo ha llevado al "homo económicos" así, lo denomina Trechera (s/f) a consumir o devorar insaciablemente el entorno al

explotar en forma ilimitada los recursos del suelo y del subsuelo provocando una degradación excesiva del hábitat humano. El incremento en la demanda de los recursos ha despertado la consciencia acerca de la protección del medio ambiente.

De todo esto, deviene la consideración de una nueva postura: la opción ecologista sostenida desde un concepto de educación que contemple las relaciones con el entorno, para hacer uso racional de los recursos y ponga la ciencia y la tecnología a beneficio del hombre y del medio ambiente. Al respecto Santiago (1998 f) plantea que lo más indicado es:

...revisar la novedad que se produce en la realidad geográfica que se ha erigido como resultado de los avances de la ciencia y la tecnología, la inserción de los países en la globalización de la economía, la reestructuración de los bloques de poder, el deterioro del medio ambiente, del incremento de la problemática social. (p. 2).

Para el citado autor, hoy se impone la revisión de la enseñanza de la ciencia geográfica descriptiva. Es necesario reorientar el objeto de estudio de la geografía hacia el espacio local del alumno emprendiendo acciones tendientes a crear un nuevo raciocinio que ofrezca la posibilidad ante los constructos, los problemas, los cambios y lo paradójico de la nueva realidad geográfica.

Valorar la formación de una conciencia geográfica para operar en la diversidad, la complejidad cotidianas es el objetivo de la enseñanza de la geografía. El hombre como constructor y transformador del espacio geográfico, debe asumir esa situación en forma racional y práctica para responder ante situaciones novedosas y complejas que confronta diariamente.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta lo constituye el hecho de considerar que el “Nuevo Orden Mundial” como realidad geográfica en el ámbito del capitalismo se impone, una nueva forma de producción: La información y el conocimiento como fuentes importantes de productividad y riqueza. En su opinión Moros (1993) afirma que por el progresivo incremento en los descubrimientos, el conocimiento pierde vigencia al ser sustituido inmediatamente por otros. Así también, el citado autor expresa: “El perfeccionamiento de los medios de comunicación hace que la información llegue a todos los países incluso hasta los más alejados del centro de producción científica afectando la esencia misma del saber individual y colectivo ”. (p. A-4).

El expansionamiento comunicacional ha invadido a escala mundial todos los órdenes del quehacer diario. Morín (1993) señala que esta lógica que se impone en tiempos postmodernos se caracteriza por su sistema mecanizado, eficaz, predecible, calculable, especializado, rápido y cronometrado, regula la vida cotidiana: viajes, educación, ocio, consumo, etc.

• Resulta indiscutible que los cambios científicos-tecnológicos, la globalización de la economía, las innovaciones producidas por los medios de comunicación social, entre otros aspectos, han generado en los años 90 del siglo XX, una nueva realidad histórica y geográfica con cambios violentos y acelerados. Se puede afirmar que se vive un momento histórico complejo e inestable.

Lo novedoso, lo falible y lo incierto constituyen en los signos que reflejan la evidente situación cambiante en los diversos subsistemas componentes del sistema social los cuales, de forma súbita y violenta

rompen cualquier forma tradicional en la que se desenvolvían los acontecimientos apegados a lo establecido. El factor mutante incidente sobre la realidad geográfica ha originado complejas transformaciones, hasta tal punto, que los basamentos teóricos que dan cuenta de los sucesos fenecen por la dificultad que tienen para ofrecer explicación ante los novedosos y violentos descubrimientos y acontecimientos.

Las concepciones dogmáticas y perennes son objeto de impugnaciones desde las diversas formas de pensamiento. Según Lanz (1990) los esquemas tradicionales no pueden dar explicación a los hechos que presentan cambios inusitados. De manera, que la sorpresa y la novedad, en los acontecimientos, demandan nuevas opciones para explicar la realidad desde una perspectiva global. En ese sentido, en 1986, la UNESCO (citado por Santiago, 1996), da a conocer lo siguiente:

... para entender esta situación se impone como exigencia nuevo lenguaje y nuevos conceptos. De allí que entre las alternativas a considerar se encuentra el reclamo de poner énfasis en los cambios de los patrones de pensamiento y la demanda vital de nuevas propuestas para tomar en cuenta el surgimiento de la interdependencia en gran escala . (p. 80).

La explosión vertiginosa de la información pone en tela de juicio las posturas ideológicas vigentes. Los paradigmas tradicionales, colapsan con suma rapidez ante una realidad marcada por la mutabilidad que genera diversidad en el pensar y en el actuar del hombre. Hoy día es imposible abordar la realidad geográfica desde un enfoque unilateral, la integración de los diversos criterios conducen a la construcción de la realidad geolocal en su nuevo significado.

Asimismo, Colom y Melich (s/f) asumen que el expansionamiento de la información genera crisis de fundamento axiológico, un desmoronamiento del estado de las cosas, de las tradiciones, del sentido

de la vida, de los criterios éticos, objetivos e incluso intersubjetivos. Destacan que actualmente se vive en un pluriculturalismo que se opone radicalmente al carácter homogéneo, unitario donde prevalece la heterogeneidad, la diversidad en la forma de pensar, sentir y actuar del hombre.

Como consecuencia de ello, aquél no conforma su pensamiento con base a estructuras cognitivas estables y perennes porque todo es relativo y efímero. Se vive en una sociedad donde los Mass Media, constituyen en factores determinantes de la transmisión y difusión de información y los nuevos valores propios de la época postmoderna.

Según Ugas (1996-1997) todo esto genera la caída del pensamiento absoluto, el quebrantamiento de los paradigmas, de los grandes mitos, de los antiguos ídolos, de los planteamientos utópicos. Ya nada es absoluto, no tiene trascendencia. La incertidumbre, lo paradójico, la heterogeneidad y lo complejo cobran sentido en una sociedad postmoderna caracterizada por adquirir un saber que no se fundamenta sólo en la ciencia, sino en la adquisición, dominio y utilización de lenguajes a través de la comunicación tecnológica.

Dadas las características que definen el rasgo epocal, es importante comprender la compleja situación en que se encuentra la ciencia geográfica en cuanto a su enseñanza enmarcada en un ámbito de crisis de los paradigmas científicos actuales. Para Santiago (1998 f) los paradigmas de la ciencia moderna son cuestionados desde el presente histórico por no ofrecer una explicación a los fenómenos sociales, ya que ante una realidad sujeta a cambios acelerados, los modelos de análisis tradicionales que provienen de posiciones dicotómicas sucumben ante

una realidad tan variable. Ello demanda la necesidad de abordar la nueva realidad histórico - geográfica, desde un raciocinio más abierto y sujeto a los cambios que en forma cotidiana se presentan.

Una realidad espacial sujeta a lo falible, lo incierto, no puede ser explicada a partir de conceptos o sentencias universales e inmutables. En este sentido, se evidencia la prioridad de transformar un proceso de enseñanza centrado en una labor transmisiva de descripciones e inventarios geográficos que aliena, limita el desarrollo de una conciencia nacional, de un pensamiento cuestionador y transformador de la realidad geográfica existente.

Entender un ámbito espacial tan cambiante supone y exige la ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza ya que la concepción que tiene el docente como el alumno sobre la vida, la realidad, sus normas y principios se muestran totalmente contradictorios con su realidad inmediata y no se corresponden con las necesidades más apremiantes de la sociedad.

De acuerdo con Gurevich (1994) la geografía tiene como objetivo:

analizar, interpretar, y pensar críticamente mundo social por ello corresponde a esta ciencia la manera de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad pues las distintas formas de organización espacial son el resultado de la forma particular en que las sociedades humanas en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza transformándola según sus necesidades e intereses. (p. 71).

La enseñanza de la geografía debe promover el estudio crítico, analítico del espacio local del alumno asumido en su presente geográfico para construirlo en su complejidad dinámica. El estudio del

entorno asume el enfoque interdisciplinario que atienda lo real, se ajuste a las transformaciones y de respuesta a las necesidades espaciales.

Santos (1990) aclara que, hoy por hoy, las ciencias sociales y, en especial, la geografía, pese a la compleja y dinámica realidad que marca la contemporaneidad, permanecen arraigadas en su proceso de especialización. Situación que no le permite apreciar los fenómenos sociales y geográficos como un todo globalizante, y por lo tanto, no reconoce lo espacial como una realidad donde se integran una multiplicidad de fenómenos. El conocimiento especializado se apoya en una causalidad mecánica que muestra la aparente realidad geográfica, la escasa veracidad científica al obviar los principios de la investigación, al no asumir la causalidad compleja, las situaciones de alteridad, el ámbito de la incertidumbre.

El carácter descriptivo y monodisciplinar de la enseñanza del quehacer geográfico no logra asociar los conocimientos geográficos entre sí con la realidad espacial creada y transformada por el hombre. He aquí la connotación social del espacio geográfico. Este ámbito cambia en la misma forma en que el hombre cambia su actitud frente al entorno. Al asumir nuevas expectativas, y necesidades, desarrolla nuevas formas de explotar y utilizar los recursos que le proporciona la naturaleza.

La actitud cambiante del hombre en su afán de responder a sus más altas prioridades, genera innovaciones tecnológicas científicas que hace que el espacio se torne impredecible, dinámico y cambiante. Aunado a esto la caída de los paradigmas científicos vigentes producto de las revoluciones científicas constituyen factores generadores de una

situación compleja que impide que a esa velocidad con que se producen los acontecimientos y conocimientos las ciencias sociales logren elaborar un marco epistemológico que permita explicar y responder a los diferentes problemas que impone la cotidianidad espacial. Situación de la cual no escapa la geografía que como disciplina científica enfrenta el reto epistemológico para construir el saber espacial y enseñarlo.

De allí la importancia en aceptar el reto teórico metodológico que en términos de Santiago (1998 a- 1997 d) significaría el desafío epistemológico para que las diferentes disciplinas geográficas logren elaborar un marco teórico capaz de reestructurar los viejos y nuevos conceptos acordes con lo nuevo que se identifica con cada período histórico y puedan corresponderse en un estudio interdisciplinario, para poder abordar los problemas físico-naturales y sociales resultantes de la permanente interacción hombre- medio.

Entonces, se dará paso a una epistemología geográfica que asuma una concepción del tiempo, del espacio y de la historia misma, de sus transformaciones, de su dialéctica y evolución. En este orden de ideas, se considera que en este momento histórico, se impone una enseñanza de la geografía que asuma lo espacial, lo ambiental, lo ecológico y lo social, mediante un estudio integrado de las diferentes disciplinas para que el alumno pueda abordar crítica y reflexivamente su realidad espacial dadas las nuevas condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, científicas, técnicas que caracterizan el mundo actual.

Desde estas perspectivas, se debe reformular o replantear la acción educativa con el propósito de valorar el ambiente y sus recursos como espacio de vida para lograr la preservación del medio natural y la

relación equilibrada hombre-naturaleza. Esto incide en que la enseñanza de la geografía deberá promover un conjunto de actividades que según Santiago (1991 a, b) fortalezcan la posibilidad de formar sujetos con reflexión crítica y abiertos a la innovación, participación y transformación de su realidad inmediata. Una realidad cada vez más inserta dentro de contextos globales y en un ámbito ecológico donde exista la armonía socio-ambiental ante la demanda de crear un habitat más humanizado.

Para concretar, resulta complejo percibir y comprender las transformaciones geográficas debido a la rapidez de los sucesos. Estas razones, hacen indispensable concretar alternativas pedagógicas que se adecúen al proceso de cambio para que el alumno asuma con postura crítica el entorno en que habita. Por lo tanto, los contenidos curriculares deben ajustarse y responder a la realidad espacial y a las necesidades del mismo.

La enseñanza de la geografía en la Tercera Etapa de Educación Básica centrada en la descripción, la atomización y el determinismo geográfico, debe orientarse hacia el estudio del entorno desde un enfoque crítico para entender los cambios espaciales y, al mismo tiempo, comprenda el espacio geográfico local como una construcción social, ya que el colectivo utiliza y disfruta los recursos proporcionados por el ambiente. De esta manera, se estaría fomentando el desarrollo del espíritu geográfico del individuo que se educa.

Lo expuesto anteriormente es un problema de relevante importancia, debido a su vigencia en los recintos educativos, donde se desarrolla una enseñanza de la geografía a nivel de la Tercera Etapa de

Educación Básica que se muestra obsoleta en un ámbito global donde prevalecen los cambios y las innovaciones. A continuación se destacan los siguientes rasgos que generan situaciones problemáticas en esta enseñanza:

1). En las aulas escolares, esta enseñanza constituye una labor en la cual el educador es figura y sujeto central del proceso y el educando recibe el saber emitido por su profesor y lo reproduce. Es obvio, que la enseñanza de la geografía es mecánica y repetitiva, por lo tanto, no agiliza los procesos cognitivos complejos, lo que determina la ausencia del acto de comprender, analizar, criticar, elaborar para confrontar los fenómenos geográficos en su contexto local, el aprendizaje escolar es memorístico y reproductivo.

2). Relacionando la situación inherente al aula de clase con la realidad impregnada de cambios, docente y educando desarrollan actividades ajenas al entorno. No obstante, en su quehacer cotidiano ambos están expuestos a un sinnúmero de sucesos, códigos y mensajes que es inoportuno descartar cuando se trata de dar explicación a la compleja realidad geográfica. Mientras en la realidad geográfica operan cambios significativos, el recurso tecnológico y comunicacional trastoca la enseñanza abstracta que no acerca al individuo a lo real, lo diverso, lo cotidiano, lo complejo, al estudio cualitativo, profundo, real y directo como objetivo del espacio geográfico.

3). La enseñanza de la geografía actual, enfatiza en descripciones detalladas de los fenómenos físico naturales y sociales desarrollándose en forma atomizada a través de la enumeración, localización, descripción de características de lo geográfico.

4). En fin, se facilita una enseñanza destinada a consolidar el método positivista que lleva al establecimiento de leyes universales invariables en el tiempo y en el espacio. (Determinismo Geográfico). El aprendizaje memorístico del alumno deviene de un proceso de enseñanza y aprendizaje sustentado en una actividad mecánica reproductora que impide el desarrollo de habilidades al relegar el conocimiento científico a conceptos aparentes, desarticulados de la realidad inmediata del educando.

5). La transmisión de contenidos a ser copiados y explicados en forma superficial, la utilización del texto como fuente de conocimiento, así como las actividades pertinentes a la evaluación para verificar la reproducción de información desactualizada constituyen actividades metodológicas que impiden al educando construir su saber geográfico, lo que no ayuda a comprender el proceso de transformación del contexto espacial y niega el desarrollo del pensamiento divergente, plural, global, hermeneútico y heurístico, al justificar en todas las situaciones de clase la utilización de textos que muestran lo elemental para el educando.

6). Todavía se administra una enseñanza rígida con apego a las orientaciones de la didáctica tradicional que pone de manifiesto el desarrollo de contenidos estrictamente conceptuales, donde la enumeración y la descripción detallada de conceptos, constituyen el trabajo central de alumno. De manera que existe un desfase entre lo que ocurre fuera del aula con lo que dentro de ella se aprende como discurso geográfico.

El currículo impone una enseñanza de la geografía cuyo desarrollo supone la reproducción exacta de contenidos que son dados a conocer a

partir de una retórica superflua, un verbalismo magistral y una actividad pedagógica basada en el desenvolvimiento del modelo tecnocrático donde el docente ejecuta estrictamente acciones planificadas en los diseños curriculares tal como lo establece el Ministerio de Educación.

7). La enseñanza de la geografía limita al alumno en su capacidad de observar, interpretar, subestima la disposición para comprender su realidad espacial ya que el docente no introduce variables curriculares que permitan al alumno insertarse en su contexto espacial para comprenderlo.

8). La enseñanza de la geografía, niega la posibilidad para el conocimiento, dominio y comprensión de los problemas inherentes al contexto espacial ya que dentro del recinto educativo se administra la enseñanza de la geografía apoyada en el desarrollo de contenidos programáticos parcelados transmitidos como información superficial, desactualizada y descontextualizada, por obviar los problemas que enfrenta el alumno en su acontecer diario. La labor docente se encamina a comunicar un conocimiento que resulta invulnerable, indebatible, incuestionable, indiscutible, único, ayudando al educando a repetirlo y propiciando un ambiente carente de sentido para ambos.

Así mismo, Zamorano (1965) expresa que en los distintos niveles del sistema educativo esta asignatura es transmitida mediante la utilización de métodos poco adecuados y sin tomar en cuenta el grado de madurez o nivel psicológico del individuo. Se pierde un precioso tiempo en enseñarle contenidos abstractos sin considerar los intereses del alumno. Si en algunos casos el contenido se acerca a su entorno no deja de desligarse de patrones descriptivos de la enseñanza.

Como se puede apreciar, el aporte de la escuela es casi nulo en cuanto a la formación del espíritu geográfico. El alumno es incapaz de identificar los fenómenos geográficos. Por lo general, aunque el maestro esté consciente de los cambios que en materia educativa debe propiciar, tenga conocimiento de la realidad actual y esté consciente de los problemas de la comunidad, termina desglosando la materia o contenido curricular en temas ambiguos, en contenidos disciplinares que carecen de connotación espacial y de significado para el alumno.

Investigaciones realizadas por Santiago (1991 a), en el ámbito de la enseñanza de la geografía, ratifican que la escuela de hoy aún permanece aferrada a las prácticas tradicionales de enseñanza, las cuales están centradas en la transmisión masiva de información. Como metodología destinada a prolongar un proceso educativo repetitivo y monótono, donde predomina el dictado, copiado y la información superficial. Se administra una enseñanza apegada a un programa, lo cual condiciona una labor que debe ser flexible acorde con las situaciones cambiantes de tiempos posteriores.

· Se desarrolla una enseñanza que obvia la concepción del espacio como producto social. El hombre transforma la naturaleza para adecuarla a sus necesidades. Esto crea cambios y efectos espaciales. Sin embargo, esta enseñanza fomenta la dicotomía hombre-naturaleza donde prevalece el estudio de lo físico sobre lo humano. En este sentido, Santos (1993) expresa que la teoría geográfica no logra asociar los conocimientos geográficos con la realidad espacial. La autora considera que estas aseveraciones son aplicables al campo de la enseñanza, ya que a pesar de la complejidad y dinamismo que marca la contemporaneidad las ciencias

sociales y en especial la geografía (su enseñanza) permanece arraigada a un marcado proceso de especialización.

Para Ugas (1996), la concepción positivista coloca al profesor frente a un estudiante con la intención de transmitir la reproducción de un saber científico. El docente repite saberes a sus alumnos que son arrojados a partir del marco de diferentes investigaciones. La escuela actual se limita a reproducir sus viejos conocimientos, obvia la intersubjetividad, la ontocreatividad del sujeto que aprende.

Aunado a lo anteriormente expuesto, la falta de recursos didácticos en el aula, la utilización de textos obsoletos, el desarrollo de objetivos y contenidos desarticulados de la vida cotidiana del alumno, la masificación de la educación, el exceso de contenidos programáticos, la resistencia al cambio por parte del docente, entre otras, son situaciones que desmejoran la calidad de enseñanza de la geografía.

En otras palabras, el acto de enseñar se traduce en una actitud arbitraria, vertical e intransigente por parte del docente, frente a un alumno pasivo al que no se le ofrece la oportunidad de participar, dando a conocer sus ideas previas, necesidades e intereses. El docente sólo informa para evaluar, cumple con su función reproductora más no creadora e intelectual. La escuela sólo se remite a administrar un currículo como obligación jurídica que no le permite al alumno avanzar en el proceso de producción del conocimiento, ni desarrollar niveles de pensamiento mucho más complejos.

El modelo educativo tradicional entra en crisis en tiempos postmodernos, al evidenciarse un acto pedagógico centrado en la transmisión de información, un discurso, un repertorio de lenguajes, con

el cual se adquiere un saber masificado que se impone para vigilar y mecanizar al individuo. Lo que tradicionalmente se transmite en la escuela son conceptos geográficos vacíos de significación, los cuales se exponen pero no se aplican sin descartar que lo que se aprende en la escuela son saberes desactualizados y abstractos.

González , Guimera y Quinquers (1987) al respecto expresan que:

"Plantearse la función del estudio de la geografía dentro del bachillerato es naturalmente plantearse la función política que cumple en el aprendizaje del adolescente. Los postulados sobre los que se apoyan los programas oficiales toman partido y lo hacen bajo la apariencia de objetividad, neutralidad con función culturista y los podríamos resumir en los siguientes aspectos:

- a)- El análisis geográfico parte de unos datos objetivos y frecuentemente se detiene en ellos ignorando la idea de que el saber geográfico puede ser un instrumento político. El estudio del espacio consiste en la descripción y comprensión del mismo.
- b)- Esa descripción la encontramos parcelada en una serie de contenidos temáticos (Demografía Agraria, Urbana, etc.). Cada uno de ellos responde a un proceso de generalización y abstracción que esconden a los alumnos las realidades concretas de las que parten y no ayudan precisamente a la proclamada comprensión del espacio. (p. 88).

A pesar de los intentos de reformar la educación venezolana, el docente aún continúa aferrado al tradicionalismo pedagógico y ejecutando programas autorizados por el Ministerio de Educación y aplicando una estrategia vertical en la transmisión de conocimientos generales, mediante la utilización de un método verbalista y escolástico con un régimen de disciplina y autoridad que induce a los educandos a la memorización y repetición de conceptos disciplinarios, nociones geográficas, contenidos curriculares desfasados de la realidad actual.

Este tipo de enseñanza se constituye en una actividad acrítica y repetitiva eminentemente descriptiva que se aleja de la espacialidad geográfica; del sentido social que debe tener la enseñanza; del papel que

debe jugar la geoenseñanza en la construcción del saber espacial el cual está identificado estrechamente con el saber social.

Bajo estas orientaciones, se administra una enseñanza de la geografía que impide que el alumno logre establecer la articulación de los contenidos, la confrontación de los conocimientos geográficos con la realidad espacial y con los nuevos conceptos aportados por la ciencia para apreciar la evolución de tiempos posteriores.

Concebir la educación y la enseñanza de esta manera marca un profundo desfase en tiempos actuales, por no responder a los nuevos requerimientos de un proceso histórico caracterizado por el cambio, la incertidumbre y la falibilidad de los conocimientos. Lo absoluto, lo estable en el tiempo y en el espacio, no tiene cabida ante una realidad donde la novedad espacial y conceptual, cobran sentido para darle paso aspectos de orden estrictamente relativos, demandantes de un nuevo raciocinio.

De allí, que se requiere promover una enseñanza acorde con la formación integral del individuo, con la transformación de la realidad social, a la vez que propicie el desarrollo de una conciencia geográfica que permita abordar el espacio con sentido reflexivo y crítico. Esta consideración obliga al docente a asumir la realidad inmediata.

El estudio del espacio geográfico local o comunitario del alumno como opción para proponer cambios significativos en la práctica escolar motivando, a que el educando participe en tareas que atiendan los problemas que espacialmente confronta en su vida cotidiana. Se busca evitar que la enseñanza de la geografía se desarrolle aislada de su

dinámica espacial y se desenvuelva como una actividad generadora de conocimientos.

Se trata de que el alumno explore, descubra su medio cotidiano mediante estrategias investigativas para que la enseñanza de la geografía sea menos superflua y caricaturesca y más real u objetiva. Asumir el estudio de lo real en forma vivida a fin de promover el significado en los aprendizajes a través de su práctica social para motorizar transformaciones, en cuanto a la concepción que tiene el educando sobre el mundo que lo rodea.

Una enseñanza con estas características adquiere mayor sentido real, social y humano, ya que el alumno aprende a través de su interacción con el entorno que se muestra cada vez más complejo, dialéctico, global e interdependiente. Dicho de otra manera, la complejidad que caracteriza el mundo actual plantea el hecho de transformar radicalmente la forma tradicional de esta enseñanza, para aproximar la escuela al entorno como escenario sociocultural. Así, alumnos y profesores desarrollarían una actividad de aula con un sentido más vivencial, fomentándose el desarrollo del pensamiento crítico.

Lacoste (1977) propone un cambio de paradigma en cuanto a la necesidad de cambiar la enseñanza de la geografía de los profesores por una enseñanza que desarrolle en el alumno una conciencia espacial, el apego territorial, aprender a pensar sobre el espacio, a percibir los problemas espaciales, ofrecer alternativas para su solución y participar activamente para resolverlos. Propone una práctica espacial por parte del alumno para que asuma la lectura de mapas, los problemas geográficos

relacionados con su realidad inmediata, el carácter geopolítico; en fin una geografía en función a las necesidades del espacio.

Ahora el énfasis en la enseñanza de la geografía, radica en desarrollar en el alumno la consciencia espacial para plantear una mejor organización del hombre sobre el medio natural aportando alternativas de solución pertinentes a los diferentes problemas inherentes a su entorno inmediato, con la finalidad de perpetuar la vida sobre la tierra y minimizar en gran parte el impacto negativo que genera la acción destructiva del hombre sobre el medio.

Para entender la compleja realidad espacial, se requiere en estos momentos de una enseñanza de la geografía que le ofrezca al alumno la posibilidad de comprender su situación de interdependencia con todo lo que le rodea; de entender la vulnerabilidad de los sistemas naturales ante la acción incesante e irracional del hombre sobre el medio; de la importancia que merece su papel protagónico para transformar su entorno al actuar directamente sobre él y lograr una relación más estable con todo lo que le rodea.

· Dicho esto, no cabe duda que el mundo de hoy reclama nuevas posibilidades de enseñanza de la geografía, de una nueva geodidáctica que le permita al alumno desarrollar su campo personal, experiencial al enfrentarse a su entorno cotidiano, a su realidad comunal; aprender a aprender a resolver problemas a través de su actividad personal, la investigación, discusión, el diálogo.

La escuela de hoy debe adaptarse a los cambios que le impone la época, debe promover una enseñanza de la geografía a través de la cual el alumno comprenda la relatividad del mundo actual, la utilidad de los

conocimientos geográficos por estar completamente ligados a su práctica social, a su contexto histórico, político, social, cultural, económico en el cual se desenvuelve; al conocimiento cotidiano que maneja a través de su experiencia y de la información geográfica que le proporcionan los diferentes medios de información social. En este sentido, Santiago (1998 f) sugiere que la misma debe tener una connotación más social, humana y más acorde con los cambios que evidencia el entorno.

La realidad geográfica circundante al alumno es el tópico central al cual debe prestar atención la geoenseñanza. Desde diversos criterios, con sus respectivos fundamentos teóricos metodológicos más novedosos, se ha considerado la necesidad de proponer alternativas ambientales adecuadas para que la sociedad se desarrolle con mejores condiciones de vida. Así, la geografía deberá asumir la pluralidad de los problemas ambientales, también los aspectos de orden económico, social, político, y cultural, que sintetizados en una relación histórica arrojan el empobrecimiento de las masas populares ubicadas en un espacio geográfico considerablemente deteriorado.

· Asumir la enseñanza de la geografía con un alto contenido social significa desarrollar en el alumno habilidades y destrezas que ayuden a percibir su entorno y actuar sobre él en forma creativa para transformarlo. De manera que la propuesta de cambio en la geoenseñanza venezolana en la Tercera Etapa de Educación Básica, deberá comenzar por propiciar en el educando el desarrollo de su capacidad teórico-práctica a fin de que pueda asumir desde una perspectiva crítica su entorno y construir su saber geográfico.

Para transformar la realidad geodidáctica venezolana es necesario considerar el estudio de las siguientes variables: la finalidad en la enseñanza de los conocimientos geográficos, el método, los contenidos, los recursos didácticos, el alumno, el contexto, el docente y la comunidad. La finalidad de la enseñanza de la geografía debe velar por la formación integral del ser humano, facilitándole los recursos intelectuales para que puedan asumir reflexiva y críticamente su realidad espacial inmediata.

Ello requiere aprender a partir del contacto directo con el entorno geográfico inmediato para analizarlo e ir conformando una actitud de cambio frente a la dinámica espacial. Se pretende implementar la enseñanza del saber geográfico útil y funcional para que el ciudadano entienda el entorno en el cual habita y proponga alternativas de solución a los problemas espaciales. Ante una realidad sujeta a cambios, el docente debe promover la aplicación de estrategias metodológicas que faciliten la elaboración de una planificación geodidáctica flexible que permita la conjugación teórica-práctica.

El mundo actual sometido a los persistentes cambios amerita el estudio de situaciones globales e interactuantes que le permitan al alumno enfrentar la compleja realidad espacial. De allí, la importancia de problematizar los conocimientos geográficos al identificar los problemas espaciales en la comunidad mediante procesos investigativos que le permitan construir el conocimiento científico desde su propia cotidianidad espacial.

Por tales razones, el docente se debe convertir en facilitador y orientador de situaciones de aprendizaje al diseñar estrategias

metodológicas que permitan desarrollar en el alumno habilidades teórico-prácticas necesarias para emprender la actividad investigativa. Lo que pretende la enseñanza del saber geográfico es que el educando no sólo adquiera información, sino que también se interese por los procedimientos científicos.

La práctica geoeseducativa debe promover la adquisición del conocimiento científico siguiendo los principios metodológicos de la ciencia geográfica. En este sentido, la escuela colocaría al alumno frente a situaciones más dinámicas que lo vinculan con su realidad inmediata y con el conocimiento que inexorablemente cambia. Cosme, A (1998) ratifica lo antes expuesto al afirmar que la enseñanza de la geografía se debe fundamentar en una actividad metodológica cuyo centro de interés es el tratamiento a los problemas sociales actuales.

De manera que el énfasis en la enseñanza de la geografía debe ser el estudio de la realidad geográfica del educando para poder comprender la globalidad y la integralidad de los cambios y transformaciones que sufren los fenómenos geográficos en el tiempo y en el espacio. Por eso, se tiene como prioridad la superación de una enseñanza de la geografía basada en trabajo pasivo y contemplativo por otra que asuma la confrontación crítica y reflexiva del entorno geográfico.

Morales (1998) propone una enseñanza basada en el estudio científico del espacio geográfico con el objetivo fundamental de que el alumno sea capaz de percibir y enfrentar su dinámica real y cotidiana en tiempos de complejidades a fin de construir la síntesis espacial. El cambio educativo es impostergable en virtud de superar la forma libresco en que es impartida la enseñanza de la geografía. Esto se logra

implementando una geodidáctica activa basada en la observación directa del entorno geográfico. La metodología de enseñanza le permite al alumno, enfrentarse a situaciones complejas dinámicas y cotidianas que refuerzan su campo experiencial al desarrollar el proceso investigativo que como estrategia didáctica lo capacita para indagar, explorar, y comprender el espacio geográfico que le rodea.

Se pretende convertir el proceso centrado en la enseñanza y el aprendizaje en actividades que permitan al educando abordar de manera reflexiva, crítica, y transformadora la cotidianidad espacial facilitándole una serie de herramientas didácticas como recursos de aprendizaje para emprender el estudio de la geografía desde una perspectiva espacial y su dinámica. Acercar la enseñanza de la geografía a la vida diaria, significa llevar los fenómenos o problemas geográficos al aula, convertir el trabajo del aula en escenario propicio para la investigación científica de la realidad espacial. Se propone un cambio geodidáctico que promueva la construcción del conocimiento geográfico desde la escuela para implementar una enseñanza más acorde con las necesidades del alumno.

· El objeto formativo de esta enseñanza, en la Tercera Etapa de Educación Básica es el de propiciar el desarrollo de las facultades creativas del alumno al colocarlo en actividades que impliquen la solución de problemas geográficos inherentes a su vida, a su entorno espacial. La investigación científica del espacio geográfico local supera la clase formal, la rigidez del intelecto, el pensamiento lineal y mecánico y privilegia los valores, la sensibilidad, el fortalecimiento de la mente creativa, las actitudes al resolver problemas geográficos que son de su interés inmediato.

Atendiendo a lo explicado anteriormente, el estudio centra su desarrollo en la búsqueda de nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que contribuyan a superar la vigencia de la enseñanza de la geografía con un acento descriptivo, determinista. Una práctica escolar que se aferra a preservar lo tradicional, motivo por el cual se impone como una exigencia superar la vigencia de la descripción positiva y dar la oportunidad para lograr el acercamiento con el entorno a través del desarrollo de actividades que permitan adecuadamente la obtención del conocimiento por sus propios medios.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO II

FUNDAMENTOS SOCIO - EDUCATIVOS QUE POSIBILITAN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA CON BASE EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA COMUNIDAD LOCAL

Resulta paradójico que en una época signada por el carácter efímero de los conocimientos, el docente se sienta aferrado aún en utilizar exclusivamente libros de texto adaptados a los contenidos a desarrollar. Este apego bibliográfico se mantiene al margen de los estudios multi e interdisciplinarios y fuera de todo hecho o acontecimiento de la vida diaria. Los asuntos de la actualidad y temas sujetos a la discusión y al diálogo son indiferentes al contenido regular de geografía sabiendo que los mismos proporcionan fundamentos para comprender los hechos presentes.

· Es el docente quien debe traer al aula, la información de actualidad, con el incentivo de despertar la participación activa del educando mediante la investigación científica del espacio geográfico comunitario y contribuir, a través de la enseñanza de esta ciencia, a desarrollar las habilidades intelectuales del alumno, elevar su nivel de experiencia, la adquisición de criterios propios con perspectiva socio-espacial y el valor práctico del conocimiento adquirido por la vía de la investigación para ser aplicado en la vida extraescolar.

No obstante, la poca fundamentación para la discusión teórica, la desubicación en el tiempo y en el espacio de los temas tratados, el desarrollo de la enseñanza mecanicista, la excesiva especialización del conocimiento desvirtúa la realidad geográfica y hace infértil todo deseo de comprensión. La neutralidad científica tergiversa la realidad que se pretende estudiar en su complejidad al desvincularse de las disciplinas que integradamente aportan el conocimiento con posibilidad para elaborar pronósticos.

Santiago, J (1998 f) expresa que, en la actualidad, se impone como tarea fundamental transmitir una enseñanza abierta a las interpretaciones del momento histórico a partir de concepciones que superen las barreras de la dicotomía y penetre en el ámbito de las confrontaciones, las contradicciones con el propósito de construir el conocimiento de la realidad desde el aula. Lo anteriormente enunciado sirve de base para presentar los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio, los cuales se exponen a continuación.

Adaptar la enseñanza a la realidad

El autor citado anteriormente, enfatiza en la necesidad de transformar hoy día la metodología de enseñanza tradicional creando situaciones de clase más flexibles, abiertas al cambio, a las innovaciones y los problemas que el alumno enfrenta en el contexto que habita. La responsabilidad de propiciar el cambio recae sobre el docente. Su papel como orientador del proceso educativo y como científico de la educación reside en propiciar estrategias de enseñanza

y aprendizaje, que le permitan al alumno, traspasar las barreras del aula para incorporarse en los quehaceres de la vida diaria. Esto significa percibir, comprender, analizar, interpretar los eventos espaciales del presente para ser debatidos en clase.

Al respecto, cabe citar el planteamiento de Aular y Bethencourt (1993) quienes expresan lo siguiente:

La enseñanza debe tener como finalidad la interpretación del momento actual más cercano del muchacho ¿cómo vivimos?, ¿cuáles son nuestros problemas, nuestras alegrías, nuestros sueños?, ¿cómo veo mi barrio, mi ciudad, mi país?, ¿cómo somos?, ¿en qué trabajan nuestros vecinos?, ¿qué celebran?, etc. Se trata de involucrar al alumno con su realidad inmediata. Esta debe ser la principal fuente de conocimiento. (p. 18).

Los señalamientos de Aular y Bethencourt (1993), proporcionan al docente los argumentos básicos sobre cómo orientar la enseñanza de la geografía en función a planteamientos de interrogantes que obligan al alumno a buscar respuestas que tienen pertinencia con su entorno, el lugar donde vive, su país. Los autores citados reconocen que la verdadera fuente del conocimiento está en escudriñar su espacio de vida.

Santiago, (1998 f) ratifica lo expuesto al expresar que es el docente, quien tiene que desarrollar el proceso de enseñanza de la geografía, de manera que el alumno conozca su entorno más cercano y asuma que el conocimiento escolar es útil para analizar significativamente su entorno. Transformar el escenario tradicional de la clase implica abordar el estudio de situaciones propias de la realidad inmediata que guardan correspondencia con las actividades que se desarrollan en el espacio escolar.

También, Santiago (1998 f) recomienda al docente que antes de iniciar la enseñanza debe considerar las circunstancias que caracterizan el mundo actual, a fin de orientarla en el conocimiento de los tópicos que interesen a la sociedad. En este orden de ideas, los problemas locales, regionales, nacionales deben ser abordados y discutidos en clase.

Al mismo tiempo, el autor sugiere que la revisión programática debe servir de base para la planificación en el sentido de establecer un hilo conductor que vincule los objetivos y contenidos programáticos con la realidad inmediata, las circunstancias espaciales, el desarrollo holístico del alumno en lo ético, moral, ecológico, cognoscitivo (capacidad para interpretar, analizar, diferir, transformar), en lo social, afectivo, la experiencia docente y las exigencias emanadas por parte del Ministerio de Educación.

Explicando lo dicho anteriormente, el docente deberá avocarse a realizar un estudio previo del programa antes de emprender la actividad planificadora a fin de adaptar la enseñanza con el entorno inmediato del alumno. Mediante la proposición y consecución de opciones alternas, plurales, flexibles y abiertas el docente, le asignará una nueva orientación a la enseñanza al asumir el programa con una visión crítica, romper con la concepción mecánica y tradicionalista del mismo. Lograr el cambio radical de la enseñanza significa concebir los objetivos programáticos como elementos que orientan e incentivan el desarrollo del pensamiento y la capacidad de participación activa del alumno.

Uslar (s/f), asevera enfáticamente que el docente además de estar viviendo una época de cambios, de alteración de métodos, de sistemas y de contenidos, tiene que tener el don de acercarse al joven, de enseñarlo a dudar, a pensar, a indagar y a valerse por si mismo, a ver la escuela no como una institución que impone el aprendizaje aburrido y obligatorio sino como un medio que promete el enriquecimiento de la experiencia a través del desarrollo de la capacidad de exploración de todo cuanto existe en su entorno.

Para el citado autor, en esta época los cambios permanentes, inciden en la planificación de la enseñanza de la geografía, en los métodos, en las estrategias, contenidos, recursos y la evaluación. Hoy día la práctica de la enseñanza debe trascender el aprendizaje repetitivo para desarrollar la capacidad creadora del alumno a través de tareas investigativas, de planteamientos de preguntas que lo inciten a pensar, a indagar sobre todo aquello que despierte duda.

Trillo (s/f) expresa que para enseñar no basta con saber la asignatura y transmitir contenidos programáticos. Hay que tomar en cuenta el contexto histórico caracterizado por los cambios violentos en el área del conocimiento. La apabullante producción de información está traspasando los linderos del aula proveniente de los diferentes medios de información y de la misma realidad socio-espacial. La escuela, ante esa situación, debe fomentar la actualización de objetivos, los contenidos para traer al aula las nuevas verdades que se imponen por la vía de los descubrimientos científicos y por la vía de la investigación personal del alumno.

Trillo (s/f) al igual que Uslar (s/f), reafirman la necesidad de adaptar la enseñanza a los requerimientos propios de este momento histórico. De nada sirve que el docente domine el contenido programático y se mantenga ajeno a las nuevas realidades que fuera de la escuela ocurren y que tienen pertinencia con lo que se enseña dentro de ella.

Lacueva (1989) al respecto expresa que es necesario sustituir los objetivos específicos por objetivos de mediano alcance dejando que la actividad de los alumnos sea desarrollada por orientaciones más abiertas y flexibles a la vez que reestructurables. El docente debe aprender a trabajar con redes de objetivos que se relacionen unos con otros, reforzándose y que pueden lograrse gracias al desarrollo de actividades comunes. También tiene que avanzar en el manejo simultáneo de objetivos de diversa índole: de conocimiento, de valores, de habilidad de pensamiento, afectivos, entre otros. La citada autora, propone una articulación de los objetivos. Esto facilitaría el aprendizaje gracias al manejo integrado de los mismos.

• En este sentido, Santiago (1998 f) también propone que los objetivos programáticos deben ser abordados desde la flexibilidad que reclama una enseñanza abierta, integral, que debe guardar correspondencia con los violentos y acelerados acontecimientos que caracterizan la cotidianidad. Para alcanzar estos propósitos, el docente debe concebirlos como orientaciones y no como prescripciones que determinan el cambio de conducta por parte del alumno. (concepción de la enseñanza tradicional). Los objetivos tienen que ser analizados y

reelaborados constantemente. De no hacerlo se caería en la docencia apegada al orden tradicional.

Santiago (1998 f) expone que si el docente debe propiciar cambios sustanciales en el aula, es necesario que asuma las orientaciones programáticas desde un enfoque pedagógico social. Lo que significa enseñar más allá de los contenidos parcelados y abogar por un enfoque que integre lo pedagógico, psicológico, sociológico y didáctico, con el fin de transformar su saber pedagógico y su concepción sobre la geografía.

Los cambios que se requieren para transformar la enseñanza de la geografía han de trastocar no sólo el hacer tradicional del docente sino la forma de concebir el currículo y de operacionalizarlo. El docente debe estar capacitado en lo pedagógico, psicológico, didáctico y social, para lograr el desarrollo óptimo del proceso. Debe asumir el currículo como un recurso que orienta la enseñanza y que le permite desarrollar conocimientos, aptitudes, destrezas, valores en el alumno como sujeto responsable de construir su saber cotidiano al colocarlo en actividades investigativas que lo obliguen a pensar, hacer, producir, comunicar y transferir.

Retomando el tema de los contenidos, Santiago (1998 f) expresa que estos se han concebido como conocimientos inertes y fríos que los educandos deben depositar en su memoria. El carácter parcelario de los contenidos obedece a una concepción descriptiva de conceptos geográficos. Esto trae como contrasentido que la enseñanza no se pueda vincular con el dinamismo con el cual se producen los

conocimientos, su divulgación y acumulación ejerce una fuerte presión sobre la forma tradicional de enseñanza.

Lo expuesto anteriormente es ratificado por Martinand (1994) al referirse "que la acumulación de los conocimientos científicos y la especialización de competencias técnicas entrañan modificaciones cada vez más rápidas en los contenidos debido a la forma tan acelerada como estos se producen y son cuestionados tan violentamente". (p. 61).

Santiago. (1991 a-1998 f), explica que el cuestionamiento tiene su base desde el mismo momento en que los contenidos carecen de vinculación con la realidad y más aún cuando la ciencia reclama que el conocimiento debe ser producido desde la óptica inter y multidisciplinaria. Esto supone la negación en la insistencia de enseñar contenidos parcelados y abogar por un proceso de enseñanza que acoja tópicos globales que accedan a los problemas del entorno. Es decir, la adquisición de conocimientos se debe realizar por la vía de la identificación de problemas reales, de su reflexión y no a través de un proceso rutinario y mecánico como el que se imparte en el sistema tradicional de enseñanza de la geografía.

Estas aseveraciones obligan a plantear la revisión del trabajo que realiza el docente. En primer lugar, tiene que revisar el programa para que esté en armonía con la realidad socio-histórica espacial del educando articulando los contenidos con la red de objetivos y, posteriormente, determinará la forma en que la información será procesada. Por lo tanto se tiene la intención de darle significación a

los contenidos en concordancia con situaciones reales de la vida diaria del individuo que se educa.

Aisenberg, y Alderoqui, (1994) corroboran lo anteriormente dicho cuando expresan:

Si queremos que los educandos aprendan tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de la información. Esta es una nueva clave para la articulación entre las nociones de los estudiantes y los nuevos contenidos. Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los alumnos explicar, fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión, la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis, que favorezcan el planteo de interrogantes sobre distintos problemas geográficos. Pero esto cobra sentido solo si:

-Está muy claro para el maestro y los alumnos sobre lo que se está discutiendo.

-Se fundamentan y sistematizan las ideas y discusiones.

- Fundamentalmente se confronten este bagaje de ideas y discusiones con los nuevos contenidos presentados en los distintos materiales informativos y explicativos. (p. 151)

El docente debe presentar contenidos que tengan pertinencia para el alumno, en virtud de que él mismo participe en la solución de los problemas que le sean prioritarios y reales. Así obtendrá un aprendizaje significativo que se nutrirá de la experiencia, al participar en actividades investigativas desde la clase y atendiendo a la solución de los problemas geográficos como exigencia de la sociedad actual.

Taba (1980) considera que los contenidos a ser aprendidos deben corresponderse con los problemas económicos, políticos, sociales, culturales, con los aspectos científicos, tecnológicos y con la información que proviene de los diferentes medios de comunicación social: televisión, radio, prensa, textos, y todos aquellos datos, hechos, observaciones, percepciones, proyectos y soluciones, extraídos con

base a la experiencia del hombre y a las elaboraciones organizadas en su mente.

Los contenidos deben tener significación en lo relativo a la planificación y a la elaboración del diseño instruccional. Es decir, estar sujetos a un proceso de selección y jerarquización de aspectos socio-espaciales validados por la vía de la investigación científica, para que respondan a las demandas del sujeto que se forma. No hay que olvidar que el hombre tiene la necesidad de saber, de comprender el contexto donde actúa, de pensar en forma coherente para generar nuevos conocimientos.

Docente y alumnos han de seleccionar los objetivos y contenidos programáticos que faciliten comprender la complejidad geolocal. Dicho de otra manera, los contenidos a ser aprendidos en la escuela, deben tener pertinencia con todos aquellos hechos que el alumno observe, perciba y viva en el mundo real.

Perspectiva problematizadora en los contenidos de enseñanza

Para Taba (1980) en la educación formal el estudio de situaciones cotidianas deben guardar correspondencia con los contenidos a enseñar a fin de considerar los problemas socio-espaciales y su debida solución. Por lo tanto, el contenido debe tener validez y relevancia debe ser compatible con la realidad social, política, económica, cultural de la época. Es importante adaptar el contenido a las capacidades del estudiante, a sus experiencias,

necesidades e intereses, facilitando que los problemas socio-espaciales, sean objeto de discusión y solución en el aula y tratados con un nivel de complejidad que emerge de la realidad misma.

Lo planteado, para Santiago (1998 f) tiene importancia pedagógica en la medida que el docente vincule los contenidos programáticos con situaciones que siendo reales, activen el pensar y el actuar geográfico de los alumnos. En esto juega un papel preponderante los saberes previos del educando y la problematización de los contenidos a enseñar. La importancia del diagnóstico de la comunidad como alternativa pedagógica radica en propiciar la adquisición del aprendizaje significativo, ya que se apoya en la confrontación directa del entorno, a través de la investigación como estrategia metodológica que facilita el estudio del espacio comunal del educando.

La problematización de contenidos para ajustarlos a las situaciones reales propias de la compleja realidad geográfica obliga a la realización del diagnóstico de la comunidad, con la finalidad de ubicar los problemas espaciales para ser abordados en su complejidad a través de la investigación científica. Su finalidad radica en la solución de las situaciones conflictivas y el desarrollo del pensamiento científico del alumno.

En 1990, García (citado por Santiago, 1998 f), propone una trama de problemáticas como base para desarrollar la enseñanza de la geografía con el diagnóstico de la comunidad. La trama se desenvuelve con las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es el metabolismo de la ciudad?
- ¿Cómo se origina la vida de la ciudad?
- ¿Cómo se gobierna la ciudad?
- ¿Quiénes vivimos en la ciudad?
- ¿Cómo es la calidad de vida de la ciudad?
- ¿En qué zona de la ciudad vivimos?
- ¿Cómo ha evolucionado la ciudad a lo largo de la historia?
- ¿Cómo son otras ciudades?
- ¿Cómo se están extendiendo las ciudades y el modo de vida urbano?

Con estas interrogantes, el citado autor adopta una nueva actitud frente a la enseñanza mediante el planteamiento de preguntas que tienen relación con la vida del educando, con su entorno más cercano, dado que permiten conocer las ideas y experiencias previas que posee el alumno y al mismo tiempo, conduce al desarrollo de actividades investigativas para reconstruir el espacio que ocupa.

Mediante el planteamiento de preguntas que conllevan a la investigación, el alumno aprende en forma natural sobre las cosas, los fenómenos, las personas. Obviar la investigación en el aula sería limitar sus respuestas en convirtiéndolo en un ser atrofiado destinado a repetir saberes sin llegar a comprenderlos.

Santiago (1998 f) expresa que el listado de interrogantes reivindica desde la perspectiva problematizadora. Se asume como escenario vital la comunidad a través del planteamiento de situaciones problemáticas y con una orientación más cualitativa. De esa forma la ciencia geográfica adquiere valor y sentido en la medida en que su

enseñanza accede a la explicación de la realidad espacial del educando. Realidad que está sujeta a una constante dinámica lo que implica que el alumno piense en su espacio, lo construya y actúe sobre el mismo para transformarlo de acuerdo a sus prioridades.

En cuanto a las estrategias metodológicas Santiago (1998 f) señala que "la propuesta que responda a esta intencionalidad tiene que ser la investigación lo que determina ir más allá del aula, incentivar la actividad investigativa de acuerdo al tópico que se estudia". (p. 12). La investigación debe de apoyarse en recursos didácticos que vinculen la enseñanza con lo real. Entre los recursos destacan los medios de comunicación social: la prensa, la radio, la televisión también, los textos, los folletos, las revistas, entre otros recursos que suministran información sobre el objeto de estudio. No se debe prescindir de mapas y los planos, como herramientas fundamentales, a través de las cuales se visualiza el espacio y, a su vez, facilitan la reconstrucción de su dinámica.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación de los contenidos Lacueva (1989) recomienda que debe ser más amplia y menos rigurosa. Es preferible evaluar exposiciones, informes, dibujos, cuentos, dramatizaciones en lugar de utilizar instrumentos artificiales como el examen. Es una evaluación que no está sujeta a la memorización de contenidos o a la reproducción de información sino al desarrollo de actividades que permiten detectar como el educando construye o elabora el conocimiento. Para ello, se realizan actividades de retroalimentación que permitan reorientar el proceso de enseñanza

en función a las dificultades que manifiesten los educandos a través de la evaluación formativa.

La autora citada anteriormente, aplica un criterio más flexible a la evaluación, al asumir que la misma no debe quedar reducida a la realización de una prueba rigurosa en la cual se valoran los contenidos memorizados o se supervisa el cumplimiento efectivo de los objetivos programáticos. Se trata de implementar un tipo de evaluación que rompa con el excesivo academicismo e intelectualismo que reduce el proceso de enseñanza a la consecución del cambio de conducta por parte del alumno en función al desarrollo estricto del currículo.

El objetivo es cumplir con las finalidades de la enseñanza en un proceso sensibilizador, culturizador y socializador para el hombre. Esto significa que el docente debe traspasar los márgenes de su hacer profesional y permitir que el hecho educativo favorezca la igualdad de oportunidades a docentes y alumnos, a fin de otorgarle un significado social a la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Se considera que el trabajo docente debe centrarse en el desarrollo de actividades que le permitan al alumno emprender el estudio de su comunidad, de una forma más objetiva mediante la aplicación de metodologías de investigación para obtener la explicación real de la situación en estudio.

El planteamiento de Clary (1994), cobra sentido al señalar que la enseñanza de la geografía debe fomentar la participación de los jóvenes en el mundo en el que se desenvuelven “conducirlos a una representación científica suministrándoles los útiles conceptuales y

metodológicos indispensables para aquellos que quieren comprender territorios y sociedades”. (p. 31).

El hombre como protagonista geográfico, como actor en su espacio de vida que es localizado lo organiza desarrollando una serie de actividades que introducen una diferenciación espacial. La geografía abarca el estudio de las elaboraciones espaciales, de su localización y diferenciación. Entonces, como investigador, el trabajo del alumno se traduce en observar y analizar los procesos, sus relaciones y las consecuencias generadas por la situación problemática en su ámbito local.

Esta actividad supone un trabajo mental para lograr la comprensión profunda del fenómeno en estudio. La geografía explica cómo influye el hombre sobre el espacio y viceversa. Pensar geográficamente en el entorno inmediato del alumno es el centro de interés de esta enseñanza. Comprender y explicar su espacio organizado como producto social, supone el estudio en escala de la distribución de los fenómenos geográficos en sus procesos, relaciones, efectos y evolución. En este orden de ideas Dollfus (1989) asevera lo siguiente:

Partiendo de la creación de espacios por los grupos humanos, la geografía “aprende lugares, dice lo que son, como se disponen unos en relación con otros, cómo viven los hombres, y por tanto sus sociedades repartidos por la superficie de la tierra y a la que ellos transforman más o menos por sus acciones. (p. 3).

Dollfus (1989), sugiere que debe quedar muy claro que la intención de proponer alternativas metodológicas en lo que compete a las tareas de enseñanza y de la investigación geográfica. El docente

debe colocar al alumno en tareas de investigación científica, a fin de construir y comprender la verdadera realidad geográfica a partir del comportamiento de los fenómenos locales en estudio.

En otras palabras, el docente debe colocar al alumno en actividades investigativas como: plantearse interrogantes, hipótesis, realizar experimentaciones de campo, desarrollar conclusiones, resolver problemas de carácter geográfico local, entre otras. La razón de ser de esta enseñanza radica en aproximar al alumno al entorno a través de una metodología científica que permita construir su realidad geográfica a escala local.

Lo que interesa a esta enseñanza es desarrollar en el alumno su pensamiento complejo no a partir del conocimiento lineal en el tiempo y en el espacio, sino en desarrollar un pensamiento capaz de armonizar, interactuar con lo real, de enfrentar problemas para resolverlos. El alumno debe estudiar directamente la realidad que le preocupa ejercitándose en la aplicación del método científico a fin de estudiar el fenómeno en su relación causal, en sus cualidades nuevas, en sus efectos y transformaciones. Es decir, descubrir relaciones e interacciones entre los fenómenos geográficos, percibir sus efectos, su evolución en el tiempo y en el espacio local determinado.

Hoy, es necesario ofrecer respuestas a las complejidades del mundo, a sus múltiples cambios. Hay que intentar conocer los problemas espaciales, contextualizarlos, situarlos. El pensamiento complejo del alumno ha de vincular, distinguir, integrar, organizar, globalizar el conocimiento para concebir las relaciones, los procesos creadores y transformadores en el orden físico, biológico y humano.

Por estas razones es importante reconocerle a la geografía su alto nivel de aplicación. Todo conocimiento geográfico que el alumno aprenda en la escuela tiene relación con la información que proviene del mundo extraescolar. El problema geográfico ha de aportar diferentes datos: topográficos, pedológicos, edafológicos, climatológicos, hidrológicos, económicos, políticos, antropológicos, entre otros, y cuyo estudio integrado conlleva a la elaboración de una síntesis geográfica para asumir soluciones viables a los problemas geolcales que enfrenta.

Afirman Spork y Tulippe (1966), que el énfasis de la geografía es el estudio del espacio, el cual implica una visión sintética que abarca todos los elementos que conforman un conjunto en sus relaciones. Esta materia debe introducir al alumno en el estudio de regiones vecinas, de su país, conocer el medio humano y natural en el que interactúa, comprender sus problemas, ventajas y potencialidades para desarrollarlas. También debe prestar interés en relacionar los conocimientos y aplicarlos a otras partes del mundo.

· Desde esta perspectiva la enseñanza de la geografía facilitará oportunidades conducentes a la comprensión de un problema, partiendo de un número suficiente de datos (relieve, actividades económicas, hidrografía, suelos, vegetación, entre otros), y obtener un conocimiento sintético sobre los problemas del presente que facilite el acceso a soluciones válidas y concretas hacia el porvenir.

Para Spork y Tulippe (1966), la geografía deberá despertar en el alumno la capacidad de observación del medio geográfico que ocupa (físico-humano). En cuanto a las regiones lejanas donde no es

posible el estudio directo, la observación como elemento fundamental se realizará por medio de mapas, esferas, imágenes satelitales, videos entre otros recursos didácticos. Esta ciencia debe activar el desempeño de los alumnos en la medida en que se presenten problemas actuales de países, regiones, lo que facilitará que se imparta una clase de geografía más llamativa y menos reducida al aprendizaje de conceptos, nomenclaturas insignificantes para el alumno.

Los conocimientos que proporciona la geografía y sus disciplinas conexas (geología, climatología, sociología, arquitectura, economía, etc.), han sido subestimadas en el transcurso del tiempo pero dadas las exigencias del mundo actual, se impone como imperiosa necesidad la integración de las diferentes ramas científicas para dar cuenta en la solución de los problemas geográficos en el ámbito local.

Los autores citados anteriormente asumen el estudio de la geografía desde una visión sintética que abarque los elementos espaciales que conforman un conjunto y cuyas partes componentes se relacionan entre sí. Su estudio debe proporcionar un conocimiento sobre la realidad actual, considerando los hechos de la vida cotidiana y desarrollando en el estudiante su pensamiento crítico, la capacidad de discernimiento, la curiosidad geográfica.

Esta enseñanza implica el estudio de situaciones problemáticas reales y el valor que merece sus respectivas soluciones. Una vez cultivado el espíritu geográfico, el alumno se motivará a pensar, ver y actuar geográficamente. Es decir, asumirá una actitud reflexiva y participativa frente a los fenómenos espaciales.

Venturini (s/f) propone la investigación del espacio cuyo fundamento metodológico descansa todo estudio geográfico. Como ciencia del espacio la geografía tiene por finalidad “explicar racionalmente cómo funciona el espacio, cual es su dinámica y hacia dónde se proyecta”. (p. 38). Desde esta definición científica, el énfasis del quehacer geográfico es el espacio, su dinámica, sus cambios y su evolución. En él, se integran un conjunto de relaciones e interacciones entre los fenómenos químicos, biológicos y sociales. Tener conocimiento de la realidad espacial, es la razón de ser del estudio geográfico. Su propósito es estudiar a través de la metodología científica la forma en que se relacionan las variables socio-espaciales desde una perspectiva integral, de su compleja dinámica y de su proyección o pronóstico.

El desarrollo del pensamiento geográfico

Enseñar esta ciencia en forma adecuada significa un cambio en cuanto a la metodología y la formulación de objetivos programáticos a fin de adaptarlos a lo cotidiano, lo virtual, efímero, complejo y dialéctico. Así, se ejercitaría una nueva geoenseñanza que convertirá el trabajo diario de la clase, en una actividad productiva al insertar al alumno en su práctica cotidiana, para estudiarla aplicando estrategias de investigación, a partir de las cuales logrará la adquisición de los conocimientos, su comprensión y su confrontación con otras realidades y con el conocimiento científico que proviene de la escuela.

No cabe duda que la mejor forma de enseñar geografía es conectar al alumno con el entorno a partir del fenómeno que pueda percibir en el ámbito espacial local. Como ciencia del espacio, la geografía debe partir del estudio de los fenómenos reales y concretos. Esto significa asignarle prioridad a lo local para abordar el estudio sintético de las variables de interés.

Para reafirmar estas aseveraciones, Santiago (1998 f) expresa que “esta enseñanza como objetivo de la práctica escolar cotidiana es necesario que desarrolle una experiencia que vincule lo interno (procesos reflexivos) con acciones en el entorno aplicando estrategias que faciliten la posibilidad de confrontar los saberes cotidianos con la realidad geográfica”. (p. 11).

La práctica habitual del aula ha de vincular al alumno con la realidad. El alumno al enfrentar situaciones problemáticas que están impregnados de lo geográfico desarrolla su capacidad para pensar críticamente, para reflexionar y plantear propuestas constructivas en aras de lograr una mejor calidad de vida.

Zamorano (1965) reconoce que se deben concentrar esfuerzos para rescatar el espíritu científico de la geografía que como ciencia de la realidad aborda el estudio de las cosas tal y como se producen en la superficie terrestre. La geografía es una ciencia explicativa que no se conforma con la ubicación y repartición de los hechos, sino que está en permanente identificación con la búsqueda de causas y efectos.

Esto solo puede lograrse ofreciendo al alumno el desarrollo de la experiencia, del conocimiento que proviene del entorno. Para ello, es necesario colocar al alumno en tareas de observación directa, de

razonamiento, comparación, el establecer relaciones para que pueda abordar sintéticamente la realidad. Lo local ofrece múltiples posibilidades de desarrollar la ejercitación activa y permanente del pensamiento del educando al colocarlo en interesantísimas experiencias que satisfagan su sentido de curiosidad, indagación y experimentación.

Al respecto, Zamorano (1965) plantea lo siguiente:

La escuela debe favorecer la “iniciación científica en la cual deberán responderse los cómo y los por qué y en suma tender a trabajos de análisis y síntesis a una captación bien diferenciada del espacio y a un sentido geográfico más manifiesto para interpretar las interdependencias de la realidad.. Lo local ofrece... nociones esenciales para elevarse a una posición certera del espíritu geográfico. (P.13).

Las aseveraciones hechas por Zamorano (1965) tienen vigencia hoy día, al admitir que el estudio de lo más próximo al alumno le permite iniciarse en la investigación científica, la cual lo introduce en la realización de trabajos mentales más complejos para elaborar la dinámica espacial que certeramente construye. El estudio científico de lo local favorece el desarrollo de su espíritu geográfico.

La investigación científica del espacio geográfico a partir del trabajo de campo permite al alumno abordar directamente el entorno, entender su complejidad y su dinámica. De manera que se propone el estudio científico del entorno geográfico del educando como opción geodidáctica que posibilita la superación de la metodología tradicional de enseñanza para avocarse hacia una enseñanza de la geografía más real, vivida, motivante por estar fundamentada en el planteamiento y solución de los problemas que geográficamente enfrenta el educando.

Con base a estos planteamientos, Medina (s/f) establece que para comprender las dificultades cotidianas es necesario acceder a un proceso de problematización de los contenidos a estudiar de manera que el alumno participe en su solución. La actividad investigativa conlleva al desarrollo de la capacidad para deducir, inducir, formular hipótesis, suponer, predecir. El alumno al interactuar con los hechos naturales y sociales obtiene el conocimiento empírico de la realidad lo cual facilita la exploración científica y el conocimiento veraz que se obtiene de ella.

La vida cotidiana en todas sus relaciones puede ser analizada a través de la metodología científica. Para Medina (s/f) “El primer paso consiste en agotar la interpretación y comprensión cotidiana de carácter empírico”. (p. 54). De ello se deduce que la enseñanza de la geografía debe basarse en el desarrollo del campo experiencial del alumno. La exploración de su medio más inmediato le permite percibir y comprender las dificultades diarias al interactuar directamente con los fenómenos socio-espaciales y de los cuales se obtiene un conocimiento empírico de su realidad.

Para asumir las dificultades cotidianas es necesario que el docente como el alumno problematicen los contenidos a desarrollar. Esto quiere decir, que el contenido curricular debe guardar relación con los problemas espaciales para que sean resueltos por la vía de la investigación geográfica.

Gurevich y Zelmanovich (citadas en Aisenberg y Alderoqui, 1994) sostienen también, que a través, de la enseñanza de lo geográfico se ponen en escena los problemas de la realidad. Los

fenómenos geográficos aparecen contextualizados lo que posibilita su comprensión y explicación. En consecuencia, las divisiones clásicas de la geografía quedan desdibujadas porque los problemas espaciales traspasan los límites y no puede entenderse su funcionamiento con base a las áreas en estudio sino también, a partir del análisis del marco regional, nacional e internacional en el que se insertan. Esta forma de asumir los problemas para ser explicados, requieren del concurso de otras áreas de conocimiento.

A lo expuesto anteriormente, Medina (s/f) reconoce que "los nuevos enfoques curriculares de las ciencias sociales... buscan desarrollar una concepción según la cual debe producirse una articulación interdisciplinaria que permita al estudiante un conocimiento más amplio y profundo de la realidad en que vive". (p. 53). Bajo esta óptica, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe partir de la experiencia cotidiana que proporciona el conocimiento social el cual sirve de base para obtener el conocimiento científico.

Medina (s/f) propone una metodología de la enseñanza problémica a partir del estudio de la realidad en sus cuatro elementos centrales los cuales interactúan dinámicamente: tiempo, espacio, actores, hechos y acontecimientos. Estas categorías se pueden abordar a partir del análisis de situaciones problémicas que posteriormente van a conformar el discurso académico que da cuenta del conocimiento social resultante del estudio del problema central. Este autor aclara que " ... la realidad social se desarrolla en un momento específico (tiempo), en un escenario concreto (espacio) por unos agentes sociales

particulares (actores) que se manifiestan a través de determinadas acciones (hechos y acontecimientos)”. (p. 56).

Explicar el enfoque anterior significa que el hombre como responsable de la realidad socio-espacial en que vive debe ser el interés central de todo trabajo científico. El hombre tiene por asiento el espacio donde actúa. En consecuencia el espacio es su habitat natural y su entorno social el cual debe ser estudiado en su interacción recíproca. Esta alternativa didáctica la posibilita la geografía a través de un estudio interdisciplinario.

En este sentido, el elemento tiempo indica que todos los problemas pueden ser analizados a través de la historia. Los hechos y acontecimientos no vienen siendo más que el reflejo de la acción del hombre sobre lo natural, lo que viene a generar una situación problémica que ha de ser resuelta a través del método problémico. Así, se induce al alumno para ir adquiriendo una personalidad científica al aproximarse a conceptos, conocimientos mediante el uso de procedimientos de investigación científica en el trabajo escolar cotidiano.

La actividad investigativa permite a los alumnos aprender a plantear problemas, formular hipótesis, someterlas a prueba con los conocimientos adquiridos en el aula escolar. El método problémico tiene su sentido en la medida en que se aplica lo aprendido a situaciones de la vida diaria, es decir, que permite una mejor comprensión de las situaciones estudiadas.

Este método puede utilizarse en cualquier materia y a cualquier grupo de alumnos. Sirve como medio para relacionar materias; esto

significa que trasciende los límites de cada asignatura para asumir una postura interdisciplinaria que abre sus puertas al conocimiento integrado al romper con el enfoque de las parcelas científicas. Igualmente induce a los alumnos a pensar crítica y creativamente, los motiva para acceder a nuevos conocimientos a aplicarlos y transferirlos a situaciones reales de la vida, es decir, aplicar conocimientos para resolver problemas reales.

El método problémico permite el planteamiento de situaciones problémicas y la formulación de preguntas a ser respondidas, por lo tanto, él se sale de los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación preestablecidos. Son los maestros y alumnos los que conjuntamente revisan y estudian el currículo, definen sus necesidades a partir del planteamiento de preguntas centrales que permiten el acceso a diferentes fuentes de información más allá del libro texto.

Gurevich y Zelmanovich (citadas en Aisenberg y Alderoqui, 1994) plantean lo siguiente:

Los problemas exigen explicaciones... Las preguntas que orientan el acercamiento a la situación real son por ejemplo, ¿cuál es el problema?, ¿por qué ocurre?, ¿dónde localiza?, ¿quiénes y cómo intervienen?. Y son ellas las que desordenan el inventario típico de la geografía de modo que lo alumnos deberán identificar en cada caso cual es la información pertinente a los efectos de que resulte útil para la explicación. (p. 278).

Por otra parte, Estepa, Travé, y Wamba (1994) proponen una metodología de enseñanza basada en la realización de diferentes actividades de aprendizaje que debe realizar el alumno siguiendo una secuencia lógica. Se desarrolla un trabajo por parte del alumno en la

enseñanza de la geografía en un proceso ordenado que conlleva a la constatación en la práctica. Los criterios metodológicos para el desarrollo y secuenciación de las tareas a realizar, parten de una serie de actividades centradas en la motivación, exploración de conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

Cabe aclarar que el proceso de investigación, favorece la construcción del conocimiento social sin subestimar el trabajo individual. La metodología de enseñanza basada en la actividad plantea la posibilidad de seguir diferentes itinerarios y será el docente quien indique cuál será el más preciso.

Estepa, Travé, y Wamba (1994) exponen que la propuesta sobre el desarrollo de actividades en forma secuencial debe responder a situaciones problemáticas que tengan pertinencia con los alumnos y orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la búsqueda de respuestas a los diferentes problemas seleccionados. Todas las problemáticas que surjan se pueden organizar estableciendo relaciones entre ellas, así se estará elaborando una verdadera trama de problemas.

Esto permitirá la elección de diferentes caminos didácticos donde existe un hilo articulador en la secuencia de situaciones problemas. Para explicar con exactitud, los caminos didácticos se plantearán diversas interrogantes en forma conexa y lógica, a fin de trabajar en la búsqueda de soluciones a las situaciones planteadas. El alumno realizará la exploración directa de su entorno para comprender el carácter complejo y dinámico de los fenómenos, obtener información veraz y objetiva de carácter geográfico.

Con esto se pretende que los alumnos entiendan la evolución de los aspectos geohistóricos (de carácter social, económico, político, cultural, ambiental) del pasado y del presente para percibir los cambios o las permanencias al comparar las variables en estudio de las cuales se puede obtener información por la vía de la historia familiar, la entrevista oral a las fuentes primarias de la localidad. La razón de ser de estas actividades es iniciar al educando en ejercicios para la reflexión de determinados aspectos problemáticos a fin de que desarrolle una actitud positiva hacia el trabajo y desarrolle conciencia ante situaciones que él mismo vive.

Concluyendo, el estudio de la geografía sobre los hechos cotidianos implica el descubrimiento de situaciones problemáticas que merecen ser solucionadas. Una vez que se fomente el espíritu científico, el alumno desarrollará el pensamiento que le permitirá actuar geográficamente frente a los fenómenos espaciales. La geografía debe prever los problemas actuales, de explicar su evolución hasta el futuro. Para ello, tiene que instruírsele al alumno en el conocimiento científico desarrollando una serie de actividades para conocer hechos de la vida diaria a través del estudio directo del entorno.

Orientar el proceso de enseñanza de la geografía a través de la investigación del entorno comunitario del alumno garantiza la adquisición de información geográfica que es analizada, comparada, interpretada, y transferida a situaciones similares y novedosas. Así la investigación científica del espacio geográfico local se constituye en una herramienta pedagógica valiosa al fomentar la adquisición de

conocimientos, no a partir de repeticiones mecánicas de conocimientos fragmentados que son controlados por el docente para garantizar experiencias y respuestas uniformes.

Esta forma de concebir la enseñanza va más allá del aprendizaje de la realidad aparente que es adquirido superficial y mecánicamente. La enseñanza y el aprendizaje de lo geográfico debe estimular el desarrollo de la actividad para pensar críticamente, dando lugar a la posibilidad de producir múltiples criterios, razonamientos, análisis que devienen de la participación del alumno en trabajos que son prácticos y que estimulan el aprendizaje crítico y creador. La capacidad de inventiva del alumno es estimulada a partir de la ejecución de tareas que implican exploración, indagación de conocimientos hasta la aplicación de los mismos en situaciones geográficas que son objeto de estudio.

CAPITULO III

FUNDAMENTOS TEORICOS QUE JUSTIFICAN A LA INVESTIGACION CIENTIFICA COMO ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA

Cambio paradigmático: nuevas opciones para obtener el conocimiento en el ámbito de las Ciencias Sociales.

El Saber científico moderno constituye un proceso ordenado, coherente, organizado, experimentable y sistemático que tiene por intención explicar objetivamente la realidad geográfica en estudio. Este modelo basado en el positivismo, que reifica las técnicas estadísticas para trabajar con grandes cantidades de datos, sucumbe hoy día, ante la supremacía de la filosofía postmoderna que no es otra cosa, que la reivindicación de la capacidad intelectual, analítica, interpretativa del sujeto que investiga. Esta filosofía, asume lo diverso, lo plural, lo heterogéneo y destruye según Colom y Melich (s/f) lo absoluto, lo estricto, lo rígido del método científico. La cultura postmoderna no comparte comunicación total con la filosofía positivista cuya intención estuvo en cuantificar la ciencia tomando como modelo el lenguaje matemático.

En términos geográficos, Hagerstrand (1973) opina que el fracaso de la ciencia moderna se debe a que ha descuidado la sincronización y la diacronización. Es decir, la necesidad impostergable de empaquetar tiempo y espacio cuando se interactúa en la vida cotidiana. Esto se debe a que el positivismo como metodología científica convierte las hipótesis planteadas en el proceso de investigación como incuestionables, por lo

tanto, la realidad no logra revelar su dinámica, pues, sus constructos teóricos son tan abstractos, normativos e incoherentes que excluye toda posibilidad de emprender un examen continuo y exhaustivo del entorno espacial del educando para pensarlo reflexiva y creativamente.

La teoría positiva plantea un discurso que es inexaminado e inacabado por reproducir la vida cotidiana. Muestra una falsa explicación a la realidad inteligible. La concepción científica basada en el método positivista aplicado tanto en las ciencias sociales como en las naturales conlleva a un determinismo geográfico, a partir del cual se establece la relación causal entre los fenómenos para formular leyes universales. Estos principios universales inducen a que los hechos o situaciones geográficas sean invariables en el tiempo y en el espacio.

Derek (1984) justifica lo anteriormente expuesto al expresar que la geografía como ciencia social, ha vivido siempre bajo la sombra de este dominio. El Monismo Gnoseológico determina que existe una sola manera de conocer al mundo; lo material y espiritual; lo natural y humano son estudiados a partir de un sólo método aportado por la teoría positiva que encaja la observación objetiva del fenómeno en un discurso disciplinar de descripciones y reproducciones fragmentadas de la realidad.

La importancia de descubrir y aplicar leyes universales para reproducirla niega la acción transformadora del hombre sobre el espacio que ocupa, rechaza el análisis continuo, la construcción de significados por parte del sujeto que investiga, subestima las relaciones e interacciones transitorias hombre - medio, así como el papel trascendental que juega la historia en la transformación del espacio

geográfico. En otras palabras, la aceptación del hombre como ente transformador del espacio que ocupa frente a una naturaleza que no es inmutable genera la concepción dinámica hombre - medio.

En este orden de ideas, la postmodernidad niega la trascendencia de lo rígido, lo absoluto. El carácter invariable y constante de los fenómenos en el tiempo y espacio lleva a un determinismo a partir del cual se establece una relación causal entre los fenómenos para llegar a formulaciones de leyes que conducen a una generalización de observaciones empíricas que permanecen en la unicidad con intención de explicar la realidad bajo el enfoque de neutralidad científica a nivel descriptivo.

El cambio de paradigma geográfico o lo que Kuhn (1962-1970) denomina evolución de la ciencia, y por consiguiente, el surgimiento de novedosos métodos, genera crisis en el positivismo. Se rompe con la tradición determinista, con los principios genéricos, con la relación mecanicista hombre-medio para dar cabida al análisis profundo de situaciones geográficas específicas.

· En (1965) Kuhn (citado por Benejam, (s/f)) cambia la concepción que en el siglo XX pesaba sobre la ciencia al admitir que la misma no se desarrolla por la acumulación de descubrimientos e inventos individuales contruídos racionalmente y comprobados experimentalmente, sino por los cambios generados en las comunidades científicas con base a sus conceptos, valores, creencias, métodos compartidos a cuyo conjunto denominó paradigmas.

Los defensores de los diversos paradigmas pueden tener diversas concepciones del mundo y manifiestan su diverso significado, a través,

del lenguaje. De manera que la teoría de Kuhn (1962-1970) dio paso al relativismo científico tan marcado en la época postmoderna. La crítica al positivismo cambia la manera de entender e interpretar la realidad. Esta interpretación puede cambiar radicalmente producto de las revoluciones científicas.

El rasgo epocal marcado por el carácter pluricultural de la sociedad genera la caída de los paradigmas científicos vigentes y en consecuencia el saber no tiene su base solo en la ciencia. También la comunicación tecnológica se constituye en un factor determinante de transmisión de información que incide en los diferentes modos de pensar y de actuar del hombre.

La renuncia al encadenamiento causal riguroso de la cultura determinista y positivista cambia el objeto de estudio de la geografía. El paso al relativismo significa la no aceptación de la influencia determinante de los hechos naturales sobre las configuraciones geográficas de los hechos humanos, sino los valores, al significado que el hombre atribuye a la naturaleza. Una situación geográfica particular es estudiada en su complejidad, en sus transformaciones, a través del tiempo en la dinámica recíproca hombre- medio.

En este sentido, cabe destacar la influencia del pensamiento postmoderno al inventar nuevos valores, códigos, mensajes y a su vez, asumir la complejidad de la realidad espacial, la situación de crisis que genera su dinámica. El discurso geográfico de la postmodernidad se construye sobre la base del pensamiento crítico, creativo, cuestionador, abierto a la reflexión y al cambio. Hagerstrand (1973) aprecia la

autoreflexión para revelar la dinámica, los cambios de los procesos en el tiempo y en el espacio.

Lukerman (1964) reconoce la importancia de la historicidad al afirmar que las experiencias pasadas del hombre determinan las acciones o consecuencias cotidianas. De modo, que el lugar en estudio siempre ha de estar sujeto al análisis histórico para comprender sus cambios o transformaciones a través del tiempo con fines de pronóstico.

Para Derek (1984) la crítica al positivismo ha de prevalecer hoy día si se quiere reconocer el papel importante que juega la teoría crítica para determinar los imperativos de la práctica social. En palabras de Blowers (1972) esto se traduciría en desenmascarar la falsa objetividad que arroja la investigación y que tergiversa la interpretación de los resultados.

El positivismo enfatiza en la confirmación empírica, el carácter irrefutable de sus hipótesis para construir leyes invariables y llegar a conclusiones válidas universalmente, impide la realización del análisis crítico y subjetivo de la realidad geográfica cambiante por la acción reguladora del hombre. En términos de Olson (s/f) significaría desdejar el mundo, descifrarlo en su cotidianidad.

La rigurosidad científica conlleva a justificar la verificación de hipótesis para elaborar leyes generales que regulan el comportamiento de los fenómenos. El ensamblaje del fenómeno geográfico para llegar a conclusiones aceptadas como válidas por el investigador niega toda posibilidad de comprender, de interpretar, de reflexionar sobre el fenómeno social en sus procesos y en su dinámica.

Desafortunadamente la realidad social cambia históricamente, el método científico convencional (cuantitativo: hipotético deductivo) reproduce la realidad, más no permite captarla en interpretarla a partir de sus parámetros históricos, culturales. El carácter complejo de los fenómenos sociales genera duda, incertidumbre, interrogantes en un ambiente donde la certidumbre proporcionaba respuestas a todas las preguntas planteadas.

Para Buttimer (1974) hay que dar paso al reconocimiento de los valores y significados que están implícitos en el modo de construcción de la realidad. Una enseñanza de la geografía debe reconocer los cambios que provienen de la acción del hombre, someterlos a continuas reflexiones para elaborar las transformaciones. Esto se logra a través de la hermenéutica, la cual implica la realización de un examen continuo para comprender, interpretar el complejo mundo espacial del alumno, al elaborar significados que son transmitidos por medio del lenguaje.

En 1975, Steiner (citado por Derek, 1984) asevera lo siguiente:

Mientras el lenguaje sea un espejo o una réplica al mundo, o más probablemente una interpretación de lo reflexivo con lo creativo a lo largo de una línea de contacto de la cual no disponemos de un modelo formal adecuado cambiará tan rápidamente y con la misma variedad de modos con que lo hace la misma experiencia humana. (p. 98).

Gadamer (1975) plantea que la hermenéutica es un aspecto especial de la filosofía, es la base metodológica de las ciencias sociales porque trata de comprender la relación del hombre con el mundo compuesto por seres volitivos y objetos inanimados. En otras palabras, la *verstehen* (comprensión) y la *erklaren* (explicación sintética del mundo

humano y natural). Considerando lo expuesto anteriormente, Ugas (1997) reconoce que la discursividad generada por la racionalidad de la Ilustración ha sido trastocada, al perder sus fundamentos consenso, credibilidad y, confiabilidad. La racionalidad de la Ilustración pierde justificación en sus postulados positivos.

La modernidad entra en crisis al reivindicarse el discurso que deviene del pensamiento crítico, la investigación acción participativa, la genealogía, la hermenéutica (reflexión, interpretación, análisis de las construcciones realizadas por los actores sociales en la vida cotidiana), la fenomenología (estudio del fenómeno en sus significados intrínsecos), la heurística (capacidad de crear para transformar la realidad vigente) como paradigmas vigentes en la construcción del conocimiento.

Nuevas formas de conocimiento devienen también de los diferentes medios de comunicación, como recursos determinantes de la transmisión, adquisición y, reproducción de los nuevos esquemas y valores. De manera que, el humanismo ilustrado pierde sentido frente a las nuevas representaciones, a las relaciones de alteridad y a las implicaciones de la comunicación generalizada.

El verdadero conocimiento proviene del criterio del sujeto omniabarcante que investiga la realidad como un todo para encontrarle sentido y significación haciendo uso de diferentes métodos según la naturaleza o las propiedades del fenómeno en estudio. La genialidad del hombre ha puesto en marcha los adelantos tecnocientíficos, los cuales inciden en los modos de vida, en las interpretaciones del actuar y del sentir del hombre considerado individual y colectivo.

Como consecuencia de la cultura massmediática, él mismo elabora conceptos lógicos para explicar la realidad que proviene de la imagen. De esta forma transforma su modo de pensar, al elaborar un nuevo criterio que de cuenta de la realidad socio-espacial vigente. Por eso, es importante destacar que hoy día la neutralidad científica no asegura la confiabilidad ni validez del conocimiento. Según Guédez (1994) existen nuevas opciones para obtenerlo:

a)- Las teorías inciertas y las abiertas: se renuevan constantemente para responder a las preguntas actualizadas. En cambio, las doctrinas cerradas o totalitarias tal como las denomina Guédez (1994) ofrecen respuestas prefabricadas que no responden a las demandas ni a la dinámica del momento contemporáneo.

b)- El énfasis en los contenidos: Estos deben estructurarse en función a las necesidades humanas y contextualizarse de manera que tengan eficacia y pertinencia.

c)- La conciencia intuitiva: Significa el desarrollo de la intuición para ver más allá de lo que en la razón no estaba descrito.

d)- La visión pluralista: Esta pauta se basa en el desarrollo del pensamiento plural, divergente para erradicar las posiciones dogmáticas u ortodoxas que provienen del método positivista.

e)- La crisis como oportunidad: Aprovechar las situaciones críticas que generan problemas como la oportunidad más valiosa para idear alternativas de solución que garanticen el bienestar humano.

f)- La redimensión del presente: Según Guedez (1994) "hoy día el concepto de planificación es actuar estratégicamente en el presente pero viendo hacia arriba porque arriba es donde está la razón de ser de nuestro esfuerzo (la misión), el horizonte hacia donde queremos tensionar esa misión (la visión) y, están los recursos axiológicos, afectivos e intelectuales con los cuales podemos asegurar la administración del empeño (los valores)". (p. 15).

g)- La ética asertiva: Este término sugiere la ética de reconocimientos y realizaciones de las buenas acciones tratando de superar los errores que se cometan, las conductas indeseables y enfilarse hacia la búsqueda del bien colectivo.

h)- El acento en los procesos: El énfasis en los procesos asegura su control y mejoramiento y los resultados de calidad.

i)- La fuerza de la anticipación: Este término sugiere la aceptación de la esperanza, del pensamiento positivo en el cual se debe depositar todo esfuerzo.

Los aspectos mencionados anteriormente, se constituyen en premisas que estimulan y reorientan la formación y adopción de una

nueva mentalidad para asumir el reto de la compleja realidad actual en todos los órdenes del quehacer diario del hombre, en especial en la actividad educativa.

En suma, los cambios que experimenta la sociedad postmoderna repercuten directamente en el proceso educativo con intensidad incalculable. Los conflictos y las necesidades sociales de este tiempo histórico, demandan alternativas educativas que traspasen los límites de la escuela tradicional, inspirada en los principios de la ilustración y, el consiguiente abandono del enfoque educativo planteado en forma rígida, vertical y unidireccional. Las verdades petrificadas, inamovibles y eternas sucumben frente a otras y nuevas formas de enseñanza y de investigación que centran su atención en las necesidades actuales.

Otra forma hacer ciencia: lo cualitativo

Montero y Sieburth (s/f) manifiestan que en el quehacer científico todavía, se mantiene como forma de investigación la teoría de la probabilidad como única forma de obtener el conocimiento. Sin embargo, en el siglo XX surge la investigación cualitativa o investigación participativa o de la acción como un planteamiento contrapuesto a las explicaciones positivistas dadas por la ciencia. Hacer investigación cualitativa para Erickson (1977) significa lo opuesto a la investigación cuantitativa.

Las autoras citadas anteriormente, aclaran que la investigación cualitativa no está constituida por un conjunto de métodos homogéneos,

con principios generales y con aplicación directa a todos los casos. Este tipo de investigación científica se caracteriza por:

- Hacer uso de la observación participativa, entrevistas formales e informales, el método dialéctico, entre otros.
- Comprende el estudio de múltiples realidades: históricas, psicológicas ideológicas, lingüísticas.
- Presenta una visión holística del mundo concibe la problemática desde una perspectiva integral.
- Presenta una visión de la realidad desde múltiples interpretaciones con un enfoque particular etnográfico, reflexivo, interpretativo o crítico.
- Se deriva de las disciplinas: Psicología, antropología, sociología, sociolingüística, etnografía. Asume el estudio interdisciplinario.
- Responde a situaciones de índole sociopolítico, se crean reportes con base a la documentación que se elabora.
- Esta investigación se dirige hacia estudios más aplicados: aulas y escuelas. Sin pretender realizar una descripción exhaustiva ni definir el campo, o ser prescriptiva, la investigación cualitativa presenta a los educadores señalamientos con los cuales se analiza su contexto cotidiano.
- Las técnicas que se emplean en la investigación cualitativa dependen del diseño y del enfoque. La producción del conocimiento depende del aporte teórico, empírico, y de la acción.

-Este tipo de investigación se inicia a partir del planteamiento de una serie de interrogantes claves que van dando forma y pauta al diseño de dicha investigación.

-El espacio y el tiempo no son considerados como una tábula rasa sujetos a la aplicación de recetas, técnicas rutinarias los prejuicios del investigador, sino que depende de la teoría que surge con la reflexión. Es decir, se analiza la situación sugerida como problema sobre la acción que se genera en la práctica. Los descubrimientos generan nuevas teorías que se elaboran del asiduo acto de pensar la realidad.

Montero y Sieburth (s/f) presentan los pasos a seguir en una investigación cualitativa, estos varían de una persona a otra, pero en general se consideran los siguientes:

- La negociación de la entrada al sitio de investigación. Asegurarse de que la investigación es factible en su totalidad.
- La selección del contexto en el cual se llevará a cabo el estudio: definir el tamaño del estudio, la extensión, duración, accesibilidad al sitio, distancias unidad de análisis, etc.
- Los sujetos del estudio son conocidos a través de informantes claves (personas que reflejan objetivamente las vivencias de la comunidad en estudio), personas focales que seleccionadas con antelación serán seguidas durante el estudio. Esto se hará mediante la focalización que permite las observaciones directamente sobre una o dos personas como

muestra representativa del grupo mayoritario. Los co-investigadores estudian los registros, vocabularios y simbolismo que un grupo utiliza.

- Se realiza la observación participativa se usan entrevistas formales e informales para recoger datos. Se crean registros de la información mediante un formato que sistematiza la información para someterla al proceso de codificación. Esto le permite al investigador actualizarse dentro del contexto que estudia.

- Recolección de datos: pueden ser de cualquier tipo siempre que sean accesibles y recogidos del mismo medio ambiente como los memoranda, notas, oficios, o los elaborados por el investigador: mapas de ubicación espacio-tiempo, mapas de movimientos, taxonomías, categorías, esquemas y matrices, notas crudas que son aquellas que se elaboran con más detalles y reflexiones anotando los comentarios, la autocrítica fuera de todo prejuicio personal, allí se anotan los comentarios del investigador, entre otros instrumentos para recolectar datos.

- La validez y confiabilidad de dichos datos: se obtiene al tener varios investigadores observando el mismo fenómeno. Al codificar el número de preguntas es posible llegar a tener concordancia sobre un número de códigos o frecuencias. Estas no son consideradas como un dato estadístico en sí mismo con fines descriptivos sino que la descripción es analizada en sus significados intrínsecos.

- De las hipótesis de trabajo sacadas de las inferencias que se hagan, éstas se van refinando de acuerdo al análisis continuo de datos en la medida en que se reflexionan y se reconceptualizan.

- Se elaboran proposiciones de comportamientos observados y descritos con la frecuencia que ocurren. Esta frecuencia se cuenta y tabula como

porcentajes, asumiendo que su ocurrencia no es singular sino cotidiana. Se agrupan todas las proposiciones ya elaboradas para identificar patrones comunes sacados de todos los casos, de allí se desarrollan matrices mucho más elaboradas para constatar las relaciones existentes entre los patrones y todas las proposiciones que se sostienen con el pasar del tiempo.

- Estos patrones se comprueban a través de lo que se denomina la triangulación de datos, es decir la integración de datos de diferentes fuentes señalando donde existe congruencia de información y rebuscando las incongruencias como datos para ser explorados más ampliamente.

- Se buscan las explicaciones acerca del fenómeno observado para determinar hasta que punto las explicaciones prevalecen en el tiempo y bajo qué condiciones. La integración de análisis y explicaciones constituyen los resultados del estudio

- Los resultados se dan a conocer a través de trabajos escritos o exposiciones y preferiblemente presentados por todas las personas que participaron en la investigación para retroalimentarla.

Para concretar, la investigación cualitativa se constituye en una alternativa metodológica valiosa que puede ser aplicada tanto por el docente como por el alumno para conceptualizar la realidad escolar, pedagógica y geográfica a partir de las actitudes, los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El método cualitativo no parte de supuestos teóricos derivados sino que busca identificar los parámetros normativos que regulan el comportamiento de los individuos en un contexto históricamente determinado.

¿Lo cuantitativo sobre lo cualitativo?

Dada la influencia de los métodos de las ciencias naturales, el énfasis en la obtención del conocimiento científico social, se ha centrado convencionalmente en la comprensión de la realidad objetiva con desmedro del aporte subjetivo en el estudio y comprensión de la realidad social. Para Bonilla y Rodríguez (1995):

La realidad social es una totalidad con dimensiones objetiva y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que lo condicionan y lo hacen posible. (p. 21).

La realidad social funciona como un todo integrado en cuanto a facticidad objetiva y significados que le asigna el sujeto que investiga. Para que sea captada en su globalidad, no debe ser abordada por una sola forma de elaborar el conocimiento social que acepta como válido los procedimientos de las ciencias naturales. Esto se corresponde con lo expresado por Mardones y Ursua (1982) al plantear que la geografía descubre leyes de los procesos geográficos y esto permite la predicción de los cambios que ocurren.

Interpretando lo expresado en el párrafo anterior, el enfoque del método cualitativo genera un proceso de investigación que parte de las descripciones propias de la realidad, para pensarla y concebirla como resultante del pensar, sentir y obrar de los sujetos que la transforman. La finalidad del método cualitativo consiste en indagar, explorar sobre el fenómeno social en un estudio profundo, exhaustivo y detallado de descripciones que reflejen el comportamiento de los miembros de la

sociedad, con el fin de explicar desde el punto de vista analítico, reflexivo explicativo la realidad que éstos generan.

Es importante destacar, que la realidad geográfica inmediata al alumno es producto humano, sujeta a leyes modificables resultante del cambio de necesidades con el paso del tiempo y de las diferentes culturas. La realidad social es indescifrable; cuando dejan de perpetuarse los intereses sociales. El ser humano como producto cultural la transforma generando nuevas situaciones que no pueden ser abordadas por el estudio científico de las ciencias naturales, el cual se basa en la búsqueda de leyes universales que se fundamentan en relaciones de causalidad entre los fenómenos.

Apoyada en los argumentos de Bonilla y Rodríguez (1995) es preciso decir, que objetividad científica que deviene de la ciencia positiva, se traduce en su capacidad para predecir los procesos que generan sus interacciones, sus transformaciones en el tiempo y en el espacio mediante el establecimiento de leyes generales que son aplicadas a todos los fenómenos naturales. Entonces, toda realidad social presenta dimensiones objetivas y subjetivas; existen situaciones de la realidad social que pueden asumirse bajo los criterios científicos de las ciencias naturales. Pero, la idea es que la dimensión subjetiva, el aporte del análisis y explicación de la práctica cotidiana no se extravíe cuando la realidad social sea abordada únicamente en función a los métodos cuantitativos. Para Bonilla y Rodríguez (1995):

El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes, los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas.

El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y los valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Esto implica que no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado, a identificar los parámetros normativos comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente dados. (p. 43).

Los investigadores que aplican el método cualitativo buscan comprender la situación social, lo cotidiano como un todo globalizante en su perspectiva integral, en sus características o propiedades y cambios, desde una orientación inductiva que parte de observaciones específicas. La finalidad del método cualitativo no es medir con carácter de exclusividad estadística la información recogida, aunque ésta se acopla a los métodos cuantitativos para obtener significativos aportes en cuanto a gruesas descripciones. Se debe tener cuidado en que su intención es describir datos para ser objeto de análisis, reflexión y explicación del fenómeno social en sus relaciones y rasgos determinantes, con el objeto de identificar los problemas para generar alternativas de solución por medio de la participación social.

La investigación cualitativa busca la captación del significado con base a las interpretaciones de los individuos que conforman la realidad social en estudio, la cual es transformada por los mismos sujetos. Se trata de un proceso más abierto y flexible para profundizar en el estudio del fenómeno y no en aplicar y constatar normas precisas en la obtención de resultados previamente determinados por la ley. El énfasis en los procesos de las relaciones sociales para construir la realidad social vigente, es preocupación del método cualitativo.

Según la corriente latinoamericana de investigación cualitativa presentada por Montero y Sieburth (s/f), la investigación cualitativa es vista por los centros educacionales como un vehículo para el mejoramiento cualitativo. Su finalidad radica en utilizar los resultados para transformar la realidad. Esto lleva a la autogestión que implica responsabilidad y compromiso social.

En consecuencia, la investigación cualitativa es la mejor opción que se aviene en los estudios destinados al quehacer social. Esta investigación de carácter científico no puede desligarse de la realidad, del contexto cotidiano, de los cambios y contradicciones propias de la vida que generan los sujetos que la crean y la transforman.

En conclusión, el estudio de la realidad geolocal del alumno a través del método cualitativo permite captarla en su complejidad, en sus relaciones e interacciones para transformarla por medio de la participación social.

La investigación científica y la enseñanza

La investigación está llamada a desempeñar un importante papel en la enseñanza para propiciar su mejoramiento y calidad. Cabe recordar, que en la enseñanza actual se transmiten conocimientos distantes de la realidad y caducados en cuanto a su veracidad científica. En términos de Esté (s/f) se enseñan conocimientos empaquetados por parte del docente o por la vía de los libros. En este sentido Gimeno (1985), plantea que la investigación está llamada para cambiar el actuar de alumnos y profesores. La teoría crítica que deviene de la misma, enriquece la

discusión de la práctica pedagógica al reelaborar el conocimiento que se tiene sobre la enseñanza.

El cambio educativo comenzará realmente cuando los docentes comiencen a pensar y cuestionar su práctica pedagógica en la medida en que se vayan convirtiendo en investigadores en la acción. El éxito de su trabajo consiste en su habilidad para abordar la complejidad y resolver sus problemas prácticos, crear nuevas realidades de enseñanza al corregir sus deficiencias.

El docente consciente del trabajo que le ha sido encomendado no opera dentro de un marco de pensamiento limitado en sus prejuicios ni concepciones, tampoco asume los esquemas mecánicos que convierten a la educación en un proceso imitativo o reproductivo. La investigación cualitativa evita imponer los preconceptos de los problemas analizados. Su finalidad no es establecer leyes generales sino exigir un ejercicio intelectual como interpretar, analizar, reflexionar sobre las variables en estudio.

Gimeno (1985) presenta los criterios de los que la investigación educativa forma parte:

1.- La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza. Una teoría es un modelo mediador para captar la realidad, analizarla, comprenderla y discutirla.

2.- La investigación es una ayuda en la fijación de objetivos para la enseñanza, porque permite concebir a qué futuros posibles pueden aspirar los alumnos dentro de unos ciertos límites.

3.- Una aportación fundamental que realiza la investigación, está en el conocimiento que nos proporciona sobre la realidad en la que tenemos que actuar. Es un medio indispensable para develar la realidad y tomar decisiones consecuentes.

4.- Una parte importante de la investigación va dirigida a mejorar el trabajo en las aulas para cambiar la metodología, programas, materiales, el comportamiento del alumno como del profesor.

5.- La investigación educativa mejorará la educación de forma indirecta en la medida que quien la practica pueda, a su vez, ser mejor profesor. El propio investigador y las instituciones en las que ejerce su actividad mejorarán su enseñanza.

Estos criterios tienen directamente repercusión en investigación para la producción del conocimiento. Su carácter utilitario contribuye a que ese conocimiento genere cambios en la práctica docente, en su forma de cuestionar la realidad para cambiarla, en su visión sustantiva de la enseñanza en un momento dado. La investigación pedagógica orienta sobre el uso de determinados métodos que estimulan la creatividad del alumno. Ofrece un conocimiento profundo sobre la compleja realidad, constituye la respuesta clave para generar cambios destinados en virtud de superar las limitaciones en la práctica de la enseñanza para generar un proceso de mejor calidad y puesto al día por el investigador. El hecho de investigar es importante en sí mismo tanto para la comunidad científica como para el profesorado cualificado científicamente.

Según Stenhouse (1987) los profesores aprenden a través de la crítica de su arte. El docente debe cambiar su imagen profesional y las condiciones de su trabajo, debe ser un profesional de la educación,

miembro de la comunidad científica, a fin, de someter sus ideas educativas a hipótesis comprobables en la práctica. Esto invita más a concebir el aula como un laboratorio para comprobar críticamente sus teorías, más que en aceptar la ejecución prescriptiva del currículum basado en la consecución de objetivos que generan respuestas conductuales observables, homogéneas, uniformes y, sometidas a la rigurosidad curricular. Las especificaciones programáticas impiden al docente propiciar cambios sustanciales en el aula y limita las potencialidades de los alumnos en su aprender creativo.

La investigación curricular invita al profesor para su autoperfeccionamiento en la práctica de la enseñanza. Cambiar su realidad a través de la participación personal viviendo su entorno. El currículum es un medio que le permite al docente poner a prueba sus ideas educativas, a través, de la práctica basándose más en su juicio que en el de los demás. En la medida en que el docente sea capaz de enjuiciar, explorar su trabajo y la actuación de los alumnos en esa medida, podrá ajustar estrategias de enseñanza y de aprendizaje para obtener mejores resultados en dicho proceso.

Pérez (1994) alega que cada vez está más convencido de que el cambio educativo comenzará a partir de un proceso investigativo sobre la realidad educativa para propiciar su transformación. El docente debe salirse de la inercia en que vive, de las normativas curriculares que lo llevan a desarrollar la enseñanza de modo rutinario, desactualizado y descotextualizado, para entrar en la reflexión constante de su actuación y discernir las formas más apropiadas de enseñanza.

La investigación no sólo tiene cabida para el docente sino también para el alumno, no obstante, Bethencourt (1994) afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales no ha alcanzado su status científico para investigar. De allí, la importancia en cambiar la visión de esta área implementando proyectos de investigación para que los alumnos produzcan conocimientos sobre su realidad sugerida como problema.

Pérez (1994) asume que toda investigación supone un descubrimiento y la adquisición de un nuevo conocimiento. La investigación lejos de ser un ejercicio mecánico de copiar libros, folletos, enciclopedias o lo que dicen otras personas, se fundamenta en una actitud que supone incesantemente la búsqueda de la verdad, el desentrañamiento de lo aparente, la precisión, el rigor, y objetividad en el conocimiento, la curiosidad, la exploración, la creatividad, la imaginación, la duda sistemática, la actitud crítica, la formulación permanentes de por qué, la búsqueda de explicaciones para todas las cosas, la autodisciplina, la perseverancia, el trabajo sistemático, entre otros aspectos.

· Para concluir, el aporte de la investigación cualitativa es valiosísimo ya que permite recoger información subjetiva de la realidad educativa y socioespacial del educando. Se constituye en una alternativa metodológica a través de la cual el alumno adquiere la objetividad científica en el estudio de su localidad geográfica.

La investigación científica y la enseñanza de la geografía

El imperativo curricular debe otorgar importancia a los propósitos humanos, la experiencia diaria del alumno en lo económico, político, social, cultural, científico, con una alta incidencia académica. En otras palabras, los problemas sociales, ambientales y económicos entre otros, deben ser vistos en la escuela desde las aportaciones científicas y cotidianas.

No obstante, la concepción del currículo desde el enfoque disciplinar, deviene del tradicionalismo positivista característico del siglo XIX. Dice Travé (1.999), la tendencia generalizada de muchos países que aportan una educación obligatoria, adopta entre sus objetivos la enseñanza de los fundamentos de la ciencia. Los contenidos escolares son utilizados únicamente como fuente del conocimiento científico disciplinar.

El enfoque transversal representa en este caso, una posición consensuada que consiste en yuxtaponer los contenidos tradicionales con los contenidos supuestamente novedosos, los cuales son considerados como añadidura o desechos en un momento determinado.

• Travé (1999) plantea que:

... el olvido de los intereses, obstáculos y dificultades de los alumnos favorece la elección de temáticas y contenidos alejados de la zona de desarrollo potencial de los mismos y en la mayoría de las ocasiones la difusión de propuestas no experimentadas ni evaluadas en la práctica escolar predispone a la utilización de metodologías transmisivas" (p. 43).

Para el autor citado anteriormente, disciplinaridad y transversalidad constituyen las bases fundamentales del currículum, aspecto que es cuestionado en la actualidad desde la teoría crítica ya que la enseñanza de la geografía vista desde esta óptica, no asume el estudio

del saber cotidiano el cual favorece la comprensión en su interrelación y dinámica de procesos espaciales complejos a partir de la elaboración de un análisis más profundo.

La transdisciplinariedad pone énfasis en ampliar los márgenes de las disciplinas científicas en un intento por ofrecer vías de solución a los intereses, problemas, inquietudes, motivaciones de los alumnos en su deseo de intervenir, participar directamente sobre la realidad socio-espacial a través de la investigación constante.

La forma transversal de concebir el currículo según Taba y otros, 1971; Cárdenas y otros, 1991; Pozuelos 1997) debe aportar una visión integral de los conocimientos que provienen de las diferentes ciencias con la finalidad de estudiar los problemas socio-ambientales relevantes.

En este orden de ideas Benejam (1999) afirma que el alumno interpreta el conocimiento según sus experiencias y capacidades. Esta interpretación no invalida el saber establecido. El objetivo fundamental de la enseñanza es acercar el conocimiento científico vigente. La reconstrucción del conocimiento implica el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas para concebir, interpretar y valorar el mundo y la realidad.

Fundamentada en los planteamientos de la autora citada anteriormente se considera importante resaltar que los problemas reales a ser estudiados en el ámbito escolar deben resolverse por la vía de la investigación como recurso metodológico que fomenta el desarrollo de la experiencia del individuo, de su capacidad para interpretar y reconstruir el conocimiento científico, comunicarlo y contrastarlo con su propia justificación. Se crea entonces, un espacio dialéctico al transmitir el

discurso argumentativo desde una posición crítica y científica del alumno.

La enseñanza como actividad científica debe tender a transformar el mundo del alumno. Su capacidad de innovación debe traspasar el escenario disciplinar absoluto para elaborar a partir de éste nuevas construcciones de la realidad con un sentido lógico, coherente potenciado por la libertad de pensar para aplicar y transformar.

Travé (1999) plantea que sacralizar el poder omnipresente, omniabarcante y absolutista de las disciplinas, a través, de las cuales se organiza el currículum escolar, significaría formular propuestas integradoras y transdisciplinarias como reto para iniciar el cambio en la enseñanza. La implementación de nuevas formas de organizar el contenido escolar asumiendo la perspectiva transdisciplinaria constituye una alternativa de solución para lograr las transformaciones estructurales pertinentes.

El objeto de estudio de la enseñanza de la geografía no debe ser los conocimientos aportados por las diferentes disciplinas científicas, sino los problemas socio-espacialmente relevantes para los alumnos y los profesores. Según (García y García, 1989; García y Merchán, 1995) se deben presentar temáticas que interesen realmente al alumno, que estimulen su sentido de curiosidad y búsqueda para desencadenar los procesos de construcción de nuevos saberes. Los problemas cotidianos, cercanos o próximos para el alumno son el objeto de interés de esta enseñanza.

Travé (1999) sugiere que convenir en el tratamiento de los problemas de la postmodernidad significa asumirlos desde un enfoque

integrador y sistémico donde los problemas cotidianos sean estudiados desde las distintas posiciones disciplinares, a través, de procesos investigativos: salidas de campo, planteamiento de problemas, planificación del proyecto, recolección de información, formulación de hipótesis, de variables, interpretación de resultados y, conclusiones.

Cabe aclarar lo expresado por el autor citado, al indicar que la investigación no es un proceso lineal ni cerrado, él mismo se reconduce o reorienta en la medida en que surgen nuevas problemáticas, interrogantes, hipótesis. El aprendizaje que se adquiere por la vía de la investigación posibilita la integración del conocimiento disciplinar contextualizado cuyo carácter funcional adquiere gran valor en las situaciones cotidianas que el alumno enfrenta en su espacio de vida.

En fin, se propone el desarrollo de un currículo crítico alternativo, que prevea la construcción del saber socio-espacial del educando. comprender la dinámica del espacio desde el relativismo científico. La investigación como metodología coloca al alumno en actividades que lo ayudan a pensar con lógica y creatividad sobre la solución de determinados problemas de la vida práctica. En otras palabras, se toma como base los conocimientos científicos que tengan pertinencia con la naturaleza del tema en estudio y su aplicación en la vida cotidiana.

Esta forma de concebir la enseñanza coloca al alumno y al profesor en un ambiente de enriquecimiento mutuo donde se generan trabajos académicos de índole hermeneútica, dialéctica, interdisciplinaria, multidisciplinaria transdisciplinaria, y global. El objetivo de la enseñanza de la geografía lo constituye un proceso investigativo que descifra las

relaciones complejas entre los espacios naturales y sociales en los cuales se desenvuelve el educando.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO IV

ORIENTACIONES TEORICO- METODOLOGICAS PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA A PARTIR DE LA REALIDAD GEOGRAFICA CON EL APOYO DE LA INVESTIGACION CIENTÍFICA.

En este capítulo, se exponen los fundamentos teóricos que pueden contribuir a resolver los problemas que de tipo metodológico se evidencian dentro del aula. La preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza radica en actualizar el currículo con la finalidad de responder a las nuevas exigencias educativas e incidir en el trabajo docente para transformar su práctica pedagógica.

Todo ello supone la implementación de actividades investigativas que le permitan al alumno estudiar su realidad y sus necesidades cotidianas. Para ello todo docente debe revisar su trabajo en el aula y reconocer la importancia en cuanto al desarrollo del currículo tomando en consideración los fundamentos teóricos que maneja acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

El desarrollo curricular debe propiciar la adquisición de experiencias, de situaciones problémicas de orden socio-natural en las cuales se ve involucrado el alumno. Suchodolski (1977) expresa que el sentido de la educación debe ser el de capacitar al individuo para realizar tareas que le exige el momento histórico social determinado. Estos elementos constituyen en argumentos cuestionadores al enfoque academicista y tecnológico de la enseñanza de la geografía que pone

énfasis a la elaboración de una planificación basada en objetivos a ser cumplidos por los alumnos y la consiguiente constatación de conocimientos a través de la evaluación programada. verificados a través de la evaluación programada.

De las consideraciones planteadas, se deduce la necesidad en el presente de incentivar una pedagogía que promueva el desarrollo integral de la personalidad la cual es definida por Guedez, V. (1982) como:

El grado de capacidad y sensibilidad humana para saber, para saber hacer, para saber por qué, para saber a través de que, para saber a dónde, (va) desde la adquisición de una información hasta la aplicación y valoración en función de sus proyecciones histórico-sociales. (p. 18).

Esto representa la implementación de una didáctica que promueva la aplicación de estrategias metodológicas que permitan al individuo ampliar su potencial interior para que pueda operar en su mundo exterior tangible y objetivo. El propósito didáctico se traduce en lograr su autorrealización, el desarrollo pleno de sus capacidades al hacerlo consciente de sus problemas, intereses, deseos, preocupaciones y de participar responsablemente como ciudadano interesado en asumir su propio destino. Asumir la clase de geografía como una experiencia enriquecedora significa propiciar la oportunidad al alumno de explorar, indagar, conocer, comprender, analizar, interpretar, comparar, participar como parte integrante del contexto comunitario que ocupa.

En este sentido el Currículo Básico Nacional constituye para el docente el referente teórico que sustenta la reforma curricular propuesta por el Ministerio de Educación y el cual plantea la instrumentación del Proyecto Pedagógico Plantel (P.P.P), cuyo objetivo se basa en llevar a

cabo un conjunto de acciones planificadas por docentes, directivos, miembros de la comunidad educativa los cuales en un esfuerzo mancomunado trabajan para el fortalecimiento de la escuela como a resolver los problemas pedagógicos. Su objetivo fundamental es elevar la calidad de la educación y la transformación de las prácticas de aula hacia la formación integral ético e intelectual de los alumnos.

Poner énfasis en la transformación de la escuela, en este caso, de la enseñanza de la geografía, significa proseguir con un proceso metodológico abierto, flexible, democrático que desarrolle las destrezas y habilidades del ser humano para interactuar con su entorno social. El cambio en esta enseñanza implica la desrutinización de su práctica.

El Proyecto Pedagógico Plantel (P.P.P) como expresión de los fines de la educación y de la escuela es una construcción colectiva ya que cada plantel podrá dar prioridad a las necesidades locales y a las características socio-culturales de los alumnos. El proyecto pedagógico tiene un impacto social al permitir la proyección de la institución educativa, en su región, en la medida en que es capaz de adaptar la enseñanza a las prioridades o intereses locales de la comunidad educativa. El impacto social de la escuela radica en la construcción de conocimientos dentro del marco del paradigma científico y como factor de producción y productividad.

El Proyecto Pedagógico Plantel (P.P.P) concreta eficazmente sus metas implementando una metodología flexible que permita a los estudiantes y a la comunidad que circunda la escuela acercarse, involucrarse con los problemas geográficos que vive cotidianamente concretando acciones para resolverlos. Es necesario elaborar líneas de

acción para que los alumnos realicen una serie de actividades específicas a ser ejecutadas en la búsqueda del diagnóstico situacional cuyo propósito es analizar las causas que generan el problema geográfico a fin de establecer prioridades al evaluarlo en su complejidad.

Ceballos (1983) aclara que, el diagnóstico de problemas no debe quedar condicionado a una prescripción inventariada, sino que ha de responder a un examen exhaustivo de la realidad considerada como problema. Es decir, se trata de analizar, interpretar cada problema que está ubicado a escala local, para seleccionarlo posteriormente según el eje de interés. El diagnóstico de la comunidad local, una vez que ayuda a localizar y explicar el tema de interés, permite tener conocimiento de numerosos problemas que merecen ser estudiados.

Igualmente, la autora citada afirma que basándose en los resultados de investigaciones realizadas sobre el diagnóstico de la comunidad, los problemas comunitarios que se detectan, a través de los trabajos de campo, permite a los alumnos explicar con fundamento los problemas geográficos y asumir posturas críticas frente a la realidad local en su relación con lo nacional.

El diagnóstico de la comunidad promueve la ejecución de la enseñanza de la geografía con una visión real en el momento en que los alumnos se conectan con su mundo circundante. Esto le permite obtener una mayor comprensión de su comunidad, a la vez que facilita la transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones afines de la vida real.

Lo dicho anteriormente, supone que la ubicación de problemas geográficos no queda relegado a un simple inventario sino a un estudio

profundo y complejo de los fenómenos que son considerados como problema que una vez localizados se procede a solucionarlos en función a los intereses de los alumnos para analizarlos, interpretarlos y participar creativamente para resolverlos.

Figueroa de Quintero (1987) opina que la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje bajo la concepción de la enseñanza problematizadora, con base al aspecto social actual, trasciende de su carácter informativo al formativo al incorporar en el proceso educativo, el estudio de la realidad social. Esto representa la importancia en problematizar los contenidos de enseñanza para adaptarlos a la realidad en que vive el educando.

Al respecto Figueroa de Quintero (1987) expone que comprender la realidad social desde la globalidad tal como lo establece la Educación Básica exige:

- Planificar las prácticas docentes de los alumnos que estudian geografía a partir de un enfoque geohistórico estableciendo un nivel de conexión entre la geografía y la historia de Venezuela en un sistema de relaciones, es decir, en un espacio y tiempo determinados. (Taborda de Cedeño, M. (1983).
- El estudio de la realidad geográfica en un espacio supone el abordaje de lo local como punto de partida a partir de la cual se organiza la planificación curricular hasta abarcar lo nacional. Conocer el entorno local implica considerar su espacio social problematizado que previsto en la planificación curricular garantiza el aprendizaje significativo. El diagnóstico de

la comunidad funciona como una metodología que permite detectar problemas, inquietudes, intereses de los alumnos en cuanto a su contexto espacial real.

- Lo trascendente que tiene el diagnóstico de la comunidad es su aporte en cuanto a la información sobre la problemática social la cual es producto de las relaciones de los miembros que la conforman en un espacio y tiempo determinado.

Para Figueroa de Quintero (1987) el desarrollo de la clase apoyado en el diagnóstico de la comunidad como metodología garantiza la adquisición del aprendizaje significativo por acercar al alumno a su problemática que es de su propio interés por tratarse de la comunidad donde vive. De allí que esta opción curricular garantiza o promueve la integración escuela-comunidad.

Al interactuar con elementos propios del entorno geográfico, el alumno desarrolla su autoindependencia, sus valores morales, su sentido de responsabilidad, la capacidad para pensar crítica y creativamente su espacio de vida. Para ello se debe contar con un diseño curricular flexible que promueva la construcción del conocimiento en interacción con su comunidad.

Santiago (1985) opina que el estudio del espacio local se constituye en un valioso recurso metodológico que responde a las exigencias curriculares ajustadas a la Ley Orgánica de Educación (1980). La misma puede ser estudiada siguiendo una serie de orientaciones didácticas que permiten comprender y explicar la dinámica del geo-

espacio. De manera que los fenómenos demográficos, las actividades económicas, las tradiciones o costumbres de la población, su historia son elementos de carácter geográfico que pueden ser estudiados mediante la aplicación de diferentes estrategias didácticas.

El entorno inmediato constituye una totalidad en la cual se insertan múltiples elementos de naturaleza social y geográfica sujetos a permanente interacción y cambios. El espacio geográfico desde la comunidad local demanda de un estudio interdisciplinario que conduzca a la formulación sintética de la realidad con una apreciación integral de la misma. Esto significa que las variables interactuantes que conforman la realidad geográfica han de ser analizadas en función a la dinámica temporo-espacial.

La comunidad local como estrategia didáctica ha de ser estudiada siguiendo los métodos que más adelante serán presentados y los principios geográficos como: localización, causalidad, interdependencia, comparación y evolución. Entre algunos de estos principios Pinchinel (1966) destaca los siguientes:

- a). La geografía estudia esencialmente los fenómenos visibles: la geografía describe los aspectos reales y actuales de la superficie de la tierra. Se interesa también por factores no visibles (psicológicos, políticos, religiosos), en la medida en que se explican hechos visibles.
- b). La geografía se preocupa constantemente de la localización y de la extensión de los fenómenos que estudia: primero porque una de sus tareas consiste en "cartografiar" el mundo y, segundo porque ese análisis de localización de los hechos surgen los problemas y elementos de explicación
- c). La geografía estudia con especial cuidado las relaciones entre fenómenos que pertenecen a categorías distintas. Sin inclinarse favor o en contra del determinismo. La geografía analiza el juego de influencias recíprocas de las condiciones naturales y de los grupos humanos.
- d). La geografía debe presentarse, en la enseñanza elemental y media, como en la enseñanza superior o en la investigación científica: es decir, como una ciencia actual y práctica, como

una ciencia aplicada". (p.55).

A continuación se proponen una serie de métodos a utilizar en todo estudio geográfico: a)- **La observación directa** a través de la cual se obtiene información sobre las características originales de una situación geográfica por medio de encuestas, cuestionarios, entrevistas. b)- **El método de observación indirecta** a través de la cual se obtiene información de trabajos especializados como monografías, tesis de grado. c)- **El método estadístico**: para obtener información matemática con el objeto de analizar acerca de las medidas de tendencia central, correlación, variabilidad. d)- **El método comparativo** a través del cual se comparan situaciones geográficas similares en sitios distintos. e)- **El método de expresión geográfica**: implica el uso de mapas, cartas, planos, fotografías aéreas, sistemas de información geográfica, entre otros.

El Normativo de Educación Básica (1983) presenta una clasificación de los diferentes métodos de enseñanza en cuanto a:

***Forma de razonamiento**: a)- **El método histórico: inductivo** (se presentan casos particulares para que se descubra el principio general que los rige), **deductivo** (se plantean conceptos, definiciones, afirmaciones para extraer conclusiones y consecuencias). b)-**El método analógico comparativo** (se utiliza cuando se presentan casos particulares que permitan establecer comparaciones para llegar a conclusiones por semejanza). c). **El método analítico** (significa separar del todo, las diferentes partes que lo integran a fin de comprenderlas

mejor). d)- **El método sintético** (consiste en estudiar los fenómenos o hechos partiendo de los elementos constitutivos hasta llegar al todo).

***Aceptación de lo enseñado** (método que consiste en que el docente hace la presentación de temas con la finalidad de que el alumno investigue, indague, piense, reflexione y elabore conclusiones razonadas y bien argumentadas.

***Forma de comunicar la información**: comunicación directa consiste en transmitir información para familiarizar al grupo en general y para motivarlo a realizar actividades de comprensión y aplicación. Este método consiste propiciar la comunicación docente-alumno o docente alumnos. Todos participan, reflexionan, planifican, hablan y aprenden. La comunicación grupal es un método que facilita la comprensión de los conocimientos, facilita el intercambio de ideas, criterios entre alumno-alumno, alumno-grupo, grupo-docente.

***Enseñanza individualizada y socializada**: a)- **El método de los proyectos** (como estrategia que da soluciones prácticas a los problemas reales. b)- **El método de solución de problemas** (consiste en presentar al educando un problema aplicando los pasos del método científico).

***Presentación del conocimiento**: Globalización (se emplea cuando se integran varias asignaturas en un tema de estudio determinado. Este método permite al alumno obtener una visión más amplia e integral sobre el conocimiento que adquiere.

Para Santiago (1985) la utilización del método y de los principios geográficos le otorgan el carácter científico al proceso de enseñanza. Es decir, con ello se busca darle validez, confiabilidad científica al proceso didáctico mediante el carácter objetivo que exige todo estudio geográfico.

La comunidad ha de ser el punto de partida de todo estudio geográfico, es el entorno más cercano para el docente como para el alumno y el cual debe ser estudiado desde su problemática para resolver las dificultades y superarlas. Este esfuerzo por solucionar los problemas comunales le permiten al educando desarrollar posturas reflexivas y críticas cuando se amplía su campo experiencial al relacionarse cotidianamente con todo lo que le rodea.

El estudio de la comunidad local como estrategia geodidáctica ha de traspasar el campo senso-experiencial a lo informativo, memorístico intuitivo con la finalidad de lograr la explicación de la realidad a partir de la activación de los procesos cognitivos que generan cambio de conducta en el alumno.

La investigación científica como estrategia metodológica contribuye a que los alumnos descubran, analicen, comparen el conocimiento científico que se imparte en la escuela con el que proviene de la cotidianidad inmediata. En otras palabras, el conocimiento de la escuela que se obtiene con base al desarrollo curricular se reelabora en la medida en que se contrasta el contenido a estudiar con el conocimiento científico que proviene por la vía de la investigación de los fenómenos geográficos.

La investigación científica del espacio geolocal proporciona el conocimiento objetivo, veraz, preciso sobre la realidad que se estudia. Permite decidir sobre la realidad y sugerir las recomendaciones pertinentes para modificarla según las necesidades humanas. Esta estrategia ayuda a los alumnos a plantearse problemas, a formularse objetivos, a definir sus posibilidades de estudio y a convertir la práctica pedagógica en un proceso más científico.

De igual manera, ayuda a superar los problemas detectados en la práctica educativa y se constituye en una herramienta o alternativa metodológica que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza al localizar situaciones problemáticas de carácter socio-espacial que son objeto de estudio a través de trabajos investigativos.

Lo expuesto anteriormente, es reafirmado por Gurevich y Zelmanovich (citadas en Aisenberg y Alderoqui, 1994), al plantear el estudio de temas geográficos a partir de actividades concretas de la realidad espacial del educando, lo que permite que los contenidos del currículo aparezcan como los insumos necesarios para comprender esas situaciones planteadas.

Medina (s/f) expone que el procedimiento metodológico de la enseñanza problémica en el espacio del aula escolar debe partir, en primer lugar de la experiencia cotidiana para definir la situación problémica que viene siendo una lectura especial de la realidad, la cual exige capacidad para percibir, comprender las relaciones y las tendencias del problema.

Esto se traduce en un trabajo complejo que requiere la presencia del docente para hacer las orientaciones adecuadas y pertinentes a los

alumnos. El próximo paso sería descomponer la situación problémica en categorías de análisis. Una vez que se define el problema, es necesario realizar la descomposición de la misma en las siguientes categorías de análisis:

a). Actores: el primer paso a dar consiste en la identificación de la situación problémica para determinar el nivel de compromiso y responsabilidad de cada actor, la forma cómo estos se relacionan entre sí, asumiendo otros actores de menor importancia que participan en los acontecimientos o conflictos sociales. Medina (s/f) aclara que el actor puede ser un individuo, una comunidad, una categoría, un grupo, una clase social. En fin todo aquel que juegue un papel importante en las complejas relaciones sociales.

b). Escenarios: El hombre desarrolla su vida en un espacio determinado. Su acción social y los efectos que produce pueden generar situaciones conflictivas y cuyo conocimiento ofrece posibilidades para la reflexión en cuanto a la actitud que asumen los actores sobre el espacio de vida. Estos escenarios lo constituyen aulas de clase, el lugar, habitación, países, zonas de producción específicas (petróleo, café, algodón, añil), áreas de desastre, entre otros.

c). Acontecimientos: En el análisis de la situación problémica es importante destacar los acontecimientos sociales, ubicarlos en el tiempo y en un espacio dado y determinar las condiciones en que se manifiesta el comportamiento de los individuos, grupos sociales, o la sociedad en general.

d). Relaciones de Poder: los actores sociales se relacionan entre sí a través de los distintos niveles de poder. Medina (s/f) las ejemplifica como las relaciones entre el maestro con los alumnos, los alumnos con sus padres, los alumnos entre sí. Estas relaciones que se revelan como relaciones de fuerza, dominación, igualdad, subordinación son dinámicas y sufren alteraciones diferentes. Esta situación cambiante interesa en el análisis de la situación problémica y en la definición del problema central.

El último paso a seguir sería el profundizar en la reflexión de la situación problémica a través del análisis académico investigativo del problema central. Para ello es importante tener presente que el problema central no se produce por separado sino que en él se articulan los más variados y complejos fenómenos sociales que constituyen parte de su explicación.

Metodológicamente hablando, lo que interesa es que a partir del problema se definan las variables de análisis predominante de tipo económica, política, social, cultural, ideológica, afectiva. Medina alega que lo fundamental en las Ciencias Sociales es la tendencia interdisciplinaria. Esta permite un conocimiento más profundo y amplio de los problemas que se tratan.

Ahora bien, conviene destacar que la reflexión debe comenzar por un ordenamiento de los elementos que constituyen la realidad de la situación problémica y del problema central, definiendo las categorías de análisis y la variable de reflexión. A partir de allí se debe generar un proceso investigativo para la búsqueda de explicaciones y la adquisición de nuevos conocimientos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se adecúa a los pasos del pensamiento crítico-investigativo que consiste en identificar problemas, delimitarlos, formular hipótesis, organizar y, analizar la información suministrada para llegar a respuestas y conclusiones.

Como se puede apreciar, Medina (s/f) propone la enseñanza problémica basada en el estudio directo del espacio geográfico. Esto significa que se problematiza la situación espacial para ser abordada a través de un proceso de investigación científica. Hay que destacar, que toda situación problémica está contextualizada en un espacio y en un tiempo determinado. En ella participan personas responsables de generar acontecimientos o conflictos sociales que merecen ser estudiados por los alumnos en el aula para comprender con objetividad su realidad circundante.

El citado autor enfatiza en la necesidad de profundizar en el análisis interdisciplinario del problema central. Es decir, en todo hecho o fenómeno geográfico participan un conjunto de variables de tipo físico y humano que determinan la complejidad del problema. En este caso, es importante definir las variables de interés para buscar explicaciones y plantear respuestas favorables al tema en estudio.

Estepa, Travé y Wamba (1994) proponen una serie de criterios metodológicos para el desarrollo y secuenciación de actividades. Esto significa la manera cómo se puede construir una trama de problemas. Para seleccionar situaciones problemáticas relacionadas con los objetos de estudio, es un proceso que requiere la realización de tareas previas que se exponen a continuación:

-Disponer de un marco de referencia conceptual amplio del cual se deriven planteamientos parciales o interrogantes que deben ser resueltas por los alumnos.

-Realizar un análisis didáctico de la trama que permita definir o establecer una hipótesis de progresión del conocimiento deseable con respecto al objeto de estudio categorizando los conceptos que de allí se derivan. La categorización no impide trabajar con conceptos relacionados desde puntos de partida diferentes; por lo contrario debe facilitar la contextualización del tema o problema que se esté abordando, y la conexión con los intereses de los alumnos y dándoles la suficiente flexibilidad para que éstos diseñen secuencias de actividades según itinerarios didácticos posibles.

-La trama conceptual provee una visión global sobre los contenidos donde se podrán formular las posibles problemáticas. Para Estepa, Travé y Wamba (1994) es importante señalar que estos no se deben confundir con los posibles items de un programa a los que convertimos en cuestiones, ya que ello conduciría más bien a un simulacro de investigación y a convertir el proceso en una rutina.

Las problemáticas que se planteen o se sugieran deben guardar correspondencia con la representación de la realidad que tienen los alumnos. Así se podrían conseguir interesantísimos problemas que involucren a los alumnos como punto de partida en el proceso de enseñanza aprendizaje.

-Todas las situaciones problemáticas que vayan surgiendo se pueden organizar estableciendo relaciones y de esta forma se estaría construyendo una verdadera trama de problemas. Entonces se trazarán diferentes itinerarios didácticos enlazados en un hilo conductor que articula en forma secuenciada las situaciones problemáticas.

-Para la secuenciación y descripción de actividades: se clasifican los itinerarios de la secuencia de actividades que se describen. Esto ayuda a presentar el trabajo y a crear un ambiente propicio para motivar e interesar a los alumnos en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas planteados. La interrogante inicial pretende conocer las experiencias y concepciones de los alumnos con respecto al objeto de estudio y a generar un primer debate sobre las informaciones dadas.

-Previo a este trabajo se realiza una proyección de diapositivas o video relacionadas con la pregunta inicial. La siguiente actividad, se desarrolla a partir un debate donde se discuta sobre las anotaciones realizadas por los alumnos durante la proyección. Se emplea entonces, el recurso audiovisual como base del trabajo con los alumnos.

-Luego se plantea la segunda interrogante que constituye parte de la trama básica de los problemas a estudiar: En esta fase o itinerario los alumnos realizarán una serie de actividades de desarrollo donde el docente intenta explorar el grado de complejidad con que concibe el alumno la situación problémica planteada. En la siguiente fase se debe inducir al alumno a buscar información desde el entorno inmediato para

comprender la complejidad del fenómeno. Seguidamente, utilizará la nueva información para manejar conceptos procedimentales de carácter geográfico, realizará un trabajo con base a la información obtenida a través de un recurso tan importante como lo es la fuente oral y la salida al ámbito sujeto de investigación.

Cabe aclarar que para el desarrollo de esta actividad se realizan una serie de tareas previas que pretenden explorar, indagar las concepciones de los alumnos y obtener información inicial que despierte el interés sobre aspectos que posteriormente identificarán con la salida de trabajo.

-Después de haber realizado las actividades anteriores, los alumnos deberán aplicar lo estudiado, lo aprendido, es decir, los conocimientos adquiridos a la realidad concreta donde viven y a otros lugares del mundo. Estepa, Travé y Wamba (1994) afirman “que no se vive lo mismo en todos los lugares del mundo” (s/p). De esta forma, se internalizaría el concepto de su distribución espacial y con los datos obtenidos a partir de otras escalas se sugeriría la realización de diferentes representaciones (gráficos de barras, sectores) que deben interpretarse para obtener conclusiones.

-A partir de otra interrogante que forma parte de la trama de problemas, se pretende que los alumnos se aproximen a la noción de cambio o permanencias de los aspectos socio-espaciales. Se trata de abordar el pasado reciente a través de la historia familiar usando como fuente de información la entrevista oral, así como acceder a la

información a partir de las fuentes primarias de la historia a través del archivo municipal existente en todas las localidades.

-Finalmente, se realizarán actividades de síntesis y de aplicación. Con ello se busca que el alumno desarrolle una actitud favorable hacia el trabajo y se sensibilice ante situaciones que el mismo vive. Con relación a las actividades centradas en la aplicación de conocimientos se puede emplear como recurso didáctico la simulación. Este juego intenta vincularlo con la realidad social mediante la participación de personajes representativos de la localidad.

El uso de la prensa dentro del aula ayuda a orientar el problema y la elaboración del periódico escolar como actividad de síntesis y como fuente de información al plantear propuestas científicas a ser divulgadas a escala escolar y local. Este recurso sirve al profesor como instrumento de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje seguido de los problemas resueltos y por resolver.

· Porlán (1991) sostiene que durante la investigación de los alumnos el profesor deberá realizar tres tipos de tareas relacionadas:

- a) Deberá sistematizar la información que posee acerca de las concepciones de los estudiantes (Cubero, 1989). Además de observar y anotar cuando sea posible las intervenciones en la clase deberá diseñar actividades específicas para conocer mejor las ideas que están poniéndose en juego durante el

desarrollo de las actividades (test, preguntas abiertas, dibujos, entrevistas semi-estructuradas).

- b) El profesor deberá también comparar la información anterior con las tramas de conocimiento escolar deseable que él ha elaborado en relación con los problemas que se investigan en la clase. Esta comparación le permitirá establecer o modificar itinerarios didácticos que partan de las concepciones de sus alumnos y se acerquen de manera realista a un conocimiento de complejidad superior. Establecer niveles de formulación progresivos de los conocimientos implicados, lo que le permitirá orientar la reflexión y la investigación de los alumnos así como atender la diversidad de niveles que puede haber.

- c) Por último, teniendo en cuenta los dos aspectos anteriores, dará paso a la reelaboración de las actividades diseñadas inicialmente, adaptándolas a los itinerarios didácticos establecidos, de manera que pueda promover en forma adecuada las interacciones y reestructuraciones de los conocimientos.

Como se puede apreciar, la función del docente dentro del aula consiste en guiar, orientar a los alumnos en su proceso de aprendizaje a través de la investigación. El trabajo del docente se enfatiza en conocer el nivel de desarrollo integral del alumno, sus gustos y motivaciones para

diseñar los diferentes caminos didácticos a través de los cuales los alumnos obtendrán el conocimiento objetivo del problema en estudio. También, determinará las diferentes dificultades que se pueden presentar para modificar los itinerarios didácticos e introducir elementos reestructurables que permitan obtener resultados válidos y confiables para asegurar las tendencias generales del conocimiento y por consiguiente, el objetivo de la investigación.

El Normativo de Educación Básica (1983), propone el método de proyectos como estrategia metodológica a través de la cual, el alumno encuentra soluciones prácticas a los problemas que existen en la realidad concreta. Este método promueve la participación activa del educando ya que estos realizan actividades de selección, planificación, ejecución y presentación de resultados.

Los proyectos pueden ser de diferentes tipos como por ejemplo para solucionar algún problema ambiental: deficiencias en el suministro de agua, mejoras en el sistema de recolección y disposición de basura, control de los elementos contaminantes), promover acciones que conduzcan a mejorar la estética de la escuela, realizar acciones que beneficien la comunidad: prevención de accidentes, enfermedades, desarrollar actividades de esparcimiento: organizar el aniversario del plantel, etc.

El método de proyectos comprende los siguientes pasos que resume las actividades que realizan el docente y los educandos:

DOCENTE: orienta al educando en la selección del proyecto.

EDUCANDO: selecciona el proyecto.

DOCENTE-EDUCANDO: planifican ejecución del proyecto.

ejecutan acciones planificadas.

exponen resultados ante la clase.

organización de exposiciones para el público.

El método de solución de problemas: consiste en plantearle al educando un problema que debe resolver aplicando los pasos de la investigación científica. Este método desarrolla en el alumno su espíritu crítico su pensamiento creador y su capacidad para pensar en forma organizada, a la vez que desarrolla habilidades para el estudio.

A continuación se presentan cada uno de los pasos a seguir:

-Definición del problema: consiste en plantear una dificultad o situación problemática a ser resuelta. El docente puede plantear problemas de orden práctico ¿Cómo evitar accidentes?, ¿Cómo evitar incendios forestales?, ¿Cómo disminuir la contaminación del agua? También puede plantear problemas de orden teórico: ¿Qué factores inciden en la contaminación del suelo?, ¿Porqué la estratificación social fue una de las características de la sociedad colonial venezolana?, ¿Qué consecuencias puede acarrear la escasez de lluvia en las actividades económicas?.

-Formulación de hipótesis: las hipótesis son alternativas viables para dar soluciones a un problema planteado. Los alumnos pueden elaborar una hipótesis en función al conocimiento que provenga de la experiencia. El docente orienta la formulación de hipótesis mediante preguntas, análisis del problema y el establecimiento de relaciones entre el conocimiento y la experiencia.

-Verificación de la hipótesis: una vez analizados los datos se discute sobre la veracidad de las hipótesis planteadas. Esto significa recoger las evidencias que permiten aceptar o rechazar las soluciones propuestas a partir de la búsqueda de información que proporcionan las diferentes fuentes: periódicos, revistas, libros, folletos, radio televisión, entrevistas, conferencias, excursiones, y estudios de campo.

-Elaboración de conclusiones: es el último paso del método y consiste en presentar respuestas al problema planteado a modo de conclusiones. Las conclusiones surgen del análisis de información recolectada y sirve para aceptar o rechazar las hipótesis propuestas. Es importante señalar que las conclusiones aunque verifiquen la validez de la hipótesis planteada no significa que sea determinante sino que toda conclusión debe estar sujeta a revisión.

De la misma manera, Anónimo (s/f) presenta una guía o estrategia metodológica que orienta el proceso pedagógico en proyecto de vida del educando:

a) Conocer su entorno: En todas partes, en todos los países y en cualquier lugar, la gente está en contacto cotidiano con recursos inestimables. A menudo esos recursos le resultan tan familiares que no llega a medir su valor. Con demasiada frecuencia los considera triviales cuando en realidad son únicos y preciosos. Una investigación permitirá levantar un inventario sobre el estado de los recursos disponibles y sobre las necesidades manifiestas.

b) Un inventario preciso: Colectivamente recurriendo a la experiencia de los alumnos y organizando salidas, se identificarán: el entorno próximo en sus diferentes dimensiones (natural, humana, material, espiritual); previamente se podría intentar una clasificación a partir de la lista propuesta en el documento para la clase; las necesidades manifiestas, examinando las dificultades dentro de la comunidad local (modificaciones, peligros posibles, mejoramientos). Luego se evaluarán los ámbitos considerados:

c) las posibilidades de acción y su alcance; prever la factibilidad y limitaciones u obstáculos que puedan interferir en el desarrollo en función normal de la investigación.

d) la extensión del problema; consiste en definir el espacio territorial donde tiene ocurrencia el fenómeno en estudio.

e) la amplitud de los medios que se deben utilizar; estudiar la pertinencia e idoneidad de las actividades, recursos, instrumentos de

recolección de información a ser utilizados en el transcurso de la investigación.

f) el grado de conciencia colectiva sobre el tema, las corrientes de simpatía y las resistencias que conlleva. Esta pauta consiste en determinar el grado de responsabilidad que puedan tener los miembros de la comunidad en el problema planteado. Si el desarrollo de la investigación genera la conciencia para el cambio favorable o muestran indiferencia hacia el mismo.

g) Definir los lugares (ámbito espacial donde ocurre el fenómeno previamente localizado); las personas involucradas directa o indirectamente con el problema; los objetivos hacia los cuales se orientará la investigación.

h) Una amplia investigación: las investigaciones de los alumnos podrían dirigirse hacia estos aspectos entre otros:

- la situación geográfica;
- la perspectiva histórica;
- la prioridad;
- la explicación del fenómeno observado;
- las personas directamente involucradas;
- lo que ya se está haciendo, lo que otros hacen; los resultados obtenidos, las ramificaciones, y la ampliación posible;
- los copartícipes, la posibilidad de insertarse en una iniciativa más vasta.

Para orientar los trabajos, el docente tendrá en cuenta la pertinencia del problema, los centros de interés de la clase, la edad de los alumnos y los programas pedagógicos de su nivel.

i) Una investigación metódica, la cual gira en torno al desarrollo de actividades secuenciadas que son planificadas y diseñadas por los alumnos para responder a las interrogantes propuestas.

j) Distribución de las tareas: las investigaciones podrían realizarse en grupos, a cada uno de los cuales se le encargaría un objeto de estudio. Son concreciones del trabajo escolar, procedimientos que se persiguen para obtener metas. Cada una de ellas supone la utilización de recursos y medios didácticos, la realización de pautas metodológicas.

k) Informe de cada grupo: cada grupo preparará un informe escrito, que expondrá oralmente a toda su clase dando a conocer los resultados sobre información que ha sido recogida, seleccionada, clasificada e interpretada. Se sintetizan los resultados y se comunican las conclusiones obtenidas.

l) Carpeta común: contendrá los informes de los grupos y constituirá el primer elemento de documentación del proyecto. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía debe facilitar la construcción de los aprendizajes por la vía de la investigación para resolver problemas relevantes con un enfoque interdisciplinario. Los conocimientos que provienen de las diferentes disciplinas se integran para dar respuesta

favorable a la problemática socio-ambiental vigente que afecta el entorno comunitario del alumno.

Segura, Bustos (s/f) y Porlán (s/f) proponen un modelo didáctico del constructivismo que se traducen en actividades que constituyen acciones para investigar, observar, entrevistar analizar, interpretar, comparar, exponer transferir, resolver problemas a partir de los siguientes pasos:

1) Selección de un problema relevante:

Este sería el primer paso de una didáctica constructivista. La selección debe realizarse en función a importancia que tenga para los alumnos y que tenga pertinencia con su vida cotidiana.

2) Presentación del problema:

Se presenta el problema a desarrollar. Se plantea en forma de pregunta.

3) Identificación de las ideas previas:

El docente plantea preguntas relativas a problemas con el propósito de hacer aflorar las ideas previas que traen los alumnos a la escuela. El planteamiento de interrogantes constituye el punto de partida en el diseño de actividades, que permiten obtener información para dar respuesta a los problemas planteados. Estos, se formulan con base a preguntas. Las mismas generan el desarrollo de actividades que proporcionan información sobre la situación en estudio.

4) Explicitación de las ideas previas:

En este momento los alumnos se hacen conscientes y tienen muy claras sus ideas previas. Se propicia la discusión grupal para plantear los acuerdos, las diferencias y, las dudas. En esta etapa el docente participa como coordinador del debate.

5) Sistematización del resultado del debate en el grupo: Se ordenan las ideas para establecer conclusiones.

6) Generación del conflicto cognitivo:

El docente presenta un problema para activar las ideas previas de los alumnos a través, del planteamiento de preguntas. Se tiene la intención de crear un conflicto, presentando un contra ejemplo para que entren en juego las concepciones de los alumnos.

7) Presentación de nueva información:

El educador presenta nuevos elementos que dan respuesta a las preguntas formuladas.

8) Interacción entre la nueva información y la preexistente en los alumnos. Consiste en la contrastación de las ideas, experiencias previas, el conocimiento científico enseñado en la escuela con la información cotidiana recogida en el proceso de investigación.

9) Reelaboración de las concepciones de los alumnos. Se estructuran los saberes una vez sometidos a discusión.

10) Aplicación a nuevos problemas. La información o resultados obtenidos durante la etapa de investigación por su carácter práctico o funcional, son aplicados a situaciones nuevas o similares por parte de los educandos.

11) Generalización de la nueva concepción: se elabora la síntesis de los conocimientos adquiridos en el proceso de investigación.

12) Recapitulación y reflexión sobre el proceso. A partir de las observaciones realizadas en la práctica alumnos y, docentes generarán un espacio dedicado para la reflexión sobre cada una de las actividades realizadas. Ello supone la revisión de objetivos, contenidos, obstáculos encontrados para elaborar el conocimiento; el trabajo realizado por los alumnos, y profesores. Se trata de integrar el pensamiento con la acción; la teoría con la práctica.

13) Evaluación:

El docente evalúa si el alumno ha logrado asimilar las nuevas ideas con respecto a las ideas previas mediante el planteamiento de interrogantes relacionadas con la información que es sintetizada, interpretada y dada a conocer. Se puede observar que la enseñanza y el aprendizaje es un proceso plural, abierto, flexible, democrático donde se plantean situaciones problemáticas concretas interesantes, inmediatas,

próximas a los alumnos, donde se ponen en juego las concepciones adquiridas, a través, de la investigación y, de la experiencia cotidiana.

De igual manera, la autora, propone la estrategia didáctica como opción metodológica que orienta la secuencia de actividades investigativas para estudiar una problemática espacial determinada:

a) FASE DE MOTIVACIÓN:

(interacción alumno-profesor a partir del planteamiento de interrogantes).

Planteamiento de situaciones problémicas reales con base a los conocimientos previos de los alumnos.

b) FASE DE INVESTIGACIÓN:

Práctica de campo para observar, indagar, explorar, detectar problemas geográficos.

- Localización, extensión, efectos. (contacto inicial con el objeto de estudio: localización cartográfica: absoluta, relativa, extensión (escala - límites).

c) FASE DE JERARQUIZACIÓN:

Selección de la situación de interés: problema a estudiar.

Formular el problema: definir por qué es un problema.
(plantear interrogantes).

Justificación del problema en función a relevancia del problema.

d) FASE DE DIAGNOSTICO:

Presentación de la situación problemática:

(descripción sobre el estado actual del fenómeno)

Análisis histórico-geográfico (análisis de los diferentes factores determinantes de la situación problemática:

-carácter antrópico: acciones del hombre

-carácter físico-natural.

Comparar la evolución del fenómeno en el tiempo.

Elaborar la síntesis geográfica.

- **e) FASE DE RECOPIACIÓN DE DATOS DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA, ESTADÍSTICA, CARTOGRÁFICA (aproximación en abstracto a la realidad geográfica).**

f)FASE PARA ACCEDER AL PENSAMIENTO ESPONTÁNEO DE LOS ALUMNOS:

Interacción entre la información nueva del entorno socio-

cultural con la información previa y bibliohemerográfica. Contraste y cuestionamiento de las concepciones de los alumnos. Confrontación crítica de la realidad con las diferentes fuentes de información dentro del aula. El docente plantea interrogantes para orientar la discusión. Reelaboración de la información.

g) FASE DE PRESENTACIÓN O EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Explicación global sobre el problema estudiado en cada una de las fases del proceso investigativo.

Planteamientos de propuestas para solucionar el problema
Transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones similares.

Presentación del informe

Publicación de resultados y discusión.

h) FASE DE APLICACIÓN:

Actividades centradas en la aplicación de conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de investigación consiste en aplicar lo aprendido a situaciones nuevas y a contextos similares.

En resumen, la autora propone una estrategia metodológica a partir del desarrollo de actividades centradas en la investigación para resolver problemas geográficos en el contexto donde el alumno se desenvuelve. Se desarrollan trabajos destinados a la búsqueda de información en el aula como en el campo para aproximarlos a la realidad espacial vigente.

Merchán, y García (1994), al respecto, aseveran que una metodología de enseñanza constituye una serie de pasos que se desarrollan en función a una unidad didáctica. En este sentido, afirman de manera más precisa que una metodología se caracteriza por el tipo de actividades a ejecutar, por la función y sentido que atribuye a cada actividad y por la orientación de la secuencia de actividades a lo largo de la unidad didáctica.

Explicando lo anteriormente expuesto, es preciso indicar que la metodología para la enseñanza de la geografía implica la ejecución por parte del alumno de un conjunto de actividades que son desarrolladas en forma secuencial y que responden a un objetivo determinado. Cada una de estas actividades constituyen la Unidad Didáctica.

Tiene sentido aclarar que gracias a la unidad didáctica, las unidades de análisis asumen el papel de orientaciones que permiten articular los objetivos programáticos en una correlación que integra las partes de un todo. Entonces, cada objetivo estará orientado por cada una de las unidades de análisis que se establecen a partir del planteamiento de interrogantes.

Merchán, y García (1994) sostienen que el carácter flexible del currículo permite al docente integrar las unidades de análisis o campos

disciplinarios en lo (político, social, cultural, económico, hidrográfico, demográfico, climatológico, topográfico) que en este caso, se constituirían en los objetivos relacionados a desarrollar por el alumno para acercarse a el conocimiento objetivo de la realidad.

De la misma manera, Santiago (1998 f) propone que al educando se le debe colocar en el desarrollo de actividades investigativas. Estas actividades favorecen la articulación de los contenidos programáticos con actividades que son flexibles por lo que induce al educando a ejercitarse en la aplicación de una metodología para obtener el conocimiento. La Unidad Didáctica es la que permite obtener esta articulación.

Santiago (1998 f) aclara que lo previsto en la Unidad Didáctica se irá desarrollando a mediano y largo plazo y donde la misma sufrirá transformaciones que surgen a partir de la práctica docente, de la realidad geográfica y de los aportes de los estudiantes en la medida en que confrontan sus ideas previas con la situación geográfica en estudio.

Al mismo tiempo expresa que a medida en que se operacionaliza la unidad didáctica la enseñanza se desarrolla en fases como: formulación de situaciones problémicas, el diagnóstico de la comunidad, el manejo de contenidos en varias situaciones, la elaboración de opciones alternas. El desarrollo de la Unidad Didáctica ha de propiciar la reflexión sobre el espacio geográfico.

De la misma manera, la autora y Santiago (1998 f) aclaran que la unidad didáctica debe plantearse como exigencia metodológica para acercar al educando a su realidad espacial para explorarla, indagarla, estudiarla reflexiva, crítica y creativamente. La Unidad Didáctica

posibilita la adquisición de aprendizajes que provienen de la observación, la curiosidad. Lejos de la enseñanza que fomenta el estilo tradicional y apegada al desarrollo estricto del currículo, se propone un proceso flexible, integral, sistemático, productivo y significativo para el alumno.

La unidad didáctica será reestructurable según el criterio del profesor, de la práctica de los estudiantes y de la situación geográfica en estudio. Cada actividad establecida en la Unidad Didáctica debe colocar al alumno en procesos de investigación científica que impliquen la elaboración del planteamiento del problema, de las hipótesis, variables, de la recolección de información bibliográfica, estadística, cartográfica, como del procesamiento de la información y la presentación de los resultados.

En 1990 Valls (citado por Santiago, 1998 f) reconoce que la unidad didáctica debe apoyarse en un conjunto de procedimientos que llevan implícito habilidades, estrategias reglas, pautas, rutinas y modos de hacer tácticas, métodos, algoritmos". (p. 16). Entre otros de los señalamientos del autor citado cabe considerar que la enseñanza debe prever el desarrollo de habilidades cognitivas, de hábitos que conlleven a la realización de trabajos científicos y el uso de una metodología histórico-social.

Travé (1.999) alega que en el aula el proceso de investigación debe concretar el diseño, desarrollo y, evaluación de unidades didácticas que promuevan el desarrollo del enfoque transdisciplinar para adquirir el conocimiento social, ambiental, económico, etc. Las unidades didácticas se configuran a modo de hipótesis, o de planteamientos de interrogantes que va a desencadenar la realización de actividades, para buscar

información que proviene de las diferentes ciencias y, de la experiencia y el conocimiento que se adquiere al investigar la realidad espacial.

Lo expuesto anteriormente es ratificado por Antunez (1991) al destacar que el proceso didáctico además de interrelacionar sus partes debe tener como fases, el partir de la experiencia directa, observar y reflexionar, con el propósito de plantearse hipótesis, organizar el conocimiento en base a la experiencia y propiciar nuevas situaciones a partir de la actividad personal de la cual surgirán nuevas situaciones hipotéticas.

Esto significa que el alumno desde la escuela debe desarrollar un procedimiento de investigación, a través del cual adquiere y enriquece la experiencia y el nivel del conocimiento científico contemporáneo. La vivencia concreta del alumno que obtiene a partir del trabajo personal al indagar sobre su realidad, estimula la capacidad para pensar y desarrollar el pensamiento creativo.

De igual manera, García y Cubero (1993) planean que la situación didáctica debe basarse en la elaboración de un modelo en espiral mucho más dinámico e integrador que el modo lineal tradicional. Para ello se deben tener presentes las siguientes fases:

- a) “Contacto inicial con el objeto de estudio.
- b) Elaboración del plan de trabajo y la recolección y formulación de la problemática en estudio.
- c) Interacción de las informaciones aportadas por los alumnos en relación con dicha problemática.

- d) Elaboración de estrategias para incorporar información nueva al proceso.
- e) Interacción entre la información nueva y la información pre-existente en el grupo de clase.
- f) Reelaboración de la información pre-existente, recapitulación y reflexión sobre el proceso.
- g) Aplicación y generalización para volver.
- h) Al contacto inicial con el objeto de estudio.” (p. 14).

Como se puede apreciar García, y Cubero (1993) presentan un modelo didáctico que coloca al alumno en contacto directo con el problema en estudio. Para ello, se debe comenzar con la elaboración de un esquema de trabajo donde se especifican las actividades a realizar para seleccionar la información pertinente. Posteriormente el alumno contrastará la información nueva con la información previa a fin de reestructurar el conocimiento. Luego se retroalimenta la información en la clase para generar un proceso reflexivo sobre el problema tratado y se vuelve al contacto inicial con el objeto de estudio.

La autora reconoce que este proceso que señala García, y Cubero. (1993) propicia la explicación, el intercambio de ideas a través del debate que permite el cuestionamiento de la información así, como también el desarrollo de un tema de investigación según las necesidades, gustos e intereses de los alumnos. En este mismo orden de ideas, Jorba Bisbal y Sanmarti (1994) proponen que la unidad didáctica se debe desarrollar en una secuencia que se inicie de lo simple a lo complejo siguiendo las fases siguientes:

a)- **Exploración:** consiste en presentar lo que se quiere enseñar a partir de situaciones de la vida diaria definiendo las actividades que introducen al alumno en lo conceptual y procedimental.

Destacar los conceptos y los procedimientos para que el alumno tenga basamentos teóricos requeridos.

b)- **Estructuración:** esta fase conlleva a la organización de los conceptos a fin de estructurar los conocimientos y las experiencias.

c)- **Aplicación** de lo aprendido a través de actividades que impliquen ejercitación.

Jorba Bisbal y Sanmarti (1994) establecen una serie de actividades didácticas que van de lo simple a lo complejo. En una primera fase; se indaga sobre aspectos relacionados con la vida real del alumno. En la segunda fase; se precisan los procedimientos para obtener la información; y se definen los nuevos conceptos. En la tercera fase; se estructuran los nuevos conocimientos y las vivencias. En la cuarta fase; se aplican los conocimientos adquiridos. Y por último, Se reconoce el carácter útil de los conocimientos al ser aplicados a otros problemas similares.

También, debe señalarse que García. (1993) propone una estrategia que se debe tomar en cuenta para enseñar geografía:

- a) Partir de situaciones problemáticas como centro de interés en el trabajo escolar.
- b) Tomar en cuenta las experiencias o conocimientos previos que poseen los alumnos en cuanto a su entorno socio-cultural.

- c) Confrontar los nuevos conocimientos o la nueva información con los esquemas que traen los alumnos a la escuela
- d) Elaborar las conclusiones con base a criterios personales en relación a los temas discutidos o tratados en el aula.
- e) Aplicar el conocimiento aprendido o adquirido a nuevos contextos o situaciones.

Brevemente, García. (1993) expresa que la estrategia didáctica basada en la investigación permite al alumno verificar las situaciones problemáticas fuera del aula. Los conocimientos adquiridos son aplicados a contextos o situaciones similares.

Orrade de López y Svarzman, J. (1994) proponen que para lograr la formación del educando a través de actividades investigativas se requiere:

- a). Lectura crítica sobre el tema a estudiar.
- b). Planteamiento de interrogantes.
- c). Indagación y recopilación de información.
- d). Desarrollo de actividades que conlleven al análisis, la confrontación crítica y la interpretación de las fuentes.
- e). Elaboración del informe.

Se exponen una serie de actividades que introducen al alumno en tareas de investigación bibliográfica. A partir del planteamiento de interrogantes se procede a la recopilación de información que posteriormente es analizada para ser presentada en un informe.

Porlán y Toscano. (1994) proponen el desarrollo de la unidad didáctica a partir de las siguientes actividades:

- a) Para acceder al pensamiento espontáneo del alumno y despertar el interés por aprender.
- b) Definir los problemas de investigación.
- c) Someter al debate las concepciones de los alumnos.
- d) Sistematizar, generalizar y aplicar los conocimientos adquiridos por la vía de la investigación.

Se propone un proceso didáctico basado en el desarrollo de actividades que despierten la motivación y el interés del alumno por aprender, a partir del planteamiento de problemas de investigación cuyos resultados son sometidos al debate, a la discusión para ser aplicados a nuevas situaciones geográficas.

Santiago (1998 f) expone el siguiente proceso metodológico que será explicado posteriormente:

- 1)- Conocer los pre-conceptos de los educandos
- 2). Localizar en el mapa o plano la problemática a estudiar
- 3). Observación y reflexión sobre el entorno socio-cultural
- 4). Describir las características del territorio en estudio
- 5). Definir la estrategia investigativa para abordar la explicación del territorio
- 6). Revisión del proceso geohistórico para analizar la evolución del espacio geográfico a través del tiempo.
- 7). Explicación teórica de la situación que se estudia
- 8). Experiencia planificada
- 9). Comparación de la realidad estudiada con otras realidades

geográficas.

Santiago (1998 f) presenta otra propuesta o alternativa geodidáctica aclarando que no se trata de llevar una secuencia lineal y que es importante considerar o adecuarlas al problema en estudio. También, el docente puede tomar en cuenta todas o algunas de las actividades de las fases que se exponen a continuación:

Para comenzar es necesario plantearse las siguientes interrogantes propuestas por Benejan. (1990):

¿Dónde están las cosas?

¿Cómo se relacionan entre sí?

¿Cómo han llegado hasta dónde están?

¿Qué había antes?

¿Qué factores han incidido antes en su crecimiento?

¿Cómo se dispersan en el espacio?. (p. 39).

En resumen, se trata de estudiar en su complejidad el espacio inmediato del educando a partir del planteamiento de preguntas que generan respuestas mediante el proceso de investigación científica. Cabe considerar la realidad espacial del educando y su nivel de desarrollo cognoscitivo. A continuación Santiago. (1998 f) presenta las fases que debe cumplir todo docente para promover cambios significativos en la geoenseñanza:

Fase I Aproximación a la realidad:

- 1.1- Conocer el conocimiento empírico que trae el alumno a la escuela sobre su realidad geográfica. Son experiencias, significados, conocimientos que el alumno lleva al proceso de enseñanza.
- 1.2- Obtener información preliminar sobre el problema en estudio.
- 1.3- Actividades de observación para conocer las características que definen el comportamiento de la dinámica espacial.
- 1.4- Lectura e interpretación de cartogramas, mapas, planos que posibilitan la comprensión sobre la articulación de los elementos geográficos y definir la síntesis espacial. Esto se refiere a la realización de trabajos de campo, para observar, localizar, describir las características del fenómeno espacial.
- 1.5- Determinar la escala en la cual se estudiará la situación geográfica. Se localiza el fenómeno geográfico cartografiado identificando a priori, los elementos que participan en la eventualidad del mismo. Precisar la escala, el espacio visualizado donde se inserta el fenómeno geográfico. Localizar la manifestación espacial.
- 1.6- Formulación de interrogantes que orienten el desarrollo de la investigación. Las mismas, se plantean en forma de

problemáticas que posteriormente van a ser resueltas por medio del desarrollo de actividades previamente definidas.

- 1.8- Definir los rasgos del ámbito a estudiar: político, social, cultural, ecológico, económico, social, entre otros. Estas variables se definen en función a la formulación de problemáticas que proceden de los ámbitos antes mencionados y, guardan relación con el fenómeno en estudio.

Como se puede observar, en la primera fase, se exploran los conocimientos previos que el alumno trae al proceso para ofrecer información preliminar sobre los posibles problemas de estudio. Una vez agotada esta fase, se deben definir actividades de observación indirecta a través de mapas, planos, cartogramas con la finalidad de lograr una integración de los elementos físicos y humanos y elaborar la síntesis espacial. Es importante determinar a qué escala el fenómeno se produce y formular interrogantes que orientan el desarrollo de la investigación

Fase II Sistematización del proceso geodidáctico:

- 2.1- Revisión del programa escolar para reestructurar la planificación tomando en consideración los objetivos programáticos que son de interés para los alumnos y en función a la realidad geográfica en la cual están inmersos.

- 2.2- Construcción de la Unidad Didáctica: consiste en el planteamiento de hipótesis o interrogantes que introducen al alumno en el desarrollo de actividades para obtener información actualizada.
- 2.3- Estudio del escenario físico en cuanto a sus elementos naturales: relieve, geología, vegetación, hidrografía, geomorfología y, humanos: características demográficas, entre otros aspectos.
- 2.4- Diagnóstico de la comunidad basado en un estudio directo del ámbito comunal del estudiante bajo la orientación del docente. Se trata de indagar sobre los síntomas que presenta el fenómeno en estudio para elaborar el diagnóstico determinando los factores que generan la situación dada.
- 2.5- Realización de entrevistas a informantes claves de la comunidad (familiares, vecinos, personas involucradas con la problemática).
- 2.6- Recolección en el campo de información bibliográfica, estadística y cartográfica para obtener un conocimiento profundo de la realidad que se estudia.

La segunda fase, obedece una revisión curricular, para reestructurar la planificación tomando en cuenta los objetivos que son de

interés para el educando y que tienen pertinencia con su realidad geográfica. El docente define la unidad didáctica a fin de introducir al alumno en actividades de campo. Este aplica el diagnóstico de la comunidad para recoger todo tipo de información documental, matemática, cartográfica.

Fase III Reconstrucción de la realidad geográfica para asumirla con postura crítica:

- 3.1- Definir el proceso histórico a través de la periodificación resultante de situaciones coyunturales. Esto significa percibir y comprender las transformaciones o cambios registrados en el fenómeno a través del tiempo y del espacio.
- 3.2- Vincular el objeto de estudio con contextos geográficos mayores: consiste en relacionar en transferir la síntesis espacial con otros contextos geográficos (regional, nacional, mundial).
- 3.3- Elaboración del mapa-síntesis: consiste en cartografiar la reconstrucción del fenómeno estudiado.
- 3.4.- Establecer comparaciones con realidades similares o parecidas.
- 3.5- Confrontación evaluativa para exponer las contradicciones

espaciales y profundizar en la comprensión de la realidad espacial.

La eventualidad del fenómeno ha de discutirse en su comparación con fenómenos de características iguales o similares. En esta fase Santiago. (1998) propone la integración del conocimiento histórico geográfico por parte del alumno para elaborar la síntesis geográfica, establecer comparaciones con otros fenómenos localizados en otros contextos, exponer la información para profundizar en su comprensión a través del debate y el análisis crítico.

Fase IV Devolución Sistemática: para confrontar con los informantes los resultados de la investigación:

- 4.1- Actividad de divulgación en el ámbito estudiado sobre los resultados de la investigación. Se dan a conocer los resultados de la investigación que presenta la problemática planteada.
- 4.2- Jornada institucional para exponer los resultados de la investigación con la finalidad de que sean conocidos con la comunidad escolar.
- 4.3- Jornada comunitaria para evaluar la situación detectada.

- 4.4- Presentación a los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión) los resultados obtenidos en la investigación.

La cuarta fase está destinada a divulgar en el ámbito escolar y extraescolar la información recogida o los resultados suministrados a través de la investigación. Los conocimientos adquiridos deben guardar trascendencia y aplicabilidad en la comunidad.

Fase V Investigación de problemas geográficos en el ámbito estudiado. Sobre la base de la anterior investigación se procede al estudio de problemáticas que se deriven o no del ámbito analizado:

- 5.1- Definir el tópico del siguiente lapso escolar. Una vez que se inicia el nuevo año escolar, en función a las expectativas, intereses, experiencias y conocimientos, alumnos y profesores negociarán sobre la problemática a estudiar.
- 5.2- Correlación de los objetivos programáticos y definición de la estrategia metodológica para el próximo lapso escolar. El paso anterior se desarrolla en función con los objetivos programáticos indicando las posibles estrategias a emplear (investigación-acción, debate, simulación, juegos).
 - 5.3- Ejecución de las actividades previstas. Aquí el proceso vuelve a comenzar, será diferente al antes señalado por lo cambiante de las circunstancias de la enseñanza de la

geografía y del momento histórico. Las necesidades, metas, intereses, problemas cambian con el paso de los años, por lo tanto, el proceso de enseñanza deberá comenzar respondiendo a los cambios y prioridades sociales.

En esta fase, el docente definirá el tópico a estudiar para el próximo año escolar. Pero, en función al problema seleccionado por los alumnos según sus intereses, gustos y motivaciones. Correlacionará los objetivos programáticos y la estrategia didáctica a desarrollar. Obviamente que este proceso será diferente al anterior, debido a las circunstancias históricas, a los intereses y prioridades geolocales de los alumnos.

Como se puede apreciar, se plantea la aplicación de una nueva metodología de enseñanza que trasciende el carácter informativo al incorporar el estudio profundo de la realidad espacial del educando como centro de interés del estudio geográfico. La enseñanza debe afincarse en los basamentos teóricos- metodológicos que generen actividades participativas donde al alumno se le ofrezca la posibilidad de desarrollar habilidades para la lectura, escritura el diálogo, la observación, pero especialmente para la investigación.

La aplicación de las diversas estrategias didácticas señaladas anteriormente, contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico del educando al realizar actividades investigativas que requieren la ejercitación de la observación, la inferencia, la interpretación, el análisis, la comparación y la transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones iguales o similares. El desarrollo de la enseñanza de la

geografía por diversos caminos didácticos o secuencia de actividades concretas se articulan entre sí para buscar respuestas a situaciones planteadas y orientan el proceso de investigación geográfica.

Es importante destacar que el estudio del entorno fomenta el desarrollo de la experiencia que sirve como punto de partida para posteriores explicaciones de la realidad inmediata y como base para adquirir el conocimiento científico. De esta manera, el alumno irá ejercitando su pensamiento elevándolo a los niveles de interpretación, reflexión, análisis con los cuales elabora criterios personales producto de la compleja actividad personal. En otras palabras, la enseñanza de la geografía deberá enfatizarse en la interpretación del entorno circundante a fin de activar los procesos cognitivos a través de la investigación permanente.

El logro de una mejor calidad en la enseñanza de la geografía actual radica en que el docente debe asumir una nueva actitud en el trabajo que ejerce para determinar los aciertos y las deficiencias creando nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, por medio de la investigación constante de su práctica pedagógica. De allí que sea necesario definir nuevos contenidos de investigación en el ámbito de la enseñanza de la geografía y cuyos temas a tratar son los siguientes:

1.- La flexibilidad en el desarrollo curricular en cuanto al contenido, el tiempo adecuado para desarrollarlo, las estrategias metodológicas, el sistema de evaluación. Una propuesta innovadora ante el Ministerio de Educación para desarrollar una enseñanza de la geografía adaptada a las

necesidades, metas de los alumnos y a los requerimientos del mundo postmoderno.

2.- los Sistemas de Información Geográfica como recurso indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía en las diferentes etapas de la educación venezolana.

3.- La elaboración y manejo de recursos cartográficos para construir la síntesis geográfica.

4.- La problematización de los contenidos geográficos a enseñar.

5.- El diseño de estrategias metodológicas que generen el desarrollo de un proceso de investigación científica para resolver problemas geográficos inherentes a los alumnos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los problemas en cuanto a la enseñanza de la geografía que se imparte actualmente en los recintos escolares son plurales y heterogéneos por las siguientes razones:

1.- Es necesario superar el ambiente de rutina generado por un trabajo docente caracterizado una sola forma de desarrollar su clase: la magistralidad del discurso y el dictado de contenidos como modelo lineal de enseñanza.

La geografía descriptiva se ha mal interpretado para memorizar. Se radicaliza la vigencia de una enseñanza tradicional encaminada a perennizar el aula rutinaria en donde el docente se empeña en transmitir un conocimiento inobjetable que es incapaz de traspasar las barreras del aula para insertarse en la vulnerabilidad de la vida cotidiana, en los deseos del ser humano, en la necesidad de aclarar la incertidumbre y de resolver participativamente los problemas que en un momento de la historia hacen crisis y que ponen en entre dicho la calidad de vida y la relación armoniosa hombre-naturaleza. Existe un gran peso determinista y conductista como bases teóricas sobre las cuales se fundamenta la práctica de la enseñanza de la geografía.

2.- Se administra una enseñanza de la geografía que pone su acento específico en el programa escolar. La clase se centra en función exclusivamente de las prescripciones sugeridas en el programa. El desarrollo de los objetivos se mide en términos de conducta observable

en el alumno. En otras palabras, la clase está dada en función del objetivo establecido en el programa. Se enseña para lograr un cambio de conducta en el alumno la cual se mide a través de la evaluación constante.

3.- Se transmite una enseñanza de la geografía que desatiende la realidad local del educando. La geografía no ofrece el conocimiento vigente para dar respuestas concretas ante lo que sucede a través del tiempo. Transmite conocimientos desfasados de la realidad. Esta enseñanza es de carácter transmisivo para fortalecer lo abstracto que resulta el aprendizaje memorístico de conceptos, nociones, fórmulas que no tienen sentido para el alumno.

4.- El docente que enseña geografía es portador de la verdad absoluta y transmite los conocimientos en forma autoritaria, es rígido e inflexible en sus relaciones con los alumnos, reproduce sus patrones profesionales y personales y posee una formación disciplinaria que expresa en forma narrativa descriptiva y dogmática. El conocimiento científico que imparte muestra una realidad fragmentada que no guarda relación con otras áreas disciplinares en lo físico y lo humano. En otras palabras en lo social y geográfico. No existe posibilidad alguna de que el docente muestre una realidad espacial que pueda transformarse porque los estudios geográficos son abordados unidisciplinariamente.

5.- El alumno es sujeto pasivo del proceso, se muestra obediente, acrítico sumiso, inseguro y poco previsor, recibe información superficial y repetitiva que ha de memorizar y se encuentra limitado en cuanto al

desarrollo de habilidades y destrezas para actuar ante los problemas que le son reales. Muestra incapacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica cotidiana. Por lo tanto, la realidad resulta de poca trascendencia para el alumno.

6.- La falta de recursos didácticos en la escuela, los textos desactualizados, el exceso de contenidos, las limitaciones del programa por su falta de flexibilidad, la inadecuada distribución y articulación de los objetivos y contenidos programáticos, su desvinculación con la práctica cotidiana.

7.- Las limitaciones físicas de los planteles educativos, el hacinamiento. Ello obliga al docente a que se concrete a la transmisión del contenido sin poder desarrollar actividades que motiven al alumno a estudiar. Situación que conduce a menospreciar la función social de la enseñanza. Al mismo tiempo esto genera una actitud conformista tanto por parte del docente como del alumno reflejándose en la pérdida de interés por aprender significativamente el conocimiento geográfico.

Estas limitaciones han reducido la labor educativa al aula de clase improvisada. La ausencia de una sala de geografía desvirtúa la función profesional del docente lo que hace que concrete su trabajo en la escasa transmisión de contenido desarrollando actividades que no motivan al alumno a investigar. Esta práctica de enseñanza subvalora la observación directa de los fenómenos reales y por, lo tanto, genera desinterés y rechazo hacia esta materia. De allí, que adopta una actitud conformista en aprender saberes geográficos.

8.- La enseñanza de la ciencia geográfica evade el estudio de los problemas globales del espacio geográfico por su excesiva tendencia a la especialización.

El docente se remite a enseñar lo aprendido por él años atrás, su comodidad, apatía, falta de vocación no le permite generar nuevas expectativas, experiencias instruccionales. No tiene preocupación por iniciar cambios en las expectativas de los alumnos. Su trabajo se traduce en enseñar contenido geográfico vacío, superficial, abstracto y desarticulado del contexto inmediato del educando.

9.- La consideración equívoca por parte de los alumnos de que esta asignatura cobra poca importancia al asumirla como material de relleno en el pensum de estudios ya que su extensión está orientada hacia la información de cultura general. El exceso de contenido programático representa una carga horaria para el docente lo cual incide negativamente en sus condiciones éticas y profesionales. Esto le impide realizar en forma idónea su labor pedagógica.

10.- La crisis en el Sistema Educativo y el divorcio existente entre la escuela y la comunidad no le permiten al alumno percibir las situaciones complejas que afectan la vida cotidiana en el entorno local. El docente, a pesar de que está consciente de ésta situación y además de participar en eventos de actualización y de perfeccionamiento profesional, siempre está abierto al elemento innovador, pero como este no se incorpora fácilmente al programa, lo rechaza. La problemática se ha profundizado

en los últimos años y las dificultades y la resistencia sobre todo por parte del docente frenan las posibilidades para el cambio.

11.- Lo difícil que resulta el acceso a los programas de perfeccionamiento docente y ausencia de políticas para calificar permanentemente al docente que enseña geografía. La falta de actualización docente, su bajo nivel de preparación acerca de las nuevas concepciones de la ciencia geográfica y de la enseñanza.

12.- La falta de tiempo para desarrollar efectivamente los objetivos, por lo tanto al docente se le hace difícil conducir, orientar, e influir sobre el grupo para que pueda lograr sus metas.

13.- Se han aplicado reformas educativas sin que las mismas sean objeto de seguimiento y evaluación rigurosa en cuanto a la aplicación de lo establecido. Las políticas educativas, no se compadecen con los fines de la educación venezolana.

14.-El proceso de masificación de la educación, el hacinamiento imposibilita al docente para atender las dificultades que se le pueda presentar al alumno lo que impide lograr su adecuada solución.

15.- Los ambientes escolares poco aptos, la falta de acústica, ventilación e iluminación, influye en la motivación del alumno y al mismo tiempo influye negativamente en su proceso de aprender.

En función a las conclusiones expuestas el estudio presenta las siguientes recomendaciones:

1.- Planificar jornadas de actualización docente en las diferentes instituciones educativas para debatir sobre la problemática de la geografía. Esto significa discutir sobre la necesidad de implementar acciones que conlleven a la identificación de las prioridades en el ámbito pedagógico y geográfico en todos los niveles que conforman el Sistema Educativo para proponer respuestas a las necesidades existentes. Es importante evaluar los logros obtenidos para fortalecer la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.

2.- Discutir permanentemente los fundamentos educativos y geográficos con la finalidad de desarrollar una geodidáctica adecuada a los requerimientos de la contemporaneidad.

3.- Promover el desarrollo de una clase práctica donde el educando desarrolle su personalidad desde una concepción holística de su personalidad.

4.- Ofrecer autonomía al docente para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad, al ritmo cambiante del mundo actual y motivarlo a crear nuevas estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos. En este sentido la escuela debe adaptarse a los cambios que le impone la época.

5.- Permitir la participación del personal docente, educandos, representantes, la escuela, la comunidad, el Ministerio de Educación para desarrollar acciones mancomunadas acordes con las nuevas concepciones educativas a fin de trabajar en la disminución del peso que tiene la enseñanza tradicional y propiciar la participación más activa por parte del docente al involucrarlo en estrategias de enseñanza con trascendencia pedagógica y geográfica.

6.- Convertir el aula de clase en un ámbito agradable para el enriquecimiento personal e intelectual, de intercambio social que conduzca a la construcción del conocimiento a través de la hermenéutica y del método dialéctico.

En segundo lugar, la enseñanza de la geografía debe asumir los acontecimientos que se producen cotidianamente, presentar temas reales y controversiales que interesen a la sociedad. Los contenidos a enseñar deben responder a situaciones reales para el alumno en virtud de que participe personalmente en la solución de los problemas de su entorno comunitario a través de la ejecución de actividades investigativas desde la escuela.

La investigación científica del espacio geográfico se constituye en una valiosa herramienta metodológica que permite al alumno desarrollar habilidades y destrezas al procurar alternativas de solución para cambiar su realidad inmediata en función a sus deseos concretos.

Con base a lo anteriormente expuesto se recomienda:

1.- Resaltar la importancia del estudio de lo cotidiano en relación con el ámbito: local para entender las complejidades del mundo postmoderno a fin de lograr el desempeño efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.- Proponer una nueva racionalidad educativa para entender el mundo postmoderno el cual es flexible, plural, múltiple, diverso, confuso y azaroso.

3.- Abordar el estudio del entorno local, a través de una metodología activa que le permita percibir al alumno los cambios y transformaciones en el tiempo y en el espacio.

4.- Desarrollar una pedagogía que parta de la concepción holística del hombre como ser biológico, como ser pensante con capacidad crítica, reflexiva e y una vez ubicado en el entorno socio-cultural sea capaz de transformarlo para un mejor vivir.

5.-Entender que todo aprendizaje ha de adquirirse a través del intercambio de experiencias previas, de conocimientos, y en el fomento de habilidades y destrezas con las cuales pueda transformar la realidad que circunda al alumno y así obtener un conocimiento útil para la vida.

6.- Asumir el estudio integrado de los fenómenos naturales y humanos. Es decir, estudiar el espacio como producto social.

7.- Destacar la importancia de los acontecimientos de la actualidad como elemento que despierta el interés por conocer las complejidades que marcan la vida cotidiana.

8.- Insertar a los alumnos en la globalidad para que puedan manejar con claridad y exactitud los diversos enfoques de pensamiento universal que se imponen y cuyo análisis permite su aplicación a las diferentes realidades geográficas.

9.- Permitir al alumno la posibilidad de pensar sobre su realidad social que está en permanente cambio y adecuarla según sus prioridades.

En tercer lugar, para superar la enseñanza sujeta a la transmisión y memorización de contenidos que son ajenos a los eventos que circundan al alumno, el docente debe propiciar actividades desarrolladas sistemáticamente conllevan a la realización de la investigación científica y a través de la cual se obtiene el conocimiento veraz y vigente que es discutido en la escuela. La investigación científica del ámbito local del alumno se constituye en una valiosa herramienta metodológica que permite al alumno desarrollar habilidades y destrezas al procurar alternativas de solución para cambiar su realidad en función a sus deseos concretos.

La investigación cualitativa es la mejor opción metodológica para abordar estudios de carácter social desde una perspectiva integral en la búsqueda de darle solución a los problemas educativos con los cuales se enfrenta el docente como el alumno.

En función de la anterior conclusión se recomienda lo siguiente:

1.- Revisar permanentemente la actuación docente, el manejo del programa estrategias, los recursos de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación utilizadas por el docente para adaptarlos a las necesidades de la época. El currículo, debe manejarse desde una concepción flexible a fin de utilizar metodologías que respondan a las necesidades del mundo postmoderno.

2.- Supervisar constantemente el trabajo docente a fin de que mejore su práctica de enseñanza y sea capaz de superar el tradicionalismo bancario. Esto se traduce en una calificación geodidáctica que actualice su labor como profesional de la docencia. Este proceso de revisión pedagógica además de estar sujeto a entes superiores, debe también partir del docente al convertirse en investigador de su propia labor pedagógica.

3.- Entender que la geografía y la didáctica tienen como meta la actualización y articulación del conocimiento, de los objetivos, de los métodos y recursos para aprenderla y para enseñarla con la finalidad de proporcionar un conocimiento científico, veraz y objetivo de la realidad espacial que estudia.

En cuarto lugar, el desarrollo curricular debe prever la solución de situaciones problémicas que espacialmente enfrenta el alumno en su entorno. Por lo tanto, la elaboración de la planificación debe contemplar el desarrollo de objetivos a ser constatados por los alumnos en su comunidad. Esta forma de operacionalizar la enseñanza fomenta el desarrollo de experiencias personales, de sus necesidades cotidianas al comprender su espacialidad geográfica desde la escuela.

Esta investigación pretendió resaltar la importancia que tiene el trabajo docente en el aula al tomar en consideración que el proceso metodológico debe contemplar las flexibilidades de la vida cotidiana y del conocimiento para que la geografía sea capaz de traspasar las murallas de la enseñanza tradicional y logre perfilarse como una práctica actualizada que prevea y resuelva la inmediatez espacial a través de la solución de problemas geográficos mediante la participación activa y transformadora del educando.

El trabajo de aula debe centrarse en la utilización de métodos, recursos, estrategias que conecten al alumno con su realidad a través de la investigación científica de carácter cualitativa. Esta estrategia metodológica asegura el desarrollo de un pensamiento abierto a las complejidades, a las pluralidades del mundo en que se vive. Reelaborar la realidad socio-espacial que día a día cambia es el objeto de estudio de la enseñanza de la geografía. En otras palabras, el estudio profundo y complejo del espacio local a través de la investigación es el centro de interés de esta enseñanza.

De acuerdo a las conclusiones expuestas se sugiere lo siguiente:

1.- Promover el desarrollo de talleres para dar a conocer el diagnóstico de la comunidad como estrategia de enseñanza que conecta a los alumnos con los problemas geográficos en su localidad.

2.- Promover el desarrollo de talleres para capacitar al docente como al alumno en la elaboración de recursos cartográficos y manejo sistemas de información geográfica entre otros como instrumentos que permiten incorporar información para elaborar la dinámica espacial.

3.- Planificar la realización de trabajos de campo en el marco espacial de la comunidad con la finalidad de realizar actividades investigativas que requieren de la observación e indagación de los fenómenos geográficos ubicados en la comunidad en la cual habita el educando.

4.- Identificar los cambios geográficos que se producen en la comunidad a fin de determinar las variables de tipo físico y humano que generan la evolución o la dinámica espacial a través de la historia.

5.- Abordar el estudio de la comunidad desde lo teórico-práctico para interpretar y analizar la realidad con un criterio más objetivo. La integración teórico-práctica del conocimiento geográfico para aplicarlo a la realidad y transformarla desde el aula.

6.- Promover la interacción Escuela-Comunidad a través de la participación de los ciudadanos en la aplicación del diagnóstico de la comunidad con el objeto de posibilitar el conocimiento de sus problemas para solucionarlos. Esto se logra a partir del desarrollo de actividades previas que constituyen los caminos didácticos a través de los cuales los alumnos obtendrán el conocimiento científico de su realidad geográfica inmediata.

7.- Motivar hacia el estudio de lo local a través de la planificación educativa para mejorar la calidad de la enseñanza al colocar al alumno en tareas que enriquecen sus experiencias mediante el estudio directo del entorno y ser protagonista de su propio aprendizaje.

8.- Sensibilizar a los estudiantes en el valor que merece el estudio de la realidad local como vía para compenetrarse con la problemática de la comunidad y despertar su curiosidad por conocer y comprender la realidad geográfica en la que se desenvuelve. Se debe plantear la investigación científica por parte desde el aula para estudiar la realidad local. Es decir, convertir el trabajo de aula en un escenario para la investigación.

9.- Planificar un conjunto de actividades flexibles (unidad didáctica) a ser desarrolladas por los alumnos en sus diferentes fases: formulación de situaciones problemáticas, diagnóstico de la comunidad, descripción de la situación geográfica, elaboración de planteamientos alternativos, aplicación de los conocimientos adquiridos, entre otras.

10.- Promover acciones para estructurar la planificación de los contenidos programáticos se aborden desde un enfoque interdisciplinario e incentivar a los alumnos para que con su acción contribuyan a mejorar los problemas que confronta cotidianamente en sus comunidades. Se debe partir de la realidad para planificar las diferentes actividades en el aula.

11.- Destacar la importancia de la investigación del espacio geográfico local como medio transformador al garantizar el análisis en la relación escuela-comunidad y como vía para identificar los factores sociales, económicos, políticos, culturales que generan la problemática de la comunidad.

12.-Asumir la importancia en el estudio cualitativo de la comunidad como alternativa geodidáctica que permite optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.

13.- Emplear la utilización del diagnóstico de la comunidad como recurso didáctico que permite superar la forma tradicional de enseñanza caracterizada por el dictado y copiado de contenidos abstractos. El estudio de la comunidad local agiliza la memoria no como depósito de conocimientos sino a otros niveles cognitivos más avanzados como lo son la reflexión, la interpretación, el análisis, la crítica o el cuestionamiento de situaciones que son debatidas o contrastadas con la dinámica realidad espacial.

14.- Permitir al alumno observar, explorar examinar su espacio, su medio geográfico para que pueda percibir los problemas locales y participar activamente en la solución de los mismos.

15.- Aprovechar al máximo los recursos didácticos como la prensa, el trabajo de campo, los datos estadísticos, cuestionarios, encuestas, sistemas de información geográfica, mapas, esferas, entre otros.

16.- Desarrollar la capacidad para desarrollar al máximo las experiencias y los conocimientos que permiten entender, comprender, transformar la realidad local al materializar los proyectos de investigación.

17.- Analizar la realidad de la localidad como punto de partida del estudio espacial, luego a nivel regional, nacional e internacional a partir de las diferentes áreas integradas del conocimiento humano.

18.- Trabajar con problemáticas de la actualidad en las diferentes áreas integradas del conocimiento geográfico. Para ello, se deben implementar trabajos de campo que involucren al alumno directamente con su realidad geográfica.

19.- Motivar al alumno para que plantee alternativas a los problemas que confronta su realidad socio-espacial.

20.- Planificar la realización de trabajos de campo en el marco espacial de la comunidad con la finalidad de realizar actividades investigativas que requieren de la observación e indagación de los fenómenos geográficos.

21.- Identificar los cambios geográficos que se producen en la comunidad a fin de determinar las variables de tipo físico y humano que generan la evolución o la dinámica espacial a través de la historia.

22.- Investigar la realidad geográfica aplicando los pasos del método científico y siguiendo los diversos caminos metodológicos trazados por el docente.

23.- Insistir en la participación activa de los alumnos mediante el planteamiento de hipótesis, preguntas, experimentos.

24.- Colocar al alumno en tareas de investigación a fin de mantenerlo en contacto con su entorno y orientarlo en todo el proceso de aprendizaje en forma permanente.

BIBLIO-HEMEROGRAFIA CONSULTADA

Aisenberg, B y alderoqui, S. (1994). Palabras Previas. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anónimo. (s/f). (en mimeo).

Antunez, S. (1991). La formación inicial y permanente. Cuadernos de Pedagogía No 189 (12-16).

Aular, R y Bethencourth, M. (1993). Las ciencias sociales en la Educación Básica. Fé y Alegría. Caracas: Distribuidora Estudios.

Benejan, P. (1990). Los contenidos en ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía. No 168 (38-41).

Benejan, P. (1999). El conocimiento Científico y la didáctica de las Ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?. Sevilla: Díada Editores, S.L.

Bethencourt, M. (1994). Cómo investigar en los niños en el área de Ciencias Sociales. En Revista Movimiento Pedagógico, p. 15.

Blowers, A. (1972). Bleeding hearts open values, Area. Vol. 4, págs 290-92.

Bonilla, E y Rodriguez, P. (1995). La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Centro de estudios de desarrollo económico. Facultad de Economía Universidad de los Andes.

Buttimer, A. (1974). Values in Geography. Association of América geographers. Commission of College Geography, Resource paper, número 24.

Cárdenas, y Otros. (1991). Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza Obligatoria. Murcia: Universidad de Murcia.

Castells, M. (1986). “Mudança Tecnológica, Reestruturação econômica. Nova Divisão Espacial Do Trabalho”. En espacio e Debates. Sao Paulo. No 17; pp 5-23.

Ceballos, B. (1983). Alcances y dimensiones del diagnóstico de la comunidad local. Revista Geodidáctica de Venezuela. No 1. Centro de Investigaciones geodidácticas. Año 1. Caracas.

Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el planeamiento de la Educación. Conceptualización y Metodología para la Gestión De Instituciones Escolares a nivel local: El Proyecto de Plantel. Características, fases, harramientas. (en mimeo).

Clary, M. (1994) Aprender A Situar Para Aprender. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales N° 5, 31-48.

Colom, A y Melich, J. (s/f). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. (en mimeo).

Cosme, A. (1998, Mayo). La problematización en la enseñanza de la Geografía. (Resumen). I Congreso Venezolano sobre la geografía y su enseñanza. Consejo Técnico de la Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Geografía. (p. 12). San Cristóbal.

Cubero. (1989). (en mimeo).

Debesse, A. (1974). El entorno en la escuela. Una revolución Pedagógica. Traducido del original francés al castellano por Nuria Vidal. Barcelona: Editorial Fontanella. S. A.

Derek, G (1984). Ideología, Ciencia y Geografía Humana. Primera Edición. Título original inglés de la obra: Idiology, Science And Human Geography. Oikos Tau, S. A. España: Ediciones.

Díaz, F. (1990). "Modernización económica y política sin modernidad Educativa y cultural". En Educación y Cultura No 21. Federación Colombiana de Educadores. Bogotá.

Dolffus, O. (1989). Du Sens Et Del' Unité De La Geographié In L' Espace Geographiquet. XVIII. No 2. Avril/Jun. Doin Ed. París.

Erickson. (1977). Qualitative Methods in Research on Teaching. Ed.

- M.C. Wittock. New York: Mac Millan Publishers.
- Esté, A. (1994). En Bethencourth: Cómo investigar con los niños en el área de las Ciencias Sociales. Revista Movimiento Pedagógico. p. 5.
- Estepa, J., Travé, G y Wamba, A. (1994). ¿De qué vivimos?. Cuadernos de Pedagogía. No 231. (60-63)
- Figuroa de Quintero, R. (1987). El diagnóstico de la comunidad y la Planificación de los aprendizajes. Validación de una experiencia en el nivel de Educación Básica. Revista Geodidáctica de Venezuela No 2. Centro de investigaciones geodidácticas. Año II. Caracas.
- Flores, O y Batista, J. (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de Educación Primaria oficial de Medellín. Universidad de Antioquia.
- Gadamer. H. (1975). Thuth And Method, Sheed. Ward. Londres.
- García, E y Cubero, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales Curriculares de educación ambiental. Investigación en la escuela. No 20 (39-64).
- García, F. (1990). El medio urbano. Cuadernos de Pedagogía. No 209 (14-18).
- García, F. (1993). Vivir en la ciudad. Una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. Investigación en la escuela. No (39-64).
- García y García. (1989). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Díada Editora.
- García, F y Merchán, F. (1995). Organización de los contenidos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria. Materiales curriculares para la ESO. Sevilla: Instituto de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. CEJA.
- G, Mitchell. (1993). Diccionario de Sociología. Título original: A New

Dictionary of Sociología. Traducido por Rafael Grasa. Barcelona. Ediciones Grijalbo.

García, Pelayo y Gross. (1992). Pequeño Larousse Ilustrado. Mexico: Ediciones Larousse.

Gimeno, S. (1985). Planificación de la Investigación Educativa y su Impacto en la Realidad. Cuadernos de Educación. La investigación didáctica modelos los y perspectivas. N. 129.

González, I, Guimera, C y Quinquers, D. (1987). Estudiar historia, geografía y arte. De los reyes godos al entorno social. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.

Guédez, V. (1982). La formación integral. (en mimeo). Tebas. Caracas.

Guédez, V. (1994). Pensamiento Contemporáneo y Educación. (en mimeo).

Gurevich, R. (1994). Un desafío para la Geografía. Explicar el mundo real. Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Hagerstrand, T. (1973). The domain of human geography en R. J Chorley. Ed., Directions in Geography Methuen. Londres.

Hand y Thagust. (1989). (en mimeo).

Howard. W. (1948). Diccionario de Psicología. Título de esta obra en inglés: Dictionary of psychology. México: Fondo de cultura económica.

Jorba, Bisbal y Sanmarti, Puig. (1994). (en mimeo).

Kuhn, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. University of Chicago.

Kuhn, T. (1965). The Structure of Scientific Revolutions. University of Chicago.

- Kuhn, T. (1970). The Estructure of Scientific Revolution. Traducido por Agustín Contín de Kuhn, 1962. Fondo de Cultura Económica.
- Lacoste, I. (1977). La Geografía Un Arma Para La Guerra. Título de la edición original: La Geographie Ca Sert d' Abord Á Faire La Guerre. Librairie Francois Maspero. Traducción Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lacueva, A. (1989). "Más allá de la vieja tecnología". En: Acción Pedagógica No 1:5-20.
- Lanz, R. (1990). "¿Repensar en la modernidad?. Notas sobre la nueva utopía". En cuadernos de postgrado: Ideología y modernidad. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Fondo Editorial Tropycos.
- Legendre, R. (1979). Une éducation a éduquer. Editions France Quebec. Montreal.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No 2.635 Extraordinario de 28 de Julio de 1980. Caracas: Editorial La Torre.
- Lukermann, F. (1964). Geography as a formal intellectual discipline and the way in wich it contributes to human knowledge. Canadian Geographer. Vol. 8 págs 167-72.
- Lusurriaga. L. (1960). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Eitorial Editorial Losada.
- Mardones, J y Ursua, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas Sociales. Materiales para una fundamentación científica. España: Editorial Fontamara.
- Martinad, J. (1994). La didáctica De Las Ciencias Sociales La Tecnología Y La Formación De Los Profesores. Investigación En La Escuela. No 24 (59-69).
- Mclendon, J y Flinday, P. (1970). Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Traducción de Andrés Pirk. Editado originalmente en inglés. Impreso en Argentina.

Medina, C. (s/f). La Enseñanza Problémica. (en mimeo).

Merchán, I y García, F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós. S.A.

Ministerio de Educación. (1981). Normativo de Educación Básica. O.S.P.P. Caracas.

Ministerio de Educación. (1981-1982). La Educación Básica. La Unidad Generadora de Aprendizaje. Tercera y Cuarta versión O.S.P.P Caracas.

Ministerio de Educación. (1983). Normativo de Educación Básica. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación. (1995). Dirección Sectorial de Educación Pre-Escolar Básica Y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica. Currículo Básico Nacional (CBN) Nivel De Educación Básica.

Montero, M y Sieburg, E. (s/f). Corrientes, Enfoques e Influencias de la Investigación Cualitativa parta Latinoamérica. (en mimeo).

Morales, O. (1998, Mayo). La cartografía instrumento y método alternativo para la investigación y enseñanza de las ciencias sociales. (Resumen). I Congreso Venezolano sobre la geografía y su enseñanza. Consejo Técnico de la Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Geografía. (p. 18). San Cristóbal.

Morín, E. (1993). El Viejo Topo. (en mimeo).

Morín, E. (1996). Por una reforma del pensamiento. (en mimeo)

Moros, G. (1993, Febrero 25). El acento de la enseñanza. El Nacional, P. A-4.

Nuñez, I. (s/f). Educación en la Perspectiva del 2000: modernización y humanismo solidario. (en mimeo).

Olsson. Correspondence rules and social engineering. Economic Geography. Vol. 47 págs 545-54.

Orrade de Lopez, Picasso, A y Svarzman, J. (1994). ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: Editorial Horsori.

Pérez, E. (1994). La investigación educativa, mitos y propuestas. En Revista Movimiento Pedagógico. P. 2. Año 1 N.2.

Pérez de Sanchez, A y Rodriguez, L. (1999, Julio). Hacia La Enseñanza De Una Geografía Renovada: Una Opción De Cualificación Docente. (Ponencia). II Congreso Venezolano de la Geografía y su Enseñanza. Consejo Técnico de la Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Geografía. San Cristóbal.

Pinchemel, P. (1966). Carácter y Sentido de la Enseñanza de la Geografía. Colección Unesco. (Comp.), (pp 26-55).

Porlán, A. (1991). (en mimeo).

Porlán, Bustos, F y Segura, D. (1991). Qué y Cómo Enseñar Desde Una Perspectiva Constructivista. (en mimeo).

Porlán, A y Toscano, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas especiales. Investigación en la escuela.

Pozuelos, F. (1997). Consideraciones sobre la evolución del currículum

- integrado en Educación Primaria. Investigación en la Escuela, 31,41-48.
- Preciado, J y Albers, E. (1990). Teoría y técnica del currículo. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Renauld, L. (1979). Une Education A Éduquer. Editions France Quebec Montreal.
- Rivas, E. (1996). Un Nuevo paradigma en Educación y Formación de Recursos Humanos. Cuadernos Lagoven. Caracas. Venezuela.
- Santiago, J. (1985). Fundamentos teóricos y metodológicos para el uso de la comunidad local como recurso didáctico en la enseñanza de la geografía. Tesis Magister Scientiae. Instituto Pedagógico Universitario De Barquisimeto.
- Santiago, J. (1991 a). El estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana. Una alternativa para la enseñanza de la Geografía. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. San Cristóbal. (Trabajo de Ascenso).
- Santiago, J. (1991 b). Orientaciones geodidácticas para la enseñanza de la Geografía. Ponencia IV Congreso Latinoamericano de Geografía.
- Santiago, J. (1996). El entorno sociocultural y la enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana. En Geoenseñanza. Revista de la Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la geografía. Volumen No 1. (81- 104).
- Santiago, J. (1997c). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. En Geoenseñanza. Revista de la Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Geografía. Volumen No 2 (1). (5-37).
- Santiago, J. (1997d). La preservación del medio ambiente. El Hombre y La enseñanza de la geografía. En Geoenseñanza. Revista de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía. Volumen No 2 (2).

(23- 40).

Santiago, J. (1998 e). I Congreso Venezolano Sobre la geografía y su enseñanza. Consejo Técnico de la Maestría en Educación. Mención enseñanza de la Geografía. (p. 18). San Cristóbal.

Santiago, J. (1998 f). Una propuesta geodidáctica para mejorar la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. (en mimeo)

Santos, M. (1990). Por una nueva geografía. Madrid: Editorial Espasa - Calpe.

Santos, M. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal Editores.

Sporck, J y Tulippe, O. (1966). Método para la enseñanza de la geografía. Colección Unesco. (comp.), (pp 15-25).

Steiner, G. (1975). After Babel: Aspects of Lenguaje and Translation. Oxford University Press, Lonrese y Nueva York.

Stenhouse, L. (1987). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid morata.

Suchodolski, B. (1977). La Educación Humana Del Hombre. Barcelona: Editorial Laia.

Taba, H. (1971) y Otros. A Teachers Handboock to Elementary Social Studies. Massachusetts, California, Addison Welswy. Publishing Company Reading.

Taba, H. (1980). Elaboración del Currículum. Buenos Aires. Editorial Troquel. S.A.

Taborda de Cedeño, M. (1983). La Interdisciplinariedad y el Area del Pensamiento Y Acción Social E Identidad Nacional. En Revista Geodidáctica de Venezuela. Centro De Investigaciones Geodidácticas, Año 1. No 1. (22-23). Caracas.

- Tedesco, J. (s/f). El Debate Educativo Internacional. (en mimeo)
- Torres, R. (1994). En Pérez, E: la investigación educativa, mitos y propuestas. Revista Movimiento Pedagógico. p. 6.
- Tovar, R. (1980). El Criterio Geográfico. Ediciones Especiales Del Centro De Investigaciones Geodidácticas De Venezuela. Caracas.
- Tovar, R. (1985). El Enfoque Geohistórico. Lecciones Magistrales De Doctorado. Dirección De Estudios Para Graduados En Humanidades Y Ciencias Sociales.
- Tovar, R. (1994). Sendas de la nueva ciencia. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Travé, G. (1999). La Economía y su didáctica en la educación obligatoria Colección Investigación y Enseñanza. España: Díada Editora.
- Trechera, J. (s/f). Responsables del entorno. (en mimeo).
- Tricart, J. (1973). Función actual de la enseñanza. Publicado en Boletín No 1. Centro de Investigaciones Geodidácticas. Caracas.
- Trillo, F. (s/f). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. (en mimeo).
- Trinca, D. (1993). Teoría y Métodos Geográficos. Encuentros de Geógrafos de América Latina. La geografía Y Los Cambios De Hoy. (pp. 241-247). Mérida.
- Ugas, G. (1996). Paradojas de la Ignorancia Educada. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Trabajo inédito.
- Ugas, G. (1997). La Ignorancia Educada y Otros Escritos. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. San Cristóbal.

UNESCO (1986). Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Barcelona Editorial Teide. S. A.

Universidad Nacional Abierta (1986). Técnicas de documentación e Investigación I. Estudios Generales. Segunda reimpresión. Caracas.

Uslar, P. (s/f). Mensaje a los Maestros. (en mimeo).

Valls, E. (1990). Los procedimientos. Su concreción en el área de historia. Cuadernos de Pedagogía No168 (24-32).

Venturini, O. (s/f). El Análisis Espacial Como Metodología Geográfica. (en mimeo).

Zamorano, M. (1965). La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria. La escuela en el tiempo. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Zapata, P. (1979). Acerca de la Geografía y su enseñanza en Venezuela. Caracas.

Zelmanovich, P. (s/f). (citada en Aisemberg, B y Alderoqui, S, 1994). (en mimeo).

CURRICULUM VITAE

Zullca Lizabeth, Pérez Ramírez nació en Rubio municipio Junín el 29 de Noviembre de 1965. Cursó estudios de primaria en el Colegio Nuestra Señora del Rosario en Rubio. Cursó estudios de Educación Media y Diversificada en el Colegio Nuestra Señora de la Consolación de Táriba donde obtuvo el título de bachiller en Ciencias (1983). Ingresó a la Escuela de Educación en la Universidad Andes y obtuvo el título de Licenciada en Educación Mención Geografía y Ciencias de la Tierra (1995) ocupando el primer lugar de la promoción. Inició estudios de Postgrado en el mes de noviembre de 1995 en la Universidad de los Andes. Realizó la presentación pública de su Tesis titulada: La Investigación del entorno comunitario. Una estrategia de aprendizaje que facilita la enseñanza de la Geografía el 11 de noviembre del 2000 obteniendo la aprobación del jurado y su respectiva publicación. Se desempeñó como docente por horas en el área de Sociales en la Unidad Educativa Las Américas de Rubio y como docente contratada en el mismo área en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Rubio. Año 1995, 1996, 2000. Actualmente labora en la Unidad Educativa Arnoldo Gabaldón - Delicias como docente de aula contratada en el área de Sociales y Educación para el Trabajo.