

UNA PROPUESTA GEODIDACTICA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

José Armando SANTIAGO RIVERA

Universidad de Los Andes- Táchira

VENEZUELA

RESUMEN

En el contexto de los cambios epocales acelerados, turbulentos y plenos de incertidumbre, la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano, todavía se desarrolla bajo las orientaciones de la concepción determinista de la geografía, los fundamentos didácticos de la enseñanza tradicional y circunscrita al aula de clase. Este contraste motivó la redacción del presente artículo con el objeto de proponer otros fundamentos teóricos-metodológicos que, a juicio del investigador, permitirán superar la dificultad enunciada, a la vez que contribuir a mejorar la enseñanza geográfica, una vez que integra los procesos de enseñar y de aprender a la búsqueda de la explicación de la realidad construida en el ámbito del mundo global.

Palabras Claves: Enseñanza de la Geografía, Estrategia Geodidáctica, Trabajo escolar Cotidiano.

A GEODIDACTIC PROPOSAL TO IMPROVE THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE DAILY SCHOOL WORK.

ABSTRACT

In the context of the changing times, accelerated, turbulent and full of uncertainty, the teaching of geography in the daily school work, still develops under the orientation of the determinist conception of geography, the pedagogical background of the traditional teaching, and limited by the classroom. This contrast motivated the production of the present research with the objective of proposing another

theoretic - methodological background that, in the researcher's opinion, will allow the overcoming of the announced difficulty as the improvement in the teaching of geography, once the teaching and learning processes are integrated to the search of the explanation of reality, built up within the environment of the global world.

Key-Words: Teaching of Geography, Geodidactic Strategy, Daily school Work.

LOS FUNDAMENTOS ESENCIALES PARA EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA GEODIDÁCTICA

Los acontecimientos que se han venido presentando en el mundo desde el inicio de la década de los años ochenta hasta el presente, se han traducido en el cuestionamiento de los paradigmas de la ciencia moderna, dado que ellos, ante la nueva realidad impregnada de tanto dinamismo y cambios acelerados, han originado dificultades a las actividades científicas establecidas para darle explicación a los fenómenos sociales producidos por el predominio del pensamiento capitalista. Se impone, entonces, ante esta nueva realidad histórica, la necesidad de comenzar a construir alternativas que conduzcan a darle entendimiento y comprensión a los retos que recientemente se han planteado a la sociedad. Esto determina que lo real debe ser abordado con una racionalidad más abierta, flexible y rápidamente readaptable a las transformaciones que tan cotidianamente se presentan. Se vive un momento con mucho movimiento ante el cual no se pueden presentar opciones que no ofrezcan sino movilidad y readaptación. Los modelos de análisis ya tradicionales diseñados desde posiciones dicotómicas, propias de la racionalidad moderna, han sucumbido ante una situación demasiado permeable y variable. En este contexto, lo primero a revisar es la novedad que se produce en la realidad geográfica que se ha erigido como resultado de los avances de la ciencia y de 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 y el incremento de la problemática social. En consecuen-

cia, aquella ciencia geográfica que por motivos políticos e ideológicos fue simplificada a los mínimos detalles para disfrazar la acumulación de riqueza con el subterfugio de la modernización y la democratización, es obligada a reorientar su objeto de estudio hacia el espacio y, con eso, emprender acciones fundamentadas en una racionalidad que ponga en evidencia los constructos, las dificultades, las mutaciones y las contradicciones de la nueva realidad. Eso se ve favorecido por una intencionalidad más empeñada en cuestionar el apoliticismo, la neutralidad ideológica y científica y el ahistoricismo, que se han internalizado tanto con la concepción determinista que aliena y distorsiona.

Lo indicado requiere democratizar la nueva ciencia geográfica, buscando divulgar sus conocimientos y alternativas metodológicas en el saber individual y colectivo y, adecuar los conceptos al entendimiento de los fenómenos en el pleno escenario donde se presentan, de tal manera que se valore la formación de un pensamiento geográfico para facilitar al docente y al educando una actuación que le permita comprender la diversidad y la multiplicidad cotidianas. He allí, entonces, la tarea de la geografía hoy día: explicar la realidad. De acuerdo con Gurevich (1994):

«La geografía, en relación con lo anteriormente expuesto, tiene como objetivo, analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses» (p. 71).

Al facilitar que se aborde el presente como una situación concreta y vivencial, está implícito, en relación a lo indicado por Gurevich, que tiene que ser con un sentido reflexivo y crítico, lo que determina que la geografía perciba al momento como una sumatoria de pre-

sententes interactuantes, en una unidad dinámica e indivisible: el espacio. Pero debe ser abordado desde una concepción interdisciplinaria que lo aprecie en forma integral. Nada de partes sino de totalidades. Sin lugar a dudas, el segundo aspecto a considerar es el hombre como constructor del espacio geográfico. Es razonable entender que ante una nueva realidad se debe formar a un hombre que responda en forma racional y práctica a las situaciones novedosas que enfrenta cotidianamente. La respuesta de un hombre para el cambio se traduce en la ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza, porque la concepción del mundo, de la realidad y de la vida, que ellos han internalizado, chocan abruptamente con la vida habitual en su entorno inmediato. El sistema de valores y los marcos culturales, lucen contradictorios con las necesidades más apremiantes del colectivo social. Los fines de la educación para un mundo estático sucumben ante las condiciones cambiantes de la sociedad. De allí que la concepción del hombre tienen que estar estrechamente vinculados con la época y con las necesidades del común. Deben responder a las condiciones del momento histórico, para decirlo de otra forma.

En tal sentido, la acción educativa encaminará su esfuerzo para contribuir a fortalecer una conciencia crítica hacia la preservación del ambiente como un valor esencial. No escapa la exigencia de una formación reflexiva y cuestionadora que impida la alienación y el dogmatismo, con el objeto de que el hombre resuelva creativa y originalmente las dificultades que enfrenta en su condición de ciudadano. Para que pueda actuar bajo esa orientación, debe poseer una concepción de su realidad geográfica, que obedezca como resultado de una permanente confrontación con ella. Así que el proceso formativo ha de capacitarlo para tener los fundamentos que le ayuden a interpretar su mundo, que conoce y practica, y puedan ser transferidos a distintas situaciones. Al respecto González Luciani (1994) afirma:

«Una de las propuestas más innovadoras y a la vez uno de los retos más apasionantes a los que nos enfrentamos en el

mundo actual, es el de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizada, es decir, como una acción capaz de favorecer y de potenciar, en los educados, el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos» (p. 10)

La educación tiene que transformarse en un proyecto de vida que conduzca a fundamentarse en el desarrollo armónico de la personalidad, con una orientación hacia la convivencia democrática, la participación, el diálogo, la responsabilidad, la honestidad, el pluralismo y la diversidad. En lo concreto, el hombre percibido como esencia de la enseñanza geográfica, debe ser educado, de acuerdo con Pérez-Esclarín (1994), para alcanzar las siguientes orientaciones bajo las condiciones de un proyecto histórico alternativo:

«a) Un hombre que intima conexión con los problemas de su tiempo logrará concientizarse en contacto con su mundo. b) Un hombre con capacidad y posibilidad de impulsar una sociedad justa y democrática, en la que tenga la oportunidad real y efectiva de satisfacer las necesidades básicas. c) Un hombre que se formará en la práctica promoviendo la crítica y la criticidad, lo que conducirá al crecimiento personal y a su realización en el contexto de los valores de la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua» (p.5).

La situación anterior lleva consigo la tarea trascendente de desarrollar una estrecha correspondencia con la vida, con la experiencia, sentimientos, conocimientos y necesidades. Por otra parte, será necesario que vaya obteniendo, comprendiendo e interpretando los conceptos, y a la vez transferirlos a su saber, para ir articulando la creatividad, la originalidad, la curiosidad, la capacidad y asumir criterios propios. Es decir, que la enseñanza se tiene que volcar a vivenciar el proceso de aprender y, de esta forma, facilitar que el educando se vaya formando desde su propia realidad e interactuando en ella y sobre ella.

El aprendizaje, entonces, se irá construyendo desde nuevas formas de pensar y de actuar que le permitirán adquirir una postura de persona frente al desarrollo intelectual y a los procesos conducentes a la obtención del conocimiento científico. Igualmente, ha de tener las habilidades necesarias para resolver problemas, utilizando procesos de razonamiento frente a las contradicciones y los conflictos cada vez más frecuentes en la vida diaria. También cabe indicar que es necesario que desde el aula escolar, se ayude a obtener en el educando una concepción científica, no sólo adquiriendo las técnicas y los procedimientos adecuados, sino que le sirvan para comprender los nuevos conocimientos que se derivan de la explicación científica de la realidad geográfica.

En consecuencia, el tercer aspecto a considerar tiene que ser asimilar el proceso que debe desarrollar el educando para construir el conocimiento con los procesos que tiene la ciencia geográfica para obtener su conocimiento científico. El docente que enseña geografía debe convertirse en un facilitador de situaciones para aprender, de manera que el alumno obtenga el conocimiento geográfico desarrollando las estrategias metodológicas de la ciencia geográfica. En este sentido, Gómez, Izquierdo, Mauri y San Martí (1990), exponen que «*La enseñanza de las ciencias debe pretender que el alumno elabore una visión del mundo cada vez más acertada y completa, capaz de evitar la manipulación. Pretende además el aprendizaje de una metodología útil para abordar los problemas de modo progresivamente más riguroso y objetivo*» (p. 32).

El hecho de superar la manipulación y afincar su aprendizaje desde la aplicación de una metodología que permita obtener el conocimiento geográfico, demanda que sea una exigencia que el alumno progrese más allá del sentido empírico de la cotidianidad y del conocimiento parcial que la escuela lo obliga a memorizar y repetir. Es por eso conveniente que confronte esas explicaciones superficiales con explicaciones alternas que le ayuden a resolver las dificultades comunes e inmediatas. La diversidad de conceptos y la

forma tan violenta como surgen los conocimientos, han colocado en tela de juicio la existencia de la verdad única e imperecedera, la cual ha sido sustituida por una verdad muy inestable. Conviene destacar que frente a esta situación, la escuela debe mostrar al educando opciones más dinámicas que lo vinculen rápidamente con la realidad y el conocimiento de tan violentos cambios.

Como el docente debe enseñar una nueva información, es necesario que la actividad escolar haya de constituir un entrenamiento en estrategias metodológicas que desarrollen las habilidades y las destrezas necesarias para realizar la actividad investigativa, como también, se traduzcan en una toma de conciencia frente a lo que se ha aprendido. Se pretende cuando se enseña la ciencia geográfica que el educando, no sólo adquiera los conocimientos sino también tenga una aproximación a los procedimientos científicos, a la vez que se incremente el interés por la actividad científica. Esto va a significar un hecho trascendente, tanto para el educador como para los educandos, ya que conducirá a dar importancia a los saberes que ambos poseen, al cuestionamiento y desmitificación de las concepciones tradicionales que impiden inmiscuir la práctica escolar en una dinámica exploratoria, participativa y crítica.

La preocupación de hoy es construir conocimientos para ser transferidos a distintas situaciones y en eso van a desempeñar aportes significativos la armonía que se establece entre el uso del lenguaje común, el uso del lenguaje técnico y el uso del lenguaje de la ciencia, a la vez que el desarrollo de la dialogicidad que favorezca la comunicación efectiva de las ideas entre los individuos. Con ellos, será más fácil interpretar y explicar la realidad, y el conocimiento que se obtenga será socialmente útil. El hombre de la calle tiene verdaderas creencias que como teorías implícitas sustentan sus puntos de vista sobre el mundo. Se trata de conjuntos de conocimientos, más o menos organizado y coherente relativo a algún dominio de la realidad, el cual es construido como resultado de una actividad vital que facilita interactuar en el mundo social. Sin embar-

go, este conocer queda devaluado frente al conocimiento científico, debido a que las teorías de la ciencia deben ser ciertas aproximaciones a la verdad, a la vez que dirige toda su actividad para comprobar la veracidad de sus argumentos. En cuanto al conocimiento escolar, es muy resistente al cambio y no responde adecuadamente a la presentación de contradicciones y discrepancias por parte del profesor. Igualmente, el alumno recibe una selección ya hecha de contenidos que debe construir o reconstruir ante el cual podrá la neutralidad como aprende lo cotidiano (Rodríguez, 1994).

De acuerdo con este enfoque, es tarea significativa de la docencia geográfica, establecer una armonía entre lo cotidiano, lo escolar y lo científico, dado que cada uno de estos conocimientos tiene una epistemología propia. A la vez que un objeto apropiado: social y afectivo, instruccional y de descubrimiento, respectivamente.

Finalmente, el cuarto aspecto a tomar en consideración, lo constituye el hecho que la didáctica debe abordar la enseñanza como un proceso integral, evitando las particularidades cognoscitivas, psicológicas y sociológicas, entre otras, de modo que oriente los procesos de enseñar y de aprender como acciones que articulen el actuar con la reflexión, con recursos adaptados a la realidad o la realidad misma. De esta forma, la didáctica, según W. de Camilloni (1994), *«debe proceder a una doble ruptura: con la didáctica espontánea de los docentes y con el conocimiento espontáneo y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general de los que son portadores maestros y alumnos»* (p.34-35).

Así, se dan los pasos para repensar la realidad pedagógica, social y geográfica, desde la armonía entre el lenguaje de lo cotidiano con el discurso científico y sobre los procesos sociales. Lleva también implícito este replanteamiento didáctico, la revisión de los métodos y los recursos de enseñanza, de modo de generar un amplio espacio para la relación interactiva entre el docente, los alumnos y el entorno inmediato. Asimismo, ocurrirá con los contenidos,

los cuales deberán actualizarse permanentemente con la orientación de ir más allá de los simples datos y referencias teóricas por situaciones problemas de la realidad geográfica.

He allí la revitalización de los procedimientos metodológicos como vía para que quien enseña y quien aprende, tengan la posibilidad cierta de encontrar un nuevo conocimiento, cada vez más ajustado a los sucesos y a su interpretación con los fundamentos de la ciencia. Necesariamente se tiene que justificar un cambio metodológico que sea plenamente avalado por una fundamentación teórica que integre a los conocimientos geográficos, los avances didácticos y la experiencia del educador. Así bases teóricas y práctica educativa pasan a constituir la armonía que servirá de marco a la nueva geodidáctica que se aspira construir.

LA ESTRATEGIA GEODIDÁCTICA

La aspiración del Estado de formar la personalidad del educando se constituye en la finalidad fundamental de la estructuración de la estrategia geodidáctica. Esto lleva consigo hacer realidad la preparación del hombre para la vida, ahora entendido como una exigencia del trabajo del aula que el educador debe concretar en su praxis cotidiana. Le corresponde a la escuela, y muy especialmente al educador, la noble tarea de la formación, con la exigencia de que debe responder a los anhelos sociales y a la necesidad del desarrollo autónomo e integral del país. Es, entonces, la reivindicación del trabajo escolar cotidiano, ya no para transmitir la información sino para contribuir a desarrollar las potencialidades de los educandos.

Por lo tanto, el objetivo de la estrategia geodidáctica debe lograr la transformación de la concepción didáctica que posee el educador, destacándose en que se han de superar los criterios transmisivos por una orientación formativa donde lo geográfico y lo didáctico se relacionen con la necesidad de que el educando se confronte con la realidad inmediata. La estrategia es el conjunto de

técnicas que convenientemente aplicados, contribuyen a desarrollar un proceso formativo integral en el educando que facilite la obtención del conocimiento a través del desarrollo de habilidades y destrezas, lo que determinará fomentar valores y actitudes cónsonas con su tiempo y con su entorno (Gosalbez Celdrán, 1986).

El diseño de una estrategia permite ordenar una secuencia de actividades flexible y reacomodable que tentativamente debe facilitar que los alumnos vayan construyendo su aprendizaje de una manera organizada mediante su participación en actividades diversas -que incentiven los procesos reflexivos sobre lo que van aprendiendo en cada fase del proceso. Se trata de ofrecer opciones válidas para incentivar el cambio conceptual desarrollando las capacidades para asumir posturas originales resultantes de una creatividad con intensiones de enriquecer la personalidad del educando "culto, sano y crítico". Esto conduce a exigir la connotación de metodología para la estrategia. Es decir, que asume la condición de plan que permite la actuación del educador en concordancia con las demandas que el momento histórico reclama. Siguiendo las orientaciones para el diseño de una estrategia, se recomienda lo siguiente, de acuerdo con Bigge y Hunt (1974):

1.- Conservar claros los objetivos. Hay que explicar a los estudiantes qué se va a enseñar, cómo y para qué serán enseñados. 2. - La actividad práctica debe ser diversa y plural facilitando la integración del conocimiento con el saber de los educandos y la dinámica del entorno, orientados a transformar ese saber en un nuevo saber. Es necesario entender que la teoría y la práctica son una unidad dinámica e indivisible. 3. El desarrollo de los procesos de enseñar y de aprender demandan un alto nivel de motivación, dado que tanto el docente como los alumnos deben tener motivos e incentivos para el aprendizaje. 4.- El proceso didáctico debe avanzar de acuerdo con el nivel del aprendizaje de los estudiantes. Las actividades deben ir complementándose, a la vez que obligando a incrementar el nivel de esfuerzo en actividades

que transfieran lo que van aprendiendo. 5.- Necesariamente, las actividades deben ser flexibles y facilitar su retroalimentación, destacando su provisionalidad» (p. 34)

Se considera que una estrategia geodidáctica que contribuirá a transformar la enseñanza geográfica que se desarrolla en el trabajo escolar cotidiano, se logrará ejecutando las siguientes fases:

**ARMONIZAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
y DE APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA
CON EL CONTEXTO Socio-HISTÓRICO.**

En la actualidad, cuando se ha magnificado el capitalismo como orientación político-económica que homogeiniza la dinámica geohistórica, se impone como tarea fundamental de la enseñanza en el aula de clase, interpretar el momento histórico con concepciones abiertas que superen los linderos de la dicotomía y favorezcan entrar en el escenario de las contradicciones y de la confrontación, con la firme convicción de construir una concepción de la realidad que se fundamente en el conocimiento desde su propia práctica. El educador debe facilitar la comprensión de los acontecimientos desde su actualidad, pero también desde su pasado. Esto determina que ha de concebir la situación actual como una totalidad tanto en su acontecer global, como también en su dinamismo y compleja existencia.

Aular y Bethencourt (1993) opinan que la enseñanza debe tener como finalidad la interpretación del momento actual más cercano al 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 muchacho con su realidad. Esta debe ser la principal fuente de conocimientos» (p.18)*. Por tal motivo, el educador debe abordar el proceso de enseñar, no sólo en el aula sino también articulado con su

entorno. 'De manera que el educando perciba que su enseñanza tiene correspondencia con su espacio geográfico habitual, a la vez que lo aprendido, le servirá para conocer lo en forma sistemática y profundizar en los niveles explicativos afincados en la crítica y la originalidad. El educador debe tener presente que la enseñanza se tiene que desarrollar de tal forma que el educando conozca su mundo más cercano, pero también que entienda que lo enseñado es significativamente útil para analizar reflexivamente a su entorno. Implica enseñar para trascender el escenario tradicional del aula con sentido histórico y político, favorecido este proceso por la facilitación de situaciones para aprender, comprendiendo que lo actual es un constructo histórico y social. De allí que el docente debe considerar, en primer instancia que la enseñanza se ha de realizar para comprender el momento que se vive como situación contextual dinámica y en permanente construcción. Al iniciar el proceso de enseñanza, antes de revisar el programa, el docente tiene que tomar en cuenta lo que ocurre en el momento, con el objeto de orientar la enseñanza desde los tópicos de interés para la sociedad. En este sentido, los problemas de la comunidad: regionales, nacionales e internacionales, adquieren sentido y relación con la actividad escolar.

Su estudio ha de servir como base de la planificación del docente, con la finalidad de construir un puente que vincule la realidad inmediata, las circunstancias temporo-espaciales de la época, el desarrollo biopsicosocial del educando, la experiencia del docente como educador, las exigencias del Ministerio de Educación (1986) y lo emanado por el Manual del Docente (1986), muy específicamente, en la necesidad de correlacionar objetivos o contenidos programáticos, en torno a tópicos que motiven a aprender por tratarse de situaciones vivenciales y de atención cotidiana.

REVISIÓN DEL PROGRAMA

El programa para la enseñanza de la geografía es diseñado

en función del Artículo 80 de la Constitución Nacional (1961) Y del Artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (1980). Es un recurso que sirve de guía para que el docente desarrolle el proceso de la enseñanza y cómo éste se debe operacionalizar en el aula. Aparecen también allí las orientaciones establecidas en el marco legal indicado y, sobre todo, cómo ha de facilitar los procesos de enseñar y de aprender, teniendo como base el nivel biopsicosocial del educando y la realidad social de la comunidad. Cárdenas (1995) recomienda que el maestro debe estudiar cuidadosamente el programa y el Manual del Docente y de acuerdo con todas las condiciones en que desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje organizará su programa, el cual debe ser realista y enfocado hacia lo esencial (p. A-4)

Por consiguiente, el docente tendrá que realizar un estudio previo del programa antes de realizar la actividad planificadora. Es necesario reflexionar sobre lo allí indicado, con el objeto de proveer la enseñanza en estrecha correspondencia con la realidad, con el objeto de que no sea un proceso aislado de lo real y de lo cotidiano, sino muy vinculado con éstos, porque al mejorarse el ambiente, se está mejorando el hombre y la sociedad. Así, la enseñanza supera la percepción mecánica del programa tradicionalmente. Ahora se propone darle vida al programa y vivenciar las orientaciones allí establecidas, de manera que el educador tome un nuevo rumbo para la enseñanza: la escuela debe ser el escenario desde donde se tiene que proponer opciones alternas para transformar la realidad, transformando al alumno.

Definir acciones contundentes y geodidácticas lleva consigo que el docente conozca las orientaciones suministradas por el planificador, que ha indicado las orientaciones fundamentales sobre cómo, desde el trabajo escolar cotidiano, se puede contribuir al desarrollo nacional y a incentivar la participación activa en la vida democrática. El proceso para darle una reorientación al programa, es necesario una lectura interpretativa a su fundamentación, para te-

ner conocimiento de las bases teóricas sobre las cuales éste se sustenta. Realizada esta actividad, se revisan los objetivos generales y específicos del programa, para conocer cuál es la orientación que se tiene que imprimir a la enseñanza, o dicho de otra manera: ¿ qué se desea lograr con la enseñanza?, ¿ Hacia dónde el docente debe encaminar la enseñanza?, ¿cuáles son las exigencias del planificador? Es decir, cuál es el rumbo hacia donde se debe encaminar el proceso de enseñar y dar respuesta a la demanda de la aspiración del Estado (Manual del Docente, 1986).

Necesariamente, aquí también debe ir expresada la voluntad de cambio que el docente le tiene que dar al proceso de la enseñanza. Por lo tanto, la administración de los objetivos programáticos deben ser percibidos como orientaciones básicas para proponer una programación diferente que favorezca el pensar y el actuar geográfico en el educando. Se trata de mirar el programa con una concepción crítica que dé respuesta a las inquietudes postergadas del educador, en su aspiración de romper con las ataduras que hasta ahora le han asignado al programa como camisa de fuerza.

Lacueva (1989) expresa, ante esta situación, es necesario sustituir los objetivos específicos a la forma de la tecnología educativa por objetivos de mediano y largo 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 puedan lograrse gracias a actividades comunes. También se tiene que avanzar en el manejo simultáneo de objetivos de diversa índole: de conocimientos, de valores, de habilidad de pensamiento, afectivos, entre otros. Los objetivos del programa deben ser abordados desde la flexibilidad que demanda una enseñanza abierta y en correspondencia con el momento de cambios violentos y acelerados que se vive en la actualidad.

Es razonable entender que Lacueva (1989), proponga la

interrelación, debido a que esto sirve para estructurar situaciones de aprendizaje flexibles que sufrirán la permanente retroalimentación, con el objeto de facilitar la construcción del aprender; gracias al manejo integrador de los objetivos programáticos. Por consiguiente, el docente, para poder elaborar una programación que permita alcanzar esa finalidad, debe conocer suficientemente los objetivos como orientaciones guía y no como los rígidos logros de cambio de conducta que la enseñanza tradicional ha definido. Estos tienen que ser analizados en forma reflexiva y cuestionando su elaboración. No asumirlos sin ninguna revisión. Ese es el error de la docencia apegada a lo tradicional.

La apertura que se reclama frente a los objetivos, implica que, para decirlo con Laies y Segal (1994, p.96), está orientada para asumir una toma de postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendamos enseñar, de la forma en que creemos que los educandos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas del aula y de la comunidad. Si se aspira a promover cambios en la actividad del aula, es imprescindible ir más allá del hecho de reformular objetivos, como se ha considerado recientemente en la práctica escolar. Por el contrario, es necesario garantizar que el educador perciba las orientaciones del programa desde un enfoque pedagógico y social.

Significa enseñar desde una concepción global que difiera de la transmisión de contenidos parcelados, para favorecer una respuesta que relacione a la disciplina, lo pedagógico, lo psicológico, lo sociológico y lo didáctico, integralmente, teniendo como guía la transformación de las ideas previas y las acciones de los educandos para transformar su saber y su concepción del mundo, de la vida y de la realidad. En relación con los contenidos, el docente enfrenta otra dificultad. Hasta el momento se ha dado a los contenidos la connotación de ser los conocimientos fríos e inertes que los educandos deben retener en su memoria. Estas parcialidades obedecen a una

concepción descriptiva, para la cual, lo predominante son las nociones y los conceptos geográficos de profundo acento disciplinar. Eso trae como consecuencia, un contrasentido, dado que al vincular esa enseñanza con el dinamismo como se producen los conocimientos hoy día, se tiene que considerar que existe un profundo desfase. Es innegable que la divulgación y la acumulación de los conocimientos que actualmente se producen, ejercen una fuerte presión sobre la manera tradicional de enseñar.

Esto es reconocido por Martinand (1994, p. 61), cuando dice que la acumulación de conocimientos científicos y la especialización de competencias técnicas entrañan modificaciones cada vez más rápidas en los contenidos, debido a la forma tan acelerada como éstos se producen y son cuestionados tan violentamente. El cuestionamiento se acentúa desde el mismo momento en que se detecta que los contenidos carecen de vinculación con la vida real. Aún más, cuando la ciencia reclama que el conocimiento debe ser producido desde una óptica inter y multidisciplinaria que impone el momento histórico. Todo esto determina que no se tiene que insistir en los contenidos parciales, sino en tópicos o situaciones globales que respondan a los problemas del entorno inmediato. Es una forma diferente de ofrecer los conocimientos a través de la identificación de situaciones reales, desde los contenidos que aparecen en el programa, pero que favorezcan obtener conocimientos a través de un proceso reflexivo y no mecánico como ha sido lo tradicional.

De tal manera que lo indicado, incide en plantear una revisión de la forma cómo el docente percibe y transmite los contenidos programáticos. El paso inicial se tiene que dar revisando el programa en armonía con la realidad socio-histórica, articulando contenidos, siguiendo la red de objetivos establecida y se procederá a determinar la forma como se procesará la información. Allí adquiere una singular importancia darle sentido a los objetivos-contenidos de problemas, tópicos, hipótesis o preguntas de investigación, que obli-

guen a vincular los diversos conocimientos que establece el programa con situaciones reales. Esto es corroborado por Aisenberg (1994) cuando expresa:

«Si queremos que los educandos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una 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 y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis sobre distintos puntos de vista, que favorezcan el planteo de interrogantes sobre distintos problemas geográficos. Pero esto cobra sentido sólo si: Está muy claro para el maestro y los alumnos sobre qué 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).

La importancia pedagógica de esta opción, se acrecienta en la medida en que el docente vincula los contenidos con situaciones reales y el pensamiento y actuar de los alumnos. En ello juega papel importante el saber previo del alumno y la significación que el docente le asigna a la problematización de la enseñanza. He allí la relevancia del diagnóstico de la comunidad como alternativa pedagógica para facilitar el aprendizaje de la geografía, dado que se apoya en la confrontación con el entorno y en la investigación como opción alterna para estudiar el ámbito comunal. No se trata de un simple inventario de detalles y acontecimientos de la realidad geográfica, sino de un acercamiento con fines de vincular al estudiante a su entorno inmediato para conocerlo y dar explicación a su dinámica, a la vez que realizar las tareas iniciales del método geográfico, como lo son la observación y la descripción de la realidad.

El diagnóstico de la comunidad, debe facilitar el acceso a la realidad desde las siguientes características: expansión urbana, evolución histórica, dinámica socioeconómica, viviendas, usos del suelo, equipamiento, paisaje urbano, funciones urbanas, valoraciones morales sobre la ciudad, política urbana, impactos sobre el medio, desigualdad, flujos (de materia y energía), población urbana, calidad de vida (García Pérez:1990). Como se puede apreciar, es un listado de nociones y conceptos que la enseñanza geográfica tradicional desarrolla en forma particular y lineal, en un estricto orden secuencial y con una significación de aislamiento, lo que trae como consecuencia que el educando esté en la obligación de aprenderlos en forma memorística, sin traducción en la explicación de su entorno geográfico.

El cambio que se propone desde los contenidos aislados que se han presentado, a la vez que para traducir cambios desde los conceptos que recomienda García Pérez (1990), El autor establece una trama de problemáticas en relación con los contenidos anteriormente indicados: ¿Cómo es el metabolismo de la ciudad?; ¿Cómo se organiza 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 zonas 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?

Al leerse e interpretarse, el listado de interrogantes que García Pérez plantea, se puede inferir, que el objeto de estudio de la enseñanza de la geografía es el espacio geográfico. Es la vida misma de la comunidad, por lo tanto, más real y vivencia!. Este conocimiento geográfico lleva consigo la concepción de una enseñanza más significativa que incentiva la participación del educando en el estudio de situaciones problemáticas con una orientación cualitativa. A la vez que condicionada al proceso de enseñar a una actividad más abierta y flexible que la tradicional mecánica positiva. Igualmente

favorece la integración al entorno inmediato, dando sentido y validez a la ciencia geográfica y a su traducción en la explicación de la realidad social.

Asimismo, facilita abordar la espacialidad geográfica en sus cambios y en su dinámica, lo que trae como consecuencia inmiscuir al estudiante en el proceso de construcción del espacio. Con esto, la docencia asume el compromiso del cambio social y deslinda su actuación de la condición de personaje pasivo que contempla el desarrollo de los acontecimientos. En cuanto a las estrategias metodológicas-sugeridas, el docente debe leer con detenimiento cuáles son las actividades que recomienda el programa para orientar la enseñanza. De la misma forma, tiene que identificar los recursos didácticos recomendados. 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.

Se necesita promover actividades amplias, semiestructuradas o no estructuradas, que estimulen que estimulen al aprendiz y lo involucren en un proceso que pueden ir precisando y reorientando luego, conforme vaya avanzando. Las he llamado actividades ramificables, pues no deben morir en sí mismas, como una acción específica y solitaria, sino que su realización debe ir descubriendo nuevos retos y nuevas posibilidades de trabajo (Lacueva, 1989). La investigación bajo esta orientación tiene que apoyarse en los recursos didácticos que vinculen la enseñanza, lo más estrechamente posible con lo real. Aquí van a desempeñar una función muy destacada, los medios de comunicación social. Gracias a la prensa, la radio y la televisión, los educandos tienen a la mano la información más actualizada y cotidiana. También los libros, los folletos y las revistas, sirven para suministrar información los cuales ponen en las manos de los alumnos los fundamentos teórico-metodológicos que requieren para profundizar en la explicación de su objeto de estudio. No pueden faltar los mapas y los planos que como herra-

mienta fundamental sirven para visualizar el espacio y cuya reconstrucción facilitará apreciar la dinámica espacial.

En cuanto a la evaluación, Lacueva (1989) recomienda que si se trabaja con objetivos más amplios y menos definidos debemos pensar en actividades de evaluación también más amplias y menos definidas, capaces de detectar no sólo lo que se busca desde un principio, sino también cambios importantes no previstos. Son preferibles las actividades naturales, como parte del trabajo diario y no las sesiones y actividades especiales para evaluar. Es mucho más pertinente y efectivo evaluar siguiendo el trabajo normal: exposiciones, informes, dibujos, cuentos, dramatizaciones, en vez de utilizar instrumentos artificiales como el examen.

Es una evaluación más abierta menos centrada en la memorización de contenidos o en la reproducción de información en respuestas breves o en ítems de verdadero y falso, para ejemplificar, sino en actividades más abiertas que favorezcan ir conociendo cómo el educando va construyendo el conocimiento, lo que determina definir actividades de retroalimentación o remediales que conlleven a ir reorientando el proceso de la enseñanza e acuerdo con las dificultades que se vayan detectando en los estudiantes a través de la evaluación formativa.

De esta manera, revisados los diversos elementos del programa, el docente tiene un conocimiento de cómo debe enseñar. Cabe recordar que la necesidad más importante a soslayar, lo constituye superar la concepción mecanicista como el docente administra el programa por una opción flexible y vivencial. Es abordar el programa para adecuarlo a la realidad ante el reto de educar sobre la base de una interrelación de la realidad con la actividad escolar, lo que demanda reconstruir la convivencia docentes-alumnos en el marco de los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación.

LA UNIDAD DIDÁCTICA

Cualquier cambio que se proponga para mejorar la enseñanza de la geografía, debe facilitar un proceso que necesariamente tendrá que comenzar desde la articulación teórico-práctica. Significa que la enseñanza debe afincarse en la adquisición de los fundamentos teóricos y metodológicos a través de su participación en actividades que desarrollen habilidades para la lectura, la escritura, el diálogo, la observación, el trabajo grupal y, muy especialmente, la investigación. El resultado de la aplicación de estas actividades, tendrá como beneficio contribuir a desarrollar un espíritu crítico y la actividad investigativa, como también a ejercitar la observación, la comparación, el análisis, la inferencia y la transferencia.

Tomando en cuenta estas orientaciones, la didáctica de la geografía, insiste en la actualidad, sobre la necesidad de priorizar sobre la exigencia de asignarle alta aplicabilidad y significación a la investigación como alternativa para la obtención del conocimiento. De tal forma que convertida ésta en opción metodológica válida, sirva de base a los procesos de enseñar y aprender, ya facilitar una aproximación lo más confiable a la realidad geográfica. Se demanda que la investigación, por favorecer la articulación de los objetivos y contenidos programáticos con actividades flexibles y reestructurables, conduzca a que el educando se ejercite en la aplicación de la metodología de las ciencias sociales para obtener el conocimiento. La alternativa didáctica que permite lograr esta articulación es la Unidad Didáctica.

Afirman Merchan Iglesias y García Pérez (1994), al respecto, que una metodología de enseñanza se podría definir por el conjunto de actividades que se desarrolla en torno a una unidad o módulo de trabajo, habitualmente denominado una «Unidad Didáctica». *« De manera más precisa podemos decir que una metodología se caracteriza por el tipo de actividades que emplea, 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» (p. 183).

La demanda de una enseñanza con orientación geohistórica que integre a las diversas unidades de análisis que explican el sistema integral de la sociedad: lo ideológico, lo político, lo económico y a lo social, entre otros, reclama que éstos sirvan de base para darle explicación a los acontecimientos que se generan de la praxis de la civilización. De allí la importancia de la estructuración de la Unidad Didáctica que, como opción geodidáctica alterna, sirve para auspiciar cambios en la enseñanza geográfica.

De acuerdo con lo indicado por Merchan Iglesias y García Pérez, gracias a la Unidad Didáctica, las unidades de análisis indicadas asumen la condición de orientaciones para articular los objetivos programáticos en una correlación didáctica que integrará las partes en una totalidad. Cada objetivo representará la dirección de cada una de las unidades de análisis a que se ha hecho referencia. Los objetivos, entonces, tiene que ser correlacionados por el docente, facilitando la más veraz aproximación a la realidad que se estudiará.

Antunez (1991) expresa que el proceso didáctico ha de considerar un flujo que se interrelaciona en sus partes, de tal forma que se conforma a manera de una estructura que funciona en sus fases, en una interacción dinámica y cambiante. En consecuencia, opina que debe tener como fases prioritarias, partir de la experiencia directa y concreta, luego observar y reflexionar, con el objeto de plantearse hipótesis, organizar los conceptos y las generalizaciones correspondientes, como base del desarrollo de la experiencia planificada y proceder a experimentar en nuevas situaciones, volviendo a la experiencia concreta, desde donde surgirán nuevas hipótesis.

Igualmente, García y Cubero (1993) proponen que la situa-

ción didáctica debe fundamentarse en el diseño de un modelo en espiral que sea más integrador y dinámico que el modelo lineal tradicional. Por lo tanto, se han de tomar en cuenta a 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: expresión de acuerdo, discrepancias y dudas; d) Elaboración de estrategias para incorporar información nueva al proceso; e) Interacción entre la información nueva y la información preexistente en el grupo-clase; f) Reelaboración de la información preexistente, recapitulación y reflexión sobre el proceso; g) Aplicación y generalización; para volver H) Al contacto inicial con el objeto de estudio.

El proceso descrito, de acuerdo con la opinión de García y Cubero, trae como consecuencia, que éste tenga que desarrollarse tomando en cuenta a la explicación, movilización y cuestionamiento de las ideas de los alumnos. Como también a la expresión y extensión del campo de sus intereses. De tal forma que la Unidad Didáctica, tendrá que fundamentarse en la exigencia de aproximar al educando a la realidad, interactuar con ella y en ella; estudiarla reflexiva y críticamente, para volver con alternativas que sirvan en la búsqueda de su transformación. También la Unidad Didáctica, en este sentido, constituye un escenario para que el aprendizaje se traduzca en una actividad de exploración, curiosidad y observación, que deslinde a la enseñanza de la mera intuición tradicional, por una actividad integral y sistemática.

Asimismo, lleva implícito la necesidad de desarrollar la autonomía, la creatividad y el sentido común en los educandos e integra diversas dimensiones del aprendizaje (habitualmente separados), como la afectividad, lo conductual y lo propiamente cognitivo (Merchan Iglesias y García Pérez, 1994).

García (1993) propone para enseñar la geografía, una es-

trategia que debe tomar en consideración lo siguiente: Partir de problemas o cuestiones problemáticas que serán los ejes del trabajo escolar; Contar con las concepciones previas que tienen los alumnos sobre su entorno socio-cultural, Aportar nuevas informaciones que tengan posibilidades de interactuar con los esquemas de conocimiento que tengan los alumnos; Favorecer la elaboración de conclusiones personales en relación con los contenidos tratados en el aula; Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello (p. 49).

En tal sentido, Jorba Bisbal y Sanmarti Puig (1994) proponen que la secuencia de la Unidad Didáctica se tiene que facilitar desde lo simple y lo concreto hacia lo complejo y lo abstracto, vivenciando las siguientes fases: a) Exploración: presentar desde situaciones reales, lo que se quiere enseñar destacando las actividades de introducción de conceptos y procedimientos. b) Introducir los conceptos y/o los procedimientos de manera que el educando obtenga los fundamentos teóricos requeridos. c) Estructuración: esta fase lleva implícito la organización de los conceptos, facilitando la estructuración de los conocimientos y el desarrollo de experiencias. d) Aplicación a través de actividades y ejercicios. e) Los conocimientos y los procedimientos son aplicados para reflexionar, interpretar, utilizar y reconocer como acciones fundamentales.

Orradre de López Picasso y Svarzman (1994) expresan que la finalidad de la enseñanza es desarrollar el espíritu crítico en los educandos y también una actitud investigativa que favorezca la formación de los alumnos desde el planteamiento de interrogantes, la observación, el establecimiento de relaciones, el análisis, la inferencia y la transferencia. Para lograr esta formación, ellos proponen: 1) Lectura crítica de todo lo que se haya dicho y se dice sobre el tema a estudiar. Ello significa conocer las interpretaciones sobre el tema, las discusiones existentes, así como también los aspectos no indagados, las preguntas no respondidas, la información no revelada. 2) Formulación de interrogantes. 3) Búsqueda y recopilación de datos

e información. 4) Análisis, confrontación, crítica e interpretación de las fuentes. 5) Redacción de informe.

De lo expuesto anteriormente, y contrastando con la realidad ya conocida de la práctica escolar cotidiana donde se enseña geografía, la Unidad Didáctica, constituye una alternativa viable que permite planificar un conjunto de fases abiertas y en forma de proceso modificable que busca armonizar la geoenseñanza con el estudio de problemas geográficos, utilizando como ejes de interés a las dificultades de la comunidad y como praxis a la metodología investigativa.

ALTERNATIVAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.

Como la problemática que se vive en el trabajo escolar cotidiano, es apremiante, el docente tiene que considerar, en primera instancia que exista una clara diferencia entre el proceso para construir y poner en práctica la Unidad Didáctica y el desarrollo de la clase. Por lo tanto, se clarifica que lo previsto en la Unidad, se irá cumpliendo a mediano y largo plazo y que las clases serán la actividad diaria donde la Unidad sufre transformaciones significativas, originadas por la práctica entre el docente y su realidad geográfica, a la vez que las modificaciones que surgirán como consecuencia de los aportes que harán los estudiantes en la medida en que confrontan sus ideas previas con la situación que conflictiva su saber. Igualmente, se parte de la idea de que no existen recetas, sino un conjunto de criterios que han sido fijados por los investigadores como resultado de sus estudios, con el objeto de facilitar al docente, orientaciones básicas que pueden contribuir a promover una enseñanza geográfica diferente.

Eso lleva consigo que el educador asuma una postura crítica sobre su misión docente con alto sentido social y facilite la enseñanza, dando énfasis a los procedimientos, para armonizar la utiliza-

ción de los fundamentos metodológicos con las bases teóricas. En tal sentido, el desarrollo de la Unidad, ha de tener presente que es necesario reflexionar sobre el espacio geográfico, interrogar ese espacio sobre: dónde, cómo, qué, cuál y para qué. Se pretende que en la medida en que se operacionaliza la Unidad Didáctica, la enseñanza se afina en fases, tales como: planteamiento de situaciones problemáticas, el diagnóstico de la comunidad, manejo de los nuevos contenidos en varias situaciones y elaboración de opciones alternas. Entre las alternativas para operacionalizar una Unidad Didáctica se encuentran las siguientes propuestas:

Valls (1990) recomendó que una Unidad Didáctica debe apoyarse en un conjunto de procedimientos que llevan implícito habilidades, estrategias, reglas y pautas, rutinas y modos de hacer, tácticas, métodos y algoritmos, entre otros. Asimismo, consideró que los modos de enseñanza que sirvan para su estructuración han de tomar en cuenta: desarrollo de habilidades cognitivas, utilización de una metodología de indagación histórico-social y el formato de hábitos de trabajo científico. En relación con lo indicado, Valls propone que la Unidad Didáctica debe facilitar: a) La descripción de los hechos fundamentos en habilidades para explicar e interpretar la conexión de los hechos o para deducir inferencias de ellos. b) La búsqueda de fuentes, desde su lectura, la ordenación de datos, su verificación a partir de la evidencia, la toma de decisiones, la elaboración de interpretaciones y el uso de la analogía. c) La transferencia mediante la construcción de maquetas, lectura de mapas, confección de diarios, entrevistas, encuestas, visitas, trabajos de campo, guías de observación, simulación, demostraciones, etc.

Aisenberg (1994) propuso que la Unidad Didáctica debe constituir un proceso mediante el cual los educandos se van acercando en forma progresiva y sostenida a una comprensión más objetiva de la realidad social, tal como es ahora y como producto de su historia y considera que se debe desarrollar desde los siguientes fa-

ses: a) Presentamos a los niños la nueva temática a través de explicaciones y de textos. b) Promovemos actividades que permitan a los niños explicitar que entienden, es decir, qué significado otorgan a los contenidos presentados (Muchas veces una buena pregunta es suficiente). c) En estas primeras interpretaciones es muy probable que surjan indicadores sobre las nuevas teorías y nociones desde las cuales los niños están asimilando la nueva información. Prestemos, pues, mucha atención para entender nosotros que es lo que nuestros alumnos entienden de los nuevos contenidos. Cuanto más entendamos mejor podremos orientarlos en la apropiación de dichos contenidos. d) Centremos nuestras clases en explicaciones, nuestra y de los alumnos y no en meras repeticiones de la información.

De acuerdo con Estepa y Trave González (1994), la Unidad Didáctica se puede desarrollar de la manera como a continuación, se describe: a) Partir de problemas o cuestiones problemáticas que serán los 'ejes de trabajo en la Unidad. b) Contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. c) Aportar nuevas informaciones (a lo largo de las actividades de la Unidad), que tengan posibilidad de interaccionar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos. d) Propiciar la elaboración, consolidación y maduración de conclusiones personales acerca de los contenidos de enseñanza trabajados, que garanticen la construcción de nuevos conocimientos y aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos.

Igualmente, Merchan Iglesias y García Pérez (1994) consideran que una Unidad Didáctica tiene que estar centrada en la investigación, por lo tanto, se puede desarrollar de la manera siguiente: a) Partir de problemas y trabajar con ellos en función de interrogantes que interesen, estimulen la curiosidad, activen motivación y desencadenen un proceso que desemboque en la construcción de nuevos conocimientos. b) Tener en cuenta las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso:

Ideas previas, contenidos, nuevos conocimientos c) Trabajar con nuevos conocimientos que propicien la construcción de nuevos aprendizajes: uso de material didáctico (Trabajo individual y grupal), Trabajo de campo, entrevistas, cuestionarios, observaciones, realizar diversas actividades. d) Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo, organizar las informaciones: recapitular, reflexionar y establecer conclusiones. discusión-reflexión, retroalimentación del profesor. e) Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento: Informe, exposición, discusión.

Para Alderoqui (1994), el desarrollo de una Unidad Didáctica tiene que estar fundamentada en que los alumnos conozcan el objetivo y el contenido, a la vez lo que se espera de ellos, y el proceso debe cumplir con las siguientes actividades: a) El primer momento se cumple buscando que los educados enuncien sus ideas previas, expresen normalmente lo que saben sobre el tópico que se estudia, elaboren las primeras ideas y tomen previsiones sobre lo que hará. b) El segundo momento lleva implícito el cumplimiento de actividades de conocimiento informal, actividades de conocimiento programado e interrogantes sobre los objetivos y los contenidos. c) El tercer momento constituye el ámbito para reconstruir lo estudiado: se escuchan grabaciones, se clasifica material, se dibuja, se modela, se dramatiza, se simula y se trabaja en grupos. Todo esto significa hacer inferencias y discutir como actividades permanentes.

De acuerdo con Porlan Ariza y Toscano (1994), el desarrollo de la Unidad Didáctica puede tener las siguientes actividades como proceso para facilitar la enseñanza geográfica: a) Actividades para acceder al pensamiento espontáneo de los alumnos y también ampliar su campo de interés. b) Actividades para formular y definir problemas de investigación. c) Actividades para someter a contraste y cuestionamiento de las concepciones de los alumnos, y d) Actividades para estructurar, aplicar y generalizar los posibles nuevas

concepciones constructivistas por los alumnos a lo largo de la investigación.

Santiago (1995), tomando en cuenta la experiencia adquirida como docente en la enseñanza de la geografía, específicamente, en el desempeño en la Cátedra de la Didáctica de la Geografía en la Carrera Licenciatura en Educación Mención Geografía y Ciencias de la Tierra de la Universidad de Los Andes- Táchira y en el desarrollo de las actividades de Extensión e investigación para estudiar la participación del docente en la vida escolar cotidiana del aula, propuso el siguiente proceso:

a) Conocer los pre-conceptos de los educandos: Esta actividad consiste en facilitar que el docente obtenga el saber del educando sobre el tópico a estudiar. Se trata de las ideas previas que evidencian las informaciones o los conocimientos que ellos poseen como alumno y como habitante del lugar. Por tal motivo, resultan acordes con esta fase, la conversación, el trabajo en grupos o la discusión en grupo grande.

b) Localizar en el mapa o plano la problemática a estudiar: Con el conocimiento previo de lo que sabe, el docente debe facilitar la oportunidad de ubicar en el plano o en el mapa el ámbito geográfico donde se estudiará el tópico seleccionado. Esta actividad busca iniciar al estudiante en el manejo de la cartografía como herramienta básica y esencial de la geografía como ciencia social, gracias a que permite, a través del manejo de los símbolos, entender cómo la realidad se puede representar en forma abstracta.

c) Observación y reflexión en el entorno socio-cultural: Fundamentado en la ubicación realizada en el plano o en el mapa, el alumno se propone ahora a vincularse directamente con el tópico que se estudiará. En este sentido, se hará un recorrido por el espacio geográfico, con el objeto de vincularse con la realidad y observar el escenario de los acontecimientos, a la vez que reflexionar para

constatar lo que sabe con la realidad. Aquí necesariamente surgirán las incógnitas que promoverán la definición de las variables a estudiar de la realidad geográfica.

d) Describir la territorialidad del ámbito que se estudia: La observación directa genera, entre otros aspectos, la exigencia de explicar las características del territorio que sirve de base al tópico que se estudia. La pregunta que deberá tener respuesta en esta fase, es la siguiente: ¿cómo es geográficamente el territorio?

e) Diseñar la estrategia y Aplicarla en el ámbito estudiado: La actividad del aula se transformará cuando el docente auspicie la oportunidad de facilitar la ocasión para que los estudiantes construyan la alternativa investigativa para abordar la explicación de su territorio. ¿Cómo es el territorio y por qué es así?

f) Revisión del proceso geohistórico de la situación estudiada: Es necesario que, una vez conocida la territorialidad, el docente permita que el educando realice una investigación para conocer cómo era antes el lugar y cómo se ha construido el presente. Es decir, cómo los grupos humanos han construido el espacio geográfico.

g) Explicación teórica de la situación que se estudia: Tomando como punto de partida, lo geohistórico, el docente debe facilitar situaciones de aprendizaje para que el educando dé explicación desde la teoría a la realidad. Aquí adquiere significación la revisión bibliográfica, la cual permitirá la formación de conceptos y generalizaciones conducentes a generar los conflictos correspondientes a confrontar las ideas previas de los estudiantes con los nuevos conocimientos que han adquirido en las actividades anteriores, determinando el planteamiento de interrogantes por partes de los alumnos.

h) Experiencia planificada: Ahora el diagnóstico de la comunidad es la alternativa para estudiar la situación-problema. Con los resultados de la investigación de campo, el docente orientará a los

alumnos para que vuelvan a observar el plano o el mapa, con el objeto de interpretar cómo se ha construido la realidad espacial. Se trata de apreciar el espacio en su totalidad, pero con los fundamentos teóricos obtenidos en la revisión bibliográfica y los obtenidos en la praxis, de manera de que reflexione para dar explicación al espacio desde la vida misma y formar una interpretación más global y aproximada a la realidad.

i) Experimentación activa en nuevas situaciones: La realidad estudiada es ahora comparada con otras realidades geográficas parecidas, idénticas o similares, con el objeto de proceder a generalizar la interpretación de lo inmediato con lo lejano y afinar la comprensión de la situación geográfica.

j) Divulgación de los conocimientos adquiridos: Necesariamente, en el proceso es una exigencia precisar un momento para que los educandos muestren y demuestren cuáles son los nuevos conocimientos adquiridos y también cuáles son las nuevas interrogantes que ellos se plantean. Es la oportunidad para las nuevas ideas previas que servirán de base en la definición de otras opciones geodidácticas que contribuyan a formar al educando.

Una vez realizada la lectura e interpretación de las propuestas anteriores, tomando en cuenta la experiencia del investigador se presenta otra alternativa geodidáctica, indicándose que en ningún momento se trata de una secuencia lineal, por lo tanto, el docente tiene que revisar y adecuar a su realidad y a su problema de estudio, a la vez que la puede aplicar tomando en cuenta a todas o algunas actividades de las fases que se proponen a continuación:

OTRA PROPUESTA

Al plantearse una propuesta se tiene que entender que se parte de la existencia de una concepción del mundo; de que se asume una posición crítica frente a lo que ocurre en la realidad: que no se auspi-

ciará cambio alguno, si no hay una confrontación personal y social con la realidad geográfica. De allí que es una exigencia preguntarse para poder aprender a elaborar respuestas y poner en práctica el conocimiento obtenido, bien sea en la escuela o bien sea en la comunidad. Esto implica que las actividades que se enuncian a continuación, tiene su fundamento en la investigación como alternativa didáctica para mejorar la enseñanza de la geografía y, considera, de acuerdo con Gil Pérez (1994) que la idea central del modelo de enseñanza de las ciencias desde la investigación consiste en el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas de interés, a través de las cuales los alumnos puedan practicar en la construcción de los conocimientos. Se trata de una estrategia de enseñanza que puede calificarse de radicalmente constructivista, en el sentido de que contempla una participación efectiva de los alumnos en la construcción de los conocimientos y no la simple reconstrucción subjetiva de los conocimientos proporcionados por un profesor o los textos (p. 29).

Desde esta concepción significa plantear desde el aula, como base importante para desarrollar el proceso de enseñanza, las siguientes preguntas que se formula Benjam Arguimbau (1990). Estas son las siguientes: ¿Dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio?(p. 39). Desde estas interrogantes se puede plantear que, de acuerdo con la experiencia del investigador, las actividades que se presentan a continuación, sirven de apoyo para promover cambios en la geoenseñanza. Indicándose que el docente debe tomar en cuenta a su realidad, el nivel biopsicosocial de sus educandos y, fundamentalmente, su experiencia para desarrollar los procesos de enseñar y de aprender. Es necesario indicar que las actividades que se proponen, están enmarcadas en la exigencia de una enseñanza con un sentido pedagógico y social, acorde con la época que se vive.

A continuación, se presentan las fases que se deben cubrir

para desarrollar una alternativa adecuada a las tareas que debe cumplir el docente que enseña geografía:

FASE I APROXIMACIÓN A LA REALIDAD:

Esta fase tiene como objetivo facilitar al estudiante una vinculación con su realidad inmediata, apoyándose en sus conocimientos, experiencias y actitudes obtenidas en su condición de habitante del lugar. Las actividades que se proponen son las siguientes:

1.1.- Diagnosticar el saber del educando sobre el tópico a estudiar.

Desde la opinión de los autores antes citados, se considera que la actividad inicial del proceso de enseñar la geografía, lo constituye detectar el conocimiento empírico que tiene el estudiante sobre su realidad geográfica. Si se toma en cuenta que todo aprendizaje lleva consigo cambios internos y externos, necesariamente, el conocimiento de su saber, se tiene que buscar explicación en las interrelaciones que se establecen entre él y su ámbito comunal.

1.2.- Ofrecer una información preliminar sobre el objeto de estudio.

Una vez conocido el conocimiento que sobre su realidad geográfica tiene el educando, el docente debe desarrollar una labor que le permita acercarse con facilidad al objeto de estudio. Como se busca establecer un estrecho vínculo con la cotidianidad, aquí va a desempeñar una función importante la utilización de la prensa, de la opinión de los informantes claves y del conocimiento adquirido como miembro del grupo familiar y habitante de la comunidad. Esta actividad lleva consigo ofrecer un conocimiento que inicie la conflictividad de su saber, trastocando el conocer empírico del educando, y a la vez iniciar un proceso de investigación como alternativa para obtener un conocimiento más profundo sobre su realidad.

1.3.- Observación del ámbito a estudiar.

La geografía entra por los pies, reza un tradicional postulado de la enseñanza geográfica. Por eso, utilizando guías de observación para sistematizar la información que se debe obtener, el docente debe proponer que los alumnos realicen actividades de observación para ir detectando los rasgos que definen el comportamiento de la dinámica geográfica. Esta es una de las habilidades más destacadas que el docente debe considerar, ya que permitirá afinar la acuciosidad del estudiante, ya no en los detalles sino en los definidores del espacio.

1.4.- Lectura e interpretación de planos, cartogramas y/o mapas.

Es la primera aproximación con lo abstracto de la realidad geográfica. El apoyo de la cartografía es de fundamental importancia cuando se enseña geografía. Se dice que la geografía no puede ser ciencia sin la cartografía. Si el estudiante tiene un conocimiento de la realidad y lo complementa con el estudio de su comportamiento cartográfico, el estudio de la realidad incrementa su sentido y significación. Esto se debe a que el docente facilita la oportunidad para que los alumnos comprendan cómo se articulan los elementos geográficos y definir la síntesis espacial. Ello se complementa cuando, mediante el manejo de otros mapas, tiene la opción de visualizar la ubicación, las relaciones con otros aspectos geográficos, la forma cómo se dinamiza el espacio, lo que conduce a apreciar el verdadero valor de la geografía: explicar la realidad.

1.5.- Determinar la escala en la cual se estudiará el tópico geográfico.

La dimensión de la realidad geográfica es otra característica que debe tomar en cuenta la enseñanza de la geografía. La escala está referida al tamaño del ámbito donde se estudiará el tópico geográfico: local, regional, nacional o a nivel planetario. Hoy, es una exigencia contextualizar el tópico que se estudia en el ámbito planetario, debido a que las dinámicas de la interrelación que impone la globalización, así lo demandan. De esta forma, todo tópico, proble-

ma e hipótesis que se formule como objeto de estudio, llámese local, regional, nacional o latinoamericano, deberá ser delimitado en un principio para luego, cuando las conexiones así lo determinen, mezclarse con sus vínculos internacionales, destacando que se trata de una exigencia metodológica de la ciencia geográfica.

1.6.- Establecer las preguntas que servirán de orientación a la investigación.

Ante la importancia que la investigación cualitativa posee en la actualidad para estudiar la realidad social, el docente, realizadas las actividades anteriores, debe estimular actividades, como el trabajo en grupos o el debate, para que los estudiantes formulen las interrogantes que van a constituir las orientaciones guía en el desarrollo de la investigación. Las interrogantes servirán de base fundamental para iniciar la actividad, aunque en la medida en que se desarrolla la investigación éstas se pueden modificar de acuerdo con los resultados que se vayan obteniendo.

1.7.- Definir los rasgos iniciales del ámbito a estudiar.

Las interrogantes que los estudiantes formulen servirán para iniciar el estudio, destacando sobre cuáles aspectos de la realidad se tendrá que insistir en la fase inicial, llámense políticos, económicos, sociales, culturales, ecológicos, entre otros. De aquí se encaminará la actividad siguiente, por un lado el docente irá al programa para construir el «puente» entre la teoría con la práctica y, por el otro, los alumnos estarán en capacidad de definir sus escenarios de actuación. Cabe recordarse que estos aspectos en la dinámica de la realidad son interdependientes e interactuantes, debiéndose procurar mantener esta estrecha relación, para que los estudiantes desarrollen su investigación de manera interdisciplinaria. Ellos deben aprender a superar los esquemas parcelados de la tradición positiva, a la vez que es, en forma integral, como ellos aprecian la realidad geográfica.

FASE II. SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO GEODIDACTICO:

Esta fase se recomienda para que el docente planifique sus actividades, de manera que el estudiante desarrolle un proceso de carácter científico que le permita profundizar el conocimiento de la realidad geográfica que estudia.

2.1.- Revisión del programa escolar.

El docente deberá leer e interpretar el programa, en todos sus aspectos, para precisar cuáles serán los objetivos que deberá utilizar en la estructuración de la planificación que tiene obligatoriamente que entregar a las autoridades de la institución. Esta actividad lleva consigo interpretar los fundamentos del planificador, como también conectar los procesos de enseñar y de aprender con la experiencia del docente y la dinámica de la realidad geográfica. Al entender que existen problemas reales que se pueden estudiar desde los objetivos-contenidos programáticos, el docente estará entendiendo el postulado de Ramón Tovar: «El programa lo hace el profesor».

2.2.- Construcción de la Unidad Didáctica.

El docente deberá estructurar la Unidad Didáctica planificando las actividades que como un proceso didáctico facilitará a los estudiantes realizar la investigación sobre el tópico ya establecido y/o conocido por ellos durante las actividades anteriormente señaladas. Para ello debe construir previamente una Matriz de Correlación. Es una matriz de doble entrada donde el docente articula los objetivos programáticos de una forma integral. Es decir, que al revisar el programa encontrará objetivos que una vez relacionados servirán de marco para estructurar la Unidad Didáctica, como también dar respuesta al reclamo de «entregar la planificación» que cotidianamente exigen las autoridades del plantel.

2.3.- Estudio del territorio

El escenario físico debe ser motivo de atención por el docente para servir de explicación al tópico que se estudia. Responde a la interrogante: ¿Cómo es el escenario natural? Los rasgos del territorio deberán ser conocidos por los estudiantes. ¿Cuáles son?: la geología, el relieve, la geomorfología, la pedología, la vegetación, la hidrografía, las características demográficas de su población, entre otros aspectos. Esto facilitará un conocimiento aproximado de las partes de la totalidad, a la vez que servirán de base para plantear los argumentos que ayudarán a explicar el porqué de lo que existe. Esto responde a la exigencia de entender el entorno con una racionalidad eco lógica, además de estimular a los estudiantes a reflexionar sobre el uso racional de los recursos naturales y de su preservación.

2.4.- Diagnóstico de la comunidad.

El conocimiento de la realidad inmediata tiene para la enseñanza de la geografía mucha trascendencia. Previamente tiene que determinar cuáles son los rasgos que se van detectar en el ámbito comunal. Se trata del acercamiento con el entorno que el estudiante debe realizar bajo la orientación del docente. La actividad se concreta en obtener desde las partes, un conocimiento global de la comunidad, fundamentados en interrogantes que surgen del desarrollo de las actividades anteriormente realizadas. Esto trae como consecuencia la elaboración de cuestionarios como instrumentos para recolectar la información requerida. Busca el diagnóstico conocer en sus detalles la realidad estudiada, de tal forma que los resultados permitan tener una visión lo más aproximadamente posible de la misma.

2.5.- Realización de entrevistas a informantes claves.

La actividad de recolectar información con los cuestionarios se

complementa con la realización de entrevistas con informantes claves, detectados previamente entre los habitantes de la comunidad. Aquí se desarrollan entrevistas estructuradas o no estructuradas conducentes a recabar aquellas informaciones que, a juicio del docente y de los estudiantes, sirve para complementar lo obtenido con el diagnóstico de la comunidad. Los informantes claves ofrecen una información vivencial de los acontecimientos y eso es importante cuando es necesario rescatar la memoria colectiva implícita en la dinámica social. Así el estudiante comprenderá que las ciencias sociales son ricas en vivencias individuales y colectivas y que éstas, desprendidas de lo folklórico y lo fantástico, se convierten en ayuda fundamental para comprender los acontecimientos geográficos.

2.6.- Recolección de información bibliográfica, estadística y cartográfica.

Con el objeto de obtener un conocimiento más profundo de la realidad que se estudia, se procede a recopilar la mayor cantidad de información posible: libros, revistas, folletos, boletines y mapas, planos y cartogramas. Por eso se recurre a publicaciones que se hayan elaborado sobre el tópico que se estudia y que estén al acceso de los alumnos en las bibliotecas, centros de investigación y en organismos públicos y privados, entre otros. Además, los datos estadísticos recientes o de otras épocas, sirven de explicación al tópico que se estudia. Asimismo ocurre con los mapas planos y cartogramas. Como se aprecia la información es densa y plural. No hay una sola fuente para el conocimiento. Por un lado la información de las fuentes bibliográficas, cartográficas y estadísticas y, por el otro, la información de la vivencia cotidiana. De esta manera, se construye un conocimiento geográfico rico en los fundamentos y la experiencia, lo que se traduce en una formación integral del educando como un científico social.

FASE III RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD GEOGRAFICA

Esta fase tiene como objeto permitir que el educando asuma

una postura crítica frente a su realidad geográfica, como resultado de la reconstrucción que ha hecho aplicando los fundamentos de la ciencia geográfica.

3.1.- Definir el proceso histórico a través de la periodificación resultante de situaciones coyunturales.

La realidad del tópico que se estudia debe ser reconstruida y para eso se cuenta con la historia como apoyo fundamental. Lo que hoy existe es obra del pasado-presente. Responde esta actividad a la interrogante: ¿Cómo era antes la realidad actual? Es necesario que la reconstrucción de la realidad comience por conocer una visión retrospectiva que permita definir cómo era antes y cómo es hoy el espacio. Para esto se deben tomar como rasgos delimitadores a acontecimientos de trascendente importancia que hayan influido en la reestructuración espacial. Eso se hace con la finalidad de periodificar el uso del espacio por los grupos humanos a lo largo del proceso histórico. Se recuerda que cada grupo humano tiene una concepción de la realidad y, desde ella, estructura el espacio geográfico. Asimismo, esto acontece bajo condiciones históricas dadas que son necesarias conocer para poder entender lo actual.

3.2. Insertar el objeto de estudio dentro de un contexto geográfico mayor.

Esta actividad lleva implícito dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo se relaciona el tópico que se estudia con realidades de otras escalas geográficas? El proceso de reconstruir la realidad debe considerar la definición de los mecanismos mediante los cuales el objeto de estudio se vincula con contextos mayores, especialmente, el contexto planetario. Es decir, que perfilando los flujos y los reflujos determinados por las formas de relacionarse lo que se estudia con el resto del mundo, del país, de la región, se puede precisar la dinámica geográfica. Para ello se recurre a los flujos de llamadas telefónicas, el intercambio comercial, la movilización de pasajeros, entre otros aspectos.

3.3.- Elaboración del mapa-síntesis.

La información obtenida en el estudio de la territorialidad, los momentos históricos, los mecanismos que movilizan a la realidad, las formas políticas, los rasgos más relevantes que se han detectado con la aplicación de los instrumentos para recolectar información y las visitas realizadas al ámbito estudiado, se organizan para producir el mapa-síntesis. Este recurso cartográfico debe reseñar a las etapas de cómo ha evolucionado el ámbito estudiado, identificar lugares históricos, los dominios que definen al área en estudio, la ubicación de la escuela, el área residencial, el área comercial, el área industrial, el área deportiva, los ríos, plazas, mercados, servicios públicos, centros educativos, avenidas, conucos, granjas, las formas cómo se dinamiza el tópico que se estudia y cuáles son sus interrelaciones con otras áreas fuera de lo estudiado. Todo esto con la finalidad de inferir la ideología dominante que subyace en la estructura y dinámica del espacio estudiado.

3.4.- Organización de la información bibliográfica y estadística para darle explicación a la realidad que se muestra en el mapa-síntesis.

Necesariamente, toda la información recabada, además de la explicación de la realidad obtenida por el mapa-síntesis, se debe presentar en un documento donde esté ella organizada. El documento que facilita darle cumplimiento a esta exigencia lo constituye la monografía. La monografía permite, de acuerdo a las recomendaciones técnicas que al respecto han elaborado los expertos, ofrecer en capítulos, la estructura de la información recabada, con el objeto de comunicar la realidad geográfica obtenida con la investigación realizada.

3.5.- Establecer comparaciones con otras realidades parecidas o similares.

Ningún acontecimiento geográfico se encuentra aislado. Todo

está en estrecha relación. La necesidad de insertar el acontecimiento estudiado en una realidad mayor, tiene como objetivo afinar la explicación mediante la confrontación con acontecimientos que se parezcan a la realidad investigada. Obtenidos los resultados y plasmados en la monografía, los estudiantes bajo la orientación del profesor, deben discutir sobre realidades geográficas que se parezcan a lo que se ha estudiado. Esta actividad se debe afinar en medios como la prensa y el vídeo, lo que conducirá a definir con mayor profundidad la condición geográfica de la realidad estudiada. Las discrepancias y las semejanzas ayudarán a entender muchos de los porqué, cómo y cuándo, que los estudiantes se hacen antes, en la investigación y después de los resultados obtenidos.

3.6.- Discusión evaluativa desde las inferencias que se generan las contradicciones espaciales.

Cumplida la actividad anterior, es necesario realizar una confrontación entre los estudiantes que han participado en la experiencia, para eso se recomienda las actividades de la exposición y el trabajo en grupos, con el objeto de someter a revisión las actividades desarrolladas, los logros obtenidos y las impresiones personales de los educandos, destacando los aciertos y principalmente, las dificultades, a la vez que discutir sobre cómo se han aproximado a la comunidad desde una primera versión. Aquí desempeñará el docente una función muy importante en la conducción de la discusión. La confrontación servirá de ayuda para profundizar en la comprensión de lo real, retroalimentar la investigación, abrir nuevas líneas de investigación, entre otros aspectos. Pero quizás lo más importante lo va a constituir la formación de una actitud favorable para obtener el conocimiento como resultado de una labor científica.

FASE IV DEVOLUCION SISTEMATICA:

Esta fase busca confrontar con los informantes que han ser-

vido de apoyo para el desarrollo del estudio, los resultados de la investigación. Es necesario volver a quienes dieron la información para conocer sus impresiones y debatirlas con los estudiantes investigadores. De allí pueden salir opciones transformadoras personales y sociales de la realidad estudiada. Igualmente, esta fase lleva consigo no darle carácter privado a las investigaciones que realizan los educandos tan sólo limitadas al aula, sino que otras personas las conozcan y se discuta sobre sus resultados. La confrontación se traducirá en una buena oportunidad para que se pongan en juego saberes y conocimientos.

4.1.- Iniciar una actividad de divulgación en el ámbito estudiado sobre los resultados de la investigación.

Concluido el trabajo por los alumnos, es necesario comunicar los resultados obtenidos; inicialmente le corresponde a los escenarios de la escuela y la comunidad educativa. Al respecto, se pueden organizar actividades, tales como: publicación de carteleras, realización de reuniones con los padres y representantes, entre otras. Aquí se inicia el proceso para dar a conocer los resultados obtenidos, en primera instancia, la comunidad escolar será la entera del estudio realizado.

4.2.- Realizar una jornada escolar para exponer los resultados de la investigación.

La Dirección de las escuela, el docente y los estudiantes pueden también organizar una jornada institucional para exponer las investigaciones que los alumnos han elaborado. La ciencia debe ser divulgada a los diversos confines. Asimismo, estas actividades ayudarán a los estudiantes a fortalecer sus inquietudes hacia la investigación ,ya la vez confrontar con otras personas el proceso de la investigación y los resultados obtenidos.

4.3.- Realizar una jornada comunitaria para evaluar la situación detectada.

Uno de los aportes más significativos de la investigación de carácter cualitativo, es precisamente la traducción social que ella debe tener. Por lo tanto, los participantes, quienes han dado la información para que el estudio sea una realidad, deben conocer también el resultado obtenido por los alumnos con su trabajo. Es necesario, para dar respuesta a esta situación, exponer la investigación a los involucrados. La investigación tradicional tiene como objetivo obtener resultados nada más. Ahora se busca superar esta situación proponiendo el mayor acercamiento con los involucrados en el proceso, bien sea como actores fundamentales, o bien sea como facilitadores de información circunstanciales o particulares.

4.4.- Presentar a los medios de comunicación social los resultados / obtenidos en la investigación.

Los estudiantes bajo la asesoría del docente, pueden estructurar un breve ensayo para dar a conocer ante la comunidad en general, los resultados obtenidos en la investigación.

FASE V. INVESTIGACION DE PROBLEMAS GEOGRAFICOS EN EL AMBITO ESTUDIADO

Como se supone que la primera actividad del año escolar tiene que ser el estudio de la realidad geográfica inmediata de acuerdo con la edad y el nivel educativo, desde estos conocimientos, tanto el docente en geografía como los estudiantes, encontrarán en el desarrollo de la investigación preliminar varios problemas geográficos de importancia colectiva, éstos serán los nuevos objetos de estudio de los próximos lapsos escolares.

5.1.- Definir el tópico del siguiente lapso escolar.

Los resultados de la investigación, necesariamente generan otros tópicos de investigación. Esto hace que el docente discuta

con los estudiantes sobre cuál o cuáles deben ser los problemas a investigar o dar la oportunidad para que ellos, libremente, continúen desarrollando estudios en concordancia con las orientaciones establecidas por los programas de enseñanza geográfica. De allí que sea una exigencia definir que tópicos se estudiarán en el lapso siguiente, en un todo de acuerdo con lo obtenido con la investigación inicial.

5.2.- Correlación de objetivos programáticos y definición de la estrategia metodológica para el próximo lapso escolar.

El docente conociendo las aspiraciones y expectativas de los alumnos elaborará la Unidad Didáctica para orientar la enseñanza en el siguiente lapso escolar. Para eso deberá construir una Matriz de Correlación de objetivos y la estrategia metodológica requerida por la administración del plantel.

5.3.- Ejecución de las actividades previstas, darle cumplimiento a la estrategia para mejorar la enseñanza geográfica.

El proceso se vuelve a comenzar. No será el mismo anteriormente establecido, sino aquél que surge de la nueva dinámica que imponen las circunstancias de la geoenseñanza y del momento histórico. Igualmente, otros serán los objetivos y otras las actividades porque otra es la realidad, la sociedad y la vida.

Finalmente, en 108 países del Tercer Mundo la pobreza avanza como producto de la recesión económica y las políticas inadecuadas de cada país. Si a esto se vincula la rebelión del ambiente, el incremento del analfabetismo y del hambre, se impone la necesidad de cambiar las estrategias de la enseñanza geográfica, porque se está llegando a situaciones insostenibles. En los días que corren, dice Tovar (1995), el espacio mundial se ha reorganizado en tres grandes centros de poder económico: Sureste Asiático comprendiendo China y Japón, la Unidad Económica Europea y

Norteamérica, el resto funciona como «periferia». En tales centros de poder el factor primordial es el económico con olvido de otros valores; no admite «frenos» y se adscribe a la «ideología del neoliberalismo» (p. 2).

Esta situación, hace evidenciar que otra geografía se está construyendo dentro del contexto del nuevo orden mundial, de la incertidumbre y de la realidad virtual, pero caracterizada por la vigencia del inclemente capitalismo, el desarrollo de la ciencia y la tecnología hacia la robotización, la manipulación de los medios de comunicación social hacia la formación de consumidores universales y las dificultades sociales, religiosas y étnicas. Sin embargo, las penurias y el desconsuelo por el trato que da al hombre de hoy el capitalismo, sirven de aliento y esperanza para sostener que allá en la distancia, hasta donde la racionalidad de la voluntad, la solidaridad y el esfuerzo sirven de argumento para explicar los acontecimientos, se puede apreciar el renacer de la esperanza de un mundo más justo y más humano, que reivindicará al hombre y a la sociedad como fines de una nueva realidad geohistórica.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRAFICAS

AISENBERG, Beatriz (1994) «Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de los Estudios Sociales para la Escuela Primaria». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (1994) «Palabras previas». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ANTUNES, Serafin (1991) «La formación inicial y permanente». En: *Cuadernos de Pedagogía* NQ 189. (12-16).

ALDEROQUI, Silvia (1994) «Una didáctica de lo social: Del jardín de infantes a tercer grado». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.A.

ARZOLAY, Cosme (1980) *El espacio geográfico y la enseñanza de la geografía en Venezuela*. Caracas. Ediciones Especiales. Centro de Investigaciones de Venezuela.

AULAR, Rux y BETENCOURTH, María (1993) *Las ciencias sociales en la Educación Básica*. Caracas. Fe y Alegría. Distribuidora Estudios, S.R.L.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (1990) «Los contenidos en ciencias sociales». En: *Cuadernos de Pedagogía* NQ 168. (38-41)

BRIGGE, M. L. Y HUNT, M. P.(1974) *Bases psicológicas de la educación*. México. Editorial Trillas. S.A.

CARDENAS, Antonio Luis (1987) «La enseñanza de la geografía en Venezuela». Caracas. En: *I Congreso Venezolano de Geografía*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

BURK, Ignacio (1982) *Filosofía*. Caracas. Ediciones Insula.

COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO (COPRE) (1990) *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Caracas. Editorial Arte.

CONGRESO NACIONAL (1980) *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Distribuidora Escolar, S.A.

ESTE, Arnaldo (1994) *El aula punitiva*. Tomo 1. Caracas. Editorial Tropykos.

ESTEPA GIMENEZ, Jesús y TRAVE GONZALEZ, Gabriel (1994) «¿De qué vivimos?» En: *Cuadernos de Pedagogía* NQ 231. (60-63).

GARCIA DIAZ, Eduardo y GARCIA PEREZ, Francisco (1992) «Investigando nuestro mundo». Barcelona (España) En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 209. (10-14).

GARCIA, Eduardo; GARCIA PEREZ, Francisco; TOSCANO, José Martín y PORLANARIZA, Rafael (1991) «Un proyecto de investigación y renovación escolar». En: *Cuadernos de Pedagogía* W 194. (34-38).

Geoenseñanza Vol. 3-1998 (1) p. 7 - 56

GARCIA, Eduardo y CUBERO, Rosario (1993) «Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental». En: *Investigación en la Escuela* W 20. (09-22).

GARCIA, Franciso F, (1993) «Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano». En: *Investigación en la Escuela* N° 20. (39-64).

GARCIA PEREZ, Francisco (1990) «El medio urbano». En: *Cuadernos de Pedagogía* NQ 209. (14-18).

Gil PEREZ, Daniel (1994) «Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico». En: *Investigación en la Escuela* NQ 23. (17-31)

GOMEZ, 1; IZQUIERDO, M.; MAURI, T. y SANMARTI, N. (1990) «la selección de los contenidos en las ciencias». En: *Cuadernos de Pedagogía* W 168. (18-24).

GONZALEZ CEIDRAN, Alfredo (1986) *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico*. Bogotá. Editorial Cincel, S.A.

GONZALEZ LUCINI, Fernando (1994) «Educación, ética y transversalidad». En: *Cuadernos de Pedagogía* NQ 227. (10-14).

GUREVICH, Raquel (1994) «Un desafío para la geografía: explicar el mundo real». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.A.

LACUEVA, Aurora (1989) «Más allá de la vieja tecnología». En: *Acción Pedagógica* No 1 (5-20).

MARTINAND, Jean Louis (1994) «la didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores». En: *Investigación en la Escuela* NQ 24. (59-69).

MERCHAN IGLESIAS, F. Y GARCIA PEREZ, Francisco (1994) «Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós, S.A.

MINISTERIO DE EDUCACION (1986) *Manual del Docente*. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

MINISTERIO DE EDUCACION (1986) *Manual de evaluación del rendimiento escolar*. Caracas. División de Currículo.

MINISTERIO DE EDUCACION (1983) *Normativo de la Educación Básica*. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

MINISTERIO DE EDUCACION (1991) *Normativo de la Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

MINISTERIO DE EDUCACION (1986) *Reglamento General de La ley Orgánica de Educación*. Caracas. Editorial Romor, C.A.

MOROS GHERSI, Carlos. (1993) Febrero 25) «El acento en la enseñanza». *EL NACIONAL*. Caracas. p. A-4.

NUÑEZ TENORIO, J.R. (1976) *Introducción a la ciencia. Filosofía, ciencia y método científico*. 7ta Edición. Caracas. Vadell Hermanos Editores.

ORRADRE DE LOPEZ PICASSO, Ana María y SVARZMAN, José H. (1994) «¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?». En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

PEREZ-ESCLARIN, Antonio (S/F) *Una propuesta de educación popular. Fe y Alegría*. Caracas.

PORLANARIZA, Rafael y TOSCANO, José Martín (1994) «El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas especiales». En: *Investigación en la Escuela* N214. (49-58)

RANDLE, P.H. (1978) *Valor formativo de la geografía*. Buenos Aires. Asociación para la promoción de sistemas educativos no convencionales. (SENOC).

Geoenseñanza Vol. 3-1998 (1) p. 7 - 56

RODRIGO, María José (1994) «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres?». En: *Investigación en la Escuela* N2 23 (7-15).

SANMARTI, Neus; MAURI, Teresa; IZQUIERDO, Mercé y GOMEZ, Isabel (1990) «Los procedimientos». En: *Cuadernos de Pedagogía* N2180 (28-32).

SANTIAGO RIVERA, José Armando (1995) *El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano*. Investigación realizada bajo los auspicios de CDCHT (Universidad de Los Andes). San Cristóbal. Núcleo Universitario del Táchira.

SANTIAGO RIVERA, José Armando (1991) *El estudio de la dinámica geodidáctica cotidiana: Una alternativa para la enseñanza de la geografía*. San Cristóbal Núcleo Universitario del Táchira. Universidad de Los Andes. (Trabajo de Ascenso)

SANTIAGO RIVERA, José Armando (1993) *La enseñanza de la geografía en la práctica escolar cotidiana*. San Cristóbal. Núcleo Universitario del Táchira. Universidad de Los Andes. (Trabajo de Ascenso).

SANTIAGO RIVERA, José Armando (1993) «Orientaciones geodidácticas para la enseñanza de la geografía». Ponencia. En: *IV Encuentro Latinoamericanos de Geógrafos*. Mérida.

SONNTAG, Heinz R. (1996) Enero 10) «Reflexiones sobre globalización». Caracas. *EL NACIONAL*. p. A-4.

TABORDA DE CEDEÑO, Maruja (1985) Septiembre 19) «La geografía es una ciencia subversiva». *EL NACIONAL*. p. G-1.

TOVAR, Ramón (1995) «Peligra la civilización». En: *Revista LAURUS2*. (2-5).

UCEDA CASTRO, Consuelo y JIMENEZ GARIJO, María (1989) «Conocimiento del medio. Síntesis de la Propuesta». En: *Cuadernos de Pedagogía* N2177. (10-15).

VALLS, Enric (1990) «Los procedimientos. Su concreción en el área de historia». En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 168. (24-32).

W. DE CAMILLONI, Alicia (1994) *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ediciones Paidós, S.A.

ZAMORANO, Mariano (1965) *La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.