

CONCEPCIONES DEL DOCENTE Y PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL

Prof. José Armando Santiago Rivera¹

Universidad de Los Andes- Táchira. Departamento de Pedagogía

Resumen

Ante la existencia de una realidad geográfica complicada por los eventos ambientales y los problemas sociales, la educación mantiene sus fundamentos tradicionales y la enseñanza de la geografía se aferra a la descripción de nociones y conceptos. Inmersa en ese contexto, esta práctica pedagógica, en la Educación Media Diversificada y Profesional, desarrolla una actividad envejecida y desfasada de la realidad geográfica nacional y los acontecimientos del mundo contemporáneo. Dicha situación, obligó a consultar la opinión de docentes de geografía que laboran en instituciones públicas y privadas, en San Cristóbal, estado Táchira, a quienes se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Sus respuestas evidencian su preocupación por una problemática que obstaculiza que el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica sea coherente con los emergentes fundamentos geodidácticos, en lo teórico y lo metodológico.

Palabras Claves: Docentes, Enseñanza de la Geografía y Educación Media Diversificada y Profesional.

EDUCATIONAL CONCEPTIONS AND PROBLEMS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY: MEDIA, DIVERSIFIED AND PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract

Despite the existence of a complicated geographic reality due to the increasing environmental issues and social problems, the education still involves on traditional schemes, the teaching of geography is based on the description of knowledge and traditional conceptions. From this picture, the pedagogical practice on media, diversified and professional educational stages are developed under old traditional activity, out of current geographical context and events on the contemporary world. This situation forced to consult the opinion of teachers in geography that are working in public and private institutions at San Cristóbal city in Táchira State. Open questionnaires were applied. Results show a deeper concern about pedagogic problems that are influencing the curricular development in the geography school practice. Nowadays, the teaching of geography is not coherent with the emergent geographical conceptions in theory and practice.

Keywords: Teachers, Teaching of Geography, Media, Diversified and Professional Educational Stages

El objeto de estudio

La realidad geográfica del mundo actual se define con la presencia habitual de conflictos bélicos, la movilidad sur-norte y sus derivaciones sociales, el incremento de la pobreza y de las enfermedades endémicas y epidémicas con sus nefastas secuelas, el elevado índice

¹Dr. en Educación. Coordinador de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía, ULA-Táchira. Email: jasantiar@yahoo.com; asantia@tach.ula.ve

de analfabetismo, la escasez de alimentos ante la pérdida de la capacidad agrológica de los suelos, entre otros. Este panorama es calificado por Maza (1990) como la Geografía de la Crisis y es evidente en los desequilibrios norte-sur, la contaminación ambiental, el hacinamiento de las ciudades, el abandono del campo, la disminución de las tierras fértiles, los desastres naturales, el aumento de la población, la expansión urbana sobre espacios rurales y el incremento de la pobreza y las hambrunas.

La circunstancia es inquietante para Cunill (1998), quien enfatiza como dificultades relevantes la acentuación del deterioro ecológico planetario y la crisis de la artificialización geográfica, la limitación de las ventajas geográficas ambientales, la acentuación del desenvolvimiento económico sin equidad socio-territorial, la irrupción del urbanismo salvaje y las nuevas formas de la geografía de la violencia y problemática ambiental.

En principio, llama la atención, en especial, en los países pobres donde la realidad geográfica está tan comprometida, el deterioro ambiental es cada vez más pronunciado y la creciente deshumanización merma las posibilidades de un desarrollo integral de la sociedad, la educación continúa con un desarrollo curricular descontextualizado de su entorno y con una práctica escolar centrada en el aula.

La enseñanza de la geografía, en Venezuela, específicamente en la Educación Media Diversificada y Profesional, limita su labor pedagógica a describir contenidos más afines a los fundamentos teóricos de la disciplina y obvia la explicación de los problemas de la vida social. Según Santiago (1998), en esa práctica escolar, predomina el dictado, la clase expositiva, la memorización y toma de apuntes, como rasgos de una práctica plena de obsolescencia y atraso conceptual, pedagógico y didáctico, porque, según lo expuesto en el Congreso Nacional de Educación (1989), se debe entre otros a los siguientes aspectos:

- En relación con las estrategias de enseñanza –aprendizaje para este nivel, están influidas por el recargo de contenidos que presentan los programas, situación que se refleja en el rendimiento de los alumnos y su permanencia dentro del nivel.
- Las asignaturas ofrecen un plan de estudios sobrecargado y disperso en objetivos y contenidos. Los programas atenderán a los procesos de aprendizaje y a los requerimientos de aprender, ya adquiridos a través de las estrategias metodológicas desarrolladas en la Educación Básica.
- En el año 1993, se elaboró el Plan Decenal de Educación (1993). Allí se pone en muestra la urgencia de promover cambios en la enseñanza de la geografía. En este sentido, la comisión redactora enfatizó que la Educación Media, Diversificada y Profesional debería prestar atención a dos aspectos fundamentales:
 - Los contenidos de los programas oficiales son enseñados de igual manera para todos los alumnos de un mismo grado en todo el territorio nacional, a la misma hora, en el mismo día. Tampoco es cierto que todas las personas aprenden de la misma manera. Existen muchas maneras de adquirir y representar el conocimiento.
 - Los contenidos deben ser flexibles para incorporar el saber de los educandos en la pluralidad de su vivir. Así mismo, los contenidos deben resaltar: la

comprensión de las nociones esenciales para la solución de variedad de problemas.

Estos planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos, manifiestan la magnitud de la problemática de la Educación Media, Diversificada y Profesional. Llama la atención que la enseñanza de la geografía se facilite con la aplicación del Programa de Geografía Económica de Venezuela (1992), cuyos contenidos geográficos están referidos al espacio geográfico, la organización del espacio venezolano, los planes nacionales y su impacto en la espacialidad venezolana, la dinámica espacial venezolana como reflejo del nuevo orden mundial y Venezuela y la integración internacional.

El problema radica en que la práctica escolar de la geografía, en la Educación Media Diversificada y Profesional, desenvuelta desde estos contenidos programáticos, se encuentra desfasada de la realidad geográfica contemporánea, específicamente, en lo relacionado con la ausencia del estudio de las dificultades que afectan al mundo y a la comunidad. Aun más, es muy pronunciada la diferencia entre los cambios científicos y académicos y el desarrollo curricular. Eso traduce una circunstancia cuyos rasgos más puntuales son los siguientes:

1. La educación se orienta por una concepción tradicional transmisora de conocimientos. Allí, el docente es el portador de los contenidos, los estudiantes son receptores de los mismos y el acto educante se promueve cuando quien sabe, lo transmite al aprendiz.
2. La reforma curricular a este subsistema educativo ocurrió en los años noventa del siglo pasado. La innovación se centró en el cambio programático, pero se mantuvo el fundamento científico tradicional de la geografía: la descripción.
3. La enseñanza geográfica se desarrolla de acuerdo a lo establecido por el programa escolar. Como está elaborado bajo los fundamentos del conductismo, el docente debe seguir "al pie de la letra" la secuencia programática originada por la fragmentación de la realidad y con ello, una concepción reduccionista del conocimiento.
4. En la práctica pedagógica de la enseñanza geográfica es usual el dictado y la explicación por parte del docente. En cuanto a los recursos para la enseñanza se observa la preeminencia del uso del cuaderno, el libro y los mapas.
5. La actividad de la clase es eminentemente centrada en el aula. No existe conexión con el entorno, salvo algunos ejemplos utilizados en la explicación didáctica de algún contenido programático. En otras palabras, el escenario de la enseñanza es el aula de clase.
6. El educador enseña la geografía propuesta por el programa escolar, selecciona los contenidos requeridos por los alumnos, aplica las técnicas didácticas para lograr los objetivos con el uso de los libros y evalúa a los educandos con pruebas objetivas, entre otros aspectos.
7. El tratamiento pedagógico de los educandos difiere de su condición de adolescentes. En especial, obvia la edad y nivel biológico evolutivo y psicológico. Así se desconoce su condición de sujeto que exige un tratamiento más vinculado con su tránsito hacia la adultez.

Sobre la base de lo descrito, es entendible comprender las dificultades de la enseñanza de la geografía en este subsistema. Es una práctica pedagógica envejecida e inalterable facilitada con un acentuado reduccionismo y una especificidad indiferente al sentido de totalidad, holismo e interdependencia de la visión geodidáctica contemporánea. Ese contraste compromete la traducción social de la educación como actividad formativa en un mundo complejo y violento. Por eso, para Gurevich (1994), la contradicción se incrementa en el momento de vislumbrar la responsabilidad social y formativa de la enseñanza de la geografía, cuya tarea científica esencial es la explicación de la realidad geográfica.

Hacia el pensamiento del docente de Geografía

Naturaleza de la investigación

El actor de la presente investigación es el docente entendido como facilitador de la enseñanza geográfica en la Educación Media Diversificada y Profesional. Se considera, específicamente, la emisión de sus concepciones a partir de la experiencia obtenida en su labor cotidiana, los conocimientos geográficos, pedagógicos y didácticos que posee y su condición de habitante de una comunidad. Esto representa, según Martínez (1999), asumir la opción paradigmática de la investigación cualitativa, cuyo objetivo es la revelación de la subjetividad de los docentes y estructurar conocimientos referidos por ellos como actores de los eventos geodidácticos.

Bajo tal orientación científica se percibe al actor de los hechos tan capaz de apreciar la realidad en lo que es y se desenvuelve, sin artificios y subterfugios desde la perspectiva de quienes los viven con sus vicisitudes. En este caso, los docentes de geografía de este subsistema educativo, poseen conocimientos y experiencias calificadas de básicas en el conocimiento y transformación de la práctica escolar cotidiana. En esa dirección, de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (1995: 40-42):

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social 'a través de los ojos' de la gente que está siendo estudiada. Es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como se orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina.

A partir esta afirmación, el docente de geografía es un agente activo reflexivo, participante y constructor de su realidad y la aborda con "sus propios ojos" y expresa impresiones, criterios, concepciones e ideas que suelen ser argumentos con los cuales explica y comprende su entorno inmediato; validado permanentemente en la interacción habitual desarrollada en su comunidad. En relación con lo expresado, Hernández (1998: 176) afirma:

Las concepciones son construidas por el docente obedeciendo a su interacción con la realidad geográfica donde actúa. Ambos se encuentran entrelazados en tanto que el docente, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez que se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas.

Esto representó para la investigación la necesidad de orientar sus esfuerzos a

obtener del docente de geografía las concepciones con que explica los nuevos desafíos generados por los avances educativos, pedagógicos y didácticos. En tal sentido, se buscó detectar esas apreciaciones personales desde su desenvolvimiento docente en la Educación Media, Diversificada y Profesional como razones que impulsan cambios significativos en la enseñanza geográfica, en ese subsistema educativo.

Nivel epistemológico

Esta investigación tomó en cuenta como fundamento epistemológico al re-construccionismo curricular. Se pensó que es imprescindible abordar la problemática de la educación a partir de las concepciones de los educadores, dada su condición de actores fundamentales de la acción formativa pues aplican los programas escolares, viven la realidad del aula, la escuela y su comunidad. En esos escenarios construyen concepciones que es importante conocer en la intención de dar un viraje a la problemática educativa, específicamente, a la enseñanza de la geografía.

Es inevitable valorar la presencia de los expertos sobre esta situación geográfica, curricular y pedagógica, pero si éstos se armonizan con la experiencia del docente, se puede afirmar que el conocimiento obtenido, será más acorde y pertinente con las exigencias de cambio en la Educación Media, Diversificada y Profesional. Por lo tanto, la transformación exigida a este subsistema educativo no debe ser exclusividad de los administradores y los planificadores del currículo, sino además de los docentes de geografía.

Al asumir la orientación epistemológica del re-construccionismo social del currículo, se reinvierten los procesos de elaboración del currículo, puesto que los protagonistas son los educadores y específicamente, sus impresiones personales sobre la enseñanza geográfica. Piensan Nozenko y Fornari (1995), que la valoración de los saberes del educador, es relevante porque son elaboradas en el trajinar teórico-práctico del trabajo escolar cotidiano y reflejan su condición de persona activa en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

El re-construccionismo social de currículo, según Pérez (1991), es la oportunidad donde se confronta al educador con toda la variedad de situaciones vividas, como sujeto activo y crítico. Igualmente, en la opinión de Marcelo (1987), a partir del enfoque reconstructivo, el docente interpreta las actividades escolares que desarrolla en el trabajo escolar cotidiano y a partir de donde toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas escolares sobre la práctica pedagógica y la realidad. Como sus procesos se dan en un contexto dinámico y en cambio constante, sus enfoques sobre la enseñanza geográfica, son también objeto de transformación cotidiana.

Tipo y diseño de la investigación

El presente estudio es una investigación descriptiva, la cual, según la opinión de Tejada (1997), se preocupa por detallar las características de un problema de actualidad y con una significativa pertinencia social y educativa. Por lo tanto, no manipula variables y se limita a describir una realidad apreciada en su situación habitual, desde la opinión personal de los docentes de geografía, interpretada en forma cualitativa.

Esta orientación descriptiva se basa en una investigación documental y en los

fundamentos teóricos requeridos. Los estudios de esta naturaleza, de acuerdo con Barrera (2000: 28), son los que se fundamentan "... en la disertación de problemas con la intención de desarrollar y ahondar su naturaleza, primariamente con el apoyo de estudios anteriores, al igual que la información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos".

El requerimiento de solicitar la manera de pensar del docente de geografía sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, obligó aplicar las orientaciones de la investigación de campo. En palabras de Balestrini (1995), una investigación de campo permite observar y recolectar los datos en forma directa y posteriormente analizar e interpretar los resultados obtenidos.

Los docentes

La población considerada en este estudio fueron docentes de geografía. Según Runyan y Haber (1992), citados por Martínez (1999: 41), la población es "el conjunto completo de individuos, objetos de mediciones que tiene alguna característica común observable o un conjunto técnico de observaciones potenciales". En la presente investigación, la población estuvo constituida por docentes de geografía que laboraban en las instituciones públicas y privadas del ámbito urbano de la ciudad de San Cristóbal durante el año escolar 2003-2004.

Es importante destacar que no hubo preocupación en el investigador por tomar en cuenta los años de servicio, la institución, la edad, ni el sexo. En cambio se dio prioridad a la experiencia en la facilitación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía en la Educación Media, Diversificada y Profesional. La selección se hizo, entre otros aspectos, porque cumplen y enseñan en la misma comunidad, aplican el programa oficial de las asignaturas Geografía Económica de Venezuela y Ciencias de la Tierra (segundo año del diversificado) y laboran en el mismo nivel educativo: Educación Media Diversificada y Profesional.

En el estudio participaron sesenta y nueve docentes (69), quienes dieron respuesta a las interrogantes formuladas. Ellos fueron identificados por un código que describe su condición de Informante Clave (IC) y el número asignado a su cuestionario (1 al 69). Su selección fue intencional. Previamente, se efectuó una visita a las instituciones donde éstos laboran y se hizo una entrevista preliminar con el objeto de conocer su disposición personal hacia la participación en la investigación. En la segunda visita, conocida su voluntad de participar, se hizo entrega de un cuestionario de preguntas abiertas y se negoció el tiempo de entrega.

Desarrollo de la investigación

Fase I. Recolección de información documental

El proceso inicial de la investigación tuvo como base esencial la revisión documental y obtener los fundamentos teóricos y metodológicos imprescindibles sobre el estado actual del conocimiento, con respecto a la problemática en estudio. Esta fase exigió la visita a bibliotecas. Finalmente, se aplicó la técnica del fichaje y elaborar fichas resumen, textual y mixtas contentivas de la información bibliohemerográfica requerida.

Fase II. La aplicación del instrumento

El estudio se apoyó en la entrevista y la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. La entrevista, según la opinión de Briones (1987), es una conversación entre un entrevistador y una persona que responde, orientada a conseguir la información exigida. Con la entrevista se promovió el acercamiento a los docentes y detectar los aspectos a considerar como información esencial y básica de la investigación.

En segundo lugar se aplicó el cuestionario de preguntas abiertas. Según Sánchez (1979), es un instrumento para recolectar información conformado por preguntas de naturaleza variada y expresada en diferentes formatos con el objeto de obtener respuestas de las personas inmersas en el estudio. Su elaboración demandó tomar en cuenta la situación detectada en la entrevista realizada. En especial, los problemas percibidos por los educadores como obstáculos en el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica.

Se dio prioridad a las preguntas abiertas con la intención de recabar en forma directa las impresiones de los docentes. Esta forma de obtener información resultó apropiada debido a la exigencia por preservar el anonimato al momento de explicar sus respuestas. Igualmente, solicitaron responder el instrumento en sus hogares; aspecto que aseguró la confiabilidad y validez de los datos suministrados como lo exigen estudios de esta naturaleza.

Fase III. La sistematización de la información

En la sistematización de la información se tomó en cuenta los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario. Al respecto, se utilizó las recomendaciones de Woods (1989), quien aconseja procesar los datos en forma cíclica, como un ir y venir donde la lectura acuciosa detecta puntos de vista esenciales y cuya articulación ayuda a definir áreas temáticas básicas hacia la estructuración de categorías. En consecuencia, ésta facilitó descifrar la subjetividad de los actores a partir de las ideas expresadas.

La idea fue triangular información a través de los mismos momentos en que se procesaron los datos emitidos por los docentes involucrados en la investigación y la opinión de los expertos en este ámbito del conocimiento. En principio, se procedió a la lectura de cada respuesta y se detectó aspectos similares, idénticos y parecidos. Así se inició un proceso de sistematización en vías de conformar categorías estructuradas por la afinidad de las concepciones y luego se redactó el discurso teórico contentivo del conocimiento obtenido sobre la problemática de la enseñanza de la geografía en este subsistema.

Fase IV. Elaboración del informe de la investigación

El informe resume una versión sobre el estado actual de la enseñanza geográfica en este subsistema educativo y se estructuró bajo las orientaciones que a tal fin, recomiendan los expertos y buscó contribuir a subsanar el vacío bibliohemerográfico existente sobre este ámbito del conocimiento geodidáctico en la Educación Media, Diversificada y Profesional.

Los Resultados

La aproximación al trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía en la Educación Media, Diversificada y Profesional obtuvo en los docentes una situación que ayuda a entender la problemática que caracteriza a esta práctica escolar. Se trata de impresiones de sus puntos de vista sobre la problemática de la enseñanza geográfica, cuyos principales aspectos fueron los siguientes:

- Efecto de la crisis económica del país en la enseñanza geográfica

Para el docente de geografía hay inquietud en relación con los efectos que la situación socioeconómica tiene en la dinámica escolar, dados sus efectos sociales en los acontecimientos del aula escolar, pues “Venezuela vive una realidad de atraso ante los avances científicos y tecnológicos de los países desarrollados y eso afecta las actividades del aula. Por ejemplo, en la actualidad, mientras por un lado nos piden que compremos un computador, por el otro lado, cada día son más caros” (IC-67).

Además, cómo se puede mejorar la enseñanza geográfica si “... en la actualidad la crisis económica no permite la compra de materiales actualizados e instrumentos que sirvan de apoyo” (IC-68), porque “El nivel de vida de los docentes y los representantes ha cambiado por el alto costo de la vida” (IC-48). De allí, si se carece de los medios para desarrollar una práctica escolar de mejor calidad, la enseñanza indiscutiblemente se torna complicada pues “... impide mandar a los muchachos a investigar u obtener información” (IC-08).

La crisis económica también se deja sentir en los padres y representantes quienes, se ven afectados “... para adquirir material de apoyo para los alumnos” (IC-34), “... la compra de materiales y otros materiales” (IC-15). Asimismo, ocasiona dificultades en la adquisición de “...libros y material de apoyo en los alumnos” (IC-17). Lo descrito trae como resultado generar contratiempos a la enseñanza de la geografía porque se dificulta el acceso a los materiales de apoyo para el logro efectivo y eficiente de la programación de las actividades escolares.

La crisis económica, desde estos puntos de vista, obliga a tomar en cuenta las dificultades que confrontan los padres y representantes al momento de enviar los alumnos a la escuela, dadas sus carencias socio-económicas. Los educandos, de esta forma, tienen aprietos al buscar una información en los medios tecnológicos por lo caro que resulta el acceso a las redes comunicacionales. Entonces, se recurre a una información especialmente libresca desactualizada, estereotipada, estática y limitada a la noción y al concepto, cuyo resultado será la memorización.

- La enseñanza geográfica no educa para formación de valores

Para los docentes inmersos es destacable la “carencia de valores (humanos, cívicos, sociales y culturales)” (IC-11), entre los cuales vale citar la “poca identidad nacional” (IC-46) y “falta de interés de los alumnos por conocer nuestro país” (IC-32). Es el desprendimiento de los afectos, sentimientos y apegos que descontextualizan a los educandos de su entorno inmediato y de su país y niegan el fortalecimiento de la identidad nacional tan afectada por las repercusiones del mundo global.

Motivo por el cual, según su opinión es evidente que “hay transculturización (Zona Fronteriza)” (IC-46), la cual inquieta y perturba a la acción educativa amilanada por el efecto alienante y manipulador de los medios de comunicación social. El docente piensa que la enseñanza geográfica también es trastocada por “la pérdida de valores como la valoración y apropiación del proceso histórico y los símbolos patrios” (IC-45). Su práctica pedagógica ha desviado su atención de la formación ciudadana en un país democrático cuyos ciudadanos deben ser educados para que sean cultos, sanos y críticos.

Lo anterior es una muestra de la incidencia de los fundamentos del positivismo en la enseñanza de la geografía. Desde su punto de vista, Benejam (1997) reflexiona sobre esta enseñanza neutral, apolítica y desideologizada que cumple la tarea de enseñar porciones conceptuales aisladas y desfasadas, donde se encuentra ausente la formación de la conciencia crítica, pues se evita la acción dialéctica que motorice el pensamiento crítico y las alternativas de cambio.

- La enseñanza de la geografía se descontextualiza de la comunidad

A partir de la reforma curricular de los años ochenta del siglo veinte, la comunidad se ha promovido como un recurso para enseñar geografía, no sólo desde su condición de escenario geográfico, sino además involucrar a los habitantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que es necesario "... contar con el apoyo de representantes y toda la institución para trabajos extra-aula o diferentes a la transmisión de conocimientos" (IC-09). Por consiguiente, se impone plantear la ruptura con la forma tradicional como la comunidad concibe a la escuela; esto es, un recinto para educar a sus representados.

Hoy día, se demanda superar "... la poca participación del grupo familiar en el proceso de enseñanza" (IC-25), por cuanto "... la comunidad educativa del plantel también presenta gran desanimo que impide el desarrollo efectivo de la asignatura" (IC-68). Esa actitud de la comunidad se hace evidente en "... la falta de ayuda del hogar en las actividades formativas que la cátedra recomienda para realizar en la casa" (IC-67).

A partir de su experiencia, el docente considera conveniente tomar en cuenta la realidad geográfica de la comunidad, en especial, el nivel socioeconómico. Al respecto, afirma: "... estamos en una zona periférica y los recursos y el apoyo es escaso" (IC-08). A eso se relaciona "la poca participación del grupo familiar en el proceso de enseñanza" (IC-25). Es decir, una familia con escasos recursos, poco se articula con la escuela en el mejoramiento de su calidad de vida.

A partir de estos puntos de vista, la participación activa de la comunidad, representa la posibilidad de transformar el desarrollo curricular en una labor colectiva hacia la transformación de los problemas comunales con el apoyo de la escuela y deberá ir más allá de la elaboración de tareas escolares de la cátedra de Geografía, para gestar una armonía activa y reflexiva entre los alumnos, docentes y comunidad.

- Se enseña geografía en planteles deteriorados

Otra dificultad para la enseñanza de la geografía, según la opinión de los docentes es la planta física de los planteles. Para ellos: "una de las dificultades que más nos afecta es el espacio físico para trabajar en grupos donde el alumno pueda realizar trabajos que ameriten el desplazamiento en el aula" (I04).

Lo indicado es muestra que los locales escolares no son los más compatibles con la misión educativa a cumplir por la escuela y la enseñanza de la geografía, pues derivan en un "...ambiente no apto para desarrollar actividades educativas" (IC-41). "En algunas ocasiones, como el aula es muy abierta, se sienten muchos ruidos que incomodan el desarrollo de la clase y las actividades a realizar" (IC-37).

Los locales escolares se caracterizan por "... la presencia constante de ruidos, personas, alumnos ajenos a la actividad como elementos distractores" (IC-41). Aunado a las carencias de luz, ventilación, acústica, entre otros aspectos, como lo afirma un docente al expresar "... el entorno en el cual trabajo (la falta de un mejor acondicionamiento, en cuanto a la luz, pintura, entre otros)" (IC-37). A eso se vincula que "... en algunas ocasiones, como el aula es muy abierta, se sienten muchos ruidos que incomodan el desarrollo de la clase y las actividades a realizar" (IC-64).

Lo anterior trae como consecuencia la necesidad de "... espacios abiertos para la práctica de la enseñanza geográfica" (IC-06). Esto se corresponde con la solicitud de un aula específica: el aula de geografía. "La ausencia de espacios dotados y adecuados para el proceso de enseñanza de la geografía, como laboratorios de computación, de suelos, apoyo docente, entre otros" (IC-61).

Dos aspectos se suponen importantes en su solicitud. Por un lado, los docentes cuestionan el "... espacio físico reducido" (IC-41) y "... ausencia de espacio para actividades prácticas" (IC-40). De allí "... la designación de un aula o espacio adecuado para la cátedra con todo lo necesario para la enseñanza" (IC-19), pues es notoria la "ausencia de una sala específica para la materia geografía" (IC-26).

La enseñanza geográfica debe realizarse en un local adecuado, por tanto, "en ésta y en cualquier institución debería existir un salón destinado y ambientado de manera muy particular para la enseñanza de la geografía" (IC-38). Se trata de aulas "... que contengan todos los materiales e instrumentos necesarios para la teoría y la práctica" (IC-59).

La enseñanza de la geografía en este subsistema educativo, ante la misión académica que cumple amerita de un local adecuado. Hoy día, las edificaciones escolares tienen que ser diseñadas y construidas bajo una perspectiva eminentemente pedagógica y es imprescindible crear espacios convenientes para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido humano y social.

- Una ineficiente administración educativa gerencia la enseñanza geográfica

Los procesos administrativos desplegados en la institución son motivo de preocupación del docente de geografía, porque afecta a la práctica pedagógica de esta disciplina. Un aspecto a considerar es el hecho que "Se le asigna poca relevancia a lo que se enseña en ciencias sociales... desde el punto de vista administrativo" (IC-07). Específicamente colocan de relieve la "falta de apoyo por parte del personal directivo y comunidad educativa del plantel" (IC-15), porque "el personal directivo posee una gran apatía acerca de la innovación dentro del aula". (IC-68), además de "desinterés de las autoridades para gestionar los recursos..." (IC-51).

El docente pone de manifiesto el vacío que ocasiona la "ausencia del coordinador del área de sociales" (IC-28), al "no poder coordinar efectivamente con otros docentes las labores de la enseñanza" (IC-36). Esta necesidad origina a los educadores de geografía contratiempos para realizar una labor de equipo donde se pueden aplicar técnicas como el taller y el círculo de estudio, a la vez que innovar en el desarrollo de la actividad didáctica,

debido a “la falta de coordinación entre los docentes del área” (IC-51), “falta de coordinación en algunos docentes y/o departamentos adscritos a las ciencias sociales” (IC-47).

En ese sentido, opina que: “no hay coordinación en el Departamento y en algunos docentes del área o cátedras, para trabajar o aplicar una metodología y estrategias geodidácticas similares” (IC-40). A lo anterior se relaciona el “número elevado de alumnos por aula” (IC-64). “El número de alumnos por sección 40” (IC-32). Este hecho representa atender a una mayor cantidad de alumnos y con eso, dificultades para enseñar y aprender significativamente.

La situación administrativa que vive la institución escolar complejiza aún más la crisis de la enseñanza de la geografía y de sus retos en el ámbito del mundo de cambios y contradicciones actuales. Rodríguez (1989) destaca que la existencia de un personal directivo desconectado de la práctica de aula es un obstáculo para el logro de objetivos y metas establecidas por el Estado venezolano, pues impiden la renovación curricular al limitarse a una gerencia controladora de la actividad administrativa institucional.

- La exigencia de la actualización del docente

Otro de los aspectos colocados en primer plano por los docentes fue el tema de la actualización del docente. El educador asume que “profesores son apegados a lo tradicional” (IC-07), aunado a la “falta de motivación e iniciativa del docente” (IC-64). Estos dos aspectos sirven para demostrar la presencia de una docencia apática, desganada y obsoleta. Es la enseñanza tradicional donde los profesores mantienen una acción pedagógica uniforme, generalmente sostenida en la clase del dictado y la explicación del docente.

Ante la emergencia de nuevas estrategias de enseñanza, los educadores de geografía consideran la “falta de talleres de actualización” (IC-46). Estas actividades deben ser “... cursos que nos muestren las nuevas técnicas de enseñanza aprendizaje para olvidar el dictado y repetición memorística” (IC-18). En el caso específico de la enseñanza de la geografía, un docente expuso que es necesaria la “actualización de la enseñanza de la geografía por parte del docente” (IC-63).

De acuerdo con las conclusiones y recomendaciones del Congreso Nacional de Educación (1989), la actualización es casi una acción obligatoria dado que la explosión de conocimientos, la innovación tecnológica y la complicada problemática social reclaman la renovación de la base conceptual y metodológica del educador y así dar respuesta a los nuevos requerimientos planteados por los emergentes planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos.

- La débil preparación de los alumnos

En la labor educativa tan apegada a lo tradicional, la enseñanza de la geografía se desempeña como un conocimiento descriptivo, naturalista y determinista. En lo geodidáctico, se afina en una práctica pedagógica centrada en el dictado y/o la clase explicativa. Resultado, alumnos preocupados por memorizar, copiar, dibujar y calcar nociones y conceptos. Esta situación inquieta al docente de geografía porque resulta descontextualizada de las formas recientes que se promueven en la enseñanza y el aprendizaje. Le preocupa un alumno pasivo, acrítico e indiferente.

Por lo tanto, le llama la atención el “poco interés por parte de los alumnos a la hora de desarrollar los temas de la cátedra” (IC-12), porque tan “... sólo estudian para el momento. No prestan la debida atención a la materia” (IC-08). El problema trasciende al observar la “apatía y desinterés de los alumnos para desarrollar actividades” (IC-41).

Piensa, además que “...los alumnos que viene del año anterior, no posean los conocimientos necesarios para confrontar los nuevos retos a conocer sobre la cátedra” (IC-18). A eso se relaciona “el poco interés que reflejan los alumnos en la lectura, discusión y análisis de los recursos bibliográficos” (IC-01) y al mismo tiempo “el desinterés de algunos alumnos en no preocuparse por investigar y estudiar, las clases se hacen monótonas y muy aburridas. No me gusta este tipo de clase pero el alumno no colabora” (IC-37).

“Otro problema fundamental es la poca atención que los alumnos le prestan a la materia y con eso, la baja motivación para enseñar geografía por parte del docente y de aprender por parte del alumno” (IC-43), puesto que existe “poca credibilidad en la formación estudiantil como alternativa para superar su problemática cotidiana” (IC-11) y “los alumnos son muy apáticos, quienes a su vez no muestran una motivación para entender los conocimientos ofrecidos por mi cátedra” (IC-66) y “no se responsabilizan por sus labores y llegan a la clase desinteresados del mundo y de lo que tienen que interiorizar” (IC-55).

Los docentes observan “deficiencias en bases teóricas de los estudiantes para la discusión de un tema” (IC-14), debido a “la apatía de los jóvenes por la lectura y la escritura” (IC-45). Es decir, “ya no quieren leer los alumnos” (IC-46). Lo indicado trae como consecuencia “la poca o escasa preparación de los estudiantes hacia los contenidos temáticos a desarrollar” (IC-01). Es que “a los alumnos no les gusta trabajar con mapas y algunos son poco habituados a la teoría” (IC-10), además que “la metodología de estudio que emplean algunos estudiantes no es la más adecuada” (IC-52).

“No investigan y abusan de la Internet” (IC-46). A eso se une que la “falta de hábitos geográficos en el estudiante, de allí deriva el poco interés por la materia” (IC-62) y “carecen de conocimientos previos y no buscan la manera de aclarar las dudas que salen a lo largo de las clases” (IC-55). Lo expuesto sirve para demostrar que “los alumnos no leen e interpretan” (IC-48), les “falta... conocimientos básicos...” (IC-60), tiene dificultades para el “...empleo de un lenguaje geográfico” (IC-62). No debe quedar por fuera que existe “poca disposición de los estudiantes a participar en actividades relacionadas con su proceso de formación” (IC-61).

De acuerdo con lo planteado por los docentes, la formación de los alumnos es deficiente, por la presencia de una enseñanza memorística, repetitiva, meramente nocional y conceptual, desarrollada a espaldas de las realidades vividas en forma cotidiana. De allí que, según Benejam (1997), los emergentes planteamientos, una enseñanza geográfica renovada debe afincarse en el conocer su realidad, elaborar marcos teóricos y proponer alternativas de cambio, bajo puntos de vista motorizados por la acción-reflexión-acción y la permanente confrontación teórico-práctica.

- La estricta aplicación del programa

El programa escolar es el instrumento básico para desplegar la práctica escolar cotidiana.

Es elaborado por el ente oficial con el objeto de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Allí se describen los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas sugeridas y de evaluación. Motivo por el cual, sirve de base en la elaboración de los planes de trabajo. El docente de geografía piensa que existen “numerosos objetivos para un solo programa y el número de horas muy pocas” (IC-44). Asimismo que “algunos temas les parecen complejos o muy largos” (IC-10).

Considera el docente, uno de los aspectos a destacar es “la falta de articulación de los programas del pensum de estudios” (IC-25). A eso se une “las limitaciones producto de la rigidez de los programas emanados del Ministerio de Educación” (IC-49), la “falta de tiempo por lo que a veces una misma unidad se repite por varios días hasta poderla culminar” (IC62) y “no hay programas en la institución para elaborar los planes de trabajo” (IC-48). Lo anterior deriva en que “es difícil problematizar con el apoyo del programa, es decir llegar a utilizar la teoría para analizar, describir y llegar a solucionar un problema de su entorno” (IC-09).

El programa, como se aprecia, genera contratiempos al docente por sus concepciones retrógradas para abordar los emergentes problemas geográficos, aunado a los avances científicos, pedagógicos y didácticos de la geografía como disciplina científica. Es necesario indicar que el Ministerio de Educación y Deportes no revisa los programas de Geografía de la Educación Media Diversificada y Profesional desde los años noventa del siglo veinte. Es decir, más de diez años. Por tanto, es justificable el cuestionamiento realizado por los docentes sobre la vigencia de un programa estable en un mundo tan dinámico y cambiante en acontecimientos y conocimientos.

- Exigencia de la aplicación de las nuevas tecnologías como estrategias didácticas

La postura del docente frente a la aplicación de las estrategias didácticas es también motivo de inquietud. Ellos conciben que la enseñanza de la geografía debe dar un viraje en este sentido pues lo tradicional ya es de por sí un problema y apoyan las innovaciones didácticas derivadas de la aplicación de las nuevas tecnologías. Al respecto, se impone la “apertura a nuevas formas de enseñar (estrategias nuevas)” (IC-07).

Desde su opinión, significa “utilizar las nuevas tecnologías para dar clase, hablase de software educativos principalmente, ya que pienso que requieren de bastante tiempo para organizar las actividades de clase o situaciones didácticas” (IC-09) y desarrollar “una enseñanza de la geografía más interactiva” (IC-39).

Preocupa la carencia de las innovaciones tecnologías en las instituciones educativas. En principio, “no existen equipos audiovisuales a la mano del docente para presentar videos” (IC-34), asimismo “la inexistencia de un departamento de audiovisuales con su respectivo equipamiento” (IC-25) y además “las instituciones educativas no poseen las nuevas tecnologías como los laboratorios de computación, ya que existen programas de Internet que apoyan la enseñanza de esta asignatura” (IC-05).

Eso representa “dificultades para llevar al aula la complejidad de fenómenos de repercusión en la dinámica espacial pues no aplican las tecnologías” (IC-54). En el caso específico de la enseñanza de la geografía, desde su punto de vista, el problema se agrava

por la “limitación para utilizar tecnologías que permita el análisis de las complejas interrelaciones que ocurren en un espacio determinado” (IC-54). La carencia de las innovaciones didácticas derivadas de las nuevas tecnologías traduce efectos nefastos para esta práctica pedagógica por cuanto “la manera tradicional como se ha enseñado desde antes hace que los alumnos tengan esquemas mentales de desagrado hacia ciertas materias como la geografía” (IC-34).

Un docente complementa lo anterior y afirma: “Otro detalle es cuando las estrategias metodológicas no dan para más dentro del aula que conlleva a que los estudiantes se aburran y pierdan la atención. En algunos casos, no entran a la clase de mi materia (geografía) por irse a jugar a la cancha, o a estar en los pasillos; de verdad les interesa poco” (IC-24).

Como se puede apreciar, el docente de geografía siente inquietud por la vigencia de la práctica escolar tradicional, aunque también piensa que las novedades de la tecnología aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser tomados en cuenta hacia el mejoramiento de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, debido a la necesidad de actualizarse en el dominio de las nuevas tecnologías didácticas.

- La ausencia del trabajo de campo

Para el docente de geografía, el aula no es el único lugar para enseñar. Hay otros escenarios y específicamente, el ámbito geográfico de la comunidad es uno de ellos. Por eso se hace imprescindible salir del aula a obtener otras informaciones y vivir experiencias ricas en procura de los aprendizajes significativos. Así, el trabajo de campo es alternativa pedagógica donde se posibilita articular la teoría geográfica con la práctica vivida en los escenarios cotidianos comunales y promover la actividad reflexiva hacia la interpretación crítica del espacio geográfico vivido.

Motivo por el cual, piensa el docente que “la falta del trabajo de campo dificulta enseñar la geografía de acuerdo con una enseñanza más práctica y menos libresco” (IC-25). Es decir, “poco tiempo práctico para realizar actividades de campo” (IC-47), porque trae como consecuencia “privaciones para las salidas de campo” (IC-42) y contratiempos para “...poder aplicar la práctica a ciertos objetivos” (IC-35). Asociado a la “falta de recursos para realizar una práctica de campo” (IC-45).

Esta situación se torna complicada, por cuanto “lo primero es que no se cuenta con el apoyo del director para sacar a los alumnos de práctica de campo” (IC-66), asociado a esto, “no posee la institución un transporte para realizar las prácticas de campo” (IC-18), además que “en la institución no hay la ayuda económica que nos pueda suministrar para las prácticas de campo, ya que ésta es necesaria para un mejor aprendizaje de los alumnos” (IC-65).

Además merma la posibilidad de realizar el trabajo de campo, el “temor a la responsabilidad para realizar salidas de campo por el número de alumnos (IC-64), del mismo modo, “la delicada situación legal con los menores de edad para sacarlos a trabajar de campo” (IC-34) y “no posee la institución un transporte para realizar las prácticas de campo” (IC-18), contacto directo y vivencial; es decir, la geografía se aprende por los pies” (IC-18).

Lo expuesto representa un problema grave para el docente de geografía quien ve limitada su actividad pedagógica al aula por “la falta de apoyo en el momento de querer planificar actividades de campo, por lo difícil del transporte, la autorización de representantes, que nos lleva a pensar lo imposible de una actividad tan esencial en la enseñanza de la geografía...” (IC-29).

Mientras tanto los expertos en este ámbito del conocimiento motivan la enseñanza geográfica más articulada con el escenario geográfico. En otras palabras, una renovación epistemológica que permita al educando y al educador compartir experiencias pedagógicas conducentes a elaborar nuevos punto de vista sobre los acontecimientos geográficos, con la aplicación del trabajo de campo.

- Uso de recursos tradicionales en la enseñanza de la geografía

Desde los años sesenta del siglo Veinte, ha sido preocupación de los teóricos de la enseñanza de la geografía incentivar en los docentes la urgente necesidad de utilizar otros recursos didácticos más eficaces que el elemental uso de mapas, esferas, libros, cuadernos, pizarrón, tiza y borrador. El planteamiento obedece a que la enseñanza de la geografía cuenta con una extensa variedad de recursos para cada temática geográfica sumados los tradicionales y las novedades de los Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Quiere decir que el docente tiene acceso a recursos bibliográficos, cartográficos, estadísticos y a los SIG, a partir de los cuales pueden ofrecer una enseñanza más científica. Sin embargo, para los docentes de geografía, “las principales dificultades que se me presentan en las aulas de geografía es la insuficiencia de recursos didácticos que permitan al los alumnos alcanzar aprendizajes significativos” (IC-30).

“Realmente es el material de apoyo escaso de la institución en cuanto a mapas, no está actualizada. Ese es el primer causante y la mayor dificultad que se presenta” (IC-38). En consecuencia, “por la falta de recursos didácticos, nos limitamos a la tiza, el pizarrón y el borrador” (IC-08).

La carencia de recursos didácticos disminuye la calidad de la enseñanza geográfica, aún sean tradicionales, como es el caso de la “ausencia de recursos tales como: mapas, planos, brújula, globo terráqueo” (IC-60). Aunque también “no se cuenta con los recursos didácticos necesarios para la enseñanza eficaz que muchas veces le quisiéramos dar a los alumnos” (IC-65).

Específicamente, “los mapas utilizados como parte de los recursos didáctico que me facilita la institución no se encuentran actualizados; esto quiere decir por ejemplo que cuando estoy explicando la división político-administrativa de Venezuela, me encuentro con mapas de reformas pasadas y no con las que ha emitido últimamente cartografía nacional” (IC-24).

Otro inconveniente lo constituyen los recursos audiovisuales. Al respecto, exponen “la carencia de recursos de tipo audiovisual y técnico como elementos motivador de los contenidos a desarrollar” (IC-01). Tal es el caso de “la ausencia de recursos audiovisuales tales como: proyector de diapositivas, retroproyector, vhs y episcopio” (IC-31), porque es

ineludible recalcar la “necesidad del empleo de los aspectos didácticos como los medios audiovisuales” (IC-62).

Los recursos didácticos que se utilizan en la enseñanza de la geografía, desde la opinión de los docentes, presentan la siguiente situación. Por un lado, son tradicionales, además son escasos en los planteles y, por el otro, hay ausencia de los recursos audiovisuales y tecnológicos de reciente data. En efecto, es urgente solicitar la dotación de recursos didácticos acordes con la misión que cumple la enseñanza geográfica en este subsistema, en el ámbito de los acontecimientos del mundo contemporáneo.

- Aplicación del libro para transmitir contenidos geográficos

Al centrarse la acción educativa hacia el desarrollo intelectual, el libro adquirió una relevante importancia como portador del conocimiento que estimula el desarrollo del intelecto. Así, la lectura fue la opción pedagógica en la adquisición de la información requerida hacia el fortalecimiento del entendimiento ilustrado. En esa dirección, en la enseñanza de la geografía, el libro se convirtió en un recurso fundamental al facilitar la información a transmitir en el aula.

Hoy día, esa situación está vigente en las aulas escolares y el docente ha convertido al libro de geografía en su recurso básico. El libro se elabora en función de las orientaciones del programa escolar y sirve, en efecto, para el logro de los objetivos estipulados por el ente oficial. Eso trae como resultado un circuito nefasto pues impide la apertura hacia otras posibilidades didácticas conducente al mejoramiento de la calidad de la enseñanza geográfica.

Al respecto, los docentes opinan que en la enseñanza de la geografía se plantea “la escasez de libros actualizados” (IC-45), “los textos desfasados de la realidad” (IC-27), “falta de libros actualizados porque los que hay son muy viejos” (IC-42) y “los textos que se encuentran en la biblioteca no están actualizados y cuando se requiere realizar una investigación no tiene material de apoyo” (IC-21), además “la biblioteca no está actualizada” (IC-67). De esto deriva ofrecer una información desactualizada pero también superficial. Por eso “me preocupa los contenidos que ofrecen los libros de geografía, por cierto muy superficiales” (IC-53).

“...En el caso de los libros no se cuenta con textos actualizados para que los estudiantes entiendan y puedan consultar mejor sobre la geografía” (IC-43). De allí derivan “deficiencias en textos y material bibliohemerográfico para desarrollar investigaciones de temas de la disciplina” (IC-14). Esto es corroborado cuando destaca la “falta de una biblioteca para que los estudiantes puedan investigar cuando se le asigne investigaciones” (IC-42).

Del cuestionamiento no escapan las empresas editoriales. En su opinión es un problema “la utilización del libro según su editorial” (IC-47), porque “generalmente los editoriales dedican muy poco a la publicación de textos de Geografía y Ciencias de la Tierra” (IC-15). Esto obedece a la “falta de bibliografía actualizada y adecuadas a la cátedra de Geografía y Ciencias Sociales, ya que las editoriales se dedican muy poco a esta asignatura” (IC-68).

El libro para enseñar geografía en el contexto del mundo actual adolece de una vertiginosa obsolescencia ante la rapidez con que se producen y se difunden los conocimientos y la presencia de nuevos temas geográficos. Por lo tanto, se debe revisar la elaboración del libro de geografía y realizar la adaptación a la velocidad con que se revisan los marcos teóricos de las diversas disciplinas, en este caso, de la geografía y su enseñanza. Se reclama un libro de geografía más ágil, atractivo y renovable que ofrezca otros puntos de vista sobre los temas geográficos, incentive la lectura sobre la disciplina geográfica e impulse la investigación de problemas de la realidad geográfica.

Conclusiones

Para concluir, la problemática de la enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional, desde el punto de vista de los docentes, demuestra la importancia de sus concepciones hacia la comprensión de la práctica pedagógica de esta disciplina científica y permite precisar los siguientes aspectos:

- En primer lugar, deja entrever un dominio conceptual y metodológico renovado sobre esta temática justificado en un conocimiento actualizado que evidencia la fortaleza de sus criterios elaborados en su desempeño académico.
- En segundo lugar, sus pensamientos ofrecen alternativas viables que pueden contribuir a mejorar la práctica escolar de la enseñanza geográfica, pues cuentan con los argumentos empíricos adecuados de rápida adaptación a la transformación de su acción geodidáctica cotidiana.
- En tercer lugar, los aspectos señalados coinciden con los planteamientos formulados por los expertos en la materia, como temas a considerar en las reformas educativas y curriculares.
- En cuarto lugar, se convalida la importancia de la percepción del docente de geografía como opción epistemológica para obtener el conocimiento geodidáctico, desde su participación activa y reflexiva en el trabajo escolar cotidiano.
- En quinto lugar, la permanencia del diseño curricular de la Educación Media, Diversificada y Profesional durante tanto tiempo, le convierte en obsoleto al producirse una nueva realidad socio-histórica, otros conocimientos, innovaciones pedagógicas y didácticas que impulsan iniciativas de cambio.
- En sexto lugar, la enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional debe ser objeto de investigación y profundizar su problemática en procura de alternativas geodidácticas que mejoren su desarrollo curricular en correspondencia con los emergentes planteamientos educativos del estado venezolano.

Agradecimientos

El autor agradece al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes por el financiamiento a la presente investigación, Proyecto Código NUTA-H-155-02-04-B.

Referencias

BALESTRINI, M. (1995). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.

- BARRERA, Y. (2000). La investigación holística. Caracas: SIPAL.
- BENEJAM, A. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona (España): ICE/Horsori.
- BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- BRIONES, G. (1987). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Tercera Reimpresión. México: editorial Trillas, S.A.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1993). Plan Decenal de Educación. Edición Especial. Versión Preliminar. Caracas, junio de 1993:
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1989). Informe final. La educación venezolana hacia el año 2000. Caracas, del 15 al 21 de enero de 1989.
- CUNILL, P. (1998). "La geografía y su enseñanza en el ámbito de los tiempos actuales". Geoenseñanza. Volumen Especial, 13-28.
- GUREVICH, R. (1994). Un desafío para la Geografía: Explicar el mundo real. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- HERNÁNDEZ, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México: Editorial Paidós Mexicana.
- MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. Madrid: Ediciones CEAC, S.A.
- MARTÍNEZ, M. (1999). La nueva ciencia. México. Editorial Trillas, S.A.
- MAZA, D. (1997, mayo 28). Hacia la sociedad venezolana del siglo XXI. EL NACIONAL, p. A-6.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1992). Programa de estudio Educación Media Diversificada y Profesional. Geografía de Venezuela. Caracas: Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Currículo.
- NOZENKO, L. y FORNARI, G. (1995). Currículo: Concepciones y fundamentos. Caracas: Liberil, S.A. ,
- PÉREZ, R. (1991). Una aproximación al análisis de algunas concepciones curriculares. Lecturas de educación y currículo. (2a. Ed).Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- RODRÍGUEZ, N. (1989). Educación Básica: Positivo y Negativo. Cuadernos de Educación. Nº 99-100. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- SÁNCHEZ, B. (1979). Métodos de investigación. Caracas: Ediciones ENEVA:

Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media,
diversificada y profesional

SANTIAGO, J. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía.
Geoenseñanza 2-1, 7-37.

TEJADA, J. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona (España): Fundación
La Caixa.

WOODS, F. (1989). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.
Primera Reimpresión. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

