

José Armando Santiago Rivera

**LA EVALUACION EDUCATIVA Y LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**



Universidad de Los Andes

**Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía
Línea de Investigación sobre la
Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano**

San Cristóbal, 2014

**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal, estado Táchira
Venezuela**

**Maestría en Educación
Mención Enseñanza de la Geografía**

Esta es una publicación derivada de la acción investigativa realizada desde la Línea de Investigación sobre la enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y ofrecer a docentes, investigadores y estudiantes inquietos por este campo del conocimiento, otros conocimientos y prácticas sobre la enseñanza geografía

DEPOSITO LEGAL N°: Ifi 2372015370120

**ESTE LIBRO SE DIFUNDE GRATUITAMENTE EN FORMATO
ELECTRONICO**

Disponible en:

http://servidor-Opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.

**LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO
ESCOLAR DEBE DIRIGIRSE A CONTRIBUIR A
FORMAR AL CIUDADANO COMPROMETIDO
Y RESPONSABLE DE LA GESTION DEL
CAMBIO SOCIAL. POR TANTO, NO ES
EDUCAR COMPETENCIAS, SINO
FORMACION INTEGRAL, HUMANA Y SOCIAL
COMO TAREA ESENCIAL DE LA GEOGRAFÍA
ESCOLAR**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera¹

DEFINICIÓN

La Línea de Investigación sobre la enseñanza de la Geografía en el trabajo escolar cotidiano constituye un ámbito temático que abarca el estudio de los problemas que en este campo del conocimiento se producen en la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior, donde se inscriben proyectos de investigación, cuyos objetivos y problemas tienen relación e integridad sobre el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica. Se trata de un espacio académico que busca integrar el esfuerzo de docentes investigadores en la conformación de un grupo, cuyas tareas se orientan hacia el estudio de problemas relacionados con la práctica de la enseñanza de la Geografía y comprometidos con su transformación desde el análisis de situaciones que se desenvuelven en la cotidianidad escolar. En lo concreto, procura convertirse en un escenario académico que busca generar conocimientos como resultado de acciones investigativas al abordar situaciones-problema inherentes a la enseñanza de la Geografía.

OBJETIVOS

1. Diagnosticar los problemas que poseen los educadores en Geografía, en su trabajo escolar cotidiano, con el objeto de definir situaciones nodales que sirvan de base para el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento.

¹ PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

2. Integrar esfuerzos de investigadores para estudiar el ámbito de la enseñanza de la Geografía en los escenarios académicos de la Educación Básica. Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior.
3. Consolidar una formación teórico-práctica desde el apoyo de fundamentos teóricos y metodológicos sostenidos en los avances del conocimiento en la Pedagogía, la Didáctica y en la Enseñanza de la Geografía.
4. Contribuir a formar investigadores comprometidos y críticos que promuevan investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, con el objeto de mejorar sustancialmente su tarea pedagógica y didáctica en los subsistemas educativos.
5. Planificar y ejecutar proyectos de investigación sobre temas diagnosticados en la realidad educativa y escolar orientados a reorientar la enseñanza geográfica de acuerdo con las condiciones epocales y las exigentes demandas de la sociedad.
6. Ofrecer conocimientos y desarrollar estrategias metodológicas que mejoren la enseñanza de la Geografía en los diferentes subsistemas educativos.
7. Promover la divulgación de los estudios realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
8. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
9. Asesorar el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía en estudiantes de Pre-Grado y Postgrado de la Universidad de Los Andes y de otras instituciones de Educación Superior.
10. Promover la realización de eventos académicos, tales como: Conferencias, Talleres, Seminarios, Mesas de Trabajo, entre otras, con el objeto de estimular la discusión sobre la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.
11. Difundir recomendaciones conducentes a mejorar el desarrollo académico de la enseñanza de la Geografía y la praxis geodidáctica.

DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS

En base a los enfoques enunciados, la línea de investigación se orienta a prestar atención a la siguiente problemática geodidáctica:

- Identificar problemas de la enseñanza de la Geografía y definir acciones para dar soluciones adecuadas.
- Promover, organizar, coordinar y ejecutar actividades de integración entre la enseñanza geográfica y la comunidad.
- Innovar con elaborando estrategias de enseñanza y de aprendizaje pertinentes con la realidad geográfica del mundo actual.
- Planificar y desarrollar las actividades de su cátedra en forma eficiente.
- Evaluar científicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Geografía.
- Aplicar innovaciones tecnológicas en el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.
- Utilizar enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación para estudiar situaciones pedagógicas de la enseñanza de la Geografía.
- Demostrar habilidad para transformar la dinámica curricular a través de la innovación permanente de la enseñanza de la Geografía.

..la escuela tradicional tendría que dejar ser de un lugar donde se aprenden cosas para transformarse en un lugar en donde se piensan las cosas y las raíces explicativas de los fenómenos de la vida que rodea a los alumnos. El maestro debería dedicarse a no transmitir conocimientos, sino a crear ambientes cognitivos de aprendizaje a sus alumnos.

R. Flores (2000)

INDICE GENERAL

Introducción	9
CAPITULO I	
EL MOMENTO HISTORICO, EL CAMBIO EDUCATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	11
La transición dictadura-Democracia	11
El modelo democrático y el enfoque tecnocrático-conductista	13
La democracia representativa y las reformas para mejorar la calidad educativa	18
La Educación Bolivariana	24
Una reflexión para continuar	27
CAPITULO II	
LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN VENEZUELA DESDE SU PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA	30
La tradición pedagógica en la enseñanza geográfica en Venezuela	30
Los efectos pedagógicos de la concepción tradicional en la enseñanza geográfica	34
Hacia una renovada perspectiva de la enseñanza de la geografía	38
CAPITULO III	
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR	43
El contexto educativo y el enfoque de la evaluación	43
Enseñanza de la Geografía y Evaluación	48
La enseñanza de la descriptiva y la medición	51
La enseñanza geográfica explicativa y la evaluación sumativa	54
La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa	57
Hacia una evaluación diferente	60

CAPITULO IV	
LA INNOVACION EDUCATIVA TECNOCRATICA Y LA EVALUACION CON LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS	69
La educación tecnocrática	69
La evaluación tecnocrática	73
Las pruebas objetivas y la evaluación del rendimiento escolar	77
CAPITULO V	
LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA	83
La temática	83
La enseñanza descriptiva y la medición	86
La enseñanza geográfica explicativa y la evaluación sumativa	89
La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa	92
REFERENCIAS	96

INTRODUCCION

Cada vez son más los críticos de los temas de la educación que avalan como relevante y significativo el hecho de entender el acto educante inmerso en el contexto socio-histórico en que ocurre. La importancia radica en el apremio de valorar las diversas vinculaciones que presentan las circunstancias educativas, pedagógicas y didácticas, con los sucesos del momento. De allí que ningún aspecto puede comprenderse en su realidad particular e individual, sino articulado e interrelacionado al lapso en que se desenvuelve.

Se trata de abordar las situaciones educativas y escolares en su marco epocal. Eso obedece a la naturaleza compleja que define a la realidad histórica y, fundamentalmente, a la necesidad de las explicaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias como la ciencia cualitativa analiza los acontecimientos sociales. Es indiscutible que el contexto muestra sus efectos y consecuencias en las incidencias de la sociedad, del mismo modo, la sociedad revela sus ideologías y realizaciones como características de su tiempo.

Por eso, en este caso, los sucesos históricos se conectan con el modelo educativo y, en ellos, la concepción de la enseñanza de la geografía. Esa es la temática de esta exposición, en el caso venezolano, en el lapso histórico, entre los años cuarenta del siglo XX y la actualidad. Es un recorrido donde se exponen las condiciones históricas, el moldeo educativo y la orientación científica y pedagógica dominantes para orientar la enseñanza geográfica.

De allí la necesidad de comprender la forma como los sucesos históricos, educativos y escolares, demandan la comprensión del comportamiento del ámbito socio-histórico para poder explicar la integración entre el momento histórico y las respuestas que la educación ha dado; en especial, la enseñanza de la geografía, a la problemática de su práctica pedagógica.

En esta dirección, el propósito fue explicar la importancia de la evaluación educativa en el rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía en la práctica cotidiana del aula de clase. Por tanto, en el Capítulo I se analiza el momento histórico,

el cambio educativo y la enseñanza de la geografía; en el Capítulo II, se reflexiona sobre la situación de la enseñanza de la geografía en Venezuela desde su práctica escolar cotidiana; en el Capítulo III se razona sobre la enseñanza de la geografía y la evaluación del rendimiento escolar. A continuación, en el Capítulo IV, se explica la innovación educativa tecnocrática y la evaluación con la aplicación de las pruebas objetivas y finaliza en el capítulo V al abordar la evaluación del rendimiento escolar y la enseñanza de la geografía.

CAPITULO I

EL MOMENTO HISTORICO, EL CAMBIO EDUCATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

La transición dictadura-Democracia

Los cambios históricos ocurridos entre los años 40 y 60 del siglo veinte, constituyen un momento histórico revelador del cambio socio-histórico de la educación en Venezuela. Para Ceballos (1999) es el momento en que se transita de la mono-producción agropecuaria, caracterizada por la producción y venta del café en el exterior, con la lucha política por consolidar un Estado centralizado, superar las influencias del caudillismo regional, unir al país fragmentado en estados, con modernas vías de comunicación y la acción para mermar los efectos de las enfermedades endémicas y epidémicas que diezaban la población del país.

Opina Uslar (1990) que esa circunstancia, está en plena efervescencia el debate político entre dictadura y democracia, agitado por la conformación de partidos políticos, la elección universal, directa y secreta, el voto de la mujer; la movilización del campo a la ciudad, el surgimiento de la ciudad petróleo, la demanda de vivienda, la constricción de escuela y liceos, el apremio de la industrialización, la demanda de mano de obra calificada y el desafío de la formación de habitantes ignorantes y analfabetas por ciudadanos democráticos reflexivos, críticos y creativos.

Es el momento en que se afianzan y consolidan las intenciones y propósitos por modernizar el país, en la dirección que establecen las grandes transformaciones que ocurren en el mundo industrializado en el marco de dos confrontaciones mundiales. Venezuela avanza desde una estructura de país agropecuario y rural hacia un país petrolero y urbano. Por tanto, gracias a su condición de país petrolero, la dirigencia política en su afán por imponer el sistema democrático sobre el caudillismo y la dictadura, incentiva el cambio educativo, gracias al ingreso petrolero.

Necesariamente en el ámbito de estos cambios, para Uslar (1981) la educación fue asumida como un dispositivo de primer orden para garantizar el viraje hacia la democracia. Un nuevo marco legal se erige como el sustento jurídico que establece que los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe orientar su esfuerzo al desarrollo intelectual. Igualmente, se puso en práctica una política para atender a la construcción de escuelas y liceos, la formación de personal docente e incorporación de una gran cantidad de población perjudicada por el predominante elitismo educativo.

Los fundamentos del proyecto educativo se encuentran en la Escuela Nueva. Este planteamiento centra su finalidad en educar a los niños y niñas en el marco de sus desenvolvimientos en el entorno inmediato y una formación para la vida. Para Arellano (1992) el propósito se enmarcó en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, a partir de la escuela. Era un esfuerzo para entender que la misión de la educación debería ser la base para incluir la colectividad predominantemente iletrada e inculta, por un ciudadano calificado para el desempeño de la vida democrática.

La acción pedagógica apuntó hacia una orientación más social y una práctica escolar cotidiana renovada, pues era urgente superar los fundamentos tradicionales de transmitir el conocimiento. En efecto, según Rodríguez (1981) fue prioridad mejorar:

- a) El dictado que obedecía, más que todo, a la escasez de textos escolares y la exigencia de transmitir conocimientos.

- b) La clase magistral y/o la clase del magíster dixit, responsable de la disertación explicativa y

- c) La finalidad educativa demandaba el desarrollo intelectual de los estudiantes, con el estudio y la reflexión constante de los contenidos programáticos.

Indiscutiblemente esta acción escolar fortaleció la presencia de un educador esforzado en demostrar su tarea con eficacia, responsabilidad y compromiso social, con el desenvolvimiento de la práctica pedagógica rigurosa y exigente de responsabilidad intelectual y social. Ante la imposibilidad de formar el personal docente en las Escuelas Normales y en el Instituto Pedagógico Nacional, el Ministerio de Educación dio oportunidad a improvisados educadores, erigidos como verdaderos testimonios de encomiable labor educadora.

Opina Cárdenas (1994) que ellos fundaron la imagen del educador responsable, preocupado por una formación de orden y progreso social; se trató de personas más que todo de una extraordinaria vocación profesional y de servicio. Un propósito común de este educador noble y generoso, fue convertir a la educación en vanguardia de la formación de un ciudadano culto, puntual y cabal. Se podría afirmar que este aporte dio como resultado las bases de acento democrático que contribuyó a educar ciudadanos conscientes de sus responsabilidades y compromisos con el reto del desarrollo integral del país.

En este contexto, para Rodolfo (1955) la enseñanza de la geografía tuvo como orientación fundamental contribuir a desarrollar el afecto y la identidad con el territorio, el amor a la patria, la identidad nacional, entre otros aspectos. En este sentido, el programa escolar estuvo estructurado para transmitir contenidos esencialmente referidos a los aspectos físicos de acento libresco.

Por tanto, el libro se erigió como el recurso didáctico esencial, complementado con las láminas didácticas, el pizarrón, el borrador y la tiza. Otro aspecto a resaltar fue el desarrollo de la cartografía, debido a que se hizo énfasis en el dibujo y calcado de los mapas de los estados y los municipios.

Es importante destacar que el desenvolvimiento de la situación histórica, el desafío educativo y la enseñanza de la geografía en este momento, definen una circunstancia donde se echaron las bases para apuntalar un país diferente, una democracia más identificada con la participación social, una educación para desarrollar el intelecto, con procesos de enseñanza y de aprendizaje; todo esto como sustento para promover una enseñanza geográfica que revelara la importancia del territorio, acorde con sus potencialidades ambientales y geográficas.

El modelo democrático y el enfoque tecnocrático-conductista

El mundo se reanima luego del segundo conflicto bélico. Afirma Pérez (196)) que el prospero desarrollo industrial-militar se impulsó para consolidar el mercado internacional. De igual forma las empresas comenzaron a romper los linderos

regionales y nacionales hacia la conquista de los consumidores a escala mundial. Una gerencia arriesgada sirvió de guía para empujar la conquista de oportunidades comerciales. Las transacciones se agilizaron en el marco del escenario geopolítico del mundo capitalista, el mundo socialista soviético y el tercer mundo pobre, subdesarrollado y dependiente.

Para los nacientes organismos internacionales: la Organización de Naciones Unidas ONU y la Organización de Estados Americanos, iniciaron la promoción del mejoramiento de la calidad de vida de la población tercermundista latinoamericana. El colectivo demográfico, desde el Río Grande hacia la Patagonia, fue escenario para instalar el modelo político democrático, el desarrollo económico promovido por el modelo centro-periferia y la política de sustitución de importaciones, además de la introducir el modelo educativo tecnocrático, como respuesta a las dificultades del analfabetismo y la exclusión escolar.

La injerencia norteamericana se comenzó a revelar en forma intensa en la relaciones con los países latinoamericanos. Destaca Taborda de Cedeño (1975) que eso condujo a privilegiar sus aportes y considerar como esenciales sus orientaciones para echar las bases del cambio del atraso y la marginación hacia el desarrollo pleno, fundamentalmente, en lo industrial. En realidad, Latinoamérica fue productor de materias primas y mercado. Aquí privó el desarrollo de las potencialidades geográficas pues cada país fue organizado en torno a productos específicos; unos agropecuarios, mineros e hidrocarburos.

La transformación fue orientada en base a los antecedentes históricos del dominio hispano con un desarrollo centralizado, una economía de puertos y el acentuamiento de los desequilibrios regionales. En efecto, EE. UU. de Norteamérica se convirtió en el proveedor de productos industrializados y comprador de las materias primas de los países latinoamericanos. Cada país comenzó a establecer estrechas relaciones con la nueva Metrópoli y la dominación no se hizo esperar con la imposición de mecanismos geopolíticos de control y supremacía.

En el caso venezolano, la educación fue uno de los ámbitos donde la dominación se sintió con más efecto y contundencia. Los cambios de la dictadura a la democracia

representativa, tuvo como propósito el mejoramiento de la calidad de vida del venezolano, a unas de sus aspiraciones fundamentales. De allí que, aunque permaneció vigente la Ley de Educación (1955), se impulsó el cambio educativo con más coherencia con el sentido democrático. Al respecto, desde el ente oficial se gestó una reforma curricular sustentada en los renovados avances del modelo tecnocrático norteamericano.

La Constitución de 1961, profundizó el cambio estructural de lo agropecuario y rural a lo petrolero y urbano, al potenciar la formación del ciudadano democrático, renovar el modelo educativo y los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo y estableció que “la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana” (Art. 80).

Ya la Organización de Estados Americanos (OEA), había recomendado a los países miembros, el enfoque tecnocrático como orientación sistemática para enseñar y aprender, desde la planificación, ejecución, control y evaluación. Este planteamiento tuvo éxito en la preparación de los soldados que participaron en la Segunda Guerra Mundial, pues ante la premura de manejar eficientemente las armas, los expertos, con el uso didáctico de retroproyectors, diapositivas, láminas y películas, realizaban los entrenamientos para ejecutar las técnicas recomendadas con precisión.

Quintero (1980) manifiesta que la educación se acercó al uso de tecnologías que facilitaron la masificación de la enseñanza. En Venezuela, hubo eco en las instituciones de formación docente y se inició el estudio de la novedosa propuesta educativa, sostenida en el positivismo, como argumento científico y el conductismo, de origen psicológico. Era necesario superar los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados desde un listado de temas, el docente era un dador de clase, el alumno aprendía memorísticamente con el dictado, la copia, el calcado y el dibujo, pues no era una práctica pedagógica científica ni experimental.

Eso determinó, de acuerdo con Estacio (1991) que la enseñanza se convirtiese en una acción pedagógica eminentemente práctica, fundada en la aplicación de recetas

metodológicas, elaboradas por los expertos en currículo, en psicología, didáctica y las disciplinas científicas, en los programas escolares. Según Lacueva (1989) desde este punto de vista, el educador pasó de un intelectual analítico y crítico a un experto que ejecuta programas; es decir, ahora el educador no tiene libertad para elaborar sus propias opciones pedagógicas y didácticas, sino que lo que debe enseñar está previsto por los planificadores de la educación.

Asimismo, para Esté (1994) el docente asumió el comportamiento de un obrero calificado, ceñido al estricto horario de trabajo, mecanizado para dar la clase, hábil para aplicar programas, ajustado al contenido del libro texto y diestro en evaluaciones con pruebas objetivas, pero también político neutral, obediente a las normas del Ministerio de Educación y despreocupado por su escuela. Atrás quedó el Maestro de Escuela, quien era curtido intelectual, conocedor de sus alumnos, padres y representantes; abnegado, justo y responsable en sus tareas, líder de la comunidad y emprendedor de acciones políticas de cambio social, entre otros rasgos.

Mientras se pedía la formación integral de la personalidad del educando, la escuela respondió con la descontextualización de su entorno, la mecanización de los procesos de enseñar y aprender, ceñida al aula, para desenvolver una actividad rutinaria, funcional, fastidiosa y obsoleta, además de apática, indiferente y desinteresada, por lo que ocurre en la comunidad, el país y el mundo. En otras palabras, según Quintero (1980) el educador se encerró en su aula de clase, para convertir este escenario pedagógico en un laboratorio donde se realizan las actividades establecidas en el programa escolar.

Destaca Lacueva (1991) que el resultado mostró el predominio del dictado; la clase se convirtió en rutina; la memorización disminuyó el pensamiento crítico y, con eso, la merma de las capacidades de análisis, razonamiento y comprensión y la dificultad para profundizar en la explicación del contenido de las asignaturas, entre otros aspectos. Además, se detectó en los estudiantes dificultades para realizar tareas sencillas, recordar conocimientos aprendidos, leer textos y entender el sentido y significado de las palabras en un contexto dado y, fundamentalmente, reflexionar críticamente sobre un texto leído.

Con las orientaciones de la Constitución de 1961, que estableció la necesidad de formar ciudadanos para la vida democrática, con su participación activa y reflexiva que abordara las situaciones de la enseñanza con la acuciosidad del lector crítico, del ciudadano cuestionador y activo en la gestión del cambio social, tuvo como respuesta, mecanizar el acto educante, desideologizar la formación del ciudadano y descontextualizar el acto formativo. Se trata de una labor de reproducción para educar con la intención de preservar las condiciones socio históricas de dependencia y subdesarrollo.

La reforma curricular propuesta para formar los recursos humanos debido a la creciente demanda de mano de obra calificada que demandó la política de sustitución de importaciones, determinó sustituir el bachillerato por el Ciclo Básico Común (Del Primer al Tercer año) y el Ciclo Diversificado (Cuarto y Quinto Año). Este cambio académico trajo como consecuencia que la enseñanza de la geografía, se realizara con tres asignaturas: Geografía General (Primer Año), Geografía de Venezuela (Tercer Año) y Geografía Económica de Venezuela (Quinto Año).

El viraje consistió, de acuerdo con Kaul de Kliksberg (1984) en que para enseñar geografía fuese imprescindible revisar el programa, pues allí, el Ministerio de Educación estableció los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. De esta forma, los docentes del país tuvieron acceso a las pautas para enseñar y los estudiantes aprender. Con los objetivos, el docente conoce cuál debe ser la orientación del proceso de enseñanza; con los contenidos, qué conocimientos transmitir; las actividades cómo se debe desenvolver el proceso y la evaluación, como se debe obtener el nivel del aprendizaje obtenido por los estudiantes.

Para la citada autora, el docente de geografía centró su labor en atender al contenido programático y descartó las actividades sugeridas. En consecuencia, se dedicó a transmitir los conocimientos pautados por el planificador con acciones didácticas, tales como la clase explicativa y el dictado. En lo conceptual se detectó la preferencia hacia la descripción de temas de la geografía física. Eso permite inferir que la concepción geográfica escolar era muy desfasada del debate teórico y metodológico que ocurría entre la geografía cuantitativa y la geografía radical.

Las complicadas situaciones geográficas de un país empeñado en avanzar desde su estadio subdesarrollado y dependiente, formaba a sus futuros ciudadanos con conocimientos y prácticas muy descontextualizadas del desarrollo de la geografía como disciplina científica. La geografía escolar promovida desde el modelo educativo tecnocrático y en el conductismo, derivó en una práctica escolar circunscrita al aula de clase, impregnada de rutina, memorización y desfase de la realidad socio-histórica. Se trata de una enseñanza geográfica para preservar el subdesarrollo y la dependencia.

La democracia representativa y las reformas para mejorar la calidad educativa

Los acontecimientos del mundo contemporáneo revelan la intensidad del comportamiento de la guerra fría. Los Estados Unidos de Norteamérica consolidan su influencia en los países latinoamericanos y la Unión Soviética intensifica su labor geopolítica para contrarrestar a los intentos de los norteamericanos por aumentar su influencia planetaria. Piensa Ortiz (1990) que este pugilato tiene como un escenario importante a la guerra armamentista, al desarrollo científico y tecnológico, además del impulso a la revolución comunicacional, apoyada en la televisión.

Resalta Galindez (1991) que la ciencia y la tecnología, tanto de EE. UU. y la Unión Soviética, muestra como su realización más extraordinaria a la carrera espacial, el viaje a la Luna, las misiones Apolo; además de la creciente inventiva en el armamento militar. En el aspecto económico-financiero ocurren acontecimientos relevantes. Las empresas de alcance regional y nacional estadounidense y europeas inician la captura del mercado internacional con un actualizado sentido y efecto del mercado. Esto evidenció los adelantos de la gerencia capitalista y sus repercusiones en la consolidación del consumo de la producción industrial.

En los países latinoamericanos se fortaleció la injerencia norteamericana, en cuanto producción de materias primas y mercado para su desarrollo industrial. Las condiciones del subdesarrollo se hicieron sentir con más contundencia, el sistema

democrático comenzó a ser más estable sobre las dictaduras y la política de sustitución de importaciones, dio como resultado un cambio económico hacia las empresas multinacionales ensambladoras de los productos norteamericanos y europeos en los territorios nacionales. Mientras tanto, la capacidad para alcanzar el desarrollo, fue cada vez menor y más obstaculizada.

La democracia representativa tuvo como lapso histórico entre 1958 y 1999. Se trata de un momento caracterizado por los acontecimientos post-dictadura y la vigencia de la Constitución de 1961. Durante este tiempo la acción política se desenvuelve motivada por el debate entre las organizaciones políticas y el ejercicio de las acciones gubernamentales. Allí destaca que cada gobierno hizo uso de su propósito para mejorar la educación y en se intento es necesario reconocer la vigencia de la reforma curricular de 1969, la reforma de la Educación Básica de 1981, la reforma curricular de 1986 y la reforma curricular de 1995.

A partir de 1975, en Venezuela, se manifiesta para Rodríguez (1989) la inquietud de mejorar el sistema educativo y se promueve la elaboración de una ley de educación. Ya se resaltaba en América latina la propuesta educativa de orientación socio-cultural para enseñar la lectura y la escritura, desde los saberes empíricos de las personas; especialmente niños, niñas y/o analfabetas. Su cultor fue Don Paulo Freire quien hacia el recorrido por las universidades y prestigiosos institutos de investigación educativa, para explicar los fundamentos de una educación más humana: la Pedagogía del Oprimido.

Esta iniciativa incentivó a la UNESCO para impulsar la modernización de la educación en los países pobres. En Venezuela, se inicio una reforma educativa, porque era imprescindible mejorar la vigencia de la Ley de Educación de la dictadura (1955), cuya finalidad educativa estuvo orientada hacia la formación intelectual del educando. Era necesario un nuevo instrumento legal más correspondiente a la iniciativa democrática. En efecto, fue aprobada por la Ley Orgánica de Educación (1981), orientada a formar integralmente al ciudadano culto, sano y crítico.

Desde esa perspectiva, su finalidad fue “el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad

democrática... capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social...” Un cambio de fundamental importancia fue la creación del subsistema educativo de la Educación Básica. Así acogía la normativa legal las recomendaciones de la UNESCO, con el objeto de democratizar la educación, al promover la educación básica con una formación escolar obligatoria del primer al noveno grado.

De allí surgió en la opinión de Govea (1995) un renovado planteamiento curricular, donde el centro de la actividad formativa fue, fundamentalmente, educar al niño y al adolescente para entender la realidad sociohistórica de cambios mundiales, la transformación de la ciencia y la tecnología, desde los planteamientos innovadores en la Pedagogía y la Didáctica. La puesta en práctica del diseño curricular de la Educación Básica significó abordar la compleja problemática educativa desde renovados marcos teóricos, pues su práctica escolar, continuaba fuertemente apegada a lo tradicional.

Los planificadores, conscientes de esta situación, elaboraron el Normativo (1981) para guiar el proceso de aplicación del instrumento curricular. Un aspecto a resaltar fue la necesidad de un educador más actualizado y con una orientación pedagógica y didáctica más coherente con las necesidades del cambio en el aula. La respuesta fue el docente Facilitador, orientador, promotor del cambio social e investigador, con un perfil hacia la actitud democrática, esencialmente participativa, creativa; capaz de fortalecer la identidad nacional, contribuir al progreso de su región y su compromiso con el desarrollo autónomo.

Se dio a conocer en el Informe de la Comisión Presidencial (1986) que en lo referido a la práctica pedagógica, la preocupación se centró en la apremiante solicitud de renovar la actividad tradicional vigente en aula de clase. Era urgencia mejorar la clase explicativa y del dictado; donde los estudiantes simplemente copian, dibujan y calcan. Al respecto, se incentivó la participación de los educandos en su propio aprendizaje y reducir la artificialidad que caracterizaba a los objetos de la enseñanza; por tanto, era necesario estudiar la problemática de la comunidad. Esto trajo como

consecuencia un cambio importante en la educación centrada en el trabajo escolar en el aula de clase.

La idea fue romper con la enseñanza y el aprendizaje circunscrito a las cuatro paredes del aula, iniciar una actividad educativa para entender el lugar que se habita y convertir a la comunidad local como objeto de estudio, convertido en el recurso didáctico más significativo. Con esto, se echaron las bases para convertir a la comunidad en objeto de conocimiento pedagógico. Ahora los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberían abocarse a leer la realidad donde se inserta la escuela y abocarse a buscar las explicaciones a los sucesos que allí se viven en forma cotidiana.

Afirman Frías y Valentinez (1999) que el cambio curricular avanzó de la asignatura al área de conocimiento. La explicación de ese suceso fue la necesidad de innovar la actividad formativa de la parcialidad conceptual a la integración de conocimientos. Así, la enseñanza de la geografía se articuló con historia y formación ciudadana en el área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). El fundamento teórico lo constituyó el enfoque geohistórico, cuyo propósito es explicar la organización del espacio geográfico, en condiciones históricas dadas. Eso supone estudiar las circunstancias objeto de estudio, entendidos como constructo cultural.

Ahora la enseñanza encaminó su labor pedagógica a analizar la comunidad y sus problemas desde el presente-pasado y desde el pasado-presente. Eso determinó considerar que los grupos humanos estructuran su espacio geográfico, desde sustentos ideológicos, políticos, económicos y culturales. Por eso el espacio muestra en sus construcciones y realizaciones las concepciones de la sociedad en cada momento histórico. Implica, en consecuencia, asumir la investigación como opción didáctica como vía para revelar esas intenciones en la realidad.

Desde la perspectiva de Figueroa (1995) la acción investigativa se apoyó en el Diagnóstico de la Comunidad. Esta es una acción participativa y protagónica del docente y sus estudiantes para intervenir la realidad socio-histórica comunitaria, en procura de los aspectos más relevantes que le caracterizan. Conocida la situación de la comunidad, se analiza su problemática y se elabora la Unidad Generadora de

Aprendizaje (UGA). Se trata de una forma de planificación interdisciplinaria que se muestra en una estructura horizontal-vertical que describe el tratamiento científico-pedagógico de la problemática detectada.

Afirmó Taborda (1983) que esta enseñanza geográfica tuvo como orientación esencial guiar la práctica pedagógica con el desarrollo de procesos de investigación como estrategia de enseñanza, pero tuvo poca aceptación en el colectivo docente. En respuesta, el comportamiento docente preservó lo que comúnmente se hace en el aula de clase: el docente dicta y/o explica y los estudiantes copian; es decir, que la dedicación y el empeño por una iniciativa de cambio para democratizar el viraje escolar e innovar la práctica escolar, fue solo intento que ya pasó al pasado histórico como un proyecto de poca trascendencia.

Con la reforma curricular del año 1981, dice Lacueva (1989) se produjo la vuelta del positivismo pedagógico y, con el conductismo. Con el cambio gubernamental se consideró la conveniencia de volver a imponer en el ámbito educativo los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación tecnocrática. Eso se manifestó en la elaboración de los programas escolares con la estructura de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas sugeridas y estrategias de evaluación. Lo mismo ocurrió en el desarrollo de la actividad escolar cotidiana donde el educador volvió a desarrollar la enseñanza con la clase explicativa y el dictado.

Bajo la orientación de fortalecer la obligatoriedad de la Educación Básica, en el año 1995 y subsiguientes, se realizó otro cambio curricular del primer año al noveno año, bajo los fundamentos del constructivismo. Para Cárdenas (1994) se trata de un enfoque que se argumentó en los planteamientos epistemológicos y pedagógicos del constructivismo y su finalidad esencial, fue la transformación de las ideas previas de los educandos, al intervenir en un proceso de dificultad creciente. Así, las ideas previas son trastocadas por la agitación reflexiva empírico-teórica, de donde deriva un nuevo conocimiento asimilado por el educando.

La reforma curricular tuvo como escenario escolar a la educación básica. Al igual que la propuesta interdisciplinaria del currículo. Manifestó Guedez (1992) que la atención gubernamental estuvo en la escuela. Se hizo una abultada inversión de

capital para rescatar esta institución educativa, en cuanto a ofrecer a niños y niñas, una educación de calidad y más coherente a su edad infantil.

El proyecto también tuvo en la actualización de los educadores un motivo de especial atención. Esta acción centró su esfuerzo en explicar los programas escolares y las remozadas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Las escuelas integrales se diversificaron para ofrecer bibliotecas, comedores escolares, becas para los estudiantes, uniformes escolares, entre otros aportes significativos; es decir, facilitar las oportunidades para la inserción de los niños y niñas a la escuela.

Del mismo modo se comenzó a promover una orientación pedagógica más próxima a la explicación de la realidad socio-histórica de la comunidad. Ahora el docente debería integrar la escuela con su ámbito comunal; facilitar la enseñanza desde la perspectiva constructivista, aplicar los fundamentos de la evaluación cualitativa, para citar aspectos relevantes.

Desde el Consejo Nacional de Educación (1989 se sostuvo que la innovación obedeció a la necesidad de avanzar más allá del conductismo mecanizador y alienador, hacia la elaboración del conocimiento y el fortalecimiento de una subjetividad analítica y crítica. Asimismo, abordar la realidad inmediata como objeto de conocimiento, con el objeto de potenciar opciones de cambio a los problemas de la comunidad.

El cambio apuntó a superar la transmisión de contenidos programáticos por la elaboración del conocimiento desde la investigación, con efectos imponderables en la formación del ciudadano venezolano del siglo XXI. En este lapso histórico, la enseñanza de la geografía vive el vaivén del cambio curricular. Por un lado, la visión interdisciplinaria con fines de modernización de su labor científica y pedagógica y, por el otro, la permanencia de la orientación descriptiva de la ciencia geográfica.

En esa dirección, es motivo de inquietud que en cada reforma los contenidos geográficos permanezcan inmutables y con un sentido absoluto. En cambio, en la facilitación de la enseñanza ha mejorado y, aunque el dictado y la clase explicativa, siguen vigentes, el docente de geografía introduce actualizadas estrategias de enseñanza.

La Educación Bolivariana

El lapso histórico entre 1990 y 2009, transcurre con el comportamiento del nuevo orden económico mundial, el surgimiento de nuevos polos de desarrollo, como son China, India, Japón, entre otros. También el impulso económico-financiero de los Estados Unidos de Norteamérica y la Comunidad Europea. Para Maza Zavala (1990) es una circunstancia donde el incremento del capital es apuntalado por una compleja realidad de interdependencia, mercado mundial, desarrollo de las empresas multinacionales, en un ámbito que ha sido calificado como la Globalización, mundo globalizado y/o aldea mundial.

De reciente data se observa en escenario terráqueo una complicada situación derivada de la crisis económica y la debacle financiera que involucra a la totalidad terráquea, con una fisonomía caótica y con repercusiones que sacuden a la sociedad internacional. Este marco epocal donde la opulencia se debate en el conflicto, se hacen presentes la tendencia a la homogeneidad cultural, la intensidad comunicacional, pero del mismo, el aumento en efecto y consecuencias de los problemas sociales, ambientales y geográficos en los diferentes continentes y la contaminación de las superficies oceánicas.

En ese contexto, en Venezuela está vigente la Constitución de 1999. Allí se establece que este país es un Estado democrático "...que propugna valores como la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político" (Art. 2). Esto enmarcado en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador" (Art. 1). Lo enunciado representa la vigencia de la orientación democrática participativa y protagónica como dirección fundamental del país.

Desde esta perspectiva, en opinión de Morles (1995) es un cambio notable a la democracia representativa y la propuesta de un modelo más coherente con la transformación de las necesidades sociohistóricas del subdesarrollo y la dependencia. Ahora lo esencial es la activa intervención del colectivo en la toma de decisiones. Para eso, la educación se considera como un derecho humano y un deber social

fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria (Art. 102), cuya finalidad es, basada en el respeto a las corrientes del pensamiento, desarrollar el potencial creativo de cada ser humano.

Con el sustento constitucional, Girardi (2007) reconoce que la educación bolivariana echa las bases para que el proceso educativo oriente su labor a la formación de un ciudadano culto, sano y crítico. Eso supone la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acento pasivo, memorístico y neutral por una acción integral que potencie la innovación, la inventiva y la creatividad; es decir, enseñar para buscar, procesar transformar informaciones en conocimientos que sean convalidados en la realidad, bajo la orientación de aportes para generar el cambio personal y social.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000) la primera iniciativa educativa fue el proyecto de la Escuela Bolivariana, en el año 2000. El éxito alcanzado por el proyecto de las escuelas integrales impulsó la propuesta de cambio en la Educación Básica. Al igual que en el año 1996, fue el ámbito de la educación infantil y básica el centro de atención de la opción de cambio. Emparentado con este planteamiento, aparecieron las misiones educativas: Misión Robinsón (Superar el analfabetismo), Misión Ribas (Incluir a adolescentes y jóvenes), Misión Sucre (Incluir a Bachilleres) y Universidad Bolivariana (Apertura al subsistema de educación superior).

En el año 2005, se inició el proyecto de los Liceos Bolivarianos. El propósito fue mejorar el liceo tradicional, centrado en asignaturas, con una reforma curricular bajo el apoyo de la visión interdisciplinaria del currículo. Según Isturiz (2006) entre los argumentos para innovar el liceo se esgrimió la imperiosa necesidad de insertar a los adolescentes y los jóvenes en la gestión por mejorar su calidad de vida. Es un nivel biopsicosocial caracterizado por sus iniciativas, actuación activa y reflexión crítica; aspecto a considerar como esencial para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el Liceo Bolivariano, la enseñanza de la geografía se asumió en el área de ciencias sociales. Esta disciplina pasó de asignatura a área del conocimiento, al

integrarse con historia y formación ciudadana, en procura de la explicación de los grupos humanos, de la forma cómo organizan el espacio y cómo se desenvuelve la dinámica social en ese contexto. Las temáticas son los problemas sociales, ambientales, geográficos y geohistóricos; es decir, situaciones que se origina y se revelan en la dinámica de la comunidad y en otras escalas hasta el alcance global. Es un conocimiento en correspondencia con la explicación de circunstancias vividas.

La opción pedagógica es el Diagnóstico de la Comunidad. Es una actividad que tiene como propósito el acercamiento de los estudiantes con su entorno, para indagar en él, las características que lo muestran como realidad construida por los grupos humanos en condiciones socio-históricas que se transforman en forma permanente. Este paso inicial es complementado con otras actividades, tales como búsqueda, procesamiento y elaboración de nuevos conocimientos. El argumento que permite entender esto, es fundar una opción epistemológica desde la práctica a la teoría, pero también de la teoría a la práctica.

González (2000) destaca la urgente necesidad de comenzar a explicar la realidad con la obtención del conocimiento de la vivencia cotidiana de la comunidad, donde los estudiantes agitan su experiencia, su sentido común, sus ideas previas y su intuición, en permanente intercambio con su realidad socio-histórica vivida. Es colocar en el plano de la comprensión a los acontecimientos, en procura de entender qué es lo que ocurre, por qué ocurre y cuál debe ser la opción de cambio. Indiscutiblemente que la respuesta a estas interrogantes, provendrán de la aplicación de estrategias de enseñanza, apuntaladas por la investigación. Es gestionar la elaboración del conocimiento.

El propósito de esta orientación científico-pedagógica de la enseñanza de la geografía se promueve con el objeto de alfabetizar a partir de la comprensión de su realidad geográfica. De tal manera, afirma Tovar (1991) que se pretenda fundamentado en una concepción de la geografía más humana y social, explicar los problemas ambientales y geográficos de su entorno inmediato. Es comenzar desde la vivencia cotidiana de la comunidad asumida por la escuela como objeto de conocimiento, constructo de la integración sociedad-naturaleza y escenario de los

acontecimientos del colectivo. Punto de partida para gestionar una interpretación crítica del momento histórico.

Una reflexión para continuar

Los tiempos en desarrollo desde los años cuarenta del siglo XX, hasta la actualidad, muestra un proceso donde las circunstancias socio-históricas revelan la forma como el capital ha organizado y estructurado las condiciones del sistema social. El espacio geográfico muestra esa elaboración, caracterizada por las transferencias de la tecnología para aprovechar las potencialidades del territorio, con una labor cada vez más sofisticada y sistemática. Indiscutiblemente que el acento tecnológico es evidente y marca la particularidad histórica de esta época.

Opina Trinca (1993) que el espacio geográfico revela el nivel de esa construcción y marca una clara diferencia entre los países altamente industrializados y los países pobres. Es el contraste entre el avance tecnológico y la vigencia de las actividades artesanales que facilita entender el nivel de desarrollo alcanzado por las comunidades distribuidas en la superficie terrestre. Ese desnivel es factor determinante para calificar las iniciativas de transformación de las dificultades sociohistóricas de los pueblos y la valorización que se da a la educación como base para promover los cambios.

Es fácilmente comprensible que en el lapso histórico enunciado, en Venezuela, se han planteado reformas curriculares para educar a sus ciudadanos desde renovados planteamientos científicos, educativos, pedagógicos y didácticos. Afirma Ríos (2004) que los documentos curriculares revelan fundamentos en correspondencia con los conocimientos y prácticas de actualidad. Pero preocupa que estos ciudadanos en formación, por ejemplo, limiten su esfuerzo a actividades reproductivas, donde el apuntismo, el cuadernismo y la memorización son aspectos fundamentales.

Recientemente, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación se han presentado dos reformas curriculares. A pesar de una voluntad manifiesta por aportar una propuesta para actualizar los planes y proyectos educativos, el resultado ha sido

posponer la iniciativa. La mayoría de las veces son los políticos quienes debaten sobre el documento curricular, mientras hay un vacío en los espacios académicos, por no decir indiferencia a una problemática que exige atención por la misión social que está llamada a cumplir en la formación de los ciudadanos venezolanos, habitantes del complejo mundo global.

La Educación Bolivariana revela la coexistencia de diversos planteamientos de acento axiológico y conceptual, fundamentalmente, se trata de barnizar fundamentos teóricos y metodológicos de acento tradicional. De allí que apremia revisar las explicaciones histórico-educativas con argumentos coherentes para precisar cuál debe ser la orientación a la innovación educativa. Imprescindiblemente que el propósito debe ser educar a la mayoritaria ciudadanía con una orientación educativa democrática y popular e impulsar al país hacia su desarrollo integral.

Una prioridad es atender la práctica escolar cotidiana que quedó enraizada en la transmisividad del conocimiento, la clase del dictado y la clase magistral, el uso del texto único y el pizarrón. La nota preocupante es que, en la Educación Bolivariana, donde se exige la formación ciudadana para el protagonismo reflexivo y crítico para consolidar la democracia, se mantenga con notable arraigo, el modelo transmisivo, pues todavía se educa al niño, adolescente y joven, con el dictado, el cuadernismo y la memorización.

Mirar a tiempos pretéritos obedece a la necesidad de dar explicación a la renovación y a la firme intención de actualizar planteamientos pedagógicos y didácticos, pues inquieta que el centro del esfuerzo educativo sea transmitir contenidos, plenos de superficialidad y sin transferencia en la explicación de la realidad. Por eso, vale preguntarse: ¿Con esta actividad se podrá formar al ciudadano que entienda su realidad vivida y el complejo mundo de la globalización? Una respuesta podría considerar que no, porque el dominio de la superficialidad conceptual también está relacionada con la escasa reflexión y participación

Hoy, cuando el Proyecto Educativo Bolivariano se presenta como opción de cambio, sería conveniente revisar estos antecedentes. Fundamentalmente, la labor del docente en el aula, porque urge debatir sobre las fortalezas y las debilidades que

muestra este protagonista del acto educante en su escenario habitual y evitar consiguientes contratiempos. Piensa Girardi (2007) que con un docente sin valores para transformar las condiciones de atraso escolar, urge enfrentar en forma decisiva dificultades, como por ejemplo, el rechazo al cambio, la consolidación de la rutina pedagógica y la falta de iniciativa.

Para concluir, lo expuesto obliga colocar en el primer plano, los saberes de los educadores. ¿Cuál es su experiencia?, ¿Qué sabe hacer?, ¿Qué piensa?, ¿Por qué actúa de esa manera?. Estas son preguntas que ameritan respuestas, pues cualquier innovación educativa, si no cuenta con el apoyo decidido del docente, se acatará, pero no se aplicará. Un punto esencial es que el educador ha construido en su desempeño cotidiano, una experiencia evidente en conocimientos y prácticas que sostiene con argumentos, más empíricos que teóricos, pero ese saber tiene para él, un valor significativo y trascendente.

Por eso apremia, en palabras de Vilera (2001) revisar la tarea pedagógica, circunscrita a la simple y sencilla aplicación de recetas metodológicas, como ocurrió con la reforma tecnocrática de los años setenta del siglo veinte. Un tema a analizar debe ser las razones para que los cambios siempre conduzcan al mismo resultado: una práctica pedagógica petrificada, fosilizada y antigua, que cada vez encuentra más justificativos para permanecer incólume a las propuestas de innovación. El subdesarrollo y la dependencia obligan a cambiar. No se debe repetir la historia, por falta de mirar el pasado, siempre modesto y recatado en sus ejemplos.

CAPITULO II

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN VENEZUELA DESDE SU PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

La tradición pedagógica en la enseñanza geográfica en Venezuela

La enseñanza de la geografía en Venezuela se ha desenvuelto, desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, con una opción curricular fundamentada en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en el logro de objetivos y orientados al logro del cambio de conducta. La formación que de allí se originó, resultó mecanicista, lineal y descontextualizada de la realidad, pues se centró en el aula como el lugar donde el docente ejecuta sistemas didácticos diseñados técnicamente con la misión pedagógica de transmitir contenidos geográficos.

Este enfoque pedagógico es hoy día fuertemente cuestionado por sus nefastas repercusiones en la práctica escolar cotidiana, en cuanto la vigencia y permanencia del dictado y la memorización y, de manera relevante, en la repercusión social del acto educante por su acento desfasado de los acontecimientos del entorno inmediato.

En la actualidad, Rivas (1999), opina que las consecuencias de este modelo pedagógico son cada vez más visibles e inocultables por sus evidentes rasgos tradicionales, que merman notablemente la calidad formativa e incrementa la distancia entre las necesidades y aspiraciones del colectivo nacional con la demanda de una educación hacia el cambio social.

Preocupa que en la cotidianidad escolar, ante la exigencia de la memorización, el apuntismo y el caletre, el tiempo parezca estar detenido, en la transmisión de contenidos desactualizados, agotados y caducos; con la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales y la evaluación extremadamente sumativa.

En otras palabras, la práctica pedagógica de la geografía se desarrolla con una enseñanza arcaica, petrificada y sin modificaciones sustanciales que vislumbren renovación, porque no existen rasgos que demuestren erosión a los fundamentos tradicionales. Esta problemática ya ha sido tema de discusión para Taborda de Cedeño (1990), quien calificaba a la enseñanza geográfica de ese momento como obsoleta al responder con apatía a las innovaciones científico-tecnológicas, la proliferación de informaciones, noticias y conocimientos y alejarse del estudio de la problemática social y ambiental del país. Es decir, se trataba de una acción pedagógica indiferente ante las circunstancias del momento histórico.

La autora citada destacaba que la enseñanza geográfica distaba de la explicación analítica de la realidad geográfica y le adjudicaba una función preservadora de condiciones escolares de indolencia frente al subdesarrollo y la dependencia. Desde su manera de pensar opinaba que esa situación fortalecía la problemática que sustentaba a la práctica pedagógica geográfica bajo el calificativo de obstáculo, por el solo hecho de reducirse al mero acto de dar y reproducir contenidos programáticos sin conexión con la realidad donde se insertaba la escuela. En concreto, simplemente enseñar a los estudiantes los contenidos geográficos establecidos por el programa escolar, sin transferencia alguna en la comprensión de la realidad vivida

Esa enseñanza representó, para Lacoste (1977), la condición de “cortina de humo” que impedía apreciar al complejo escenario geográfico construido por el capitalismo. Obedecía esta afirmación a la significativa importancia asignada a las particularidades de la realidad, la memorización de los contenidos a través de una acción rutinaria, distorsionada y opuesta al mundo de cambios en desarrollo.

Precisamente, para la enseñanza de la geografía fue evidente la existencia de una crisis disciplinar y pedagógica debido a su desfase con las emergentes realidades de signo complejo, los avances teóricos metodológicos de la labor académica y el reto de contribuir con una formación más social y humana.

La problemática enunciada ha sido motivo de inquietud porque, a pesar de las reformas curriculares promovidas, en Venezuela, desde 1995, por el Ministerio de Educación, la enseñanza geográfica actualmente denuncia estancamiento, indiferencia

y apatía. Por tanto, ya ha sido considerada como un problema relevante en la educación venezolana. El conocimiento de esa problemática determinó que Santiago (2003), apuntara hacia la búsqueda de respuestas a interrogantes, tales como: qué ocurre en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, pues es allí donde los educadores, inmersos en el desarrollo curricular manifiestan concepciones, prácticas e inquietudes sobre la acción formativa que realizan.

Al respecto, aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a noventa (90) docentes de las asignaturas Geografía General, Geografía de Venezuela y Geografía Económica de Venezuela, en la Tercera Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional, en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, para revelar qué piensan esos educadores sobre el momento actual, qué concepción de la geografía posee, cuál es su opinión sobre el programa escolar, cual es la finalidad de la enseñanza geográfica que desarrolla en el aula escolar y cómo enseña geografía. Como resultados se pueden mostrar los siguientes:

- El docente de geografía posee un amplio conocimiento de la dinámica del mundo actual. Está informado de lo que allí ocurre y destaca los cambios cotidianos violentos y acelerados. También identifica los problemas más relevantes que caracterizan a la realidad global y reclama una educación geográfica que fortalezca los valores sociales y la preservación de la naturaleza.
- El docente de geografía posee como fundamento teórico a la concepción geográfica descriptiva y determinista-naturalista. El convencimiento de una cierta aproximación al desarrollo científico alcanzado por la ciencia geográfica, en los actuales momentos, es escasa.
- El programa escolar sirve para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como instrumento fundamental y se utiliza meramente en la planificación de la enseñanza. Los objetivos y los contenidos programáticos constituyen la orientación básica de la acción educativa.
- La finalidad de la enseñanza geográfica, es el logro del objetivo programático. La aplicación estricta de la planificación escolar, sume la práctica pedagógica al

simple hecho de ejecutar acciones y evaluar los resultados. Esta rutina mecaniza la acción pedagógica de la geografía.

- El desarrollo de la clase de geografía se cumple mediante un rito cotidiano orientado por el educador que dicta y explica, mientras los educandos toman en su cuaderno los apuntes transmitidos para "lograr el objetivo" de la clase. Es una actividad donde ya se sabe que ocurrirá, una vez que el desenvolvimiento se detalla en la programación de actividades suministrada por el ente oficial.

En procura de encontrar una explicación contundente a esta panorámica, se encontró que Esté (1994), al estudiar el desenvolvimiento de la práctica escolar cotidiana, afirmó que los procesos de enseñanza y aprendizaje, indistintamente de la asignatura, presentan como rasgo esencial su limitada contextualización en el ámbito del aula.

Allí el docente desarrolla una labor planificada de acuerdo a lo establecido en el programa escolar sin introducir otras variantes didácticas. Por el contrario, la eficiencia y la eficacia de la actividad escolar derivan del cumplimiento de lo pautado en el programa escolar, en cuanto logro de los objetivos, transmisión de contenidos, organización de los materiales, métodos y procedimientos y la aplicación de las pruebas objetivas.

Bajo esa realidad, es comprensible que la enseñanza de la geografía se mantenga en un estado de incuestionable atraso y obsolescencia. Es imperdonable que ante la presencia de la explosión de conocimientos geográficos y las renovadas estrategias metodológicas, todavía se preserve una práctica escolar apegada a lo estricto de la técnica, preocupada por resultados, además de puntual y exacta.

En consecuencia, González (2000), al cuestionar el atraso y la obsolescencia del conocimiento geográfico transmitido a los estudiantes y lo pretérito de la enseñanza, manifestó su inquietud por las repercusiones sociales de los acontecimientos del mundo global y opinó que la práctica pedagógica de la geografía debe preocuparse por mejorar su acción didáctica, promover el rescate del sentido social del espacio y desdibujar la concepción político-económica que lo ordena para su uso y disfrute. Por

tanto, su objetivo debe ser la explicación del espacio geográfico y de su dinámica espacial.

Los efectos pedagógicos de la concepción tradicional en la enseñanza geográfica

La problemática enunciada se magnifica con el simple hecho de contrastar la práctica escolar de la enseñanza geográfica, desde la orientación tradicional, con las condiciones de la época de cambios violentos y acelerados y las emergentes orientaciones epistemológicas. En ese sentido, Aular y Betencourth (1993), al estudiar la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en especial, la geografía, percibieron que los avances del mundo académico y científico marcaban una clara diferencia con los conocimientos geográficos impartidos en las aulas escolares.

También Rodríguez (1989), al investigar lo que pasa en las aulas escolares, encontró que los alumnos seguían con atención lo dictado por el docente y registraban en sus cuadernos anotaciones que luego memorizaban para la evaluación de la cátedra. Asimismo, el docente, al explicar el contenido de la clase insistía en fijar el contenido con el uso del pizarrón. Notó además la pasividad de los educandos, quienes se limitaron a escuchar a los docentes y formular interrogantes ocasionales.

Para esta autora, lo más grave de la información obtenida al observar las clases de geografía, fue la ausencia de la actividad reflexiva, la apatía de los alumnos y la preocupación por copiar lo explicado y/o dictado por el profesor. Por cierto, la información suministrada en clase es la misma que contiene el libro de geografía porque éste está elaborado de acuerdo a las orientaciones del programa y eso le convierte en medio indispensable para orientar los procesos de enseñar y aprender.

Esa situación ya fue denunciada por Cirigliano (1979), quien vislumbraba con expectación el desenvolvimiento de esta práctica y la consideraba dogmática y domesticadora, porque el resultado eran alumnos pasivos, acríticos e indiferentes ante los problemas cotidianos de su comunidad. El problema radica, de acuerdo con este

autor, a la transmisión de nociones y conceptos sin la debida reflexión que debatiera su sentido y significado conceptual y su transferencia en la comprensión de los sucesos geográficos de la vida diaria.

Más grave aún, la enseñanza geográfica bajo ese punto de vista pedagógico, resulta un acto reduccionista que divide la realidad en diversas porciones, tal es el caso del relieve, el clima, los suelos, la vegetación, las características de la población, las actividades económicas de la población, para citar un ejemplo. Además se muestra una geografía inventario que sirve de fundamento para educar a los niños y jóvenes, mientras tanto, ellos viven una difícil realidad geográfica plena de conflictos y adversidades que afectan al colectivo social en forma categórica.

Ante la vigencia y permanencia de la enseñanza geográfica transmisiva en la práctica escolar en Venezuela, se puede pensar que los educandos tiene difíciles opciones para entender el estadio del subdesarrollo y la dependencia y de los contratiempos del país para insertarse en el Nuevo Orden Económico Mundial. También, ante las adversidades que eso representa, la enseñanza geográfica, con sentido fragmentado y enciclopedista, es un verdadero inconveniente para impulsar una acción educativa coherente con la intervención del mejoramiento de esas condiciones históricas.

Eso representa para la enseñanza geográfica, según Damin y Monteleone (2002), negar la posibilidad de proporcionar una mirada enriquecedora de la relación entre la sociedad y la naturaleza. Es impedir el acceso a la realidad desde otros puntos de vista que emergen del contacto con la realidad misma, los medios de comunicación y los adelantos científicos de la disciplina geográfica. Al mismo tiempo, se desnuda la cruda situación del rezago de este ámbito pedagógico, su desviación intencionada y poco acertada que impide dar explicación crítica a los acontecimientos geográficos contemporáneos.

En esas condiciones, para la enseñanza de la geografía es imposible mantener como única opción pedagógica la transmisión de conocimientos. Es evidente que se imponen otras miradas epistemológicas, pues con la tradicional de enseñar lineal y mecánica, se torna complejo desarrollar una enseñanza geográfica coherente y

pertinente con las necesidades que demanda la formación de un ciudadano que entienda su mundo tan complicado y difícil. Vale indicar entonces que tan sólo con los fundamentos heredados de la modernidad, se torna enrevesado abordar críticamente la realidad del Nuevo Orden Económico Mundial.

La forma de producir conocimientos desde el positivismo, ha entrado en crisis. Esa opción científica, en palabras de Ayala (1976), obedeció a la emergencia de la racionalidad basada en las concepciones racionalistas, empíricas y mecánicas de donde emanó la verdad objetiva, sistemática y comprobable. El conocimiento resultó de la aplicación de procesos estrictamente imparciales, neutrales y sin interferencias subjetivas, en procura de revelar las causas y los efectos de los sucesos de la realidad concreta. De eso derivó una complicada reducción que fragmentó la realidad en diversos campos del conocimiento y sirvió para el surgimiento de una pluralidad de disciplinas y, con eso, el fraccionamiento del conocimiento en sus especificidades.

Justamente la ciencia dio respuesta a preguntas, tales como por qué ocurren los acontecimientos, dónde se producen, cómo están interrelacionados sus elementos, para lo cual aplicó el método hipotético-deductivo y, desde allí, apuntó hacia los mecanismos de la naturaleza como vía explicativa de lo social. Desde esta perspectiva, en la opinión de Capel y Urteaga (1982), el conocimiento fue el producto de una labor estricta y ceñida a métodos, técnicas y procedimientos. Estos fueron estructurados como secuencias lineales, precisas, confiables y validas. Su tarea fue encaminada sistemáticamente con el objeto de elaborar los nuevos conocimientos, a partir de procesos de lo general a lo particular (deducción) y desde lo particular a lo general (inducción) y dar origen a normas y reglas para explicar la existencia de los acontecimientos sociales.

El cambio epistemológico se comenzó a desarrollar a fines del siglo veinte y se puso en evidencia en la discusión en los escenarios académicos. El cuestionamiento criticó la rigidez del método, el estricto control de los procedimientos, la rigurosidad y certeza de la objetividad y dio relevancia a la flexibilidad y la naturalidad como ocurren los sucesos del hombre y de la sociedad.

Así, la linealidad, el mecanicismo y la fragmentación fueron afectadas por el dialéctico debate justificado en los renovados lineamientos resultantes de planteamientos innovadores en el ámbito científico y tecnológico. Fue inevitable comprender que, según Lanz (1993), "... las matrices teóricas que legitimaban antes las tomas de partido ya no (aportaban) el fundamento del pensamiento, los antiguos constructos teórico-ideológicos (estaban) decadencia..." (p. 12).

Con este viraje aparecieron otros planteamientos innovadores, entre los que vale destacar los enfoques sistémico, holístico y ecológico, como opción para explicar la nueva realidad sociohistórica. Esto representó, para Tovar (1983), la ruptura con los esquemas "... elaborados por intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistémica. La interdependencia impone ahora sus leyes." (p. 9).

Para Acurero (1995), este hecho significó una verdadera revolución paradigmática que privilegió la explicación de la realidad desde el análisis de los sistemas complejos y apoyaron la idea de sistema como base para estudiar la problemática generada por el uso social de los bienes y servicios de la naturaleza.

Las emergentes realidades dinámicas, inciertas, contradictorias y paradójicas como se desarrollaron los acontecimientos del hombre y de la sociedad, reclamaron, según Orcajo (1997), asumir "... la relativización de las verdades y el reconocimiento de las diferencias, (por lo que se hizo)...impostergable el diálogo, la investigación, la tolerancia, el respeto a las minorías, la comprensión." (p.6) y las teorías descriptivas y deterministas para apreciar la relación sociedad-naturaleza, estallaron en crisis.

Para la racionalidad emergente fue ineludible apreciar los hechos en una unicidad integral, no sólo en el sentido y significado que ello implica, sino también desde la perspectiva de la interdependencia, la integración y la coexistencia. Este innovador planteamiento permitió a la geografía como disciplina entender los acontecimientos con opciones de totalidad y de conjunto.

Al respecto, Redondo (1986), plantea que esta disciplina, ante esa renovación epistemológica, debe asumir como su objeto de conocimiento la dinámica social y atender al análisis de las relaciones entre los grupos, la materialización del

comportamiento de los individuos y sus repercusiones sobre el espacio, entre otros aspectos. En efecto, debe estar más orientada promover la investigación de la problemática del espacio geográfico hacia la construcción de un conocimiento más coherente con la necesidad de una sociedad más humana y consciente de la importancia de su medio ambiente.

Hacia una renovada perspectiva de la enseñanza de la geografía

Bajo esa renovación en el ámbito epistemológico, ante la forma como se desenvuelve el mundo contemporáneo, es una admirable y asombrosa transformación sin precedentes en las diversas facetas del sistema integral de la sociedad, pero, donde se privilegia lo económico y lo tecnológico. Tampoco se oculta que, contradictoriamente, también se manifiestan en forma cotidiana los sucesos que revelan los niveles de complejidad que vive la humanidad, donde destacan el deterioro de la calidad de vida, debido al uso irracional de los recursos por la ideología del capital.

Según Cordeiro (2000), ahora que se vive la revolución tecnológica y sus transformaciones tan significativas, es cada vez más inocultable el deterioro social y ambiental con efectos fatales y dramáticos. Por un lado, hay un repunte hacia los avances técnicos y por el otro, se exteriorizan las dificultades que viven la sociedad y los problemas derivados por el deterioro socio ambiental.

Esa panorámica trae como consecuencia la renovación de la acción educativa transmisiva, porque es imposible que con una enseñanza que declina ante las emergentes circunstancias, se puedan entender con sentido reflexivo y crítico los cambios inducidos por el Nuevo Orden Económico Mundial.

Es imprescindible entender que ante la proliferación de datos, noticias, informaciones y conocimientos, no se puedan educar los estudiantes con tan solo los contenidos programáticos ofertados por el programa oficial. Esto se complica porque, según Rodrigo (1994), existen otras formas de enseñar, tal es el caso de los medios de comunicación social que desarrollan aprendizajes cotidianos, que se reestructuran con

una impresionante versatilidad y permiten elaborar impresiones sobre los acontecimientos diarios.

Además, se aprende en la vida cotidiana por razón de la participación en la acción vivencial donde el saber habitual es agitado ante una actividad epistemológica de acento dialéctico y controversial y el conocimiento científico se divulga en forma libre en la red electrónica, lo que hace posible el acceso a él desde cualquier lugar del planeta.

Eso trae consigo el urgente replanteamiento de la enseñanza geográfica hacia la elaboración crítica y cuestionadora del conocimiento geográfico, lo cual supone, para Santiago (2003), vincular la enseñanza con la realidad inmediata, realizar una lectura crítica del programa escolar, estructurar una planificación orientadora de la actividad de búsqueda, reflexión y transformación de la información, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos y confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y protagónicos.

Con estas acciones pedagógicas la intención es confrontar la realidad vivida; en especial, los problemas de la comunidad. Estas dificultades, al convertirse en objetos de estudio, favorecen el desenvolvimiento de procesos de enseñanza geografía, a partir del bagaje empírico de los educandos. En decir, el aprendizaje tiene como punto de partida, el sentido común de los estudiantes. A continuación, una vez conocida la opinión de los alumnos sobre su entorno inmediato, a la vez, escenario geográfico vivido, se procede a diagnosticar esa realidad cercana.

El diagnóstico demanda la aplicación de instrumentos de recolección de información, tales como los cuestionarios, las entrevistas y las guías de observación. Así, se procede a buscar información pertinente con el problema geográfico que se estudia, se promueve la reflexión cuestionadora de la información recolectada y se interpreta la situación geográfica desde diversos puntos de vista.

También es importante precisar los cambios históricos desde la perspectiva retrospectiva, para descubrir cómo han evolucionado los cambios históricos y detectar las fuerzas que han construido esa realidad geográfica. Es propicia esta oportunidad

para apreciar cómo se ha transformado el espacio geográfico y bajo qué condiciones se han producido las transformaciones. Al mismo tiempo, elaborar los correspondientes informes y comunicar los nuevos saberes elaborados. Pero esto no se debe quedar en un acto limitado al aula de clase. Es necesario involucrar a las personas que dieron la información del estudio, a la vez que difundir la información obtenida y proponer nuevos temas de estudio de la realidad geográfica.

El logro de esta acción epistemológica y pedagógica debe ser alumnos cultos, sanos y críticos que asuman como objeto de su formación, los acontecimientos que viven en forma cotidiana desde una perspectiva científica. Esto les habilitará para asumir acciones que le involucren en la transformación de la compleja situación que vive su comunidad, a la vez que entienda y sea capaz de reflexionar críticamente sobre los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con eso, la enseñanza de la geografía profundiza el análisis del espacio geográfico contemporáneo y el conocimiento de la dinámica social de los grupos humanos como objetivos fundamentales de la enseñanza geográfica.

De esta forma se valora la realidad geográfica en su dinámica estructural, se analizan las fuerzas que subyacen en la realidad estructural y se descubren las relaciones que dinamizan el espacio geográfico en condiciones históricas dadas. Para realizar ese estudio, se deben responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo está estructurado el espacio geográfico?, ¿Qué fuerzas se movilizan en su estructura?, ¿Cuáles son las interrelaciones geográficas y las condiciones históricas?.

Estas preguntas demandan el diseño de una estrategia metodológica para abordar con libertad epistemológica la complejidad de la globalización desde una perspectiva geohistórica, con el objeto de descifrar la realidad construida por el capitalismo y asumir la situación geográfica nacional de país dependiente y subdesarrollado, como tema de debate y discusión en las aulas escolares, con la firme intención de contribuir a gestar procesos de cambio y transformación desde la práctica escolar cotidiana. Motivo por el cual, se puede afirmar lo siguiente:

1. La enseñanza de la geografía vive en este país una problemática preocupante, dadas sus nefastas repercusiones sociales y formativas. Es inconcebible que en la

actual situación histórica que impone el capitalismo mundial, continué vigente una enseñanza anquilosada y petrificada en el pasado. Desde esa perspectiva, es obligatorio contribuir a desarrollar desde la explicación crítica de la realidad geográfica nacional, el sentimiento de solidaridad internacional. Eso implica, de una u otra forma, replantear la enseñanza geográfica hacia el entorno inmediato, formar conciencia de la interdependencia y la integración que se vive, como opción de fortalezas antes que dificultades.

2. La vigencia de la concepción tradicional en la enseñanza de la geografía ha sido motivo de preocupación para reconocidos expertos en este campo del conocimiento, quienes al considerar la vigencia de la concepción descriptiva como un problema relevante en el ámbito de la práctica pedagógica, desde diversos enfoques, criterios y concepciones, han mostrado su inquietud ante lo reiterativo de esa dificultad educativa. Se piensa que la enseñanza geográfica descriptiva niega la posibilidad de integrar los adelantos conceptuales y metodológicos alcanzados por la investigación geográfica en los escenarios académicos. Además que al conservar la vigencia de esta concepción, se atrasa y dificulta la posibilidad de formar al ciudadano en correspondencia con los cambios de la época.

3. En las condiciones históricas del momento, son temas relevantes: el medio ambiente, la economía global, la era postindustrial, el nuevo orden mundial, la revolución informática, el desarrollo sustentable, entre otros. Su estudio se debe asumir con el ejercicio de hábitos de pensamiento flexibles y abiertos e incorporar nuevos conceptos y metodologías, para abordar la velocidad como se produce el conocimiento, la rápida pérdida de vigencia y la forma tan diversa de manifestarse (nuevos códigos, símbolos e íconos). Se trata de nuevos conocimientos y experiencias que deben ser tomados en cuenta por la escuela. Esto obliga a un nuevo planteamiento para la enseñanza de la geografía más comprometida con la comprensión y percepción del mundo y de la vida misma.

4. La enseñanza de la geografía, ante la situación geográfica que se vive en el marco de la globalización, debe promover la explicación crítica de los problemas del espacio geográfico con sentido y efecto formativo humano y social. Por eso es un reto

para el docente de geografía, asumir el compromiso de transformar su práctica escolar, con el apoyo de los fundamentos teóricos que los expertos elaboran como resultado de sus investigaciones y vincularlas con los saberes adquiridos en la experiencia de todos los días. Así, se contribuirá a una renovación más conveniente y adecuada a los acontecimientos del mundo global y los cambios epistemológicos que emergen en el ámbito de las ciencias sociales.

5. La innovación epistemológica exige la revisión crítica de los planteamientos educativos, pedagógicos y disciplinares que se promueven como opciones para mejorar la enseñanza de la geografía. La nueva realidad del mundo global exige apertura conceptual y metodológica para comprender lo que ocurre. No es necesario permanecer en la unidireccionalidad como única opción para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues en la medida en que éstos se desarrollan, es probable descartar lo previsto por otras opciones también válidas para afrontar el tema en estudio. Quiere decir que no hay una sola alternativa para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje como hasta ahora se ha pensado y actuado. Hay varias pues los temas también son variados.

Todo esto responde a la exigencia una enseñanza de la geografía más preocupada por vincular la enseñanza con la realidad inmediata, abordar la compleja realidad geográfica desde la identificación de problemas geográficos, confrontar el entorno inmediato con acciones de acento investigativo activos, participativos y polémicos. La finalidad debe ser involucrar a los educandos en la gestión participativa y protagónica hacia la transformación de la compleja situación geográfica que vive su comunidad desde una reflexión crítica de los sucesos que vive el mundo contemporáneo. Con ello, fortalecer una conciencia crítica e histórica sostenida con el compromiso y la responsabilidad social.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El contexto educativo y el enfoque de la evaluación

A partir de la década de los años sesenta, la educación venezolana es reiteradamente sometida a reformas curriculares con la firme intención de mejorar la calidad de su acción pedagógica. Desde en el ente oficial han sido elaborados documentos que reflejan la evidente necesidad de introducir cambios en el proceso educativo hacia una excelente calidad formativa, en coherencia con las necesidades sociales y los retos del Estado venezolano. En esta aspiración, es reiterativo encontrar que la preocupación apunta hacia la vigencia y permanencia de los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos de acento tradicional.

Es cuestionable una labor centrada en la transmisión de nociones y conceptos, cuando en el contexto geohistórico emergen otras formas de enseñar y aprender, cuyas repercusiones formativas son más contundentes que las formas tradicionales. Se puede afirmar que los medios de comunicación enseñan de una manera más real y objetiva; en la práctica cotidiana, la conversación y el diálogo facilitan aprendizajes conducentes a la elaboración de opiniones personales sobre los acontecimientos y en los espacios escolares, el trabajo en grupos, los círculos de estudio y la investigación, para citar ejemplos, son acciones didácticas básicas más efectivas que el dictado y la clase magistral.

Una situación está claramente definida, la educación tradicional es contraria pues su objetivo fundamental es memorizar nociones y conceptos desconectados y desfasados de las circunstancias vividas en los escenarios sociales inmediatos y difundidos a través de los medios de comunicación. En efecto, se imponen cambios

contundentes en la acción educativa y adaptar a las nuevas realidades que vive la sociedad.

Con la práctica escolar que actualmente se desenvuelve en las aulas escolares, no se puede tener la mínima idea que es el mundo contemporáneo y, menos, cuál debe ser el ciudadano que se requiere ante la complejidad e incertidumbre existentes. Significa entonces que, según Flores (2000):

...la escuela tradicional tendría que dejar ser de un lugar donde se aprenden cosas para transformarse en un lugar en donde se piensan las cosas y las raíces explicativas de los fenómenos de la vida que rodea a los alumnos. El maestro debería dedicarse a no transmitir conocimientos, sino a crear ambientes cognitivos de aprendizaje a sus alumnos. (p. 7).

La renovada orientación de la institución escolar obedece a que vive a espaldas de las innovaciones del mundo contemporáneo. Su aislamiento y desfase le convierten en escenario arcaico y anticuado por la desidia e indolencia como percibe y aborda los nuevos temas de la educación. Esa escuela reproduce un conocimiento ya alejado de la investigación académica y altamente disonante de la explosión de saberes que circulan en las redes comunicacionales.

Representa entonces una realidad controversial que está acompañada de una fuerte resistencia al cambio; aspecto que complejiza la posibilidad de un cambio radical a su práctica escolar. Específicamente, uno de los ámbitos curriculares más afectado es la enseñanza de la geografía. Su práctica pedagógica adolece de una problemática que genera dificultades para el cumplimiento de sus retos en el mundo actual, como disciplina que explica la realidad geográfica.

En su habitualidad escolar cumple con la exigencia de transmitir conocimientos fragmentados que reflejan la postura científica positivista pues tan solo enseña nociones y conceptos de aspectos físicos y humanos. Esto es, la enumeración de contenidos geográficos, pues se trata de la concepción geográfica descriptiva, cuya función científica está ampliamente superada por los paradigmas geográficos contemporáneos.

Bajo esa perspectiva, la enseñanza de la geografía, se centra en el aula y se aísla del entorno inmediato. Su escenario natural es el aula donde lo que se aprende son los contenidos programáticos desconectados de las situaciones vividas. Es decir, centra su preocupación pedagógica a facilitar aspectos geográficos sin conexión ni explicación con lo real a no ser la ejemplificación somera y superficial.

Es una labor muy enraizada y lo que inquieta es que se ciñe en forma estricta a cuatro elementos básicos: profesor-alumno-libro de geografía-cuaderno. Con eso se desarrolla una rutina donde la enseñanza es un acto constante e incuestionable de dictado y/o explicación superficial. Según Santiago (2004):

Vale preguntarse ¿Cómo obtienen los alumnos el conocimiento geográfico?. En sencillo, se logra a través de la memorización que reproduce el contenido. Por lo tanto, el aprendizaje se limita a la retención de la información suministrada por el docente y/o la obtenida de la lectura del libro. Como se aprecia, no hay un procesamiento reflexivo y crítico que pudiese interrogar sobre el para qué, por qué, el cómo, el cuándo, el dónde del contenido almacenado en el banco de la memoria (p. 62).

Llama la atención que esta actividad adolezca de la presencia de otras estrategias metodológicas que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje, acordes con las necesidades de los educandos y de su comunidad. Su desenvolvimiento es una acción reiterativa, repetitiva y monótona, cuyo resultado es una práctica pedagógica aburrida, fastidiosa, rutinaria, acrítica y descontextualizada.

En otras palabras, esta enseñanza de la geografía es envejecida, agotada, debilitada y decaída, a la vez que altamente contradictoria a la vivencia de problemas geográficos que afectan a la colectividad con notable traducción socioeconómica.

Bajo este punto de vista, para educar geográficamente se utilizan fundamentos ya afectados por el atraso frente a los adelantos disciplinares, además del desarrollo científico y tecnológico que trastoca a la ciencia geográfica, tales como los planteamientos geográficos que son elaborados a partir de la investigación científica y el desarrollo de marcos teóricos.

En ese contexto, se emergen renovados fundamentos y estrategias metodológicas que favorecen la obtención de nuevos conocimientos desde otras perspectivas epistemológicas alimentadas por la innovación paradigmática y dan como resultado un bagaje teórico y metodológico en permanente innovación.

Uno de los aspectos trastocados por la renovación en la enseñanza geográfica es la evaluación del rendimiento escolar. Es común apreciar que, más que todo es una medición exhaustiva lo que se práctica para conocer la eficiencia de la práctica pedagógica orientada por los programas de geografía general, geografía de Venezuela y geografía económica de Venezuela.

En estos instrumentos curriculares se observa una situación preocupante por cuanto tan solo se describe el objetivo, el contenido, la estrategia metodológica sugerida y la estrategia de evaluación y, con ellos, los docentes proceden a estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El problema surge de la aplicación del programa de geografía en forma estricta, exacta y precisa. Esta situación trae consigo desvirtuar la esencia del acto de enseñar y aprender donde la autonomía del educador, a partir de su experiencia, de la realidad en que enseña y de las finalidades de la educación, se reduce a la mera ejecución de lo establecido en el esquema programático.

De allí deriva una actividad plena de rutina y tradición que coloca en el primer plano al atraso que origina un ambiente escolar caracterizado por el desaliento y el fastidio cotidiano. La reiterada monotonía y el invariable aburrimiento se vigorizan debido al insistente desarrollo de la clase sustentado en el dictado y la clase explicativa.

¿Pero cómo se evalúa la enseñanza de la geografía?. Pues clase dada, clase evaluada. Se transmite el contenido y se evalúa para ver si los alumnos lo han fijado en su memoria. Como el docente dicta y/o explica los contenidos de cada clase, la evaluación se limita a detectar el nivel de conocimiento retenido por los alumnos sobre el contenido de la clase.

En esta labor son comunes las pruebas cortas, las pruebas objetivas, los cuestionarios y la elaboración de informes y monografías, aplicados para tan solo

calificar la actuación de los estudiantes. Así, la evaluación es fundamentalmente cantidades que representan la adquisición conceptual y se evidencia en la siguiente situación:

- La evaluación se confunde con medición. El docente se dedica a determinar lo que los alumnos aprenden en términos eminentemente cualitativo.
- El docente enseña y mide el resultado de lo enseñado. Como es un acto inmediato, pronto lo evaluado se olvida pues el educando responde con la memorización.
- La clase es una actividad lineal y mecánica donde el docente regularmente dice: “Esto va para el examen”. Los alumnos lo estudian en forma automática y sin ninguna acción reflexiva que represente un esfuerzo mental.
- La idea es reproducir y fijar en la mente de los alumnos el contenido aprendido. Por tanto, aprendizaje en esta práctica escolar es sinónimo de copiar, calcar, dibujar y grabar en la mente.
- Las calificaciones responden a la cantidad de aciertos obtenidos en el examen.

Bajo este perfil, la enseñanza de la geografía evalúa, específicamente, los contenidos programáticos y deja por fuera los rasgos complementarios como la responsabilidad, participación en clase, la creatividad y la iniciativa. Quiere decir que no hay inquietud por conocer cómo aplica los conocimientos, habilidades y destrezas y menos cuál es la actitud de los alumnos frente a los contenidos aprendidos.

Representa que enseñar y aprender geografía tiene como característica esencial, verificar cuantitativamente los contenidos aprendidos, lo que traduce para la enseñanza geográfica, limitarse a la memorización de un inventario de nociones y conceptos geográficos.

Este acto, en consecuencia, constituye un significativo problema para la educación venezolana, por cuanto es discordante con los adelantos que se registran en la teoría educativa y en la enseñanza de la geografía en la actualidad. Allí, la evaluación tiene

una misión que cumplir y que se debe inscribir más allá del simple acto de asignar una calificación.

Debe ser, por el contrario, una labor integral que valore la esencia del aprendizaje evidenciado en el desempeño personal y social conducente a formar al educando en sus aciertos y errores; aspectos que exigen un comportamiento docente de mediador entre el conocimiento y el educando.

Enseñanza de la Geografía y Evaluación

En Venezuela, desde los años sesenta del siglo XX, se han realizado cambios importantes en la práctica escolar, con el propósito reiterado de introducir mejoras sustanciales a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde ese momento, ha sido para el Ministerio de Educación, un reto superar el modelo transmisivo tradicional de notable vigencia y estabilidad en el desenvolvimiento de las actividades del aula, con la persistencia puntual del dictado, la copia, el dibujo, el calcado y la medición como evaluación.

La persistente intención deja entrever las repercusiones de la finalidad educativa que ha servido de guía para orientar los procesos formativos. En efecto, mientras en la Ley de Educación (1955), la educación apuntaló el desarrollo intelectual de los educandos, en la Ley Orgánica de Educación (1980), se orientó hacia la formación integral de la personalidad de los estudiantes para que sean cultos, sanos y críticos.

Este contraste marca una clara diferencia entre el desarrollo meramente del intelecto, con la ejercitación de razonamientos para explicar los objetos de estudio. Para Amaro de Chapín (2000), se trata de la obtención de información para fortalecer la acumulación de datos en la memoria, pues gracias a ellos, de allí, surgirán las interpretaciones sobre los temas estudiados.

Esta orientación educativa tuvo en la enseñanza de la geografía un puntual para consolidar el afecto al territorio, el conocimiento del espacio geográfico nacional y un extraordinario afecto a la cultura del país. La concepción geográfica afín, se facilitó

desde los fundamentos determinista, naturalista y enciclopédico y se insertó en la práctica escolar cotidiana, pero con fundamentos pedagógicos tradicionales.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tuvo como tarea medir el rendimiento escolar. Esa forma de evaluar fue cuestionada en el Informe de la COPRE (1990), porque se consideró poca formativa, al limitarse a medir la obtención del conocimiento, acumular datos cuantitativos, donde el número mostraba el nivel del aprendizaje alcanzado por los educandos.

Se cuestiona que la acción pedagógica da a los estudiantes un conocimiento elaborado por los expertos, definido en un programa estructurado con contenidos seleccionados previamente como conocimientos esenciales y básicos de la disciplina geográfica, para que fuese transmitido por los educadores mediante la actividad de dar la clase; es decir, facilitar un conocimiento y evaluar cuantitativamente su adquisición.

En cambio, según lo pautado en la Ley Orgánica de Educación (1980), fue necesario educar para potenciar conocimientos, habilidades y destrezas hacia la consolidación de actitudes democráticas, argumentadas en la participación y protagonismo social. Con eso, se pretendió adecuar la formación académica a las sucesos del momento histórico; en especial, mejorar la formación de los ciudadanos de manera más acorde y consustanciada con sus necesidades.

El primer intento formulado para aplicar este instrumento legal, se apoyó en una visión integral de las ciencias sociales, definida como el área de Pensamiento Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). Para Taborda (1990), su finalidad fue ofrecer una apreciación interdisciplinaria para explicar la realidad sociohistórica, desde el enfoque geohistórico. Así, la situación objeto de enseñanza y aprendizaje se abordaba y explicaba en forma de procesos sociohistóricos de integración sociedad-naturaleza

La estimación del rendimiento escolar más ajustada a esta forma de explicar la realidad geográfica, fue la evaluación formativa que dio especial atención a superar la medición y considerar a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Significó evaluar, no solo la cuantificación, sino también tomar en

cuenta los rasgos cualitativos del acto pedagógico y armonizar integralmente lo sumativo con lo cualitativo.

Estas dos posturas educativas muestran las contradicciones de educar para desarrollar una sola parte del sistema humano, el intelectual, cuya manifestación más inquietante fue convertir la memorización en el acto esencial y básico del aprendizaje. Según Esté (1994), eso representó que aprender fue tan solo reproducir datos, acumular y abstraer en el momento de la formulación de la interrogante. Finalmente, mecanizar la mente.

La exigencia del aprendizaje integral, se argumentó en la necesidad de articular la obtención del conocimiento con la habilidad para recolectar datos, procesarlos y elaborar un nuevo conocimiento; es decir, la integración sistémica del ser humano, en cuanto lo intelectual, lo operativo y lo actitudinal. Se trata de una labor que representó armonizar lo teórico con lo práctico y formar comportamientos que impliquen transformación humana y ciudadana.

Los aspectos enunciados se corroboran, históricamente, en los documentos oficiales donde se deja entrever el reto de la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un punto de partida es revisar el acento tan pretérito de las actividades didácticas. Por cierto, en el Informe de la Comisión Presidencial (1986), se considera urgente analizar los programas escolares como medio que utiliza el docente para orientar su gestión pedagógica.

En el caso, la evaluación del rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía, también es motivo de inquietud, a pesar de los cambios renovados en sus fundamentos teóricos y metodológicos. Si preocupa que, a pesar de su innovación, persista la evolución sumativa que cuantifica el aprendizaje escolar, con la aplicación de pruebas para medir estadísticamente el aprendizaje obtenido. Para Rodríguez (1989), sus rasgos esenciales son:

- a) La evaluación aprecia los contenidos retenidos en la memoria por los estudiantes.
- b) Los docentes privilegian la medición sobre la evaluación.
- c) La evaluación se circunscribe a obtener datos cuantitativos.

- d) Evaluación implica aplicar pruebas.
- e) Las pruebas se limitan a identificar el nivel de adquisición de los contenidos transmitidos en el aula de clase.

En concordancia con los avances actuales en la evaluación del rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía, es preciso reconsiderar otros puntos de vista para asumir una evaluación de acento integral, sistemático y responsable, como lo plantean los fundamentos teóricos y metodológicos que exigen una enseñanza geográfica de un acento social, un aprendizaje participativo y protagónico, una educación humanista, un cambio epistemológico crítico-interpretativo y la orientación cualitativa de la ciencia.

La enseñanza de la descriptiva y la medición

Durante los años sesenta y setenta del siglo XX, el sistema educativo venezolano estuvo fuertemente condicionado por los desafíos de mejorar las condiciones del subdesarrollo y la dependencia. Al revisar los informes oficiales y planteamientos de expertos economistas y educadores, el atraso, la marginalidad y la monoproducción petrolera y de hidrocarburos, fue un referente inquietante en la gestión por avanzar hacia estadios de desarrollo más coherentes con los elevados ingresos petroleros.

Pronto se acometió la formación de recursos humanos que sirviesen para apoyar la transformación industrial del país. Según Cárdenas (1994), eso requirió introducir reformas en el sistema educativo y formar mano de obra calificada y habilitada para manipular las tecnologías que arribaron al país con la puesta en práctica de la Política de Sustitución de Importaciones e impulsar la industrialización nacional.

Un apoyo fundamental fue el facilitado por la Organización de Estados Americanos, quien promovió el modelo educativo tecnocrático y, desde allí, la enseñanza y el aprendizaje se fundamentaron en el dominio de métodos, técnicas y procedimientos didácticos. Este modelo educativo, según Morles, Valbuena y Muñoz (1977), consideran que "...el proceso educativo debe ser sistemático y que el

aprendizaje o conjunto de cambios logrados en la conducta del sujeto debe ser duradero y positivo” (p. 11).

Al respecto, Lacueva (1989), admite que lo esencial de la acción educativa tecnocrática es el cambio de conducta, el cual se logra mediante el logro de objetivos elaborados con fines de conseguir cambios duraderos y de notable repercusión formativa en los educandos. Esto se logra con transmitir contenidos programáticos para fijarlos en la mente de los estudiantes, con el uso de aprendizajes en forma estricta y rigurosa, en la misma forma como se diseñan y ejecutan los experimentos científicos.

La enseñanza, ante la permanencia de estos fundamentos, debería seguir procesos mecánicos y lineales y el docente, un experto dador de clase, que orienta la enseñanza y el aprendizaje, a partir del programa escolar, desde donde los planifica, ejecuta y evalúa.

El cambio educativo planteó una enseñanza de la geografía con rumbo científico ajustado a los fundamentos disciplinares positivistas; es decir, fragmentar la realidad en cuantos partes fuese posible, con el propósito de describir y explicar la realidad geográfica. Según Santiago (2005), la respuesta fue una concepción de la ciencia geográfica, centrada en los fundamentos de la geografía física y la geografía humana.

Por cierto, esta forma de apreciar la geografía en el ámbito escolar, resultó notablemente contradictoria con la emergencia de los fundamentos geográficos cuantitativos más preocupados por la construcción de modelos matemáticos y estadísticos para explicar la organización del espacio; en efecto, la disputa entre geografía física y geografía humana, ya había sido superada.

La presencia de la geografía descriptiva y los procesos educativos tecnocráticos se muestran en los programas escolares. Según el Ministerio de Educación (1970), en ellos se estableció una concepción tradicional que, poco coherente con las necesidades de la formación de un ciudadano democrático, consciente del atraso originado por el subdesarrollo y la dependencia, tuvo como respuesta una versión científica ya superada en el debate geográfico.

La mejor demostración se puede evidenciar en el citado programa, donde se indica que la geografía escolar se concibe: "...en función del concepto moderno de la Geografía: ciencia de relaciones y de síntesis, que estudia las relaciones del hombre con su medio; las características y ubicación de los diferentes paisajes y las actividades de los hombres que los integran (p. 209).

Este concepto de geografía tradujo una actividad pedagógica descriptiva, naturalista e enciclopedista de donde derivó una actividad formativa reducida a transmitir nociones y conceptos geográficos, como parcelas conceptuales que deberían ser adquiridos y memorizados por los estudiantes, como revelación de aprendizaje. En efecto, enseñar geografía, según el programa indicado, se debió realizar:

...con el auxilio de los mapas y de cartogramas (previamente multigrafiados y entregados a los alumnos), el profesor proporcionará a estos una visión de conjunto de cómo se distribuyen en el globo las actividades económicas principales y los factores que concurren a esa distribución. En especial lo siguiente:

- a) ubicación de las zonas de los principales cultivos: trigo, maíz, algodón, café, té, tabaco, cacao, caña de azúcar, etc.
- b) ubicación de las grandes zonas ganaderas,
- c) ubicación de los grandes yacimientos minerales (Carbón y hierro) e hidrocarburos.
- d) ubicación de las principales zonas industrializadas (Ministerio de Educación, 1987).

El sentido descriptivo demandó que la evaluación atendiera a ese sentido detallado, puntualizado y específico, para lo cual se aplicaron las pruebas objetivas, que elaboradas como test psicológico, facilitaba la obtención de datos cuantitativos para calificar el rendimiento escolar de la enseñanza geográfica. Los instrumentos de evaluación fueron estructurados con test de verdadero y falso, completación, pareo, selección múltiple, respuesta breve, entre otros.

En la práctica escolar cotidiana se aprecia una evaluación ajustada a la concepción descriptiva de la geografía, al cambio de conducta y al logro del objetivo. Como instrumentos, las pruebas objetivas, que facilitaron apreciar lo aprendido por el estudiante, en función de las respuestas dadas y con eso, la evidencia del cambio de conducta.

La enseñanza geográfica explicativa y la evaluación sumativa

Las circunstancias que se desenvuelven entre 1983 y 1999, colocaron en el primer plano a la confrontación entre los EE.UU. y la Unión Soviética, por el control político-militar del planeta. El resultado geopolítico comenzó a manifestarse con el derrumbe del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y el estallido de la Unión Soviética; acontecimientos que revelaron la emergencia de un escenario calificado del Nuevo Orden Económico Mundial y globalización, bajo la égida norteamericana.

Los Estados Unidos asumieron la condición de potencia unipolar, sostenida en un sólido y extraordinario desarrollo científico-tecnológico y comunicacional, con un poderío militar, económico y financiero de alcance planetario. Este hecho, según Bodemer (1998), mostró a esta nación como el centro de la economía de mercado, del desarrollo industrial y tecnológico. También su conducta homogeneizadora de su modelo civilizatorio y cultural.

Las profundas diferencias entre el desarrollo alcanzado por los países industrializados y los países pobres, determinó promover en la UNESCO, un modelo educativo para mejorar las condiciones de vida de los países tercermundistas y superar la condición de espectadores de los cambios de la época, proveedores de materias primas y mercado consumidor (Normativo de la Educación Básica, 1983).

Desde la Declaración de México, según la UNESCO (1990), fue obligatorio estructurar un sistema educativo coherente con la obligatoriedad de la enseñanza hasta el noveno año. Así, surgió la Educación Básica y la Educación Media Diversificada y Profesional, tal y como se establece en la Ley Orgánica de Educación (1980). En

efecto, la práctica educativa debió encaminar su esfuerzo para formar un ciudadano, culto, sano y crítico, como actor activo de la democracia.

Ahora los procesos de enseñanza y aprendizaje debieron apuntalar una labor educativa más participativa y protagónica más allá del simple acto de lograr el objetivo de aprendizaje. De allí que en el plano teórico, la enseñanza constituyó una actividad más horizontal, participativa y democrática hacia la explicación de la comunidad local como escenario de los sucesos ciudadanos.

Llamó la atención que en el ámbito de la geografía como ciencia, en su docencia e investigación, emergieron los aportes de la geografía cuantitativa y geografía radical, cuyos fundamentos fueron más centrados en la comprensión de la organización del espacio geográfico construido por los grupos humanos. Mientras que en el Programa escolar de Geografía General (1987), la geografía centró su preocupación en:

...los temas que estudia procesos que tienen que ver con el medio físico-natural, con el medio social y con las relaciones entre ellos, que estudia procesos que se distribuyen desigualmente en el espacio o superficie terrestre y que su objetivo es tratar de averiguar las causas y consecuencias de esta distribución. Por último, que la finalidad del estudio geográfico es lograr un mejor y mayor conocimiento del mundo en que vivimos con el propósito (aplicado) de mejorar la calidad de vida (p. 191).

Bajo esta perspectiva, la enseñanza geográfica se ajustó a los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía explicativa, cuyas bases teóricas fundó Alejandro de Humboldt. Por tanto, su desviación conceptual, le dificulta entender la complejidad del espacio geográfico, porque simplemente aborda los aspectos físicos, biológicos y ecológicos, para explicar sus causas y consecuencias.

Una de las razones de la innovación pedagógica es el establecimiento de los objetivos programáticos, donde destacan verbos como determinar, definir, explicar sintetizar, analizar, para citar ejemplos de la orientación que debe tener la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar explicativa.

Esta direccionalidad de los objetivos, exigió dar orientaciones precisas a los educadores sobre cómo enseñar. Al respecto, fueron definidos los contenidos, las

estrategias metodológicas sugeridas y las estrategias de evaluación. Cada uno de estos aspectos descritos de una manera didáctica, con el objeto que el docente transmita los conocimientos y los estudiantes les reproduzcan. Eso se corrobora en el siguiente ejemplo, según el Programa de Estudio Geografía General (1987):

Objetivo: Definir el clima a través de la explicación de los elementos que lo conforman.

Contenido: El clima. Concepto, Elementos, Gráficos Climáticos.

Estrategias metodológicas sugeridas: Elaborar una lista de conceptos de los elementos del clima; Elaborar un gráfico climático, redactar una definición de clima.

Estrategias de evaluación sugerida: El educando habrá logrado el objetivo en la medida en que: 1. Expresa una breve definición del clima. 2. Defina los principales elementos que conforman el concepto de clima. 3. Describa los principales aparatos meteorológicos que se usa para recabar información acerca de los elementos climáticos. 4. Elabore algunos gráficos climáticos en base a datos mensuales de temperatura y lluviosidad. (p. 200).

Una explicación a esta situación tiene como justificación que la enseñanza geográfica conductista, reivindica que la evaluación deberá pretender la verificación del nivel de adquisición que el estudiante hace del contenido programático enseñado. Es la evaluación sumativa, cuyo propósito es precisar cuantitativamente cuál es el nivel del aprendizaje conceptual que ha obtenido el educando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por cierto, esto corroborado en el Manual del Docente (1986), donde se establece que evaluar:

...se refiere a la forma de recoger datos relacionados con el aprendizaje de los educandos y a la manera de evaluarlos, con la finalidad de determinar si la enseñanza está surtiendo los efectos esperados, si es adecuada a quien se destina y si es preciso hacer reajustes en la planificación (p. 10).

De esta forma la evaluación es un referente de una acción educativa orientada a transmitir conocimientos sin efecto formativo en lo procedimental y actitudinal. Simplemente educar es fijar y acumular contenidos del programa, sin efecto en la

explicación de la realidad geográfica. Emerge entonces una evidente contradicción: Mientras la orientación educativa pretende formar ciudadanos cultos, sanos y críticos, la práctica escolar de la enseñanza de la geografía se aferra a la memorización de datos.

La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa

Los acontecimientos sociohistóricos que ocurren a fines del siglo XX, en Venezuela, representan la existencia de cambios de la democracia representativa a la democracia participativa y protagónica; un modelo educativo calificado de bolivariano y la forma interdisciplinaria de enseñar las ciencias sociales. Estos cambios se insertan en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se establece un modelo de país más centrado en atender la transformación del subdesarrollo y la dependencia.

En principio, se aspira mejorar la condición de monoprodutor petrolero y de hidrocarburos, superar la vigencia de la política de Sustitución de Importaciones, el precario desarrollo industrial, bajo sus disparidades territoriales; el modelo de desarrollo centro-periferia, las contradicciones sociales y el modelo educativo de acento tradicional, caracterizado por la exclusión, la repitencia, la deserción y el analfabetismo, entre otros aspectos.

La realidad enunciada determinó que el enfoque educativo, según el Ministerio de Educación y Deportes (2000), tuviese una orientación humanista y se desarrollara ajustado al nivel biopsicosocial de los estudiantes; esto es, el subsistema preescolar y primario, para los niños; el liceo bolivariano, adolescentes y jóvenes y la Educación Superior, jóvenes y adultos. Paralelamente, las misiones educativas Robinson, Ribas y Sucre, cuyo propósito es aminorar las dificultades del analfabetismo, la exclusión y la deserción escolar

El planteamiento educativo asumido se propuso superar el esquema disciplinar tradicional, fuertemente cuestionado. Al respecto, se incentivó la integración de las asignaturas, de acuerdo con su afinidad conceptual. En este caso, fue estructurada el

área de ciencias sociales que vinculó a la geografía con la historia y otras ciencias sociales afines, para explicar la dinámica sociohistórica y geográfica de un lugar determinado.

Según el Ministerio de Educación y Deportes (2004), el cambio educativo se afincó en la interdisciplinariedad y en lo pedagógico, entender los problemas de la comunidad de manera integral y holística y la realidad vivida fue abordada desde diferentes puntos de vista; no solo lo meramente geográfico, sino también histórico, económico y político, por ejemplo.

En lo disciplinar, el fundamento geográfico fueron las concepciones humanista, social y radical, para explicar las situaciones sociales, ambientales y geográficas. Pero fue el enfoque geohistórico (Tovar, 1986), el sostén teórico y metodológico que se asumió para entender que la sociedad construye su espacio geográfico bajo condiciones históricas dadas, al armonizar una relación interdisciplinaria entre la geografía, la historia y otras ciencias sociales afines.

Este enfoque geográfico se aplicó en el modelo educativo con el estudio a la comunidad local. Así, se emparentó el acto educante con el modelo de desarrollo endógeno. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán apoyarse en el Diagnóstico de la Comunidad, para obtener los datos para desarrollar los procesos formativos en correspondencia con las dificultades de los estudiantes y las necesidades de su comunidad, en forma explicada, razonada y crítica.

Lo indicado demandó que los procesos de enseñar y aprender asumieron al seminario como la actividad didáctica esencial y básica para obtener el conocimiento, con la intención de formar los ciudadanos con su participación en actividades donde se integran la teórica con la práctica, en plena armonía dialéctica para redescubrir y descubrir el conocimiento geográfico.

El desarrollo curricular abierto y flexible promovido, derivado de la labor del seminario, apuntó hacia la confección del programa de actividades desde la información recabada por el Diagnóstico de la Comunidad, pues se dio facilidad al docente para el diseño de su planificación escolar, luego de aplicar el Diagnostico de

la Comunidad, para detectar problemas de la comunidad y estructura opciones de cambio.

Se trata de un extraordinario aporte para diligenciar la contextualización de la escuela en atención de las necesidades que apremian a la colectividad e impulsar una acometedora integración de la escuela con su comunidad. Para Istúriz (2006), un aspecto básico de esta articulación fue facilitar la enseñanza y el aprendizaje desde el desarrollo de la investigación, de tal manera de obtener un nuevo conocimiento y además, fortalecer la conciencia ciudadana.

La enseñanza geográfica, desde este punto de vista, representó la presencia de una labor pedagógica renovada en cuanto pretender insertar a los estudiantes en procesos de investigación, donde ellos pudiesen vincular la teoría con la práctica y elaborar un nuevo conocimiento sobre la temática de la comunidad estudiada. Eso trajo consigo, valorar las ideas previas de los educandos, facilitar la obtención, procesamiento y estructuración de remozados criterios personales, con significativos efectos formativos.

La evaluación ya no podía ser elementalmente sumativa, sino que se propuso la evaluación formativa. Ahora evaluar fue más allá de los datos estadísticos obtenidos con las pruebas objetivas y se dio más importancia al rendimiento escolar con un acento más formativo, remedial y mejorable, a partir de la acción protagónica de los estudiantes en los procesos de investigación; es decir, según Girardi (2007), apreciar los rasgos para introducir acciones que mejoren la acción y participación en los procesos de enseñar y aprender.

En correspondencia con lo indicado, la evaluación se asumió con una visión más sistémica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se dio más relevancia a la forma como participan los educandos en la elaboración del conocimiento, en la manifestación de lo aprendido y en la forma como insertan a la comunidad en la explicación de sus problemas sociales, ambientales y geográficos. De esta forma, se intenta dejar a un lado la vigencia de la medición cuantitativa por la valoración cualitativa de la participación en el acto educante.

Finalmente, se puede afirmar que estos acontecimientos donde se involucran las condiciones del momento histórico, los cambios curriculares, la renovación de las asignaturas y las formas de evaluación, es una apremiante necesidad apreciar los objetos de conocimiento desde el punto de vista integral. Los puntos de vista contruidos facilitarán comprender que la evaluación, por su naturaleza tan compleja, amerita de enfoques articulados para poder explicar sus circunstancias y repercusiones educativas, pedagógicas y didácticas.

Hacia una evaluación diferente

En las condiciones del mundo actual se han producido cambios relevantes que obligan revisar la orientación de la enseñanza de la geografía desde los emergentes planeamientos educativos, geográficos y pedagógicos. En la educación se sostiene un intenso debate en torno a sus finalidades.

En especial, la responsabilidad social ante el deterioro geográfico, debido a que son múltiples y variados las adversidades que vive la sociedad actual y que son evidentes en el espacio geográfico y su dinámica. En efecto, es obligatoria la presencia de una enseñanza de la geografía ajustada a la explicación de las complicadas circunstancias que, como desafíos, enfrenta la sociedad planetaria.

Está claro que ante la nueva realidad socio-histórica, la práctica pedagógica tradicional, es incompatible con la multiplicidad de informaciones, noticias y conocimientos que se difunden en forma cuantiosa, para dar origen a una sociedad altamente informada; es decir, hay abundantemente información.

Así, el dictado y las clases expositivas, exigentes de la memorización como evidencia de aprendizaje, son abiertamente superadas por la abundancia de referencias que obligan a impulsar una actividad formativa más preocupada por la elaboración de los conocimientos. Memorizar un conocimiento implica acentuar el analfabetismo funcional y acrecentar la distancia hacia el analfabetismo tecnológico.

La situación se complica porque ya no sólo se requiere del cambio de conducta, la construcción del saber y la explicación crítica de la realidad, sino también es

necesario ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la formación de una conciencia crítica sobre la realidad vivida. Significa que los estudiantes, mediados por la orientación del docente, deben desarrollar las estrategias de aprendizajes convenientes y pertinentes que promuevan la búsqueda de información sobre el objeto de estudio. La idea es construir una comprensión de lo estudiado que surja de la posibilidad del redescubrir o descubrir el conocimiento y trastocar la concepción personal al respecto.

En este momento, se da, en ese sentido, relevante importancia a la subjetividad con la cual el educando entiende su realidad. Son las ideas, criterios y apreciaciones elaboradas en el diario convivir, que se esgrimen como fundamentos explicativos ante la formulación de la interrogante. Así, se reivindican los aprendizajes naturales y espontáneos obtenidos en la vida diaria, que deben ser trastocados al confrontarlos con los conocimientos científicos.

De allí derivan conocimientos escolares más argumentados y consistentes. Según Alves y Acevedo (2000): “Se aprende cuando se atribuye significado, lo cual se realiza a distintos niveles, según los intereses, necesidades, grados de desarrollo y comprensión, así como valores que se tengan en un momento determinado”. (p. 4).

En la actualidad, la exigencia del cambio educativo está emparentada con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los expertos en la literatura pedagógica asumen que los cambios promovidos para contribuir a transformar la acción educativa deben ser asociados a innovaciones que indiscutiblemente deben involucrar, en lo inmediato, a los programas escolares, las estrategias de enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación permanente.

La idea emergente se sustenta en articular los elementos curriculares con el desarrollo curricular para superar debilidades, improvisaciones o superficialidades, que tanto ayudan a descalificar la calidad de la educación. Por eso la preocupación por modificar las condiciones y organización existentes en el trabajo en el aula donde la transmisividad es una verdadera dificultad que merma la posibilidad de acceder a la

explosión de conocimientos y a las nuevas habilidades y destrezas que emergen como efecto de las innovaciones científico-tecnológicas.

Es necesario entonces, facilitar en y desde el trabajo escolar, ambientes propicios y adecuados que sirvan de escenario a experiencias de aprendizaje que induzcan al alumno a participar activamente en la construcción de su propio conocimiento. El resultado, un alumno que aprende a renovar sus conocimientos gracias a la habilidad para seleccionar la información adecuada.

Esto trae como efecto que los estudiantes modifiquen su comportamiento formativo hacia su participación activa en procesos didácticos que les permita leer, escribir, hablar, pensar y observar, como habilidades esenciales y básicas para incentivar la investigación, la resolución de problemas de la vida diaria, a la vez que involucrarse en actividades que ameriten integrar la teoría con la práctica, asumir los saberes previos como punto de partida de los procesos formativos.

Para Santiago (2004), se busca entonces apoyarse en la experiencia que se obtiene al indagar situaciones en la realidad vivida, facilitar oportunidades para verbalizar críticamente realidades observadas en películas, videos, programas de televisión, con el objeto de educarse apoyados en la integración dialéctica práctica-teoría-práctica.

En esa práctica educativa, la evaluación es y debe ser un proceso de notable acento democrático que debe involucrar la participación activa y reflexiva del docente y sus estudiantes, para evaluar la enseñanza y el aprendizaje desde las acciones realizadas. Implica fortalecer la acción negociadora que tenga como derivación fundamental el consenso resultado de la confrontación de criterios, ideas y enfoques.

Con eso el escenario del aula de clase se convierte en un importante contexto pedagógico por cuanto es el ámbito donde se gestiona la armonía de criterios, puntos de vista y concepciones que servirán de base para la elaboración de un remozado conocimiento escolar.

El objetivo es integrar los saberes escolares con la información obtenida en el entorno inmediato con la realización de actividades de búsqueda, reflexión y transformación de fundamentos y testimonios sobre los temas, problemas y conocimientos sugeridos por el docente. La acción pedagógica bajo estos

fundamentos amerita de una evaluación diferente a la que en forma común se realiza en la práctica escolar cotidiana.

La diferencia se enmarca en la exigencia de superar la medición por una apreciación cualitativa más justa y responsable al valorar la actividad de los educandos. Al respecto, Yovane de Simancas (2000), considera que:

La evaluación se convierte entonces en una actividad crítica, de análisis y reflexión que busca la formación de profesores y alumnos con capacidad de autonomía personal e intelectual. Y esto se logra cuando las acciones evaluativas permiten el contraste entre los juicios razonados del educador, el alumno y sus compañeros y los educan en la aplicación de críticas constructivas y argumentadas. (p. 14).

Ahora la evaluación adquiere el sentido y significado de un proceso de permanente supervisión sobre el desenvolvimiento de los alumnos en su trabajo diario y tiene como misión recopilar de manera sistemática todas aquellas evidencias cuantitativas y cualitativas que puedan servir para emitir un juicio razonable y ecuánime sobre su rendimiento escolar.

Así, las valoraciones que se manifiesten serán resultado de una apreciación de su desempeño en las actividades pedagógicas. Bajo esta perspectiva, se trata de un acto evaluativo donde se aprecia, reflexiona y emite un juicio crítico sobre los acontecimientos en los cuales han participado los alumnos.

De esta forma evaluar implica una acción de ayuda pedagógica que tiene como finalidad, ya no medir el rendimiento escolar, sino echar las bases del mejoramiento de la actividad formativa de los alumnos, pues lo que se busca es, precisamente, retroalimentar en forma constante el proceso del aprendizaje.

La idea es que la evaluación también revise las formas de planificar, el desenvolvimiento de los educandos en la labor cotidiana del aula, la enseñanza de los contenidos programáticos, las estrategias metodológicas y de evaluación. Con eso, el acto pedagógico será no solo enseñar sino además detectar las condiciones en que éste se desenvuelve.

La evaluación tendrá una clara misión: reorientar, ajustar, modificar, comparar resultados y delinear acciones que remedien los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una labor continua y constante que facilitará al docente de geografía variadas y diversas oportunidades para examinar el accionar de la enseñanza y la forma como progresa el aprendizaje. La visión del acto educante comenzará a contrastar con lo tradicional donde poca importancia se asigna a la detección de progresos, dificultades, obstáculos y deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje. Esto representa, en palabras de Rodríguez de Moreno (2000), lo siguiente:

El fin esencial de la evaluación no es examinar sino proporcionar las bases de reflexión necesarias para mejorar la intervención pedagógica y facilitar la toma de decisiones con el fin de adecuar la actuación didáctica a las características específicas del contexto educativo concreto en el que la enseñanza y el aprendizaje se llevan a cabo. La idea de que la evaluación se efectúa al finalizar el proceso educativo ha sido revaluada, ahora se piensa que se debe realizar a lo largo del proceso educativo (p. 130).

Lo anterior significa para la evaluación en la enseñanza de la geografía, según Frieria (1997), la obligación de detectar el estado situacional de los alumnos en cuanto conocimiento, experiencia y saber. Es importante que la enseñanza geográfica considere la relevancia de detectar las ideas previas, habilidades y destrezas que poseen los educandos.

Es obtener un conocimiento preliminar sobre lo que ellos ya saben en relación con la temática a enseñar. Es una fase inicial que se debe cubrir por cuanto facilita una información básica sobre los aprendizajes previos y, desde allí, orientar la enseñanza con una base sólida. Para Marrón (1996), representa:

a) Ofrecer información acerca de la marcha de los alumnos en la asimilación de los contenidos previstos en función de unos objetivos previamente establecidos. b) Suministrar las bases necesarias para introducir las rectificaciones que fuera preciso llevar a efecto dentro del proceso con vistas a corregir errores, potenciar aciertos y marcar pautas de actuación durante el

desarrollo del mismo; es decir, cuando aún es posible actuar de forma positiva, cuando todavía se está a tiempo de encauzar las actuaciones incorrectas (p.339).

Otro aspecto a tomar en cuenta es el hecho de evaluar el proceso de la experiencia pedagógica. Es el desarrollo de la actividad de la enseñanza por parte del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Es un proceso complejo y complicado porque supone revisar en forma permanente la planificación y ejecución de la estrategia metodológica, pues ésta debe ser sometida a la necesaria retroalimentación que los indicios detectados remiendan introducir.

En la enseñanza geográfica esto trae consigo evaluar cada fase del proceso mediante el cual los estudiantes abordan los problemas geográficos de su comunidad, al identificar sus ideas previas, en la búsqueda de información, en la aplicación de instrumentos para obtener datos, al estructurar nuevos conocimientos y al exponer los resultados de sus investigaciones.

En otras palabras, es una evaluación de la enseñanza geográfica diferente que se sostiene en renovados planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos, con el objeto de articular sistemáticamente enfoques cuantitativos y cualitativos de donde derive una acción evaluativa coherente y equitativa. No se puede dejar a un lado que existen otros fundamentos pedagógicos preocupados por apreciar el desempeño de los alumnos en forma más ajustada a su participación activa en la acción y la reflexión.

De esta manera, la realidad y la práctica escolar son percibidas desde criterios que juzgan integralmente las acciones de la práctica escolar con el uso de métodos, técnicas y procedimientos abiertos y flexibles. Se puede afirmar que en las condiciones escolares derivados por la transmisión de nociones y conceptos, como labor pedagógica que centra la preocupación de los docentes en las aulas de clase, hace imprescindible dar un viraje a la evaluación de la enseñanza de la geografía, al tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Revisar los emergentes fundamentos sobre evaluación escolar:

A cada momento se publican revistas, libros y documentos sobre la evaluación y la enseñanza de la geografía. Esa abundancia representa una valiosa oportunidad para

que el educador encuentre la posibilidad cierta de obtener una información actualizada sobre este ámbito del conocimiento.

Pero también constituye una ocasión para reflexionar sobre la necesidad de la lectura permanente pues los conocimientos cada vez son más abundantes y es ineludible estar al día. Un educador no se puede quedar con la información adquirida en sus cursos universitarios sino investigar para nutrirse de los nuevos avances teóricos y metodológicos.

2. Flexibilizar la aplicación de los fundamentos de la evaluación:

Los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje evidencian una acentuada rigidez en la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos para evaluar el rendimiento de los alumnos en la enseñanza de la geografía. El docente se apega a la normativa para ajustarse a lo establecido con rigurosidad. Eso implica desconocer que se evalúa a personas que piensan y actúan de forma diferente uno del otro.

Se impone realizar una evaluación que refleje la intención holística, integral y justa del docente empeñado en reflejar una apreciación responsable del desempeño de sus educandos. Flexibilizar significa la apertura hacia formas de evaluación más coherentes con la dinámica escolar y, en especial, con la complejidad humana de los educandos.

3. Dar significativa importancia a la subjetividad:

Con la evaluación tradicional todavía vigente en la escuela, se hace imperioso detectar el nivel del conocimiento obtenido por los alumnos mediante la memorización de nociones y conceptos. Siempre se deja a un lado, las opiniones personales que emiten los estudiantes sobre los temas tratados en clase.

Hoy día los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la geografía apuntan a valorizar las ideas previas y las argumentaciones personales que emiten los educandos ante las interrogantes formuladas por los docentes. Así, en la enseñanza geográfica se da significativa importancia a las ideas previas y a la elaboración del conocimiento como respuesta a valorar la emisión de las concepciones elaboradas por los alumnos para explicar lo aprendido.

4. Revisar la aplicación de los instrumentos para evaluar:

La medición de contenidos programáticos considera que la mejor forma de evaluar es aplicar las pruebas objetivas. Esta manera de evaluar trae como efecto que los alumnos respondan las pruebas con colocar una equis, subrayar palabras, ordenar palabras, redactar breves respuestas, entre otras. Esta práctica incentiva indiscutiblemente la memorización de las nociones y conceptos geográficos que el docente obliga retener en la mente de los alumnos.

Es preciso proponer otras formas de evaluación que den oportunidad para la emisión de los criterios personales sobre los temas tratados. Aquí la evaluación se centra en la corrección de la forma de redactar, la coherencia de las ideas, la técnica para la redacción; es decir, una evaluación más acorde con lo aprendido.

5. Dar más relevancia al desempeño en las acciones ejecutadas:

Las pruebas objetivas obligan a desarrollar una mecánica estricta la cual sigue un orden y no acepta error. La estructura de la prueba evalúa con la certeza y deja a un lado la facilidad de expresar opiniones y criterios personales sobre lo estudiado. Eso motiva a promover que la evaluación apunte más hacia la actuación en clase, la responsabilidad, la búsqueda de información, la elaboración de ensayos e informes y monografías. La idea es apreciar el desempeño y los constructos teóricos, metodológicos y prácticos que elaboran los alumnos como muestra de lo aprendido.

6. Convertir a la evaluación en un acto cotidiano de reflexión permanente:

La evaluación es una actividad que representa para los alumnos temor, angustia y nerviosismo. Es un momento de exigencia, muchas veces realizada bajo amenaza e intimidación, además de castigo o reprimenda. En otras oportunidades es el resultado de la improvisación. Ahora con una enseñanza de la geografía más centrada en aprender para aprender y/o aprender “haciendo”, mediante la participación en procesos abiertos y flexibles, es necesario convertir al acto evaluador en una valiosa circunstancia vivida donde los aciertos y las dificultades encuentren una afectiva oportunidad para aportar actividades que corrijan, remedien y reorienten a los educandos hacia un aprendizaje significativo.

Como se puede apreciar, para concluir, que ante la vigencia y permanencia de una enseñanza de la geografía donde está tan arraigada la transmisión de nociones y conceptos, la evaluación se preocupa exactamente por valorar la capacidad descriptiva de los educandos y, con eso, memorizar conocimientos. Es indiscutible que esa forma de enseñar y evaluar es notablemente contradictoria con los emergentes fundamentos teóricos y metodológicos que en el ámbito de la geografía y en la misma evaluación, se difunden en los espacios académicos.

Por tanto, la evaluación de la enseñanza geográfica debe prestar atención a los procesos formativos en cuanto a su desenvolvimiento cotidiano, específicamente, a los acontecimientos que allí ocurren y que involucran la participación de los estudiantes. Eso implica dar más importancia a la forma como los estudiantes aprenden, pues es, en ese desempeño, donde se aprecian con mayor claridad los aspectos que ameritan de una evaluación correctiva y de resultados más justos y de significativo valor pedagógico que la evaluación netamente descriptiva.

Lo indicado representa dar una nueva mirada a la enseñanza de la geografía y a las formas como se evalúa. Es preciso poner de relieve que no se puede continuar con la aplicación de un solo método, técnica y/o procedimiento para evaluar la enseñanza del conocimiento geográfico. Por el contrario, la evaluación debe ajustarse a la actividad realizada que indiscutiblemente debe ser una acción muy particular y específica. Eso rompe con el punto de vista tradicional de evaluar todas las acciones pedagógicas de la misma manera. Se hace imprescindible revisar a profundidad la evaluación en la enseñanza de la geografía y elaborar opciones alternas de cambio y transformación.

CAPITULO IV

LA INNOVACION EDUCATIVA TECNOCRATICA Y LA EVALUACION CON LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

La educación tecnocrática

La necesidad de una educación que permitiese superar las dificultades de la sociedad para colocar su desarrollo a tono con los adelantos de la época, comenzó a ser preocupación en América Latina, durante los años sesenta y setenta del siglo veinte. Por cierto, destacaba el reclamo importante de una acción educativa que fuese capaz de impulsar los cambios en la educación; en especial, su desfase de las emergentes realidades sociohistóricas.

En correspondencia con ese planteamiento, se pensó, de acuerdo con Bunker (1966) que la educación debería entenderse como el “...conjunto de procesos mediante los cuales...cada persona desarrolla en si misma como resultado de todas sus experiencias, dentro y fuera de la escuela. Abarca todo lo que... aprende porque se lo enseñaron y porque también aprovechó otras experiencias de aprendizaje” (p. 9).

Significó la formulación de una concepción de la educación, de acento democrático que formara el nuevo modelo de ciudadano, pues fue imprescindible que una vez concluida la segunda gran conflagración de alcance mundial, se superaran las conductas despóticas, oligárquicas y caudillescas que tanto daño hicieron en el siglo XIX, en América Latina. En respuesta, una labor formativa en un clima de libertad y respeto por los derechos de las personas y los valores humanos.

Esto fue aprovechado por la creciente influencia norteamericana en el contexto latinoamericano. Sus notables adelantos obtenidos con la facilitación de los procesos de adiestramiento para manipular los equipos, herramientas y armamento bélico, garantizaron y avalaron el proyecto educativo tecnocrático, apoyado en la aplicación

de planes y equipos técnicos creados para desarrollar procesos pedagógicos en el desarrollo del conflicto recién concluido.

Con esa propuesta, según Chadwick (1979), la educación se convirtió en labor instruccional, orientada a habilitar y desarrollar destrezas para aprender en forma más práctica, efectiva y rápida posible. Así se elaboraron estructuras curriculares con el objeto de transmitir la información que facilitara aprendizajes efectivos en el uso de los armamentos bélicos a una cantidad significativa de soldados. La educación se convirtió en una labor de expertos en currículo, pedagogía y didáctica.

Lo prioritario fue el diseño curricular y el diseño instruccional, como opciones pedagógicas rápidamente perceptibles, comprensibles y fácilmente internalizadas. Para eso se contó con instrumentos, tales como el proyector de películas, el retroproyector, el proyector de filminas y diapositivas, cuyo uso técnico dio como resultado el logro de aprendizajes que fueron demostrados con excelente maestría y pericia en el pleno desempeño del campo de batalla.

Con estas valiosas experiencias dio origen a una nueva forma de educar con el apoyo de los medios instruccionales que se denominó educación tecnocrática, sustentada en programas, módulos estructurados como recetas de estricto cumplimiento y aparatos sofisticados. Piensa Martínez B. (1989), que el éxito obtenido con los procesos instruccionales y adiestramiento bélico, los expertos en educación elaboraron diseños curriculares que ofertaron países con altos niveles de analfabetismo y pronunciadas dificultades educativas.

Esta experiencia representó, con el uso de la técnica y equipos, una nueva mercancía, capaz de mejorar los procesos pedagógicos, dada su evidente efectividad para comunicar conocimientos, demostrar habilidades y destrezas y contribuir a internalizar los valores democráticos. Esto motivó a los nuevos “empresarios” de la educación, realizar visitas a los países considerados como posibles “clientes” y explicar las nuevas mercaderías curriculares con sus bondades pedagógicas y didácticas.

En este marco de exposición de iniciativas para resolver los problemas nacionales con recetas extranjeras, por ser mejores que las que se pueden elaborar desde la

experiencia nativa, los gobiernos latinoamericanos fueron visitados por frecuentes misiones educativas provenientes de Europa y Norteamérica, con el objeto de llamar la atención sobre lo anacrónico y la obsolescencia las prácticas educativas. Por cierto, estas misiones fueron muy comunes, a partir de la década de los años cincuenta, donde destacan las enviadas por la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y el Banco Mundial.

Al respecto, cita Quiceno C. (1988), “hemos creído demasiado en la experiencia de los otros, como si fuera nuestra propia experiencia” (p. 16), donde los modelos son ejemplos a seguir. Para el citado autor, “con la introducción al país de la tecnología educativa se dio una característica especial: vinieron especialistas en diseñar planes, proyectos y programas en educación. No vinieron pedagogos ni educadores sino expertos en educación, formados en economía, sociología, administración y planeamiento, saberes de especialización avanzada (p. 17).

El afán por mejorar las condiciones socio históricas de América Latina fue entonces tanto mercantil como educativa; es decir, su condición de amplio mercado para los novedosos equipos tecnológicos creados por las ciencias aplicadas norteamericanas, fundamentalmente. Según Martínez B. y Tamayo U. (1991), así se dio paso a la acción educativa tecnocrática. Este modelo fue avalado desde la Dirección de Planeamiento Educativo que la Organización de Estados Americanos propuso crear en cada estado latinoamericano.

En ese contexto, la reforma curricular desarrollada a fines de los años sesenta y comienzos del siglo veinte, en Venezuela, tuvo como sustento teórico y metodológico los fundamentos de la educación tecnocrática promovida como opción para contribuir a impulsar los cambios socio históricos de los pueblos de América Latina, pobres y atrasados de los cambios científico y tecnológicos, el desarrollo industrial y los notables avances de los modelos educativos de los países desarrollados.

Aquí se puso de manifiesto, además de la voluntad política nacional, la injerencia norteamericana que impulsó los cambios curriculares en el contexto latinoamericano en la búsqueda de una educación de calidad. Se pensó que era urgente y necesario mejorar las condiciones educativas de problemáticas, tales como el analfabetismo, la

deserción y la repitencia, además de la preparación del personal docente. Como respuesta se recomendaba ofrecer el desarrollo pedagógico, en correspondencia con las novedades tecnológicas ofertadas en el mercado internacional por las nacientes empresas multinacionales educativas.

Esto es referente altamente importante para considerar que la escuela se define, desde el emergente planteamiento tecnocrático, como trasmisora de normas, valores y conocimientos, para lo cual utiliza materiales instruccionales administrados por los educadores, con el objeto de fijar comportamientos previamente estructurados en los programas escolares y la enseñanza supuso el desarrollo y participación de los estudiantes en procesos mecánicos y estrictos; es decir, el educador debe aplicar las recetas metodológicas estructuradas por los técnicos en currículo, didáctica y disciplinas. Bajo esa perspectiva, fue posible la enseñanza de más estudiantes que supuso ampliar la cobertura escolar, además de realizar un proceso formativo apropiado y una evaluación justa y coherente.

Significó que la educación tecnocrática se constituyó en respuesta factible al grave problema de la demanda escolar, pues era necesario, según Hurtado de Mendoza (1980), a atender a más estudiantes en las aulas, al igual que a las demandas al sistema educativo, pues se debía responder a la exigencia de enseñar a más sujetos y enseñarles más efectivamente. Eso incrementó “...la responsabilidad del profesor en lo que se refiere a la necesidad de conocer el proceso de la enseñanza y mejorarlo” (p. 14).

Para Simpson (1967) el educador, debió enfrentar dos retos importantes. En primer lugar, fue imprescindible atender a la explosión de conocimientos, cuyo efecto significó entender que los conocimientos se expanden geoméricamente, lo que exige que el educador deba estar al día en los contenidos de la asignatura que enseña. En segundo lugar, cita las cambiantes necesidades educacionales que caracterizan a los alumnos que reciben la instrucción, pues la rápida expansión de la automatización, les exige desarrollar habilidades y destrezas.

La evaluación tecnocrática

La acción educativa desde el modelo tecnocrático apuntó hacia una práctica escolar circunscrita al aula escolar. El docente se apoyó en el programa estructurado por los técnicos del Ministerio de Educación, en donde encontró las descripciones sobre los objetivos elaborados para el logro del cambio de conducta, las actividades de enseñanza y la evaluación a realizar con el propósito de verificar el aprendizaje logrado por la labor del educador.

Por cierto, uno de los aspectos a tomar en cuenta lo constituyen los aportes de la tecnología educativa, desde lo cual ha emergido un renovado planteamiento cuya acción más efectiva es la posibilidad de sistematizar los procesos de enseñanza para el logro de aprendizajes más significativos. En consecuencia, la práctica escolar cotidiana se convirtió en un funcionamiento sistemático y organizado que debió cumplirse, paso a paso, tal y como estaba previsto en el programa escolar.

Con eso el educador se convirtió en un aplicador de secuencias programáticas estrictas, lineales y mecánicas que condujo a que la acción pedagógica representara el desenvolvimiento de una actividad advertida y sugerida, apoyada en los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo. Afirma Lacueva (1989) que “el conductismo era considerado una psicología moderna, objetiva, experimental, limpia de ambigüedades. Lista para ofrecer resultados de lo que se podía derivar prescripciones didácticas, firmes, claras y racionales” (p.5).

Bajo este punto de vista, el aprendizaje se lograría al involucrar a cada estudiante en un proceso uniforme planificado por el ente oficial, de estricto cumplimiento por todas y cada una de las instituciones educativas del país, de acuerdo a su nivel educativo. El aprender pasó a ser una acción planeada por el Ministerio de Educación, como un logro de los estudiantes a partir de una labor docente neutral, apolítica y desideologizada, que debe seguir la secuencia de acciones indicadas en el programa escolar.

Así, cada objetivo programático demandó una acción parcial en correspondencia con la fragmentación del conocimiento que puso en clara evidencia la sustentación

del pensamiento educativo positivista. Al respecto, para el Ministerio de Educación (1983) la acción del docente con respecto a la conducción del aprendizaje, es el de orientar a los alumnos en adquisición y ampliación de conocimientos, así como ayudarlo a desarrollar las actitudes, las habilidades y destrezas requeridas para que logren con éxito los objetivos” (p. 9).

Es por eso que los tecnólogos educativos diseñaron los programas escolares desde los fundamentos de los diseños instruccionales, con lo cual redujeron la práctica escolar al aula. Allí, cada clase hacia el logro del objetivo programático, representó el desenvolvimiento de acciones experimentales de laboratorio. Precisamente, aquí es donde se inserta la evaluación entendida desde la integración de la apreciación cuantitativa y cualitativa del rendimiento escolar.

La evaluación desde la perspectiva tecnocrática se caracteriza por tener un sentido de práctica, procedimiento y técnica, pues respeta la aplicación de la planificación metódica, organizada y estructurada, en cuanto los objetivos establecidos por los técnicos, quienes definen qué, cómo, por qué y para qué evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso responde a que los fundamentos tecnocráticos sostienen que la evaluación precisa el nivel de obtención del contenido programático por los estudiantes.

Para Sosa H. (1980) la evaluación se le concibe como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuera de los ámbitos de las actividades instruccionales; tiene naturaleza administrativa y sus funciones son de calificar, promover y clasificar a los alumnos; no proporciona ayudas educativas, pues mide el rendimiento escolar simplemente.

Esta forma de evaluar responde a las exigencias de superar el predominio de la subjetividad del docente como medidor del rendimiento escolar. Tradicionalmente la evaluación prestó relevante atención a juicios evaluativos elaborados y relacionados desde una subjetividad muy particular del docente. Tan solo se valoraba aquello que era aceptado por el educador como justo y coherente para su punto de vista.

Ahora la evaluación se realiza en función de una acción formativa estructurada, sistemática y organizada, para contribuir a valorar la actividad práctica para

demostrar el dominio conceptual adquirido. Desde este enfoque se consideró que es conveniente que el educador constituyera el único árbitro que asigna la calificación de los estudiantes desde su criterio personal. Ahora evaluar trajo consigo la urgencia de aplicar técnicas y mecanismos factibles de apreciar objetivamente el rendimiento escolar.

El aprendizaje era el resultado de la medición realizada por el docente con la aplicación de los exámenes escritos, los cuales muestran lo que los alumnos cuanto saben sobre un determinado contenido temática de la signatura cursada. Es decir evaluar era dar una calificación. ¿Puede una calificación demostrar la eficacia y calidad formativa de los alumnos?. Un punto de vista al respecto, puede argumentar que la idea no es aplicar pruebas, revisar los resultados y adjudicar calificaciones solamente.

A partir de este momento resultó anacrónico el desarrollo de una acción evaluadora sustentada en el mero y simple acto subjetivo del docente, quien emite el juicio valorativo sobre el aprendizaje obtenido por sus educandos, desde su apreciación personal. Muchas veces esa evaluación ha sido efectuada con medios improcedentes e inadecuados como la limitación a solo pruebas orales y/o escritas tipo ensayo. Sin lugar a dudas, eso fue respuesta a una acción pedagógica donde el docente exigía la fijación de una “verdad” dogmática.

Aunque todavía se encuentra en las instituciones docentes que realizan el acto evaluador, fue necesario para el Ministerio de Educación, justificar el mejoramiento de las técnicas, por cuanto los medios tradicionales ya resultaban notablemente caducos, improcedentes e inadecuados. Al respecto, Carreño H. (19819, consideró: La comunidad educativa necesita ahora de otros maestros, no para que sustituyan a aquellos que sirvieron a la anterior sociedad, sino para que cumplan un nuevo papel, en una sociedad nueva, frente a nuevos alumnos con nuevos problemas en su particular adaptación a un nuevo medio científico, artístico y técnico (p. 16).

La evaluación es una actividad que está relacionada con el proceso pedagógico; en especial, con los procedimientos encaminados a verificar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. De allí que la evaluación resultó un ámbito académico y

escolar más notoriamente mejorado por las contribuciones realizadas desde los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación tecnocrática. Para eso se recurrió a las experiencias obtenidas en la psicología con la aplicación de los test que facilitaron dimensionar el comportamiento de los alumnos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sosa H. (1980) cita que entre los antecedentes de la inserción técnica en la evaluación tuvo como referencia con la aplicación de los primeros test con fines de evaluativos. El intento inicial se realizó en Boston, en 1845, por Horace Mann, quien decidió su aplicación en los exámenes escritos sobre aritmética, geografía, gramática, historia y otras asignaturas.

A partir de ese momento, el citado autor, explica otros casos importantes de la aplicación de test, como los experimentos realizados por J. M. Rice, en 1897; en 1904; el test de Thorndike, considerado como el padre de la medición educativa; el test de Stone de razonamiento aritmético, para citar intentos por tecnificar los procesos evaluativos.

Afirma Sosa H. (1980) que “en 1904, el Gobierno francés pidió a Alfredo Binet que preparara un instrumento de medida que hiciera posible descubrir a los niños torpes, que no podían beneficiarse del sistema escolar corriente” (p. 25). Con estos experimentos se dio inicio a la evaluación tecnificada pero con poca traducción en el trabajo escolar.

Con los test psicológicos aplicados a la evaluación del rendimiento escolar, se sistematizó la medición evaluativa. Al respecto, Hurtado de Mendoza (1980) afirma que “la medición, como proceso que permite asignar números a sujetos u objetos, tiene como función clasificar, comparar, establecer, describir un estado o cambio, predecir; funciones que puede realizar utilizando diferentes tipos de pruebas que muestren grados de rendimiento alcanzado, o bien la observación sistemática, que se vale de escalas, tarjetas de control, tarjetas de resultado” (p. 17).

El mejoramiento de la medición hacia una evaluación de carácter integral y formativo, tuvo un apoyo efectivo en los avances de la estadística, la psicología, la sociología y la tecnología. Para Sosa H. (1980) “el intelectualismo, el dogmatismo y

el sometimiento intelectual de una escuela memorística, donde el educador habla y el educando escribe. Los que opinan que la reforma debe ser radical, generalmente propician la sustitución de las pruebas escritas y orales tradicionales por test; los que creen que debe ser parcial, se inclinan a un sistema de conciliación, en el que se armonicen las pruebas tradicionales con los test.

Las pruebas objetivas y la evaluación del rendimiento escolar

La actividad escolar de acento tradicional que estuvo orientada por la imagen del educador instruido, letrado, culto y sabio, ha sido sustituida por un docente dedicado a transmitir contenidos descritos en los programas escolares. Se trata de una labor ceñida a asimilar los contenidos programáticos, de acuerdo a lo estipulado en el diseño curricular elaborado para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica de aula.

Pero allí es significativamente relevante precisar cuál ha sido el resultado que se pone de manifiesto cuando se enseña y aprende; es decir, la evaluación de los aprendizajes. Para Carreño H. (1981), “por evaluación entendemos, en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado (p. 199).

Esa acción de juzgar para establecer valoraciones tiene como punto de partida a la elaboración de los objetivos, los cuales se convierten en el punto de partida esencial y básica para considerar el nivel y efectividad de lo aprendido. Es desde el objetivo, la guía para sistematizar y poner en práctica la labor metodológica de la enseñanza, pues es la orientación que servirá para facilitar la secuencia de momentos que conducirán al aprendizaje de los estudiantes.

En principio, la evaluación a partir de los objetivos facilita obtener en forma precisa, la información requerida que permite valorar y juzgar las actividades

realizadas por los estudiantes. Para Howitt (1968), ese es el centro fundamental de los procesos de enseñanza, pues “posee la enorme ventaja de permitir al maestro medir el progreso en el curso de la instrucción, establecer las bases de la nueva enseñanza, decidir la clase de labor complementaria necesaria y evaluar su propia enseñanza” (p. 1).

Con los objetivos se tiene la certeza sobre lo que los estudiantes harán, dirán y expondrán y desde allí, precisar que piensan y desde que puntos de vista lo piensa. Desde esta perspectiva, piensa Valbuena H. (1982b) que los objetivos se conciben como las conductas que el sistema educativo, pretende consolidar, modificar y/o generar en los aprendices. “Tales conductas deben guardar una articulación entre sí de forma tal, que de los generales se deriven otros más específicos y el logro de estas últimas vaya conformando a las primeras” (p. 13).

Por consiguiente, según la opinión de Peña C. (1989), cuando se formulan los objetivos hay varias preguntas que es necesario responder al analizar el proceso de enseñanza: a) ¿qué comportamiento se va a establecer?; b) ¿de qué refuerzos se dispone?; c) ¿qué respuestas son apropiadas para introducir programa de aproximación sucesiva que lleve hasta la forma definitiva del comportamiento?; d) ¿cómo pueden programarse eficientemente los refuerzos para mantener el comportamiento?.

Al asumir estas interrogantes como guías para el logro del cambio de conducta, se convierten también en las fuentes primordiales de información para la estructuración de las pruebas que se elaborarán para evaluar el rendimiento escolar. Afirma Howitt (1968), que se ha de tener presente que, al seleccionar las fuentes para las pruebas, es importante no sólo el contenido, sino que además los objetivos que sirvieron para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para los expertos en Tecnología Educativa esto significó un cambio contundente y paradigmático desde el privilegio de la subjetividad del educador como referente de la evaluación hacia la elaboración de instrumentos confiables, rigurosos y estrictos. Con eso, en palabras de Carreño H. (1981), “el empirismo ha sido sustituido por la

tecnología, la intuición por el conocimiento y la costumbre o el capricho por los principios científicos” (p. 15).

Con estos cambios se hizo posible aplicar nuevos mecanismos, instrumentos y técnicas más lógicas, racionales y científicos y se estructuraron las pruebas objetivas que según el citado autor, son “construidas a base de reactivos cerrados y específicos, de modo que las respuestas no requieren elaboración, sino sólo señalamiento o mención (y) pueden ser calificadas por cualquiera que conozca las respuestas correctas, sin diferencia del resultado (p. 59).

Según Hurtado de Mendoza (1980) “por prueba objetiva se entiende un procedimiento sistemático, que presenta a los individuos un conjunto de estímulos a los que debe responder. Estas respuestas permiten el uso de números de los que comúnmente pueden hacerse inferencias sobre la eficiencia y dominio de áreas específicas de aprendizaje, en general, del aprendizaje académico” (p. 17).

Con las pruebas objetivas, la evaluación, según Carreño (1981), hace posible:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza. (Breve comentario)
- Retroalimente el mecanismo de aprendizaje.
- Dirigir la atención del alumno hacia aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio.
- Orientar al alumno de su grado de avance o nivel del logro en el aprendizaje.
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje sea insuficiente.
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido.
- Juzgar la viabilidad de los programas escolares.
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje.

Como se puede apreciar, con las pruebas objetivas se mejoró sustancialmente los procesos de evaluación. De allí que la vigencia de la concepción tecnocrática acentúa las contradicciones educación – realidad de cambios, determinando una docencia apática, conformista, alienadora y carente de responsabilidad social e histórica.

Lacueva (1989) No podemos consolarnos pensando que la vieja tecnología educativa como tal nunca ha llegado a seguirse fielmente en nuestras escuelas.

Pues si bien esto es cierto, también es verdad que ha influido con fuerzas a través de una versión deformadora, adaptada a rutinas de supervivencia del depauperado mundo escolar y encubridora de la misma bajo la máscara de la modernidad. Esta versión acentúa los peores rasgos de la Tecnología Educativa: dosificación de la enseñanza, gota a gota, control del proceso totalmente fuera de las manos del aprendiz, evaluación artificial paso a paso,... Y los cumple desgadamente para el logro de aprendizajes de muy bajo nivel. (p. 8).

Lacueva (1989) en verdad el movimiento de la tecnología educativa despertó desde sus inicios fuertes críticas por parte de diversos sectores. Más se mantuvo firme hasta que en los años setenta el conductismo no pudo seguir resistiendo la confrontación con los resultados adversos de investigaciones hechas en su propio campo y con los logros de las corrientes psicológicas cognitivistas. Reconociéndole al behaviorismo sus aportes al desarrollo de la psicología, no hay duda de que hoy por hoy es una teoría en franca decadencia. Su declinación ha planeado serios cuestionamientos a esta tecnología educativa que lo tomó como base.

Para Chadwich (1979), este enfoque se apoyó en la tecnología audiovisual, los modelos psicológicos elaborados por el behaviorismo, la preparación de modelos para renovar la práctica de la enseñanza y de manera notoria, en la elaboración de los diseños curriculares. Según estos señalamientos, el educador debe ser hábil para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El hecho condujo a tecnificar la acción educativa con procesos sistemáticos, estructurados con la aplicación de técnicas y procedimientos y el diseño de pruebas para evaluar desde criterios taxonómicos.

El resultado, la práctica escolar se desarrolla con procesos ceñidos a una planificación “científica”, estricta, lógica y limitada a una secuencia lineal continua e inmodificable. Allí, el aula es un “laboratorio” donde el docente aplica con la neutralidad del caso, estrategias metodológicas sugeridas por los técnicos en la búsqueda de un desempeño eficiente. Lo importante es saber ejecutar acciones

planificadas en el aula escolar sin conexión con el entorno y evitar la “contaminación” subjetiva, fundamentalmente, ideológica y política.

Hoy, cuando los cambios epocales están incidiendo en superar la neutralidad política e ideológica, con el objetivo de desdibujar la intención que subyace en la domesticación impuesta por la concepción tecnocrática como sustento teórico del curriculum. El cuestionamiento se debe, entre otros aspectos, a las implicaciones que ha determinado en la minusvalía de la calidad formativa y su abstracción de la realidad compleja y cambiante. Al respecto, de acuerdo con Quintero y Otros (1980), se pueden citar:

La desorganización del pensamiento, la disminución del pensamiento crítico, la pérdida de la conciencia de lo histórico, la disminución de la capacidades de análisis, razonamiento y comprensión por la imposición de procedimientos pedagógicos conductistas, la incomunicación progresiva en el estudiantado, la imposibilidad para profundizar en el contenido de las asignaturas, así como para realizar trabajos de investigación en las "cátedras" (p. 31)

Quiceno C. (1988), con la tecnología educativa “...perdió en la capacidad de formación de los sujetos, en la creación de valores educativos. Por su parte el magisterio sustituyó el manual, el libro dogmático y frío por los objetivos, el currículo, la evaluación, las unidades curriculares que agregaron la técnica educativa y con ella la creencia de acercarse a la objetividad cuando todavía se seguía pensando en la idealidad (p. 18).

Esta situación obedece a la utilización estricta de métodos, técnicas y procedimientos ceñidos a la linealidad y al mecanicismo. Necesariamente, esta formación condujo al logro de un profesional automatizado, acrítico y colonizado, condicionado para transmitir la información del contenido programático, hábil para dar la clase, pero nefasto para articular la clase con la problemática de la realidad.

Con las pruebas objetivas se pudo mejorar los procesos de evaluación hacia la obtención de resultados más coherentes con el mejoramiento de la calidad de la acción formativa: No obstante, su uso indiscriminado trajo como consecuencia,

convertirlas en el único y exclusivo instrumento para realizar la evaluación y en vez de servir para juzgar el rendimiento escolar, derivó en una medición más sofisticada.

El propósito de la aplicación de las pruebas objetivas desvió la orientación pedagógica de realizar el acto evaluador de una forma más integral, sistemática y armónica. El uso y el abuso desvirtuaron la intención de la taxonomía de Bloom, que sirvió para graduar los niveles de dificultad de los procesos de aprender, porque los educadores se limitaron a evaluar los niveles de conocimiento, comprensión y aplicación. Esto trajo como consecuencia que no se evaluó los niveles de análisis, síntesis y evaluación, cuyas exigencias demandaban un alto nivel de reflexión, crítica y creatividad.

CAPITULO V

LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

La temática

En Venezuela, desde los años sesenta del siglo XX, se han realizado cambios importantes en la práctica escolar, con el propósito reiterado de introducir mejoras sustanciales a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde ese momento, ha sido para el Ministerio de Educación, un reto superar el modelo transmisivo tradicional de notable vigencia y estabilidad en el desenvolvimiento de las actividades del aula, con la persistencia puntual del dictado, la copia, el dibujo, el calcado y la medición como evaluación.

La persistente intención deja entrever las repercusiones de la finalidad educativa que ha servido de guía para orientar los procesos formativos. En efecto, mientras en la Ley de Educación (1955), la educación apuntaló el desarrollo intelectual de los educandos, en la Ley Orgánica de Educación (1980), se orientó hacia la formación integral de la personalidad de los estudiantes para que sean cultos, sanos y críticos.

Este contraste marca una clara diferencia entre el desarrollo meramente del intelecto, con la ejercitación de razonamientos para explicar los objetos de estudio. Para Amaro de Chapín (2000), se trata de la obtención de información para fortalecer la acumulación de datos en la memoria, pues gracias a ellos, de allí, surgirán las interpretaciones sobre los temas estudiados.

Esta orientación educativa tuvo en la enseñanza de la geografía un puntual para consolidar el afecto al territorio, el conocimiento del espacio geográfico nacional y un extraordinario afecto a la cultura del país. La concepción geográfica afín, se facilitó desde los fundamentos determinista, naturalista y enciclopédico y se insertó en la práctica escolar cotidiana, pero con fundamentos pedagógicos tradicionales.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tuvo como tarea medir el rendimiento escolar. Esa forma de evaluar fue cuestionada en el Informe de la COPRE (1990), porque se consideró poca formativa, al limitarse a medir la obtención del conocimiento, acumular datos cuantitativos, donde el número mostraba el nivel del aprendizaje alcanzado por los educandos.

Se cuestiona que la acción pedagógica da a los estudiantes un conocimiento elaborado por los expertos, definido en un programa estructurado con contenidos seleccionados previamente como conocimientos esenciales y básicos de la disciplina geográfica, para que fuese transmitido por los educadores mediante la actividad de dar la clase; es decir, facilitar un conocimiento y evaluar cuantitativamente su adquisición.

En cambio, según lo pautado en la Ley Orgánica de Educación (1980), fue necesario educar para potenciar conocimientos, habilidades y destrezas hacia la consolidación de actitudes democráticas, argumentadas en la participación y protagonismo social. Con eso, se pretendió adecuar la formación académica a las sucesos del momento histórico; en especial, mejorar la formación de los ciudadanos de manera más acorde y consustanciada con sus necesidades.

El primer intento formulado para aplicar este instrumento legal, se apoyó en una visión integral de las ciencias sociales, definida como el área de Pensamiento Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). Para Taborda (1990), su finalidad fue ofrecer una apreciación interdisciplinaria para explicar la realidad sociohistórica, desde el enfoque geohistórico. Así, la situación objeto de enseñanza y aprendizaje se abordaba y explicaba en forma de procesos sociohistóricos de integración sociedad-naturaleza

La estimación del rendimiento escolar más ajustada a esta forma de explicar la realidad geográfica, fue la evaluación formativa que dio especial atención a superar la medición y considerar a la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Significó evaluar, no solo la cuantificación, sino también tomar en cuenta los rasgos cualitativos del acto pedagógico y armonizar integralmente lo sumativo con lo cualitativo.

Estas dos posturas educativas muestran las contradicciones de educar para desarrollar una sola parte del sistema humano, el intelectual, cuya manifestación más inquietante fue convertir la memorización en el acto esencial y básico del aprendizaje. Según Esté (1983), eso representó que aprender fue tan solo reproducir datos, acumular y abstraer en el momento de la formulación de la interrogante. Finalmente, mecanizar la mente.

La exigencia del aprendizaje integral, se argumentó en la necesidad de articular la obtención del conocimiento con la habilidad para recolectar datos, procesarlos y elaborar un nuevo conocimiento; es decir, la integración sistémica del ser humano, en cuanto lo intelectual, lo operativo y lo actitudinal. Se trata de una labor que representó armonizar lo teórico con lo práctico y formar comportamientos que impliquen transformación humana y ciudadana.

Los aspectos enunciados se corroboran, históricamente, en los documentos oficiales donde se deja entrever el reto de la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un punto de partida es revisar el acento tan pretérito de las actividades didácticas. Por cierto, en el Informe de la Comisión Presidencial (1986), se considera urgente analizar los programas escolares como medio que utiliza el docente para orientar su gestión pedagógica.

En el caso, la evaluación del rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía, también es motivo de inquietud, a pesar de los cambios renovados en sus fundamentos teóricos y metodológicos. Si preocupa que, a pesar de su innovación, persista la evolución sumativa que cuantifica el aprendizaje escolar, con la aplicación de pruebas para medir estadísticamente el aprendizaje obtenido. Para Rodríguez (1989), sus rasgos esenciales son:

- f) La evaluación aprecia los contenidos retenidos en la memoria por los estudiantes.
- g) Los docentes privilegian la medición sobre la evaluación.
- h) La evaluación se circunscribe a obtener datos cuantitativos.
- i) Evaluación implica aplicar pruebas.

- j) Las pruebas se limitan a identificar el nivel de adquisición de los contenidos transmitidos en el aula de clase.

En concordancia con los avances actuales en la evaluación del rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía, es preciso reconsiderar otros puntos de vista para asumir una evaluación de acento integral, sistemático y responsable, como lo plantean los fundamentos teóricos y metodológicos que exigen una enseñanza geográfica de un acento social, un aprendizaje participativo y protagónico, una educación humanista, un cambio epistemológico crítico-interpretativo y la orientación cualitativa de la ciencia..

La enseñanza descriptiva y la medición

Durante los años sesenta y setenta del siglo XX, el sistema educativo venezolano estuvo fuertemente condicionado por los desafíos de mejorar las condiciones del subdesarrollo y la dependencia. Al revisar los informes oficiales y planteamientos de expertos economistas y educadores, el atraso, la marginalidad y la monoproducción petrolera y de hidrocarburos, fue un referente inquietante en la gestión por avanzar hacia estadios de desarrollo más coherentes con los elevados ingresos petroleros.

Pronto se acometió la formación de recursos humanos que sirviesen para apoyar la transformación industrial del país. Según Cárdenas (1994), eso requirió introducir reformas en el sistema educativo y formar mano de obra calificada y habilitada para manipular las tecnologías que arribaron al país con la puesta en práctica de la Política de Sustitución de Importaciones e impulsar la industrialización nacional.

Un apoyo fundamental fue el facilitado por la Organización de Estados Americanos, quien promovió el modelo educativo tecnocrático y, desde allí, la enseñanza y el aprendizaje se fundamentaron en el dominio de métodos, técnicas y procedimientos didácticos. Este modelo educativo, según Morles, Valbuena y Muñoz (1977), consideran que "...el proceso educativo debe ser sistemático y que el aprendizaje o conjunto de cambios logrados en la conducta del sujeto debe ser duradero y positivo" (p. 11).

Al respecto, Lacueva (1989), admite que lo esencial de la acción educativa tecnocrática es el cambio de conducta, el cual se logra mediante el logro de objetivos elaborados con fines de conseguir cambios duraderos y de notable repercusión formativa en los educandos. Esto se logra con transmitir contenidos programáticos para fijarlos en la mente de los estudiantes, con el uso de aprendizajes en forma estricta y rigurosa, en la misma forma como se diseñan y ejecutan los experimentos científicos.

La enseñanza, ante la permanencia de estos fundamentos, debería seguir procesos mecánicos y lineales y el docente, un experto dador de clase, que orienta la enseñanza y el aprendizaje, a partir del programa escolar, desde donde los planifica, ejecuta y evalúa.

El cambio educativo planteó una enseñanza de la geografía con rumbo científico ajustado a los fundamentos disciplinares positivistas; es decir, fragmentar la realidad en cuantos partes fuese posible, con el propósito de describir y explicar la realidad geográfica. Según Santiago (2005), la respuesta fue una concepción de la ciencia geográfica, centrada en los fundamentos de la geografía física y la geografía humana.

Por cierto, esta forma de apreciar la geografía en el ámbito escolar, resultó notablemente contradictoria con la emergencia de los fundamentos geográficos cuantitativos más preocupados por la construcción de modelos matemáticos y estadísticos para explicar la organización del espacio; en efecto, la disputa entre geografía física y geografía humana, ya había sido superada.

La presencia de la geografía descriptiva y los procesos educativos tecnocráticos se muestran en los programas escolares. Según el Ministerio de Educación (1970), en ellos se estableció una concepción tradicional que, poco coherente con las necesidades de la formación de un ciudadano democrático, consciente del atraso originado por el subdesarrollo y la dependencia, tuvo como respuesta una versión científica ya superada en el debate geográfico.

La mejor demostración se puede evidenciar en el citado programa, donde se indica que la geografía escolar se concibe: "...en función del concepto moderno de la Geografía: ciencia de relaciones y de síntesis, que estudia las relaciones del hombre

con su medio; las características y ubicación de los diferentes paisajes y las actividades de los hombres que los integran (p. 209).

Este concepto de geografía tradujo una actividad pedagógica descriptiva, naturalista e enciclopedista de donde derivó una actividad formativa reducida a transmitir nociones y conceptos geográficos, como parcelas conceptuales que deberían ser adquiridos y memorizados por los estudiantes, como revelación de aprendizaje. En efecto, enseñar geografía, según el programa indicado, se debió realizar:

...con el auxilio de los mapas y de cartogramas (previamente multigrafiados y entregados a los alumnos), el profesor proporcionará a estos una visión de conjunto de cómo se distribuyen en el globo las actividades económicas principales y los factores que concurren a esa distribución. En especial lo siguiente:

- a. ubicación de las zonas de e los principales cultivos: trigo, maíz, algodón, café, té, tabaco, cacao, caña de azúcar, etc.
- b. ubicación de las grandes zonas ganaderas,
- c. ubicación de los grandes yacimientos minerales (Carbón y hierro) e hidrocarburos.
- d. ubicación de las principales zonas industrializadas (Ministerio de Educación, 1987)

El sentido descriptivo demandó que la evaluación atendiera a ese sentido detallado, puntualizado y específico, para lo cual se aplicaron las pruebas objetivas, que elaboradas como test psicológico, facilitaba la obtención de datos cuantitativos para calificar el rendimiento escolar de la enseñanza geográfica. Los instrumentos de evaluación fueron estructurados con test de verdadero y falso, completación, pareo, selección múltiple, respuesta breve, entre otros.

En la práctica escolar cotidiana se vivenció, se definió una evaluación ajustada a la concepción descriptiva de la geografía, al cambio de conducta y al logro del objetivo. Como instrumentos, las pruebas objetivas, que facilitaron apreciar lo aprendido por el

estudiante, en función de las respuestas dadas y con eso, la evidencia del cambio de conducta.

La enseñanza geográfica explicativa y la evaluación sumativa

Las circunstancias que se desenvuelven entre 1983 y 1999, colocaron en el primer plano a la confrontación entre los EE.UU. y la Unión Soviética, por el control político-militar del planeta. El resultado geopolítico comenzó a manifestarse con el derrumbe del Muro de Berlín, la fragmentación de Yugoslavia y el estallido de la Unión Soviética; acontecimientos que revelaron la emergencia de un escenario calificado del Nuevo Orden Económico Mundial y globalización, bajo la égida norteamericana.

Los Estados Unidos asumieron la condición de potencia unipolar, sostenida en un sólido y extraordinario desarrollo científico-tecnológico y comunicacional, con un poderío militar, económico y financiero de alcance planetario. Este hecho, según Bodemer (1998), mostró a esta nación como el centro de la economía de mercado, del desarrollo industrial y tecnológico. También su conducta homogeneizadora de su modelo civilizatorio y cultural.

Las profundas diferencias entre el desarrollo alcanzado por los países industrializados y los países pobres, determinó promover en la UNESCO, un modelo educativo para mejorar las condiciones de vida de los países tercermundistas y superar la condición de espectadores de los cambios de la época, proveedores de materias primas y mercado consumidor (Normativo de la Educación Básica, 1983).

Desde la Declaración de México, según la UNESCO (1990), fue obligatorio estructurar un sistema educativo coherente con la obligatoriedad de la enseñanza hasta el noveno año. Así, surgió la Educación Básica y la Educación Media Diversificada y Profesional, tal y como se establece en la Ley Orgánica de Educación (1981). En efecto, la práctica educativa debió encaminar su esfuerzo para formar un ciudadano, culto, sano y crítico, como actor activo de la democracia.

Ahora los procesos de enseñanza y aprendizaje debieron apuntalar una labor educativa más participativa y protagónica más allá del simple acto de lograr el objetivo de aprendizaje. De allí que en el plano teórico, la enseñanza constituyó una actividad más horizontal, participativa y democrática hacia la explicación de la comunidad local como escenario de los sucesos ciudadanos.

Llamó la atención que en el ámbito de la geografía como ciencia, en su docencia e investigación, emergieron los aportes de la geografía cuantitativa y geografía radical, cuyos fundamentos fueron más centrados en la comprensión de la organización del espacio geográfico construido por los grupos humanos. Mientras que en el Programa escolar de Geografía General (1987), la geografía centró su preocupación en:

...los temas que estudia procesos que tienen que ver con el medio físico-natural, con el medio social y con las relaciones entre ellos, que estudia procesos que se distribuyen desigualmente en el espacio o superficie terrestre y que su objetivo es tratar de averiguar las causas y consecuencias de esta distribución. Por último, que la finalidad del estudio geográfico es logara un mejor y mayor conocimiento del mundo en que vivimos con el propósito (aplicado) de mejorar la calidad de vida (p. 191).

Bajo esta perspectiva, la enseñanza geográfica se ajustó a los fundamentos teóricos y metodológicos de la geografía explicativa, cuyas bases teóricas fundó Alejandro de Humboldt. Por tanto, su desviación conceptual, le dificulta entender la complejidad del espacio geográfico, porque simplemente aborda los aspectos físicos, biológicos y ecológicos, para explicar sus causas y consecuencias.

Una de las razones de la innovación pedagógica es el establecimiento de los objetivos programáticos, donde destacan verbos como determinar, definir, explicar sintetizar, analizar, para citar ejemplos de la orientación que debe tener la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar explicativa.

Esta direccionalidad de los objetivos, exigió dar orientaciones precisas a los educadores sobre cómo enseñar. Al respecto, fueron definidos los contenidos, las estrategias metodológicas sugeridas y las estrategias de evaluación. Cada uno de estos aspectos descritos de una manera didáctica, con el objeto que el docente

transmita los conocimientos y los estudiantes les reproduzcan. Eso se corrobora en el siguiente ejemplo, según el Programa de Estudio Geografía General (1987):

Objetivo: Definir el clima a través de la explicación de los elementos que lo conforman.

Contenido: El clima. Concepto, Elementos, Gráficos Climáticos.

Estrategias metodológicas sugeridas: Elaborar una lista de conceptos de los elementos del clima; Elaborar un gráfico climático, redactar una definición de clima.

Estrategias de evaluación sugerida: El educando habrá logrado el objetivo en la medida en que: 1. Exprese una breve definición del clima. 2. Defina los principales elementos que conforman el concepto de clima. 3. Describa los principales aparatos meteorológicos que se usa para recabar información acerca de los elementos climáticos. 4. Elabore algunos gráficos climáticos en base a datos mensuales de temperatura y lluviosidad. (p. 200).

Una explicación a esta situación tiene como justificación que la enseñanza geográfica conductista, reivindica que la evaluación deberá pretender la verificación del nivel de adquisición que el estudiante hace del contenido programático enseñado. Es la evaluación sumativa, cuyo propósito es precisar cuantitativamente cuál es el nivel del aprendizaje conceptual que ha obtenido el educando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por cierto, esto corroborado en el Manual del Docente (1986), donde se establece que evaluar:

...se refiere a la forma de recoger datos relacionados con el aprendizaje de los educandos y a la manera de evaluarlos, con la finalidad de determinar si la enseñanza está surtiendo los efectos esperados, si es adecuada a quien se destina y si es preciso hacer reajustes en la planificación (p. 10).

De esta forma la evaluación es un referente de una acción educativa orientada a transmitir conocimientos sin efecto formativo en lo procedimental y actitudinal. Simplemente educar es fijar y acumular contenidos del programa, sin efecto en la explicación de la realidad geográfica. Emerge entonces una evidente contradicción: Mientras la orientación educativa pretende formar ciudadanos cultos, sanos y críticos,

la práctica escolar de la enseñanza de la geografía se aferra a la memorización de datos.

La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa

Los acontecimientos sociohistóricos que ocurren a fines del siglo XX, en Venezuela, representan la existencia de cambios de la democracia representativa a la democracia participativa y protagónica; un modelo educativo calificado de bolivariano y la forma interdisciplinaria de enseñar las ciencias sociales. Estos cambios se insertan en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se establece un modelo de país más centrado en atender la transformación del subdesarrollo y la dependencia.

En principio, se aspira mejorar la condición de monoprodutor petrolero y de hidrocarburos, superar la vigencia de la política de Sustitución de Importaciones, el precario desarrollo industrial, bajo sus disparidades territoriales; el modelo de desarrollo centro-periferia, las contradicciones sociales y el modelo educativo de acento tradicional, caracterizado por la exclusión, la repitencia, la deserción y el analfabetismo, entre otros aspectos.

La realidad enunciada determinó que el enfoque educativo, según el Ministerio de Educación y Deportes (2000), tuviese una orientación humanista y se desarrollara ajustado al nivel biopsicosocial de los estudiantes; esto es, el subsistema preescolar y primario, para los niños; el liceo bolivariano, adolescentes y jóvenes y la Educación Superior, jóvenes y adultos. Paralelamente, las misiones educativas Robinson, Ribas y Sucre, cuyo propósito es aminorar las dificultades del analfabetismo, la exclusión y la deserción escolar

El planteamiento educativo asumido se propuso superar el esquema disciplinar tradicional, fuertemente cuestionado. Al respecto, se incentivó la integración de las asignaturas, de acuerdo con su afinidad conceptual. En este caso, fue estructurada el área de ciencias sociales que vinculó a la geografía con la historia y otras ciencias

sociales afines, para explicar la dinámica sociohistórica y geográfica de un lugar determinado.

Según el Ministerio de Educación y Deportes (2004), el cambio educativo se afincó en la interdisciplinariedad y en lo pedagógico, entender los problemas de la comunidad de manera integral y holística y la realidad vivida fue abordada desde diferentes puntos de vista; no solo lo meramente geográfico, sino también histórico, económico y político, por ejemplo.

En lo disciplinar, el fundamento geográfico fueron las concepciones humanista, social y radical, para explicar las situaciones sociales, ambientales y geográficas. Pero fue el enfoque geohistórico (Tovar, 1986), el sostén teórico y metodológico que se asumió para entender que la sociedad construye su espacio geográfico bajo condiciones históricas dadas, al armonizar una relación interdisciplinaria entre la geografía, la historia y otras ciencias sociales afines.

Este enfoque geográfico se aplicó en el modelo educativo con el estudio a la comunidad local. Así, se emparentó el acto educante con el modelo de desarrollo endógeno. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán apoyarse en el Diagnóstico de la Comunidad, para obtener los datos para desarrollar los procesos formativos en correspondencia con las dificultades de los estudiantes y las necesidades de su comunidad, en forma explicada, razonada y crítica.

Lo indicado demandó que los procesos de enseñar y aprender asumieron al seminario como la actividad didáctica esencial y básica para obtener el conocimiento, con la intención de formar los ciudadanos con su participación en actividades donde se integran la teórica con la práctica, en plena armonía dialéctica para redescubrir y descubrir el conocimiento geográfico.

El desarrollo curricular abierto y flexible promovido, derivado de la labor del seminario, apuntó hacia la confección del programa de actividades desde la información recabada por el Diagnóstico de la Comunidad, pues se dio facilidad al docente para el diseño de su planificación escolar, luego de aplicar el Diagnóstico de la Comunidad, para detectar problemas de la comunidad y estructura opciones de cambio.

Se trata de un extraordinario aporte para diligenciar la contextualización de la escuela en atención de las necesidades que apremian a la colectividad e impulsar una acometedora integración de la escuela con su comunidad. Para Istúriz (20069, un aspecto básico de esta articulación fue facilitar la enseñanza y el aprendizaje desde el desarrollo de la investigación, de tal manera de obtener un nuevo conocimiento y además, fortalecer la conciencia ciudadana.

La enseñanza geográfica, desde este punto de vista, representó la presencia de una labor pedagógica renovada en cuanto pretender insertar a los estudiantes en procesos de investigación, donde ellos pudiesen vincular la teoría con la práctica y elaborar un nuevo conocimiento sobre la temática de la comunidad estudiada. Eso trajo consigo, valorar las ideas previas de los educandos, facilitar la obtención, procesamiento y estructuración de remozados criterios personales, con significativos efectos formativos.

La evaluación ya no podía ser elementalmente sumativa, sino que se propuso la evaluación formativa. Ahora evaluar fue más allá de los datos estadísticos obtenidos con las pruebas objetivas y se dio más importancia al rendimiento escolar con un acento más formativo, remedial y mejorable, a partir de la acción protagónica de los estudiantes en los procesos de investigación; es decir, según Girardi (2007), apreciar los rasgos para introducir acciones que mejoren la acción y participación en los procesos de enseñar y aprender.

En correspondencia con lo indicado, la evaluación se asumió con una visión más sistémica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se dio más relevancia a la forma como participan los educandos en la elaboración del conocimiento, en la manifestación de lo aprendido y en la forma como insertan a la comunidad en la explicación de sus problemas sociales, ambientales y geográficos. De esta forma, se intenta dejar a un lado la vigencia de la medición cuantitativa por la valoración cualitativa de la participación en el acto educante.

Finalmente, se puede afirmar que estos acontecimientos donde se involucran las condiciones del momento histórico, los cambios curriculares, la renovación de las asignaturas y las formas de evaluación, es una apremiante necesidad apreciar los

objetos de conocimiento desde el punto de vista integral. Los puntos de vista
construidos facilitarán comprender que la evaluación, por su naturaleza tan compleja,
amerita de enfoques articulados para poder explicar sus circunstancias y
repercusiones educativas, pedagógicas y didácticas.

REFERENCIAS

- Alves, E., y Acevedo, R. (2000). La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Valencia (Venezuela): Ediciones Cerined.
- Amaro de Chapín, R. (2000). Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Arellano D., A. (1992). La educación: nuevas realidades, nuevos retos. Revista de Pedagogía N° 31, Caracas, Universidad Central de Venezuela, p. 33-47.
- Bunker, H. (1966). Principios fundamentales de evaluación para educadores. San José (Puerto Rico: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Cárdenas C., A. L. (1994). Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. Revista Ciencias de la Educación. Año 5, N° 10, Valencia: Universidad de Carabobo, pp. 14-38.
- Carreño H., F. (1981). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México: Editorial Trillas, S.A.
- Ceballos, B. (1999). La Formación del Espacio Venezolano. Caracas: FEDUPEL.
- Chadwick, C. (1979) Tecnología educacional para el docente. Cuarta Edición. Buenos Aires: Ediciones Paidós, S.A.
- Comisión Presidencia para la Reforma del Estado (COPRE) (1990). Un proyecto educativo para la modernización y la democratización. Caracas. Editorial Arte.
- Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo (1986). Informe presentado al Dr. Jaime Lusinchi sobre la educación venezolana. Caracas: Editorial Arte.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario, marzo, 24, 2000.
- Constitución de la República de Venezuela 1961. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. 3.357 (Extraordinario. Marzo (1984).
- Educación Básica. Geografía General. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Currículo.

- Escobedo D., H. (1996). Los indicadores de logro no son objetivos comportamentales. *Revista Educación y Cultura* N° 39, 5-10.
- Escobedo D., T. E. (1996). Reflexiones sobre conductismo y pedagogía. *Revista Educación y Cultura* N° 18, 21-32.
- Estacio, P. (1991) Junio 29). Educamos al escolar en la técnica del memorismo. *Diario El Nacional*, Caracas, p. C-8.
- Esté, A. (1994). El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- Figueroa de Q., R. (1995). La Enseñanza de la Geografía en el Nuevo Orden Mundial. *Cuadernos Geo-Educación* 2, 27-34.
- Flores O., R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*. Vol. 9, Nos 1y 2, 4-11.
- Frías, N. y Valentinez, M.V. (1999). Programa de Ciencias Sociales. II Etapa de Educación Básica. Algunas reflexiones para una mejor praxis pedagógica transformadora. *Revista Candidus* N° 3, 30.33.
- Friera S., F. (1997). Didáctica de las ciencias sociales. *Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Galindez, O. (1991). América Latina y el "Nuevo Orden" Mundial de Busch. *Revista Tiempo y Espacio* N° 16, 45-56.
- Girardi, G. (2007). La formación docente. Documento presentado en el Congreso Nacional Bolivariano desarrollado en junio 2006 en Caracas, bajo el auspicio y la promoción del Ministerio de Educación y Deportes.
- González C., F. (2000, agosto 11). La nueva naturaleza de los lugares. *Diario El Nacional*, Caracas, p. A-7.
- Govea de C, D. (1995). Educación, televisión y nuevas tecnologías. *Revista Laurus* N°2, 34-39.
- Guedez, V. (1992). La calidad y la educación en el marco de los nuevos paradigmas. *Revista Tablero*. N° 45, 58-75.
- Hurtado de Mendoza, M. de los A. (1980). Pruebas de rendimiento académico y objetivos de la instrucción. México: Editorial Diana, S.A.

Istúriz, A. (2006, octubre 09). Escuelas Bolivarianas son espacios de formación integral. Oficina de Prensa de la Asociación Bolivariana de Noticias. Caracas.

-Kaul de Kliksberg, A. (1984). Las ciencias sociales en la escuela primaria venezolana. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Lacueva, A. (1989) Más allá de la vieja tecnología. Revista Acción Pedagógica N° 1 (5-20).

Lacueva, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: Enseñando y aprendiendo en la escuela. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.

Ley de Educación (1955). Gaceta Oficial N° 24.813. Caracas, 22 de julio de 1955.

Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635, julio 26, 1980.

Marrón G., M., J. (1996). La evaluación en geografía. Enseñar geografía. De la teoría a la práctica. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Martínez Boom, A. (1989). Modelo curricular y tecnología Educativa en Colombia. Ponencia presentada en el Primer Encuentro en Tecnología Educativa – Aspectos críticos en su concepción y aplicación. Neiva, Colombia.

Martínez Boom, A. y Tamayo U., A. (1991) Teoría Pedagógica, Ética y Educación. Revista Pedagogía y Saberes N° 9, 12-24.

Maza Zavala, D.F. (1990) Geografía de la crisis y cambios geoeconómicos. Ponencia Central II Congreso Venezolano de Geografía. Mérida. Colegio de Geógrafos de Venezuela.

Ministerio de Educación (1970). Programas del Ciclo Básico Común. Primer Año Dirección de Planeamiento, Caracas.

Ministerio de Educación (1981) Normativo de la Educación Básica. Caracas. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

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

Ministerio de Educación (1983). Manual de instrucción programada sobre el proceso de evaluación en Educación Básica. Proyecto Multinacional de Currículo de la Organización de Estados Americanos. Caracas.

Ministerio de Educación (1986). Manual del Docente. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación (1987). Programa de estudio 7mo Grado. Tercera Etapa.

Ministerio de Educación y Deportes (2003). Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano. Vice-Ministerio de Asuntos Educativos. Caracas.

Ministerio de Educación y Deportes (2004). Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo al proyecto. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). Proyecto Educativo Nacional: La sociedad y país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular. Revista Educere N° 10, 101-116.

Morles, A. (1995). La educación ante las demandas de la sociedad del futuro. Revista Investigación y Postgrado Volumen 10 N° 1, 101-115.

Morles, V., Valbuena, A. y Muñoz, L. (1977). Manual sobre pruebas de rendimiento escolar. Caracas: Ediciones Co-Bo.

Ortíz, E. (1990). Tendencias y problemas de la economía mundial. Cuadernos de Postgrado: Ideología y Modernidad, 15-23.

Pérez, E. (1969). La civilización occidental. ¿Declinación o crisis de expansión?. Mérida, Universidad de Los Andes.

Quiceno C., H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. Revista Educación y Cultura N° 14, 12-18.

Quintero, M del P. (1980). El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela. Caracas: La enseñanza viva.

Ríos Cabrera, P. (2004). La aventura de aprender. 4ta Edición. Caracas: Editorial Cognitus, C. A.

Rodríguez de Moreno, E. A, (2000). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en Educación Básica Primaria. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- Rodríguez, N. (1981). Currículo. Diseño Curricular. La modificación de planes de estudio en la escuela superior. Lecturas de Educación y Currículo. Segunda Edición. Caracas: Editorial Biosfera, S.R.L.
- Rodríguez, N. (1989). Educación Básica: Positivo y Negativo. Cuadernos de Educación. N° 99-100. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Santiago R., J. A. (2004). Enseñar a investigar: Una alternativa para mejorar la enseñanza en el trabajo escolar cotidiano. Revista Candidus, Año 4 N° 30, 61-65.
- Santiago R., J. A. (2005). La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.
- Simpson, R. H. (1967). La autoevaluación del maestro. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sosa H, P. (1980). Medición y evaluación del trabajo escolar. Segunda Edición. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Taborda de Cedeño, M. (1973) La muestra en la enseñanza de la geografía. Boletín N° 1. 3-31.
- Taborda de Cedeño, M. (1975). Las empresas multinacionales. Una muestra para la enseñanza de la geografía. Boletín N° 5, 19-22.
- Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista Geodidáctica N° 1, 19-39.
- Taborda de Cedeño., M. (1983). La interdisciplinariedad y la enseñanza de geografía en la Educación Básica. Revista Geodidáctica N° 1, 19-39.
- Tovar L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas. Academia Nacional de Historia.
- Tovar, R. (1991). Sendas de la nueva ciencia. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Trinca, D. (1993). La geografía y los cambios del hoy. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Mérida. Universidad de los Andes.

- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia. Citada por Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1991. Caracas.
- Uslar P., A. (1981). De una a otra Venezuela. Editorial Monte Ávila. Caracas. Venezuela.
- Uslar P., A. (1990). Cuarenta ensayos. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Valbuena P., A. (1982a). La evaluación: una vía de mejoramiento educativo. Programa: Construcción de pruebas de rendimiento académico. Parte I. Ministerio de Educación. División de Tecnología Educativa, Caracas.
- Valbuena P., A. (1982b). La evaluación: una vía de mejoramiento educativo. Programa: Construcción de pruebas de rendimiento académico. Parte II. Ministerio de Educación. División de Tecnología Educativa, Caracas.
- Vilera Guerrero, A. (2001). Educación y Ciudadanía. Algunas disertaciones. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 6, Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela. p. 87-102.
- Yovane de Simancas, K. (2000). La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica. Acción Pedagógica. Vol. 9, Nos 1y 2, 12-16.