





ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA  
EN EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, PERIODO 2003 – 2004

ANDREA RENGIFO RENGIFO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
SAN JUAN DE PASTO  
2004

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA  
EN EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, PERIODO 2003 – 2004

ANDREA RENGIFO RENGIFO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de  
especialista en Docencia Universitaria

Asesor  
FRANCISCO JAVIER MORA CORDOBA  
Doctor en Geografía

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
SAN JUAN DE PASTO  
2004

## AGRADECIMIENTOS

La autora del presente trabajo agradece:

Al Programa de Geografía de la Facultad Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, por suministrar la información y colaboración necesaria para el éxito de esta investigación.

Al profesor, doctor en geografía FRANCISCO JAVIER MORA CÓRDOBA, por la dedicación y orientación durante todo el proceso de la investigación.

A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron con la presente investigación.

## Dedicatoria

A mi hijo : Carlos Francisco  
A mi esposo : Francisco Javier  
A mis padres : María y Julián  
A mis hermanos : Julián y Juan  
Carlos

quienes de alguna manera contribuyeron para la realización de ésta especialización.

Dedico a ustedes el resultado de esta investigación.

Andrea Rengifo

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Presidente de Jurado

---

Jurado

---

Jurado

San Juan de Pasto, 12 de agosto de 2004

## RESUMEN

En el amplio contexto de la Ciencia Geográfica en general y de la pedagogía en particular, esta investigación se enmarca dentro de las líneas de investigación diseñadas y estructuradas por el Posgrado en Docencia Universitaria y se realiza tomando como centro de estudio el Programa de Geografía de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño.

Con esta investigación se da una visión investigadora y totalizante de la práctica pedagógica que contribuye al estudio, conocimiento y enseñanza de las diferentes estrategias metodológicas de la Ciencia Geográfica.

Identificadas y caracterizadas los diferentes estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de la enseñanza de esta ciencia, la investigación presenta una propuesta centrada en las estrategias metodológicas alternativas para la enseñanza de la Ciencia Geográfica aplicadas al Programa de objeto de estudio.

El diseño metodológico del trabajo, se encuentra dentro de los sistemas de investigación cualitativa, descriptiva y propositiva.

Con los fundamentos teórico – conceptuales, consignados en el Marco teórico de esta investigación, se ha diseñado y estructurado de común acuerdo con los nuevos modelos y paradigmas de la moderna ciencia geográfica, como saber específico, así como en los del saber pedagógico y especialmente lo relacionados con la teoría de las estrategias metodológicas, aspectos que sin lugar a dudas contribuyen a un mejor análisis e interpretación al tiempo que garantizan y consolidan el diseño y estructuración de la propuesta.

Acoger la propuesta “Estrategias Metodológicas alternativas para mejorar y dinamizar la enseñanza geográfica de la Universidad de Nariño”, significará dinamizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en esta fundamental área de conocimiento y mejorar la calidad educativa del Programa de Geografía de la Universidad de Nariño.

### PALABRAS CLAVES

- Estrategias metodológicas
- Ciencia Geográfica



## GLOSARIO

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:** es el conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas para la enseñanza geográfica.

**GEOGRAFÍA:** es la ciencia que estudia la interacción del hombre con la naturaleza con sus diferentes factores y elementos dentro del espacio.

**GEÓGRAFO:** se lo define como un profesional de un conocimiento interdisciplinario de orden geográfico en relación con la planificación, el desarrollo regional y el ordenamiento territorial y ambiental.

**INVESTIGAR:** es un proceso sistémico que parte de un problema para buscar alternativas de solución que generan acciones que se orienten a la transformación del hombre y de la sociedad.

**MÉTODO:** es un camino que construye el estudiante para alcanzar su objetivo, en dicho camino el alumno resuelve una serie de problemas.

**LA ENSEÑABILIDAD:** es la disposición consciente, creativa y flexible para asumir aquello que ha sido seleccionado para ser enseñado, es la apropiación de las sospechas y las dudas sobre las cuales recae la responsabilidad de enseñar.

**PEDAGOGÍA:** ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, además posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber. La pedagogía dentro de su conocimiento es capaz de reconceptualizar la región discursiva, los conceptos, el campo práctico o los métodos de una disciplina o de un saber que se requieren para tomar posesión de conceptos, modelos o métodos de otra disciplina o práctica. En este proceso la pedagogía se proyectará hacia la formación, entendida como crecimiento humano, crecimiento de hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas: creativos, inventivos y descubridores; hombres que puedan criticar, verificar y no solamente repetir y aceptar lo que se les ofrezca, en una palabra, autónomos.

**EDUCACIÓN A NIVEL SUPERIOR:** es un servicio social al cual tiene derecho toda la población según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes por la mayoría de la sociedad.

Además debe propender, por generar en las personas la participación democrática, la libertad, mediante la toma de conciencia de sí mismo, motivar a la creatividad, responsabilidad, liderazgo y en última instancia debemos comprender

que la educación no solo debe interesarse por los contenidos y conocimientos que se repiten de memoria o de forma mecánica, sino que hay que disponer de ese conocimiento para generar soluciones a los problemas que vive nuestra sociedad o sea poner esos conocimientos en práctica.

METODOLOGÍA: hace referencia a la forma como el docente realiza su trabajo a las estrategias que emplea para cumplir su quehacer pedagógico, y en esto es necesario que cada educador analice su propio caso y tome las decisiones conveniente de acuerdo con las condiciones del medio local, atendiendo a las características de los educandos y de acuerdo a las teorías pedagógicas actuales.

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. ASPECTOS CIENTÍFICOS TÉCNICOS	
1.1 TÍTULO	19
1.2 TEMA	19
1.3 FRENTES DE INVESTIGACIÓN	19
1.4 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	19
1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	19
1.6 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
1.7 OBJETIVOS	21
1.7.1 Objetivo General	21
1.7.2 Objetivos específicos	21
1.8 ANTECEDENTES	22
1.9 JUSTIFICACIÓN	22
2. MARCO REFERENCIAL	24
2.1 MARCO CONTEXTUAL	24
2.1.1 Macrocontexto	24
2.1.1.1 Historia de la Universidad de Nariño	24
2.1.1.2 Proyección Social y Ubicación de la Universidad de Nariño	29
2.1.1.3 Misión y Visión de la Universidad de Nariño	30
2.1.1.4 La Comunidad Académica y las carreras existentes	32
2.1.2 Microcontexto	32
2.1.2.1 Origen e institucionalización de la Ciencia Geográfica	32
2.1.2.2 Perfil Ocupacional	35
2.1.2.3 Fundamentos Curriculares	36
2.1.2.4 Áreas de Formación	38
2.1.2.5 Área de formación Geográfica	38
2.1.2.6 Colombia, Nariño y la necesidad de un geógrafo especializado en la organización del espacio geográfico y planificación regional	39
2.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	40
2.3 MARCO LEGAL	134
2.3.1 Constitución Política de Colombia 1991	134
2.3.2 Ley 115 de 1994 (Febrero 8)	135
2.3.3 Ley 30 de 1992 (Diciembre 28)	135
2.3.4 Ley No 78 de 1993 ( 19 de octubre)208	136
2.3.5 Decreto Numero 2566 de 2003 ( 10 de Septiembre)	137
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	140
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	140
3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	140
3.3 TIPO DE DISEÑO	140

3.4 POBLACIÓN O UNIDAD DE ANÁLISIS	140
3.4.1 Población estudiantil	140
3.4.2 Población docente	141
3.5 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	141
3.6 TÉCNICAS PARA ANALIZAR LA INFORMACIÓN	142
3.7 INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	142
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	143
4.1 ANÁLISIS DE DATOS SUMINISTRADOS POR LOS ESTUDIANTES	143
4.2 INTERPRETACION DE LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES	143
4.3 ANALISIS DE DATOS SUMINISTRADOS POR DOCENTES	167
4.4 INTERPRETACION DE LA ENTREVISTA APLICADA A DOCENTES	168
5. PROPUESTA “ ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS PARA MEJORAR Y DINAMIZAR LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO ”	171
5.1 PRESENTACIÓN	172
5.2 OBJETIVOS	172
5.2.1 Objetivo General	172
5.2.2 Objetivos Específicos	172
5.3 JUSTIFICACIÓN	173
5.4 MARCO TEÓRICO	174
5.5 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	174
5.6 DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO MEDIANTE LA INDAGACIÓN	179
5.7 LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA	
5.8 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)	183
5.9 LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA APRENDER INVESTIGANDO, ENSEÑAR INVESTIGANDO	191
5.10 EL APRENDIZAJE COLABORATIVO	192
5.11 EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS (APP)	199
5.12 EL ENSAYO	200
5.13 LOS MAPAS CONCEPTUALES	202
5.14 TRABAJO DE CAMPO	205
5.15 LOS MAPAS MENTALES	208
CONCLUSIONES	229
RECOMENDACIONES	236
BIBLIOGRAFÍA	239
ANEXOS	247

## LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Método	46
Figura 2. Modelo Pedagógico Geográfico	57
Figura 3. Modelo Pedagógico Tradicional	59
Figura 4. Modelo Conductista	59
Figura 5. Modelo Romántico	60
Figura 6. Modelo Desarrollista	61
Figura 7. Modelo Socialista	62
Figura 8. Modelo Ciencia Geográfica	65
Figura 9. Convergencia del paradigma cognitivo	67
Figura 10. Ideal de verdad	69
Figura 11. Pedagogía	70
Figura 12. Enfoque constructivista en educación	75
Figura 13. El aprendizaje significativa	76
Figura 14. Campo y niveles de sistematización de la pedagogía	78
Figura 15. Las estrategias metodológicas de la ciencia geográfica	99
Figura 16. Trabajo en grupo en geografía	124
Figura 17. Trabajo en grupo de estudiantes	146
Figura 18. Aplicación temas con los estudiantes	147
Figura 19. Talleres desarrollados para el conocimiento del tema	148
Figura 20. Estudiantes fundamentados en el desarrollo del trabajo en Equipo Cooperativo	153
Figura 21. Planificación de actividades de indagación	180
Figura 22. Desarrollo de habilidades de pensamiento	182
Figura 23. Profesores y actividades investigativas	193
Figura 24. Fases y etapas de la investigación cualitativa	194
Figura 25. Trabajo de campo	195

## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Caracterización de diferentes modelos pedagógicos	68
Cuadro 2. El aprendizaje significativo	74
Cuadro 3. Población o unidad de análisis	141
Cuadro 4. Población docente	141
Cuadro 5. Análisis de datos suministrados por los estudiantes	144
Cuadro 6. Teorías	158
Cuadro 7. Análisis de datos suministrados por los docentes	170

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Diario de campo	248
Anexo B. Encuesta para Estudiantes	250
Anexo C. Encuesta para Docentes	253
Anexo D. Entrevista realizada a docentes	256
Anexo E. Categorización de las Estrategias Metodológicas alternativas	257

## ABSTRACT

In the wide context of geographic science in general and the pedagogic in particular, this investigation is framed into the investigation lines designed and structured by the post degree in university educational, and it's made taking as study center the geography program in human Sciences Faculty in "Universidad de Nariño".

With this investigation we give an integrative and entirety vision from the pedagogic practice that contributes to the study, knowledge and teaching of different methodological strategies in geographical science.

Once the different methodological strategies used by the educational in the teaching of this science were identified and characterized, the investigation shows a proposal centered in the alternative methodological strategies for the teaching of geographical science applied to the Geography program which is study object.

The methodological design in this work, is among the qualitative, descriptive and propositive investigation systems.

With theoretical and conceptual basis, put into the theoretical frame in this investigation, it was designed and structured according to new models and paradigms from the modern geography science, as specific knowledge besides the pedagogic knowledge and specially the related ones with the theory of methodological strategies, these aspects that doubtless contribute to a better analysis and besides warrant and consolidate the proposal design and set up.

To accept "Alternative methodological strategies for improving and energizing the geographic teaching in Geography program at Universidad de Nariño", will mean energize the teaching process in this fundamental Knowledge area and getting better the educational quality in Geography program at Universidad de Nariño.

CLUE WORDS:

Methodological Strategies  
Geographical Science



## INTRODUCCIÓN

La presentación del trabajo de grado titulado: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN EL PROGRAMA DE LA GEOGRAFÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO; periodo 2003 – 2004” se hace con el fin de dar cumplimiento a uno de los requisitos parciales para optar el título de Especialista en Docencia Universitaria de acuerdo con las normas vigentes al interior de la Universidad de Nariño.

En efecto este estudio pretende analizar la aplicación de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes del Programa de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, para el mejoramiento de la calidad de la docencia con el fin de hacer de ella un espacio de investigación en el aula que aporte a la solución de problemas de formación profesional y participar con eficiencia en los procesos de investigación que se presentan en las instituciones universitarias.

En el amplio contexto de la Geografía en general y de la Pedagogía en particular, esta investigación se enmarca dentro de las líneas de investigación diseñadas y estructuradas por el Postgrado en Docencia Universitaria y se realiza tomando como centro de estudio el Programa de Geografía de la Universidad de Nariño. Con la presentación de este trabajo se pretende obtener una visión integradora y totalizante de la Práctica Pedagógica que contribuya al estudio, conocimiento e innovación de los diferentes procesos metodológicos en el campo de la Ciencia Geográfica.

El trabajo está organizado en cinco capítulos, el primero de los cuales hace referencia a los aspectos científico – técnicos, que comprenden el Título, Tema, Frente y Línea de Investigación, Descripción y Formulación del Problema.

En esta parte del documento se presenta el diseño y estructuración dentro del Objetivo general como los Objetivos específicos acordes con la formulación del problema y la naturaleza del mismo. Para concluir esta parte se hace un análisis de los antecedentes del problema y en la Justificación se expresan las razones por las cuales se hace necesaria la ejecución de esta investigación.

El segundo capítulo comprende el MARCO REFERENCIAL, en el que se identifican el Marco Contextual que presenta la reseña histórica de la Universidad y del Programa de Geografía, así como la misión y visión de ambos contextos. De la misma manera se presenta el Marco teórico Conceptual que se ha diseñado y estructurado de común acuerdo con los nuevos lineamientos, modelos y paradigmas de la moderna ciencia geográfica, como saber específico, así como

con los del saber pedagógico y especialmente los relacionados con la teoría de las estrategias metodológicas, aspectos que sin lugar a dudas contribuyen a un mejor análisis e interpretación, al tiempo que garantizan y consolidan el diseño y estructuración de la propuesta.

Para una mejor interpretación y fundamentación, la investigación se apoya en un Marco Legal que tiene en cuenta la Constitución Política de Colombia del año 1991, la Ley 115 de 1994 (Febrero) y el decreto 1860 de 1994 (Agosto 3) y Ley 30 de 1992 (Diciembre 28) entre otros.

En el tercer capítulo se presentan en conjunto los aspectos metodológicos de la investigación que comprenden: tipo, enfoque y diseño de investigación. La metodología está diseñada para lograr el cumplimiento de los objetivos tanto general como específicos. En tal sentido ésta es de carácter cualitativo, descriptivo y propositivo dada la naturaleza de la investigación y está acorde con los nuevos esquemas de la investigación científica, lo cual conduce al diseño de una nueva propuesta metodológica que contribuirá a dinamizar el proceso de enseñanza del Programa de Geografía de la Universidad de Nariño, objeto de la presente investigación.

De la misma manera en este capítulo se hace referencia a la población o unidad de análisis tanto estudiantil como docente; se presentan también las técnicas para la recolección, análisis e interpretación de la información, aspectos fundamentales en todo trabajo de investigación científica.

En el cuarto capítulo se trabaja la categorización e interpretación de la información recolectada a partir del constructor teórico y en el último capítulo, el quinto se presenta la propuesta “Estrategias metodológicas alternativas para mejorar y dinamizar la enseñanza Geográfica en el Programa de Geografía de la Universidad de Nariño”.

Finalmente el estudio presenta una serie de conclusiones y recomendaciones resultado de la experiencia del proceso investigativo, planteando la importancia que tiene el utilizar estrategias metodológicas alternativas para mejorar la calidad educativa, contribuyendo al desempeño eficaz de la labor docente y formación y cualificación del Geógrafo en el Programa de Geografía de la Universidad de Nariño.

## 1. CIENTÍFICOS TÉCNICOS

### 1.1 TÍTULO

“Estrategias Metodológicas para la enseñanza Geográfica en el Programa de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, período 2003 – 2004”.

### 1.2 TEMA

Estrategias Metodológicas para la enseñanza de la Geografía.

### 1.3 FRENTE DE INVESTIGACIÓN

“Innovaciones Educativas para el Mejoramiento cualitativo de la Educación”.

### 1.4 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se contextualiza en la Línea de Investigación identificada como: “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación” y se inscribe en la Sub-línea: “Mejoramiento cualitativo de la Educación Superior”. Con él se hace un estudio y análisis de las Estrategias Metodológicas utilizadas por los docentes del Programa de Geografía, teniendo en cuenta los saberes fundamentales de la pedagogía y los saberes específicos de la ciencia Geográfica, con la posibilidad y trascendencia de ser enseñado este saber, lo cual se orienta con la interdisciplinariedad y es dirigida al mejoramiento de la calidad de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, con un compromiso de alta sensibilidad crítico-social y reflexivo en procura de un mejor desarrollo personal y de la comunidad Educativa.

### 1.5 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las Estrategias Metodológicas utilizadas para la enseñanza de la Ciencia Geográfica en la Escuela tradicional, por lo general, se han desarrollado de manera precientífica.

Hasta hace algunos años, la enseñanza de la geografía se centraba en lo memorístico, moralizante, anecdótico y romántico, desconociendo en gran parte las innovaciones en el campo pedagógico y curricular de esta ciencia, el papel de las masas populares con sus cambios tanto sociales como políticos, históricos, culturales, económicos y étnicos e ideológicos, lo cual llevaba a realizar una información y descripción de contenidos carentes de sentido, olvidando los nuevos

procesos metodológicos y la interdisciplinariedad con las demás ciencias, sus principios y los fenómenos que rigen el comportamiento de nuestro mundo y las actividades características de nuestra cultura.

Dentro de la práctica educativa y en los distintos niveles de la educación básica, media y universitaria algunas instituciones aún mantienen el esquema de la memoria mecánica que se traduce en la descripción y narración de hechos, situación que se reduce a una simple información de datos y contenidos en donde el estudiante se convierte en un simple receptor, lo cual no permite la creatividad, la motivación, la responsabilidad, la creación de valores, la producción del conocimiento y el mismo amor hacia la Ciencia Geográfica, aspectos éstos que disminuyen la importancia del estudio de esta ciencia.

En cuanto a la enseñanza de la Geografía en el nivel superior, en algunos casos, los responsables de orientar dicho proceso, no han abordado la revisión y menos transformación de manera didáctica y metodológica de los planes y contenidos de estudio de las asignaturas, es decir, se plantean contenidos descontextualizados de la realidad local, regional, nacional e internacional.

Situaciones como éstas, conducen al estudiante a la pérdida de interés y desconocimiento de la problemática social y de su entorno, surgiendo así una falta de compromiso e indiferencia por el estudio de esta ciencia.

A las metodologías tradicionales utilizadas en la enseñanza de la Ciencia geográfica poco o nada les interesa entender y comprender las contradicciones socioeconómicas, culturales, políticas e ideológicas por cuanto algunas veces, afectan ciertos intereses de las clases dominantes.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, es que en algunos casos ciertos docentes universitarios dedicados a la enseñanza de la Ciencia Geográfica no han salido aún de los esquemas tradicionales en lo referente a la utilización de procesos y estrategias tanto metodológicas, como didácticas, curriculares y evaluativas.

Además, muchos docentes continúan utilizando los textos que distribuyen las editoriales, no como recursos didácticos, sino como medios que facilitan la repetición y memorización, orientados por la escuela tradicional, situación que no permite el análisis, la reflexión, investigación y creatividad del estudiante

En la mayoría de instituciones educativas existe escasez de material didáctico actualizado y de otra parte, las editoriales sólo buscan el compromiso financiero antes que el académico.

Por lo que nos hemos dado cuenta la práctica pedagógica requiere de una gran transformación en la mentalidad docente especialmente en lo metodológico y de concepción de la educación, no sólo en el campo de la Pedagogía de la Geografía, sino en todas las ciencias, para lograr en el mañana un hombre en el cual se reflejen sus valores, compromisos y responsabilidades hacia el futuro.

En los diferentes niveles de la educación, el estudio de las Ciencias en general y de la Geografía en particular, se aborda hoy en día a través de la utilización de diferentes esquemas, modelos o paradigmas, acordes con el desarrollo del pensamiento y el conocimiento. Uno de éstos relacionado con el tratamiento interdisciplinario utilizado por la Geografía dada su naturaleza y complejidad, en atención a que permiten un más amplio campo de estudio, análisis e interpretación en relación con la investigación científica y la práctica pedagógica.

El estudio y análisis de las estrategias metodológicas para la enseñanza de la Geografía y la interdisciplinariedad, en el nivel superior en particular, llevan al docente a convertirse en un investigador constante y permanente tanto en el saber pedagógico como específico ligado a su entorno o medio ambiente geográfico, aspectos estos que garantizan en el estudiante una dinámica formación integral en el área de la Geografía en la cual están inmersos los valores, la justicia, la solidaridad, tolerancia, la democracia, la ética, entre otros.

Los anteriores planteamientos conducen a tener en cuenta la identificación, caracterización y análisis de los más importantes problemas educativos en el medio local, regional y nacional y en todos los niveles de la educación, para de esa manera generar posibles alternativas de solución acordes con sus necesidades básicas fundamentales; de esta manera podemos establecer cómo estas estrategias metodológicas han incidido en el desarrollo del aprendizaje y en la formación y construcción del conocimiento de los estudiantes.

La presente investigación se realiza con los estudiantes y profesores del Programa de geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño.

## 1.6 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las principales estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza geográfica del Programa de geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño?.

## 1.7 OBJETIVOS

1.7.1 Objetivo General. **Evaluar las estrategias metodológicas para la enseñanza geográfica utilizadas por los docentes del Programa de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño; y diseñar una propuesta de cualificación.**

1.7.2 Objetivos Específicos. **Identificar y caracterizar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes del Programa de Geografía, teniendo en cuenta el enfoque pedagógico - didáctico, la coherencia con el perfil profesional del Geógrafo y con los atributos específicos de la Geografía.**

- Establecer cómo las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes del Programa de Geografía, inciden en el proceso enseñanza – aprendizaje de dicha ciencia.
- Diseñar una propuesta metodológica para la enseñanza de la geografía, acorde con los cambios conceptuales de la Pedagogía y del saber específico que contribuya a dinamizar y cualificar la enseñanza geográfica en el Programa de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño.

## 1.8 ANTECEDENTES

La enseñanza de la Ciencia Geográfica a nivel local, regional y nacional en los diferentes niveles de la educación se ha caracterizado en las últimas décadas por la utilización de nuevos paradigmas, enfoques y estrategias metodológicas acordes con los cambios que se han generado en la Ciencia geográfica y en particular de aquellos producidos a comienzos de la década de los años sesenta del siglo pasado.

Para garantizar un mejor conocimiento que conduzca a la construcción de una mejor identidad, se hace necesario evaluar dichas estrategias metodológicas con el fin de gestar nuevos procesos en la enseñanza de la Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño de la ciudad de Pasto.

Hasta donde tenemos conocimiento, no se han realizado estudios de esta naturaleza, razón fundamental que me motivó, para investigar en este campo, fruto del cual y como resultado final del proceso investigativo, presento a consideración el diseño de una propuesta metodológica alternativa que contribuya a dinamizar la enseñanza de la Ciencia Geográfica.

## 1.9 JUSTIFICACIÓN

La formación integral del estudiante, exige hoy en día adecuadas estrategias metodológicas acordes con las innovaciones pedagógicas y de los saberes específicos.

La investigación se centra en las Estrategias Metodológicas utilizadas por los docentes en el Programa de Geografía y se justifica en la medida en que estudios de esta naturaleza tanto en el saber pedagógico como específico, no se han realizado en la Universidad de Nariño.

El estudio de la Ciencia Geográfica, como nueva alternativa de formación profesional, desde hace algún tiempo, en la Universidad de Nariño, exige de estrategias metodológicas enmarcadas dentro de la inter y pluridisciplinariedad para la formación de un ser humano integral centrado en los valores que reflejan la identidad, responsabilidad y compromiso consigo mismo, con la sociedad y con el entorno del cual forma parte.

En concordancia con lo planteado, el diseño, de la propuesta metodológica para dinamizar la enseñanza de la Geografía conforme se plantea en uno de los objetivos específicos, se constituye como uno de los principales aspectos que justifica su realización.

A parte de lo anterior se está contribuyendo a fomentar la investigación científica en esta fundamental área del conocimiento como es la ciencia geográfica, al tiempo que se está cumpliendo con uno de los requisitos parciales para optar el título de Especialista en Docencia Universitaria, postgrado ofrecido en la actualidad por la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 MARCO CONTEXTUAL

#### 2.1.1 Macrocontexto.

2.1.1.1. Historia de la Universidad de Nariño: Según el historiador Gerardo Guerrero, los orígenes de la Universidad de Nariño se remontan al año de 1712, cuando se estableció el Colegio de la Compañía de Jesús gracias a numerosas campañas y donaciones de la comunidad, la cual logró reunir la suma de 43.000 patacones para la construcción del colegio, en el mismo sitio donde hoy se encuentra la sede de la Universidad, en el centro de la ciudad.

En el colegio mencionado, fue notable la enseñanza de la latinidad, lengua española e historia eclesiástica. En 1767, a raíz de la expulsión de los Jesuitas del territorio de América decretada por Carlos III, se cerró el colegio, situación que afectó la educación regional.

En 1791, se reanudaron las actividades académicas, esta vez con el nombre de Real Colegio Seminario logró subsistir con numerosas dificultades hasta 1822, época en que la ciudad se vio envuelta en numerosos conflictos por su posición en defensa de España. Las instalaciones del plantel fueron convertidas en cuarteles militares y muchos de los estudiantes pasaron a engrosar las filas de los ejércitos realistas.

Ante las solicitudes hechas a Bolívar para establecer el colegio, éste ordenó la devolución de las instalaciones.

En 1827, el General Francisco de Paula Santander expidió un decreto por el cual se estableció en la ciudad de Pasto un colegio Provincial, con cátedras de gramática latina, filosofía, gramática castellana y otras más de enseñanza superior. Este hecho fue recibido con gran regocijo por la ciudadanía y se lo consideró como una reconciliación de la Reduplica con la ciudad realista.

En 1832, por gestiones de Fray Antonio Burbano, se adecuó el edificio y reanudó actividades académicas bajo su dirección. En esta ocasión tomó el nombre de Colegio de San Agustín, en honor a la congregación a la que pertenecía este benefactor. EL Consiguió aportes nacionales y donó su propia hacienda, para que con la renta que produjera se iniciaran estudios de teología. A la muerte del padre Burbano el Consejo nombró al doctor Antonio José Chaves como rector . El nuevo directivo incrementó la educación secundaria, sostuvo la enseñanza profesional del Derecho y estableció la cátedra de teología.



Por estos antecedentes, el historiador Sergio Elías Ortiz, situó el origen de la Universidad de Nariño en el acto legal de creación del Colegio de San Agustín en la Provincia de Pasto.

Al finalizar la década de 1850, el plantel tomó el nombre de Colegio Académico, éste se constituyó en el centro educativo de mayor importancia en la región. Sin embargo, su existencia estuvo estrechamente ligada a las contiendas que surgieron en numerosas ocasiones durante la segunda mitad del siglo XIX, debido a las diferentes concepciones frente a la necesidad de: modernización del país, secularización de la sociedad, separación iglesia-estado y, oficialización de la educación laica, obligatoria y gratuita.

En 1867, mediante ley 205 del mes de agosto, se estableció la enseñanza de Medicina en el Colegio Académico. Al finalizar la década existían 96 estudiantes matriculados en las facultades de Filosofía, Jurisprudencia y Medicina. Entre 1870 y 1880, el mencionado establecimiento, fue cerrado en varias ocasiones con motivo de las guerras de 1876 y 1878 y de las penurias de la Gobernación del Cauca de la que el plantel dependía financieramente.

En las dos últimas décadas del siglo XIX el Colegio Académico es objeto de reformas impulsadas por pedagogos extranjeros y nacionales, entre los cuales se menciona al ecuatoriano Miguel Egas y al portorriqueño Benigno Orbezo.

El Colegio Académico tuvo categoría de Universidad, este privilegio fue concedido mediante decreto No 726 de 11 de Septiembre de 1889 por el presidente Holguín, y ratificada por la ordenanza No 30 de 1894, emanada de la Asamblea Departamental del Cauca. En su artículo 24 dice: “ La instrucción Profesional se dará en las Facultades de Filosofía y Letras, de Derecho y Ciencias Naturales y de ingeniería de la Universidad del Cauca, en la Facultad de Derecho del Colegio de Pasto y en las demás que el Consejo Directivo cree”. En 1895 por una disposición de la Asamblea caucana se cambió el nombre de Colegio Académico por el de Liceo Público de Pasto. Con el comienzo de la “guerra de los mil días”, en 1899, se cerró el colegio para ser ocupado por las tropas, y los estudiantes se alistaron en sus respectivos bandos. Solo se reabrió al final de esta confrontación en 1903, vísperas de la creación del Departamento de Nariño.

Una vez creado el Departamento de Nariño, mediante Ley 1º, de agosto 6, de 1904, el primer gobernador, Julián Bucheli, trazó su plan de gobierno fundamentado en tres aspectos: “ Administración pública eficaz y dinámica, infraestructura vial para el despegue de la economía y Universidad en plena producción en las áreas de Ingeniería, Derecho, Filosofía y Arte”.

Por Decreto No 049 de 7 de Noviembre de 1904, se fundó la Universidad de Nariño en la capital del departamento para impartir instrucción Secundaria y Profesional. Según esta norma, pertenecían a la institución las Facultades de

Pasto y Barbacoas y otras que pudiesen surgir como oficiales en el resto del Departamento. Se estableció la autonomía de la Universidad, se declaró la validez de los títulos, certificados y grados. Igualmente, se señaló el pènsum que debía adoptarse en cada una de las Facultades y se inventariaron los bienes y rentas del establecimiento.

El 20 de noviembre de 1905, quedó la Universidad establecida con las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Matemáticas e Ingeniería y la Clase de Comercio. El rector de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería fue el doctor Fortunato Pereira Gamba y el Presbítero benjamín Belalcázar actuó como rector de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Comercio.

Se destaca el papel jugado por la Facultad de Matemáticas e Ingeniería en el trazado de nuevos caminos en el Departamento, en especial la vía hacia la Costa Pacífica. En este trabajo participaron profesores y estudiantes.

Los responsables de la educación en los albores de la universidad, además del doctor Pereira Gamba, fueron los doctores: José Rafael Sañudo, Belisario Ruiz Wilches y Jorge Álvarez Lleras. Como Secretario de la Facultad fue nombrado el doctor Pablo E. Lucio. En un informe dirigido al gobernador Bucheli, el doctor Pereira Gamba decía: "Sin presunción me atrevo a afirmar que ninguna escuela profesional del país queda tan bien dotada como la de Pasto, en donde además, ha quedado como propiedad de la Facultad, el mejor y el más completo gabinete de Ensayo de minerales y de Química Analítica que ha habido en el país". Como complemento de la Facultad, se publicó la Revista de Ingeniería, de excelente calidad científica.

La Facultad de Matemáticas e Ingeniería fue suspendida en 1910, cuando Julián Bucheli terminó su período como Gobernador. En 1920 se restablece nuevamente; perduró dos años en vista de la dificultad para conseguir profesores. Los alumnos que se encontraban cursando la carrera fueron enviados a la Escuela Nacional de Minas de Medellín. En 1926 el Rector Ángel Martínez puso de nuevo en funcionamiento la Facultad hasta 1932, cuando se clausura con ocasión de la visita del Ministro de Educación.

En la Rectoría de Julio Moncayo Candía (1932), se suscribió el pacto "López de Meza Moncayo Candía", mediante el cual la facultad de Derecho quedaría abolida. De esta manera la Universidad se reducía a una Escuela de Bachillerato. Este pacto fue desconocido en 1939. Un hecho digno de resaltar fue la creación de la Facultad de Agronomía y química Industrial, en 1935 y 1936, la cual infortunadamente no funcionó por la ausencia de alumnos.

En 1935 se decidió incorporar la Escuela de Artes y Oficios del Departamento a la Universidad. El Pènsum aprobado para un periodo de 4 años fue: Mecánica, Tecnología Mecánica, Dibujo Lineal, Instrucción Cívica, Electrotecnia, Física

Aplicada, Motores Térmicos y Contabilidad de Talleres. Se introdujeron talleres de “Barniz de Pasto” y una sección de Telegrafía, debido a que en el País se iniciaba la conexión alámbrica de las principales ciudades. En el Gobierno de López Pumarejo, se creó una escuela nocturna para obreros.

En 1937, la Escuela de Artes y Oficios se transformó en Instituto para la enseñanza del Arte, con sesiones de música y pintura. Este fue cerrado en la década del 60, para fortalecer las Facultades de Agronomía y Educación.

Termina aquí la Primera Etapa Histórica de la Universidad (1904 – 1939). La segunda etapa transcurre entre 1940 y 1959. Es un periodo de consolidación, en que la Universidad contribuyó al desarrollo de la Educación a través de la Facultad de Derecho, los Liceos de bachillerato y la escuela de Música y Pintura.

En conmemoración del cincuentenario de la Universidad, el 7 de noviembre de 1954, se adoptó el himno de la Universidad, escrito por el doctor Alberto Quijano Guerrero, con música de Gonzalo Rojas.

A partir de la década del 60, se produjo un avance hacia la modernización y ensanche de la Universidad involucrando la educación tecnológica y el mejoramiento de los servicios existentes. El Instituto Tecnológico Agrícola, con dos secciones: La Facultad de Agronomía y la Escuela Técnica Superior de Agricultura y la Facultad de Educación fueron las nuevas unidades académicas creadas para el servicio de la comunidad sureña.

Dentro de su esquema organizativo se crearon los departamentos y se expandieron los servicios Facultad de Educación en la Jornada nocturna. Como fruto de la demanda y del compromiso de la Universidad con la región, se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes. Con el criterio de integrar la Zona Andina y la Costa Pacífica, en 1986, la universidad aprobó la creación del Programa de Ciencias del Mar en Tumaco, en la perspectiva de formar profesionales y Técnicos para la explotación racional de los recursos ictiológicos.

En la década de los noventa, la presión por el cambio y la reestructuración de los procesos académicos y administrativos se hicieron más evidentes y posibilitaron: la conformación de nuevas facultades; la diversificación de programas; la regionalización mediante el establecimiento de sedes en diferentes municipios de Nariño y la ampliación de la cobertura educativa. La vinculación de la Universidad mediante convenios, con instituciones nacionales e internacionales y la inserción en las redes mundiales del conocimiento. Podemos afirmar que el “Alma Mater” a través del mejoramiento permanente, impulsa con tenacidad los campos de la

investigación, la docencia y la proyección social, acordes con los retos que la modernidad le imponen<sup>1</sup>.

Como puede verse y conforme lo afirma el geógrafo Francisco Javier Mora C., Desde la Segunda década del Siglo XVIII, la que hoy ostenta el nombre de Universidad de Nariño, ha estado vinculada al proceso de desarrollo regional a través de diferentes órdenes académicos; primero y de conformidad con las características anotadas, contribuyendo desde ese tiempo, todo el siglo XIX y hasta que se crea nuestro departamento, a la formación educativa dentro del área geográfica en que estaba inmersa, el actual territorio el actual territorio Nariñense, es decir el gran Cauca.

Creado el departamento de Nariño, como el décimo en el país y una vez la ciudad de Pasto accede a la capitalidad, la Fundación de nuestra Universidad el 7 de noviembre de 1904, es un hecho de trascendental importancia por cuanto a partir de ahí y hasta la actualidad, ha contribuido a generar procesos de desarrollo local y regional no solo en el campo de la formación académica, sino en el investigativo y de extensión a la comunidad que de alguna manera han incidido en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población ubicada en su área de influencia<sup>2</sup>.

Conforme se indicó la Universidad de Nariño fue creada mediante decreto N° 049 de Noviembre 7 de 1904 como Institución de Educación Superior del orden Departamental, con domicilio en la ciudad de San Juan de Pasto.

La antigua Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño, fue creada por acuerdo N° 6 de Junio de 1968 y reestructurada mediante Acuerdo N°068 de Mayo 15 de 1991. Esta providencia, divide a la Facultad de Ciencias de la Educación en Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas y Facultad de Ciencias Humanas.

Los motivos del Acuerdo que justificaron la iniciativa de diversificación, pueden resumirse así:

- “Que es competencia del Consejo Superior Universitario diseñar políticas académicas, administrativas, de modernización y reestructuración que permitan ubicar a la Universidad de Nariño en el lugar que le corresponde como Universidad Regional, acorde a las políticas y planes de desarrollo regionales y nacionales, de manera especial aquellas que se expresan en la Apertura

---

<sup>11</sup> GALLARDO, Gerardo León. Origen de la Universidad de Nariño. [en línea] Pasto, Universidad de Nariño. Fecha de publicación [Agosto 7 de 2004]. Disponible [www.udenar.edu.co](http://www.udenar.edu.co).

<sup>2</sup> MORA C, Francisco Javier. Estudio de la Geografía Urbana de Pasto, Colombia. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1991. p. 100

Educativa del Gobierno Nacional y del Programa Nacional de Ciencia y Tecnología”<sup>3</sup>.

Que el proceso de cambio que se busca para la Universidad de Nariño, tiene su base y fundamento en la Constitución de comunidades científicas y académicas con suficiente competencia intelectual en los campos del saber, que permitan mejorar la calidad académica, superar la atomización institucional y ofrecer mejor y más educación para la región y su área de influencia.<sup>4</sup>

Que debido a la actual estructura académica – administrativa de la Facultad de Educación, se hace necesario abordar un estudio organizativo de sus objetivos, programas, líneas de investigación, teorías pedagógicas y estructura administrativa, acorde a requerimientos de concepciones contemporáneas de las ciencias, sus métodos y pedagogías, y garantizar así una mejor coordinación, dirección, planificación, ejecución y evaluación del trabajo académico.<sup>5</sup>

2.1.1.2. Proyección Social y Ubicación de la Universidad de Nariño: Se concibe como el diálogo permanente entre la Universidad y la sociedad en los propósitos, intereses y proyectos que le son comunes. Es la interacción que en la Institución mantiene en su entorno. Bajo esta relación de diálogo se generarán proyectos comunes y dinamizadores hacia propósitos de desarrollo integral.

Por su carácter de Universidad, la proyección social de la Institución estará dirigida a la producción y difusión del conocimiento, la cultura y el saber universal. En igual forma, se proyectará a las diferentes prácticas de los procesos sociales que dinamizan y caracterizan a la región: Conocimiento, tratamiento y solución de problemas prioritarios, intercambio con los sectores empresariales, aprendizaje de saberes sociales alternativos, difusión de la cultura y construcción de una comunidad educativa para el servicio social en sus necesidades básicas.

En el proyecto Institucional se concibe la región como un espacio de confluencia de factores culturales, sociales históricos, étnicos geográficos, económicos, ecológicos, que la caracterizan y contribuyen a la construcción de un proyecto integral de vida.

La Universidad establecerá una relación permanente con todos y cada uno de los factores que dinamizan los procesos sociales, para su conocimiento, mejoramiento o transformación, con base en un diálogo con los saberes de la comunidad para

---

<sup>3</sup> UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Consejo Superior Universitario. Acuerdo N° 068 de 1991.

<sup>4</sup> Ibid., 18

<sup>5</sup> Ibid., 30

identificar sus concepciones, proyectos, necesidades y las posibilidades de colaboración mutua.

En este marco de diálogo, la Universidad ofrecerá diversas posibilidades de servicio y extensión a la comunidad, tales como asesorías y consultorías, capacitación, difusión cultural, etc., para dar respuestas a las necesidades regionales y/o comunidades prioritarias. Se establecerá una política de descentralización académico administrativa que haga posible la proyección social a las diferentes regiones del área de influencia.

La Universidad intensificará el desarrollo de proyectos investigativos para el conocimiento y comprensión de los diversos factores que caracterizan la vida regional: Diversidad socio – histórica, cultural, geográfica, ecológica y económica, como también las formas de apropiación y ciencia y tecnología en sus propios procesos.

Para lograr eficazmente sus propósitos de proyección social, establecerá igualmente, diversas relaciones y convenios de cooperación académica, científica y cultural con entidades públicas y privadas, institutos e instituciones educativas que tengan como objetivo contribuir al desarrollo regional.

Como aspecto relevante, por la ubicación estratégica de la Universidad de Nariño en zona de frontera, del Pacífico y del Pié de Monte Amazónico, se involucrará en los procesos, pactos y convenios de carácter regional, nacional e internacional, con el fin de asimilar nuevas tecnologías y experiencias que permitan dinamizar el desarrollo.

#### 2.1.1.3. Misión y Visión de la Universidad de Nariño

**MISIÓN.** La Universidad de Nariño es un ente universitario autónomo de carácter estatal, comprometido en una pedagogía para la convivencia social y la excelencia académica, que se rige por los principios de la democracia participativa, la tolerancia y el respeto por la diferencia. Su quehacer está centrado, en la producción de los saberes y conocimiento de las ciencias, la filosofía, el arte y la tecnología, para una formación académico científica y cultural integral. Se propone formar personas con espíritu crítico, creador y con capacidad de liderar el cambio social, según los retos de la contemporaneidad. Con fundamento en la autonomía, la libertad de cátedra y de expresión, la universidad cumple con su quehacer investigativo, docente y de proyección social, y en un marco de libertad, de pensamiento y pluralismo ideológico. Como institución ubicada en una zona de frontera, y en la región Andino Pacífico Amazónico, se compromete a orientar sus esfuerzos hacia el conocimiento de los problemas propios de esta condición y a la búsqueda de soluciones con criterios de sostenibilidad. En su calidad de Centro de Educación Pública del Departamento, garantiza el acceso a todos los sectores

sociales, étnicos, regionales y locales, siempre y cuando demuestren poseer las calidades académicas requeridas por la Institución.

VISIÓN. La Universidad de Nariño consecuente con el ideal de su fundación de contribuir al desarrollo socioeconómico, político y cultural de la región, inscribe su proyección de acuerdo con los requerimientos y retos del mundo contemporáneo.

Construye su sentido a través de la formación de actitudes y valores humanos, la práctica social de conocimiento y la relación universidad regionalidad.

En la FORMACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES HUMANOS, la Universidad hace propios tanto los valores universales, necesarios para la comprensión y convivencia pacífica, como los principios contemplados de la Constitución Política de Colombia: Democracia y Libertad, fundados en el reconocimiento, aceptación y respeto por la diferencia, la tolerancia, la crítica y el diálogo intercultural.

La PRÁCTICA SOCIAL DEL CONOCIMIENTO entendida como producción y creación, socialización y función social del conocimiento y diálogo Universidad - Sociedad.

La producción del conocimiento es aquel proceso complejo en el cual intervienen diversos actores, teorías y metodologías como herramienta para la creación, acumulación, reproducción y divulgación del pensamiento.

La socialización y función social del conocimiento se expresa a través de formas, estrategias, métodos y políticas mediante las cuales la Institución permite el acceso y apropiación de las diversas prácticas del conocimiento para el desarrollo humano integral.

El diálogo Universidad Sociedad se realiza a partir del reconocimiento de que la Universidad produce saberes, valores e imaginarios sobre los cuales construye su sentido de vida y acción, independientemente de los saberes académicos. En consecuencia, se hace necesario el diálogo entre unos y otros saberes para enriquecer el conocimiento y buscar alternativas de desarrollo integral.

Por su carácter de Universidad Pública, se constituye en un factor equilibrante de la búsqueda de igualdad de oportunidades para los diversos sectores de la sociedad, bajo los principios de equidad, democratización del conocimiento, libertad de cátedra y autonomía institucional.

En cuanto a la relación UNIVERSIDAD - REGIONALIDAD, la Universidad de Nariño asume su compromiso con la región y contribuye a la solución de los problemas que ella le plantea.



Inspirada en los principios expuestos, la Universidad desarrolla sus funciones básicas de Investigación, docencia y proyección social, mediante el diálogo e interacción permanente entre estas, como compromiso de toda la comunidad académica.

2.1.1.4 La Comunidad Académica y las Carreras existentes en la Universidad de Nariño. Una Institución de Educación Superior se caracteriza porque posee una organización interna y por encontrarse ubicada y condicionada por factores propios de cada región.

La universidad de Nariño, consiente de su función social, ha llevado a efecto un proceso de reestructuración académica y administrativa, así como de autoevaluación de diferentes programas, procesos estos que han motivado a diseñar, estructurar, presentar y sustentar la creación de nuevos programas académicos, como respuesta a necesidades socioeconómicas de la población estudiantil.

La Universidad de Nariño es una Institución Universitaria, cuya misión en su área de influencia, se desarrolla en programas de investigación, docencia y extensión. Desde sus orígenes ha estado vinculada al desarrollo regional, desempeñando una importante función en el desarrollo científico, intelectual, técnico y cultural de la región de Nariño - Putumayo.

La Universidad de Nariño cuenta en la actualidad con once facultades que son: Artes, Ciencias Agrícolas, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Humanas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias de la Salud, Ciencias Pecuarias, Educación, Ingeniería e Ingeniería Agro Industrial. A estas Facultades están adscritos 33 programas entre los cuales se encuentra el Programa de Geografía perteneciente a la FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS.

Este Programa tiene jornada diurna, duración de 10 semestres, otorga el título de Geógrafo con Énfasis en Planificación Regional; el Registro ante el ICFES es 120643509105200111100.

2.1.2 Microcontexto.

2.1.2.1. Origen e Institucionalización de la Ciencia Geográfica: El surgimiento de una ciencia como disciplina instituida, no es un hecho esporádico, fruto de la intuición de un espíritu genial; supone de ordinario, un proceso lento de formación discursiva, de acumulación de una serie de elementos anunciaciones, juego de conceptos y formulaciones teóricas, acientíficas en algunos casos, y que lentamente van configurando un saber. No se trata todavía de una ciencia, sino de un conjunto ideológico, que sin identificarse con ella, jugará un decisivo papel en el surgimiento de las disciplinas científicas.



En el proceso de evolución del pensamiento geográfico, la institucionalización de la geografía como área de conocimiento es relativamente reciente. La mayor parte de quienes emprenden la tarea de hacer una historia de la evolución de su pensamiento, para considerarla una ciencia moderna, vinculan a ese proceso las figuras de los alemanes Alexander Von Humboldt (1769 – 1859) y Karl Ritter (1779 – 1859), considerados los fundadores y padres de la moderna geografía.

La incorporación de la Geografía al campo de la ciencia, considerado como un privilegiado monumento, no llega hasta los albores del siglo XIX y en ese proceso intervienen muchos aspectos que es preciso tener en cuenta.

Hacia el año 1808 la Geografía ingresa como cátedra Universitaria en la Universidad de Berlín siendo Karl Ritter uno de sus primeros profesores, situación esta que influirá decididamente en el proceso de consolidación e institucionalización de nuestra ciencia<sup>6</sup>.

La Ciencia Geográfica ha dado ya sus primeros pasos, pero para asistir a su verdadero despliegue y madurez hemos de esperar hasta los últimos decenios del siglo XIX y principios del XX, cuando a través de la Institución Universitaria llega a alcanzar una sistematización y un vigor hasta entonces desconocidos.

La Fundación de Sociedades de Geografía desde comienzos del siglo XIX y su tarea exploradora del medio geográfico fue muy importante desde 1821 en que se creó la primera de ellas (La Societé de Géographie de París) hasta 1840 se fundaron unas 140 sociedades de este tipo, con un ritmo máximo entre 1810 y 1890, en que aparecieron un total de 62. Sus objetivos eran muy amplios. Además de la organización de expediciones, buscaban el fomento del comercio, la realización de observaciones astronómicas, etnográficas y ciencias naturales, la creación de observatorios metereológicos, los levantamientos cartográficos, las exploraciones arqueológicas, entre otros.

Aprovechando la coyuntura que se daba, lo más importante de estas sociedades, fue quizá, la edición de revistas y publicaciones en donde se daba cuenta del avance de las exploraciones, publicaban relaciones de viajes, e incluían estudios muy diversos sobre el territorio y sus habitantes. A veces se preocupaban también de impulsar y difundir la enseñanza de la geografía en los niveles básico superior.

La Geografía, sin embargo, no se institucionalizó en la Universidad por la acción de estas sociedades. La creación de cátedras de esta disciplina en los centros universitarios se hizo intensa a partir de 1860 y, en general, tiene que ver con las necesidades de la enseñanza. La presencia invariable de la geografía en los

---

<sup>6</sup> MORA C., Francisco Javier. Geografía y Pensamiento Geográfico. Pasto: Universidad de Nariño, 1996. p.89

programas de la enseñanza básica cuando estos se fueron fijando durante el siglo XIX obligó a formar profesores de Geografía, lo cual, a su vez, impulsó la creación de cátedras universitarias.

A fines del siglo XIX existe ya una amplia comunidad científica de geógrafos, constituida esencialmente por los profesores de Geografía, cartógrafos, geodestas, geólogos y otros científicos constituyeron también durante este siglo comunidades científicas especializadas y diferenciadas.

Aparece entonces una nueva geografía, que se define como la ciencia que estudia las distribuciones en el espacio y las interacciones entre fenómenos físicos y humanos en la superficie terrestre. La herencia de Humbolt es ahora plenamente recogida y la Geografía se configura en una ciencia nueva y aparte en competencia con naturalistas, por un lado, y con historiadores, por otro.

Por otro lado es conveniente tener en cuenta cómo el positivismo y el evolucionismo influyen ampliamente entre los geógrafos en el reconocimiento en que se produce la institucionalización de esta disciplina, entre 1860 y 1890.

La biología evolucionista aporta a la geografía, como otras ciencias, el concepto del organismo en el sentido de un todo vivo cuyas diversas partes realizan funciones interdependientes.

Este concepto se aplica extensamente: los suelos, las formaciones vegetales, las regiones, los estados son considerados como entes organizados dotados de vida propia.

De acuerdo con la mentalidad positivista dominante, parece lícito transferir los conceptos y teorías de las ciencias naturales a las ciencias de la sociedad, y así la idea de organismo, de función, de metabolismo, y otras, se aplican también a la sociedad. Al mismo tiempo la naturaleza deja de verse como algo estático. Las ideas de evolución triunfan plenamente y las concepciones darwinistas sobre la selección con base a la competencia y por la vida se difunden ampliamente aportando a la Geografía una visión dinámica, acorde con las características de un mundo cambiante que es el de finales del siglo XIX.

Contribuyeron también en el proceso de institucionalización y consolidación de la Geografía, la realización de seminarios y congresos, eventos en los cuales se discutía y analizaba temas relacionados con el quehacer geográfico, en atención a que la Geografía había sido llamada a responder cuestionamientos e interrogantes tanto de la parte física o natural, como de la humana o social y que hasta ese entonces habían sido particularidad exclusiva de otras ciencias distintas a la Geografía.

Así se institucionalizó la Geografía y con ese proceso la comunidad científica internacional, aceptó y reconoció finalmente la consolidación de esta nueva ciencia.

Es por ello que en la Universidad de Nariño y específicamente la Facultad de Ciencias Humanas tiene un programa de Geografía cuya duración es de diez semestres, el cual otorga el título de Geógrafos con énfasis en Planificación Regional.

2.1.2.2. Perfil Ocupacional. El Profesional en “Geografía Aplicada a la Organización del espacio y Planificación Regional”, podrá desempeñarse como trabajador independiente realizando asesorías o llevando a cabo los planes de ordenamiento territorial y planificación regional en sus diferentes énfasis.

A nivel institucional en calidad de empleado, el Geógrafo se convierte en un profesional indispensable por su conocimiento interdisciplinario relacionado con el análisis ambiental y el ordenamiento espacial de las actividades productivas. En consecuencia, puede trabajar en oficinas como las Secretarías de Agricultura, URPA (Unidad Regional de Planificación Agrícola), UMATAS (Unidades Municipales de Asistencia Técnica), IGAC (Instituto Geográfico Agustín Codazzi). Los proyectos específicos de ordenamiento territorial y ambiental, lo mismo que las tareas de planificación en sus diferentes énfasis, puede aplicarlas en las corporaciones regionales de desarrollo y en las Secretarías del medio Ambiente. El geógrafo puede desempeñarse también en los Comités Regionales de Prevención y Atención de desastres y en entidades como el Sistema Nacional como Red de Alertas Hidrometeorológicas, la Red Sismológica Nacional de Ingeominas, los Observatorios Sismológicos Nacionales, Los Institutos Geofísicos, la Red de Vigilancia de Volcanes de Ingeominas, al Vigilancia de Maremotos y del fenómeno “El Niño” de la Comisión Colombiana de Oceanografía, la Red de Vigilancia de Huracanes con el HIMAT, el Sistema de Información sobre Siniestralidad y el Centro de Información sobre productos químicos del Consejo Colombiano de Seguridad Industrial y la Red Nacional de Comunicaciones para emergencias, la Red de Centros de reserva para Emergencia, entre otras.

Además busca formar un profesional dotado de herramientas teórico – técnicas conducentes hacer una lectura coherente de la totalidad espacial, para desempeñarse como asesor y coordinador de actividades de planificación regional, ambiental y ordenamiento territorial. Se busca que este profesional adquiera una formación interdisciplinaria que le permita tener una visión de conjunto de los problemas y proyectar el desarrollo integral de una entidad territorial con criterios de sostenibilidad cultural y ambiental.

Este profesional estará en capacidad de realizar entre otras, las siguientes tareas:

- Realizar estudios particulares de ecosistemas tropicales para proyectar su planificación y ordenamiento.

- Evaluar los recursos naturales y su potencialidad con criterios de sostenibilidad ambiental y cultural.
- Producir con alta tecnología la información cartográfica requerida para los planes de desarrollo.
- Planificar los asentamientos humanos teniendo en cuenta los factores de riesgo.
- Planificar el manejo integral de cuencas hidrográficas.
- Planificar acciones encaminadas a la conservación y mejoramiento de la calidad ambiental.
- Adoptar metodologías y técnicas de análisis geográfico, de acuerdo a las condiciones culturales y ambientales del ámbito de trabajo.
- Desarrollar cursos de educación ambiental y ordenamiento territorial.
- Proponer estrategias de planificación urbana y ambiental.
- Realizar estudios de impacto ambiental.

2.1.2.3. Fundamentos Curriculares. Se establecen como elementos centrales para el desarrollo del Programa de Geografía de la Universidad de Nariño, la promoción de una nueva organización académica basada en reglas de juego materializadas en reglamentos internos; la creación de ambientes propicios para desarrollar aprendizaje socialmente significativos; las relaciones de una cultura pedagógica basada en el conocimiento y la convivencia y la integración de los procesos institucionales. La suma de estos propósitos debe conducir a formar geógrafos profesionales con una visión amplia de la realidad, basada tanto en la excelencia académica de su saber específico, como en valores de cultura democrática.

Para lograr este propósito se requiere en primer lugar asumir metodologías que apunten a una concepción moderna del espacio geográfico, en las que el geógrafo supere el totalitarismo ecológico y técnico, para alcanzar la problemática socio – espacial con sus diferentes componentes. En esencia, se asume el espacio geográfico como el escenario de unas prácticas económicas, políticas y culturales que explican la evolución y funcionalidad social de los aspectos biofísicos, para mirar la realidad espacial multiformada y multideterminada. Con esta perspectiva el currículo debe conducir a una visión totalizadora del espacio geográfico, en tanto que la heterogeneidad de los componentes espaciales, exige el dominio de métodos cuantitativos y cualitativos, así como el uso de racionalidades diferentes.

En segundo lugar, es fundamental que los procesos de comunicación se basen en pedagogías activas y en el permanente desarrollo de conocimientos significativos. Se trata de sobrepasar la exposición rígida y dogmática, para que el profesor se convierta en un facilitador de diálogos horizontales cruzados por la ética (decir lo que piensa, pensar lo que se dice y hacer lo que se dice) cultura democrática (tolerancia, respecto a la diferencia) y el manejo consiente de los conflictos. Se trata de buscar la elaboración conceptual a través de actitudes no coactivas, es decir, métodos que conduzcan a un encuentro de la racionalidad ínter subjetiva, en la que se cambien las acciones de manipulación de quien cree poseer un saber privilegiado (despotismo ilustrado, dogmatismo religioso o cultural, autoritarismo técnico), para establecer acuerdos compartidos en la lectura de un problema geográfico.

Dentro de esta concepción, se entiende a la Universidad como un espacio simbólico y comunicativo, en el que se cruzan acciones pedagógicas intencionadas y otras no intencionadas, pero al fin y al cabo contextualizadas dentro de un propósito, de una Misión y Visión que orientan el proyecto educativo. Esto supone reconocer que los sujetos: estudiantes, docentes y comunidad, construyen en conjunto proyectos comunes que se sintetizan en la acción educativa, esto es, alrededor del desarrollo de saberes, formas de interacción, y desarrollo del sentido estético, todo dentro de un permanente intercambio y reconstrucción conceptual mediada fundamentalmente por el lenguaje.

En consecuencia, se constituyen en principios permanentes para el desarrollo de todas las asignaturas, la comunicación, participación activa, líneas de investigación centradas en lo regional y el análisis crítico permanente sustentado en la mejor argumentación. Se busca establecer formas de creación de conocimiento basadas en la interacción, donde el docente se convierte en un recontextualizador, en un par cualificado y jalonador en las prácticas de mediación. En esta perspectiva cambia el rol del docente, ya que el aula pasa a ser una micro sociedad donde confluyen todas las relaciones sociales, es un espacio para la argumentación el enriquecimiento que proviene de los diferentes discursos, valoraciones éticas y estéticas, experiencias y formas variadas de ver el mundo.

El docente entonces se constituye en un constante agitador de ideas para provocar la elaboración discursiva, cognitiva y social de los estudiantes con el fin de desarrollar procesos de calidad y pertinencia en los desempeños e interacciones.

Como es obvio, estos intercambios no pueden someterse a parámetros de presentación rigurosos porque pierden su esencia. Por el contrario, se debe permitir la flexibilidad en cuanto a los tiempos y ritmos de su desarrollo. Esto significa que un docente puede perfectamente cambiar su rumbo, si aparece una propuesta significativa sobre la marcha. De modo que en vez de atiborrar de

información al estudiante, se busca desarrollar procesos de aprendizaje sobre temas de interés compartido, en los que se articulan los componentes de las prácticas educativas.

La evaluación concertada debe dar cuenta a u vez de éstos procesos y no tanto del alcance de objetivos predeterminados. De ahí que la planificación del desarrollo de un curso, debe hacerse en forma conjunta y flexible, pues la meta no es llenar contenidos, ni tiempos, sino más bien establecer hipótesis de trabajo, guías de trabajo que pueden estar sometida a modificaciones. La idea es que el profesor presente a los estudiantes unas líneas generales de su proyecto a desarrollar, las cuales parten de los fundamentos curriculares de base y de unas intencionalidades explícitas en la función profesional y en el proyecto educativo de la universidad y el programa de Geografía. En este caso la autonomía absoluta no existe, pues por un lado hay parámetros generados que enmarcan el proceso educativo, por otra, se debe responder con pertinencia a las necesidades del entorno sociocultural que merecen todo el esfuerzo institucional.

2.1.2.4. Áreas de Formación: debe quedar claro, que el argumento de la flexibilidad y la autonomía del currículo no descarta o no significa el abandono de la especificidad que supone el trabajo pedagógico aplicado a la geografía. Por lo contrario, se requiere un trabajo sistemático que dé coherencia al desarrollo del conocimiento, en torno a una formación profesional, razón por la cual se presentan cuatro áreas que de manera transdisciplinaria pretenden fortalecer la formación de un geógrafo, con una visión amplia e integrada de la realidad.

Estos campos disciplinares comprenden el área de formación geográfica, especialización, investigación y el área interdisciplinaria de formación complementaria. Entre estos campo hay un equilibrio adecuado, tanto en el tiempo de dedicación como en los procesos de desarrollo a través de los 10 semestres de la carrera; como es obvio, hay un énfasis hacia la especificidad dentro de la integración curricular.

2.1.2.5. Área de formación Geográfica: pretende instrumentar a los estudiantes en la conceptualización teóricas sobre el espacio geográfico, así como en la interpretación del medio natural y la evolución de la dinámica espacial. Se trata de incursionar en la lectura totalizadora y diagnóstico de espacios geográficos concretos, mediante la interdisciplinaridad de los conocimientos biofísicos y sociales, que se entrecruzan en un espacio geográfico real.

- Teoría de la Geografía
- Procesos geológicos
- Climatología y Meterología Tropical
- Geomorfología General
- Ecología Tropical

- Teoría de la Organización del Espacio geográfico
- Interpretación y manejo de vertientes interandinas y valles áridos
- Interpretación y manejo de páramos y altiplanos
- Interpretación y Manejo de Selvas Manglares
- Organización del espacio rural
- Organización del espacio urbano

#### 2.1.2.6. Colombia, Nariño y la necesidad de un geógrafo especializado en la organización del espacio geográfico y planificación regional.

El departamento de Nariño ha sido objeto de grandes transformaciones en el espacio geográfico ocurridas en los últimos años. Es común escuchar sobre el reordenamiento de las cuencas hidrográficas y los ecosistemas del páramo, en donde la deforestación, sobre pastoreo y ampliación de la frontera agrícola ha incidido en la disminución de los caudales y calidad del agua. En los altiplanos fríos y húmedos del sur hay una sustitución de los cultivos riesgosos por la ganadería de leche. En los altiplanos fríos y secos se constituyen los cereales por otros productos más competitivos en el marco de la apertura económica. En los climas medios por el descenso del precio del café, es reemplazado por otros productos más rentables. La sequía prolongada y deterioro ambiental de la zona del Paita como necesidad de reubicar a la población y sus actividades, es un tema que esta sobre el tapete hace mas de 10 años. En la Costa del Pacifico las transformaciones del espacio geográfico son aun más aceleradas a la luz de la nueva orientación del mercado hacia la cuenca del Pacifico. Se habla además de la necesidad de trasladar algunos asentamientos de las áreas de riesgo tanto en la Costa del Pacifico, como en la vertientes interandinas. Los hechos mencionados demuestran que hay problemas urgentes por resolver en el ámbito del reordenamiento territorial y la planificación; en la actualidad no existe personal capacitado para plantear y ejecutar proyectos que generen alternativas de solución.

En Nariño, comúnmente estos trabajos son asumidos por personal que carece de idoneidad como resultado del manejo político en la distribución de los cargos administrativos. En otros casos por personal cuya formación profesional tiene énfasis que no permita una visión totalizadora del problema; por ejemplo, el economista enfatiza en la racionalidad de las demostraciones cuantitativas por encima de los elementos de la cultura y de la percepción del espacio real vivido por la cotidianidad de los usuarios. El ecólogo enfatiza en las interacciones biológicas y desconoce la organización del espacio como I proyecto social de una comunidad. En cambio el geógrafo supera las fronteras de lo ecológico y técnico para alcanzar la problemática social, con sus diferentes vertientes; asume el espacio geográfico como escenario de unas practicas económicas, políticas y culturales que explican su esencia, además de dominar las explicaciones de orden



biofísico del medio natural, lo cual permite mirar la realidad multiformada y multideterminada.

No obstante, a nivel estatal no aparece un programa tendiente a controlar la organización del espacio geográfico y establecer restricciones de uso en áreas frágiles de un ecosistema de selva fluvial que debe conservarse por su significado ecológico, toda esta situación es el resultado de una ausencia de políticas claras y coherentes a nivel estatal para controlar tanto el uso, manejo, planificación y conservación de los recursos naturales, como la prevención y atención de zonas de riesgo. Debido a esto, se vienen cometiendo diversos errores tales como: el mal uso de los recursos naturales, deterioro de las cuencas hidrográficas, explotación indiscriminada de los recursos renovables y no renovables, anarquía, en el ordenamiento territorial, ausencia de planificación urbana y rural, manejo inadecuado de los fenómenos naturales con alto costo ambiental, económico y social, entre otros.

Considerando lo anterior y ante las graves emergencias surgidas en el territorio nacional se ha tratado de dar cumplimiento a la Ley 46 de 1988 y en Decreto 919 de 1989 que fortalece el sistema nacional para la prevención de desastres y otorga máxima prioridad a los planes de desarrollo, programas y acciones que permiten corregir problemas ambientales que amenazan la seguridad de la población y proyectan la permanencia de los recursos naturales. La nueva Constitución de 1991 reitera los propósitos de una política nacional que hoy se evidencian con la creación del ministerio del medio ambiente.

El municipio dentro de la autonomía que le confiere la nueva Constitución cuenta con la Secretaria del Medio Ambiente y la Secretaria de Planificación. En general, se pretende que toda las acciones tendientes a la conservación del recursos y la prevención de desastres y reordenamiento territorial, deben ser planeadas y ejecutas por las regiones y el estado en las cuales las Universidades deben jugar un papel protagónico.

En atención a lo anterior se hace necesario la formación de profesionales con conocimientos teóricos prácticos de carácter geográfico, que tengan una visión totalizadora de los problemas del entorno, a la vez que puedan plantear alternativas de solución a los mismos. Es decir profesionales de la geografía aplicada especializados en ordenamiento territorial y planificación regional.

## 5.1 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para garantizar una mejor comprensión, análisis e interpretación de la información, así como de proporcionar unos sólidos argumentos que permitan demostrar el soporte y fundamento de nuestra propuesta, el Marco Teórico Conceptual se ha diseñado y estructurado de común acuerdo con los modernos lineamientos, modelos y paradigmas de las nuevas estrategias metodológicas como saber



pedagógico, así como con los del saber específico, y que para el objeto de esta investigación están representados en los más importantes teóricos del pensamiento geográfico.

Simultáneamente y con el fin de lograr una mayor fundamentación, la investigación se apoya en un Marco Legal en el que destacamos la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 78 de 1993, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2566 de 2003.

La Geografía, como disciplina científica, ha tenido a nivel mundial un desarrollo no lineal, con una serie de rupturas y revoluciones conceptuales y metodológicas, pero también con algunas persistencias paradigmáticas. Esta característica de la disciplina expresa, de una parte, el contexto histórico y social en que se ha desenvuelto en los diversos períodos y sociedades y, de otra, íntimamente ligada a lo anterior, la influencia de las grandes corrientes filosóficas y epistemológicas presentes a través de la historia.

Sin embargo, comparada con las demás disciplinas sociales, se podría afirmar que las grandes corrientes filosóficas han llegado generalmente tarde a la geografía, y que para los geógrafos la reflexión epistemológica no ha sido una de las preocupaciones más extendidas y destacadas.

En el pasado reciente, la geografía no ha escapado a la crisis de las llamadas ciencias sociales. Por el contrario, pareciera que en ella se hubiera dado una sobrecrisis. A ello han contribuido sin duda diversos factores, dentro de los cuales sobresalen: cierto grado de ambigüedad en su objeto de investigación, una predominante práctica empirista, una reconocida debilidad en su formalización, producto de la influencia de la microespecialización que ha caracterizado el desarrollo científico, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial.

La crisis ha dado lugar, aunque no sincrónicamente, al surgimiento de paradigmas alternativos en los últimos treinta años, los cuales pugnan por resolver los problemas fundamentales de la disciplina, sin que hoy se pueda consolidar alguno de ellos como dominante en la contienda, máxime cuando cada paradigma se inscribe dentro de los campos filosóficos e ideológicos muchas veces irreconciliables. La llamada geografía cuantitativa, la geografía de la percepción y del comportamiento, la geografía radical y la geografía de la percepción y del comportamiento, la geografía radical y la geografía humanista son, entre otras, las tendencias paradigmáticas que en décadas recientes se han presentado como los caminos para recorrer la geografía. Cada una de ellas está más o menos inspirada, en lo epistemológico, por el positivismo, el neopositivismo, el historicismo, el funcionalismo o fenomenología, corrientes estas que también han influenciado selectivamente movimientos paradigmáticos en otras disciplinas.

Hoy, la geografía no tiene salidas únicas ni definitivas, como tampoco las tiene ninguna otra de las llamadas ciencias sociales; se podría decir que la crisis de los paradigmas dominantes continúa pero, al mismo tiempo, se despliega a nivel mundial una ferviente actividad en la búsqueda de alternativas que potencien a la disciplina teórica y metodológicamente, para contribuir a la investigación y solución de los problemas que figuran la enorme crisis multidimensional del mundo actual, la cual adquiere características particularmente agudas en los países subdesarrollados de la periferia capitalista.

Hablar de estrategias metodológicas en geografía, implica una serie de cuestiones que demos deslindar para saber cómo y cuáles son las acepciones con que se utiliza dicho concepto.

“La metodología de la enseñanza se la define como: “el conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza tendientes a llevar a un buen término las acciones didácticas, lo cual significa alcanzar los objetivos y por consiguiente los de la educación con un mínimo de esfuerzo y el máximo rendimiento”<sup>7</sup>.

“La metodología de la enseñanza debe conducir al educando a la autoeducación, a tener su propio criterio, a razonar por sí solo; es decir, a caminar y pensar. Según Varela O. “Es la teoría sobre los principios, métodos y formas de conocimiento de las regularidades del proceso de la enseñanza y de la educación”<sup>8</sup>.

Por principio podemos ver que en ocasiones, al hablar de metodología los autores se refieren a la aplicación del método, utilizándose ambos términos en forma sinónima. Recientemente, se ha hecho una separación de los vocablos y el método se convierte en objeto de estudio de la metodología, y esta a su vez adquiere diversas interpretaciones. Para entender esas connotaciones nos debemos referir a la evolución que han tenido los conceptos en cuestión.

En su origen, el método se reproduce en la Grecia Antigua. El vocablo está formado por las raíces etimológicas métodos que significa meta y odos que significa vía, es la vía para llegar a una meta, esto es el procedimiento para investigar y conocer, en este caso la Ciencia Geográfica. Un procedimiento que se puede utilizar para la búsqueda, el descubrimiento, el logro de objetivos preestablecidos. Con esta amplitud se utiliza el concepto de método y como sinónimo el de metodología.

---

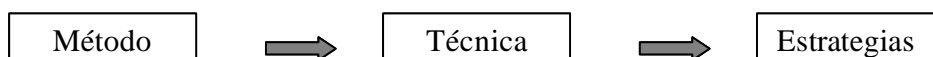
<sup>7</sup> NERICI, Imidio. Metodología de la Enseñanza. 2 Ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1980. p.69

<sup>8</sup> VARELA, O. Orientaciones Pedagógicas Contemporáneas. Coop. Bogotá: Magisterio, 1999. p. 106

Varela O, lo define al método como el procedimiento o reglas generales por los cuales se investiga el objeto de estudio de la ciencia pedagógica.

Didácticamente, método significa “El camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o el camino para llegar a un fin determinado”; el método es la forma de guiar nuestro pensamiento para conducirlo, por medio de las acciones que nos llevan a conseguir una meta ya establecida; lo que pretendemos es conseguir una mayor eficiencia entre lo que pensamos y lo que hacemos.

El método marca el camino que se traza para alcanzar un objetivo. La técnica es la operativización de los métodos y la estrategia es la concreción práctica a través de las acciones más detalladas, con base en la elección de alternativas que son de tipo analítico pues atendidos a un sistema de preferencias, la alternativa es asunto de cálculo. Pero elegir el medio más apropiado, es algo empírico pues indica un pronóstico de la naturaleza.



Algunos autores han definido el método como aquel que:

- Estudia las formas como se ordena un todo coherente, un sinnúmero de conocimientos de modo tal que resulten claras las relaciones, la interdependencia de las partes componentes del todo.
- Conjunto de normas y ejercicios para enseñar a aprender algo. Orden, sistema y procedimiento que se sigue para enseñar o aprender algo.
- Orden previsto para realizar una actividad. Ordenación de las diferentes operaciones que integran una actividad compleja en vista a obtener un resultado.

En el proceso pedagógico intervienen tres clases de métodos.

- Relacionados con la dinámica del pensamiento lógico.
- Relacionados con la disciplina objeto de estudio.
- Relacionados con la interacción personal.

El primero y el segundo son de orden hiperactivo (inducción, deducción, análisis y síntesis), funcionan de manera dialéctica en la mente del individuo.

El tercero es de tipo operacional (Técnica, instrumentos de trabajo, formas sociales de acción grupal).

El método es uno de los elementos necesarios de la estructura del trabajo educativo. Sin un método no se realiza eficazmente el trabajo educativo, pero aquel no es suficiente para realizar este. El método es necesario porque el resultado de la educación no está determinado unívocamente por la estructura humana. Se busca un resultado y no otro en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar la conveniencia de este efecto específico frente a otros posibles. La necesidad de marcarse intencionalmente un camino para lograr el efecto conveniente, hace patente la necesidad del método.

Normalmente se distingue entre método de investigación (métodos heurísticos) y método de enseñanza (métodos didácticos). Los primeros se centran en descubrir justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones.

La construcción de un método de enseñanza supone utilizar un método de investigación. Incluso, a veces, se ha dicho que el mejor método de enseñanza es el de investigación. Sin embargo, ambos métodos no se identifican. No es lo mismo utilizar el método de investigación para investigar, que utilizar este método para enseñar. En la investigación el problema clave es la adecuación entre el método y la estructura lógica del objeto a investigar.

Tradicionalmente la palabra método se utiliza en el campo didáctico como sinónimo de otras (modo, forma, procedimiento, etc.), según la definición estipulativa, el autor que las use, haya hecho de ellas. Ahora bien, descriptivamente pueden establecerse una serie de convenciones que permiten restringir el uso de estos términos. Modos: son las variedades de agrupación de alumnos en la interacción didáctica (individual, colectivo, mixto). Formas: son las especificaciones del vehículo portador de las ideas a transmitir (objetivas, intuitivas, verbales expositivas, verbales interrogativas, mixtas). Procedimientos: son las vías particulares seguidas en la aplicación del método (inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos). El método será un concepto global más amplio, que abarca modos, formas y procedimientos.

En la actualidad se reconoce abiertamente el carácter de variable dependiente que tiene el método en la estructura del trabajo educativo y por tanto, se propugna un significado más preciso para el método.

Según Elvia González<sup>9</sup>, el método se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo de un proceso consciente de aprendizaje.

---

<sup>9</sup> GONZÁLEZ M. , Elvia. Didáctica. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999. p. 61

Es la organización interna del proceso docente educativo. En éste se manifiesta la lógica del proceso y se expresan las acciones, las actividades y las operaciones que ejecutan el estudiante para aprender a resolver problemas y el profesor para enseñarlo. La enseñanza se desarrolla para que el alumno aprenda, se subordina al aprendizaje y existe en aras de alcanzarlo. El profesor hará lo que sea necesario para lograr el aprendizaje.

El método es un camino que construye el alumno para alcanzar su objetivo, en dicho camino el alumno resuelve una serie de problemas. Las ciencias se desarrollan a través de una precisión de un problema y a partir de este se determina, siguiendo la lógica de la ciencia en particular, el aspecto desconocido y su solución, su descubrimiento. El nuevo conocimiento es consecuencia de esa manera de actuar. Si la lógica del proceso docente educativo se constituye como la lógica de las ciencias, se educarán alumnos con formación científica, con formación para la vida con capacidades para resolver problemas.

En el método el estudiante estructura sus acciones para satisfacer sus necesidades. Es en la flexibilidad del método donde se expresa la creatividad para la solución del problema.

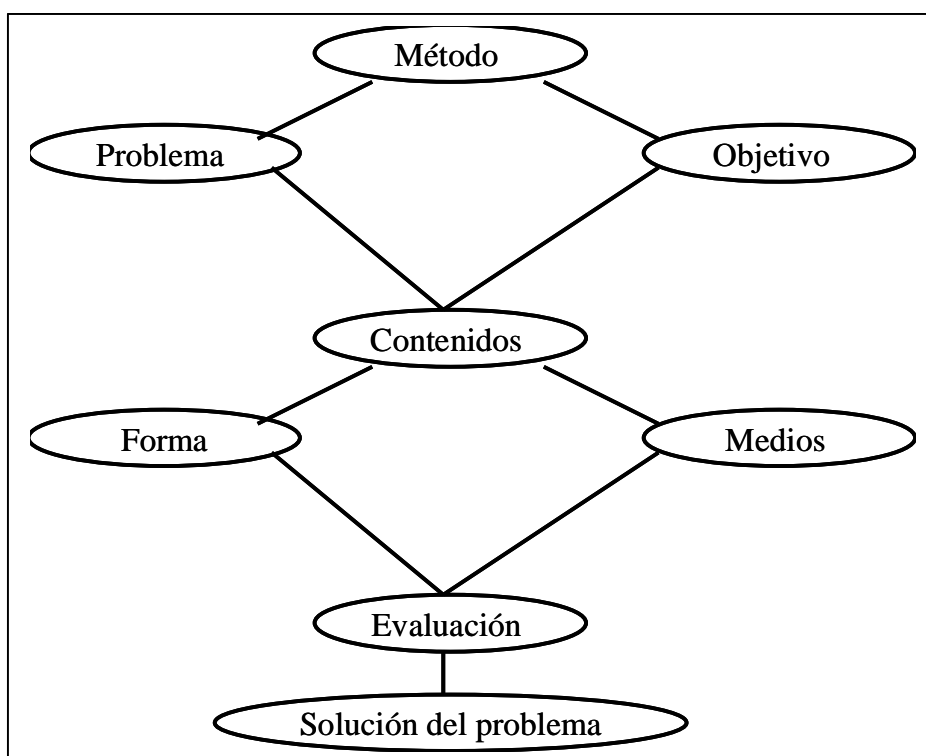
El método, en sus interacciones con el problema, el objeto y el contenido, aporta la dinámica del proceso docente educativo. Es en compañía de la forma y los medios, el generador del movimiento.

Si el contenido aporta la cultura a enseñar, el método constituye la lógica del saber enseñar. La lógica se desprende de la construcción propia de la ciencia, de las múltiples maneras como esos objetos que habitan en lo real han sido abordados por la mente humana, así:

- La lógica del pensamiento, en sus movimientos dialécticos aporta un abanico de procedimientos, tales como la deducción y la inducción, el análisis y la síntesis, la abstracción y la concreción, lo general y lo particular, lo absoluto y lo relativo, lo divergente y lo convergente, lo analógico y lo disímil, entre otros.
- Las metodologías de la investigación científica aportan una serie de procedimientos que dinamizan el proceso docente educativo, tales como la experimentación, la observación, la demostración, la descripción, la explicación, la argumentación, la definición, la clasificación, la formación de conceptos, entre otros.
- La investigación en el campo pedagógico aporta también procedimientos que hacen más eficaz y eficiente el desarrollo del proceso docente educativo, a saber: mayéutica, la heurística, con los mapas conceptuales, el aprendizaje por descubrimiento, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, en fin, toda una gama

de procedimientos que de una u otra manera se desprenden de la lógica propia de las ciencias a enseñar o son paso previos para entrar en ella.

Figura 1. Método



El término educación tan utilizado en la cotidianidad tienen diferentes acepciones, dependiendo del contexto en el que se exprese. Incluye una doble dimensión: general o amplia como en el caso de referirse a la educación como un servicio social al cual tiene derecho toda la población y una dimensión restringida o particular, por ejemplo, cuando se hace referencia a educación cívica ( u otra adjetivación similar) que la reduce a una forma específica de educación y en un campo determinado. Entre esas dos dimensiones extremas existen diversos significados de educación, desde aquella que expresa los fines modales y buenas relaciones en un individuo en la esfera social hasta el proceso mediante el cual los seres humanos intentan promover, de alguna manera, la personalidad de otros seres humanos.

La educación se entiende como el “proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Más modernamente la educación no solo socializa a los individuos sino que también rescata en ellos lo más valioso, actitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas” (Flórez, 1994)., Naturalmente educarse no es adaptarse a la sociedad sino transformarla positivamente en todos los aspectos.

La educación como proceso social e individual depende de la cultura de la sociedad. La cultura es el medio en el que la educación se mueve; esta a su vez es un logro cultural de las agrupaciones humanas a lo largo de la historia. “En la perspectiva pedagógica la cultura aparece como el vehículo que permite que el niño pueda desarrollarse en un ser adulto” (Küpen, 1993).<sup>10</sup>

Tal explicación es indispensable para entender que las relaciones, sociedad – naturaleza están determinadas por la cultura en primera instancia, mediadas por la socialización y la educación y los contenidos de la disciplina geográfica, que es un aprendizaje técnico; se enseñan dentro de un amplio plan de estudios o currículo. Si se parte del concepto de geografía, como “La ciencia que estudia las variaciones espaciales de los fenómenos de la superficie terrestre (abióticos, bióticos y culturales) así como las relaciones del medio natural con el hombre y la individualización y análisis de las regiones en la superficie de la Tierra” (Estébanez, J., 1983)<sup>11</sup> o de otros conceptos como los incluidos en los capítulos anteriores, el geógrafo debe conocer las características biofísicas de la tierra, interesarse en analizar las relaciones internas entre sociedad y lugar de habitación; leer e interpretar las huellas que en la tierra expresaron las actividades culturales del hombre; formular conceptos y principios, explicar la diferenciación e integración de los lugares; todo ello, se logra a través de la educación y particularmente de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

Para establecer el nexo entre enseñanza de la geografía, la educación, la socialización y la cultura hay que incluir el conocimiento. El individuo en el proceso de enculturación enfrenta situaciones, tiene experiencias, vivencias, manejo un idioma con el que se interrelaciona socialmente; asimila e interioriza valores, creencias e ideologías del grupo al cual pertenece, todo ese conjunto posibilita la construcción de conocimiento cotidiano. De manera espontánea, el hombre, antes de que hubiera ciencia y escuela, “ya contaba y sigue contando

---

<sup>10</sup> KÜPEN, Wolfgang. Pedagogía General. Quito: Abyala, 1993. p. 185

<sup>11</sup> ESTEBANEZ, José. Tendencias y Problemáticas Actual de la Geografía. 5 Ed. s.i.: Kapelus, Colec. Cíncel num. 1. p. 40



con teorías implícitas con las que sustenta sus puntos de vista sobre el mundo, su toma de decisiones y su acción” (Rodríguez y Marrero, 1994)<sup>12</sup>.

La construcción del conocimiento, de educación nivel superior, supone necesariamente un proceso de cambio cotidiano, al científico” (en ese caso el correspondiente a la disciplina geográfica). “Este cambio conceptual implica que el alumno debe sustituir, integrar o reinsertar su conocimiento cotidiano previo, de acuerdo con la nueva información presentada, para producirlo más certero y acorde con la ciencia” (Vosmiadou y Brewer, 1992)<sup>13</sup>. En geografía es evidente que el manejo y valoración del entorno se hace basándose en la experiencia y el sentido común implícito y de acuerdo con las pautas culturales existentes en lo que se denomina conocimiento cotidiano.

La cultura de una sociedad tiene gran importancia en la conformación del conocimiento cotidiano de los individuos; en el entorno inmediato se expresan los valores de pertenencia, identidad y respeto, o su carencia, en el uso y manejo de espacios públicos, en la organización espacial de áreas urbanas y rurales, en el uso de los recursos naturales; en síntesis, en el proceso de una culturación, además de otros aspectos también se interioriza una manera peculiar de abordar el entorno de acuerdo con las características culturales del grupo.

“En efecto, más que los rasgos somáticos, son las ideas, las creencias, la lengua y las formas de expresión, la manera de organizar el conjunto de la vida social y de relacionarse con la naturaleza lo que distingue a unas personas de otras y confiere identidad a los distintos grupos humanos. Son en definitiva las diferentes culturas las que originan la gran diversidad humana y geográfica”<sup>14</sup>

En la educación geográfica, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, se deben analizar las características culturales del grupo con el cual se trabaja, explicitar los conocimientos cotidianos de los alumnos en relación con el espacio geográfico para iniciar la construcción del conocimiento pedagógico de esta disciplina.

En 1885 escribía Piotr Kropotkin, geógrafo ruso (1842 – 1921), “ La enseñanza de la geografía debe perseguir un triple objetivo: despertar en nuestros estudiantes la afición por todas las ciencias naturales; enseñarles que todos los hombres son humanos, sea cual sea su nacionalidad, y enseñarles a respetar las “razas

---

<sup>12</sup> RODRÍGUEZ A, Rodrigo, M. Y MARRERO, J. Las Teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor, 1994. p.158.

<sup>13</sup> VOSMIADOU, S. Y Brewer, W. Mentaly Models of the carth: a study of conceptual in child hood. Cognitive Psycholosy. 3ª. Ed. s.i.: Visor, 1992. p. 24 –535 – 583.

<sup>14</sup> ASCON, Rosa y otros. Geografía. El territorio Mundial: Economía, Cultura y Poder. 2ª. Ed. Madrid: Crítica, 1988. p. 205.



superiores"... además sugería más libertad para el desarrollo intelectual del estudiante, más espacio para el trabajo independiente, sin mas por parte del maestro que la estrictamente necesaria".

Lo afirmado por Kropotkin en el siglo XIX sigue vigente hoy, cuando estamos comenzando el siglo XXI.

Otros autores estudiosos de la geografía exponen los logros que se han de obtener con la enseñanza de la geografía en el nivel universitario.

J. Brock, por ejemplo, afirma: en el nivel universitario, los estudiantes deben salir de la escuela reconociendo la importancia de la ubicación en la tierra y con una idea de la complejidad del mundo en que viven, de las fuerzas y problemas que a veces lo separan y a veces los unen y con ciertos conocimientos de los principios que nos ayudan a comprenderlo. (Brock, J., 1967: 158)<sup>15</sup>.

La enseñanza de la geografía debe partir de ese conocimiento cotidiano sobre el entorno para construir los conceptos geográficos que el científico ha trabajado en un plano ideal donde describe los fenómenos físicos, socioeconómicos, geopolíticos, culturales (relativos al microcosmos y al macrocosmos) que tienen una correspondencia menos estrecha con el mundo experiencial.

Lo expresado por Broeck y por Kropotkin y, en general, por quienes han reflexionado y escrito sobre lo que la geografía debe aportar a la educación del alumno, tiene muchos puntos convergentes con lo que actualmente se plantea.

Bailey P. (1981) en su didáctica de la geografía sostiene que " la geografía nace de la percepción que tiene el chico de que su lugar en el mundo procede de relaciones espaciales. La contribución educativa propia del geógrafo parte, por tanto, de las percepciones espaciales y las desarrolla, sistematiza y elabora.

La geografía se vale de unas destrezas que le son más o menos propias y contribuye al desarrollo de otras que sirven para varias disciplinas. Entre estas últimas se incluyen el uso del lenguaje y el manejo de cifras, el dibujo y la capacidad de expresión oral y pensamiento lógico". La habilidad en el manejo de los mapas se centra en la capacidad de relacionar el terreno con el mapa y viceversa y de trasladar las ideas e informaciones espaciales al mapa. La geografía es la disciplina que utiliza más ampliamente los mapas en la enseñanza.

De otra parte, existe consenso en relación con la importancia educativa de las salidas de campo geográficas que desarrollan la observación e interpretación de los fenómenos de la superficie terrestre y los procesos asociados a ella.

---

<sup>15</sup> BROCK, Jean. Geografía su ámbito y su trascendencia. 2ª. Ed. México: Uteha. 1967. p.60

Gurevich, R (1994) afirma:

“La geografía, junto a las otras materias del área, tiene como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, le cabe a nuestra ciencia la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades, en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses”<sup>16</sup>.

Bale, J. (1989), citando a Walford (1981), identifica cuatro posiciones básicas en términos de filosofía educativa: utilitaria, liberal, centrada en el estudiante reconstruccionista.

Los utilitaristas consideran que la geografía prepara a los alumnos para sobrevivir en el mundo social, por lo que pretenden desarrollar destrezas que permitan a los alumnos obtener un empleo.

Los liberales se centran en lograr “pequeños geógrafos”, por lo cual tratan de aplicar en el aula los métodos de investigación científica a objetos de estudio netamente geográficos.

Los centrados en el estudiante consideran que la geografía debe aportar al conjunto de la formación de la persona, trascendiendo las barreras artificiales de las asignaturas e integrando la experiencia siempre que sea posible.

La educación geográfica reconstruccionista se interesa porque el alumno pueda retar el statu quo, cuestione los cambios sociales y sea un inconforme en cuanto a la distribución de poder, la contaminación, la injusticia espacial.

Sea cual fuere la sustentación que surja para incluir la enseñanza de la geografía en la educación formal, es indudable que su inclusión en los planes de estudio en la educación superior ha posibilitado la consolidación de la geografía como disciplina científica.

Analizando el aporte del estudio de la geografía a la formación y al conocimiento del alumno, es indudable que:

- Posibilita ligar la teoría con la experiencia cotidiana. En geografía se vive inmerso en el objeto de estudio, lo que no ocurre con otras disciplinas.

---

<sup>16</sup> GUREVICH, Raquel. Un desafío para la geografía: Explicar el mundo real” en Aisenber, B y Alderoquin Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones. 3ª. Ed. Buenos Aires: Paidós Ecuador. 1994. p.189

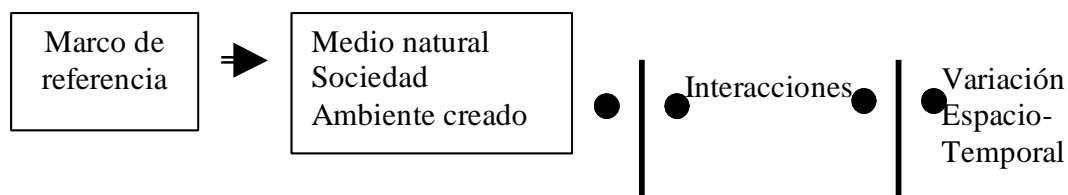
- Facilita la construcción de procesos cognitivos, partiendo de una realidad concreta y total hasta llegar a analizar los elementos bióticos, abióticos o culturales del espacio geográfico estableciendo relación de interdependencia, causa – efecto, correspondencia, dependencia entre ellos.
- Estable los fundamentos para valorar el espacio geográfico en el que se vive, trabaja, estudia, ama, formando una identidad local, regional, nacional.
- Identifica diferencias espaciales en la interrelación sociedad – naturaleza lo que posibilita la valoración de los recursos naturales y la formación de una ética ambiental.
- Valora la acción humana en la naturaleza a través de la tecnología, el conocimiento, la ciencia, el arte, en suma, se reconoce la historicidad del ser humano por medio del espacio construido donde imprime su huella.

Johnston (1993) considera la educación como un proceso de desarrollo de la apreciación individual del mundo, lo que requiere entrenamiento en los métodos cualitativos para entender cómo opera la gente en sus mundos particulares.

El autor antes citado plantea que el estudio de las globalidades se ha promovido por medio del concepto de sistema como propósito didáctico y que cada vez la modelización formal de las muchas interrelaciones implica una mejor formación sistémica y matemática en los geógrafos. Los retos están en la apremiante necesidad de conocer el funcionamiento de los geosistemas, en los que las relaciones a veces caóticas, las bifurcaciones y las discontinuidades requieren habilidad científica, tecnología y también una imaginación fértil.

La geografía aporta a la sociedad en la creación del mundo futuro y por esto se requiere, entre otros, el conocimiento de lo regional para identificar las áreas sensibles y susceptibles, los umbrales críticos y la gente vulnerable. Es urgente la generación de modelos predictivos orientados a la solución de los problemas.

Por lo anterior, es necesario formar una mentalidad en el educando que le permita cuestionar su existencia dentro de un contexto socio – ambiental y las funciones que en él desempeña, tanto en el presente como en el futuro, sobre una base conceptual como la que se esquematiza enseguida.



Las interacciones aquí planteadas son el centro de la geografía de los lugares con su identidad creada por la gente que los ha ocupado y por la que los rodea, conceptos básicos en la formación del educando. Johnston insiste en que la vida es un continuo dialéctico entre la gente y los lugares, que se desenvuelve en un amplio rango de espaciales, desde lo general hasta lo muy local.

Además de la base conceptual (formación teórica), el trabajo geográfico debe apoyarse en metodologías, las cuales contribuyan al manejo e interpretación de ayudas como tales como la cartografía básica y temática, la interpretación de fotografías, proyecciones, dibujo y, desde luego, el levantamiento de información directamente en el campo (croquis, definición de unidades de paisaje incluyendo las potencialidades, los limitantes, los riesgos, formas de ocupación, desequilibrios...) y, en lo posible, la utilización de modelos para explicar procesos.

Con respecto a la enseñanza de la geografía, uno de los campos está en la comprensión de los riesgos naturales, tecnológicos o ambientales. Se abordan los problemas ambientales desde los conceptos explicativos de la geografía global.

Además la geografía tiene gran importancia en su carácter pedagógico y formativo; es por ello que la pedagogía en el lenguaje común y más amplio se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización. En sentido estricto, es el saber riguroso sobre la enseñanza que ha venido validando y sistematizando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico.

También se define como “ la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1987) <sup>17</sup>

Se entiende por saber aquel conjunto de conocimientos, pautas, valores, ideologías, mitos, ritos, destrezas y prácticas que una sociedad produce para sobrevivir, conocer y superarse (Florez, 1994)

“La pedagogía, no debe reducirse a técnicas y a métodos sino sistematizar metas, propósitos y una concepción del mundo. El ejercicio de la pedagogía debe conferir una identidad cultural a la escuela y al maestro” (Meneses, 1991) <sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional 1987. p. 70

<sup>18</sup> MENESES, Alicia. Formación del Educador en la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana . Bogotá: Universidad de la Sabana. 199. p.90

La formación humana es el principio unificador y sistematizador y criterio de validación del saber pedagógico. “Se entiende por formar el facilitar al individuo que asuma en su vida propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Florez, 1994)<sup>19</sup>

Klafki, pedagogo alemán, explica la formación como aquel fenómeno en el cual por experiencia propia o la comprensión de otras personas interiorizamos de manera inmediata la unidad de un momento objetivo (material y subjetivo, formal).

Si el hombre acoge y comprende su formación puede crecer él mismo y la sociedad en la que se halla el logro de una mayor humanidad.

Los procesos de formación son críticos, no llevan a la armonía sino a la contradicción, a un trabajo duro consigo mismo y el mundo. Su potencial individual crítico está en la inquietud producida por el conocimiento, el saber, el aprendizaje ante el conocimiento de la falta de conocimiento y de saber.

De acuerdo con lo expuesto, la pedagogía tiene como eje articulador la formación, cuyo concepto se explica; y la formación se logra básicamente a través del aprendizaje. Algunos autores diferencian entre aprendizaje social y aprendizaje técnico puesto que son campos de experiencia reales para toda clase de aprendizajes, los cuales no son autosuficientes, sino que deben relacionarse con el superior de la formación de la personalidad en el contexto de la experiencia y de la reflexión social.

El aprendizaje social corresponde a los procesos de aprendizaje en los cuales se investigan y reflexionan, ordenan y realizan en condiciones organizadas y conjuntamente con el apoyo de los contenidos técnicos, los contenidos de importancia social: los valores, las expectativas, las normas, los roles, las reglas, los comportamientos.

La educación en el nivel superior hace referencia a procesos y estrategias metodológicas, programas, sistemas evaluativos, condición de aprendizaje de los maestros, trayectoria y habilidad en el manejo de recursos pedagógicos, entre otros, pero pocas veces se ha detenido a analizar e interpretar la importancia del papel e identidad del docente en este proceso.

La nueva visión de educación permite inferir que se están produciendo profundos cambios en las diferentes concepciones que elevan y transforman su concepción desde su esencia. Esta moderna concepción de educación plantea el proceso de aprendizaje como un intercambio de saber, una comunicativa entre sujetos con connotaciones históricas, culturales y sociales; con especificidades cognitivas, afectivas y axiológicas, que requieren de la relación con su entorno para

---

<sup>19</sup> FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogota: Mc Graw Hill. 1994. p.256.

aprehenderlo e interpretarlo desde lo cotidiano y en este proceso se encuentra inmerso el docente.

Cuando se habla del maestro se quisiera revalorizar su imagen bajo la perspectiva del desarrollo pedagógico y cultural y mirarlo como un sujeto generador de cambio como lo presenta el Plan Decenal de Educación el educador debe ser capaz de producir conocimiento e innovaciones en el campo educativo y pedagógico y por supuesto en lo metodológico, de superar el tradicional método de enseñanza magistral, de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo.

Para entender el pensamiento y la actuación del geógrafo no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procedimiento de información o toma de decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el geógrafo da sentido a su mundo en general y a su práctica.

La herencia cultural del geógrafo se considera como el substrato ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora su práctica. Este complejo contexto ideológico está constituido por una mezcla de valores, creencias y teorías articuladas sobre su rol profesional, sobre los procesos de aprendizaje tanto metodológicos como didácticos.

Así como el mundo, la geografía ha ido evolucionando y progresando, la figura del geógrafo no se ha quedado estancada, también ha ido cambiando. De geógrafos formados bajo el paradigma de la educación tradicional que han orientado su práctica con este matiz cultural donde “creía” que su labor culminaba solamente en el aula y que todos los conocimientos que depositaba en los estudiantes geógrafos eran suficientes para la vida, se ha pasado al maestro geógrafo que genera corrientes pedagógicas nuevas, que estimula el desarrollo de los estudiantes, que construye con ellos conocimientos y los recrea, y en últimas, que forma una comunidad agradable para el joven como espacio cultural y de proyección social más dinámica y flexible.

Las estrategias metodológicas son un aspecto de capital importancia al interior del gran engranaje del sistema educativo porque a través de ellas, se pueden encontrar diversas concepciones y paradigmas ocultos de una filosofía de la educación y de la vida. Se identifican posturas que van desde el pragmatismo, cuyo énfasis radica en la toma de decisiones a partir de la confrontación de resultados con los objetivos, pasando por el conductismo en el que aprendizaje tiene estrecha relación con el logro de objetivos, hasta una postura de carácter holístico, axiológico y cultural que asume la metodología con una dimensión de tipo más cognitivo que cognoscitivo.

El aprendizaje técnico incluye los saberes específicos de cada una de las asignaturas que contemplan los planes de estudio, la geografía sistemática o regional, cuantitativa o radical, física o humana.

“Todo se puede alcanzar gracias al aprendizaje; con la formación solo podemos alcanzarnos a nosotros mismos” (Küpen, 1993)<sup>20</sup>.

Para comprender más claramente el campo de la pedagogía se incluye la figura de campos y niveles de sistematización de la pedagogía de Flórez, R. En tal figura, la geografía es un saber específico que está ubicado en un segundo nivel articulado a modelos pedagógicos (cuya integración y reflexión constituyen la metodología y la didáctica de la geografía), dependiente de un primer nivel, en el cual para lograr la formación humana se plantea una matriz socio histórica cultural de la cual la pedagogía o la ética y otras ciencias relacionadas con la educación aportan una serie de principios pedagógicos. A su vez, el segundo nivel, es decir la geografía como saber específico, preside un tercer nivel que es la realidad o cotidianidad en el aula, donde se aplican los principios del primer nivel y los saberes específicos dentro de un modelo pedagógico particular, que puede ser el constructivismo.

De acuerdo con lo anterior la pedagogía de la geografía debe aportar los principios pedagógicos, particularmente aquellos relacionados con la concepción, percepción, representación, uso y manejo del espacio del individuo en sus diferentes etapas de desarrollo y la forma de potenciar tales cualidades, dentro de la cultura específica de determinado espacio geográfico, de tal manera que se estimule y logre la formación humana del individuo.

El modelo pedagógico. Este puede considerarse como una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento y con una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en el medio.

El Modelo Pedagógico en geografía por lo tanto, intenta promover nuevas formas de seleccionar, organizar, transmitir, distribuir y evaluar el reconocimiento y nuevos tipos de relación entre los diferentes agentes educativos (maestros, profesionales, geógrafos)., vinculados e interesados en el proceso de formación geográfica.

El planteamiento anterior implica un cambio necesario en las relaciones tradicionales generados por un modelo pedagógico agregado (aislamiento entre profesores – alumnos, profesores – profesores, alumnos – alumnos, alumnos – comunidad, escuela- autoridades educativa) hacia relaciones de colaboración a través de la realización de un trabajo común y compartido entre profesores, estudiantes.

---

<sup>20</sup> KÜPEN, Wolfgang. Op, Cit., p. 201



El Modelo pedagógico promueve el que los implicados en el proceso educativo investiguen, colectivamente sobre los problemas que se deben involucrar en los contenidos del programa y que pueden ser resueltos por agentes vinculados, directa o indirectamente, con universidad.

El Modelo Pedagógico en geografía aboga por una práctica pedagógica en la cual la clasificación de valores, la solución de problemas, la participación en el proceso de toma de decisiones y el aprender a aprender son vistos como elementos importantes en el proceso educativo. Los agentes educativos en el Modelo pedagógico se harán más conscientes de la necesidad de integrar los contenidos del currículo y de interrelacionar estos con las características de los alumnos, las características de la cultura local.

En este sentido el modelo pedagógico busca reducir el aislamiento entre las materias y entre sus contenidos y los conocimientos prácticos de la vida cotidiana. Igualmente le da importancia tanto a los conocimientos que estimulan al desarrollo intelectual como a aquellos que contribuyen al desarrollo de otras competencias para la vida y el trabajo. Los temas de currículum deben constituirse en un punto de partida para problematizar una realidad y organizar el trabajo sobre ella. Las situaciones de aprendizaje de la geografía deben ser un medio de hacernos conscientes de un problema, leer acerca de él, buscar diferentes perspectivas de análisis, formularnos preguntas, buscar asociaciones, desarrollar hipótesis, recolectar información colectiva o individualmente interpretar las evidencias y formular y aplicar las conclusiones a nuevas situaciones y problemas.

El modelo pedagógico permite que en la discusión de los grupos que se conformen en esta etapa de producción de unidades, se generen formas de trabajo, acciones e investigaciones que enriquezcan tanto el proceso de producción de las unidades como el proceso que en ellas se establece para la formación de los futuros geógrafos.

Todos sabemos que tradicionalmente las situaciones y contenidos del aprendizaje en geografías se han desarrollado y se desarrollan dentro del aula de clase y que los estudiantes trabajan y aprenden en una forma individualista, privada y por lo general competitiva, la cual impide el desarrollo de un espíritu de solidaridad social. Todos sabemos, igualmente, que en esta forma de aprendizaje sólo intervienen los alumnos y el maestro quien regula, decide, informa y evalúa. Es el profesor, en este caso, quien decide el qué, el cómo, el cuándo (el ritmo) y el por qué de tal aprendizaje.

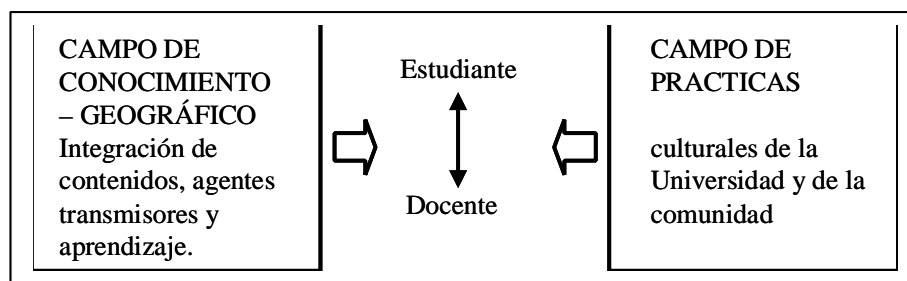
El modelo pedagógico en Geografía debe pretender primero que haya una integración de los maestros de diferentes áreas y materias y, segundo, que los alumnos inventen por sí mismos los procedimientos para la solución de los problemas que se les plantean en los contenidos de su formación pedagógica.



De esta forma se transforman las formas organizativas para el aprendizaje, de un aprendizaje privatizado a un aprendizaje grupal y colectivo, donde los alumnos interactúan de manera más amplia con el grupo social de sus compañeros, con el grupo social donde desarrollan sus aprendizajes. Este es un aprendizaje creativo, constructivo y crítico. Así, por ejemplo, en el desarrollo de una unidad, los alumnos deberán agruparse y resolver los problemas que las unidades plantean.

Igualmente, esto permite que el trabajo de los profesores sea un auténtico trabajo integrado que confluye hacia la puesta en práctica del trabajo interdisciplinario en la solución de problemas.

Figura 2. - Modelo Pedagógico Geográfico



La tarea de los maestros, como se observa en este caso, no se refiere a un trabajo pedagógico de información sino de orientación en la perspectiva de que el estudiante integre desde los conceptos hasta las prácticas. El trabajo pedagógico de los maestros, en este caso un trabajo pedagógico integrado que no se limita a correlacionar conceptos dentro de una clase.

El trabajo de los alumnos, apoyado por el grupo interdisciplinario de los profesores y por los agentes educativos especializados indirectos (mediante sesiones tutelares, reuniones, disertaciones y charlas que éstos puedan afectar, al igual que los resultados de entrevistas), se convierte en un trabajo pedagógico integrado, esto es en un trabajo interdependiente en el cual la relación pedagógica es una relación activa, constructiva y crítica.

Desde esta perspectiva las estrategias metodológicas de aprendizaje en grupo son particularmente apropiadas para la discusión y solución de problemas, para el desarrollo de un espíritu crítico, para buscar alternativas y para impulsar la participación activa de los alumnos en su propia formación.

Igualmente, conviene que se tenga en cuenta que las metodologías del Modelo pedagógico en Geografía integran contenidos que están basados en la

experiencia de la vida diaria (la vida cotidiana como se dice contemporáneamente) Los conocimientos, problemas, proyectos y en general la riqueza cultural que constituye la vida de los grupos sociales de la comunidad, son importantes y permiten que los alumnos en sus aprendizajes pueden incorporar de una manera más vivencial, más ligada a su experiencia, la cultura de la comunidad, que puedan interpretarla y que puedan rescatar los elementos valiosos que éstas posee.

Desde hace mucho tiempo, la geografía en su aspecto pedagógico se ha articulado en modelos pedagógicos en su proceso de desarrollo metodológico. Entre esos modelos pedagógicos más utilizados en la enseñanza geográfica se destacan:

El modelo Pedagógico tradicional el cual enfatiza la “Formación del carácter” de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico – religioso medieval.

En este modelo el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad. El método clásico del aprendizaje es el academicista, verbalista que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores.

Otro de los modelos es el transmisionismo conductista que se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetos “instruccionales formulado” con precisión y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos, códigos personales, destrezas, competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Se trata de una transmisión parcelada de los saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa”. Su más progresivo exponente es Skinner.

Figura 3. Modelo pedagógico tradicional

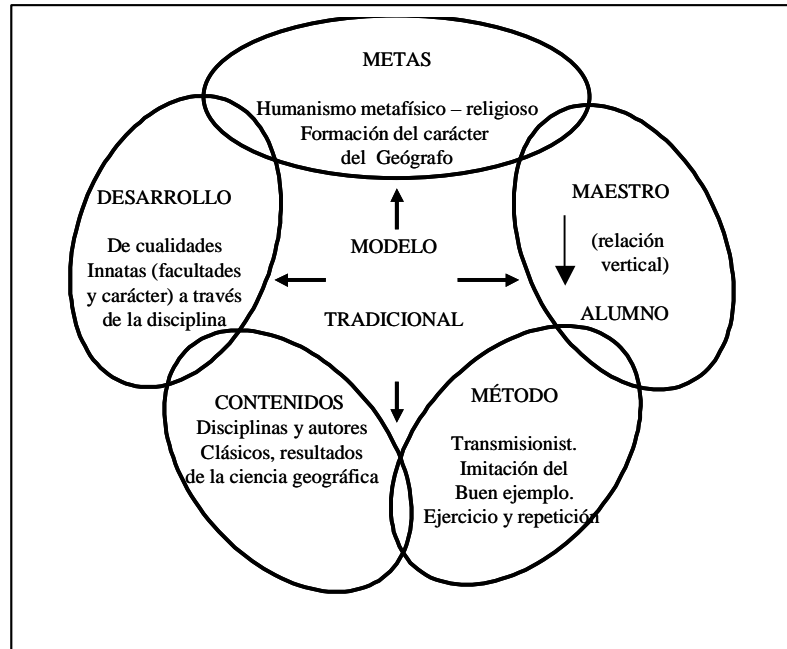
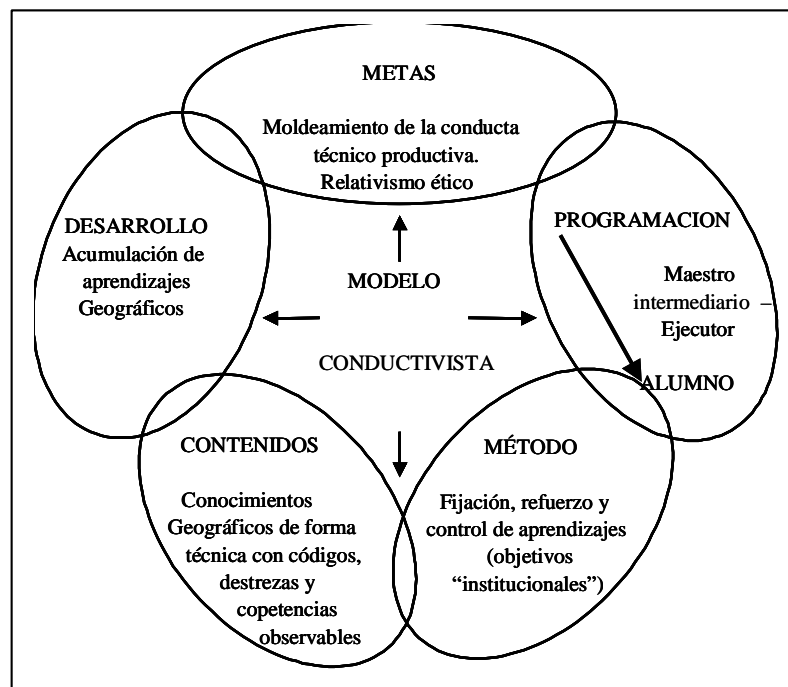


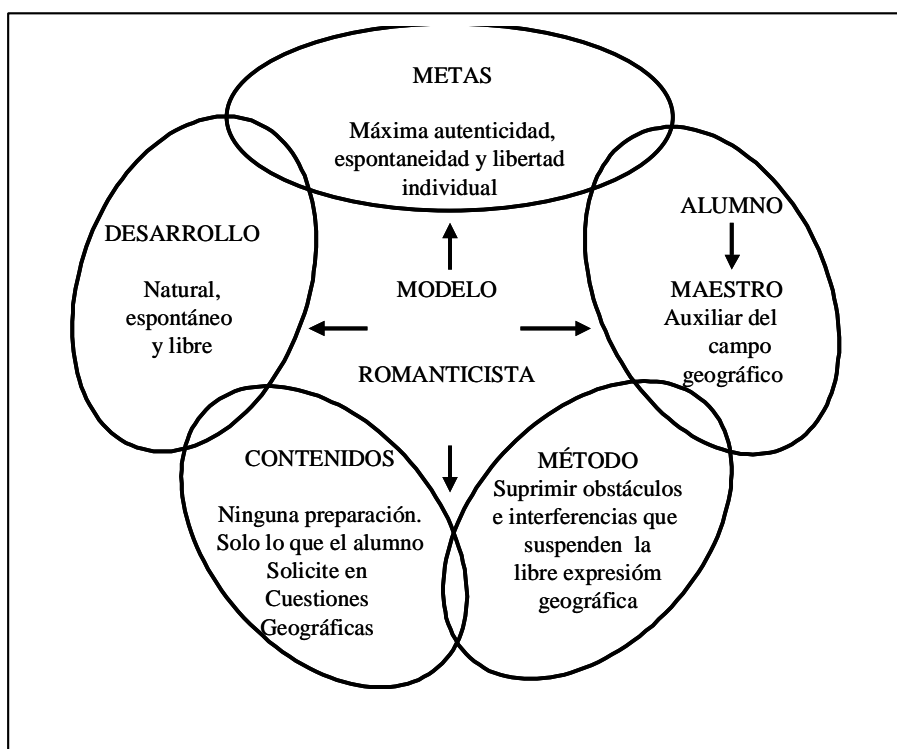
Figura 4. Modelo conductista



El modelo romancista pedagógico sostiene que el contenido más importante del desarrollo del estudiante es el que procede de su interior, y por consiguiente el centro del eje de la educación es el interior del estudiante.

El ambiente pedagógico el más flexible posible para que el estudiante despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en la maduración, y se proteja de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior, cuando se inculcan o transmiten conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás, a través de presiones programadas que violaran su espontaneidad. El desarrollo natural del estudiante se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación, el ideólogo de este modelo es Rousseau.

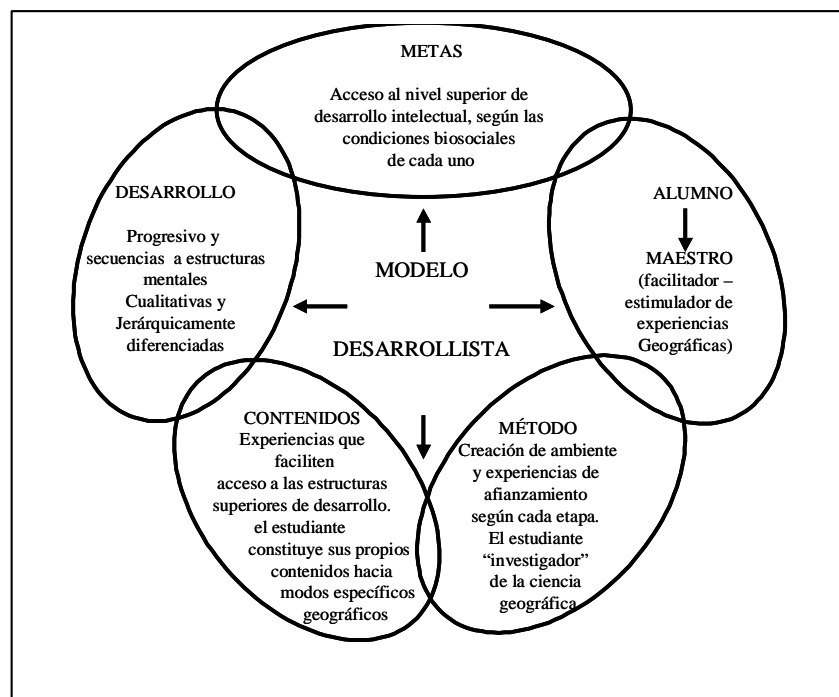
Figura 5. Modelo romántico



El modelo desarrollista pedagógico, la meta es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear

un ambiente estimulante de experiencias que facilite en el estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Figura 6. Modelo desarrollista



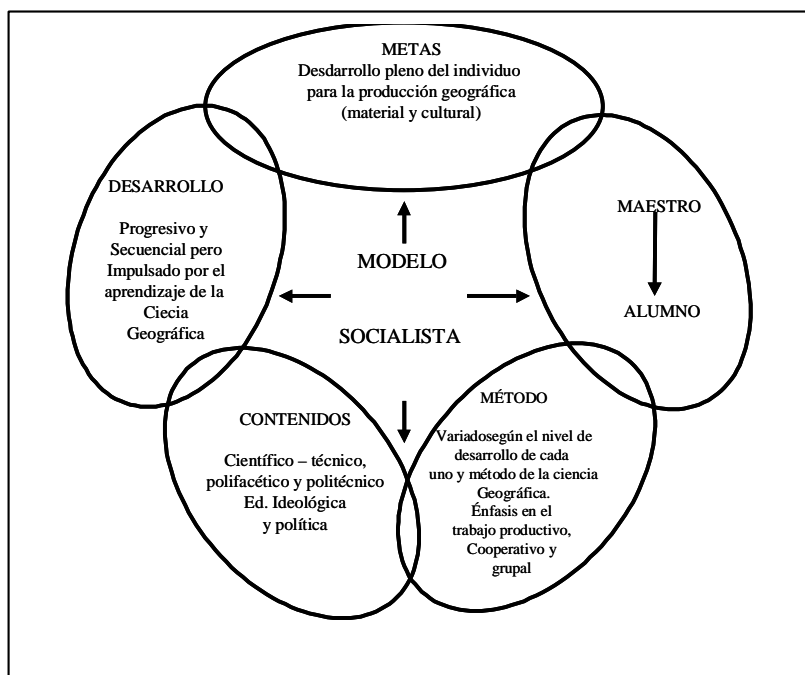
El modelo de Pedagogía socialista, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje como creen los conductistas, ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los desarrollistas.

Sus representantes más destacados son Makarenko, Freined y en América Latina Paulo Freire.

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y las estrategias metodológicas y didácticas son multivariadas dependiendo el contenido y el método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

Para los románticos, lo mismo que para los desarrollistas, lo que interesa es el desarrollo de los sujetos, no el contenido del aprendizaje ni el tipo de saberes enseñados, el cual podría ser indiferente. Para el conductismo, la enseñanza de las ciencias es una tarea de acumulación lineal de información mediatizada por el lenguaje; y para la pedagogía Socialista, la enseñanza de la ciencia geográfica es tan importante que se contribuye, ella misma, en el mejor “remolque” del desarrollo intelectual de los jóvenes. Por esto, mientras la enseñanza de la ciencia geográfica apenas se puede mencionar en el modelo pedagógico romántico, el socialista, interesa prácticamente todo el modelo, ya que la enseñanza de la ciencia geográfica está presente no sólo en los contenidos, en la relación profesor – alumno y en las metodologías y didácticas, sino que sustenta, al menos parcialmente, los fines educativos y la dinámica del desarrollo.

Figura 7. Modelo socialista



Sin embargo, el puerocentrismo, común en la mayoría de los modelos pedagógicos, introduce un factor que influiría negativamente sobre la enseñanza de la ciencia geográfica, en primer lugar, la enseñanza tiende a convertirse en suministros de conocimientos “ por goteo”, a la medida, interés, y complejidad determinados por el estudiante de cierta edad y determinada etapa de desarrollo. Lo que pudo ser el albor de una pedagogía genética podría fácilmente degenerar en una “pedagogitis” estéril, si cayese en la idea preconcebida de que la mente

del estudiante se desarrolla naturalmente como se desarrolla la ciencia, y en consecuencia, lo importante para el maestro es conocer al alumno en su desarrollo mental, aunque ignore la ciencia que intenta enseñarle.

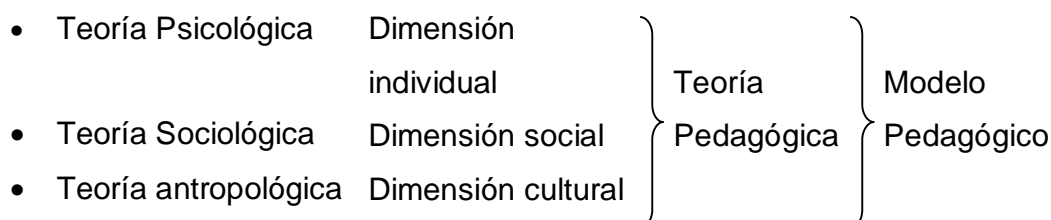
Otro factor reduccionista que pesa sobre la enseñanza de la ciencias geográfica tiene que ver, sobre todo, de que lo que el estudiante siente como necesidad de información o de conociendo es prístino y original, como si ya estuviera influido por la tradición, por los prejuicios naturales y culturales desde que nace. Pero el prejuicio más grave asociado al puerocentrismo, es la idea unilateral de que sólo conviene la acción del alumno sobre los objetos, que es la actividad que sale desde adentro del sujeto la que lo desarrolla. Olvidando que el intercambio con el objeto, este último también estructura al sujeto contribuyendo a su desarrollo ( y si este objeto son los descubrimientos científicos, con mayor razón su efecto es saludable, como lo demuestra Piaget y Vigosky).

Ahora bien el polo opuesto a la pedagogía puerocentrista de la escuela nueva es la pedagogía tradicional, centrada en contenidos ya elaborados y en el que el estudiante no tendrá más que disponerse a aprender del maestro lo que enseñase. Como lo describe Herbart, el proceso de enseñanza recorrería los pasos clásicos de la preparación o afianzamiento de la lección anterior, la presentación del nuevo conociendo del alumno, la asimilación que realiza el alumno poscomparación de lo nuevo con lo viejo, la generalización que permite al alumno ampliar la cobertura del conocimiento aprendido a los fenómenos correspondientes y finalmente la aplicación que hará el estudiante en áreas domiciliarias. Naturalmente, este proceso tradicional no lo recorre el alumno sin el maestro, pues es éste quien domina el tradicional, no debería descalificarse ni la pedagogía por “nueva” acogerse sin más; primero, porque el proceso descrito por Herbart, evidentemente no es dogmático ni anticientífico; al contrario observe su similitud con el método inductivo tal como lo determina el mismo Bacon: observación – generalización – aplicación, correspondiendo a la observación de los tres primeros pasos de Herbart, bajo el principio de que la mente se mueve de lo conocido, con la dirección del maestro. Mientras que en la pedagogía puerocentrista, se lanza el estudiante a construir lo desconocido sin ningún dominio conceptual previo, bajo la ilusión que el estudiante es un investigador científico, y que él mismo construirá los contenidos, partiendo de sus intereses y curiosidades. Naturalmente, muchos maestros se engañan cuando creen que enseñar es investigar, o “resolver problemas”, sin la estructura cognoscitiva previa y por supuesto, en segundo lugar, si le asignamos alguna importancia a la enseñanza de contenidos ya elaborados, tendremos también que reconocerle importancia al maestro, como lo hace el modelo tradicional.

A pesar del compromiso ideológico evidenciado por los distintos modelos pedagógicos que hemos descrito, y que los convierte en interesantes objetos de estudio sociohistórico y etnográfico, tales modelos (excepto el tradicional) exhiben cierta pretensión de objetividad y de validez científica como explicaciones teóricas

del proceso de enseñanza – aprendizaje, y a la vez asumen cierta fundición directriz para inspirar y configurar prácticas educativas de calidad y eficacia que les permite lograr algún grado de comprobación empírica. Semejantes modelos desempeñan, pues, un papel epistemológico de la geografía y es importante para el vital desarrollo de la Geografía como disciplina científica, no sólo como “ejemplares” en el sentido de Thomas Kun, sino incluso como variedad de “paradigmas” en el seno de la misma disciplina geográfica en la medida en que constituyen herramientas conceptuales para entender mejor los fenómenos de la enseñanza y para confrontarlos e incluso elevar su calidad.

La enseñanza de la ciencia geográfica debe resolver el interrogante sobre el tipo de hombre y bases de la sociedad que se quiere contribuir a formar. A partir de estos requerimientos se construyen las teorías pedagógicas entre las cuales las más importantes son:



Zubiría, J. (2000)<sup>21</sup>, dice que una teoría se convierte en Modelo cuando resuelve las preguntas relativas al por qué, el cuándo y el con qué.

El modelo de la ciencia geográfica exige tomar postura ante aspectos más esenciales como son: los propósitos, los contenidos y sus secuencias y fundando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa.

El desarrollo de este modelo en la enseñanza de la ciencia geográfica implica:

- Desarrollo de estrategias metodológicas
- Metodológicas
- Propósitos y objetivos
- Reflexión en torno a la selección, nivel de generalidad, jerarquización y continuidad de los temas.

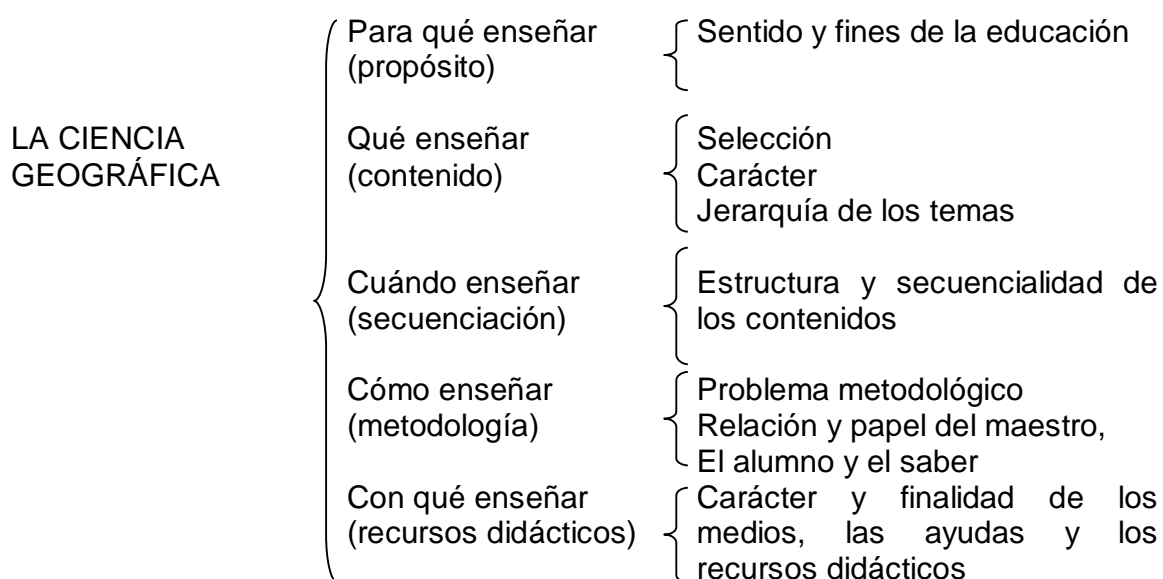
---

<sup>21</sup> DE ZUBIRÍA, Julián. Modelos Pedagógicos. Bogotá: Merani, 2000. p.87

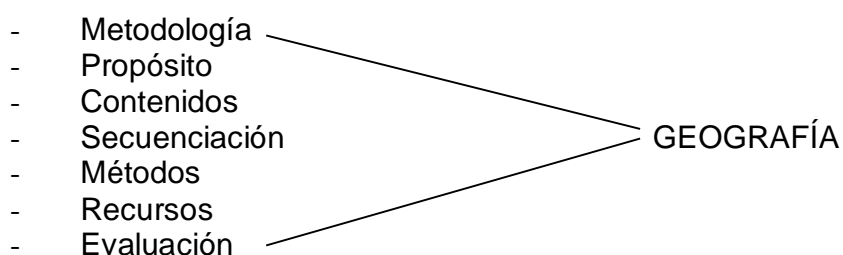


- Pautas para determinar contenidos y su ciencia.
- Relaciones entre maestro, saber y alumno.
- Función de los recursos didácticos.

Figura 8. Ciencia Geográfica



Los componentes del modelo pedagógico en la ciencia geográfica tiene en cuenta:



Para El estudio del modelo Pedagógico en Geografía es evidente dejar en claro al menos cuatro conceptos: educación, enseñanza didáctica y pedagogía, Rafael Flórez (2000) las define así:

LA EDUCACIÓN. Se refiere a la interacción cultural, al proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan. "La educación, en este sentido, cumple la función de adaptación social"<sup>22</sup>.

Pero la educación significa no solo socializar a los individuos, sino también actuar en ellos sembrando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y de creatividad que les permita rescatar de sí mismos lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su potencialidad como personas, su compasión y su solidaridad (en ese sentido, muy pocos son verdaderos educadores).

LA ENSEÑANZA. Es una actividad educativa más específica, intencional y planteada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren con creatividad cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras a su formación personal. La calidad de la enseñanza exige dominio del tema y competencia para propiciar que el aprendizaje en un área particular del saber repercuta en la estructura global del sujeto y produzca mayor nivel de formación humana.

La enseñanza es un proceso que no opone ni excluye el aprendizaje. Al contrario, la verdadera enseñanza es la que asegura el aprendizaje, pero no el aprendizaje fijo, de datos y de informaciones puntuales (lo que los maestros antiguos llamaban mera instrucción), sino cambios de conceptos para orientarse y hacer camino, para diseñar procedimientos para solucionar problemas y para secuenciar los pasos claves para alcanzar nuevos conocimientos explícitos, complejos, producto de la reflexión... En fin, la enseñanza que forma no es la que acumula conocimientos en la memoria del aprendiz, sino la que propicia nuevos esquemas de acción lógica, crítica o real, la que abre nuevas perspectivas sobre el mundo, o facilita la construcción o coordinación de nuevas estrategias metodológicas y habilidades de pensamiento en algún campo de la vida, de la ciencia, de la cultura, o del trabajo profesional geográfico.

LA DIDÁCTICA. Es un capítulo de la pedagogía, el más instrumental y operativo, pues se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Pero, además, las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de la ciencia geográfica.

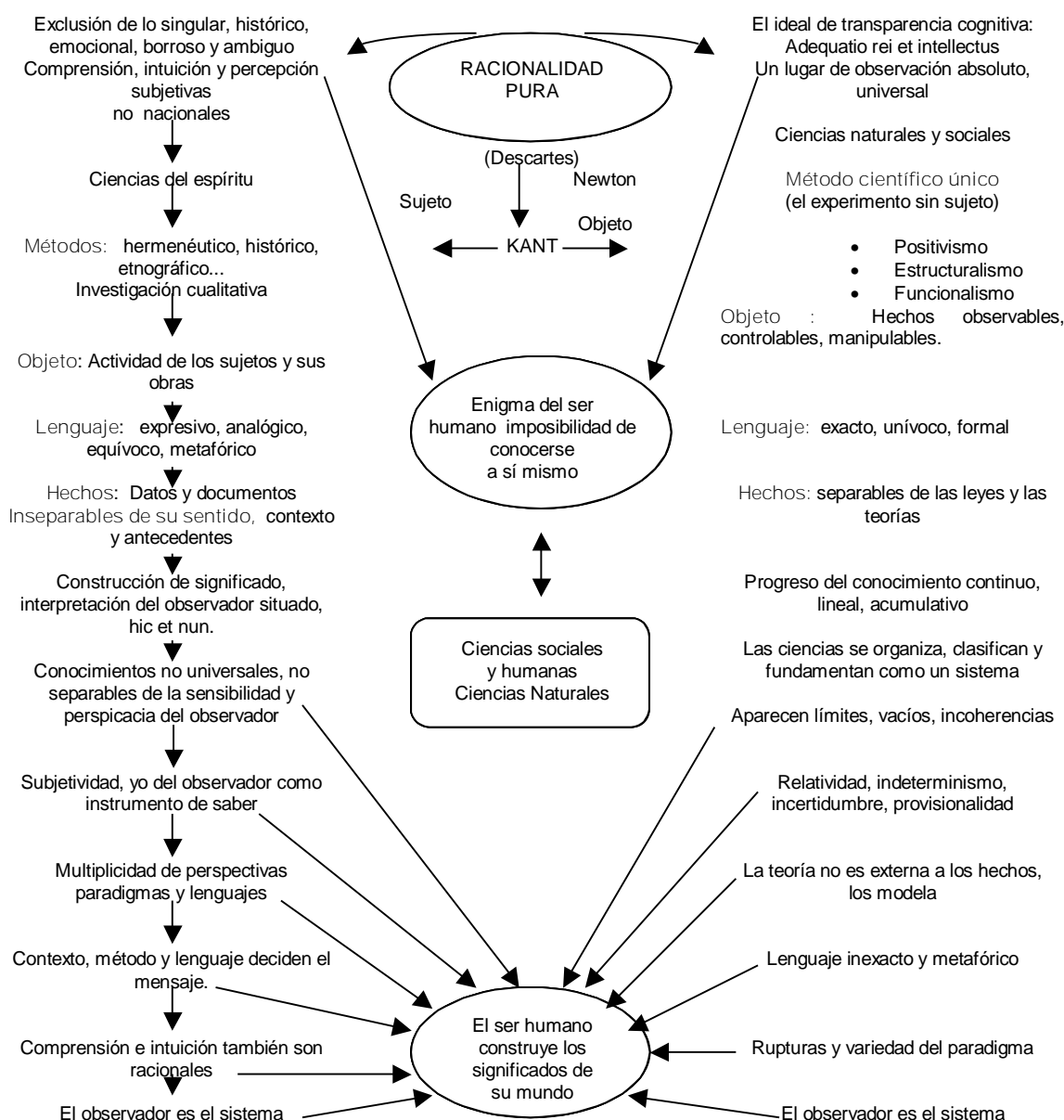
En consecuencia, la pedagogía como disciplina en construcción está referida a un conjunto de proposiciones que se configura alrededor del concepto de formación

---

<sup>22</sup> FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. 2ª. Ed. Bogotá. Ed. Mc Graw Hill, 2000. p. 220.

como principio de teorías, conceptos, métodos, modelos, estrategias y cursos de acción pedagógica que pretenden entender y cualificar la enseñanza (y el aprendizaje, el currículo, las sesiones de clase, la gestión educativa). Pero la pedagogía misma se valida en cada experiencia de enseñanza que inspira. Cada perspectiva del modelo pedagógico requiere confirmarse en los procesos reales de la enseñanza geográfica.

Figura 9. Convergencias del paradigma cognitivo



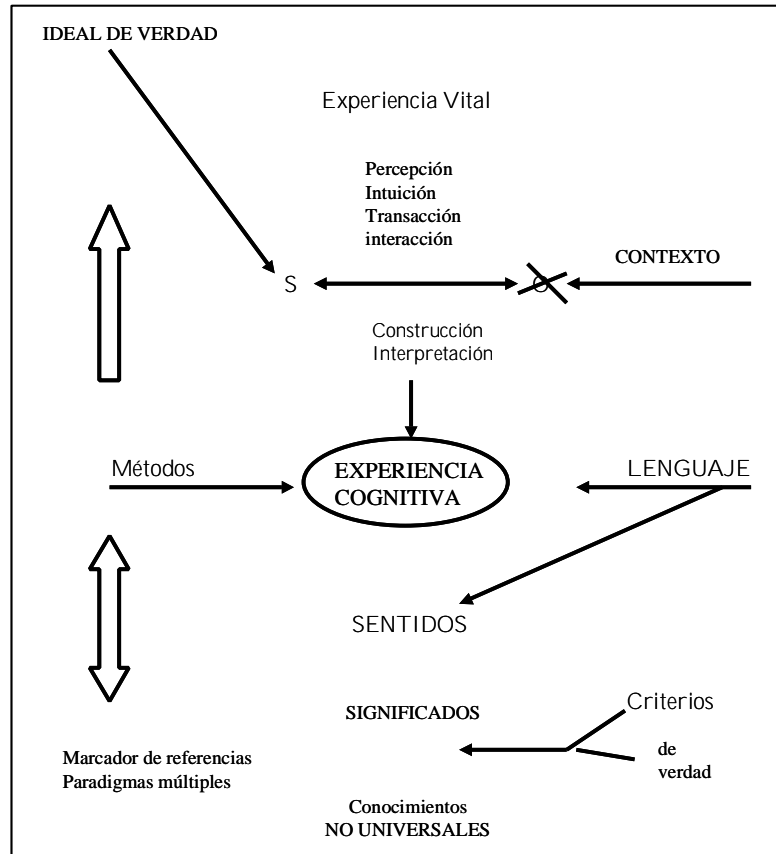
Fuente: FLÓREZ, Rafael: Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mac Graw Hill. Bogotá 2000

Cuadro 1. Caracterización de diferentes modelos pedagógicos

Modelos / Parámetros	Tradicional	Transmisionista	Romántico	Cognitivo	Social
<b>METAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Humanista</li> <li>Metafísica</li> <li>Religiosa</li> </ul>	Moldeamiento de conducta técnico-reproductiva <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativismo Ético.</li> </ul>	Máxima autenticidad y libertad individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceso a niveles intelectuales superiores</li> </ul>	Desarrollo individual y colectivo pleno.
<b>CONCEPTOS DESARROLLOS</b>	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo, libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progresivo y secuencial</li> <li>Estructura jerárquicamente diferenciadas</li> <li>Cambios conceptuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Progresivo secuencial</li> <li>El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias</li> </ul>
<b>CONTENIDO CURRICULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disciplina y autores clásicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento técnico inductivo.</li> <li>Destrezas y competencias observables</li> </ul>	Lo que el alumno solicite <ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencias Libres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencias de acceso a estructuras superiores</li> <li>Aprendizaje significativo de la ciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Científico – técnico</li> <li>Polifacético</li> <li>Politécnico</li> </ul>
<b>RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO</b>	Autoritaria Maestro ▼ Alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intermediario</li> <li>Ejecutor de la programación</li> </ul>	Maestro Auxiliar Alumno ↓ Maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitador, estimulador, del desarrollo</li> </ul> Maestro ↓ Alumno	Horizontal Maestro ↔ Alumno
Modelos / Parámetros	Tradicional	Transmisionista	Romántico	Cognitivo	Social
<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbalista</li> <li>Transmisionista</li> <li>Memorista</li> <li>Repetitiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fijación a través del refuerzo</li> <li>Control de aprendizaje a través de objetivos conductuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sin interferencia</li> <li>Libre expresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creación de ambientes y experiencias de desarrollo</li> <li>Trabajo operativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variado según el nivel de desarrollo y contenido</li> <li>Énfasis e el trabajo productivo</li> <li>Confrontación social</li> </ul>
<b>PROCESO EVALUATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Memorístico</li> <li>Repetitivo</li> <li>Evaluación producto</li> <li>Evaluación calificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conductas esperadas</li> <li>Evaluación según criterio</li> <li>Evaluación sumativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sin evaluación</li> <li>Sin comparación</li> <li>Sin calificación</li> </ul>	Evaluación cualitativa De referente personal <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar/ calificar</li> <li>Evaluación con criterio</li> </ul>	Evaluación grupal o en relación con parámetros Teoría y praxis confrontación grupal

Fuente: FLÓREZ, Rafael: Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed. Mac Graw Hill. Bogotá 2000

Figura 10. Ideal de verdad

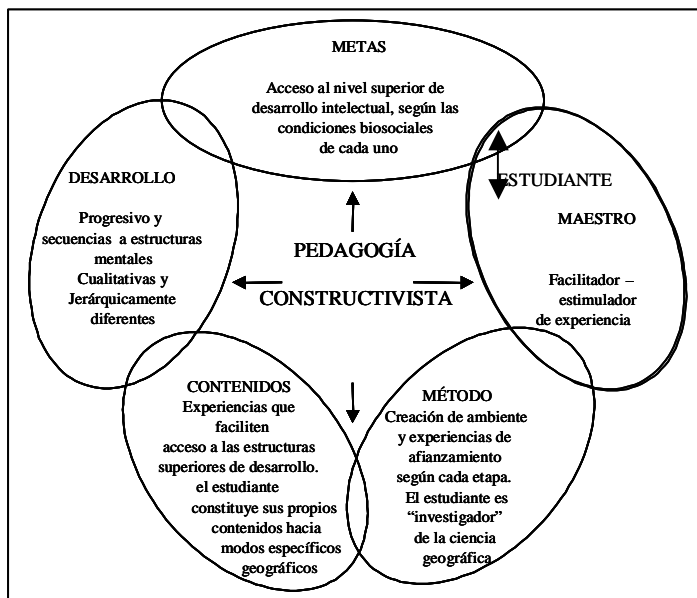


Fuente: Florez Rafael. Hacia una Pedagogía del conocimiento, Bogotá, Mc. Graw Hill, 1995.

Para que el estudio de la Ciencia Geográfica se haga de forma dinámica, dialéctica e integral, se debe tener en cuenta las teorías acerca de los procesos cognitivos, unas hacen referencia al carácter pasivo y otras al carácter activo de dichos procesos. Los procesos cognitivos pueden concebirse como reflejos o representaciones relativamente pasivas de la realidad, o bien como estructuraciones eminentemente activas, constructivismo cognoscitivo defendido por Piaget, Neisse y Brunner entre otros.

El constructivismo sostiene que el individuo construye su peculiar modo de pensar, conocer y hacer de forma activa, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y desarrolladas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno. La información que recibe el sujeto no tiene significado en sí misma, es él quien confiere un determinado significado. Por tanto, se deben propiciar las condiciones para que el individuo construya el conocimiento y el pensamiento.

Figura 11. Pedagogía Constructivista



Dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere simplemente, ni se recibe, ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto. Esto tiene varias implicaciones.

El conocimiento se construye a partir de la acción. No se trata simplemente de la acción como recursos didáctico, tal como se lo concibe en las pedagogías activas que buscan mantener al estudiante activo para que no se distraiga; es algo más, es la acción la que le permite al sujeto establecer, construir los nexos entre los objetos del mundo, entre sí mismo y esos objetos, y que, al interiorizarse, al reflexionarse y abstraerse, configura el conocimiento del sujeto. La interacción entre las cosas y los sujetos es lo que permite construir el mundo que llamamos objetivo, interactuar con él y pensar sobre él; o sea, lo que permite construir el conocimiento.

Según el modelo constructivista, el aprendizaje es una construcción, y se produce a partir de los "desequilibrios" – o conflictos cognoscitivos – que modifican los esquemas de conocimiento del sujeto.

Los principios del aprendizaje en este paradigma, postulan que éste se produce:

El aprendizaje se concibe como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos – interactividad – y con las personas – intersubjetividad -, en situaciones de

interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

En esta perspectiva, el sujeto despliega siempre toda la compleja gama de conocimientos que posee para interactuar en las situaciones globales de la vida, - lo complejo – aprendiendo en el curso de la experiencia los conocimientos más específicos – simples y abstractos-. El sujeto está en interacción con el mundo, el cual es una totalidad no escindida.- En el curso de las interacciones con esas totalidades del mundo, el sujeto tiene interacciones y experiencias específicas, que producen modificaciones también específicas, pero integrativas, en sus esquemas de conocimiento.

Construcción quiere decir también que cada nuevo conocimiento construido se integra el bagaje previo de lo ya conocido en un doble sentido: el nuevo conocimiento es condicionado o conformado, por el saber ya existente y a la vez reestructura ese saber previo. En otras palabras, la construcción de un nuevo concepto, por ejemplo, depende de un saber previo, pero a la vez contribuye a reestructurar, a reconfigurar ese saber previo. De ahí la importancia para la didáctica, inspirada en el reconstrutivismo, de la investigación sobre las ideas previas, los preconceptos de los alumnos.

El conocimiento adquirido constituye el repertorio con el cual el sujeto maneja e interpreta el mundo; es lo que el sujeto sabe hacer. Los elementos de este repertorio pueden, en un momento dado, ser recuperados, reactivados en situaciones nuevas, es el problema de la transferencia o recontextualización del conocimiento.

Los conceptos se construyen a partir de la acción, a partir del establecimiento de las relaciones entre y con los objetos del mundo. Los conceptos se depuran en la medida en que se seleccionan las relaciones más fundamentales. Aunque los conceptos están en permanente evolución o refinamiento, adquieren un carácter estático en un momento dado, ya que son como cristalizaciones más o menos durables del saber, gracias a los cuales se puede nombrar, hablar y manipular el mundo.

El enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es algo que se da permanentemente en los sujetos, independientemente de cualquier intervención pedagógica explícita; es la forma natural como los sujetos actúan cognitivamente. Por otra parte, hay que preguntarse si el conocimiento o los conceptos que el alumno construye en un momento dado son los socialmente necesarios para conocer y manejar el mundo en que viven, siendo este uno de los papeles fundamentales de la escuela. Esto no lo garantiza el que aprendan correctamente la definición correspondiente, ni que ejecuten correctamente un algoritmo. El ejercicio del docente debe ser inverso al del alumno; para construir determinado concepto debe preguntarse el

maestro cuáles son las relaciones básicas que lo constituyen y, en segundo lugar, en qué procesos, en qué actividad puede el alumno descubrir o establecer dichas relaciones; el alumno a su turno, parte de la acción, descubre en ella las relaciones fundamentales y, finalmente, construye el concepto.

Otro aspecto importante es tener en cuenta las ideas previas de los alumnos respecto del conocimiento que se pretende construir; en ese sentido no se puede hablar de conceptos verdaderos o falsos, sino del estado de elaboración que tiene en un momento dado una construcción conceptual, construcción que es susceptible de ser reelaborada, precisada o recontextualizada con la ayuda del maestro en el aula, hasta llegar a una construcción más precisa o socialmente más manejable del concepto. En fin el constructivismo plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo.

Desde el punto de vista constructivista, el proceso enseñanza – aprendizaje cambia radicalmente. Los estudiantes construyen sus propios conocimientos a través de un proceso de equilibración dinámica, de conflictos, de acomodación y asimilación. Por tanto, los alumnos no pueden aprender lo que ellos reciben ya hecho. Primero que todo, debemos partir de que ellos aprenden cuando tienen oportunidad de reconstruir o redescubrir el contenido o la información. En segundo lugar, es posible que ellos no tengan disponibles las estructuras necesarias para comprender los contenidos impartidos por su profesor. De otra parte, la enseñanza no puede descansar sobre la transmisión de ideas y de conocimientos. El modelo ampliamente generalizado donde el maestro habla y los estudiantes escuchan queda entonces sin fundamentación.

Creemos entonces necesario que el docente dedicado a la enseñanza geográfica que trabaje con el modelo constructivista debe tener en cuenta entre otros los siguientes aspectos:

- Comprender la naturaleza de la mente del alumno.
- Abandonar los paradigmas empiristas acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
- Pasar de la instrucción a la construcción, del refuerzo al interés, de la obediencia a la autonomía y de la obligación a la cooperación como modelos para los alumnos.
- Lo que se logre aprender depende del nivel de desarrollo del alumno.
- La actividad constructivista es social, interpersonal y no individual.
- La construcción del conocimiento se realiza a partir de la interacción con los otros y de la manipulación de objetos.



- No hay una forma única de resolver problemas. Más que darle al alumno las soluciones o formas probadas, los educadores deben aprovechar y explorar con ellos diferentes maneras de solucionar el mismo problema. El papel del maestro es básicamente el de motivar a los alumnos para que sigan algún camino posible hacia la comprensión.

- Por otra parte, el docente adquirirá un comportamiento de compromiso con postura más humanizada, siendo un facilitador del proceso, un dinamizador, permitidor de la participación, un posibilitador de la construcción del conocimiento y del pensamiento, un permanente investigador e innovador en el campo educativo.

Las anteriores sugerencias, como prácticas del modelo constructivista, tienen un especial campo de aplicación en la enseñanza de la geografía; la práctica de campo, por ejemplo, es el mayor y más inmediato camino para la observación, descripción, análisis e interpretación de su entorno. Esto le permite al estudiante entrar en contacto con la realidad, obtener elementos de análisis e investigación, construir sus propios conceptos y contrastarlos con las enseñanzas recibidas en el aula o transmitidas en los textos.

Teniendo en cuenta que el conocimiento parte de la acción en el proceso de enseñanza de la geografía es de gran importancia que el alumno conozca y maneje los elementos de trabajo, como son los mapas; el uso de la plastilina en la elaboración de accidentes geográficos o de cualquier otro elemento que encuentre en su entorno; en general el profesor debe utilizar los diferentes medios audiovisuales que la hagan agradable a nuestra ciencia y faciliten su aprendizaje.

Pero no basta con lo anterior, es preciso que los docentes nos adentremos en los conceptos, interpretación y análisis de los postulados en los conceptos, interpretación y análisis de los postulados del constructivismo, para lograr un gran progreso en la enseñanza de la geográfica que esté acorde a las nuevas necesidades y aspiraciones de los alumnos y que contribuya a mejorar la calidad de nuestra educación.

La esencia del Constructivismo teniendo en cuenta a: Díaz B. Y Hernández R.. “El Constructivismo trata de enseñar a pensar y a actuar sobre contenidos significativos y contextuales”<sup>23</sup>.

Los principios del aprendizaje constructivista son:

- El aprendizaje es un proceso constructivismo interno, autoestructurante.

---

<sup>23</sup> DIAZ B., Frida y Hernández R. Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. s.i.: Kaéluz, 1999. p. 90.

- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber<sup>24</sup>

David Ausubel ha trabajado muchos de estos criterios y además concibe al alumno como un procesador activo de la información afirmando que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo no susceptible de reducirse a simples asociaciones memorísticas. Siguiendo al mismo Ausubel,<sup>25</sup> a continuación se presentan algunas situaciones de aprendizaje.

La función del profesor de la ciencia geográfica estará dirigida a gestar y orientar el trabajo de los alumnos, planteando problemas, sugiriendo ideas, identificando dificultades y ayudando a resolverlas, pero desde una perspectiva investigativa, donde cada acción vaya acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de su propia práctica docente, es decir, que sus conocimientos están apoyados en su propia investigación, ya que el profesor debe reivindicar su derecho y obligación como profesional del ser él mismo el constructor de su propio conocimiento para tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión.

El desarrollo intelectual es un proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso se desarrolla una competencia cognitiva fuertemente vinculada al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.

La importancia de los contenidos en el desarrollo intelectual de los individuos se apoya en la forma en que desde la psicología cognitiva actual se entiende el proceso de aprendizaje significativo, el cual hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de forma sustancial la nueva información o material a aprender con algún elemento de su estructura cognitiva.

El concepto de aprendizaje significativo es una idea fundamental del modelo constructivista acuñado por D.P. Ausubel en sus libros: Psicología Educativa (1976) y Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo (1983) y va de la

---

<sup>24</sup> AUSUBEL, David P. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. S.I.: Abya- yala. 1983. p. 93.

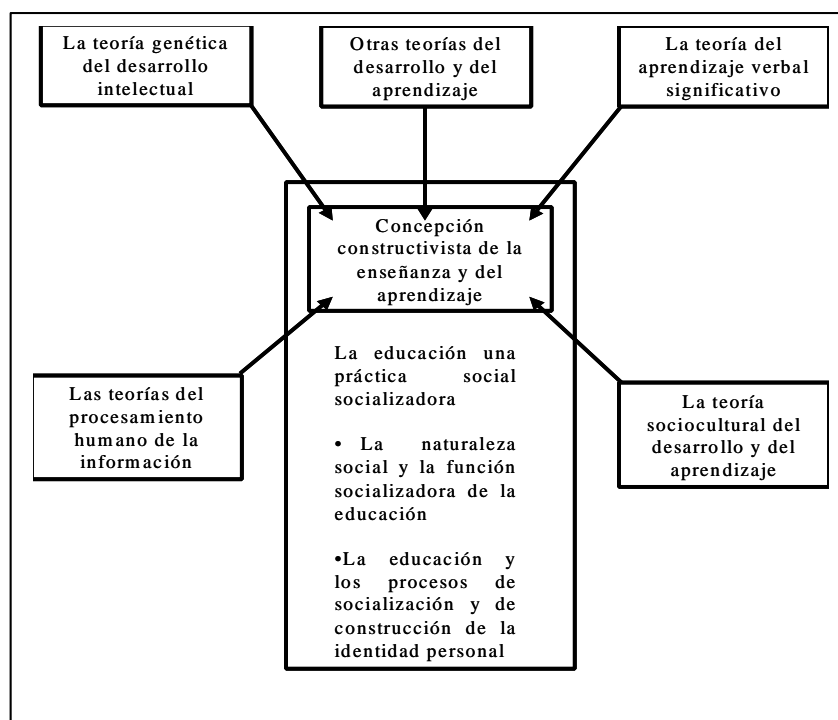
<sup>25</sup> Ibid., p.105

mano con otros conceptos claves como las teorías mediacionales, las zonas de desarrollo próximo, las inteligencias múltiples y otros, propios de la revolución cognitiva humanista tan en boga hoy en el mundo entero.

A continuación se presenta un cuadro explicativo sobre la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

Se puede decir igualmente, que un alumno aprende significativamente cuando puede relacionar lo que ya sabe con lo que tiene que aprender; hablar de aprendizaje significativo en la ciencia geográfica implica sobre todo enfatizar el proceso de construcción de significados como núcleos del proceso de enseñanza aprendizaje, construcción de significados que dependen de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce (Novak, 1982).

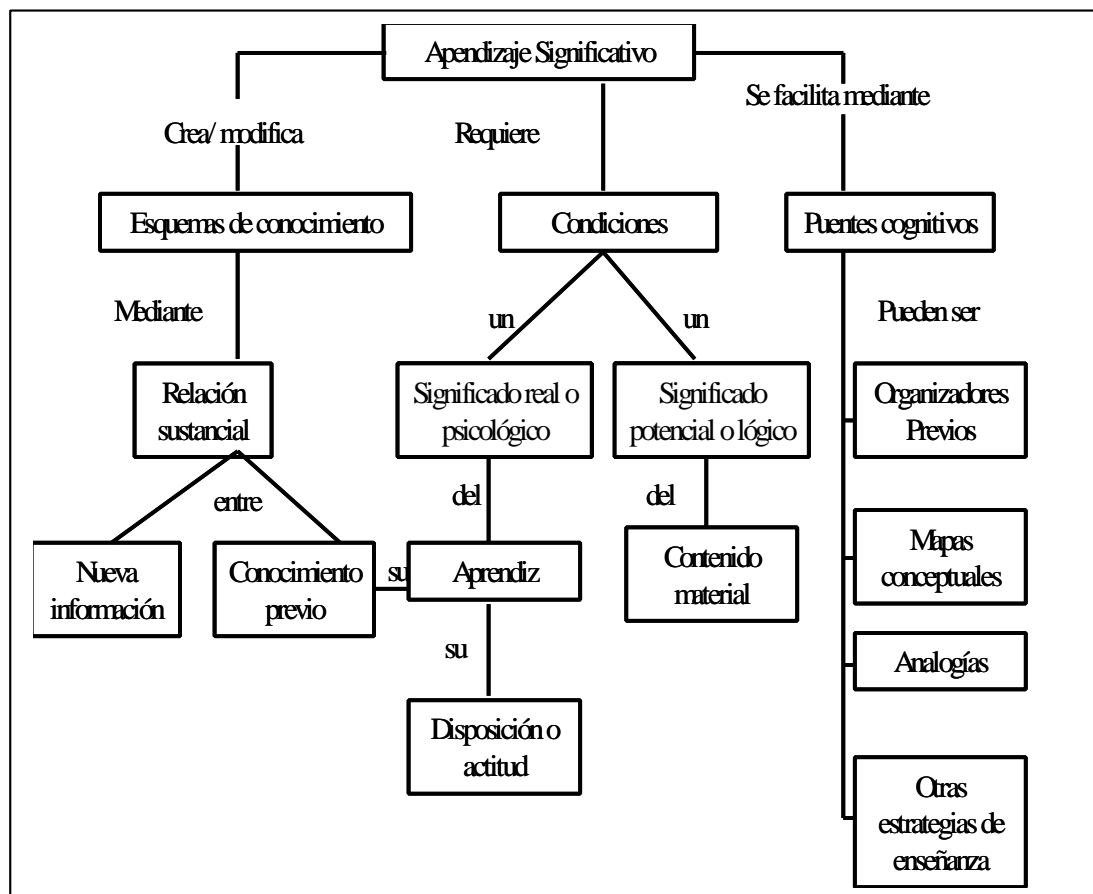
Figura 12. Enfoques constructivista en educación



El aprendizaje significativo, exige que los contenidos a trabajar sean potencialmente significativos, es decir, debe prestarse para la construcción de significados, debe poseer una cierta estructura, una lógica interna y no debe ser

arbitrario ni confuso. Esta significatividad lógica no depende sólo de la estructura interna de los contenidos, sino también de la manera.

Figura 13. El aprendizaje significativo



Fuente: Adaptado de Ontoria , 1993

Pero la mejor manera de entender la verdadera dimensión del aprendizaje significativo, está en el anterior mapa conceptual.

Cuadro 2. El aprendizaje significativo

Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hechos o partes de información que estén aislados conceptualmente.</li> <li>- Memoriza hecho y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación)</li> <li>- El procesamiento es global:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas.</li> <li>- Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas.</li> <li>- Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor integración de estructuras y esquemas.</li> <li>- Mayor control automático en situaciones totales.</li> <li>- Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo.</li> <li>- El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>∅ escaso conocimiento específico del dominio</li> <li>∅ Uso de estrategias generales independientes del dominio.</li> <li>∅ Uso de conocimiento de otro dominio</li> <li>- La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje.</li> <li>∅ Ocurre en formas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- simples de aprendizaje.</li> <li>- Condicionamiento</li> <li>- Aprendizaje verbal</li> <li>- Estrategias mnemónicas</li> </ul> </li> <li>∅ Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio.</li> <li>∅ Uso del conocimiento previo.</li> <li>Analogías con otro dominio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependiente del contexto específico)</li> <li>- Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas</li> <li>- Organización</li> <li>- Mapeo cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>∅ Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio)</li> <li>∅ Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas).</li> <li>∅ Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.</li> </ul>

Fuente; ( Adaptado de Ontoria,1993)

En algunas teorías pedagógicas se asocia la geografía cuando se destaca la importancia de la naturaleza como modelo a seguir en la educación. En el pensamiento pedagógico se encuentra frecuentemente la idea de que el entorno natural constituye el medio más adecuado para el desarrollo moral e intelectual del estudiante. Tal era la idea común en el siglo XVI. Más tarde, en 1792, Jean J. Rousseau reafirma la bondad natural del hombre y su corrupción cuando entra en contacto con la sociedad por lo cual la mejor forma de educar al estudiante es en contacto con el entorno natural. De tal manera, que la educación de los hombres debe adecuarse a la naturaleza.

Los intentos más serios de llevar a cabo el proyecto de educación a partir y a través de la naturaleza se evidencian a finales del siglo XIX y a principios del XX, enmarcados dentro del movimiento conocido como Escuela Nueva. En 1899 Ferrière señaló como principales características de la Escuela Nueva:

- El campo es el medio natural del estudiante. Allí encuentra la calma que necesita
- Posibilidad de entregarse a las distracciones de los hombres primitivos y a los trabajos de los campos.
- Para los adolescentes, la proximidad de una ciudad es conveniente para la educación intelectual y artística (Ferrière, 1928)<sup>26</sup>

Es incuestionable la valoración, el interés y la utilización de la naturaleza a nivel educativo: en la práctica pedagógica ( a través de las salidas de campo, por ejemplo) en la fundamentación teórica tanto en las teorías clásicas de la pedagogía como actualmente, cuando se vive una revitalización ambiental y naturalista de “la pedagogía que se distingue no sólo por valorar la educación en la naturaleza sino también y sobre todo por lograr una educación a favor de la naturaleza”<sup>27</sup>

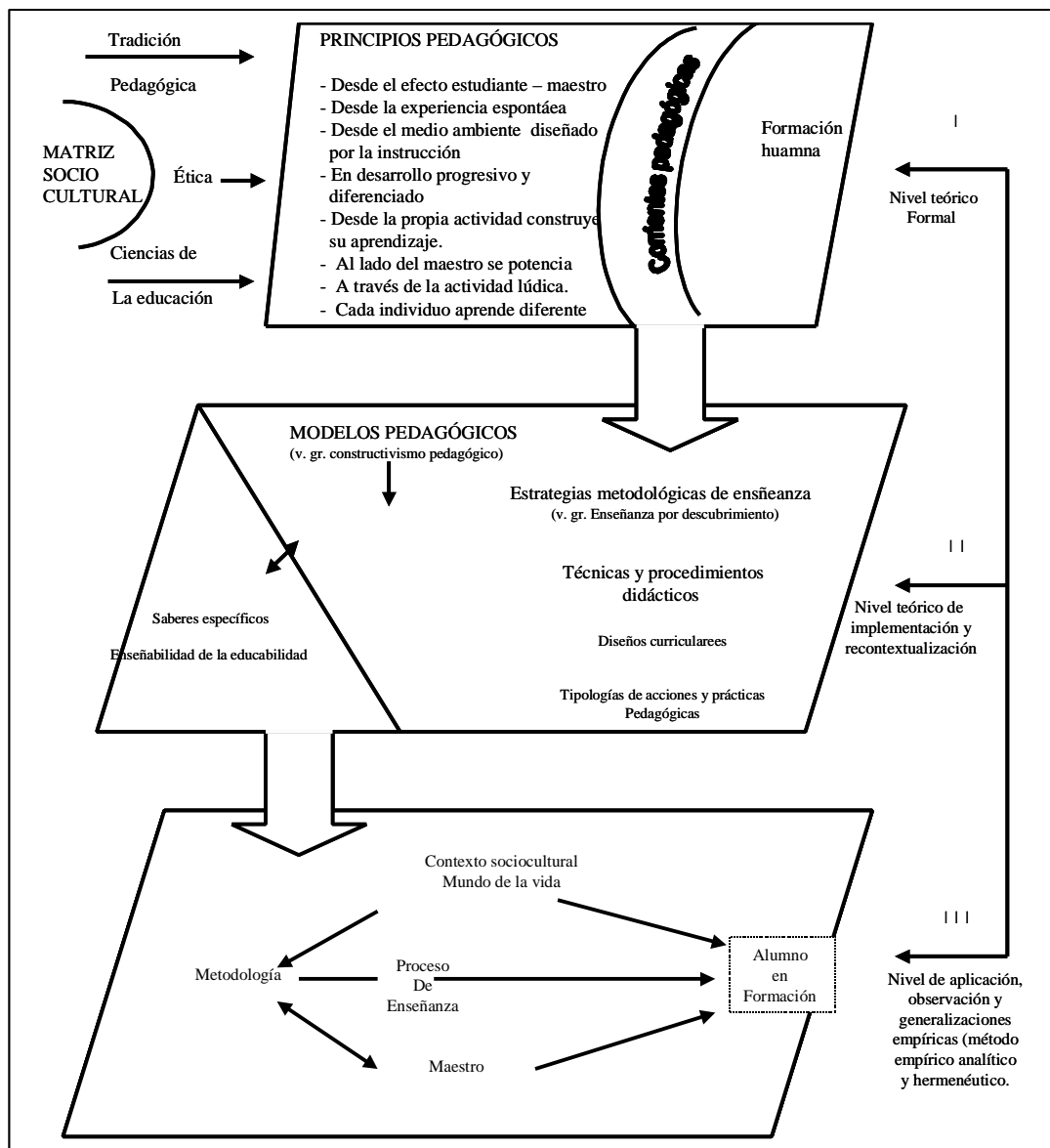
Estas teorías pedagógicas con énfasis en la naturaleza son particularmente importantes para sustentar la razón de ser de la geografía y su inclusión en los planes de estudio de todos los niveles de la educación superior, por cuanto demuestran que el estudio de la geografía aporta a la información de los alumnos, fin último de la educación y eje fundamental de la pedagogía.

---

<sup>26</sup> FERRIÉRE, La práctica de la Escuela Activa. Madrid: Fco. Beltrán, 1928. p. 82

<sup>27</sup> SUREDA, J. y COLOMB, A.. Pedagogía Ambiental. Barcelona: CEAC. 1989. p. 83

Figura 14. Campo y niveles de sistematización de la pedagogía



El reconocimiento del justo valor del ámbito natural en la construcción de la vida humana es imprescindible, para lograr ideas integrales e integradoras en la educación.

Actualmente, cuando se ha rebasado la idea de reducir la geografía al estudio del medio físico y se ha aceptado, incluso con el respaldo de la comunidad científica,

que la geografía valora, estudia y analiza la interrelación sociedad – naturaleza, se encuentra una mayor afinidad entre pedagogía y geografía puesto que las dos son ciencias sociales.

Las teorías pedagógicas contemporáneas destacan la importancia del entorno inmediato como base para la construcción y ampliación del conocimiento. Tal entorno es el objeto de estudio de la geografía. Para abordar el estudio de la geografía urbana se parte de la percepción, representación y afectividad del alumno, o bien, se establecen las funciones de la ciudad, concebida como un espacio localizable, dinámico, diferenciado. La aplicación de los nuevos enfoques epistemológicos a la investigación geográfica y las modernas concepciones pedagógicas motivan a los alumnos para incursionar en el conocimiento del mundo, que por distante que esté le es familiar, pues la red de comunicaciones introduce los espacios geográficos más alejados en los espacios privados.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos es necesario precisar que la geografía como una ciencia integral y holística se enmarca en aspectos metodológicos y didácticos de forma dinámica y dialéctica lo cual nos permite decir que la didáctica se asume como “el conjunto de conocimientos referentes a enseñanza y aprendizaje que conforman un saber”<sup>28</sup>.

En la didáctica hay conceptos teóricos y prácticos que no pueden entenderse como fórmulas.

La didáctica conceptualiza sobre la forma de conocer o de aprender del hombre, los conocimientos que son objeto de enseñanza, los procedimientos para enseñar, las condiciones o estrategias con las cuales debe enseñarse un saber específico. La didáctica hace parte fundamental de la pedagogía.

La didáctica puede abordarse desde diferentes enfoques, según sea la teoría pedagógica (y posición epistemológica) que la sustente; no obstante los significados de didáctica se pueden resumir en:

- La didáctica como ciencia de la enseñanza y del aprendizaje en todas las formas y a todos los niveles.
- La didáctica como teoría de la enseñanza.
- La didáctica como teoría de los contenidos de formación y del currículo
- La didáctica como teoría del aprendizaje y de la enseñanza óptimos (máquinas de enseñanza, por ejemplo).

---

<sup>28</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Op. Cit., p. 150



Otros autores distinguen tres definiciones de didáctica

- Como ciencia que investiga cómo los diferentes factores entran al proceso de enseñanza – desde la psiquis del estudiante, el estado de la sociedad hasta los objetos de enseñanza.
- Como proyecto para la entrega de una teoría de formación determinada y claramente definida en una situación determinada.
- Como sistema abierto para los cambios que ella misma producirá.

La didáctica en el campo geográfico hace referencia a la ciencia de la enseñanza y del aprendizaje, y en el caso particular de la geografía, se investiga tal problemática en todos los niveles de educación y en todas las formas de educación. En concordancia con tal concepto, se entiende por didáctica.

La ciencia que se dedica al estudio de todos los fenómenos de la enseñanza y aprendizaje de la geografía y que trata de compilar todos los procesos y factores que influyen en ellos y todos los efectos que producen.

Bijan Adl – mini (1993) demuestra que en el análisis de la didáctica, en un sentido amplio, es posible reconocer tres niveles.

- Teoría de los objetivos para entregar la gran variedad de objetos de enseñanza y aprendizaje, encuentros y procesos.
- Teoría de los procesos porque somete la enseñanza y el aprendizaje a un permanente proceso de análisis y construcción ya que no puede presentar conclusiones eternamente válidas sino que debe esforzarse continuamente para comprender la situación cambiante.
- Teoría de la acción, en cuanto ayuda al profesor a planificar la enseñanza sobre la base de la teoría, realizarla controlando y reflexionar analíticamente sobre ella.

Partiendo de lo anterior, la didáctica centrada en el aspecto metodológico de la Geografía tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en todos los niveles de educación superior.

Enfatizar en el saber específico de la geografía, es decir en los contenidos que incluyen diferentes aspectos de la geografía física, económica, humana (urbana, rural, cultural) y la forma cómo debe abordarse desde la disciplina dando la importancia a los métodos de investigación geográfica aplicada en el aula. Sin embargo, recientemente autores como Urteaga, Capel, Alberto Luis y otros especialmente españoles, han publicado reflexiones sobre didáctica de la geografía incluyendo lo pedagógico como teorías que iluminan el diseño curricular

que proponen para modificar los programas de educación básica de acuerdo con la Ley General de Educación.

Del mismo modo que en el campo educacional se han puesto en cuestión por diferentes razones los supuestos básicos del modelo didáctico eficientista, también en la geografía, a pesar de la persistencia del descenso tecnológico sobre la enseñanza se han elaborado enfoques curriculares que difieren del mismo: el analítico-situacional, el teórico – disciplinario, la malla o matriz didáctico estructural y el orientado hacia la acción social... en todos los casos se mantiene una orientación de los contenidos de la enseñanza hacia el estudio de problemas relevantes del mundo contemporáneo y hacia la transmisión de conceptos generales de la disciplina y contenidos sistemáticos.

... los métodos activos de enseñanza, y en general el empleo de sistema que buscan el desarrollo de la personalidad autónoma del estudiante han tenido un gran desarrollo (Capel, Luis y Urteaga)<sup>29</sup>.

En términos generales en la última década, a nivel mundial, se observa una preocupación por innovar la enseñanza de la geografía con miras a crear en el alumno disposiciones del comportamiento en relación con la emancipación, la participación, la capacidad crítica y la autonomía. La tendencia general es reducir la orientación original e insistir por el contrario, en la enseñanza de los conceptos, modelos y marcos conceptuales, dando prioridad a los procesos de aprendizaje.

Existe también el intento de introducir a la geografía la reflexión sobre problemas relevantes del mundo contemporáneo y del impacto ambiental.

En todo caso, actualmente se tiene conciencia de que conocimiento de datos y hechos geográficos no es importante; de cualquier manera, los medios masivos de comunicación logran tal objetivo. Por ello, las universidades que forman geógrafos deben cambiar sus diseños curriculares para satisfacer las necesidades pedagógicas de las nuevas generaciones. Todo cambio implica investigación en el aula, reflexión epistemológica y pedagógica para que las reformas que se plantean en la enseñanza de la geografía tengan un soporte sólido. Es de esperar que también se modifique la enseñanza de la geografía en la educación básica (primaria y secundaria), tanto en los objetivos como en la metodología y en los procesos de evaluación.

Es evidente que la ciencia geográfica está llamada a cumplir un papel significativo en la formación del ciudadano responsable de la conservación y el mejoramiento del medio ambiente humano. Su contribución, sin embargo, dependerá en gran medida de la identificación más o menos definida de determinados roles de la

---

<sup>29</sup> CAPEL, Horacio, Luis A. y URTEAGA, Luis. “La geografía ante la reforma educativa”. 4ª. Ed. Barcelona: Geocrítica, 1984. p.98

disciplina en la formación ciudadana, así como del tratamiento conceptual y metodológico de sus contenidos, y del reconocimiento de los aspectos pedagógicos específicamente geográficos en relación con el desarrollo cognitivo de los individuos.

La geografía, como campo del conocimiento, figura en la educación superior y está llamada a cumplir un papel importante en la formación del ciudadano del mundo actual. Es decir, hay un deber ser del saber geográfico en relación con la formación del ciudadano colombiano de hoy y del futuro próximo.

La geografía debe, en primer lugar, contribuir a la formación de la conciencia territorial local, regional, nacional, continental, y mundial. No obstante que el individuo actual y el del futuro tiene que ser cada vez más un ciudadano del mundo, con una clara conciencia de sus deberes y derechos como habitante del planeta, también debe ser un sujeto con contenidos y actitudes profundas de autoreconocimiento y pertenencia a sus comunidades y territorios.

En este sentido, la geografía debe coadyuvar a la construcción de la identidad local, regional y nacional, así como a la defensa y al respeto de la diversidad regional, étnica y cultural. La geografía debe fomentar el amor por lo tropical y propio y al mismo tiempo reconocer las bondades de los aportes que para el país se derivan de las relaciones que se deben establecer con las demás naciones del mundo. Tanto al Estado como a la sociedad civil les corresponde, a través del aparato educativo, fortalecer los lazos de unidad nacional con el reconocimiento pleno de la diversidad, a lo cual la conciencia territorial contribuye de manera insoslayable.

La geografía debe contribuir al conocimiento de las estructuras espaciales, su dinámica y tendencias, a diferentes escalas, y sus relaciones con el medio ambiente y el desarrollo económico y social del país. Para ello los profesores de geografía deben actualizar la rigurosidad conceptual y metodológica.

La geografía y los geógrafos deben contribuir a la identificación de estrategias espaciales para lograr un manejo eficiente y sostenible de los ecosistemas y de los recursos físicos y humanos. Esto es, el análisis geográfico debe coadyuvar a ofrecer propuestas de alternativas de desarrollo sostenible. Este es el lado utilitario y pragmático de la disciplina desde el punto de vista humanista.

La geografía debe proveer la democracia territorial con el fin de minimizar las injusticias regionales respecto a oportunidades de desarrollo económico y social. El examen y difusión del conocimiento del espacio geográfico a diferentes escalas, así como su enseñanza son instrumentos importantes en la pretensión de fomentar una toma de conciencia sobre los problemas del desarrollo inequitativo entre regiones y lugares.

El deber ser de la geografía, al igual que el de cualquier otro campo de la enseñanza, es esencialmente polémico y merece ser discutido por la comunidad educativa y la sociedad civil en general. La necesidad de tener una brújula que oriente el rumbo de la enseñanza sigue siendo válida aunque la postmodernidad parece conllevar el fraccionamiento de valores sociales y nacionales.

Otro factor importante desde el punto de vista pedagógico es la manera cómo evoluciona la estructura cognitiva de los educandos, y su relación con la estructura conceptual que el aparato educativo estatal o privado pretenden desarrollar en los diferentes niveles de la enseñanza a nivel superior.

Pese a que muchos investigadores de prestigio internacional han señalado estadios característicos de la evolución cognitiva en los humanos, la duración y especificidades de los mismos están estrechamente ligados a otros factores diferentes de los estrictamente genéticos y biológicos y que de alguna forma dependen del contexto cultural, social y ambiental.

Las relaciones que pueden existir entre esa evolución cognitiva y las posibilidades de construcción de conceptos geográficos debe ser motivo de investigación si se pretende desarrollar una pedagogía geográfica.

El tercer factor para destacar en la educación geográfica es el papel que juega la propia estructura conceptual de la geografía que los docentes manejan y las relaciones de jerarquización y complejidad interna de esa estructura. En efecto, si el maestro de geografía no maneja un discurso y una estructura conceptual clara, corre el riesgo de convertir su clase en una serie de frases con pretensión docente, pero sin la rigurosidad y coherencia propias de un campo especializado del conocimiento.

El manejo articulado de los factores antes enunciados constituye la clave para el desarrollo de una pedagogía geográfica capaz de contribuir a la concreción de los propósitos señalados, ligados a la formación de ciudadanos comprometidos con la conservación y el mejoramiento del medio ambiente humano.

Esta ciencia debe concebirse con una perspectiva dinámica, es decir, en un contexto en el que se expongan problemas actuales y futuros y en la medida de lo posible, se expliquen por la evolución que ha desembocado en la situación presente; pero ésta no es más que el último eslabón de una cadena cuyos eslabones siguientes se procura consolidar. Vista desde este ángulo, la geografía ya se refiera a una región, a un país o a un fenómeno general, hará sentir evidentemente la necesidad de una estrecha cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

El adecuado uso de las estrategias metodológicas en la enseñanza de la geografía debe lograr que los alumnos perciban los problemas mundiales en sus justas proporciones.

Si se concibe así, la geografía, el alumno se percatará de que le ayuda a comprender mejor el mundo en el que vive, el papel que él personalmente puede y debería desempeñar, el gran número de tareas que le esperan, las formalidades posibilidades que ofrece nuestro planeta por pequeño que nos parezca, con tal de que todos nuestros esfuerzos se orientan hacia la solución de problemas fundamentales y vitales. Así entendida, la geografía cobrará nuevo prestigio y ocupará un lugar destacado en una enseñanza humanística que responda a las exigencias de la segunda mitad del siglo XX. Esta concepción más amplia hará que sean más numerosos los jóvenes que se percaten de la importancia de la función que están llamados a desempeñar los agrónomos, los economistas, los geólogos, los ingenieros, los sociólogos, los arquitectos, los geógrafos, profesiones todas ellas insuficientemente apreciadas hoy día, pero de las que el nuevo mundo actualmente en gestación tendrá necesidad imperiosa.

Además, para que la geografía pueda despertar un interés tan vivo, convendría que los tratados y libros de texto tiendan más que en la actualidad a exponer problemas vitales: problemas fundamentales relativos a las regiones y a los países, a la producción de víveres y mercancías, a los fenómenos físicos y humanos. De esta suerte, la enseñanza de la geografía se haría más viva, más interesante, menos ingrata que cuando se limita a meras nomenclaturas, muchas veces desprovistas de todo sentido para el alumno.

Una de las estrategias metodológicas que manejan los docentes en la ciencia geográfica es el trabajo de campo, en el cual se tiene en cuenta la observación directa de la realidad objetiva, eje fundamental para visualizar y contextualizar los factores y elementos del medio físico o natural o del medio humano o social.

La observación puede ser directa si, como su nombre indica, el alumno se pone en contacto directamente con la realidad geográfica; o indirecta si lo hace a través de unos medios técnicos que se denominan audiovisuales.

La observación directa puede ser local y extralocal. Se entiende por observación directa local la que realiza el alumno en el medio geográfico en el que vive; y la observación directa extralocal es la que realiza sobre el territorio regional, nacional o extranjero.

La observación directa local es la que se viene difundiendo tradicionalmente como visita y paseo. El profesor se desplaza, junto con sus alumnos, a un determinado lugar, realizando, previamente, la preparación de la visita. Esta preparación debe hacerse, necesariamente, con los alumnos.

Observación directa extralocal es aquella que exige un largo desplazamiento del lugar de trabajo y, por lo tanto, planteamiento más minucioso. Se conoce con el nombre de excursión.

La observación indirecta hace referencia específicamente a la utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza de la geografía ya que hacen agradable y facilitan el aprendizaje y porque descargan al profesor de una pesada y siempre repetida labor mecánica que gravita sobre su escaso tiempo disponible. Ahora, liberado de dicha carga, podrá aplicar su actividad a otros campos de la docencia activa.

Los medios audiovisuales en Geografía no eliminan ni eliminarán al profesor; harán más llevadera la tarea de enseñar, pero nunca podrán suplir el fecundo binomio profesor – alumno con su doble vertiente: causa de aprendizaje y escuela viva de conducta moral.

Los medios audiovisuales en geografía no suponen la entrada del profesor en la vía muerta de la pasividad; antes al contrario exigen duplicar, si cabe su atención respecto a las etapas anteriores. Dicha actividad se orienta en otro sentido.

Por otra parte los medios audiovisuales no son una especie de distracción colectiva, sino que incitan al trabajo personal del alumno que se siente poderosamente estimulado hacia la consecución de un objetivo aparentemente no demasiado alejado y con fáciles accesos para llegar a él. Por consiguiente hay que habituar al alumno a la observación del medio geográfico en el que vive, tanto del medio físico como de las actividades humanas y de las manifestaciones exteriores de esas actividades. En lo que atañe a las regiones lejanas a donde no llega la visión directa, la observación sigue siendo un factor fundamental, pero se efectuará por medio de material didáctico como fotografías, grabados, proyecciones, mapas, globo terráqueo, gráficos.

Una enseñanza basada en la observación supone una preparación sistemática. Pero se cometería un error limitándose exclusivamente a hechos excepcionales, por pintorescos o poéticos que sean, a lugares raros o fantásticos, a cascadas llamativas, a los monumentos, a cualquier característica peculiar y única. “El maestro deberá insistir sobre todo en los hechos normales, en las escenas de la vida diaria, por prosaicas que puedan parecer. En pocas palabras, no hay que ceñirse a la observación tal como la practica generalmente el turista, evitando que el alumno adquiera una mentalidad de guía. Por el contrario, habrá que señalar los elementos tipo de los paisajes, el gran fondo del cuadro<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> DEFFONTAINES, Pierre. Quést-ce que at la géographie humaine? Géographie et colonization. París: Gallimard, 1933. p. 9.

Los comentarios del maestro versarán entonces sobre los fenómenos de adaptación, más o menos perfecta, al medio en que se vive o a las técnicas, así como sobre los problemas que de ellos se derivan. Haciendo que los alumnos realicen ese género de ejercicios de observación, el maestro desarrollará en ellos el sentido crítico, les enseñará a ver las cosas con discernimiento, a no admirarlo todo ciegamente, a volver a pensar sobre lo que han visto en función de los conocimientos que poseen – en otras palabras, a reaccionar frente a los fenómenos. Con esa actitud se adquiere el espíritu propio de la investigación y no dejará de suscitar en los jóvenes el deseo de participar en ella en el momento oportuno.

“La observación está desde sus orígenes en el proceso de desarrollo de la ciencia; pero observar no es mirar, no es pasar la vista por encima de lo contemplado; la observación para que pueda ser considerada como base y punto de partida de un sano progreso científico, tiene que esforzarse en buscar elementos de juicio siguiendo un orden conceptual; los claros y sencillos datos proporcionados por la observación, no lo son tanto como a primera vista puede parecer a una mirada ingenua y a la indagación científica compete restablecer la función empírica de las observaciones como constatación de nuestras pretensiones de conocimiento del mundo exterior<sup>31</sup>

Hubo un tiempo en el que la geografía apenas servía más que para desarrollar la memoria verbal, cuando los alumnos tenían que aprenderse interminables listas de nombres. Esa concepción se ha abandonado pero sigue siendo imposible enseñar geografía sin un mínimo indispensable de nombres de lugares y países, de accidentes geográficos. Sólo que ahora se procede de manera más inteligente, utilizando la nomenclatura para establecer jalones y señales sobre los mapas y las ilustraciones. De esta suerte, se desarrolla la memoria visual del estudiante obligándole a aprender términos geográficos en su ámbito propio sobre croquis y mapas murales o sobre atlas. El proceso mental que exige este ejercicio tiende a alimentar la memoria partiendo de la observación.

Por otra parte, la enseñanza geográfica contribuye ampliamente a desarrollar la imaginación. La evocación de paisajes de regiones muy diversas obliga al alumno a realizar constantemente un esfuerzo imaginativo. Basándose en las imágenes observadas, en las narraciones que lee, en las descripciones y explicaciones del maestro, el alumno tiende naturalmente a forjarse una visión del mundo que, sin embargo, es preciso orientar hacia lo concreto con el objeto de evitar exageraciones o absurdas fantasías. Por consiguiente, la geografía tendrá el saludable efecto de facilitar el ejercicio de la memoria del alumno, desarrollando

---

<sup>31</sup> MORA CORDOBA, Francisco Javier. “Las distintas Tendencias Geográficas”. Pasto: D. Graficol, 1993. p. 57



su memoria visual y ejercitando su imaginación, sin dejar al mismo tiempo que ésta se desboque.

La facultad de abstracción del alumno se desarrolla a medida que se va acostumbrando a observar los hechos y representárselos. Para ir formándolo, convendrá esforzarse siempre en descubrir lo típico en un fenómeno geográfico, en un hecho, en un conjunto de hechos o de paisaje. Para ello, convendrá proceder por etapas:

- Se ejercitará al alumno en analizar, comparar y ordenar, hasta conseguir que brote en él el sentido de la relación y de la conexión, y a que se habitúe a hacerse preguntar, a investigar el “por qué”, con conocimiento de causa.
- Se le conducirá hacia la identificación o el reconocimiento de las correlaciones mutuas y, cuando sea posible, de las causas.
- Se procurará que, en esta búsqueda del por qué, piense también en recurrir a diversos órdenes de causas sin pararse en una sola.
- Se le iniciará en evocar – como lo hace la geografía científica – todas las fuerzas físicas y naturales, lo mismo que la voluntad o la fantasía de los hombres, las necesidades de la existencia, etc. Dicho en otros términos, se habituará al alumno a que piense y a que vea las cosas geográficamente.

Gracias a todo esto, la geografía dará la noción del espacio, en todo lo que éste tiene de concreto, de complejo – noción formada por una serie de componentes, unos fáciles de descubrir a primera vista, mientras otros exigirán un trabajo laborioso y delicado. Se llevará así al estudiante a una visión sintética, permitiéndole elevarse hasta abarcar todos los elementos de un conjunto y percibir al mismo tiempo las relaciones existentes entre los fenómenos de ese conjunto.

Precisamente porque tiende a desarrollar las aptitudes intelectuales, la enseñanza de la geografía debe tener por objeto excitar la curiosidad geográfica (fin inmediato), aunque sin descuidar el fin mediato y el último, que consiste en inculcar un espíritu geográfico que armonice con la formación general del alumno. Este proceso le permitirá descubrir problemas reales, formarse un juicio de valor acerca de las soluciones propuestas o de la falta de solución. Dotado del espíritu geográfico, el alumno adoptará una actitud positiva frente a los paisajes, lo cual hará que sus viajes resulten a la vez más dinámicos y más agradables.

Los geógrafos han buscado construir un campo de conocimiento, una ciencia, una disciplina, una alternativa. En ese empeño han tratado de construir un objeto para la geografía.



Todas estas perspectivas, enfoques, términos, nos descubren el esfuerzo por delimitar la noción de espacio y convertirlo en un objeto geográfico. Construir un espacio geográfico ha sido la tarea consciente o inconsciente de los geógrafos. Un esfuerzo encaminado a definir la razón de ser de la geografía y establecer la naturaleza de su objeto. La diversidad es el rasgo más destacado de este esfuerzo. Nos queda la herencia de estas numerosas representaciones del objeto de la geografía.

El espacio ha sido, de una forma u otra, componente significado de la geografía moderna. Desde posiciones tan contrapuestas como las de Hettner y las neopositivistas, la geografía se ha considerado una “ciencia del espacio” o una ciencia de la “organización del espacio”. Y por unos y otros ha reconocido que la geografía tiene que ver con el espacio. Comparten esta concepción geógrafos radicales y geógrafos humanísticos. Las geografías feministas reconocen también este objeto (feminist, 1997). El espacio aparece como telón de fondo o como expresión directa de las preocupaciones geográficas. En términos de Harvey, se puede decir que la historia de la geografía se confunde con la historia del espacio (Harvey, 1969).

Sin embargo, este espacio no ha sido contemplado de igual forma a lo largo de esta historia de geografía. Tampoco ha sido entendido en los mismos términos, ni contemplado con las mismas perspectivas. Hay que resaltar en cada caso, en aspectos distintos. Se habla de lugares, de paisajes, de regiones, de configuraciones espaciales, de espacio social. Constituyen distintas formas de representar el espacio como objeto geográfico.

Diferencias terminológicas que no son inócuas descubren perspectivas contrapuestas en el entendimiento del objeto de la geografía. El telón de fondo espacial no asegura una común concepción del espacio. Por el contrario, estas diferentes nomenclaturas nos indican marcos teóricos distintos. El espacio se transmuta en sinónimos que, en realidad, son alternativas. El vínculo entre teoría social y concepto de espacio es esencial (Simonsen, 1996).

La conceptualización del espacio geográfico está condicionado por la concepción subyacente de la geografía. Tras el uso único del término espacio se encuentran marcos teóricos e intelectuales contradictorios. Establecen las específicas determinaciones del espacio geográfico como objeto distinto y elaborado de la noción de espacio. El espacio es, en primer término una noción vinculada a la dimensión espacial de la vida humana. Sólo a posteriori se transforma en un concepto construido. Esta construcción se produce en el marco de la cultura occidental. Su expresión más elaborada se encuentra en la geografía.

El espacio es un término de amplio uso, incorporado a campos tan diversos como las matemáticas y la lingüística, además de la economía y la propia geografía. No son equiparables sus acepciones en estos campos, pero responden, como la

propia noción de espacio, a un trasfondo común, vinculado, en origen y de forma general, a la propia experiencia humana.

Esta experiencia se trasluce en nociones de carácter espacial. Descubren la percepción espacial, pero no conceptualizan esta dimensión. Nuestras experiencias inmediatas sobre el entorno van asociadas a los objetos que lo constituyen. La diferenciación que establecemos, en relación con los caracteres de estos objetos o de la ubicación que presentan, permite distinguir entidades distintas, sitios y lugares diversos.

Esta espacialidad humana conlleva que el espacio forme parte inseparable de la práctica social y que, por ello, las nociones espaciales, de igual modo que las metáforas espaciales, constituyan un componente habitual del lenguaje. Lo cual no significa que se trate de geografía ni de nociones o lenguajes geográficos. El espacio es una dimensión social con la cual tiene estrecha relación la geografía, pero no podemos confundir una con otra.

El espacio de los geógrafos, el espacio geográfico, representan una elaboración o construcción específica de esa dimensión social, es decir, el objeto de la geografía. Elaboración o construcción que ofrece propuestas y perfiles muy variados, de acuerdo con el soporte teórico y la concepción de la geografía. Entre las nociones espaciales y los conceptos geográficos se encuentra la construcción consciente de una representación del espacio.

La ciencia geográfica ha experimentado cambios sustanciales, principalmente a partir de la década de 1950. La evolución de las ideas geográficas en el mundo ha correspondido, aproximadamente a cinco grandes orientaciones paradigmáticas, bien diferenciadas epistemológicamente entre sí: a) geografía regional, b) geografía cuantitativa, c) geografía fenomenológica, d) geografía marxista o radical y e) geografía ambiental (CFr. Boada. 1995).

El paradigma dominante durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, se orientaba hacia los estudios regionales: la especificidad de los lugares, de los paisajes y de los géneros de vida. Tal como señala Boada, lo importante en la geografía regional era la investigación relativa a la acción recíproca existente entre los rasgos naturales y la actividad humana, que daban por resultados una actividad económica determinada, la distribución de la población y las características de los lugares poblados, así como peculiaridades geográficas de un territorio dado (paisajes y regiones geográficas).

Vista desde este ángulo, a la geografía se le concebía como una “ciencia ideográfica”, es decir, una ciencia de lo particular, lo singular e irreplicable, interesada exclusivamente en identificar, describir y diferenciar las singularidades propias de cada trozo de la superficie terrestre. Esta era la geografía tradicional, entendida como ciencia de los lugares y, por lo tanto, inaccesible al conocimiento

científico derivado de la fugacidad espacio temporal de los hechos únicos, incomparables por su misma transitoriedad y no susceptibles de sistematización alguna que pudiera sustentar la determinación de regularidad, patrones, discontinuidades o ciclos de alguna clase, como lo requiere toda ciencia.

Sin embargo, el aparente éxito del paradigma regional comenzó a declinar a raíz de sus crecientes fallas al tratar de dar solución a los estudios de geografía sistemática, en particular al papel de la geografía física y al énfasis en la descripción, al tiempo que las otras ciencias se estaban orientando hacia la propuesta y prueba de leyes. El paradigma regional se volvió incapaz de proveer un marco ordenado que cada vez más requeriría un creciente número de individuos, dentro de la disciplina geográfica (Claval, 1992; Pérez A. y otros, 1986; Unwin, 1992).

A esta forma de entender la geografía se opusieron resueltamente los geógrafos alemanes de principios del siglo XX, para quienes, no obstante formar parte de la tradición regional de la geografía, estimaban que esta ciencia debía tener por objeto el análisis de las relaciones hombre - medio natural con el propósito de identificar las leyes propias que rigen el desenvolvimiento de las sociedades bajo condiciones ambientales diferentes. Prefiguraban así las inquietudes epistemológicas de los enfoques cuantitativistas y ambientalistas de la geografía que surgieron después de la II Guerra Mundial.

Ante el surgimiento de nuevos interrogantes epistemológicos se desarrolló la llamada “revolución cuantitativa” de la ciencia geográfica, que trató de encontrar el reemplazo de la descripción tradicional de la geografía regional, basándose en un proceso explicativo orientado hacia una ciencia fundamentada en la prueba de teorías y la construcción de leyes, esencia del positivismo lógico. Entre otras palabras, se trató de un movimiento que aspiraba a sentar las bases epistémicas que debe poseer toda ciencia nomológica, fundada en sólidos cimientos teóricos.

Hacia finales de la década del sesenta se hizo evidente que la “nueva geografía”, sólo se había concretado fundamentalmente al empleo de refinados instrumentos estadísticos dejando de lado los aspectos teóricos. El contramovimiento opositor a la “tecnocratización” de la ciencia geográfica provino del campo marxista que vivió un intenso proceso de análisis durante la década de 1970, que cuestionaba sus limitaciones, particularmente las referidas a su incapacidad para alcanzar resultados prácticos y, en consecuencia, sus escasos efectos dentro de la disciplina geográfica (Claval. Nicolás – Obandía. 1991); Unwin.).

Simultáneamente al paradigma radical o marxista se desarrolló otro de perspectiva humanista, conocido como el fenomenológico, en cuyos orígenes también está la reacción contra el enfoque enmarcado dentro del positivismo lógico, centrándose su crítica en el reduccionismo del hombre a un simple modelo mecánico. El paradigma fenomenológico parte del supuesto de que el mundo no puede ser

aprehendido de los análisis puramente racionales. Es decir, en términos de objetos y procesos, sino que el individuo y la condición humana tienen una participación mayor a través de su percepción y conducta.

A finales de la década de 1970 el enfoque se orientó hacia la medición de la percepción mental que los individuos tienen de su entorno, la cual puede ser representada en mapas de imágenes mentales y en otras herramientas metodológicas, utilizadas posteriormente en el diseño e instrumentación de acciones de intervención sobre el territorio. Sin embargo, ninguno de esos supuestos ha sido rigurosamente probado, lo que ha provocado la aparición de numerosas críticas (CFR. Claval; Op cit.; Unwin, Op. cit).

A partir de la década del 70 se producen nuevos cambios en la ciencia geográfica. Aparece una mayor preocupación por el estudio de los elementos del medio físico y de los problemas ambientales derivados de las acciones de intervención del hombre en el manejo de los recursos naturales y en la ocupación del territorio. Con esta orientación se reeditaba, ahora en un contexto crítico más elaborado, las preocupaciones epistemológicas de los geógrafos alemanes de principios del siglo XX, las cuales derivaron, por imperativos ideológicos espúreos, en la geopolítica y el racismo hitleriano.

El paradigma de la geografía ambientalista se identificó a partir de la década de 1980 como resultado del nivel de peligrosidad alcanzado por los problemas ecológicos a escala planetaria. Como bien lo señala Boada, (Op. cit), ante el inmenso poder destructivo del hombre y la posibilidad de poner en peligro su propia existencia y la del planeta en su conjunto, surge la necesidad de conocer las condiciones de los recursos naturales, el diseño y aplicación de estrategias para su manejo y la búsqueda por comprender los elementos de la práctica social frente al medio natural, para enfrentar los problemas ambientales y darles soluciones adecuadas; en definitiva, conservar el ambiente para las generaciones futuras, cometido esencial del llamado desarrollo sustentable.

Como puede apreciarse en esta breve panorámica de los paradigmas fundamentales que han dominado la investigación geográfica, aun cuando ciertamente se cuenta con múltiples enfoques de análisis, no es menos cierto que dicha multiplicidad ha dejado sin resolver, a nuestro juicio, la esencia o fundamento central de toda ciencia: el objeto de estudio de la geografía, del cual existen casi tantas versiones como geógrafos, aún permanece sin ser aclarado en términos inequívocos.

Si se tratara de la diferenciación de los lugares, como estimaba el paradigma regional, la geografía corría el riesgo de transformarse en una práctica propia de escritores publicitarios para el mercado turístico de diferentes regiones del planeta.

Si, por el contrario, se tratara de fenómenos espaciales que requieren un detallado análisis estadístico para sustentar el hallazgo de posibles regularidades y patrones de “comportamiento espacial”, la geografía corre el riesgo de objetivizar fenómenos que por sí solos no poseen existencia independiente de los fenómenos sociales. De allí que no fuese extraño a la geografía cuantitativa el análisis de regiones o áreas como si estos constituyeran sujetos con identidad propia cuyo “comportamiento” estuviera determinado por “procesos espaciales” que podían ser explicados mediante la relación entre variables de naturaleza física.

El paradigma neomarxista, si bien a partir de él pudiera intentarse una definición del objeto de estudio de la geografía con mayor sustentación epistemológica, tiene la desventaja de no haber podido operacionalizar suficientemente sus bases teóricas. En consecuencia, dentro de este paradigma el geógrafo enfrenta las restricciones propias de un discurso que, en gran medida, no puede ser sometido fácilmente a las contrastaciones de hipótesis que exige el procedimiento científico. Ahora bien, si se entiende que el objeto de la geografía en una vertiente neomarxista sea el análisis de los fenómenos sociales en el marco de sus determinantes territoriales, se correrá el riesgo de que ella derivara hacia un sociologismo de nuevo cuño, caracterizado por la preeminencia del análisis de la dinámica que vincula a sujetos sociales concretos. Lo que es propio de la sociología. Queda por resolver, cuál sería el papel asignado a las nociones de territorio en la investigación Geográfica bajo este paradigma.

Bajo el paradigma fenomenológico, a pesar de privilegiar el análisis de aspectos trascendentales para la definición de políticas públicas de intervención del territorio, por cuanto los estudios de percepción espacial permiten arribar a conclusiones de importancia sobre las formas como los grupos humanos se comportan en diferentes ambientes, la geografía corre el riesgo de diluirse en psicossocialismo ambiental y cultural que deja por fuera el análisis de proceso sociales que no están por fuerza sujetos a determinaciones exclusivamente psicológicas. Sin embargo, a pesar de estas debilidades epistemológicas del paradigma fenomenológico, su utilidad en el estudio de la calidad de vida de las comunidades humanas lo acerca al conjunto de las preocupaciones incluidas en la agenda de numerosas instituciones e individuos que realizan investigación en el campo de la geografía.

Si, finalmente, la geografía se concibiera exclusivamente como una extensión de las ciencias ambientales, en la cual se privilegia el estudio de la dinámica de los sistemas naturales y de la interacción de los grupos humanos con los ecosistemas, se corre el riesgo de extinguir la posible especificidad de los estudios geográficos como consecuencial de su absorción por la ecología. En la actualidad, dentro de este último paradigma se considera que el análisis de las relaciones sociedad – naturaleza debería constituir el objeto fundamental de estudio de la ciencia geográfica, pero en ningún momento se aclara el qué estudiar de tales relaciones ni el cómo, de manera tal que se explique

suficientemente cuáles serían las diferencias epistémicas con la ecología, entendida ésta en su amplio sentido del presente, según el cual el término ambiente connota y denota virtualmente la totalidad de los fenómenos que integran la realidad.

En realidad, a pesar de la multiplicidad paradigmática de la geografía actual, aún permanece atada a concepciones enciclopedistas de vieja data que, sin rubor alguno, ofrecen una visión escindida, dicotómica, de la investigación geográfica, ramifica en geografía humana y en geografía física, por más que la experiencia y la reflexión teórica contribuyen a confirmar que dicha separación, a fin a la idea Kantiana de ciencia, constituye la principal rémora para el avance del pensamiento científico en geografía y es una de las fuentes de confusión y estancamiento en que ella se desenvuelve.

En la práctica cotidiana de la geografía, la dicotomía expresada en dos ramas de investigación que se suponen complementarias una vez lograda la “síntesis”, que por lo demás no se entiende muy bien cómo realizarla, tanto la investigación “humana” como la “física” se alejan cada vez más del objetivo integrador que tuvo originalmente la geografía y se pierde en los abismos de la hiperespecialización que requiere el avance del conocimiento en campos tan variados como la geomorfología, la climatología, la cartografía automatizada y los sistemas de información geográfica, la geografía de la población, la geografía urbana y la rural, entre otros. Y que es que a fuerza de utilizar términos geográficos y herramientas cartográficas en el análisis de múltiples realidades, se ha terminado por pensar que cualquier estudio que contenga dichos términos y emplee esas herramientas tiene que ser resultado de una investigación propia de la ciencia geográfica.

Por demás está decir que de continuar esa situación, la geografía terminaría convirtiéndose en tierra de nadie, diluida en los más disímiles estudios, algunos de ellos brillantes, pero sin que pueda identificarse en los mismos ningún hilo conductor que permita considerarlos propios de una ciencia con objeto y campo de análisis específicos. Obviamente, antes que las preocupaciones por idear mejores métodos y técnicas para el análisis de información, que de todas maneras serían poco menos estériles en ausencia de una base teórica rigurosamente definida, o nuevos campos en los que pueda introducirse la geografía, es menester dedicar prioritariamente el esfuerzo a definir y delimitar cuál podría o debería ser el objeto de estudio de la ciencia geográfica, aunque para ello deba adoptarse la estrategia de las aproximaciones sucesivas en vista de la complejidad del tema.

Las nociones de espacio, territorios, región y paisaje han estado permanentemente presentes en el campo de la ciencia geográfica, y es a partir de ellas desde donde pudiera encontrarse una mejor fundamentación teórica.

La mayoría de los geógrafos siempre han considerado que el espacio es un sustrato material sobre el que ocurren los procesos socioeconómicos y naturales y



en el que es posible describir, autónomamente, un conjunto de “procesos espaciales” regulados por variables explicativas” como la distancia, el tiempo, la geometría y diversos fenómenos de carácter físico. A veces se admiten condicionantes históricas y socioculturales, lo que ha llevado a recurrir al concepto de espacio – tiempo socioeconómico (Cfr. Cháves. Op. cit.; quien realiza una excelente síntesis sobre los conceptos tradicionales de espacio en la ciencia geográfica).

Estos conceptos tradicionales sobre el espacio geográfico fundamentaron durante más de un siglo la noción de territorio, entendido como el espacio concreto de soberanía de un Estado – Nación, o de sus divisiones, provinciales (regiones, comarcas, departamentos, estados, municipios, cantones, etc.). Se trata, por lo tanto, de una concepción eminentemente político administrativa.

A partir de esas nociones de espacio y territorio se sustentaron las de paisaje y región. El paisaje, una categoría fenomenológica del análisis geográfico, se ha comprendido tradicionalmente como la expresión visible del espacio geográfico, mientras que la región se ha entendido normalmente como una porción del espacio geográfico, como espacios con características diferenciadas entre sí de acuerdo a sus particulares condiciones socioeconómicas y naturales o por sus flujos de relaciones con otras áreas del espacio geográfico.

Estas nociones de espacio y territorio han sido ampliamente cuestionadas desde finales de la década de 1970, por cuanto implican que el espacio sería un objeto que existe independientemente de la sociedad, regido por leyes específicas diferentes que permitirían explicar los llamados “procesos espaciales”. Esta concepción teórica recibió la denominación de vicio especialista, por cuanto significaría que los procesos responsables por la estructura y dinámica que pueden observarse en el espacio geográfico serían completamente independientes de los procesos sociales (Cfr. Coraggio. 1979; Yujnovsky. Op. cit.).

Tal como lo expone Yujnovsky (Op. cit.), la crítica del vicio espacialista facilitó la comprensión de que no es posible aislar el espacio como si él fuera un objeto más de la realidad material. Por el contrario, el espacio es parte inherente a toda sociedad y a los procesos naturales y económico – sociales. En opinión de Sánchez (1979), el espacio, siendo una cualidad o condición permanente de la realidad, no posee leyes propias y por ello no debe ser considerado como una variable dependiente en los estudios geográficos.

Ciertamente, el espacio no puede ser considerado un objeto más de la realidad, sino una de sus dimensiones. No existe por sí solo y, al igual que el tiempo es dimensión de los objetos, fenómenos y procesos que ocurren en el mundo material, sean ellos sociales o naturales. No puede producirse, como tampoco se puede producir el tiempo; de manera que no se trata de un producto material ni un

producto de ningún otro tipo. Simplemente existe como condición de existencia de lo material, igual que el tiempo. (Cfr. Para un discusión extensa sobre las nociones de espacio y territorio: Coraggio. 1974; 1979, 1981; Lipietz. 1979; palacios; 1983; yujnovsky. Op. Cit; Trinca. 1984; Becker, 1983; Rojas. 1989).

El espacio, por lo tanto, es una parte constitutiva inherente a todos los objetos y procesos que ocurren en la realidad. No es un receptáculo o superficie vacía sobre el que ellos se depositan. El territorio, la superficie terrestre o el medio geográfico no son el espacio, sino objetos materiales concretos y en tanto tales, con las mismas dimensiones de cualquier objeto material; tiempo y espacio. En tal sentido. El espacio no puede ser en ningún momento el objeto de estudio de la geografía porque en ese caso tendría que asumir el estudio de una cualidad que es propia de la física. Por tal motivo, al referirse al espacio de interés para la geografía siempre se ha recurrido a colocarle el apellido de espacio geográfico, sin que tampoco de esa manera se haya logrado mayor claridad en cuanto al objeto de estudio de esta singular ciencia.

De acuerdo con estas consideraciones teóricas acerca de la noción de espacio, tanto la sociedad como el territorio sobre el cual ella se asienta (que si es objeto material) poseen condición o dimensión de existencia que se le denomina espacialidad de los objetos, fenómenos y procesos sociales en un territorio dado, es decir, al hecho de que su existencia implica llamados patrones de configuración del territorio, que son variables a lo largo del tiempo, los cuales necesitan ser explicados.

En nuestra opinión, es precisamente la espacialidad de los fenómenos y procesos sociales (económicos, culturales, demográficos, entre otros) lo que constituye el objeto de estudio pertinente de la geografía, pues no existe en la actualidad ninguna otra ciencia que se encargue de analizar tal dimensión de la realidad social.

Nótese bien que lo anteriormente expuesto significa que la geografía debe ser considerada primordialmente una ciencia social.

La explicación de la espacialidad de los fenómenos y procesos naturales constituye parte del objeto de estudio de otras ciencias físico – biótico, pero no sucede igual con la explicación de las causas y factores de las configuraciones territoriales que adoptan los fenómenos y procesos sociales, en los cuales la consideración de los componentes físico – bióticos, pero no sucede igual con la explicación de las causas y factores de las configuraciones territoriales que adoptan los fenómenos y procesos sociales, en los cuales la consideración de los componentes físico – bióticos de territorio sólo podría tener sentido como medios y objetos de trabajo, es decir, como sustrato material de la calidad de vida de la población y de sus distintas actividades socioeconómicas.



De acuerdo con este punto de vista, debe tenerse presente que la espacialidad de los fenómenos y procesos sociales no obedece a “procesos espaciales” independientes de las leyes o condicionantes que rigen a la sociedad.

Los sistemas sociales, en tanto poseen un sustrato material en el mundo natural, no son totalmente independientes de la espacialidad que rige para los fenómenos y procesos naturales, pero ello no justifica en ningún modo que la geografía pretenda convertirse en una “superciencia” con dos objetos de estudio que responden a las leyes diferentes, y entre los cuales no cabe establecer una identidad ontológica.

En el caso de la geografía, estimamos que su cometido esencial no es explicar la dinámica responsable por los patrones de distribución territorial de los fenómenos y procesos naturales, ni de sus cambios a lo largo del tiempo, asumida en todo caso por las ciencias físicas y naturales con las cuales no tiene sentido entrar en competencia innecesaria. Al contrario, si entendemos la geografía como una ciencia eminentemente social, los datos acerca de la naturaleza sólo podrían ser considerados como parámetros o variables para apoyar la explicación de la dinámica que posee la distribución territorial de los fenómenos y procesos sociales.

Es a partir de este enfoque como puede superarse el vicio especialista que ha dominado en la investigación geográfica. En consecuencia, ya no es pertinente el análisis de los procesos económico – sociales como si los realizaran las regiones o áreas en que se puede subdividir un territorio. Por el contrario, el análisis geográfico necesariamente debe fundamentarse en los sujetos sociales concretos que llevan a cabo tales procesos en un territorio dado. A partir de allí puede entenderse la relación sociedad - naturaleza en función de los procesos protagonizados por agentes y grupos sociales concretos que dan origen a una configuración territorial determinada. Por lo general en la enseñanza de la geografía deben estar inmersas tres dimensiones, la afectiva, cognitiva y expresiva.

Para garantizar una mejor y más dinámica formación geográfica, es recomendable no continuar con una instrucción fundamentada únicamente en la asimilación de contenidos, sino que es indispensable desarrollar y evaluar todo el sistema educativo y el proceso curricular de tal manera que la educación sea integral y desarrolle todos los procesos que se requieren para que el aprendizaje sea humano y racional, como son entre otros:

- Observación objetiva y confiable
- Percepción adecuada al objeto de aprendizaje
- Conceptualización clara y precisa

- Análisis integral: intrínseco y extrínseco
- Síntesis: que permita la originalidad y la creatividad por parte del educando.
- Aplicación y valoración vivencial del aprendizaje obtenido
- Formulación racional de habilidades y destrezas como resultado del desarrollo intelectual, y no como mecanismo irracional.

Es indispensable además anotar que sin la identificación y desarrollo de los procesos geográficos de conceptualización, comprensión, análisis y la síntesis objetiva de la realidad, no es posible el dominio de la efectividad y voluntad.

Desde el punto de vista didáctico dentro de la formación del Geógrafo se debe generar una conceptualización de tema o temas de estudio por parte de cada estudiante para que cada uno adquiera la idea o concepto del mensaje expresado en el tema de aprendizaje.

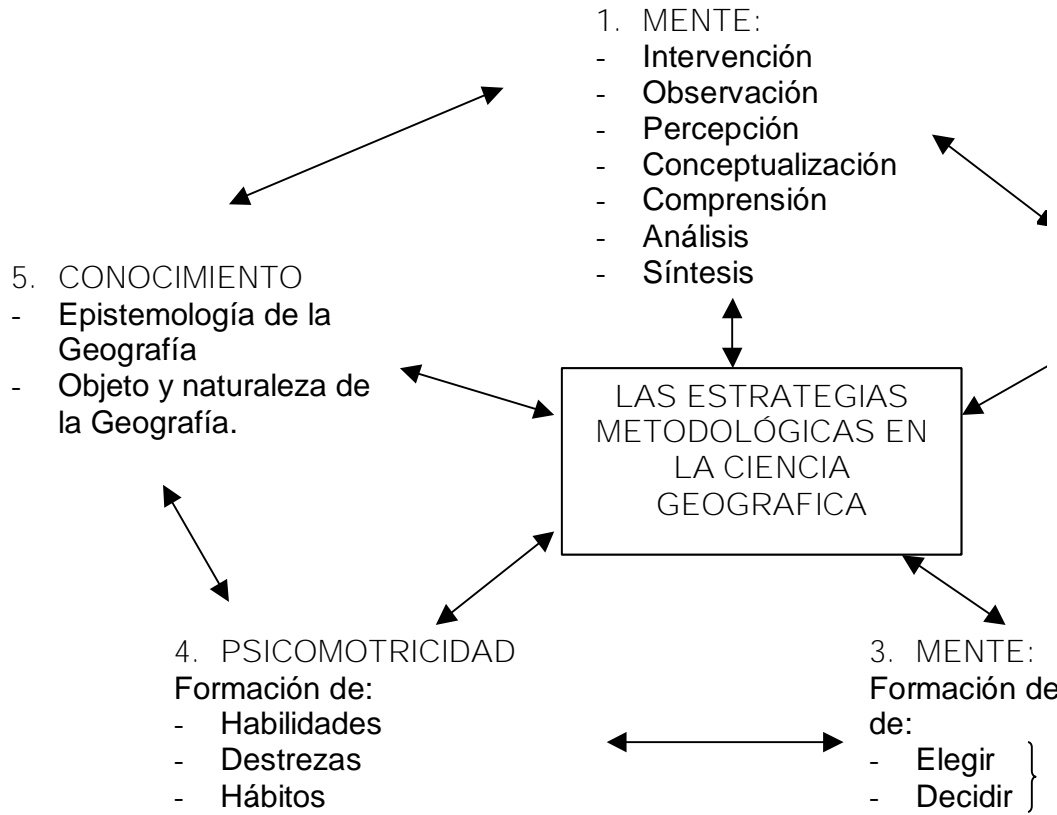
La conceptualización exige la lectura comprensiva de todo el tema de clase para obtener la idea global del contenido, además se debe tener en cuenta el análisis que tiene que ver con la descomposición del tema de su estudio a partir del concepto o idea general que se obtuvo en el paso anterior; la descomposición requiere la identificación y el análisis de cada uno de los componentes de orden geográfico, como pueden ser la naturaleza, causas y efectos del objeto de estudio, discriminando en cada componente su ubicación, su función y su importancia dentro del objeto global del aprendizaje.

El análisis comprende también la comparación, clasificación y jerarquización del objeto global del aprendizaje de tal manera que el tema de estudio puede ser dominado no sólo en su visión externa superficial sino internamente en sus componentes, relaciones, funciones, naturaleza, causas, efectos y fines.

En la formación del Geógrafo para generarse un aprendizaje más didáctico se lo debe encaminar a la síntesis que consiste en la organización, estructuración o composición del objeto de aprendizaje analizado, a partir de sus componentes, esto es, de lo simple a lo compuesto, de las causas a los efectos, de los procesos y recursos a los resultados, etc.

La síntesis debe dar lugar a la formación de principios, leyes, definiciones y demás patrones, no sólo interpretar la realidad sino reformarla con originalidad y creatividad, y tener convicciones que lo lleven a actuar individual y socialmente de manera responsable y que le permita elegir, decidir y obrar por razones intelectuales y válidas lo mejor para sí y para la sociedad dentro de un marco de deberes y derechos acordes con la recta conciencia individual y socialmente considerada.

Figura 15. Las Estrategias Metodológicas en la Ciencia Geo



Otro de los aspectos didácticos que permiten el aprendizaje de la Geografía es el campo práctico de tal manera que con base en el ejercicio individual de conceptualización, análisis y síntesis y aplicación práctica de problemas, casos, situaciones, y demás hechos concretos, cada alumno adquiere las habilidades, destrezas y hábitos según el tema de estudio, necesarios para su dominio integral.

La práctica debe valorar la teoría geográfica con respecto a su aplicabilidad, en el sentido en que no debe enseñarse nada que no sea aplicable y procesable.

Tanto en la práctica geográfica como en la teoría geográfica debe seguirse el orden lógico o secuencia que más se adecue al objeto de aprendizaje: es decir, se dan unidades de aprendizaje o áreas cuyo aprendizaje es más inductivo que deductivo y otras, cuyo aprendizaje es más deductivo que inductivo, a lo cual debe adecuarse el procesamiento en cuanto a iniciar con la etapa teórica o con la práctica.

Dentro del desarrollo de las Estrategias Didácticas y Metodológicas se tiene en cuenta la evaluación formativa en donde cada educando debe identificar por sí mismo sus aciertos en resultados y procesos con respecto al tema aprendido teórica y prácticamente, y los errores cometidos en resultados y procesos; con tal fin debe realizarse por parte de todos y cada uno de los alumnos la autoevaluación cualitativa y no cuantitativamente o calificación con la orientación del educador.

Hacer parte y ser fuente del aprendizajes, permitirle al alumnos identificar por sí mismo sus logros en procesos y resultados lo mismo que sus errores, de lo contrario no es motivante. Permitirle equivocarse sin temor a bajas calificaciones, con la condición que él mismo no sólo identifique los errores en procesos y resultados, sino que los corrija, identificando la respuesta correcta tanto en los resultados como en los procesos.

Las formas deben equilibrarse en el proceso enseñanza – aprendizaje del campo geográfico, permitiendo en los estudiantes desarrollar no sólo sus habilidades de pensamiento sino también su aprendizaje; ellos son responsables de su propio aprendizaje; el docente será un líder, un ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, su enseñanza será no directiva, un experto que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula. Los medios harán énfasis en el trabajo en grupo, en los talleres, en la dialéctica del desarrollo individual para la colectividad. La evaluación es cualitativa, a veces individual, a veces colectiva.

El docente no es tan sólo un transmisor de conocimientos, es un cuestionador de su práctica, la confronta con teorías y la modifica. Comprende, interpreta, los proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula para modificarlos y construir nuevos conocimientos.

Pedagogos como Dewey y su “aprender haciendo”, Freinet y su “imprensa infantil”, Montessori y su “cosas de niños”, Decroly y sus “centros de interés”, son los principales gestores de la pedagogía activa, la cual concibe la enseñanza como un acto puro de acción. Los estudiantes realizan actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directivas con los objetos a conocer y en situaciones concretas, para plantearse un problema auténtico que estimule su pensamiento y lo resuelva según la información que posea y según sus propias ocurrencias, además, debe tener la posibilidad de comprobar sus ideas por medio de sus aplicaciones, descubriendo por sí mismo su validez. He ahí el método por descubrimiento.

Así como en la pedagogía activa, la adquisición de los conocimientos se logra a través del contacto directo con los objetos a través de su manipulación, las experiencias perceptivas son la condición y garantía para el aprendizaje, abandonando las concepciones abstractas del mundo científico, cayendo en un espontaneísmo empirista que se aleja de cualquier metodología de la investigación científica. Este es el principal problema que abre una brecha, entre la escuela nueva y el desarrollismo pedagógico, puesto que, la primera, se queda en lo concreto y, el segundo, trata de avanzar hacia la comprensión o la construcción de conceptos desarrollados.

Ahora bien, la propuesta teórica es abandonar los contenidos tradicionales y diseñar proyectos educativos focalizados en las habilidades del pensamiento, en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas a solucionar por los alumnos, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. Es todo el pensamiento de las ciencias cognitivas en cabeza de Piaget, Bruner, Gardner, Not y Novak.

El proceso educativo y las estrategias metodológicas necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos, lo cual se constituye en un reto para la educación, por ello, el objetivo de la educación superior debería ser el desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes del mundo de hoy, el mundo de la ciencia geográfica. Los contenidos son, entonces, inmanentes al desarrollo de la ciencia: cuadros, teorías, leyes, conceptos; los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de la ciencia geográfica; en la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de la enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el “aprender a pensar”, mientras el docente será una guía que le facilite al estudiante el desarrollo autónomo e integral.

Las estrategias metodológicas en el campo geográfico deben tener un enfoque dinámico, mutable, donde la práctica busca desarrollar el entendimiento humano en la acción: donde la filosofía, a través de los sistemas axiológicos, presta sus servicios a la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar

decisiones, de emitir juicios de valor; donde las políticas educativas del estado son discutidas por los maestros en beneficio de la institución universitaria.

Ello implica la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

El concepto de Geografía ha pasado por distintas etapas según los conocimientos que de ella se tenían o el concepto que existía de su valor.

Según su etimología, se compone esta palabra de “geo” (Tierra) y “graphia” (descripción); esto es, estudio, tratado o descripción de la Tierra.

Hoy la Geografía se considera como la ciencia que estudia la Tierra como morada del hombre y las relaciones recíprocas que existen entre ambos. Este concepto actual de la Geografía es debido a los estudios de los grandes hombres de la ciencia: Alejandro de Humbolt, naturalista alemán (1769-1859) e iniciador de la Geografía física, botánica y zoológica, y de Carlos Ritter, geógrafo alemán (1779-1859), fundador de la Geografía moderna.

Estos estudios de los citados Humbolt y Ritter han sido continuados, y aun ampliados por un numeroso grupo de discípulos suyos, tales como Suess, en Austria; Ratzel, en Alemania; Vidal de la Blache y Martonne, en Francia, etcétera, que han hecho de la Geografía una ciencia de investigación, fijando sus conceptos y objetivos perfectamente definidos.

Como la Geografía se fundamenta sobre hechos del medio que envuelve al hombre, de aquí que durante mucho tiempo se le haya incluido en el grupo de las Ciencias Naturales. Pero la Geografía actual, que estudia al hecho geográfico, es ciencia de observación, de razonamiento y de confluencia de factores, puesto que el hecho geográfico no se presenta aislado, sino que se manifiesta en íntima relación con elementos de órdenes diversos. De tal forma, que cuantos más elementos converjan el conocimiento geográfico será más rico y claro.

Según el concepto antiguo de la Geografía bastaba una serie de nombres más o menos clasificados – relieve, clima, hidrografía, vegetación, etc. – para creer haber llegado al conocimiento de la Tierra, sin considerar que entonces la habíamos estudiado como un elemento natural sin tener en cuenta las relaciones mutuas entre ella y el hombre, aspectos muy en contra del verdadero concepto de la Geografía.

La enseñanza de esta materia debe partir siguiendo un criterio funcional – del hecho geográfico inmediato. Los seres – plantas, animales, hombres – viven de una determinada manera. Y viven así por una serie de causas de lugar, clima, situación, recursos de suelo, etc., esto es, por causas geográficas. A estos seres

podrá estudiárseles mejor cuando están cerca de nosotros. Hay, pues, que comenzar por el hecho local.

A partir de la localidad hay que ensanchar el radio de acción al término municipal, a la comarca, a la región, al país. Aparece entonces el concepto de Patria referido a una entidad geográfica.

Convendrá conocer la propia nación antes de intentar el estudio de otros países. Pero después, en vez de proceder primero por partes del mundo y – dentro de cada una de éstas – nación por nación, será mejor dar previamente idea del globo en su totalidad.

Ya lo próximo se ha ido esfumando con la lejanía y es preciso acudir a la representación, es decir, a la imagen real como la fotografía o convencional como el mapa.

El problema de los métodos de enseñanza en esta materia está conectado con el modo de entenderla. Cuando triunfaba el concepto de ciencia descriptiva, el método prescindía del razonamiento causal.

Nuestro geógrafo Antillón propugnaba en el siglo pasado el llamado “método topográfico”, que consistía esencialmente en saber interpretar bien los mapas. Esto es imprescindible antes de utilizar cualquier carta geográfica, para evitar que los estudiantes se formen idea equivocada de la misma. Pero, además, el mapa es un instrumento muerto si no se le relaciona constantemente con el terreno, para que los alumnos sepan ver en él, como dice Beltrán y Rozpide, “no una línea sinuosa de azul o un mancho sepia, sino un río o una montaña”.

No puede hablarse hoy de un método exclusivo en la metodología de la Geografía. Siendo una ciencia de observación y localización de fenómenos, de acciones y reacciones del hombre respecto del medio, se presta maravillosamente al llamado método activo, que viene a ser una combinación de método a fin de hacer viva una materia en las mentes de los alumnos.

Cada día se impone más la tendencia a considerar preeminentes las causas y los efectos de los hechos geográficos, así como las relaciones mutuas del hombre y la Naturaleza.

Por otra parte, es necesario que el concepto de región natural no quede absorbido ni anulado por el de entidad político – administrativa.

Las estrategias metodológicas no sólo tienen un interés académico, formal y teórico, sino que preferentemente poseen un interés práctico, social, de ayuda a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Geografía, y de búsqueda de soluciones a los problemas de la formación intelectual, social y afectiva de los alumnos, futuros motores de la sociedad.



“El docente como agente del proceso enseñanza – aprendizaje que toma la iniciativa en la aplicación de ciertas metodologías aptas según unos objetivos específicos claramente expresados, tiene una relación que se puede llamar empírica con la forma de enseñar”.<sup>32</sup>

“El estudiante interactúa a través del saber específico y del saber pedagógico con el grupo estudiantil en la detección de nuevas problemáticas de orden profesional, pedagógico, científico, tecnológico, cultural y social. En este grado se busca enfatizar en las opciones investigativas que se pueden desarrollar en función del propio objeto disciplinario, ya sea en dirección teórica o metodológica.”<sup>33</sup>

“La metodología general se traduce en términos de metodología especial; es decir, especificada por los fines próximos de la enseñanza”<sup>34</sup>

Las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza geográfica se deben caracterizar por una dinámica que facilite la asimilación, inclusión y construcción del conocimiento. Inciden en el proceso enseñanza – aprendizaje buscando que los participantes conceptualicen los elementos fundamentales de la actividad del geógrafo realizando ejercicios de práctica continuos durante el proceso de formación. Entre los métodos o estrategias didácticas verbales están: la exposición, la interrogación y el diálogo. A pesar de los avances tecnológicos, la presencia del docente en el aula y la comunicación verbal siguen constituyendo medios indispensables para la formación del estudiantado.

En cuanto a las estrategias de individualización y grupales son indispensables ambas, sin embargo el trabajo en equipo tiene incuestionable valor formativo y social tanto para los maestros y profesores como para los estudiantes.

“La Estrategia Metodológica debe proporcionar una atmósfera de trabajo en equipo: lectura de materiales, exposición de temas, resolución de ejercicios, análisis grupal, trabajo en equipo, participación en debates”.<sup>35</sup>

“Las estrategias metodológicas tratan de promover en los estudiantes actitudes y valores éticos y morales como son: la honestidad, la responsabilidad, la reflexión, la perseverancia y la creatividad individual; donde el respeto y la consideración hacia los demás sean primordiales y también donde el liderazgo, el trabajo en

---

<sup>32</sup> BEDOYA M, Iván. Epistemología y Pedagogía. Santafe de Bogotá: Antropos Ltda., 1995. p.94

<sup>33</sup> RAMÍREZ BRAVO, Roberto. “Elementos Conceptuales para la formación de Docentes en la Facultad de Ecuación”. Pasto: Graficolor. P. 89

<sup>34</sup> BRAIDO P, Introducciones a la Pedagogía. P.A.S. s.i.: Turrin. 1956. p. 137

<sup>35</sup> SUCHODOL K, German. Tratado de Pedagogía. Barcelona: Península. 1975. p. 39



equipo, la comunicación, el compartir estén dirigidos hacia el logro de los más altos intereses”.<sup>36</sup>

Cada uno de los autores nos han mostrado a través de sus ideas que para conocer, deben en primer lugar tenerse conciencia de qué se conoce, en ello se han basado sus proposiciones metodológicas. Y si ahora, después de haber identificado las ideas de los diversos autores en torno a la Geografía y estrategias metodológicas hacemos una reflexión, es decir, retornamos a nuestro pensamiento, entonces, estamos pensando qué pensamos y, por ende, sabemos qué sabemos.

Cuando estemos ahí, en el pensar que se piensa, en el saber que se sabe; habremos llegado a la metodología, más no a la metodología en abstracto, considera como la norma, la regla, el procedimiento, el absoluto; sino a nuestra metodología, a la estrategia correcta, a nuestro particular camino que hemos elegido seguir, porque nos llevará a donde deseamos llegar. De este modo la estrategia habrá dejado de ser una imposición para convertirse en la herramienta de la razón, de nuestra razón.

Así entendida, la estrategia se erige en la posibilidad de partir de nuestra razón para llegar a ella misma, de realizar nuestra reflexión que no estará en el vacío, sino que podrá sustentarse en las experiencias que nos han dejado muchos pensamientos y muchas reflexiones, producto de años, siglos de razonamiento social, la herencia de todos los grandes pensadores, el patrimonio de la humanidad.

“La estrategia es un conjunto de procedimientos que puede incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y que persiguen un propósito determinado con una valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible y establecen reglas de dirección racional: “El aprendizaje y la solución de problemas””.<sup>37</sup>

Las estrategias metodológicas utilizadas en Geografía se generan a través del trabajo práctico que se considera como aquella actividad o consulta de actividades basadas en la idea de la experiencia directa como eje fundamental para el desarrollo de los estudiantes, en donde ellos son los actores principales de su aprendizaje. Este tipo de actividades son planificadas de manera previa por el profesor y la orientación durante su desarrollo varía dependiendo de los objetivos.

---

<sup>36</sup> BALTARA, Antonio. “Control de la ejecución de proyectos por el método crítico”. Santiago de Chile: Cuadernos del ILPES No. 4. 1971. p. 196.

<sup>37</sup> DIAZ B., Frida y HERNÁNDEZ R. Gerardo. Op. Cit., p. 198.

“Otra estrategia metodológica es el trabajo práctico que es cualquier actividad práctica realizada por los estudiantes con orientación del maestro (interacción), que permita establecer una relación complementaria entre la teoría, el ambiente cotidiano y el trabajo en ciencias, a la luz de un cuerpo coherente, sin tener en cuenta el lugar en donde se desarrolle”.<sup>38</sup>

Las Estrategias Metodológicas utilizadas en el campo geográfico para trabajar dentro del aula de clases específicamente pueden poseer diferentes orientaciones dependiendo éstas de cuál es la meta a lograr por parte del profesional que las lleva a cabo. Los profesores somos los primeros en tener que abordar a los alumnos con problemas atencionales y generalmente nos encontramos con que las herramientas de solución que cada uno de nosotros conoce se agotan en un corto tiempo, otros además no consiguen los resultados esperados y en algunas ocasiones parecieran estar totalmente descontextualizadas.

Frente a tal realidad y con la intención de poder aportar con un grano de arena al mejoramiento de los niveles de trabajo de los docentes de las universidades es que se ha elaborado, recopilado y sintetizado una serie de estrategias metodológicas. Es importante dejar en claro que estas estrategias metodológicas son una orientación en la cual la efectividad de ésta va a depender del trabajo y del sello personal que cada profesor le otorgue.

“Los procesos de comprensión y de aprendizaje deben quedar asegurados bajo la forma de investigación metódica si no se requiere poner en peligro el proceso de formación de la especie humana”.<sup>39</sup>

De esta forma se debe entender a la Estrategia dentro de una perspectiva teórica que se oriente sistemáticamente a la acción de los procesos de innovación pedagógica. La estrategia estará guiada tanto por un interés hermenéutico donde su estrategia es la interpretación de hechos, y por un interés Crítico – Social su estrategia es la deliberación, la sospecha, la incertidumbre y la concientización de la realidad social.

Esta estrategia metodológica lograda con la Ciencia Geográfica, requiere de un docente que posea un gran soporte teórico para lograr en los estudiantes, partiendo de sus experiencias cotidianas, el poder inferir en la organización de la sociedad como un todo integrado.

---

<sup>38</sup> BARBERA, O. Y VALDÉS, P. “El trabajo práctico en la enseñanza de las Ciencias: Una revisión en: Enseñanza de las Ciencias. s.i.: , s.n. 1996. p. 365.

<sup>39</sup> HABERMAS, Jurgen. Conocimiento o interés. Madrid: Tauros. 1990. p. 19

“Una Estrategia Metodológica es dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar comprensión en vez de memorización. Es importante tener en cuenta que la comprensión no se logra mediante la repetición memorizada de un texto, sino mediante la oportunidad de expresar la idea principal de lo que se ha escuchado”.<sup>40</sup>

“En la Ecuación Superior se han ido desarrollando diversas “Estrategias Metodológicas” que corresponden siempre a las formas en que se concibe el conocimiento, los sujetos y elementos que la conforman”.<sup>41</sup>

“La estrategia es camino que se abre, pero que sólo se constituye en el andar; es Actividad permanente y consciente del sujeto que invita a pensarse en la complejidad”.<sup>42</sup>

“Las Estrategias Metodológicas tendientes a producir el cambio pueden tener las siguientes etapas:

- Momentos de acercamiento. Es la fase inicial, que pretende motivar al alumno para la actividad y despertar en él una curiosidad que sólo se verá satisfecha en la medida que se resuelva la situación planteada. Esta etapa tiene que movilizar al alumno comprometiéndole afectivamente en la situación. El problema debe estar claramente planteado y tener significado para el sujeto.
- Expresión de las ideas previas. Animarle a que a propósito de la situación problemática de explicaciones que permitan detectar cuáles son las ideas o teorías que maneja.
- Momentos de búsqueda. Para resolver la situación propuesta el alumno tiene que buscar información. La fuente de información variará según el tipo de situación: bibliográfica, experimental, intervención del profesor, audiovisual, etc.
- Momentos de movilización. Las nuevas informaciones recabadas deben permitir al alumno emitir hipótesis y predecir consecuencias. En muchos casos se establecen contradicciones entre las nuevas explicaciones y las ideas preexistentes, lo que desencadena una confrontación y provoca un conflicto socio – cognitivo. El conflicto se produce a nivel interno (afecta a cada alumno en relación a sus ideas anteriores) y a nivel externo (entre los modos de explicación de los diferentes alumnos).

---

<sup>40</sup> HIDALGO DAVILA, Held Alicia. Consideraciones sobre la habilidad de “Escucha”. s.i.; Toro Nacional, 1992. p. 220.

<sup>41</sup> J.M. Restrepo, Millán. “Enseñanza Universitaria”. Bogotá: El Tiempo, 1994. p. 12

<sup>42</sup> MORRIN, Edgar. Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos, 1984, p. 366

- Momentos de estructuración. La emisión de nuevas hipótesis en la etapa anterior supone la toma en consideración de alternativas explicativas. Para Soussan el rol de profesor en esta etapa es fundamental, ya que es él quien garantiza el conocimiento científico. Además, la existencia de nuevas explicaciones supone que los alumnos han establecido nuevas relaciones entre los diferentes conceptos, lo que ha originado la formación de estructuras mentales diferentes.

- Momentos de refuerzo. Para afianzar lo aprendido debe presentarse a los alumnos actividades que los fuercen a aplicar las nuevas estructuras adquiridas. Esta fase es muy importante, pues tales estructuras son al principio muy frágiles y es preciso consolidarlas.

Momentos de transferencia. En esta última fase se estima necesario proponer actividades que exijan al alumno transferir las recientes adquisiciones mentales a situaciones nuevas”.<sup>43</sup>

“Se considera que la mejor forma de propiciar la incorporación de estrategias metodológicas en los docentes es la de trabajo en taller:

- Ya que tiene un enfoque constructivista que permita accionar directamente con los objetos de conocimiento.

- Fomentar que el sujeto adquiera compromiso con la tarea al ser partícipe del establecimiento de alcances y limitaciones de sus propias acciones.

- Permite que el docente, en proceso de capacitación, se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje.

- Establece mayor significación con los contenidos que se están revisando, ya que son determinados a partir de las necesidades detectadas.

- Se ejercitan proceso cognoscitivas que son el objeto de trabajo con los alumnos”.<sup>44</sup>

“Cualquier método de aprendizaje que exija que los estudiantes sean activos bajo la idea de que se aprende mejor a través de la experiencia directa, es el trabajo práctico”.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> MAYER, F. Historia del Pensamiento Pedagógico. Buenos Aires: Kapelusa, 1967. p. 179.

<sup>44</sup> BREZINCA, w. “Conceptos básicos de la Ciencia de la Educación. Barcelona: Herder, 1990. p. 245

<sup>45</sup> ODON, D. “Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio en Enseñanza de las Ciencias”. 2ª. Ed. s.i.: Abyala, 1994. p. 230.

“La Estrategia Metodológica, en una metodología guiada por un interés técnico, su estrategia es instrumental; por una metodología guiada por un interés hermenéutico su estrategia es la interpretación de hechos; para una metodología guiada por un interés crítico, su estrategia es la deliberación, la sospecha y la incertidumbre”.<sup>46</sup>

“Las comunidades científicas contemporáneas reconocen una variedad de estrategias metodológicas que conducen, de formas igualmente válidas, a la obtención de conocimientos reconocidos como científicos, toda investigación tiene su propio método”.<sup>47</sup>

Los cambios metodológicos en la enseñanza de la Geografía poseen un marco totalizante de la sociedad y no una mera correlación de temas en la presentación de los mismos.

La enseñanza de la Geografía tiene un nuevo tratamiento, el cual exige otra forma de integración con el fin de que el conocimiento tenga sentido para el estudiante y pueda asociar los fenómenos que estudia con los conocimientos de su sociedad o comunidad en la que se desarrolla.

Por lo anterior, consideramos que las estrategias metodológicas empleadas para la enseñanza de la Geografía a nivel de la educación superior deberían estar perfiladas de la siguiente manera:

- Los temas de la Geografía deben poseer una conexión, una secuencia, lógica para que el estudiante, relacione de forma lógica los hechos y acontecimientos que han sucedido a través del tiempo y en un espacio determinado, para que se relacione con el medio que los rodea y con sus propios semejantes.
- Se debe dialogar con los estudiantes permanentemente y escuchar sus puntos de vista respecto a determinada temática y justificar el por qué esos temas se van a estudiar.
- Las clases de la ciencia geográfica no sólo deben limitarse al aula de clase, sino utilizar otras formas más dinámicas para que el estudiante se entusiasme, se motive por el conocimiento, situación que se logra mediante las SALIDAS DE CAMPO, visitas a los museos, entrevistas a las personas que integran su comunidad o su misma familia, consulta a las bibliotecas, mapotecas, revistas, documentos, elaboración de proyectos en los cuales estén implícitos los

---

<sup>46</sup> CASTELLS, M. Y DE IPOLA E. Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales. Madrid.: Verlay, 1975. p. 18.

<sup>47</sup> TORRES C, Alfonso. La investigación social alternativa y la educación popular. s.i.: s.n., 1993. p.19.

problemas de su comunidad, barrio o institución y en los cuales se refleja las alternativas de solución.

- El docente debe ser realista con las explicaciones de su entorno para que no exista fracturas entre lo que se enseña en el aula y la verdadera realidad de su entorno y vida cotidiana a nivel local, regional, nacional e internacional.
- Los estudiantes deben establecer relaciones con determinados acontecimientos históricos y con un proceso de nuestra realidad actual.
- Las actitudes y los valores son prácticas y reflexiones que se deben implementar en todo el desarrollo de los contenidos.
- Los estudiantes deben autoevaluarse con relación a sus acciones y conocimientos.
- Los valores de cada estudiante deben fomentarse en el desarrollo de las clases de donde se den espacios de convivencia con diversas opiniones y el trabajo participativo con el cual se estimula la autonomía del estudiante y el diálogo sin preferencias.

Las décadas finales del Siglo XX y los años que marcan el comienzo del Siglo XXI generan en la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria. La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva porque son las bases de las competencias del futuro. Situación en la cual se ven involucradas las diferentes orientaciones que permiten no dejarse sumergir por las corrientes de información más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en los proyectos que tiene que ver con el desarrollo individual y colectivo.

Es evidente que durante el Siglo XX se produjeron importantes avances en la comprensión de las variables, las características y la naturaleza del aprendizaje y en consecuencia de la enseñanza. Aportes significativos como los de Ausbel, Piaget, Vigotsky y Bruner, han permitido según Julián de Zubiría avanzar en tres grandes líneas.

“En la identificación de la naturaleza y las características del aprendizaje; en conocer las bases neuropsicológicas del aprendizaje y en la incidencia de aspectos como, la práctica, la motivación, el contexto y ambientes”<sup>48</sup>.

Por tal situación consideramos que la educación y específicamente la relacionada con las estrategias metodológicas para la enseñanza de la Geografía debe, en la medida de lo posible, estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales,

---

<sup>48</sup> DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá: s.n.,1994. p. 98.

que en el transcurso de la vida significarán para cada persona, en cierto sentido, las bases del conocimiento las cuales son:

“Aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión, análisis y reflexión.

Aprender a hacer, para poder influir sobre su propio entorno con responsabilidad y compromiso.

Aprender a vivir juntos, para participar o sea, a ser democráticos, tolerantes y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Por último, aprender a ser, el cual es un proceso fundamental que recoge elementos de los 3 anteriores<sup>49</sup>.

En aprender a conocer, la persona aprende a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales e intelectuales y comunicarse con los demás, lo cual lleva a justificar el deseo de conocer, comprender y descubrir.

Todo ello lleva a comprender las múltiples facetas del propio entorno, lo que favorecen en despertar la curiosidad intelectual, se estimula el sentido analítico-crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

La educación superior con sus diferentes estrategias metodológicas en la Ciencia Geográfica debe estar orientada al **DESCUBRIMIENTO GRADUAL DEL OTRO**, lo que pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo, mediante lo cual el estudiante debe desarrollar una visión general del mundo pero con el descubrimiento de quien es, sólo de esta forma podrá colocarse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. Y otra cosa es la participación en **PROYECTOS COMUNES** para resolver conflictos latentes, situación que lleva al estudiante a superar los hábitos individuales y valorizar su entorno para originar un nuevo método de identificación.

Por tanto, las estrategias Metodológicas para la enseñanza de la Geografía deben promover proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales mediante su participación en actividades sociales como por ejemplo: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, servicio de solidaridad, en lo cual el aprendizaje se convierta en un proceso de solución de conflictos enriqueciendo la relación entre educadores y educandos, mediante la autoestima y el fomento de valores.

---

<sup>49</sup> JACQUES DELORS. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. Madrid: Santillana, 1998. p. 33.



Aprender a ser genera en el ser humano el fortalecimiento de su propia personalidad con autonomía de juicio y de responsabilidad personal, con libertad de pensamiento, de sentimiento e imaginación para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices de su propio destino.

La autonomía en la educación, y de manera específica en el nivel superior, debe ser entendida como la facultad legal que deben tener las instituciones educativas para dar forma y contenido a los saberes; la autonomía es un principio constitucional consagrado en la Carta Política que estableció la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Esta autonomía al interior de la universidad se constituye como una forma de inventarnos día a día, de responder a los retos que nos plantean las relaciones en el mundo, con los demás y con nosotros mismos, porque somos cada día, estamos siendo, en relación con las circunstancias siempre nuevas que nos rodean. Esta autonomía no se debe entender como el simple hecho de la libertad para trazar un currículo de acuerdo con los parámetros técnicos, sino que va más allá para plantearse en profundidad el problema de la forma y el contenido de los saberes, todo esto con el fin de terminar el colonialismo intelectual, el colonialismo pedagógico y las referencias unipolares en los saberes.

La autonomía universitaria permitirá a todos los colombianos avanzar en el camino que los conduzca a una revolución científica, además permitirá tomar decisiones responsables, asumir un código de ética educativa y participativa en la orientación y desarrollo de sus procesos humanos, sociales, culturales, ambientales, políticos, económicos.

La autonomía tiene que ver, entonces, con una formación integral del individuo que le facilite la adquisición de una nueva cultura política y libertad para participar creativamente como sujetos dotados de voluntad y de libertad en la sociedad postmoderna; además es el resultado de la reflexión respecto a la concepción educativa y curricular, para lo cual se deben expresar lineamientos para su desarrollo.

Hoy en día con la evolución del desarrollo de la Educación Colombiana se encuentran grandes obstáculos para un cambio real hacia la toma de conciencia y la realización institucional de la autonomía, todo esto pensando en el mejoramiento de la calidad educativa de todos los programas de la Universidad.

Es necesario un proceso de formación cultural y modificar aquella cultura del protagonismo individual ya que no se reconoce al otro con sus experiencias, quehaceres, etc., sólo interesa lo que personalmente realice y por ello la autonomía pierde su verdadero fundamento.



Debemos modificar la cultura administrativa en la cual se sabe lo que deben saber, lo que deben hacer los demás; se insiste en las obligaciones de los demás pero poco en términos de participación, compromiso, identidad, convivencia, etc.

Es importante modificar LA CULTURA DE LA DESCONFIANZA ya que no se cree en el otro, el docente se acerca al alumno sin creer en él, se vota no por alguien, sino en contra de alguien.

Lo anterior permite entender que hace falta en nuestra sociedad e instituciones de educación superior una gran transformación autónoma, la cual debe ejercer en sus propias relaciones que le confiere identidad y le permite así mismo identificar y aclarar su diversidad. Es la identidad y la diversidad la que permite avanzar hacia la integridad en la formación del ser humano.

La autonomía en las estrategias metodológicas debe darse en el conocimiento de la realidad y de la cotidianidad por parte de los agentes educativos que se relacionan con las instituciones.

Una educación con una autonomía debe manejar o desarrollar conceptos de calidad, integralidad y humanística, los cuales se consideran fundamentales en la medida en que el primero señala universidad y la excelencia de la educación.

El segundo señala las interacciones que la formación debe asumir respecto de la persona, el medio y la relación que se establecen entre las personas y el medio, mientras que la tercera hace relación a todo el conjunto de tendencias intelectuales y filosóficas que tienen por objeto el desarrollo de cualidades esenciales del hombre, los cuales hacen arte fundamental de la Calidad Educativa.

La educación autónoma desde la Ley General de Educación tiene un fundamento particular básico: Las Libertades” (cátedra, enseñanza, aprendizaje, investigación).

También, se espera que la educación en el nivel superior prepare al individuo para participar activa y, responsablemente en la vida política, económica, social y cultural del país. Estos fines apuntan directamente al desarrollo de un individuo portador de la cultura política que la democracia de acción y de participación requiere para su desarrollo: un individuo dotado de los elementos necesario para participar activamente de las decisiones de las comunidades sociales y políticas, capaz del libre ejercicio de la función crítica frente al Estado y la sociedad, de proponer y desarrollar alternativas de tipo social y político y de participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. La democracia participativa requiere entonces superar a la sucia práctica judaica y colocar frente al individuo el principio de la praxis. Por esto, los educadores colombianos hemos planteado que la educación no sólo se vincule al trabajo, sino que tenga como meta la superación, a partir de una sólida formación en la Ciencia Geográfica, dando así

lugar a una nueva praxis que lleve a la transformación de la vida y del mundo social y político.

Para garantizar la libertad del individuo, los maestros hemos propuesto su formación integral en los aspectos: físico, intelectual, ético, social, afectivo, ecológico, latinoamericano, internacional y afectivo. Para esto los colombianos deberán adquirir los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, geográficos, estéticos, en suma tendrá la educación el deber de colocarlos a la altura de la ciencia moderna y del saber milenario guardado por nuestros antepasados. Este último contiene los elementos de nuestra presencia original en el conjunto de los pueblos y de sus ciencias. Una de las tareas más urgentes es la de rescatar el conocimiento del saber milenario de nuestros antepasados, estableciendo una plena autonomía para las comunidades regionales, las comunidades indígenas, las etnias y las comunidades raizales. No es a la cola de la llamada ciencia universal que habremos de construir la sociedad justa a que se aspira, sino en la mirada creadora sobre la originalidad de nuestros pueblos en donde se podrá labrar el porvenir.

La libertad y la voluntad serán los ejes pendulares que permitirán la autonomía por la que vienen luchando las comunidades, los docentes, la comunidad científica y los estudiantes. La lucha de los maestros por la autonomía, por una autonomía comprendida y trazada desde los proyectos pedagógicos alternos de las comunidades docentes del país, no sólo es la punta de lanza de la transformación de la educación y la enseñanza, sino que abre el camino hacia el verdadero concepto de la autonomía para que ella deje de ser palabra vacua en manos de los funcionarios del Estado.

En consecuencia, la metodología no puede continuar privilegiando contenidos teóricos de los programas ni seguir encerrada en las instituciones universitarias, sino tener una visión crítica, dialéctica y dinámica del proceso de aprendizaje de la Ciencia Geográfica.

En el desarrollo de esta investigación, hemos tenido en cuenta el constructivismo como un modelo pedagógico que permite explicar e interpretar la manera como las personas adquieren el conocimiento; se refiere tanto a los procesos de adquisición del conocimiento, como a sus resultados (el conocimiento mismo), y a la manera como estos resultados se archivan o se guardan.

El proceso de construcción del conocimiento es un proceso activo del sujeto, no es algo que se transmite se entrega o se recibe. Se trata al mismo tiempo de una construcción a partir de la acción (interacción con el mundo y con los otros) y de la construcción misma como acción, nunca se construye a partir de cero sino sobre la base del saber que se ha construido hasta el momento.

Los resultados del proceso de construcción son construcciones que adquieren la forma de esquemas de acción (lo que sabemos hacer), operaciones y conceptos (lo que sabemos sobre el mundo). Este saber (teórico o práctico) sobre el mundo no es por tanto una copia fotográfica de él, sino la reconstrucción que de él nos hemos hecho a partir de nuestra interacción con el mismo.

El almacenamiento de los conocimientos adquiridos no es una mera sumatoria, no es simple acumulación de experiencias de aprendizaje, que aumentan cuantitativamente el repertorio del saber, como lo indican las corrientes pedagógicas tradicionales; la construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido.

Lo que plantea el constructivismo es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental; y alcanzar un mejor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. El verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Es por esto que el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y de experiencias discretas y aisladas. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo, sino desarrollarlo y humanizarlo.

Para los constructivistas: un estudiante no es un adulto pequeño al que le falta información o aprendizaje, sino una persona en desarrollo cualitativamente diferente en afecto y pensamiento, y como tal debería tratarse, hay otros que aseguran que es haciendo y experimentando como el estudiante aprende, es desde la propia actividad vital del estudiante como éste desarrolla; partiendo de sus intereses y necesidades es como el estudiante se autoconstruye y se convierte en protagonista y eje de todo el proceso educativo. Es precisamente que este gran movimiento pedagógico se llamó escuela activa.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. La idea de enseñanza como transmisión mecánica de información de un sujeto activo a otro pasivo es imposible hasta en la enseñanza tradicionalista porque la cabeza del estudiante nunca está vacía. Aunque el maestro no quiera, el procesamiento interior de cualquier mensaje que llega a los estudiantes es inevitable.

Las características básicas de la acción constructivista, teniendo en cuenta los procesos y estrategias metodológicas son:

- Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante, parte de las ideas y preconceptos que el estudiante trae sobre el tema de la clase.

- Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la enseñanza mental.
- Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas con el fin de ampliar su trascendencia.

Las condiciones necesarias para potenciar la enseñanza constructivista son:

- Que los estudiantes encuentren los errores.
- Que la nueva concepción será clara y distinta a la que tenía.
- Que la nueva concepción muestre su aplicabilidad a situaciones reales.
- Que la nueva concepción genere nuevas preguntas.
- Que el estudiante observe, comprenda y critique las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del estudiante, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- Los estudiantes podrán ser partícipes del proceso de enseñanza desde su planeación misma, desde la selección de las actividades constructivas y de las fuentes de información, etc.

Algunas recomendaciones para los profesores constructivistas son:

- Déjese decir, déjese enseñar por los estudiantes. Déles esa oportunidad.
- Es preferible enseñar a pescar, que entregarle el pescado a los estudiantes.

Estimule las preguntas:

- No exprese ni dudas acerca de la capacidad de los estudiantes par dar con una solución razonable al problema.
- No les diga: muchachos, estamos atrasados; cada clase es única, sumérjase en ellos.
- Concéntrese en pocos conceptos y profundice en ellos.

- Nadie escarmienta por cabeza ajena.
- Relacione el conocimiento con sus aplicaciones cotidianas.
- Ayude a que el estudiante utilice intensamente la información conocida.
- Antes de intentar solucionar un problema, el estudiante deberá representárselo lo más completamente posible.
- La representación se ayuda mediante el uso de modelos.

Una estrategia metodológica esta referida a formar grupos de trabajo; por ejemplo, organizar al grupo en subgrupos. Cada subgrupo va a ser elaborado por el profesor con la finalidad de que sea lo más heterogéneo posible incorporándose en cada uno de ellos un (1) alumno más conflictivo, uno (1) de más alto rendimiento académico, uno (1) más tímido, uno (1) con condiciones de líder, etc. La idea es que se mezclen alumnos más aventajados con otros que no lo son tanto.

Cada grupo del curso debe tener su nombre propio, su distintivo o logo, su líder o coordinador, una característica esencial de todos, un cuaderno de registro de actividades, una calendarización de las actividades o roles que le competen a cada uno de los integrantes del curso, etc.

Dentro de las normas del profesor y que rigen a todos y cada uno de los grupos formadores es que los logros y fracasos que se obtengan, ya sean por uno o varios miembros del grupo, el premio o sanción compete a todo el grupo. Por lo tanto lo que se espera en un trabajo en equipo es una construcción social del trabajo y no un trabajo en términos individualistas.

Los contenidos de las asignaturas o materias se deben continuar trabajando con la habitualidad de siempre ya que el trabajo grupal es permanente. Si se trata de clases expositivas los alumnos no debieran cambiar de posición sus mesas para atender a las explicaciones del profesor, sino más bien girar sólo su cuerpo en dirección del maestro hasta que finalice la explicación. Con esta idea se desea plantear que la información de los grupos no se debe alterar por ningún motivo, para no perder la consolidación como tal.

Un elemento a considerar es la colaboración de los demás profesores que hacen clases a determinado curso, para poder mantener la estrategia a través del tiempo. Esto se hace posible siempre y cuando se les entregue los fundamentos y

la información necesaria al resto del cuerpo docente, ya que de esta forma se los involucra en el trabajo realizado”<sup>50</sup>.

Las Estrategias Metodológicas permiten al estudiante, bajo la orientación y conducción docentes, buscar y alcanzar el conocimiento a través de diferentes métodos y técnicas de investigación y de la realización de actividades de extensión, en una conjunción que transforma el aprendizaje en un acto consciente y significativo para el alumno y el proceso de enseñanza en una acción estimulante y gratificante para el docente en la medida que produce un impacto importante no sólo sobre el desarrollo personal y la formación profesional del estudiante sino también por los defectos sobre el entorno, sea éste una comunidad o un plantel educativo, a través de las actividades de investigación-extensión que se realizan.

Las estrategias abarcan la formulación de programas o proyectos en los cuales se presenta una combinación del método científico, bien sea en el paradigma cuantitativo con en el cualitativo, con el uso de técnicas de indagación social, documental o de campo y empleo de instrumentos y herramientas para recolección y procesamiento de información como la estadística y la informática. Las estrategias metodológicas contemplan además, la presentación y confrontación de ideas en exposiciones públicas, foros y debates, tanto al inicio como al finalizar un programa o un proyecto en el marco de las unidades curriculares de que se trate.

Asimismo, entre sus objetivos se contempla el desarrollar habilidades y actitudes para el ejercicio racional, crítico y eficiente de la docencia y el propiciar la innovación como creación y transformación de modelos, estrategias y otros elementos curriculares a partir de proceso investigativos en los cuales se permitan diferentes formas de indagación e interpretación de la realidad, en equipos cuya participación sea cooperativa, responsable, integrados por individuos conscientes de sus deberes y derechos, donde la autoevaluación y la coevaluación permitan una retroalimentación permanente para la superación individual y colectiva del perfil como estudiante y futuro egresado a nivel universitario.

Para alcanzar estos objetivos se han diseñado y desarrollado un conjunto de estrategias metodológicas dirigidas a promover en los futuros docentes la adquisición de conocimientos, métodos y tecnologías, así como también el desarrollo de las habilidades, destrezas y características personales requeridas para el ejercicio de la profesión”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> OSORIO COFRE, Miguel. Estrategias Metodológicas. Chile: s.n., 1980. p. 210

<sup>51</sup> TORO, José Bernardo. Porque ellos quieren enseñar y ellos quieren aprender. Bogotá: Mimeo, 1984. p.58

“La estrategia metodológica permite vincular al estudiante con la realidad en su entorno social, valorar la investigación como proceso fundamental de su desarrollo individual, personal y social”<sup>52</sup>.

Las Estrategias Metodológicas que se pueden utilizar en el aula de clase pueden ser:

- Relacionarse con los alumnos en el tiempo libre de manera informal.
- Aprovechar el conocimiento personal de los alumnos para referirse a ellos en los ejemplos y aplicaciones de la materia del curso en el aula.
- Aprenderse de memoria los nombres de los alumnos.
- Conocer el nivel de conocimientos de los alumnos y sus experiencias relacionadas con la materia del curso, de la cual es profesor.
- Adaptar los ejemplos y explicaciones de la materia a su nivel y tipo de experiencias anteriores.
- Presentar un esquema de los que se va a tratar en la clase.
- Intentar explicar la utilidad de la materia que se va a estudiar, para el futuro profesional como para fundamentar conocimientos y aplicaciones posteriores.
- Comentar algunas veces, y en especial cuando se detecta que se aburren, si el ritmo de las explicaciones y la forma son adecuados. La explicación lenta y reiterativa fomenta el aburrimiento y la rápida genera cansancio, abandono y distracción.
- Si se va a comentar un tema novedoso del cual el alumno no tiene experiencia, convendría organizar una práctica, siempre que esto sea posible, para referirse a ella en la exposición teórica del tema.
- Procurar cambiar de formas externas en la exposición de los temas. Con el tiempo el profesor suele recurrir a comportamientos rutinarios en la forma de enseñar que revierte en hábitos de docencia con poca variedad. Las clases magistrales, los foros, las sesiones de grupo, la utilización de medios audiovisuales, las sesiones de discusión, etc., son un medio importante para mantener la atención.

---

<sup>52</sup> DE OLIVERA LIMA, Lauro. Mutaciones de Educación. Buenos Aires: Humanistas, 1976. p. 137.

- Analizar los contenidos del programa y procurar introducir en la programación diferentes formas de enseñanza. Al cabo de un tiempo conviene modificar el orden, y hacer posibles las actividades.
- Cuidar el tono, la intensidad y la modulación son formas de mantenimiento de la atención. El profesor debería cuidar las clases como si fueran una obra teatral<sup>53</sup>.

En el presente estudio se ha convenido tener en cuenta y definir las diversas estrategias metodológicas que se están utilizando en la enseñanza de la ciencia geográfica por los docentes del programa de Geografía de la Universidad de Nariño.

Los talleres se los define como:

“El conjunto de actividades que integran y aplican algunos elementos teóricos de las ciencias para el análisis de situaciones reales o prácticas, con el fin de diseñar alternativas de solución a una serie de problemas surgidos de la práctica pedagógica de los participantes en el taller.

Cada taller debe resultar un producto específico que demuestre la capacidad analítica-creadora de los participantes y la relación clara y precisa entre los hechos problemáticos y la teoría<sup>54</sup>.

Una de las estrategias metodológicas utilizada en el campo geográfico es la realización de talleres en grupo el cual es un intento de romper con la modalidad dualista de pensamiento, introduciendo las nociones de complejidad, incertidumbre, pedagogía del caos, producción de conocimiento novedoso, a partir del encuentro entre docente y profesionales en formación, generando un ámbito que llamaremos zona entre que configura al taller el entramado de las miradas y perspectivas (disposición circular de los integrantes).

Las Estrategias Metodológicas pueden basarse en el principio de aprender haciendo, mediante la modalidad de charlas, taller con finalidad de cubrir los objetivos planteados, ejercicios vivenciales, grupales e individuales; intercambio de experiencias y reflexiones, también pueden utilizarse ejercicios de relajación, apoyo musical, dramatizaciones y visualizaciones proyectadas hacia el futuro<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> SALESMAN, Eliécer. Relaciones Humanas. Bogotá.: Don Bosco. 1984. p. 46

<sup>54</sup> T-Kom. Selección de cursos gratis On Line. Op.cit [WWW.aulafacil.org/didactica/clase4-/ohtm](http://WWW.aulafacil.org/didactica/clase4-/ohtm). RED.

<sup>55</sup> BOTKIN, James. El Mandjra , Mahdi y Malitza, Narcea. Aprender horizontes sin límites. s.i.: Santillanas, 1979. p. 95.



El taller como herramienta metodológica incorpora elementos didácticos teórico-prácticos. Permite, tanto a profesores como a alumnos enseñar y aprender, pues todos tienen algo para dar y recibir. “Culturalmente los alumnos llegan a la universidad cargados de experiencias, vivencias, sentimientos y sensaciones que los maestros tienen la obligación de descubrir y explotar”<sup>56</sup>.

A través de los talleres, la ciencia geográfica pretende:

- Realizar una tarea pedagógica integrada, de formación colectiva y de autoformación.
- Superar la distancia que la educación tradicional ha colocado entre el educador y el alumno, y la comunidad y la universidad.
- Reelaborar los contenidos científicos y técnicos conjuntamente con los sectores comprometidos e interesados en aspectos geográficos.
- Posibilitar la integración interdisciplinaria.
- Motivar hacia la investigación y la práctica geográfica.
- Generar y mantener la coherencia lógica del conocimiento geográfico.
- Organizar situaciones que impliquen para el alumno la posibilidad de desarrollar actividades analíticas, reflexiones objetivas y prácticas.
- Posibilitar el contacto con la realidad social a través del enfrentamiento con problemas específicos.
- Promover una educación integral (científica, técnica, humanística).
- Generar un proceso de adopción de tecnología dentro de una concepción de independencia y autodeterminación con miras a la solución de problemas específicos.
- Generar actitudes democráticas, de respeto, defensa de la vida de abierta participación en la búsqueda de una sociedad justa.
- Desarrollar competencias de tipo comunicativo, de pensamiento, axiológicas, biofísicas, humanísticas y tecnológicas con la integración constructiva de saberes.

---

<sup>56</sup> MAYA, Arnobio. El Taller Educativo. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1992. p. 26

Según Gloria Inestroza (U. de Temuco, 2000)<sup>57</sup>. Los talleres de geografía:

- Son lugar de interacción entre la teoría y la práctica.
- Suponen mutua afectación.
- Desafío para la formación de los alumnos, comprendiendo la realidad.
- Formulación de alternativas de acción con sentido.
- Combinan la investigación, el trabajo cooperativo y nuevas formas de enseñar y aprender.
- Logran una permanente recreación del rol docente y de la práctica pedagógica.

Lo anterior se puede lograr cuando:

- Los miembros del taller adquieren un compromiso de aprender y se comprometen con acciones concretas.
- Reflexionan críticamente su hacer.
- Aceptan crítica y autocrítica.
- Aceptan nuevos compromisos para mejorar su hacer y no tanto calificar.
- Expresa confianza en la autoridad del taller.
- Comparten e intercambian experiencia entre pares disminuyendo la inseguridad de los miembros.
- Participan activamente en el diseño de alternativas de acción.
- La propuesta tiene puntos de contacto con sus tradiciones y realidades.
- Crean nuevas distinciones del lenguaje para introducir nuevas formas de trabajo.
- Logran competencias en el nuevo hacer y las prácticas hasta lograr su dominio (autonomía).

---

<sup>57</sup> INESTROZA, Gloria. Los talleres pedagógicos. s.i.: U. de Temuco, 2000. p. 87.

- Se aprende a aprender, a observar, a criticar, a formular hipótesis, a respetar los puntos de vista.

“El taller busca en las personas operar con el desarrollo como significado, lo cual permite a los estudiantes inconscientes su encuentro con una situación que tiene como finalidad producir su desarrollo”<sup>58</sup>.

Otra de las metodologías que utilizan los docentes para la enseñanza de geografía son los TRABAJOS EN GRUPO, que se los define como ayudas metodológicas que proporcionan al docente diferentes formas de trabajo con los estudiantes, dependiendo de las características del grupo, identidad, intereses, necesidades, medio socio cultural, recursos, entre otros.

El trabajo grupal se hace indispensable para abordar el trabajo de desarrollar competencias; entendiéndose que una educación para el desarrollo de competencias permite al individuo encontrar sentido a la educación recibida y al educador sentido de su trabajo. Un individuo competente es aquel que se descubre a sí mismo y es capaz de potenciar su propio talento.

El trabajo en grupo, como estrategia metodológica facilita el logro de los siguientes objetivos:

- Desarrollar la sociabilidad de la persona.
- Desarrollar la capacidad de articulación y de trabajo con otras personas.
- Favorecer el aprendizaje.
- Ayudar a ver las actividades cotidianas desde diferentes ángulos.
- Fortalecer el espíritu de gregarismo y producción en colectivo.
- Propiciar la aparición de líderes.
- Propiciar la manifestación y el fortalecimiento del espíritu comunitario.

La organización de los grupos de trabajo posibilita la creación de condiciones que propicien el análisis de hechos, la búsqueda de soluciones a problemas, el cumplimiento de responsabilidades etc. Quien participa en un grupo de trabajo comparte con los demás la responsabilidad de adelantar las propuestas allí hechas.

---

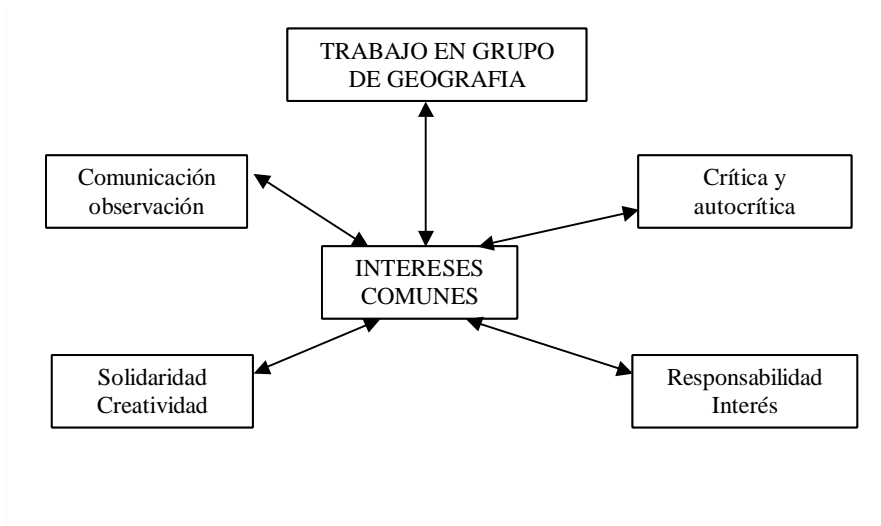
<sup>58</sup> AUSUBEL, David P. Op. Cit., 231.

Cada miembro tiene el compromiso de conocer los principios de interacción grupal y de respetarlos.

Otro esquema metodológico utilizado para la enseñanza de esta ciencia es el SEMINARIO, que consiste en la discusión de problemas y situaciones en forma colectiva.

Los participantes se subdividen en grupos para realizar trabajos que luego se presentan en la plenaria. Además de los trabajos en grupos, los participantes pueden investigar y presentar trabajos especiales.

Figura 16 . Trabajo en grupo en Geografía



Los objetivos de este seminario pueden ser:

- § Enseñar, investigando.
- § Revelar tendencias y aptitudes para la investigación.
- Dominar la metodología científica de una disciplina.
- Conferir espíritu científico.

- Enseñar la utilización de los instrumentos lógicos del trabajo intelectual.
  - Enseñar a recoger material para el análisis e interpretación, poniendo la objetividad por encima de la subjetividad.
  - Iniciar en el estudio, la interpretación y la crítica de trabajos más adelantados o de punta, en un determinado sector de conocimientos.
  - Enseñar a trabajar en grupos y desarrollar el sentido de comunidad intelectual entre los educandos.
  - Dominar la metodología científica en general.
- Las modalidades de este seminario pueden presentar cierta flexibilidad en su estructura y funcionamiento, de lo cual resultan modalidades diversas, como el seminario clásico en grupo y el seminario en grupo.

Este seminario debe tener en cuenta un planteamiento, y para ello debe tenerse presente:

- Hacer sólomente el planeamiento previo necesario para que la gente asista y comience a trabajar.
- Escoger un lugar para la reunión, lejos de distracciones, donde las personas asistentes estén a salvo de interrupciones.
- Basar el programa sobre problemas de los asistentes.
- Evitar disertaciones de personas que no integran el seminario.
- Conseguir asesores que tengan habilidad para ayudar a otros en la discusión, pero que no hablen demasiado entre sí.

El seminario tiene presente una dirección, es decir:

- Alguien, un grupo, comisiones, u organización, concibe la idea y el área general que debe examinarse, obtiene la aprobación de la idea y entonces la anuncia o difunde.
- Se designa un presidente o una comisión para elegir un sitio, obtener las asesorías y hacer obras preparatorias generales.
- El presidente abre la primera sesión y conduce a una sesión exploratoria del problema.

- Se clasifican los problemas específicos sobre los cuales quieren trabajar los miembros. Se forman entonces los grupos de trabajo, eligiendo el problema que desean trabajar.
- Se designa una persona del grupo para que lea la declaración de clausura

El seminario en su desarrollo tiene unas ventajas:

- Presenta oportunidades para hacer un estudio intensivo de problemas especiales, Los principales disponen de varios recursos. Permite ampliar el intercambio de experiencias personales.

Pero también en su ejecución hay unas limitaciones:

- Se requiere mucho tiempo.
- No permite el trabajo con grupos heterogéneos.
- Necesitan instructores muy competentes.

Otra metodología que se utiliza son los simposios que consisten en una serie de dos o más exposiciones breves sobre diferentes aspectos de un mismo tema, para desarrollar en forma continua, con resúmenes por parte del moderador al finalizar cada exposición. No se realizan debates entre los especialistas y generalmente el tiempo de duración es de hora y media.

El auditorio puede participar después de las intervenciones de los especialistas. El simposio maneja información científica.

El buen éxito de un simposio, depende en gran parte, de alguna precauciones como las siguientes:

- La comunicación debe ser bien captada por la concurrencia. Sería interesante distribuir resúmenes antes o después de las presentaciones.
- Es preciso que los expositores tengan buena capacidad de razonamiento y comunicación a fin de que la sesión no resulte monótona y carente de interés, por ser un tipo de trabajo en grupo no admite improvisaciones.
- Las partes expuestas por distintos especialistas deben combinarse para formar un todo orgánico, por lo que es preciso que los especialistas tengan un encuentro previo, a fin de coordinar sus exposiciones, con el objeto de hacer el simposio más rico y coherente.

- En las exposiciones es preciso evitar las discusiones, que acaban por cansar el auditorio. Lo que se necesita es objetividad y tratamiento directo del tema en cuestión; cada expositor debe respetar el espacio de tiempo que le está reservado, sin invadir el tiempo reservado al otro expositor.

El simposio requiere de un coordinador, dos o más expositores y un platea.

Las recomendaciones de la realización del SIMPOSIO pueden ser:

- Tener sumo cuidado en elección del tema y en dividir el tópico en partes significativas para que puedan tratarse.
- Es importante una cuidadosa selección del moderador y los expositores del simposio.
- Limitar la duración de las exposiciones y establecer un método para hacer cumplir dicha limitación.

La realización del simposio como estrategias metodológica tiene una serie de ventajas y limitaciones. Entre las ventajas están:

- Presentar el tema en forma amplia y completa.
- Elevado número de participantes.
- Presentar aspectos diferentes de un mismo tema.

Una de sus limitaciones es que no permite la participación activa.

La MESA REDONDA es otra metodología que utiliza el docente de Geografía que se define como: Una discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (por lo general de tres a seis) bajo control de un moderador. Se le puede describir como una discusión informal de comisión que escucha a un auditorio. La forma de la discusión es a la manera de una conversación, no se les permite discursos ni a los participantes ni al moderador.

Esta metodología permite:

- Crear una atmósfera informal a fin de comunicarse con el grupo.
- Para identificar el problema o los temas puestos a consideración y explorarlos.
- Para facilitar al auditorio la comprensión de las partes integrantes del problema.(puede invitarse como auditorio a otro grupo).

- Para pesar las ventajas y desventajas de un curso.
- Para proporcionar hechos y opiniones sobre problemas y temas de discusión.
- Para motivar al grupo con respecto al planeamiento o a la acción constructiva.
- Para obligar a un grupo a enfrentar un problema o un tema polémico.

Para emplear esta metodología, los docentes deben:

- Definir los objetivos de la reunión.
- Considerar los medios que pueden emplearse para realizar este objetivo.
- Asegurarse de que el grupo haya seleccionado un tema significativo.
- Seleccionar cuidadosamente los integrantes de la mesa redonda; deben elegirse personas que estén interesadas en el tema.
- Escoger un presidente o moderador que goce del respeto de los integrantes de la mesa redonda.
- Sentar a los integrantes de la mesa redonda alrededor de una mesa, de tal manera que se puedan mirar y hablar entre sí, y a la vez ser vistos fácilmente por el auditorio.

Para llevar a efecto la mesa redonda se requiere de un coordinador, expositores y un auditorio.

Para la realización de la MESA REDONDA se recomienda lo siguiente:

- El éxito de esta técnica depende en gran parte del moderador.
- Las discusiones no deben ser monopolizadas por uno o dos miembros.
- Es necesario un planteamiento anterior a la reunión.
- No debe haber discusión anterior sobre el tema (preliminar).
- Limitar el tiempo, pero sin ser muy exigente.

Entre las ventajas de la MESA REDONDA, tenemos:

- Realizar disertaciones sin formulismos.



- Intercambio sincero de ideas.
- Es excelente para grupos pequeños.
- Puede emplearse en la mayoría de temas y asignaturas.

En la aplicación de la mesa redonda se generan algunas limitaciones como:

- No se permite la participación de un auditorio numeroso.
- Requiere un grupo más o menos homogéneo par asegurar mayor éxito.

Otro esquema metodológico que utilizan los docentes de geografía es: “LA EXPOSICIÓN DIDÁCTICA, que se podría llamar también lección explicativa es el procedimiento por el cual el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta a los alumnos un tema nuevo, definiéndolo, analizándolo y explicándolo”<sup>59</sup>.

La CLASE MAGISTRAL es una de las metodologías más comunes que los docentes de Geografía utilizan, en donde la definimos como: El método de enseñanza centrado básicamente en el docente y en la transmisión de unos conocimientos. Se trata principalmente de una exposición continua de un conferenciante. Los alumnos por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas, aunque suelen tener la oportunidad de preguntar.

Es, por consiguiente, un método expositivo en el que la labor didáctica recae o se centra en el profesor. El docente es quien actúa la casi totalidad del tiempo y por lo tanto, a él corresponde la actividad, mientras que los alumnos son receptores de unos conocimientos. Casi siempre, en la enseñanza universitaria el acento se ha puesto de una forma exclusiva en el docente, siendo el responsable de enseñar a un auditorio de estudiantes.

Por tanto, la lección magistral se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso de comunicación casi exclusivamente uni-direccional entre un profesor que desarrolla un papel activo y unos alumnos que son receptores pasivos de una información. Es el docente el que envía la información a un grupo generalmente numeroso de discentes, y estos se limitan a recibir esa comunicación, y sólo en ocasiones, intervienen preguntando”<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> RAMO GARCIA, Arturo. Registro de propiedad intelectual. Aplicaciones didácticas. Exposición didáctica. Teruel – España: [www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida41.html](http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida41.html).

<sup>60</sup> RED T-KOM. Selección de cursos gratis on-line. AulaFacil. S.L. Madrid – España.: [www.aulafacil.org/didactica/clase4-3.htm](http://www.aulafacil.org/didactica/clase4-3.htm).

Los docentes de la enseñanza geográfica utilizan el foro como una estrategia metodológica. Este se lo puede definir como una forma de reunión en la cual, un especialista o personas especializadas, disertan sobre un tema determinado previamente. Después se abre la discusión y todos los integrantes pueden participar.

El foro es un excelente método para descubrir problemas o para obtener informaciones, datos, etc.

El foro exige la preparación de un plan, recursos y forma de planeamiento, en el cual interviene:

- Elección del tema.
- Búsqueda del material.
- Organización del material.
- Elaboración del plan.
- Determinación del subtema o parte que van a desarrollar cada uno de los integrantes del grupo.
- Desarrollo del plan.
- Conclusiones.

Una vez nombrado el moderador, éste se reunirá cuanta veces sea necesario con los expositores y demás integrantes del grupo, hasta llegar a un acuerdo respecto a la extensión y parcelación del tema, aspectos que tratará cada expositor, el orden de presentación o intervención y el tiempo que cada uno empleará.

Cada integrante debe preparar el subtema que le haya correspondido de manera clara y concisa, para que su exposición resulte de fácil comprensión al auditorio y no le lleve más del tiempo predeterminado.

“Es una exposición en grupo sobre diversos aspectos de un tema determinado que nos brinda la oportunidad de discutir e intercambiar opiniones para llegar a un acuerdo. Intervienen de cuatro a seis personas, una hace de moderador. Éstas deben reunirse previamente para escoger el tema, planificar y fijar con claridad los objetivos para analizar el problema. Un foro se realiza sobre temas en los cuales hay un amplio conocimiento por parte de los miembros del grupo o auditorio. Permite al auditorio calificado aclarar conceptos fundamentales y expresar opiniones.

El foro se limita a un solo tema, pero cuando el auditorio es numeroso no permite la participación activa de todos los asistentes. El moderador debe explicar con participación; puede estimular y ordenar la discusión, debe presentar síntesis que permitan formular finalmente las conclusiones”<sup>61</sup>

La geografía no solo es un cuerpo de doctrina sino sobretodo un método de estudio. En este sentido, la Practica de Campo como estrategia metodológica es el mejor y mas inmediato camino para unir ambos aspectos en la experiencia personal del estudiante.

“ tales excursiones y cursos sobre trabajo de campo son el mejor aprendizaje” (SAUER 1956)<sup>62</sup>

Uno de los pilares metodológicos en el análisis espacial de la geografía es la comparación, que permite apreciar la dinámica y la diferenciación tanto de los espacios naturales como de los humanizados.

Para ello tenemos que recurrir a la observación directa que le permite al estudiante entrar en contacto directo con el cambiante y dramática realidad del país, iniciar métodos de trabajos, obtener los elementos de análisis que lo lleven a constatar, ampliar y/o a refutar las enseñanzas teóricas recibidas en el aula o transmitidas por los textos.

Los Geógrafos de hoy son conscientes de que el trabajo en el campo es a menudo costoso- en tiempo y dinero- y lo emprenden solo cuando la información indispensable para la solución de un problema no se pueda obtener de otra forma.

Pero existen ciertos problemas de investigación geográfica que requieren trabajo de campo, pues los datos esenciales no están disponibles en fuentes publicas, o los existentes están desactualizados o son poco confiables, como ocurre cuando:

- Se plantean problemas microescalares en que los datos requeridos son tan detallados, que no existen fuentes publicas, o no pueden ser obtenidos en mapas, fotografías aéreas u otras imágenes de sensores remotos.
- Los problemas se relacionan con áreas dinámicas que experimentan cambios en cortos periodos de tiempo.
- Se trata de problemas que requieren información cuyos datos no son visibles en el paisaje, como ciertos tipos de patrones de conducta social y económica –

---

<sup>61</sup> BANCO DE LA REPÚBLICA. Biblioteca Luis Ángel Arango. Derechos Reservados de autor. Copyright. s.i.: [www.banrep.gov.co/blaavirtual/pregfrec/foro.htm](http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/pregfrec/foro.htm). s. f.

<sup>62</sup> SAUER, c.d. La Geomorfología del paisaje. California: Universidad de California. Publicaciones de Geografía. s.f. p. 53.

actitudes, percepciones, conductas de compras, a donde va la gente por asistencia medica, en donde son comercializadas las cosechas o los artículos manufacturados, etc.

El trabajo de campo y la excursión son estrategias metodológicas usados en cursos generales de geografía sistémica y en cursos descriptivos de los ambientes regionales, como ocurre entre otros, por ejemplo, en las geografías físicas generales y en las geografías de Colombia. Su importancia en la enseñanza es indiscutible, y con seguridad un viaje de campo o una excursión cuidadosamente planeada y bien organizada puede ser una experiencia de aprendizaje de alto valor académico, pues estos trabajos sirven entre otras cosas para:

- Demostrar los conceptos geográficos básicos aprendidos en el aula de clase.
- Proveer un ambiente para que el estudiante adquiriera nuevos conocimientos y percepciones.
- Estimular en el estudiante su creatividad y su imaginación.
- Fomentar en el estudiante el desarrollo de un método ordenado y sistemático de observación, de relación y presentación de las observaciones como un todo integrado.

El trabajo de campo es una actividad científica asimilable metodológicamente a cualquier tipo de investigación. Se refiere a la adquisición sistemática de datos nuevos o brutos dentro de un área de investigación previamente delimitada. Esto incluye un registro organizado de observaciones hechas en el campo dentro de una matriz espacial o área de investigación definida previamente, y la utilización de sistemas de clasificación de datos para ser procesados, presentados y analizados.

El principal entrenamiento del Geógrafo debe provenir, donde sea posible de la practica de trabajo de campo “ ( SAUER 1956)<sup>63</sup> .

Es por ello que no se puede seguir considerando como una actividad extraordinaria (BAILEY 1981)<sup>64</sup>, sino que tiene que entenderse, tanto por las autoridades administrativo- académicas, como por los docentes y estudiantes, como parte integral y por ende obligatoria del proceso cognoscitivo geográfico, que tiene que basarse, siempre que sea posible en la propia experiencia que solo puede adquirirse mirando fuera de las aulas.

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 16.

<sup>64</sup> BAILEY, Patrick. “Didáctica de la Geografía”. España (Madrid): Cince, S.A. 1981. p.67.

“ El trabajo de campo se desarrolla con mayor fruto en terrenos ya conocidos” (BAILEY 1981)<sup>65</sup> y ese conocimiento previo por parte del docente, impedirá la improvisación y dará buenos frutos académicos. Pensamos igualmente, que al visitar varias veces la misma área, el estudiante podrá apreciar los cambios, las modificaciones, que se dan en el espacio. De esa manera podrá detectar “ El sentido y la magnitud de la acción humana en el espacio”. Además le permitirá al docente una mayor desenvolvura y seguridad de su trabajo orientador a la vez que le evitara las desagradables molestias logísticas obvias de un lugar desconocido.

Los administradores al igual que los docentes no geógrafos, pretenden que la practica debe producir “ un trabajo investigativo” por parte del profesor. Hay que enfatizar, que hay una enorme diferencia entre practica académica llevada a cabo con estudiantes y el “ Terreno” que realiza un investigador, ya que en este caso surgirán nuevos conocimientos y se harán por ende avances científicos, “ La practica de campo en geografía es un método de enseñanza que no hay que confundir con un trabajo de investigación pues los alumnos descubren lo que sus profesores ya saben” (BAILEY 1981)<sup>66</sup>

La práctica tampoco puede ser considerada como una competencia de campo traviesa, sometiendo a los estudiantes a largas y fatigantes jornadas. Un estudiante cansado no escucha, no observa, se distrae. “...evítese todo lo que incrementa la rutina y la fatiga” (SAUER 1951)<sup>67</sup>

El espacio de la practica tiene que delimitarse previamente y objetivos deben ser establecidos con antelación. La improvisación desprestigia al docente y conduce a la indisciplina estudiantil. Las practicas dentro de un bus no tienen ningún sentido académico.

El rigor que hay que exigirle al estudiante a las practicas, no quiere decir que vayamos a cercenarle los aspectos lúdicos que deben acompañarlas. Por el contrario, la practica debe ser una magnifica oportunidad para que los jóvenes, además de avanzar académicamente aprendan a ser autónomos, responsables, solidarios y a convivir fuera de casa.

El trabajo de campo exige, y esto a cualquier nivel de educación secundaria o superior preparación previa: Lecturas, Mapas, Graficas, Diapositivas, que deberían ser discutidas en clase, lo que permitirá un buen desarrollo del ejercicio.

Las prácticas deberán ser eventos que muestren lo que en ella se lleva a cabo. Exposiciones fotográficas, jornadas de discusión, ponencias que sin duda

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 185

<sup>66</sup> Ibid., p. 200

<sup>67</sup> SAUER, c.d. Op. Cit. 103

estimularan la creatividad y el trabajo académico de los estudiantes, escenarios en donde se desarrolla la vida del hombre en contacto con la naturaleza.

## 2.3 MARCO LEGAL

2.3.1 Constitución Política de Colombia 1991. Para dinamizar el análisis e interpretación de la información, objeto de esta investigación, se tendrán en cuenta los siguientes artículos de la Constitución Política de 1991.

Artículo 27. “El Estado garantizará las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Conc: CN. Art. 85”. Este Artículo contempla lo relacionado con la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, en donde la libertad se la debe entender como la autonomía que tiene el educador, educando e investigador de elegir temática de estudio. La libertad de enseñanza hace relación a la libertad que tienen los establecimientos educativos con personería Jurídica de ofrecer la educación en todas las modalidades formal, no formal e informal en los momentos que quiera hacerlo.

La Libertad de aprendizaje hace relación a la autonomía y derecho que tienen los estudiantes para acceder a todos los medios de información lo cual puede analizarlo, interpretarlo y criticarlo de acuerdo a su cultura, costumbres y vivencias.

La libertad de investigación es aquella que posee toda la comunidad educativa para la solución de problemas inmediatos que se generan en su entorno.

La libertad de cátedra, es la autonomía que posee el docente de utilizar diversos métodos, metodologías, estrategias y contenidos para orientar sus clases.

Artículo 70. “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la Educación permanente. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de valores culturales de la nación.

Hoy en nuestra sociedad en los albores de un nuevo milenio, se están produciendo cambios en el conocimiento, en la cultura, en la tecnología, en la comunicación, política, economía, en fin, en las relaciones sociales y en las maneras de concebir el mundo.

Esta nueva época está asignada por una revolución científico – tecnológica que trae consigo “profundas transformaciones en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad y el mundo”<sup>68</sup>.

Aquí se coloca a la humanidad en la esfera de la llamada globalización, en la cual el conocimiento juega un papel determinante no sólo en el campo de los procesos

---

<sup>68</sup> MEJIA, Marco Raúl. La Refinanciación de la Escuela y la Educación. Trabajo en mimeo. s.i.: s.n. Pág. 6.

productivos, sino en el de la política, la educación y en la cultura que conduce a un proceso de reconstrucción cultural de la sociedad expresada en la crisis de sus instituciones de socialización y en el mundo de los valores que la sustentan, lo cual ha generado en la humanidad, especialmente en los países pobres, una actitud de perplejidad y desconcierto.

Artículo 71. La Constitución Política de Colombia se expresa que “la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y en general de la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y además manifestaciones que ejerzan estas actividades.

En este sentido la Constitución Política de Colombia manifiesta el deber de apoyar de manera indiscriminada a toda persona o grupos institucionales con capacidad de optar algo nuevo a la nación, invita a todas las personas a ser creativos en la búsqueda de conocimiento y diseño de propuestas más dinámicas y flexibles.

2.3.2. Ley 115 de 1994 (Febrero 8). Con esta, se expide la Ley general de Educación en Colombia. Para los efectos del presente trabajo se tienen en cuenta, entre otros, los siguientes artículos:

Artículo 4. “Calidad y cubrimiento del servicio”. Para lograr una gran eficiencia en la Educación Superior le corresponde velar al estado, la Sociedad y la familia por la calidad de la educación teniendo en cuenta la cualificación y formación de educadores, recursos y métodos educativos, investigación y evaluación del proceso educativo, lo cual permitirá que la vida de la universidad y el desarrollo del aprendizaje de unos y otros contenidos específicos debe ser grata no solo para los estudiantes sino para maestros y directivos.

Además es necesario tener en cuenta que la calidad de la Educación Superior debe estar orientada a la organización de los tiempos y espacios y la construcción de normas de la convivencia teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.

Artículo 5. “Fines de la Educación”. La Educación tiene unos objetivos o metas a largo plazo, las cuales buscan el desarrollo integral de la persona, el rescate de la dignidad, el respaldo de los derechos y el compromiso en el cumplimiento de los deberes del colombiano de un ser holístico total.

Artículo 92. “Formación del educando”. La Educación debe estar orientada al pleno desarrollo de la personalidad del ser humano, la cual debe tener en cuenta que cada individuo posee una serie de valores, cultura, costumbres, etc. que lo hace autónomo de su propio existir.

Al educando no se lo debe tomar como un ser pasivo, sino como un ser activo que participa activamente en todo el proceso del aprendizaje y puede hacer valiosos aportes en sus conocimientos, con sus inquietudes, con su lógica, con sus preguntas y hasta con sus problemas.

Artículo 104. “El Educador”. El educador es el orientador del proceso de formación de sus estudiantes. Es quien colabora y dinamiza las actividades del aprendizaje que van a desarrollar sus estudiantes.

Artículo 204. “Educación del ambiente”. Este proceso se llevará a cabo en la familia, en las Instituciones educativas, y en la sociedad.

2.3.3. Ley 30 de 1992 (Diciembre 28).

Artículo 1. La Educación Superior es un proceso permanente, el cual permite el desarrollo de todas las potencialidades de la persona de forma integral tanto en lo Académico como profesional.

Artículo 2. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado

Artículo 4. La Educación Superior genera en los estudiantes un espíritu reflexivo con una autonomía personal y por consiguiente en el marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

Artículo 6. Son objetivos de la educación superior y de sus instituciones con los literales:

- a. Profundizar e la formación integral de los Colombianos.
- i. Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

Artículo 29. La autonomía de las Instituciones Universitarias con sus literales :

- d. Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
- g. Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función Institucional.



2.3.4. Ley No 78 de 1993 ( 19 de octubre). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión del Geógrafo y se dictan otras disposiciones.

Artículo 1. Se define al Geógrafo como un profesional graduado por la Universidad con un título de idéntica denominación.

Artículo 5. Son funciones del Geógrafo profesional: participar en la vida comunitaria del país, promover la protección de los recursos culturales y naturales, ejercer la cátedra universitaria y avanzada en geografía, asesorar en investigaciones de problemas relacionadas en el análisis Geográfico.

2.3.5. Decreto Numero 2566 de 2003 ( 10 de Septiembre).

Artículo 2. Denominación académica del programa. La institución de educación superior deberá especificar la denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa deberá indicar claramente el tipo de programa, modalidad y nivel de formación ofrecido y deberá corresponder al contenido curricular.

Artículo 3. Justificación del programa. La justificación del programa deberá tener en cuenta:

Las oportunidades potenciales e existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio profesional o del campo de acción específico.

Artículo 4. Aspectos curriculares.

La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios y propósitos que orientan la formación; la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo de la actividad científica- tecnológica; las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo y estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación; y el perfil de formación.

El programa deberá garantizar una formación integral, que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios con el nivel de competencias propias de cada campo.

Los perfiles de formación deben contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación.

Los programas académicos de educación superior ofrecidos en la metodología de educación a distancias deberán demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones

pedagógicas y de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias de formación académica.

Artículo 5. Organización de las actividades de formación por créditos académicos. De acuerdo con lo establecido en el Capítulo II del presente decreto, el programa deberá expresar el trabajo académico de los estudiantes por créditos académicos.

Artículo 6. Formación investigativa. La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento.

Artículo 7. Proyección social. El programa deberá contemplar estrategias que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social.

Artículo 9. Personal académico. El número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico, deben ser los necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas en correspondencia con la naturaleza, modalidad, metodología, estructura y complejidad del programa y con el número de estudiantes.

Artículo 10. Medios educativos. El programa deberá garantizar a los estudiantes y profesores condiciones que favorezcan un acceso permanente a la formación, experimentación y práctica profesional necesarias para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social, en correspondencia con la naturaleza, estructura y complejidad del programa, así como con el número de estudiantes.

Para tal fin, las instituciones de educación superior dispondrán al menos de:

- a) Biblioteca y hemeroteca que cuente con libros, revistas y medios informáticos y telemáticos suficientes, actualizados y especializados.
- b) Suficientes y adecuadas tecnologías de información y comunicación con acceso a los usuarios de los programas.
- c) Procesos de capacitación a los usuarios de los programas para la adecuada utilización de los recursos.
- d) Condiciones logísticas e institucionales suficientes para el desarrollo de las prácticas profesionales, en los casos en los que se requiera.

e) Laboratorios y talleres cuando se requiera.

Parágrafo. Para programas que se desarrollen en la metodología de educación a distancia, la institución deberá disponer de los recursos y estrategias propios de dicha metodología a través de las cuales se atiende el acceso permanente de todos los estudiantes y profesores a la formación, experimentación y práctica profesional, necesarias para adelantar procesos de formación, investigación y proyección social.

Igualmente, se demostrara la existencia de procedimientos y mecanismos empleados para la creación, producción, distribución y evaluación de materiales de estudio, apoyos didácticos y recursos tecnológicos con soporte digital y de telecomunicaciones, y acceso a espacios para las prácticas requeridas.

Artículo 11. Infraestructura. La Institución deberá tener una planta física adecuada, teniendo en cuenta: el número de estudiantes, las metodologías, las modalidades de formación, las estrategias pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social, destinados para el programa.

Los programas desarrollados bajo la metodología a distancia demostrarán que cuentan con las condiciones físicas adecuadas, tanto en la sede como en los centros de asistencia y tutoría, con indicación de las características y ubicación de los equipos e inmuebles en los lugares ofrecidos.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación de tipo descriptiva y propositiva. Es descriptiva porque a partir de la identificación de los rasgos que caracterizan al problema, se presenta la naturaleza de cada uno de ellos y su interrelación como elementos constituyentes de una fenomenología problemática.

También es propositiva porque registra las características de cada estrategia metodológica utilizada, estableciendo su relación con la enseñanza de la Geografía, para que de acuerdo con ello, presentar como alternativa una propuesta donde se utilicen estrategias alternativas que posibiliten mayor efectividad en el proceso enseñanza – aprendizaje de la ciencia geográfica.

#### 3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de esta investigación es cualitativo porque no se enmarca sólo en la esencia objetivo del problema, sino que lo lleva hasta su trascendencia. La información se recoge no a través de instrumentos para ser valorados estadísticamente, sino a través de instrumentos que son valorados por categorías.

#### 3.3 TIPO DE DISEÑO

Por la naturaleza de nuestra investigación, ésta se enmarca en un diseño transversal DESCRIPTIVO.

Es transversal porque aborda el problema justo en el momento que tiene ocurrencia; además tiene una esencia descriptiva ya que se identifica cada uno de los rasgos que caracterizan el problema establecido en el contexto del estudio.

#### 3.4 LA POBLACIÓN O UNIDAD DE ANÁLISIS

##### 3.4.1 Población estudiantil

Cuadro 3. Población o unidad de análisis

Semestre	N° Estudiantes
SEMESTRE II	35
SEMESTRE IV	27
SEMESTRE VI	32
SEMESTRE VIII	13
SEMESTRE X	10
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>

Fuente: Archivo Universidad de Nariño

#### 3.4.2 Población docente

Cuadro 4. Población docente

Semestre	N° Estudiantes
HORA CATEDRA	6
TIEMPO COMPLETO	5
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Fuente: Archivo Universidad de Nariño

#### 3.5 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Dada la naturaleza de la investigación, para la recolección de la correspondiente información, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Diario de Campo (observación directa no participativa)
- Lectura de documentos (Programas, horarios de clase)
- Encuestas estructuradas
- Entrevistas estructuradas
- Registros fotográficos

### 3.6 TÉCNICAS PARA ANALIZAR LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información se utilizaron las técnicas denominadas Método Comparativo Constante y la Inducción Analítica, consistentes en el desarrollo de dos ejercicios particulares, denominados el análisis en vivo y el análisis en sustantivo.

En el análisis en vivo se codifica la información proporcionada por los actores y en el análisis en sustantivo se lleva esos códigos a su respectiva abstracción categorial.

Resultado de este análisis es un sinnúmero de categorías primarias que se someten a un ejercicio de depuración, para extraerse al final unas categorías sustanciales.

Además para el acceso a la información se escogió el instrumento denominado Observación no participante y como estrategia se escogieron los diarios de campo, y las encuestas a estudiantes y docentes pertenecientes a este programa.

Para el Diario de Campo se elaboró un formato en el cual se registró la descripción de las diferentes estrategias utilizadas por los docentes en cada semestre del Programa de Geografía, para determinar la manera detallada el impacto que se produjo en los estudiantes con la aplicación de este instrumento.

### 3.7 INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la interpretación de la información se utilizó la técnica denominada asociación teórica, consistente en que a partir de la “Lectura” de las categorías sustanciales y en asocio de estas con los referentes teóricos que apoyaron el estudio, se construyó un discurso en que se confirman las teorías que apoyan el estudio y que permiten al final el diseño y estructuración de nuestra propuesta.

Con las categorías sustanciales se hace que la investigación conforme las teorías que apoyaron el estudio, entonces ese discurso se denomina: CONSTRUCTO CONCEPTUAL, GENERADO EN EL PROCESO INVESTIGATIVO.

En el contexto de este proceso metodológico, la investigación culmina presentando una diversidad de conclusiones y recomendaciones ligadas al trabajo y a futuras investigaciones, así como planteando una propuesta relacionada con las estrategias metodológicas alternativas con lo cual se pretende que los Docentes de Geografía generen un cambio en el proceso Enseñanza – Aprendizaje de la ciencia geográfica.

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Aplicados los instrumentos para la recolección de información, que para el objeto de estudio de esta investigación fueron fundamentalmente la encuesta y la entrevista a los profesores del Programa de Geografía y la encuesta a estudiantes, se procedió a tabular y codificar el número de encuestas, para posteriormente realizar los cuadros correspondientes que permitieron el análisis e interpretación. El análisis se realiza teniendo en cuenta los datos y porcentajes de mayor jerarquía, es decir, de mayor a menor, con el fin de lograr una mejor lógica en el manejo cuantitativo de la información.

Para el análisis de la entrevista aplicada a los docentes, se asociaron las diferentes categorías de respuestas con el fin de conseguir una lógica sistémica en las mismas, que simultáneamente permitieron la correspondiente interpretación. El contenido de este tipo de instrumentos, así como el diario de campo resultado de la observación directa pueden verse en los correspondientes anexos al final del trabajo.

##### 4.1 ANÁLISIS DE DATOS SUMINISTRADOS POR LOS ESTUDIANTES

A la pregunta 1 relacionada con las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, los estudiantes responden.

##### 4.2 INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

Del cuadro No. 5 se puede deducir que las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, son la clase magistral representada en un 44-82% al que respondieron 52 estudiantes del total de encuestados y la Exposición Didáctica con un 15.51%, porcentaje equivalente a la respuesta de 18 estudiantes.

En este orden de ideas, el trabajo de campo se muestra como la tercera estrategia metodológica más utilizada, conforme puede apreciarse en el porcentaje de 13.79% que corresponde a la respuesta de 16 estudiantes.

Los talleres en grupo son utilizados como estrategia por el 11.20% de los docentes de acuerdo a la respuesta emitida por 13 estudiantes, la utilización de ensayos como estrategia metodológica es utilizada por el 5.17% de los estudiantes según la respuesta emitida por 6 estudiantes.

Cuadro 5. Análisis de datos suministrados por los estudiantes

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SIEMPRE		ALGUNAS VECES		RARAS VECES	
	No	%	No	%	No	%
Exposición Didáctica	8	6,89	7	6,03	3	2,58
Clase magistral	30	25,86	14	12,06	8	6,81
Seminario	2	1,72	0	0,0	0	0,0
Talleres en grupo	6	5,17	5	4,31	2	1,72
Ensayos	2	1,72	3	2,58	1	0,86
Mesa redonda	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Conversatorios	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Conferencias	1	0,86	1	0,86	0	0,0
Mapas conceptuales	2	1,72	2	1,72	0	0,0
Simposios	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Foros	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Trabajo de campo	7	6,03	6	5,17	3	2,58
Mapas mentales	1	0,86	2	1,72	0	0,0
Aprendizaje cooperativo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Aprendizaje basado en problemas (ABA)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Enseñanza problémica	0	0,0	0	0,0	0	0,0
El proceso de investigación. Acción	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	59	50,83	40	34,45	17	14,62



Los mapas conceptuales con un 3.44% respuesta dada por 4 estudiantes es la estrategia que en este orden de jerarquía la utilizan los docentes para la enseñanza geográfica, los mapas mentales son utilizados por el 2.58% que corresponden a la respuesta de 3 estudiantes. El seminario como estrategia y las conferencias son utilizadas por el 1.72% de los docentes de acuerdo con la respuesta de 2 estudiantes en cada caso.

Finalmente y conforme puede constatarse en el cuadro No 5 el resto de estrategias metodológicas que se presentaron en la encuesta para la recolección de la información no son utilizadas por los docentes del programa de Geografía para la enseñanza de la Ciencia Geográfica.

Según lo anterior se puede decir que la mayoría de estudiantes sustentan que las Estrategias Metodológicas tradicionales como la Clase Magistral, la Exposición Didáctica, el Trabajo en Grupo, Seminarios y Conferencias son las más utilizadas, pero según la teoría explicativa generada en el marco teórico muchas de ellas en parte contribuyen a la formación del profesional pero no resignifican favorablemente en el estudio de la ciencia Geográfica, por lo tanto la opinión que tienen los estudiantes es poco objetiva, además muchos desconocen la existencia y el manejo de las Estrategias Metodológicas alternativas como son : los mapas conceptuales, Mapas mentales, Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), enseñanza problémica, el proceso de investigación - acción, el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación, el ensayo, el trabajo de campo, cada una de estas estrategias serán presentadas en la propuesta como alternativas metodológicas que puede utilizar el docente para mejorar la enseñanza de las Ciencia Geográfica.

Figura 17. Trabajo en grupo de estudiantes



Figura 18. Aplicación temas con los estudiantes



Figura 19. Talleres desarrollados para el conocimiento del tema



En el análisis se destaca la Clase Magistral como estrategia más utilizada esto permite decir que los docentes continúan inspirándose bajo los lineamientos de la Escuela Tradicional en donde el estudiante es una tabla rasa sobre la que se van poniendo desde el exterior contenidos específicos, es decir que la función del maestro está fundamentada en transmitir los contenidos o saberes específicos y las valoraciones aceptadas tradicionalmente de una manera sistemática y acumulativa; además el maestro es el eje del proceso educativo, es el depositario del saber que transmite al alumno. El maestro elige contenidos, prescribe, y educa.

Desde esta óptica el estudiante sigue las prescripciones, escucha, acata las normas, y recibe la educación; es acumulador y reproductor de saberes no elaborados por él. Con la utilización de estas metodologías tradicionales, el maestro expone de manera oral y visual los saberes, reiterada, continua y sucesivamente, conocimientos de carácter acumulativo en donde el objetivo final o propósito de esta clase de estrategias es dotar a los estudiantes de contenidos o



saberes enciclopédicos acumulados por siglos por la sociedad, y, de las valoraciones aceptadas tradicionalmente.

Además, los contenidos del programa están constituidos por las informaciones y conocimientos específicos y por las normas socialmente aceptadas. De esta forma la enseñanza de la Ciencia se limita a la clase-conferencia como la forma organizada de relación maestro-estudiante en el proceso docente-educativo, en un sitio y momento determinado, y con ello la evaluación se centra en lo que el mismo alumno repite de memoria y mecánicamente, las preguntas que le hace el maestro.

Debido al lento desarrollo al cual estuvo avocada la educación colombiana, encontramos que presenta grandes problemas de orden pedagógico en general, y más aún en el área de geografía; entre los cuales podemos destacar:

A nivel epistemológico encontramos una diferencia en cuanto al manejo de términos ya que no existe un consenso generalizado en cuanto a su definición; esto en el aula se traduce, en que el alumno, no logra interiorizar las conceptualizaciones, ya que cada maestro tiene una concepción teórica propia de cada terminología, diferente a la de los demás.

Otro obstáculo presente en la educación, concretamente en la enseñanza de la geografía es que el alumno ha sido condicionado a una educación memorística, en la cual, el nivel de comprensión no ha sido tenido en cuenta, y por lo tanto no ha sido desarrollado en el alumno, convirtiéndolos en receptores pasivos.

De otra parte el manejo continuado de los textos, guías, con contenidos descontextualizados de la realidad vivida por el alumno, hacen que la enseñanza se vuelva abstracta, poco interesante para el alumno, y difícil de comprender. Otro limitante, tiene raíz en que la educación es un aparato ideológico del estado. Por lo tanto cumple con unos objetivos, en este caso mantener el sistema. Esto implica que el docente debe regirse por los planes educativos emanados del gobierno. Planes que en ningún momento brindan posibilidades de desarrollo, además se convierten en limitantes para una educación emancipadora.

En la actualidad la falta de preparación para los docentes impide que ellos manejen de manera sistemática y coherente, los contenidos geográficos e históricos que les permita llevar a cabo su integración.

Un problema de tipo económico estructural, que se refleja directamente en la educación, es la falta de asistencia económica que permita dotar al sector educativo una aceptable dotación de recursos didácticos que faciliten el proceso educativo, en el campo geográfico esta ausencia se refleja en la falta de materiales como libros, mapas, cartografías, audiovisuales aparatos de medición, etc.

En cuanto a las alternativas que podemos plantear frente a estos problemas, que aunque no son únicos, si reflejan parte del problema pedagógico; tenemos: Se hace indispensable para el conocimiento y manejo profundo de la terminología científica, sólo así el educando logra interiorizar los contenidos.

La utilización de nuevas estrategias metodológicas permiten al estudiante como sujeto dinámico, participativo y pensante, el cual debe participar en la producción del conocimiento sólo así la educación pasará de ser memorística a una educación de comprensión.

Se hace necesario la capacitación del personal docente, con el fin de que éste pueda producir sus propios contenidos, contenidos que deben ser actualizados científicos e identificados con la realidad inmediata del sector social en el que se inscribe el proceso educativo.

La capacitación recibida por el docente debe brindarle los conocimientos básicos para producir en compañía de sus alumnos utilizar metodologías que se hacen indispensables para el desarrollo de su clase.

Por ultimo anotaremos que el Profesor, debe tener en cuenta que nuestro país se inserta dentro de los llamados países subdesarrollados y que su tarea ante todo es crear un sujeto consciente de su realidad y con los conocimientos necesarios para procurar un cambio estructural, que permita alcanzar un desarrollo equilibrado.

Las alternativas Metodológicas permiten en la enseñanza de la Geografía adecuar los programas curriculares de la Geografía a las necesidades del medio, previo análisis de sus problemas, buscando que la labor pedagógica presente soluciones de acuerdo a cada nivel. Innovar actividades en cuanto a observación directa y trabajo de campo ya que así como los estudiantes lo dicen en su encuesta que si están dando cabe resaltar que esto no se esta orientando de una forma adecuada, para este estudio es fundamental la estrategia Metodológica, el Trabajo de campo por eso dentro de la propuesta se la toma como una Estrategia innovadora que tiene su secuencia lógica en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Con todo lo anterior se hace necesario que la enseñanza de la ciencia geográfica se oriente desde otras perspectivas metodológicas en las cuales se despierte el interés, la motivación que sean un canal de aproximación del futuro profesional de la geografía, a la realidad social en que se desempeñara cotidianamente, debe constituirse en un verdadero medio de aplicación, disertación, vivencia y análisis de experiencias que viabilice el desarrollo de competencias comunicativas, incentivando talentos , fortalezas, habilidades, creatividad y corrigiendo falencias y debilidades, lo cual requiere de la adopción de espacios sociales que le permitan

desde el inicio de su carrera, desplegar acciones conducentes a una verdadera concientización de su papel de Geógrafos.

De tal manera que a partir de una lectura analítica del entorno, seleccione un lugar concreto, donde empezar a trasegar en el terreno de la investigación geográfica la cual ejecutara luego en su vida diaria, para que así conociendo a fondo el contexto, se establezca una efectiva interacción Universidad y medio natural.

Desde esta concepción los docentes no pueden seguir dándole tanta prioridad a las estrategias tradicionales , es necesario adoptar estrategias ágiles, dinámicas , creativas que sensibilicen y ejerciten al futuro profesional de la geografía, en el plano de la investigación, siendo muy viable el sistema de pedagogías intensivas, pues le proporciona importantes espacios de aplicación de aquellos “ saberes” que paulatinamente van adquiriendo a medida que avanza en sus estudios , resultándole como es obvio, altamente constructivo, ya que no sólo permite desde un comienzo enfrentarse a la realidad profesional, explorando inicialmente la social, brindándole así la oportunidad de experimentar, vivenciar, reflexionar con antelación, si continúa o no la carrera de geografía, si ésta se ajusta a sus ideales y proyecciones a partir de una actitud inquieta e investigativa de la ciencia geográfica.

La práctica geográfica integral, cimentada en la investigación, de ahí que dicha práctica, no solo deba circunscribirse a lo técnico, sino ir más allá de la clase, para así indagar acerca de los contextos de poder y control, en los que se generan los valores educativos y sociales, a fin de desarrollar en el futuro profesional de la ciencia geográfica una conciencia crítica tal, que le permita identificar bondades y falencias de las acciones geográficas para, a partir de esto, asumir cambios, innovaciones, tendientes a su optimización colectiva.

Resulta pues de vital importancia que el estudiante de Geografía, realice su práctica profesional de forma integral e investigativa, como medio efectivo de aproximación al contexto, dado que en esencia, el “ saber” en sí mismo, no es ni objetivo, ni subjetivo. Existen muchos conocimientos interconectados y su validación depende del espacio en que sean empleados. En esta forma, podría tomarse como una descripción adecuada de los fenómenos que nos son familiares a todos.

Lo que se pretende entonces, es “ formar” un Geógrafo con un pensamiento crítico e investigador, es decir, un agente cultural y político capaz de utilizar la investigación –acción, para desarrollar una profesionalidad crítica y práctica en el contexto tanto local-nacional e internacional. De esta forma la ciencia geográfica con la utilización de unas adecuadas estrategias metodológicas como es la práctica investigativa se tornará en el proceso como un elemento fundamental de formación, principio del conocimiento y de la práctica, pretexto para transformar

estructuras, métodos, programas y medio racionalizante del proceso de enseñanza – aprendizaje”<sup>69</sup>.

La geografía debe contribuir al desarrollo y formación del estudiante geógrafo, orientando el interés, a la búsqueda de nuevas vías y formas que posibiliten no sólo elevar la calidad de su labor, sino del desarrollo de sus capacidades creadoras, el intercambio de experiencias entre geógrafos. Hay que tener en cuenta que la geografía como ciencia nace de la congruencia de los cinco elementos que hacen la ciencia: el científico, su problema de investigación, su grupo, su institución y su ambiente social<sup>70</sup>.

Esto explica la necesidad de que los geógrafos se familiaricen desde su formación con la investigación, de tal manera que, utilizando los elementos conceptuales ligados a la teoría geográfica, con los elementos pedagógicos como la enseñanza y la educabilidad teórica, les permita asumir responsable y competentemente la tarea de la ciencia geográfica.

La relación geografía y pedagogía supone una dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación entre los interlocutores, que corresponde a un proceso continuo de autorreflexión y capacitación de los profesores.

El docente formador de geógrafos debe optar por una actitud y contar con mecanismos que le permitan al estudiante aprender a aprender, aprender a hacer a convivir y aprender a hacer, lo cual exige que el programa de geografía prepare personas con habilidades básicas para la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, la comprensión crítica, el sentido común y la resolución de problemas y con capacidades que incluyan la colaboración, la confianza, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo.

---

<sup>69</sup> LOPEZ, Nelson. Modernización curricular. 3ª. Ed. s.i.: Libros y Libres. 1996. p. 85.

<sup>70</sup> GOMEZ, Buendía, Hernando. La educación Agenda Para el siglo XXI. Bogotá: s.n., 1998. p. 99.



Figura 20. Estudiantes fundamentados en el desarrollo del trabajo en equipo o cooperativo.



El estudiante de la ciencia geográfica tiene en cuenta una pedagogía integral e investigativa, entendida ésta como una praxis geográfica, como un proceso investigativo de carácter dinámico, versátil, creativo, pero que se sistematiza a través del desarrollo de unos momentos o períodos que van desde el aprestamiento (sensibilización, preparación e instrumentación de herramientas teóricas y prácticas básicas), hasta la innovación y proyección, constituyéndose de esta manera en un espacio donde se conjugan la geografía, la docencia y la investigación, para llevar a cabo la construcción de un saber circunscrito dentro de una realidad y el entorno geográfico, a partir de la identificación de objetos y problemas de conocimiento.

Las estrategias metodológicas innovadoras deben permitir un espacio de encuentro, donde se generen proyecciones investigativas comunes que ejerzan en forma práctica las funciones relacionadas con enseñabilidad, educabilidad de la geografía, epistemología de la misma y a las realidades y tendencias sociales, dando lugar a la estructuración de una teoría geográfica la cual siempre estará en vía de construcción y a la realización de una praxis geográfica.

Para la formación de geógrafos se requiere adoptar nuevos métodos y enfoques, desarrollando en el estudiante capacidades creadoras, forjando nuevas mentalidades, nuevas formas de vida y otras estructuras sociales y económicas acordes con la naturaleza del ser humano.

Hoy en día la ciencia geográfica debe promover un cambio de mentalidad. Este cambio radica en adquirir y desarrollar elementos cognoscitivos acerca del mundo desde una concepción global totalizadora, cosmovisiva y desde luego con base en la realidad objetiva y material de los objetos y fenómenos del mundo para lograr una transformación en pro del propio hombre.

La ciencia geográfica debe generar una transformación mediante nuevos enfoques, concepciones, métodos y sistemas que garanticen una educación más formadora en la cual el individualismo, la ambición, la explotación, la posesión de bienes sean superados y en su reemplazo se instaure en el colaboritismo y cooperativismo, en la igualdad, la solidaridad, la paz y la justicia.

La formación del geógrafo ha atravesado por una aguda crisis que viene de decenios atrás y que abarca todos los aspectos: Sus fines y propósitos, sus funciones, su orientación, los contenidos y métodos de enseñanza, sus relaciones, su administración, y financiamiento. Estas son categorías tradicionales que han tenido un movimiento inarmónico.

Por tanto se requiere en la ciencia geográfica, de una metodología que garantice la participación en el propio proceso de formación, la asimilación consciente de la realidad y los conocimientos acerca de ella, que desarrolle la capacidad creadora

crítica e intuitiva de quien aprende, que genere una actitud de búsqueda en forma científica, problematizando las concepciones tenidas como únicas y verdaderas, que conlleven a la formulación de modelos y estrategias destinadas a la solución de las necesidades concretas del hombre en su realidad concreta.

Mediante la Enseñanza problémica se logra señalar nuevos caminos para la autodeterminación social y personal ya que tiende al desarrollo de una conciencia científica por medio del análisis y transformación de la relación objetiva hombre sociedad. Es la búsqueda de nuevos conocimientos indagando, inventando creando en la realidad misma.

El enfoque tradicional es idealista, mecánico y sólo habla de la forma; identifica los componentes, la forma de ejecución, integra el contenido mismo de la realidad, de los conocimientos y da por hecho que los alumnos aprenden sin integrar el proceso de enseñanza en forma metódica y aborda el proceso del conocimiento como tecnología.

Al comparar los dos enfoques: Sistémico tradicional y problémico podemos distinguir una contradicción evidente: Quien aprende repite conocimientos o desarrolla conocimientos; pero en el enfoque sistémico tradicional se evidencia el aprendizaje memorístico, repetitivo, dosificado y programado del maestro. Es una absolutización de la forma con la anulación del contenido; no se trabaja el conocimiento, sino que se mira desde fuera, por eso es que afirmamos que es idealista pues parte de una concepción general de la educación como lo podemos apreciar en los esquemas del modelo sistémico.

En el enfoque problémico se parte de situaciones problémicas del sujeto que aprende, de su misma actividad cognoscitiva, valorativa y transformadora.

Al tiempo que se conocen los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza problémica, es indispensable analizar los contenidos de los programas y adecuarlos al enfoque problémico, teniendo en cuenta la lógica de cada asignatura, el estilo de aprendizaje individual, el diagnóstico de los conocimientos, las habilidades y los hábitos del trabajo mental de los alumnos.

El punto de partida para el nuevo procedimiento es el planteamiento de la situación problémica, esto requiere un conocimiento de las regularidades psicológicas – lingüísticas y didácticas de la formulación y reformulación de preguntas, tareas y ejecución con miras a la creación de tales situaciones problémicas.

Un nuevo enfoque de la enseñanza debe salir del postulado teórico referente a que ésta debe ser formativa y plantearse el objetivo específico del desarrollo de las capacidades creadoras de los estudiantes de geografía, mediante su independencia cognoscitiva, la organización de los conocimientos que asimilan los

alumnos, formación de hábitos mentales y operaciones intelectuales como intuición, originalidad, criticidad, productividad, creatividad, etc.

Acoger la contradicción como categoría filosófica, pedagógica y psicológica para el desarrollo del conocimiento a través de la investigación e integrarla al proceso de enseñanza, transformación del pensamiento científico en todos sus niveles hasta los más elevados como la abstracción, la generalización y la teorización, así como la orientación dada por el maestro en la teoría y en la práctica.

Romper con el esquema de la clase magistral y orientar al alumno en la actividad investigativa mediante problemas que le lleven a la inconformidad y al deseo de descubrir la verdad por sus propios medios y a darse cuenta de sus propios progresos en el campo del conocimiento. El estudiante debe enfrentarse a las respuestas logradas por sí mismo..

Como bien se ha dicho, la enseñanza tradicional de la geografía, sólo ha permitido conocer el mundo a través de asignaturas, en forma acabada, lo cual implica una transmisión de conocimientos y aunque ha utilizado métodos como el deductivo y el inductivo los ha desarrollado externamente es decir, sin interiorización del proceso mismo del conocimiento.

Se plantea en la enseñanza problémica llegar al conocimiento mediante la actividad investigativa, independiente y creadora del estudiante con la intervención del docente a partir de situaciones problémicas.

En el marco holístico de la geografía se pretende replantear su orientación, funciones, contenidos y métodos que lleven al individuo a ser constructor de nuevos conocimientos mediante la creatividad y la independencia cognoscitiva y la comunicación pedagógica.

La enseñanza problémica es una nueva forma de abordar pedagógicamente el conocimiento geográfico que se convierte en reflejo de la realidad en el pensamiento del hombre, para estimular la búsqueda científica, elevar la calidad y efectividad de la geografía y su enseñanza.

A la pregunta 1.1 de la encuesta en el sentido de establecer si los docentes utilizan otras estrategias metodológicas para la enseñanza de la geografía, la respuesta emitida por la totalidad de los estudiantes encuestados es no contundente.

A la siguiente pregunta relacionada con la utilización de las estrategias metodológicas para establecer si estas contribuyen a su formación profesional 92 estudiantes, que representan el 79.31% responden que sí, en tanto que 24 estudiantes que representan el 20.68%, responden que no. En referencia al por qué contribuyen a su formación profesional se encuentran respuestas como las

siguientes: facilitan la asimilación de conceptos, son una guía que mejora el conocimiento, son herramientas para un mejor desempeño y para comprender de futuros geógrafos.

A la respuesta 1.3 sobre la concertación de las estrategias metodológicas con los estudiantes, 85, que representan el 73.27%, afirman que sí, en tanto que 31, correspondiente al 26.27%, afirman que sí, en tanto que 31 correspondiente al 26.72% dicen que no. Sobre el por qué, afirman que es un derecho que tienen como estudiantes, es fundamental para planificar el trabajo que se va a realizar. Aquellos que responden NO, sostienen que los docentes no concertan con los estudiantes porque las opiniones de ellos no tienen valor para los profesores, y porque éstos no lo consideran necesario; otros afirman que el docente lo único que concerta con los estudiantes son las formas de evaluar mas no las estrategias metodológicas.

Prosiguiendo con el numeral 2 de la encuesta, relacionada con los referentes teórico – pedagógico utilizados por los docentes en el proceso enseñanza – aprendizaje de la ciencia geográfica, el 90.51% representado en 105 estudiantes dicen que el referente teórico – pedagógico más utilizado es el Modelo Pedagógico tradicional, al conductista, en tanto que 11 estudiantes que representan el 9.48%, afirmaron que es el constructismo. El resto de teorías pedagógicas no son utilizadas.

A la pregunta 2.1 relacionada con la utilización de otro referente teórico – pedagógico el 100% de los estudiantes responde que NO.

Según lo anterior, se puede decir que los docentes formadores de geógrafos deben tener una actitud de cambio pedagógico, alejándose del Modelo Pedagógico Tradicional conductista. Ya que este modelo “No ha permitido la formación profesional de la educación con los requerimientos fundamentales para adelantar un proceso pedagógico y educativo, acordes con los fines de la educación y con las características del entorno regional”<sup>71</sup>

Por esto se ve la necesidad de explorar otro tipo de estrategias metodológicas que lleven al conocimiento e investigación en el campo geográfico y así se logre un resultado eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Durante los años 60 – 70, el conductismo fue una de las teorías sobre el aprendizaje más utilizada. Los conductistas ofrecen una visión de la persona que aprende como una caja negra, no nos importa lo que ocurre internamente, sino

---

<sup>71</sup> CHAMORRO, Portilla, José y otro. Rendimiento Académico y motivación por la Carrera Docente como profesión en los estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Pasto: Los autores bajo tesis de grado. Universidad de Nariño, 1986. 110.

las relaciones entre los estímulos externos y las respuestas de la persona. La exclusión de los aspectos mentales durante el aprendizaje fue una de las causas principales del cambio de paradigma en la psicología. Desde los años setenta, dos tendencias han sido desarrolladas: las teorías cognitivas y las constructivistas.

El enfoque cognitivo considera que para conocer el proceso de aprendizaje es necesario estudiar los cambios internos que se producen en la mente del sujeto. El conocimiento y el aprendizaje, son un proceso de cambio interno. La representación del conocimiento y la memoria son los elementos fundamentales de estudio de la perspectiva cognitiva.

El constructivismo considera que el aprendizaje se produce mediante un proceso activo en el que el alumno aprende en interacción con el entorno. Una de las principales diferencias entre ambas teorías es que el cognitivismo considera que la realidad ha de ser organizada y transmitida para favorecer el aprendizaje del estudiante mientras que los constructivistas creen que la realidad esta en la mente del sujeto y por tanto es él quien construye el conocimiento y lo interpreta según su propia percepción. El constructivismo enfatiza el lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje más que la instrucción.

Ambos planteamientos coinciden en la importancia del conocimiento previo cuando se inicia un proceso de aprendizaje. La diferencia fundamental es que los cognitivistas piensan que es posible facilitar el proceso organizando la información mientras que los constructivistas mantienen que el diseñador lo que debe hacer es crear entornos de aprendizaje que favorezcan la actividad y la construcción del propio conocimiento.

Conocer las necesidades del educando y brindarle un conocimiento que propenda por la solución de inquietudes e intereses de los estudiantes. Ubicarnos en el medio en donde se desarrolle el estudiante y prepararlo para que logre una actividad entendida como acción en sus diferentes órdenes, es la base para el proceso enseñanza – aprendizaje de orden geográfico.

Los educadores de la ciencia geográfica estamos comprometidos con su formación y por lo mismo debe brindarle la libertad al estudiante de realizar su propio aprendizaje, no ser impositivo, autoritario, antes por el contrario dejar al estudiante que sea el participe de su propia formación. Enfatizando en lo geográfico.

De acuerdo a la evolución del pensamiento geográfico como saber específico y del saber pedagógico que son los fundamentos de la enseñanza geográfica se resaltan las diferentes teorías pedagógicas que poseen las siguientes características.



Cuadro 6. Teorías

Teorías Características	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo
Fundamentación del proceso de aprendizaje.	Asociación entre estímulo y respuesta.  Relación causal.	Procesamiento de la información. Conocimientos previos Representación del conocimiento Objetivismo	El aprendizaje es un proceso constructivo. Es una interpretación basada en la interacción con el entorno. Reflexión en la acción Subjetivismo
Cómo conseguir el aprendizaje	Estimulación del medio y respuesta con esfuerzos	Se aprende a partir de las experiencias específicas, las actitudes, habilidades. El procesamiento de la información es la base del proceso de aprendizaje.	Interacción de la persona con el medio. Se aprende a partir de las experiencias específicas, las actitudes, habilidades, capacidades, etc. La interacción, la negociación es muy importante en el proceso de aprendizaje.
Capacidades individuales	No son muy relevantes, con una buena instrucción es posible conseguir buenos resultados.	La memoria y la representación del conocimiento es muy importante.	Elaboración e interpretación. La construcción de una nueva respuesta depende del contexto y de la situación.

La Escuela Nueva surge por la necesidad de darle un cambio al aspecto educativo y por lo mismo se fueron ordenando una serie de principios básicos generales en lo filosófico y específicamente en lo pedagógico.

Para la Escuela Nueva lo más importante es el aprendizaje por lo que el centro del proceso es el educando. La cooperación y la solidaridad son los elementos indispensables sobre los que se apoya la tarea educativa.

El conocimiento, tiene su raíz en la actividad. La experimentación por parte del estudiante, el descubrimiento personal es parte de su metodología, el maestro actúa como un guía, orientador a medida que surgen los problemas.

La Escuela Nueva se apoya en la acción y a través de ella se propone que debe ser el estudiante el artífice de su propio crecimiento intelectual y que por lo tanto modele su personalidad sin presiones externas.

Se da ampliamente libertad al estudiante, es decir, generar la posibilidad de autodeterminación que debe tener el estudiante para que el avance en el conocimiento sea personal y creativo y no producto de una imposición externa. La libertad en la escuela nueva está más asociada al concepto de conquista personal, que al de no coacción exterior.

En la Escuela Nueva se desarrolla con amplitud la actividad del educando, por medio de la actividad damos en el trabajo escolar prioridad a la labor práctica sobre la teórica; o mejor dicho concebimos que desde ese modo vaya modelando su perfil estético.

Se intenta que estas acciones las realice gradualmente, prestando colaboración y recibiendo ayuda, de esta forma estamos cultivando a través de la acción su perfil social.

La escuela nueva es totalmente diferente de la educación tradicionalista en donde no se respetaba al niño en tanto ser personas, no se lo tomaba en cuenta para la elección y selección de los contenidos de la enseñanza, se les imponía códigos de comportamientos rígidos y estáticos, se reducía al máximo su participación en el trabajo en el aula.

La clase de geografía ya nos se remitirá a la simple información de los conceptos dentro de clases, se tomará como una estrategia metodológica de clases, la observación directa de los espacios geográficos objeto de estudio, se hará el análisis de los fenómenos, su incidencia en el mundo, etc. Se desarrollará una clase más activa, participativa, en donde el estudiante tendrá la oportunidad de observar, palpar y estará en capacidad de producir su propio análisis y por que no, de formular sus propias conceptos.

Otra estrategia metodológica fundamental es el trabajo de campo para el análisis y la activa participación del estudiante que ayudará a concretar sus propios conocimientos que han enriquecido y hecho avanzar a la educación.

En el modelo activo o nueva escuela, el estudiante construye sus conocimientos al interactuar con los objetos. El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia. La acción es la condición que garantiza el aprendizaje en donde al hacer al estudiante actuar y pensar a su manera, favoreciendo el desarrollo espontáneo.

El docente debe ser el promotor del desarrollo humano y la autonomía de los estudiantes. Debe ser un conocedor del desarrollo del estudiante. Debe tener en cuenta intereses y motivaciones de los estudiantes.

El estudiante es el eje del proceso docente- educativo, es el elemento fundamental de la educación, es el centro de los procesos académicos y administrativos.



Los métodos deben ser lúdicos y activos en correspondencia con el desarrollo espontáneo del estudiante. Deben permitir la construcción del conocimiento a través de la experimentación.

Entre los objetivos será el de preparar para la vida. Proporcionar un medio conveniente para experimentar, obrar y asimilar con espontaneidad, trabajar y crecer en la razón.

Contenidos que se manejan en este modelo son: la realidad, la vida, la naturaleza y la sociedad, constituyen los temas de estudio, manipulación y experimentación y sus formas de la enseñanza serán en el contacto directo con la naturaleza con la vida, a través de las excursiones, trabajos de campo, visitas a fábricas y museos, actividades en talleres y laboratorios y la evaluación se mide y valora el hacer, los resultados útiles.

La educación personalizada tiene su fundamento en las posibilidades del hombre para programar y realizar su propia existencia, por lo anterior podemos decir que la Educación personalizada es el proceso y resultado del perfeccionamiento propio de cada persona.

El fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona como principio consistente de actividad que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias.

Si atribuimos la condición de persona al que se educa podemos deducir que el protagonista de la educación es el propio sujeto que se educa, los educadores realizamos su tarea en función de la actividad propia del sujeto.

De aquí surge lo que podríamos llamar el fundamento clave de la educación personalizada, lo que pueda decidir y hacer el estudiante, no debe decirlo y hacerlo el profesor.

El objetivo de la enseñanza personalizada, es hacer al estudiante consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones y facilitar su trabajo independiente y su capacidad creativa, con las diversas estrategias metodológicas empleadas. Con ello se pretende que el estudiante desarrolle su autonomía o sea la capacidad de gobierno de sí mismo o sea la posesión y el uso efectivo de la libertad.

El desarrollo y la capacidad del hombre para conocer y actuar con los objetivos que lo rodean capacidad de conocimiento, capacidad estética y técnica, capacidad de convivencia con los otros y capacidad de aceptación.

Es conocido que los problemas educativos no se resuelven únicamente con medios técnicos; se deben tener muy en cuenta los factores humanos que interviene en cualquier acto educativo y que actúa en la comunicación personal entre educador y educando.

La educación personalizada exige, a su vez, de una mentalidad abierta en la cual tenga cabida todas las exigencias y posibilidades de comunicación y desenvolvimientos humanos. En cuanto al aspecto geográfico las estrategias deben estar acordes, con las exigencias actuales se debe despertar en el estudiante la necesidad de conocimiento geográfico, no como se lo hacía en el tradicionalismo con un cúmulo de datos, conceptos, etc., sino despertar en el estudiante la curiosidad por estudiar su entorno y sus diferentes relaciones. Que el estudiante gracias a los trabajos de campo pueda formular sus propios conceptos, participe de una crítica constructiva, coopere, sea solidario, que sea activo, recursivo, creativo, tolerante, justo y que sus relaciones con la comunidad educativa sean óptimas.

**ESCUELA ACTIVA:** Representa una revolución en la concepción de la enseñanza cambiando la estructura de la clase, el concepto de la disciplina y el sentido del proceso educativo. El estudiante aparece como el centro de la clase.

Los métodos activos acompañan las labores escolares de realizaciones concretas: dibujo, modelado, recortado, realizaciones manuales, la construcción en cartón de una fortaleza de la edad media o de una casa romana, o de un mapa geográfico en relieve, preparación de una exposición o de un relato sobre investigaciones hechas en torno de un centro de interés, realizaciones dramáticas o musicales, danza impresión e ilustración de trabajos emprendidos, etc. Y puede darse por seguro que toda realización concreta o manual puede motivar excelente el trabajo escolar.

El método activo en su sentido completo se opone al método receptivo, en el cual el alumno recibe del maestro o del manual el conocimiento ya hecho o elaborado, donde sólo tiene que comprender y repetir las soluciones dadas y reproducirlas exactamente en deberes.

El modelo constructivista en la ciencia geográfica, el conocimiento exige para su construcción la participación del sujeto en los acuerdos o convenciones entre los individuos. La pedagogía consiste en propiciar un conjunto amplio y variado de experiencias, inscritas en contextos complejos, que produzcan en el sujeto los desequilibrios que modifican los esquemas de conocimiento del sujeto.

En el fundamento psicológico tiene como principio las teorías del aprendizaje derivadas de la psicología del desarrollo infantil o psicología genética.

El aprendizaje es una construcción, y se produce a partir de los desequilibrios o conflictos cognoscitivos que modifican los esquemas del conocimiento del sujeto. Los principios del aprendizaje constructivista, postulan que este se produce:

De adentro hacia fuera, el aprendizaje se concibe como la construcción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que este tiene con los objetos interactividad y con las personas intersubjetividad en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y de lo complejo a lo simple.

En esta perspectiva, el sujeto despliega siempre toda la compleja gama de conocimientos que posee para interactuar en las situaciones globales de la vida, lo complejo aprendido en el curso de la experiencia, los conocimientos más específicos – simples y abstractos. El sujeto está en interacción con el mundo, el cual es una totalidad no escindida. En el curso de las interacciones y experiencias específicas, que producen modificaciones también específicas, pero integrativas, en sus esquemas de conocimiento.

El profesor explica los hechos geográficos llevando al estudiante que se infiltre y analice distintos aspectos; la imaginación del profesor es importante pues lleva al alumno a asociar y a cuestionar por su propia cuenta otros saberes.

El paso de una enseñanza informativa a una formativa, que busque la conceptualización como objetivo prioritario, permitirá que el conocimiento de la geografía sea un conjunto de conceptos útiles para el análisis de las relaciones espaciales, y no de una simple lista de accidentes, productos y topónimos.

La geografía es la disciplina que más sistemáticas utiliza las técnicas cartográficas como aspecto esencial de su metodología. La geografía puede contribuir de manera importante al desarrollo del lenguaje gráfico, y forma parte esencial de sus técnicas, análisis y expresión de habilidades.

El trabajo de campo es una actividad científica asimilable metodológicamente a cualquier tipo de investigación. Se refiere a la adquisición sistemática de datos nuevos o brutos dentro de un área de investigación previamente delimitada. Esto incluye un registro organizado de observaciones hechas en el campo dentro de una matriz espacial o área de investigación definida previamente, y la utilización de sistemas de clasificación de datos para ser procesados, presentados y analizados.

Con la práctica de campo recurriremos a la observación directa que le permite al estudiante entrar en contacto directo con la cambiante y dramática realidad del país, iniciar método de trabajo, obtener los elementos de análisis que lo lleve a constatar, ampliar y/ o a refutar las enseñanzas teóricas recibidas en el aula o

transmitidas por los textos... el principal entrenamiento del geógrafo debe provenir, donde sea posible de la práctica de trabajo de campo.

Como propuesta para la enseñanza de la geografía y tomando como base los aspectos pedagógicos tomaremos como vía fundamental para la comprensión de esta ciencia.

LA OBSERVACIÓN INDIRECTA: en este punto tenemos como referencia importante los medios audiovisuales en la enseñanza geográfica, los cuales están llamados a desempeñar un importantísimo papel. En primer lugar porque hacen agradable y facilitan el aprendizaje y en segundo lugar porque descargan al profesor de una pesada y siempre repetida labor mecánica que gravita sobre su escaso tiempo disponible, liberándolo de dicha carga podrá aplicar su actividad a otros campos de la docencia activa.

Los medios audiovisuales en geografía no eliminan ni eliminarán al profesor, harán más llevadera la tarea de enseñar, pero nunca podrán reemplazar el fecundo binomio profesor – alumno.

Los medios audiovisuales en geografía no suponen la entrada del profesor en la vía muerta de la pasividad, antes al contrario exigen duplicar su atención respecto a etapas anteriores. Por otra parte los medios audiovisuales no son distractores colectivos, ya que incitan al trabajo personal del estudiante, quien se siente poderosamente estimulado hacia la consecución de un objetivo aparentemente no demasiado alejado y con fáciles accesos para llegar a él.

Entre los medios audiovisuales a utilizarse para la enseñanza de la geografía tenemos:

- Los sonoros, como por ejemplo el electrófono, magnetófono, receptor radio.
- Los visuales, como la pizarra, pizarra magnética, proyector, retroproyector, adiscopio.
- Por síntesis asociativa, como el proyector pizarra, proyector electrófono, proyector magnetófono, proyector radio, video cassette, videodisco, adiscopio electrónico, adiscopio radio, adiscopio cine, proyector cine, etc.

Otra propuesta de cambio, los profesores están de acuerdo en que los programas oficiales de geografía no corresponden a lo que es esta ciencia ya que no basta con la sola búsqueda de estrategias metodológicas de enseñanza más adecuadas para elevar su importancia en la Educación.

De nada servirá incorporar al currículo nuevos temas acordes al estado actual de desarrollo de la disciplina, si no se cambia también el énfasis informativo que

tradicionalmente se le ha dado la enseñanza, ya que los docentes son los responsables de esta situación ya que enseñan geografía porque creemos tener un espacio ganado que nunca nos hemos preocupado por justificar, y si los demás no saben qué es geografía, entre los profesores de geografía tampoco haya suficiente claridad sobre el oficio.

Por lo general los contenidos de la enseñanza son descriptivos, enumerativos y de un rancio sabor determinista. Las clases están dominadas por el verbalismo, la memoria, el abuso del texto.

Además las discusiones de los maestros se reducen a buscar la mejor forma de dictar una clase manteniendo intactos los contenidos, a un ejercicio estéril que convierte la metodología y la didáctica en el arte de enseñar muy bien lo que está mal.

Además a juzgar por el programa de geografía de la Universidad de Nariño, la formación científica de los profesores es pobre y desactualizada, y la reflexión epistemológica y metodológica no tienen cabida pues los profesores de geografía se ufanan de su pragmatismo y se sienten orgullosos de teorizar poco.

Con la imagen que la humanidad tiene de la geografía es sin duda la que los profesores han transmitido, cambiar ese estado de cosas requiere que ellos mismos cambien. Exige que los maestros se pongan a tono con lo que la geografía es hoy en día. Se necesita ante todo actualización de los profesores en este campo. Por otra parte, el cambio de los programas y de la enseñanza sólo es posible si los profesores se ponen en contacto con los planteamientos de la geografía moderna.

Es bueno recordar que hay mucho por hacer y que para cambiar no es suficiente la buena voluntad. Se necesita ante todo tener bien claro que se debe poner en el lugar de lo que hay establecido como geografía, de lo contrario se seguirán haciendo ejercicios agotadores para tratar de integrar la geografía con la historia.

La pregunta interesante no es si la enseñanza de la geografía es importante, pues al fin y al cabo, quién puede discutir la importancia de la enseñanza de una ciencia?, la pregunta sería, lo que se enseña en las clases de geografía es geografía? Qué tan importante es eso que se enseña? Para qué sirve?.

Con lo anterior lo que se quiere es que él debe tener una sólida fundamentación metodológica, teórica, científica, técnica, pedagógica, etc. En este nivel termina el proceso de la diferenciación de conocimientos para pasar a los saberes sistematizados. En este nivel, la práctica de campo sigue siendo básica, clave par al consolidación del conocimiento con la activa participación de los estudiantes y desde el punto de vista pedagógico llevar a los estudiantes a entender

progresivamente los fundamentos, aportes de la ciencia geográfica a través de la historia.

En el modelo constructivista el estudiante construye y reconstruye sus conocimientos a partir de la acción. Este conocimiento se enlaza a las estructuras previas mentales del estudiante.

Las instituciones de educación superior deben reunir las condiciones suficientes para facilitar al estudiante la construcción de su conocimiento en tres dimensiones; la vida cotidiana, la vida escolar y la interacción social. Dentro de las funciones del maestro están en propiciar los instrumentos para que los alumnos construyan su propio conocimiento, a partir de su saber previo.

En cuanto a las funciones están el del estudiante desarrollar su actividad cognitiva, construyendo su conocimiento, a partir de su interacción con el mundo.

La metodología es el eje del modelo constructivista, el cual tiene que adaptarse al desarrollo intelectual del estudiante, enfocado a la solución de problemas, la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento.

Entre uno de los objetivos será el de dotar al estudiante de saberes y de saber hacer, preparándolo para la vida. Propiciar el desarrollo integral del estudiante fundamentalmente su capacidad de pensar.

Contenidos que se trabajan en este modelo están con sus elementos; acciones, procesos, situaciones, objetos, y redes conceptuales ya estructuradas.

Formas de la enseñanza de este modelo son, la clase es de forma organizada más generalizada en este modelo, sin embargo, el maestro como facilitador busca la organización del proceso en torno a la praxis, visitas a bibliotecas, museo, trabajos de campo, experimentación y contacto directo con la naturaleza.

En cuanto a la evaluación se valoran los resultados de la asimilación y acomodación de información por parte del estudiante. Valoración de si los conocimientos, o los conceptos, que el estudiante construye en un momento dado, son los socialmente necesarios para conocer y manejar el mundo en que vive.

Sobre el conocimiento del perfil profesional de la Carrera de geografía 98 estudiantes que representan el 84.48% responden positivamente, en tanto que el 15.51% que corresponde a 18 estudiantes manifiestan no conocerlo.

Esto último se debe fundamentalmente a la poca difusión del mismo por parte del programa, por un lado y por otro debido a que muchos estudiantes y sobre todo de los primeros semestres, expresan no estar a gusto con la Carrera porque ésta no es la esencia de su futuro profesional.

Sobre la relación entre el perfil y su futuro ejercicio profesional, 97 estudiantes que representan el 83.62% dicen sí encontrar relación, mientras que el 16.37% expresan que NO. Aquellos que responden afirmativamente dicen que existe relación entre el perfil y su futuro profesional porque es el geógrafo quien orienta el desarrollo de la región y porque estudia y analiza el espacio, lo cual genera preocupación por el mismo, otros manifiestan que facilitan el desarrollo personal y profesional, porque en las regiones sirve para integrar lo ambiental, la parte urbana y territorial. Aquellos que expresan no encontrar relación, manifiestan su respuesta en el sentido de que a la Carrera de geografía le faltan aspectos por complementar en lo teórico metodológico y práctico; porque las oportunidades laborales son mínimas, porque hay falencias pedagógicas, porque no llena las expectativas del estudiante.

Con respecto a las preguntas: naturaleza y objeto de la ciencia geográfica y la relación que estos aspectos tienen con las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza de la geografía prácticamente todos responden afirmativamente en el sentido de conocer naturaleza y objeto de la geografía, situación que demuestra que los estudiantes están comprometidos con su futuro quehacer geográfico. Un reducido número de estudiantes expresan no existir relación entre naturaleza objeto y estrategias metodológicas porque existe ausencia de metodologías alternativas en relación a dichos aspectos, situación que genera confusión frente al entendimiento geográfico.

#### 4.3 ANÁLISIS DE DATOS SUMINISTRADOS POR DOCENTES

La encuesta para docentes fue aplicada a la totalidad de los profesores, tanto de tiempo completo como de hora cátedra, población que en conjunto suma 11 en total.

A la pregunta N° 1 relacionada con las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso enseñanza – aprendizaje de la ciencia geográfica los docentes responden: 2 profesores que representan el 18.18% siempre utilizaron la exposición didáctica; 4 que representan el 36.6% siempre utilizan la clase magistral, 1 docente equivalente al 9.09% manifiesta utilizar algunas veces el ensayo, como estrategia metodológica. Otro docente con el mismo porcentaje, rara vez utiliza la mesa redonda y finalmente el trabajo de campo como estrategia metodológica es utilizada algunas veces por 2 docentes que representan el 18.18% de las estrategias utilizadas.

Lo anterior demuestra que 7 docentes que representan el 63.63%, siempre utilizan como estrategias metodológicas la exposición didáctica, la clase magistral y talleres en grupo; 3 docentes equivalentes al 27.27% utilizan los ensayos y el trabajo de campo, en tanto que 1 docente con porcentaje de 9.09% utiliza la mesa redonda como estrategia metodológica. El resto de estrategias metodológicas que figuran en el formato de la encuesta no son utilizadas por los docentes.



A la pregunta 1.1 relacionada con la utilización de otras estrategias metodológicas los docentes no responden al efecto, situación que demuestra ausencia frente al conocimiento de las innovaciones pedagógicas.

Con relación a la concertación con los estudiantes sobre la utilización de las estrategias metodológicas, 8 docentes que representan el 72.72% manifiestan que siempre concertan porque los estudiantes requieren de una inducción y la preparación, en tanto que 3 docentes que representan el 27.27% raras veces lo hacen teniendo en cuenta la temática a tratar. Lo anterior demuestra que los docentes concertan parcialmente con los estudiantes la utilización de las estrategias metodológicas.

Con relación a los referentes teórico – pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía, 9 docentes cuyo porcentaje equivalente al 81.81% utilizan el constructivismo, en tanto que 2 que representan el 18.18% utilizan la tecnología educativa. Esto demuestra que el constructivismo es el modelo teórico pedagógico en el que más se fundamentan para la enseñanza geográfica, mientras que la tecnología educativa se utiliza de acuerdo con la naturaleza de ciertas asignaturas como los sistemas de información geográfica. En la pregunta 2. 1 que hace referencia a si los docentes utilizan otro referente teórico pedagógico, encontramos que estos en su totalidad responden que no, situación que demuestra un desconocimiento frente a la conceptualización pedagógica de los últimos tiempos.

Con relación a las preguntas 3 y 3.1 del formato de la Encuesta, los docentes en su totalidad manifiestan conocer el perfil profesional de la Carrera y la relación que tiene con el ejercicio como docentes. Esto demuestra que entre el perfil profesional y la estructuración del Plan de Estudio del Programa existe una estrecha relación en concordancia con la pertenencia e identidad del mismo.

Con respecto a la naturaleza, objeto y relación con las estrategias metodológicas para la enseñanza de la geografía, preguntas que aparecen con los numerales 4, 4.1 y 4.2, los docentes como es apenas lógico manifiestan conocer dichos aspectos, situación que demuestra un compromiso con su quehacer como docentes de la geografía, como saber específico y un conocimiento teórico – pedagógico correspondiente al campo de formación educacional.

#### 4.4 INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA APLICADA A DOCENTES

La información obtenida a través de la entrevista aplicada a los docentes del programa de Geografía, sirvió para comprobar que existe una estrecha relación frente al conocimiento al menor parcial, de las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la Geografía y la aplicación de las mismas, de acuerdo con el perfil profesional y la naturaleza de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de la carrera.



Los docentes definen las estructuras metodológicas como las herramientas que conducen al conocimiento de la Ciencia Geográfica, las cuales permiten al estudiante la comprensión de los elementos teórico - prácticos de la carrera, de acuerdo con la información suministrada, se comprobó que las estrategias metodológicas más utilizadas por los docentes son: Exposición didáctica, la Clase Magistral y el Trabajo de Campo.

Sobre la aplicación de las estrategias metodológicas en el proceso enseñanza – aprendizaje de la geografía, los docentes coinciden en afirmar que estas se utilizan en concordancia con la naturaleza misma de las asignaturas del plan de estudios.

En conjunto la aplicación de la entrevista estructurada fue un instrumento que facilitó y contribuyó positivamente a fortalecer el análisis e interpretación de la información suministrada en la encuesta y el diario de campo, entendido como la observación directa, no participativa.

Cuadro 7. Análisis de datos suministrados por los docentes

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SIEMPRE		ALGUNAS VECES		RARAS VECES	
	No	%	No	%	No	%
Exposición Didáctica	2	18.18	0	0	0	0,0
Clase magistra	4	36.36	0	0	0	0
Seminario	0	0	0	0	0	0
Talleres en grupo	1	9.09	0	0	0	0
Ensayos	0	0,0	1	9.09	0	0
Mesa redonda	0	0,0	0	0	1	9.09
Conversatorios	0	0,0	0	0	0	0
Conferencias	0	0,0	0	0	0	0
Mapas conceptuales	0	0,0	0	0	0	0
Simposios	0	0,0	0	0	0	0
Foros	0	0,0	0	0	0	0
Trabajo de campo	0	0,0	2	18.18	0	0
Mapas mentales	0	0,0	0	0	0	0
Aprendizaje cooperativo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Aprendizaje basado en problemas (ABA)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Enseñanza problémica	0	0,0	0	0,0	0	0,0
El proceso de investigación. Acción	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	7	63,63	3	27.27	1	9.09

PROPUESTA

“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS PARA  
MEJORAR Y DINAMIZAR LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN  
EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE  
NARIÑO”

## 5. PROPUESTA " ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS PARA MEJORAR Y DINAMIZAR LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO "

### 5.1 PRESENTACIÓN

De acuerdo al análisis e interpretación de la información sobre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las aulas de clase se puede deducir que siguen prevaleciendo practicas metodológicas con énfasis en la memorización, la exposición verbalista y mecanizada ya que conciben el aprendizaje, como si fuera un cuerpo de conocimientos, a pesar del enfoque constructivista de la enseñanza geográfica presente en los planes y programas de estudio.

En la actualidad, la comunidad docente universitaria, conoce cuál es su papel en la formación de las nuevas generaciones, el nivel teórico y el grado de desarrollo alcanzado en la educación superior, permite introducir nuevas formas de trabajo y una actitud innovadora en la selección y aplicación de los métodos de enseñanza.

En la educación superior se forman los futuros profesionales del país en este nivel de educación de orden geográfico, lo cual no se puede ver aisladamente.

Por lo tanto, las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza geográfica deben motivar al estudiante a adquirir mayores conocimientos estimulando así la actividad cognitiva, se estudian los métodos que estimulan la actividad reproductiva (métodos explicativo-ilustrativos o receptivos de información, de ejercitación reproductiva, etc.) en la cual reciben la información, la apropian y reproducen conocimientos estimulando el pensamiento creativo

### 5.2 OBJETIVOS

5.2.1 Objetivo General. **Presentar a la Comunidad Educativa del Programa de geografía la propuesta: "ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN EL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO"**

5.2.2 Objetivos Específicos.

- Comprometer a la Comunidad Educativa del Programa de Geografía con la implementación de la propuesta, con el fin de dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la ciencia geográfica.

- Proponer Estrategias Metodológicas Alternativas, que permitan tanto a docentes como estudiantes del programa de geografía, ampliar y mejorar sus conocimientos geográficos desde dicha óptica.
- Fomentar la investigación científica en el campo de la ciencia geográfica a través de la puesta en funcionamiento de la presente propuesta.

### 5.3 JUSTIFICACIÓN

La participación de los geógrafos universitarios en los procesos sociales, demanda hoy un geógrafo que impregne de sentido la realidad y descifre lo relevante del quehacer cotidiano, busca que los miembros de su comunidad sean personas adaptadas a las prácticas culturales, pero que también puedan crecer como seres libres y autónomos, que estén en condiciones de aportar, de una manera racional y civilizada, a los procesos de cambios necesarios. La nueva dinámica que en la actualidad se impone en el mundo moderno exige de geógrafos con sólida formación teórico-conceptual, complementada con la actividad práctica.

El trabajo pedagógico-geográfico debe dirigirse a hacer comprender a los estudiantes el mundo que está más allá de la universidad, para convertirse en líderes que promuevan la protección de los recursos naturales y culturales, que diseñen y estructuren proyectos de investigación propios de la ciencia geográfica, fundamentándose en la apropiación del conocimiento significativo.

Los propósitos de la enseñanza estarán encaminados a valorar y orientar la percepción del mundo que nos rodea, y para despertar el interés por su estudio. Estas formas serán las que se refieren a los distintos lugares, distribución, relaciones espaciales y los sistemas de relación entre el hombre y su entorno.

Se debe tener en cuenta que la enseñanza geográfica se fundamenta en observar e interpretar los paisajes naturales y humanos en varios contextos, tanto físicos, bióticos, económicos, sociales, tecnológicos, políticos, históricos, etc.

Todo lo anterior nos conduce a pensar que la geografía en los aspectos prácticos requiere una atención constante en cada curso y con cada grupo de estudiantes, tiene que motivarse el equilibrio entre el desarrollo del pensamiento en sus varias formas y el enriquecimiento de la imaginación.

Por todo lo anterior, el profesional de la ciencia geográfica debe ser un hombre comprometido con su quehacer geográfico, es decir, una persona que analice e interprete sistemáticamente la relación hombre – naturaleza – sociedad en donde está el espacio, objeto específico de conocimiento en la ciencia geográfica. Por todo esto se propone la utilización de Estrategias Metodológicas alternativas que sean herramientas para la formación de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes por una aplicabilidad práctica del conocimiento a la vida cotidiana.

#### 5.4 MARCO TEÓRICO

Por la naturaleza de nuestra investigación los argumentos teórico-conceptuales de las estrategias metodológicas alternativas, tienen los siguientes fundamentos:

#### 5.5 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:

El aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. El aprendizaje cooperativo se desarrolla en un esfuerzo para aumentar la participación de los alumnos, proporcionándoles liderazgo y experiencia en la toma de decisiones en grupo. Al mismo tiempo se propone darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender con estudiantes de diferentes ámbitos culturales, habilidades y conocimientos previos.

El aprendizaje cooperativo deja bastantes ganancias afectivas y sociales, además incrementa el interés de los estudiantes por los temas y eleva tanto las actitudes positivas como las interacciones sociales entre escolares que difieren en términos de género, raza, etnia o rendimiento académico entre otras características.

El aprendizaje cooperativo también conlleva un potencial asociado con algunos beneficios cognitivos y meta cognitivos, dado que involucra los estudiantes de un discurso que los obliga a ser explícitos (y por lo tanto disponibles para la discusión y la reflexión) tanto el procesamiento de la información, como las estrategias para la resolución de los problemas planteados por una actividad dada. De hecho los estudiantes son más propensos a mejorar sus resultados cuando algunos tipos de aprendizaje cooperativo constituyen otra alternativa además de la realización de tareas individuales.

El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración a metas comunes, lo que desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas, semejantes a aquellas que son útiles también fuera de la institución educativa.

El aprendizaje cooperativo puede usarse junto con actividades que pueden ir desde el entrenamiento y la práctica de hechos y conceptos, hasta la discusión y la resolución de problemas – aunque probablemente es más valioso como una manera de comprometer a los estudiantes en aprendizajes significativos por medio de tareas auténticas en un contexto social determinado. Igualmente los estudiantes (sobre todo los tímidos) se sienten más cómodos hablando en grupos pequeños. Este ambiente de características más íntimas, favorece la expresión de las ideas propias.

En algunas formas de aprendizaje cooperativo tales como las discusiones sobre cómo hacer las tareas, la revisión de trabajos y la provisión de retroalimentación o

tutorías, un estudiante puede ayudarle a otro a alcanzar sus metas individuales. Otras formas de aprendizaje cooperativo implican un trabajo colectivo en el que los estudiantes tienen que compartir sus recursos y repartir el trabajo (llevar a cabo experimentos, elaborar *collages* o preparar reportes colectivos; que presentarán para el resto del salón). Frecuentemente los modelos de aprendizaje cooperativo en los que los estudiantes trabajan juntos para la elaboración de un producto, se caracterizan por una división del trabajo entre los miembros del grupo.

Los métodos de aprendizaje cooperativo suelen dar mejores resultados si las metas del grupo se combinan con las responsabilidades individuales. Esto quiere decir que cada miembro del grupo tiene la oportunidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje de la actividad (los estudiantes deben saber que cualquier miembro del grupo puede ser llamado a responder cualquiera de las preguntas que se le hagan al grupo o que será evaluado individualmente).

Es importante elegir bien las actividades que se usarán siguiendo esta modalidad de enseñanza. Algunas actividades se llevan a cabo con mayor naturalidad en solitario, por parejas o en grupos de tres a seis estudiantes.

Los estudiantes deben recibir todas las instrucciones y aclaraciones necesarias para comprometerse productivamente en esta suerte de actividades. Por ejemplo, los maestros pueden verse en la obligación de mostrarles a sus alumnos cómo escuchar, intercambiar, integrar las ideas de los demás y manejar los desacuerdos de una manera constructiva. Mientras los estudiantes trabajan en grupo, el maestro debe circular para monitorear los avances, proporcionar la asistencia necesaria y asegurarse de que esté trabajando productivamente.

#### Grado de aprendizaje cooperativo

- § Interdependencia positiva.
- § Valoración individual.
- § Miembros heterogéneos.
- § Liderazgo compartido.
- § Responsabilidad por los demás.
- § Enfatiza la tarea y su mantenimiento.
- § Se enseñan directamente habilidades sociales.
- § El profesor observa e interviene.
- § Ocurre el procesamiento en grupo.

#### Grupos tradicionales

- § No hay interdependencia.
- § No hay valoración individual.
- § Miembros homogéneos.
- § Sólo hay un líder.
- § Responsabilidad por sí sólo
- § Sólo enfatiza la tarea.
- § Se presuponen e ignoran las habilidades sociales.
- § El maestro ignora a los grupos.
- § No hay procesamiento en grupo.

Cuando un grupo no está funcionando cooperativamente y la interdependencia positiva no se encuentra presente, los alumnos:

- § Dejan el grupo impulsivamente.
- § Platican de tópicos diferentes al trabajo.
- § Realizan su propio trabajo mientras ignoran a sus compañeros.
- § No comparten respuestas ni materiales.
- § No corroboran si los demás han aprendido o no.

Para lograr un eficaz proceso en la enseñanza cooperativa se plantean los siguientes pasos:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar estudiantes a los grupos.
- Acondicionar el aula.
- Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- Explicar la tarea académica.
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Estructurar la valoración individual.
- Estructurar la cooperación intergrupo.
- Explicar los criterios del éxito.
- Especificar las conductas deseadas.
- Monitorear la conducta de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
- Proporcionar un cierre a la lección.



- Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el buen funcionamiento del grupo.
- En relación con los pasos de enseñanza antes delineados, los autores proponen la necesidad de que el profesor trabaje con estos tipos de estrategias:
  - Especificar con claridad los propósitos del curso y la lección en particular.
  - Tomar ciertas decisiones respecto a la forma cómo ubicará a sus alumnos en grupos de aprendizaje previamente al acto de la enseñanza.
  - Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de la meta
  - Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para proveer asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
  - Evaluar el nivel de logro de los estudiantes y ayudarles a discutir qué tan bien colaboraron unos con otros.

El aprendizaje cooperativo toma su nombre del hecho de que los estudiantes se encuentran en situaciones de aprendizaje en las cuales trabajan juntos para alcanzar metas comunes.

Las metas grupales son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí. No hay nada más sencillo que comparar esta orientación grupal con aquellas que normalmente se dan en las clases.

La responsabilidad individual requiere que cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo demuestre su destreza en los conceptos y las habilidades que se enseñan.

El docente comunica lo que se espera de la responsabilidad individual, enfatizando el hecho de que todos los estudiantes deben comprender el contenido y exigiendo que todos los estudiantes puedan demostrar esa comprensión.

Las metas grupales construyen la cohesión grupal, la responsabilidad individual asegura que cada miembro del equipo aprenda el contenido. La igualdad de oportunidades para el logro del éxito es el tercer elemento del aprendizaje cooperativo, que puede aumentar la motivación del alumno. Este elemento es particularmente importante en clases heterogéneas en las que el nivel de los conocimientos previos y de las habilidades varía. Igualdad de oportunidades para

logro del éxito significa que todos los estudiantes, más allá de la habilidad o de los conocimientos previos, pueden esperar ser reconocidos por sus esfuerzos.

Cada alumno gana puntos de superación cuando obtiene puntaje más alto en su ejercicio individual que los promedios totales. Los promedios con llamados puntajes básicos, que consideran el nivel de desempeño inicial de los alumnos. Los puntos de desarrollo individual, entonces, contribuyen al desempeño total del equipo. Con el uso de este sistema, los estudiantes que comienzan con un bajo nivel de desempeño realmente pueden hacer una contribución mayor a los logros grupales que un estudiante con mejor desempeño.

Los métodos de aprendizaje cooperativo requieren que docentes y alumnos asuman roles diferentes de aquellos que se encuentran en las clases tradicionales. En las clases tradicionales, los docentes son el centro de la actividad y comúnmente usan la enseñanza en forma generalizada, para diseminar la información o para explicar habilidades. También en estas clases, los alumnos son a menudo pasivos y pasan la mayoría del tiempo escuchando o tomando nota

En las actividades de aprendizaje cooperativo, los docentes a menudo usan la enseñanza dirigida a todo el grupo para presentar y explicar conceptos y habilidades básicos pero, después de esta presentación, el docente facilita el aprendizaje en grupos pequeños. Esto comienza con el agrupamiento de los alumnos, continúa con la construcción de un sentido del trabajo en equipo e incluye el monitoreo para asegurar que todos los alumnos estén aprendiendo.

Los papeles del estudiante también cambian. El aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes sean activos y que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Este objetivo se alcanza haciendo que los alumnos actúen como docentes y como estudiantes. Además, los alumnos también aprenden a explicar, comprometerse, negociar y motivar cuando participan como miembros del grupo. El crecimiento de estas habilidades de interacción social tal vez sea uno de los resultados más importantes de las actividades del aprendizaje cooperativo.

Desde una perspectiva del desarrollo, el aprendizaje cooperativo funciona porque los alumnos tienen la posibilidad de interactuar y aprender de otros estudiantes. Desde el punto de vista del desarrollo, una de las maneras más eficaces de alentar el crecimiento conceptual es exponer a los estudiantes al encuentro con formas de pensamiento superiores o más complejos (Eggen y Kauchak, 1994). Por ejemplo, si varios estudiantes en una clase de ciencias están resolviendo problemas con cálculo de variables para sus experimentos, una manera de incrementar la comprensión es ponerlos con estudiantes que ya comprenden el proceso. Cuando los estudiantes trabajan juntos, los alumnos menos hábiles aprenden de sus pares más avanzados y la comprensión de éstos se incrementa cuando tratan de explicar ideas abstractas a sus compañeros de equipo. El

aprendizaje cooperativo promueve este aprendizaje mediante el dar y recibir que ocurre en los grupos.

El aprendizaje cooperativo es también eficaz para alentar la elaboración cognitiva. La investigación indica que la elaboración – el proceso de formar uniones entre ideas que son almacenadas en la memoria - es una de las maneras más efectivas de promover el aprendizaje y la retención a largo plazo (Eggen y Kauchak, 1994; Wittrock, 1986). Los docentes usan la elaboración para promover el aprendizaje y alientan a los estudiantes a buscar y a formar conexiones entre el nuevo contenido y los conceptos que ya comprende. En las actividades de aprendizaje cooperativo, una de las maneras más eficaces para alentar la elaboración es pedir a los estudiantes que expliquen el trabajo de otro. La investigación acerca de este proceso indica que los estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que sólo escuchan explicaciones, quienes, a su vez, aprenden más que los estudiantes que aprenden solos (Slavin, 1989).

La última explicación de la eficacia de las actividades de aprendizaje cooperativo se relaciona con la práctica y la retroalimentación que los alumnos reciben en los grupos. A diferencia de lo que sucede en las clases generalizadas, la retroalimentación en grupos pequeños puede ser individualizada y relacionada con la comprensión inmediata de los alumnos. Las explicaciones de los alumnos son a veces más efectivas que las de los adultos, porque son propuestas en términos que otros alumnos pueden relacionar.

Se puede decir que el aprendizaje cooperativo es un enfoque del aprendizaje que hace que los alumnos trabajen juntos para alcanzar una meta común. Existen varias estrategias de aprendizaje cooperativo. Todas tienen como principios que las guían la construcción de metas grupales, la responsabilidad individual en la tarea y la igualdad de oportunidades para el logro del éxito. Que los estudiantes aprendan a trabajar juntos eficazmente es la meta dominante de todas las estrategias. La división de la clase en grupos de aprendizaje (DCGA) hace que cuatro o cinco alumnos trabajen juntos hacia la comprensión y automatización de conceptos y habilidades.

#### 5.6 DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO MEDIANTE LA INDAGACIÓN.

Esta estrategia docente de indagación es uno de los métodos más eficaces para desarrollar las habilidades de pensamientos a nivel superior y crítico.

“La indagación puede considerarse en un sentido general como un proceso de respuesta a preguntas y su resolución de problemas basado en hechos y observaciones”<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> EGGEN, P. Y KANCHAK D. Estrategias docentes .F. C. E. México: s.n., 1996. p. 360

Desde el punto de vista educativo, esta estrategia está diseñada para enseñar a los alumnos, cómo investigar problemas y responder preguntas basándose en hechos.

Los pasos del modelo de indagación son cinco:

- Identificación de una pregunta o problema.
- Formulación de hipótesis.
- Recolección de datos.
- Evaluación de la hipótesis.
- Generalización.

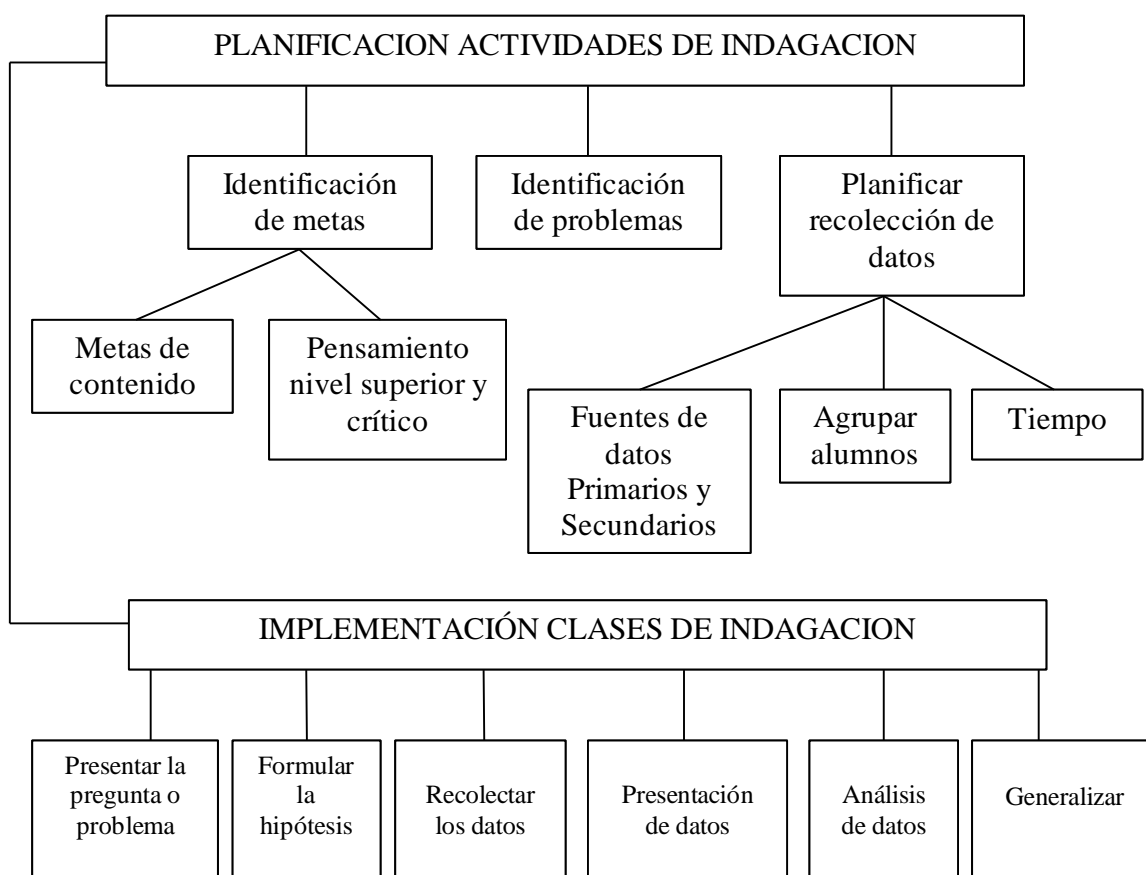
Cabe aclarar antes de seguir adelante que esta estrategia de indagación requiere un clima particular de la clase donde los estudiantes se sienten libres de asumir riesgos, ofrecer sus conclusiones, conjeturas, evidencias sin tener vergüenza o miedo a las críticas, ya que el éxito de la clase depende del pensamiento del alumno.

En tanto que el docente deba asumir un papel de activador del proceso, en lugar de limitarse a exponer y presentar la información a los alumnos, como ocurre en el modelo “tradicional”.

Es necesario tener en cuenta nuevamente que los alumnos “aprendan haciendo”, si pasan el tiempo aprendiendo hechos pasivamente, no sólo desarrollan concepciones equivocadas acerca de cómo y dónde se origina el conocimiento, sino que además dejan de desarrollarse las habilidades necesarias para generar su propio conocimiento, en tanto que si se propician procesos de indagación se desarrollan habilidades superiores como formular conclusiones, considerar puntos de vista de otros.

La indagación es un proceso de resolución de problemas basado en la evidencia. El proceso de indagación suele comenzar con un problema o pregunta. Se sugiere soluciones o respuestas tentativas (hipótesis) y se reúnen datos, lo que permite la evaluación de éstas. Las hipótesis son evaluadas de acuerdo a los datos disponibles, y las generalizaciones disponibles, se formulan a partir de las conclusiones.

Figura 21. Planificación de actividades de indagación



Fuente: Eggen y Otro Modelo. Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante indagación (pag. 320 y ss)

El proceso de indagación forma parte de nuestra vida cotidiana y está presente en actividades tan simples como decidir entre dos productos al efectuar una compra. La indagación de Suchman es similar a la indagación general, salvo por el modo en que se recolectan los datos. Para superar las dificultades con el tiempo y los recursos disponibles, Suchman ideó un manera de hacer que los estudiantes recolecten datos mediante preguntas en lugar de observaciones reales. Por otra parte, los procedimientos de Suchman hicieron la indagación accesible en todas las áreas de contenido, mientras que la indagación general sólo suele verse en ciencias.

La indagación se utiliza cuando los docentes apuntan hacia el pensamiento del nivel superior y crítico más que a la comprensión de un tema y que los problemas

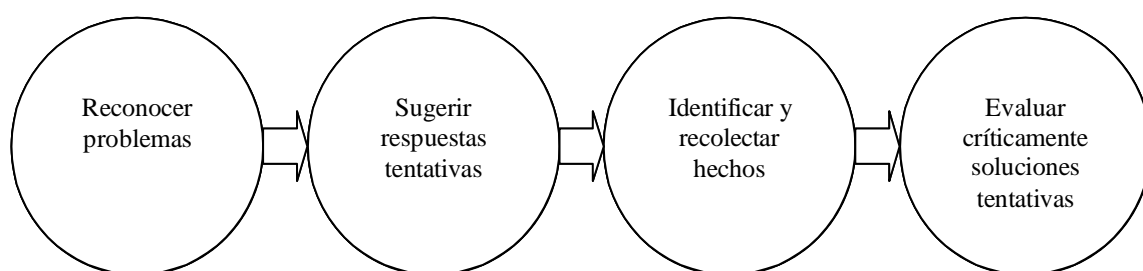
de indagación, las hipótesis y los datos deben efectuar una planificación cuidadosa para guiar el desarrollo del proceso.

El proceso de planificación comienza con una consideración cuidadosa de las metas, pueden ser metas de contenido y de pensamiento de nivel superior.

Las metas de contenido son aquellas que permiten encontrar relaciones entre diferentes ideas, poseen temas que contienen relaciones de causa y efecto.

En las metas de pensamiento de nivel superior, el docente que conduce esas clases de indagación tiene como meta principal el desarrollo de las habilidades de los estudiantes para:

Figura 22. Desarrollo de habilidades de pensamiento



Para llevar a cabo clases de indagación es necesario que haya un problema o pregunta y además, debe haber acceso a los datos que permiten la investigación del problema. Las dos cosas requieren planificación.

**IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS:** una vez que el docente identificó una relación que puede ser investigada, su siguiente tarea es preparar una pregunta o problema para abordarla.

**PLANIFICAR LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS:** una vez planificada la identificación del problema, se debe planificar cómo los estudiantes recolectan los datos para establecer las hipótesis, los procedimientos para la recolección de datos pueden provenir en lo posible de los estudiantes, el docente debe guiar y facilitar el proceso, lo que requiere planificación.

**FUENTES DE DATOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS:** las fuentes de datos primarios son observaciones directas de individuos sobre los eventos que se

estudian (Por ejemplo, Las observaciones de los alumnos de Karen sobre el pan, las observaciones sobre los movimientos del péndulo, las entrevistas)

Las fuentes de datos secundarios son interpretaciones de otros individuos sobre las fuentes primarias (Libros de texto, las enciclopedias, las biografías, los libros de diferentes autores, son fuentes secundarias).

AGRUPAR A LOS ALUMNOS: en esta parte, con el fin de aprovechar al máximo la consulta de diferentes fuentes el profesor puede asignar a diferentes grupos de estudiantes la tarea de reunir información acerca de diferentes autores y dar esta información a la clase en una sesión plenaria, se puede luego discutir acerca de la calidad de los informes, diversidad de fuentes, gramática, redacción, exposición, científicidad de los hallazgos, discusión que puede llevarse en la misma sesión o en días diferentes.

TIEMPO: este tipo de clase de indagación puede desarrollarse en una sesión: (estudio de autor y obra) o varias semanas (crecimiento de las plantas) por lo que el docente debe considerar el tiempo de desarrollo y la integración que pueda hacer con otras actividades de otras áreas.

IMPLEMENTACIÓN CLASES DE INDAGACION: como se lo presentó en el esquema, las clases de indagación comienzan con un problema o pregunta, que es seguido de una respuesta o solución tentativa (hipótesis). Luego se reúnen los datos para ayudar a determinar la validez de las hipótesis y, una vez realizado la evaluación se construyen generalizaciones. Veamos el Proceso.

PRESENTAR LA PREGUNTA O EL PROBLEMA: la investigación de indagación comienza cuando se identifica una pregunta o problema. La pregunta debe seguir espontáneamente de una discusión en una clase o el docente puede planificar y guiar a los estudiantes para que identifiquen la pregunta /problema.

Se sugiere escribir de manera clara el problema, en el tablero o en diapositiva, es decir que quede expuesto de manera visible, luego verificar que quede comprendido el lenguaje y los conceptos contenidos.

## 5.7 LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA

La enseñanza problémica es un proceso pedagógico y metodológico de conocimiento que se desarrolla mediante la formulación de problemas epistemológicos y prácticos que se buscan resolver a través de distintos métodos y técnicas de aprendizaje cuya característica particular es la de tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.

“La enseñanza problémica como sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora del conocimiento y forma de la actividad que integra

métodos de enseñanza y aprendizaje los cuales se caracterizan por tener rasgos básicos de la búsqueda científica”<sup>73</sup>

Las características de la enseñanza problémica son:

- Parte de problemas comunes que son significativos para los estudiantes en términos prácticos.
- Agota el conocimiento de los estudiantes sobre dichos problemas y los induce a la búsqueda de nuevos conocimientos.
- Potencializa a los estudiantes para construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento.
- Desarrolla en el estudiante el espíritu científico y la disciplina de trabajo académico, partiendo de sus propios intereses y motivaciones.
- Crea espacios de trabajo con el objeto de que el estudiante madure en la construcción de su propio pensamiento científico, matemático, sociológico, ambiental, filosófico, comunicativo, artístico, lúdico, ético...
- Utiliza en forma amplia y flexible distintas metodologías y recursos educativos que potencialicen la capacidad de aprender.

La enseñanza problémica, está constituida por cuatro categorías de análisis básicas:

- La situación problémica.
- El problema metodológico.
- Las tareas y preguntas problémicas y,
- El nivel problémico de la enseñanza.

La Situación Problémica es aquella situación pedagógica nacida de la cotidianidad del estudiante que da lugar a preguntas que es necesario resolver.

Es la situación que se caracteriza por la existencia de un nuevo objeto de actividad intelectual y la aspiración a dominarlo por parte del sujeto de aprendizaje.

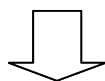
La situación problémica surge sólo sobre la base de la interacción del sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento, en tanto que esta interacción de inmediato no determine los resultados.

---

<sup>73</sup> MASMUTOV. M.I. La Enseñanza Problémica. La Habana: Pueblo y Educación. 1994. p.68



LO PROBLÉMICO ES PARTE INTEGRANTE DEL PROCESO  
METODOLÓGICO DEL CONOCIMIENTO



NECESIDAD DE DESARROLLAR LAS CAPACIDADES  
COGNOSCITIVAS DE LOS ESTUDIANTES



ESTIMULACION A LA BÚSQUEDA DEL PENSAMIENTO  
CREADOR

Aspectos generales a tomar en cuenta en la situación problémica:

- Ser el resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta.
- Que motive el interés en la búsqueda de conocimiento.
- Agotar el conocimiento formal de los alumnos (prenociones) antes de iniciar la búsqueda del nuevo conocimiento.
- Dirigir la búsqueda del conocimiento académico –científico hacia la solución del problema inicial dándole mayor importancia al proceso que al resultado.
- Adoptar y construir categorías propias de análisis.

La búsqueda de respuestas a los problemas formulados, de soluciones a las necesidades establecidas, sigue el proceso que caracteriza la búsqueda de conocimiento científico. Los conocimientos de la ciencia se argumentan a través del conocimiento del proceso en el cual surgieron.

Así, la solución de cualquier problema comienza por su formulación, por determinar las características del mismo, por definir los elementos constitutivos, la relación e interacción entre ellos, entre otras posibilidades de búsqueda de quehacer pedagógico. El alumno, conjuntamente con su maestro define el procedimiento para resolver el problema, establecen el método e inician el proceso de solución.

En el camino por resolver el problema central van surgiendo nuevos problemas que enriquecen la búsqueda y amplían las posibilidades de conocimiento. No

obstante, es importante tener en cuenta, que cuando se define el problema central se está determinando implícitamente el campo de búsqueda intelectual, se están formulando los objetivos del proceso de conocimiento y se están estableciendo las condiciones en que se llevará a cabo el mismo, y que al abordar problemas que le son comunes al problema central no debe perderse la óptica de la solución de éste, sin perder tampoco la oportunidad de beneficiarse de la acción educativa que genera la aparición de nuevos problemas.

A partir de la construcción de la situación problémica, de la definición del problema docente (cognoscitivo), se inicia un proceso de inventario de recursos intelectuales y metodológicos que establecen el nivel de partida en la solución del problema, las necesidades teóricas y metodológicas para poder abordarlo. Se define el proceso cognoscitivo como:

La búsqueda de conocimientos para resolver problemas y que está condicionada por las posibilidades cognoscitivas de los estudiantes, su nivel de preparación y desarrollo intelectual y por la capacidad intelectual y metodológica del docente y su creatividad e ingenio para conducir el proceso. A esto se suma la disposición de recursos materiales de carácter técnico, científico, cultural, didáctico, bibliográfico, sistémico.

En la situación problémica y en la solución del problema central se ponen en movimiento elementos constitutivos del método científico, que permiten ir abriendo espacios para la reflexión sistemática que ha de conducir a la solución de los interrogantes, a través de los cuales se debe tener acceso al conocimiento buscado.

Una vez definido el problema cognoscitivo, se hace imprescindible seguir un proceso de apropiación del mismo que conduzca a su transformación en objeto de estudio. Es necesario entonces describir el problema, pues nos brinda la posibilidad de identificarlo a través de los rasgos más generales; a partir de la descripción, debe someterse a una reflexión general, que nos permita, ya no identificarlo, sino entenderlo en su estado natural. De esa reflexión, surge el interés por someter el problema a un análisis que supere la descripción y reflexión simple, para incursionar en sus elementos más esenciales desde los cuales el problema puede ser sometido a comparación y contrastación con otros que le son similares, establecer sus diferencias y llegar a conclusiones particulares o generales.

Tanto la situación problémica, como el problema central son abordados a través de preguntas, la pregunta se erige en el elemento de trabajo fundamental de la enseñanza problémica. El problema se desglosa en preguntas que orientan en el hallazgo y análisis de aquellos hechos necesarios para su solución. La pregunta problémica conduce a la reflexión del estudiante en la búsqueda de un conocimiento nuevo; ella aparece cuando las explicaciones al problema general se

han agotado en el conocimiento común y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico-científico. La respuesta a la pregunta problémica argumentada y demostrada, contiene el conocimiento necesario para solucionar el problema central; es parte de la solución.

La tarea problémica, es concebida por los teóricos a través de tres aspectos:

- La definición del método de búsqueda de conocimiento.
- La definición de conocimiento faltante.
- La búsqueda del conocimiento que responde las preguntas problémicas en la solución del problema central.

En todo este proceso, la pregunta problémica, constituye el eje central en torno al cual gira la labor problémica:

“En el proceso de la enseñanza problémica, la pregunta es un componente obligado y se integra al sistema con la tarea, el problema, la situación problémica y se puede considerar no sólo como parte de una tarea, sino como la expresión lógica del problema y el motor que impulsa al sujeto a la solución del mismo”<sup>74</sup>.

La característica fundamental que tiene la enseñanza problémica es la de utilizar no sólo los conocimientos del saber que es objeto de estudio, sino otros saberes científicos y disciplinas que le posibilitan al estudiante y al maestro el conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad.

En esa medida la labor problémica es una labor cuya tendencia más acentuada es la de ser interdisciplinaria.

El grado de complejidad con que se establece la situación problémica, determina el problema central, estructura las preguntas problémicas y en consecuencia desarrolla la labor problémica, defendiendo el nivel problémico de la enseñanza.

Este nivel problémico es entendido como la relación que existe entre el conocimiento inicial y la asimilación de nuevos conocimientos durante la labor problémica, es un proceso que se desarrolla a través de un conjunto de operaciones intelectuales, en las que el individuo no sólo asimila los contenidos del saber en forma consciente, sino que se descubre su propia posibilidad para la búsqueda de conocimientos, se percata de su potencialidad creadora y recreadora de los mismos, de la capacidad de su imaginación y su utilidad en la solución de dificultades, y se le despierta internamente la inquietud por la investigación.

---

<sup>74</sup> MARTÍNEZ LL., Martha. La enseñanza problémica y el desarrollo del pensamiento creador. s.i.: s.n., 1996. P. 41.

La enseñanza problémica no consiste únicamente en la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en el que el alumno aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que supere su óptica formal.

La educación problémica disciplina al alumno en el trabajo, lo torna observador, reflexivo, analítico, creativo, seguro de sí mismo, riguroso y en fin, le proporciona indirectamente las características propias de un pensador científico. Quisiéramos hacer énfasis en el carácter creativo de la enseñanza problémica. Todo proceso de aprendizaje que se desarrolle a partir de la solución de problemas, requiere de una alta dosis de imaginación, de fantasía y de acción creativa, que permita hacer suposiciones, formular hipótesis, arriesgar respuestas tentativas; la ciencia geográfica sólo es posible si sus verdades antes de ser verdades demostradas son verdades intuitivas, soñadas.

En esta medida, sin permitir que se pierdan en las divagaciones incoherentes y absurdas hay que dar cabida en la clase problémica, a la especulación argumentada, sobre todo en ese período en que se agota el conocimiento común para crear la necesidad del conocimiento académico-científico: la situación problémica.

La enseñanza problémica y heurística son variante de los métodos productivos. El más alto nivel de los métodos productivos, corresponde a los creativos, que se identifican con los métodos propios de investigación científica y que implican que el alumno sea capaz de “descubrir” nuevos contenidos, de resolver problemas para los cuales no dispone, incluso de todos los conocimientos para su solución.

Los métodos de enseñanza problémica establecen una nueva correlación entre la asimilación reproductiva y la productiva, incluyendo la creativa. Aunque para su estudio teórico es posible separar la asimilación reproductiva y la productiva, en el proceso docente educativo estas constituyen una unidad. La asimilación productiva y creadora resulta imposible sin la asimilación reproductiva. En la solución de cualquier problema o situación, el estudiante utiliza constantemente los conocimientos que ya posee. De forma análoga, la reproducción contiene elementos creadores en la esfera de la organización lógica de la exposición.

No se debe restar importancia a la capacidad de obtener conocimientos por la vía receptiva, ya que el hombre requiere desarrollar esta capacidad durante toda su vida; además, el ritmo de crecimiento vertiginoso del conocimiento científico demanda de éste la capacidad de asimilar receptivamente. De lo anteriormente expuesto se deduce que no se trata de erradicar en el trabajo docente los métodos que promueven la asimilación reproductiva, de lo que se trata es de vincularlos racionalmente con los métodos que estimulan la asimilación productiva.

Cada vez más se desarrolla la enseñanza cuando se producen situaciones problemáticas, con el fin de que el estudiante se apropie del método de solución de problemas. La solución de los problemas científicos se logra, fundamentalmente, sobre la base de métodos de la investigación científica, métodos que deben ser los mejores a utilizar en el proceso de formación, si se quiere egresar un ciudadano productor y creativo.

La enseñanza problemática se fundamenta en regularidades de la lógica formal y dialéctica, de la didáctica de la enseñanza que tiende al desarrollo y de la metodología del pensamiento y de la actividad. Se basa en los principios de la didáctica tradicional, pero con un nuevo enfoque. Surge del propio método explicativo, pero organizando la búsqueda científica, la creación, además de su explicación.

La esencia de los métodos de enseñanza problemática está en la contradicción dialéctica, en el carácter contradictorio del conocimiento. El proceso de aprendizaje se caracteriza por sus contradicciones propias, que se relacionan con las del proceso general docente educativo. Durante su formación, el estudiante tiene que desarrollarse paulatinamente pasando por métodos de reconocimiento, de producción, de aplicación y por último, de creación. La actividad del egresado exige la aplicación de métodos deductivos, creativos. Los métodos de enseñanza problemática, adecuadamente seleccionados y utilizados deben contribuir a dar solución a esta contradicción.

El proceso de asimilación de los conocimientos por los estudiantes debe aproximarse al del pensamiento científico y en tal sentido mostrarse como un proceso de descubrimiento de los conocimientos existentes. La enseñanza problemática se desarrolla mediante un conjunto de procedimientos que modelan el pensamiento y tiene carácter de búsqueda, carácter investigativo.

La esencia de la enseñanza problemática consiste en que los estudiantes guiados por el profesor, se introducen en el proceso de búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir de forma independiente los conocimientos y a emplearlos en la solución de nuevos problemas.

La enseñanza problemática se estructura en diferentes tipos de problemas docentes y en la combinación de la actividad reproductiva, productiva y creadora del estudiante.

Ahora bien, el juego didáctico puede llegar a ser un método muy eficaz de la enseñanza problemática. Hay distintas variantes de juegos didácticos, como son: los de tipo competitivo, encuentro de conocimientos, olimpiadas, etc.; y son de tipo profesional u ocupacional, análisis de situaciones concretas de la producción, análisis de casos, interpretación de papales, etc.

Actualmente los centros de educación tienen ante sí la tarea de organizar una enseñanza que permita el tránsito natural del estudiante, de la actividad cognoscitiva a la actividad profesional, de ahí la tendencia a la profesionalización de la enseñanza que conduzca al incremento del nexo entre la actividad docente y la actividad profesional de los egresados.

El juego ocupacional didáctico y sus variantes gozan de una amplia difusión en el mundo. En su sentido más amplio, el juego didáctico ocupacional puede ser definido como el modelo simbólico de la actividad profesional. Mediante el juego didáctico ocupacional y otros métodos lúdicos de enseñanza, es posible contribuir a la formación del pensamiento teórico y práctico del egresado y a la formación de las cualidades que deben reunir para el desempeño de sus funciones: capacidad para dirigir y tomar decisiones individuales y colectivas, habilidades y hábitos propios de la dirección y de las relaciones sociales.

Podemos decir que la enseñanza problémica, en conclusión, es un enfoque centrado en la actividad del estudiante. Siempre se ha trabajado con la resolución de problemas en la enseñanza, pero el enfoque tradicional se centraba en transmitir primero los contenidos y después se aplicaban éstos en la solución del problema. En este caso, el orden es justamente el contrario. La actividad principal es el problema a resolver y los contenidos se aprenden en función de la necesidad de éstos para llegar a la solución del problema. La enseñanza basada en problemas, en casos o en proyectos tiene siempre por objetivo la creación de un entorno de aprendizaje que ofrezca unas tareas lo más realistas y auténticas posibles, o bien, lo más próximas a los intereses de los estudiantes. El objetivo fundamental de este enfoque es facilitar la transferencia de los aprendizajes y enfatizar la importancia de que los estudiantes aprendan a identificar y resolver problemas pero también a generar otros nuevos.

Los entornos basados en problemas presentan las siguientes características:

Objetivos de aprendizaje. El diseño de estos entornos intenta estimular y comprometer al alumno en la solución de problemas. Nada se simplifica ni se suponen.

Construcción o producción de problemas. Los problemas han de contener los conceptos y principios relevantes para un determinado dominio. Cuando se han de elaborar problemas, primero se han de identificar los conceptos primarios que los estudiantes deben conocer. Este aspecto es en muchas ocasiones polémico para los diseñadores de los problemas, puesto que se han de definir muy bien cuáles son estos conceptos primarios.

El problema ha de ser auténtico ya que los alumnos pueden explotar las diversas dimensiones del problema, los problemas reales motivan más a los alumnos y tienen un mayor interés por conocer el resultado del problema.

## 5.8 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) nace en la década de los sesenta en la universidad de McMaster (Canadá) como producto de la preocupación de un grupo de profesores, por articular la teoría y la práctica, el ser y el hacer, el conocimiento y el trabajo. De aquí se expande rápidamente por Norteamérica y Europa.

En los Estados Unidos fue la Universidad de Nuevo México la primera en cambiar su currículo tradicional por una totalmente basado en problemas.

El ABP es una metodología educativa, que usa un problema concreto, real, como estímulo para el aprendizaje, siguiendo un proceso de razonamiento lógico y secuencial para obtener la solución. Existe abundante sustentación de estrategias, desde el campo de la ciencia de la educación.

Para muchos, este método es realmente un proceso hipotético - deductivo cuya utilidad en el proceso de enseñar a razonar, se conoce desde mediados del siglo y se sustenta en los conceptos de Polya y Piaget. Ahora el problema – eje de la estrategia - se define como: "un patrón de conducta, que se ve y se siente como algo inusual; que crea incertidumbre o ambigüedad y despierta interés o curiosidad. Resolver un problema lleva a construir una secuencia de operaciones que modifica el estado inicial del estado final"<sup>75</sup>.

El aprendizaje basado en problemas hace parte de la enseñanza problémica, mostrando al estudiante el camino para la obtención de los conceptos. Las contradicciones que surgen en este proceso y las vías para su solución, contribuyen a que este objeto de influencias pedagógicas se convierta en sujeto activo del proceso.

Para todo ello, es necesario que el docente sea un creador, facilitador y guía que estimule a los estudiantes a aprender a descubrir y sentirse satisfechos por el saber acumulado.

El modelo EBP (Enseñanza basada en problemas) o ABP (Aprendizaje basado en problemas) utiliza situaciones problemáticas para conducir el aprendizaje y puede concretizarse en un proyecto de investigación, en un método de estudio de casos. en un proyecto de diseño, etc.

Las bases fundamentales de tal modelo pueden representarse en los siguientes conceptos:

- Grupos pequeños

---

<sup>75</sup> PIAGET J. APOSTEL L. Construcción y validación de la teoría científica. Buenos Aires: Paídos, 1986. 95.



- Autodirección
- Interdependencia
- Autoevaluación

En el proceso de resolución de problemas, propio de la EBP, se contemplan una serie de etapas y tareas que el estudiante debe realizar. Al igual que para el efectivo funcionamiento de las EBP, se requieren ciertas características por parte de los participantes del proceso docente.

“ Además busca desarrollar habilidades y éstas son:

- Habilidades para la resolución de problemas (definidos y no definidos).
- Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo.
- Habilidades metacognitivas, de autoconfianza y de Autodirección.
- Habilidades de autoevaluación.
- Habilidades para el manejo del cambio.
- Habilidades de aprendizaje continuo (a lo largo de la vida)<sup>76</sup>.

#### 5.9 LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA, APRENDER INVESTIGANDO, ENSEÑAR INVESTIGANDO.

La investigación como un proceso metodológico y didáctico se ha fundamentado en diferentes paradigmas hasta llegar al momento actual, en el que se considera a la investigación el principio básico de la nueva manera de investigar, cuya base es el análisis, la reflexión y la crítica constructiva de la Práctica de Campo en su ejercicio profesional.

Así la investigación se acerca más a la práctica diaria, en el aula, donde los geógrafos actúan similar a lo que hace un investigador, es decir se comprometen con su sociedad y su entorno.

Se investiga entonces sobre problemas relacionados con el análisis geográfico y la solución más viables a estos problemas es a través de los nuevos paradigmas de investigación.

---

<sup>76</sup> RIVERON PORTELA, Otoniel. ÁNGEL GÓMEZ, Martín Alfonso, GÓMEZ MORALES, Carlos. Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías. Ed. Contexto Educativo, 1996. p.10.



Con lo anterior se puede decir que el proceso enseñanza -- aprendizaje de la ciencia geográfica debe girar en torno a la investigación como base de la enseñanza; dentro de esta visión alternativa de lo que debe ser el trabajo del geógrafo, la investigación, la teoría y práctica pedagógica aparecen unidas constantemente, ya que ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido.

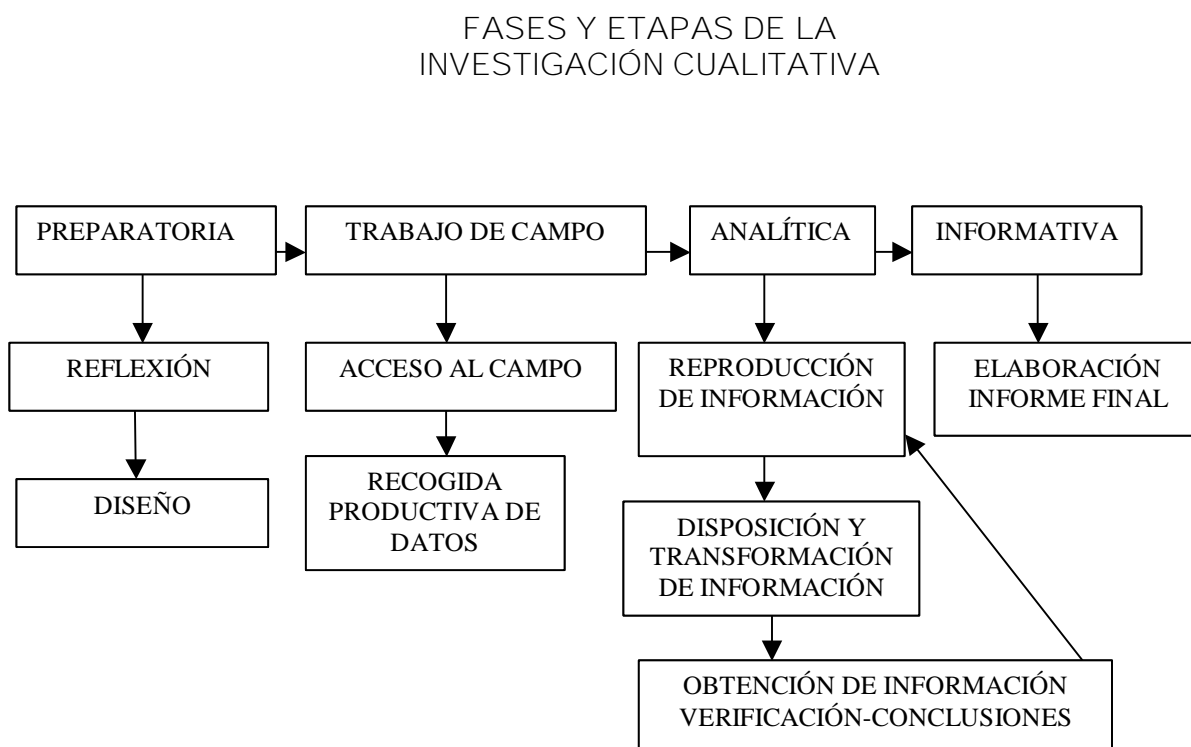
Figura 23. Profesores y estudiantes investigadores.



De esta forma, las aulas son laboratorios y los estudiantes y profesores los investigadores, que comprobarán en ellos la teoría geográfica, en este sentido la investigación geográfica se realiza en el contexto de un proyecto geográfico y es enriquecedora de la labor educativa del profesor, pues el mejoramiento de la enseñanza vendrá por el desarrollo del profesor, el reforzamiento de su juicio que partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria.

Por lo tanto, los receptores de la investigación serán los estudiantes y los docentes, ya que su poder parte de que las hipótesis se comprueben y no de que acepten así por que sí.

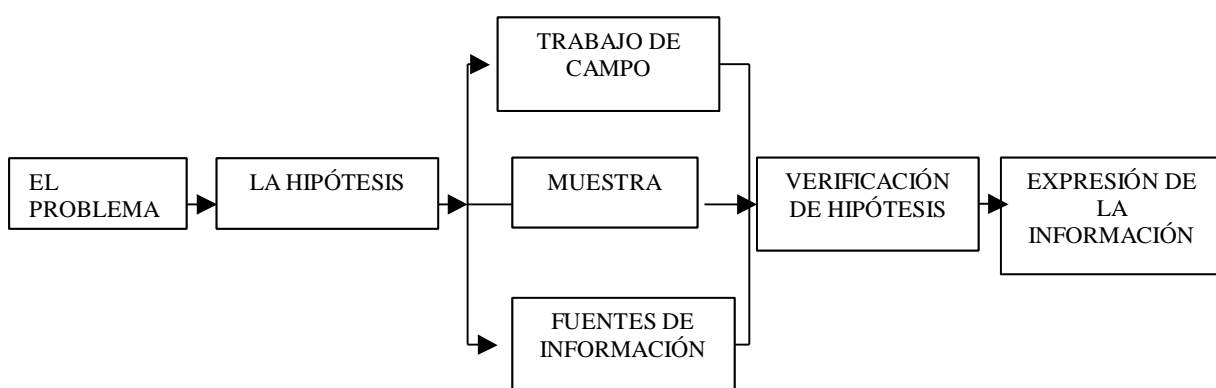
Figura 24. Fases y etapas de la investigación cualitativa



Fuente: RODRÍGUEZ A. y Otros (1999). Fases y etapas de la investigación cualitativa, en cuadernos de pedagogía. Edit. Praxis, Barcelona.

La investigación dentro del campo de la ciencia Geográfica debe motivar a la “Pedagogía del compromiso y la esperanza de un proyecto político-pedagógico para un futuro mejor y colectivo, para formar al ser humano, para potenciar el talento humano y los proceso de creatividad y de pensamiento, el hombre como hacedor de su propio proyecto. Para emancipar su curiosidad y su inteligencia”<sup>77</sup>.

Figura 25. Trabajo de campo



Fuente: AJA F.J.M. y Otros (1999). Fases de la Investigación, Océano, Barcelona.

Hoy en día el trabajo en el aula se lo debe considerar como una actividad investigativa que busca, tanto la transformación conceptual, metodológica y actitudinal de los alumnos, como la forma más apropiada para construir conocimiento en el campo de la pedagogía y la didáctica de la ciencia geográfica. No quiere decir esto, que los otros programas de investigación no pretendan este último objetivo, impulsados por investigadores que de alguna manera realizan su trabajo separados de las funciones estrictamente docentes, sino que, las propuestas investigativas tienen como meta hacer del educador, común y corriente, un investigador en el aula. Antes de entrar a las especificidades de las propuestas en mención, es conveniente discutir la concepción, hoy cada vez más dominante, de que la didáctica está siendo convertida en una disciplina científica con todo el estatus y rigor que los análisis epistemológicos exigen.

<sup>77</sup> CHALAPUD VELASCO, Juan Ramón. Educación, Reproducción, Resistencia, Transformación. 1ª. Edición. Pasto Colombia: Editorial Graficolor. p.20.

Haciendo una retrospectiva histórica, se puede decir que la investigación como una metodología en la enseñanza de la ciencia geográfica ha encontrado la necesidad de acudir a nuevas perspectivas paradigmáticas, ya que las críticas realizadas, desde el punto de vista epistemológico como metodológico, a los principios sobre los cuales se inspiraba el movimiento de reforma curricular, condujo a una crisis o a un "callejón sin salida" de la cual habrá necesariamente que salir acudiendo a nuevas formulaciones (Gutiérrez, 1985). Los nuevos paradigmas, dice Gutiérrez, han sido abundantes en la última década, tanto así que una buena clasificación de ellos podrá organizarlos en científicos, filosóficos y antropológicos o materialistas. Esta taxonomía se hace más fina, si se incorpora en el análisis la psicología del aprendizaje en la cual se apoya; lo cual da pie para hablar de aprendizaje para el desarrollo mental y, últimamente el de procesamiento de información.

Situándose la problemática en una apertura conceptual y metodológica, hay que reconocer que la investigación en la enseñanza de la ciencia geográfica posee la riqueza de estar siendo adelantada desde distintos enfoques, cada uno con sus respectivas bases epistemológicas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas y didácticas, que sin lugar a dudas, contribuirán significativamente al fortalecimiento y desarrollo de la comunidad general de investigadores que de ella se ocupan. De hecho, con respecto a las bases mencionadas, es preciso anotar que en cada corriente existe un punto de vista dominante, a la vez que todos esos fundamentos mencionados no hacen parte estructural de muchas de ellas. No obstante, por lo que el problema de la enseñanza y el aprendizaje es eminentemente humano, lo de esperarse sería una corriente que se configurara teniendo en cuenta todos esos fundamentos, para poder así, salir del nuevo enfoque cognitivo.

Hechas las puntualizaciones anteriores, se entra ahora a hablar del aprendizaje por investigación (Gagliardi, 1986), teniendo en cuenta que la base se encuentra en la construcción de las respuestas a las preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos para comprender el proceso de aprendizaje?; ¿cuáles son las teorías y las estrategias pedagógicas que pueden facilitar, el aprendizaje?. Cuando las estrategias pedagógicas y metodológicas se centran en el aprendizaje por investigación es importante considerar las representaciones de los alumnos y el valor que a éstas le atribuye el docente; además de una explicitación más o menos compleja de un modelo de conocimiento apropiado para el aula de clase.

Gagliardi, al respecto del modelo de conocimiento, es del parecer que hay dos teorías: La del sistema jerárquico de restricciones múltiples de Howard Ruttee; que aplicada al campo cognitivo, establece que los conceptos y redes de conceptos configuran redes de restricción mutua haciendo que cada elemento posea significación específica dentro de dicha red. La otra es la elaborada por Humberto Maturana y Francisco Varela, la cual puntualiza en el hecho de que los sistemas autopoyéticos se caracterizan por generarse a sí mismos, a la vez que producen

las condiciones de su propio funcionamiento. Gagliardi combina las dos teorías enunciadas, para sostener que la construcción de un concepto estructural determina una reestructuración del sistema cognitivo, haciéndolo apto para elaborar otros conocimientos; de ahí pues, que lo importante no sea lo que se aprende sino la transformación de aquello que se está aprendiendo.

La combinación teórica que Gagliardi hace, es el punto de partida para formular y poner en práctica su programa de investigación metodológica siguiendo el principio de que los estudiantes pueden aprender por investigación, en la meta ya enunciada de que ellos deben transformar aquello que se encuentran aprendiendo. Es interesante anotar al respecto, que en este caso, el del aprendizaje por investigación, los alumnos realizan dicha actividad, a la vez que el docente labora en el mismo sentido con relación a sus modelos teóricos y a sus estrategias pedagógicas y metodológicas concomitantes con dichos modelos.

El aprendizaje por investigación es aquel que afirma que los conocimientos no se transmiten sino que se construyen. Por tanto, los estudiantes deben investigar sus propias representaciones; las de su medio social y familiar; como analizar las propias del conocimiento científico; se persigue, además, el evitar la desvalorización de la propia cultura, la pérdida de conocimientos que son correctos en ella, para cerrar así, la brecha entre la ciencia todo poderosa y la población que se siente capaz de aprender.

La discusión central, se hace entre las dos aproximaciones didácticas: La de la transmisión directa de conocimiento y la dada por el modelo constructivista. Ellas, implícita o explícitamente, suponen una determinada concepción de la inteligencia y de su funcionamiento (Moreno, 1986); concepción que los profesores deben revisar en una especie de auto examen, ya que las dos aproximaciones referidas se hallan ubicadas en puntos de vistas distintos; esto es, el profesor como investigador debe ser claro y distinto en relación con la teoría de la enseñanza en la cual se halla enmarcado.

El aprendizaje, por transmisión directa de conocimientos, tiene su génesis en las ideas empiristas, concediéndoles prioridad a los elementos procedentes del exterior y prescindiendo prácticamente de la actividad interior del sujeto. Es un aprendizaje que se ha dado a la importancia de las representaciones; los errores conceptuales en la construcción del conocimiento y el papel que posee la comunicación en el aula.

Porlán A., puntualiza que la labor del profesor debe ir acompañada de un conocimiento consciente, racional y, en cierta manera científica, de los elementos más significativos del aula, entre ellos, el funcionamiento oculto entre la estructura social y las tareas académicas; por lo que es preciso un análisis detenido de los intercambios que se dan en clase. Por consiguiente, una concepción profesional del maestro como investigador supone, en principio, la necesidad de: a) adaptar y

reformular las propuestas curriculares a las variables contextuales de cada escenario didáctico; b) conocer los aspectos significativos del pensamiento de los alumnos y de la práctica del docente; y c) conocer las variables psicológicas.

Los resultados de las investigaciones orientadas por el paradigma constructivista están obligando a un cambio necesario de definición de lo que el maestro es y hace. Resulta anacrónica la representación tradicional del docente como aquella persona que cumple la función institucional de "dictar clases"; de transmitir unos conocimientos probados y aceptados por las comunidades de especialistas. Hoy el pedagogo y didacta de un saber, que sabe aquello que enseña, es un investigador en los problemas de su disciplina profesional, que es, como ya se ha demostrado, un área del conocimiento de gran complejidad. Así pues, no se puede optar institucionalmente por una enseñanza basada en el constructivismo, si no se parte del convencimiento de que el educador debe desempeñar ese rol que le es propio.

Convertir a los docentes en investigadores en el aula, requiere de la participación de los mismos en una evaluación investigativa de su trabajo, que les permita incorporar gradualmente los objetivos, métodos y técnicas de la investigación, comprobando las ventajas del nuevo enfoque. De la misma manera, colocarlos en la situación de un conflicto didáctico, con el fin de que entren en contradicción con sus propias limitaciones profesionales y les despierte el interés hacia la metodología investigativa (Porlan, 1987)

Se propone, por tanto, una clase de investigación que se base y desarrolle, tanto en los conocimientos ordinarios de los alumnos como en sus propias estrategias investigativas, de tal forma que se puedan ir reorganizando, poco a poco, los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que sean posibles y convenientes en cada etapa del desarrollo y para cada individuo. Esto mediante actividades directas o indirectamente relacionadas con la resolución de problemas. Considerar la investigación a nivel de la educación superior como un punto de referencia para orientar el progreso conceptual, metodológico y actitudinal de los alumnos teniendo siempre presente las diferencias que hay entre ambas en lo concerniente a sus contextos, metodologías y finalidades.

Las recomendaciones metodológicas para hacer posible la investigación de los alumnos, son las siguientes: a) adecuar el ambiente de la clase; b) promover la formulación de problemas; c) poner en juego las informaciones previas de los alumnos; d) contrastar entre sí dichas informaciones; e) buscar, seleccionar y organizar nueva información; f) relacionar la información previa con la nueva información; g) realizar actividades específicas de aplicación de los nuevos constructos elaborados por los alumnos; y h) acumular y difundir los informes de investigación.

Si se asume el trabajo en el aula bajo los principios de la investigación, se hace indispensable entonces discutir los problemas curriculares que ello implica (Cañal,

1988). Dentro del modelo sistémico el tipo de orientación viene dado por los principios metodológicos que a continuación se expresan:

- Autonomía. Desde un enfoque constructivo interaccionista de la enseñanza aprendizaje es indispensable que los alumnos se encuentren inmersos de manera constante en situaciones que propicien el desarrollo de la personalidad y de una conducta autónoma, con el fin de que sus aprendizajes significativos partan de esas situaciones de autonomía individual y de grupos en un ambiente fuertemente impregnado por sus motivaciones intrínsecas.
- Comunicación. Caracterizar el aula como un sistema complejo funcional, determinado por el flujo de información que se produce gracias a la interacción social y a los demás procesos interactivos intrasistémicos e intersistémicos. Se ha de reconocer la importancia de la comunicación como principio del modelo didáctico investigativo, prestándose especial atención a la detección de las barreras comunicativas que puedan interferir los procesos constructivos, con el fin de desarrollar estrategias superadoras de las mismas.
- Enfoque ambiental. Como principio didáctico del modelo sistémico-investigativo, el enfoque ambiental aboga por un currículo relacionado con el contexto sobre la problemática del entorno, el lugar del alumno respecto a tal reflexión y en donde se produzca una efectiva intercomunicación entre el sistema aula y los sistemas adyacentes.

Cañal, en sus planteamientos, considera como otros de los principios, la investigación.

- Investigación. Al igual que los otros principios didácticos, ella busca la caracterización y precisión de todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, recursos, evaluación, etc.); así mismo que la metodología ha de ser didáctica. Los objetivos se formularán en términos generales en principio, pudiendo desarrollarse en otros más particulares, destinados a orientar la labor de enseñanza en algún aspecto puntual definido por la: realidad concreta. Los contenidos son el conjunto de toda información puesta en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que la enseñanza en el interior del modelo sistémico-investigativo es asumido como un proceso de creación, asimilación y evaluación de situaciones de aprendizaje; en el cual el profesor ejerce la función de facilitado, mediante la regulación de los flujos de información.

## 5.10 EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje tiene lugar a través de la interacción en un contexto social, cara a cara (pero también red a red), en el cual los estudiantes resuelven problemas, responden preguntas, formulan preguntas propias, discuten, explican, debaten o hacen el (brainstorming), porque en estos últimos se alcanza un nivel más

profundo y permanente de comprensión y aprendizaje del material del curso, se adquieren habilidades del pensamiento crítico y creativo y se forman actitudes positivas hacia la materia objeto de estudio y también un mayor nivel de confianza en el propio conocimiento y capacidad. Es “llegar al consenso a través de la cooperación entre los miembros del grupo”.

El aprendizaje colaborativo es en primera instancia "aprendizaje activo que se desarrolla en una colectividad no competitiva, en la cual todos los miembros del grupo contribuyen al aprendizaje de todos, colaboran en la construcción del conocimiento"<sup>78</sup>. CALVACHI Z., Adriana S.

#### 5.11 EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS (APP)

Esta es una alternativa metodológica muy importante ya que permite la inter y pluridisciplinariedad del proceso teórico-práctico de la enseñanza geográfica.

El aprendizaje por proyectos (APP) ha sido, desde hace algún tiempo, una herramienta útil para muchos educadores; y el de ayudar a los estudiantes a utilizar su mente en procesos como el análisis, síntesis y habilidades para resolver problemas acordes con su objeto y naturaleza de estudios de la geografía.

El aprendizaje por proyectos se enfoca en un problema que hay que solucionar o en una tarea que se debe llevar a cabo. La idea fundamental en la solución de problemas de orden geográfico y la realización de tareas es la de que éstas se construyen sobre el trabajo que se haya realizado anteriormente. Cuando el geógrafo se enfrenta a un problema o tarea que constituye un desafío, utiliza el conocimiento, las habilidades, y las ayudas que otras personas han desarrollado, así como su propio conocimiento, sus habilidades y la experiencia de sus trabajos de orden geográfico que se han elaborado.

El aprendizaje por proyectos crea un ambiente más ameno y agradable en la realización de clases y a la vez se presta para que el profesor aprenda lo que hacen sus estudiantes. Por ejemplo, una lección importante de aprendizaje por proyectos, debe terminar con una sección de retroalimentación tanto de preguntas y respuestas en la que participe toda la clase.

La utilización de la estrategia metodológica APP puede extenderse o variarse para ser utilizada en otros temas.

La estrategia metodológica del APP puede extenderse o variarse para ser aplicada en futuras ocasiones.

---

<sup>78</sup> CALVACHI Z. Adriana S., CALVACHI, Doris. E. Estrategias didácticas y su incidencia en el desarrollo del espíritu investigativo de los estudiantes del programa de especialización en docencia universitaria. Pasto. Universidad de Nariño, 2003. p. 67.



La utilización de esta estrategia permite en el estudiante desarrollar competencias y aumentar conocimientos y habilidades en esta ciencia y realizarlo de forma interdisciplinaria.

Esta metodología APP requiere de estudiantes con un desarrollo de aptitudes, destrezas y actividades para investigar sobre el campo de la ciencia geográfica, de tal manera que se comprometa de una forma seria y responsable, ya sea individual o colectivamente en su proyecto a investigar.

El aprendizaje por proyectos APP, en el aula de clase compromete activa y adecuadamente al grupo de estudiantes a realizar el trabajo del proyecto por el cual se encuentren más motivados.

Al APP permite a los estudiantes ser parte de una comunidad académica. Toda la clase - los estudiantes y el maestro se convierten en una comunidad académica, que trabajan cooperadamente y aprenden los unos de los otros.

El proyecto debe enfocarse en ideas que sean importantes y en temas que tengan continuidad y que sean relevantes y significativos para este estudio. Por ejemplo, los problemas del medio ambiente y la planificación regional.

El APP se centra en el aprendizaje, por este motivo los estudiantes tienen un peso significativo en la selección de las áreas de contenido y en la escogencia de los temas de los proyectos que van a realizar. Se debe enfatizar la necesidad de asegurarse que los estudiantes entiendan que están haciendo, porque es importante analizar cómo van a ser evaluados. Es más, los estudiantes deben ayudar a establecer algunos de los objetivos en los que van a ser evaluados y la metodología de evaluación que se va a usar. Estas características del APP de centrarse en el aprendizaje, contribuyen a que el estudiante se motive creativamente y se comprometa activamente a liderar proyectos de carácter geográfico, además para llevar a cabo esta metodología se requiere un nivel alto de motivación interna de compromiso para que el APP sea exitoso.

El APP se orienta hacia el problema o la tarea. En términos muy simples, la educación se preocupa mucho por ayudar a los estudiantes en: a) adquirir conocimientos y habilidades básicas y en (b) aprender a resolver problemas complicados y llevar a cabo tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades.

Una de las metas más relevantes en el APP, es que el estudiante trabaje en la solución de un problema o en la realización de una actividad que enfatice en el conocimiento y actividades de orden superior.

Para esta estrategia los estudiantes necesitan tener un entendimiento claro de las metas, los objetivos y la evaluación del proyecto.

## 5.12 EL ENSAYO

El ensayo es uno de los tipos de escrito más solicitado por los docentes, particularmente en los niveles de educación superior. Se ha desarrollado alrededor de este tipo de textos la idea de que es la forma más adecuada para evaluar lo que el estudiante aprende. Sin embargo, desde el punto de vista de la comprensión de su naturaleza y de sus funciones, es aquí donde se encuentran los mayores problemas, pues se ha dado en denominar como ensayo a una diversidad de escrituras que van desde el resumen, hasta el informe. Basta con que se esté estudiando un tema, un libro o un artículo, para que el profesor pida realizar un ensayo, sin tener en cuenta las exigencias que tiene el realizar este tipo de texto; en consecuencia, el estudiante escribe lo que él considera que puede ser un ensayo: generalmente un mal resumen o un acumulado de ideas de uno y otro texto.

“Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo literario y otro lógico de manejo de ideas). En esa doble esencia el ensayo (algunos hablarán por eso de un género híbrido) es donde radica su potencia y su dificultad. Por ser un centauro mitad de unas cosas y mitad de otras el ensayo puede cobijar todas las áreas del conocimiento, todos los temas. Sin embargo, sea el movimiento que fuere, el ensayo necesita de una “fineza” de escritura que lo haga altamente literario”<sup>79</sup>

La palabra ensayo en sí misma puede ser problemática. Su etimología nos remite a dos posibles alocuciones latinas: *exagium* que significa peso o *examinis* que significa examinar. Parece ser que el sentido de ensayo surge de las dos, si se considera que el ensayo es un texto de extensión “breve” y variable, en la que un autor reflexiona y expone su punto de vista sobre determinado tema, sin el rigor sistemático que conduzca a su agotamiento conceptual, pero si con la suficiente profundidad, para dejar establecida una propuesta personal.

En la anterior descripción se infiere la idea de “peso”, dado que el ensayista deberá dar razones suficientes para sostener su hipótesis; también, la idea de “examen”, dado que el discurrir del ensayista estará orientado a mostrar aspectos distintos que le permiten concluir la hipótesis que ha propuesto. Haciendo una conjunción de los sentidos implicados en el origen de la palabra ensayo, puede decirse que realizar un ensayo es *proponer que...* A continuación intentaremos dar algunos criterios para la producción de este tipo de textos.

El ensayo se ha considerado como una producción escrita, generalmente en prosa, de extensión variable que tiene por función sustentar una hipótesis sobre un asunto o cuestión. Desde este punto de vista el ensayo es un texto de tipo

---

<sup>79</sup> PERIÓDICO: AULA URBANA Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. 1998. p. 5.

argumentativo, creado por el ensayista, cuya estructura es propuesta por quien lo produce, desde los criterios de la formulación de una hipótesis sobre ese tema, delimitar los tópicos que quiere tratar, determinar la perspectiva desde la que desea tratar el tema y proceder a generar una estructura o plan de trabajo que le permita orientar el proceso de escritura.

Dada la naturaleza del ensayo, es posible que para su producción el ensayista haya empleado una información variada y proveniente de distintas fuentes. Por ello, se hace necesario presentar la bibliografía empleada, al final del escrito. La presentación física del ensayo es la que se hace en cualquier artículo, por esta razón dependerá de la elección del escritor (por ejemplo, el título, la diagramación, las ilustraciones, etc) Lo que sí es fundamental, es que después del título se escriba el nombre del ensayista, para dar la autoría al texto.

El ensayo como una estrategia metodológica posibilita al estudiante en la actividad de interpretación de tercer nivel; esto, en tanto que se trata de un ejercicio de comprensión profunda y amplia de un tema en un dominio general y la generación de una posición teórica y discursiva frente a él. Ya no basta con comprender textos, se hace necesario comprender un tema desde varios puntos de vista, desde diversos autores y desde sus implicaciones teóricas, metodológicas y pragmáticas. El ensayo, entonces, es exigente, pues requiere cierto dominio cognitivo y discursivo del tema sobre el que se quiere escribir. Un individuo está en posibilidad de producir un ensayo, sólo si tiene un conocimiento amplio y suficiente sobre el tema en cuestión y sobre el lugar que este tema desempeña en el campo geográfico disciplinar o social al que pertenece. Estas condiciones implican que el sujeto – ensayista se halle en una situación de “conocedor” del asunto que va a tratar, bien por el estudio que hace de él o bien porque realiza prácticas propias de ese campo del saber. En esta condición, el sujeto estará en posición de proponer una hipótesis o una propuesta que sabrá sustentar (explicando, comparando, contrastando, etc.) y mejorar, en caso de ser necesario.

El ensayo es el lugar textual en el que se realiza la actividad argumentativa por excelencia, pues su función es sustentar un punto de vista sobre el que quizás existan posiciones encontradas o complementarias, en el contexto académico – social. De ahí que quien escribe un ensayo se enfrenta, en primera instancia, a la necesidad interna de exponer una idea que tiene en mente y que ha venido elaborando, por experiencia intelectual y práctica. Seguidamente, está el reto de considerar lo que sabe sobre el tema y valorarlo para ver si es suficiente o se hace necesario indagar más; esta actividad prepara al ensayista para producir argumentos en defensa de su hipótesis y para prever posibles contra argumentos. Posteriormente, vendrá la etapa de producción que tiene que ver con la planeación, diseño y escritura del ensayo y que involucra la puesta en escena de estrategias textuales y contextuales de acuerdos con el tema en cuestión.

Por las anteriores razones, es posible afirmar que la etapa de producción de un ensayo coincide con la etapa de creación en el sujeto escritor. Escribir un ensayo es poner en juego las propias elaboraciones e interpretaciones sobre un asunto y la particular visión del mundo que se tiene a cerca de él. En ese sentido es ponerse en evidencia para propiciar una dinámica de diálogo académico, con miras al desarrollo del conocimiento; es sugerir a los lectores entrar en la dinámica de la discusión o del debate académico; es en definitiva hacer uso consciente de la capacidad creadora y enunciativa que posee todo sujeto discursivo, para contribuir a la elaboración social del conocimiento.

El ensayo es una estrategia metodológica útil para el *desarrollo del conocimiento autónomo*. Sin embargo, requiere de considerar cuidadosamente el propósito y el momento didáctico para su empleo, dado que sus exigencias intelectuales y escriturales son altas. Parece ser que el lugar del ensayo en el desarrollo de las relaciones metodológicas y didácticas es el de la finalización de procesos académicos parciales. Es necesario garantizar un estado de desarrollo adecuado de los conocimientos, bien mediante un estudio exhaustivo y paulatino y algún nivel de experiencia, bien mediante un estudio exhaustivo y paulatino y algún nivel de experiencia empírica, o bien mediante la producción de otro tipo de textos, de tal manera que los estudiantes hayan ganado algún grado de experiencia en el tema en cuestión y se encuentren preparados cognitivamente y discursivamente para abordar la escritura de un ensayo.

“El ensayo es como el motor de la reflexión, como generador de la duda y la sospecha. El ensayo siempre “pone en cuestión”, diluye las verdades dadas, se esfuerza por mirar los grises de la vida y de la acción humana. El ensayo saca a la ciencia de su “excesivo formalismo” y pone la lógica al alcance del arte”.<sup>80</sup>

Así mismo desde el punto de vista de la preparación de los estudiantes para la producción de ensayos, es recomendable realizar análisis de diversos tipos de ensayos, de tal manera que se puedan identificar prototipos de escritura, formas de proponer y de argumentar, estilos y tonos de diversos autores y, hasta tipos de diseño textual para un ensayo. Complementariamente, es importante considerar todo un diseño metodológico que prevea el acercamiento paulatino de los estudiantes al conocimiento, las discusiones parciales de argumentos orales o escritos, y la proposición de hipótesis antes de entrar a la escritura definitiva de un ensayo.

Vale la pena destacar, entonces, el valor de este tipo de textos en la formación de los geógrafos, ya que el ejercicio de escribir ensayos prepara a los geógrafos para actividades académicas posteriores como la investigación, la realización de estudios breves y de propuestas de diversos órdenes. Se habrá garantizado el desarrollo de una actitud autónoma frente al conocimiento y frente a la comunidad

---

<sup>80</sup> ADORNO, Theodor. El ensayo como forma. Madrid: Cíncel, 1988. p. 35.

educativa y social, en general. Consecuentemente, el docente encontrará en los ensayos producidos por sus estudiantes, una información que le permitirá valorar el nivel de desarrollo de los saberes, el uso que hacen y que pueden llegar a hacer de ese saber y, por supuesto el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa lograda por ellos.

Como limitación del ensayo como estrategia metodológica, tan sólo se señalará el hecho de que se haga un uso de él sin conocer sus exigencias tanto cognitivas y discursivas como de tiempo para su producción. Otro riesgo que se corre es que los estudiantes terminen copiando de otros textos, por el afán o la incapacidad de producir un ensayo personal.

### 5.13 LOS MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales fueron ideados por Joseph D. Novak<sup>81</sup> para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de AUSUBEL<sup>82</sup>. Son una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender ya relacionados entre si o con otros que ya posee.

El concepto de mapas sirve para clarificar relaciones entre nuevos y antiguos conocimientos, y fuerza el aprendizaje para exteriorizar estas relaciones. Los mapas conceptuales son herramientas útiles para ayudar a los estudiantes a aprender acerca de la estructura del conocimiento y los procesos de construcción del pensamiento (metacognición). De esta forma, los mapas conceptuales también ayudan al estudiante a aprender sobre el cómo aprender (meta-aprendizaje). El concepto de mapeo requiere el aprendizaje para operar completamente los seis niveles de objetivos educacionales de Bloom (1956) de acuerdo a Novak y Gowin.

Los mapas conceptuales pueden hacer olvidar al estudiante qué tan pequeño es el número de conceptos verdaderamente importantes que han aprendido. Debido a que un mapa conceptual externaliza la estructura del conocimiento de una persona, este puede servir como punto de partida de cualquier concepción de conceptos que la persona pueda tener concerniente a la estructura del conocimiento. Además, desde que los mapas de concepto son imágenes visuales, ellos tienden a ser recordados más fácilmente que un texto.

Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje. Un mapa conceptual también puede hacer las veces de mapa de carreteras donde se muestra algunos

---

<sup>81</sup> NOVAK, J.D. Teoría y Práctica de la Educación. Alianza editorial. Madrid: s.n., 1997. p.69.

<sup>82</sup> AUSUBEL, D. Op. Cit., p. 136.

de los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos de forma que resultan proposiciones. Una vez que se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido.

Puesto que se produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos, los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa, y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la inferior.

Las relaciones subordinadas entre conceptos pueden cambiar en diferentes segmentos de aprendizaje, por lo que en un mapa conceptual, cualquier concepto puede "elevarse" a la posición superior, y seguir manteniendo todavía una relación proposicional significativa con otros conceptos del mapa.

Aunque no comprendemos el funcionamiento de los mecanismos específicos que actúan en el cerebro y que nos permiten almacenar la información, es evidente que las redes neuronales que se establecen bastante complejas, con muchas conexiones cruzadas entre las células cerebrales en acción.

La elaboración de mapas conceptuales es una técnica destinada a poner de manifiesto conceptos y proposiciones. Hasta este momento, sólo se pueden hacer algunas conjeturas sobre el grado de acierto con que los mapas conceptuales representan los conceptos que poseemos, o la gama de relaciones entre conceptos que conocemos (y que podemos expresar como proposiciones). En el proceso de elaboración de mapas podemos desarrollar nuevas relaciones conceptuales, en especial si, de una manera activa, tratamos de construir relaciones proposicionales entre conceptos que previamente no considerábamos relacionados.

Todas las investigaciones citadas demuestran que el uso de mapas conceptuales hechos por el profesor, incrementan tanto el aprendizaje como la retención de información científica. Los estudiantes producen mapas como herramientas de aprendizaje.

Puesto que los mapas conceptuales constituyen una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que posee una persona, permite a profesores y alumnos intercambiar sus puntos de vista sobre la validez de un vínculo proposicional determinado, o darse cuenta de las conexiones que falta entre los conceptos y que sugieren la necesidad de un nuevo aprendizaje.

En suma, la riqueza del conocimiento puede ser incrementada por el uso de mapas conceptuales. Diversos autores sugieren que los estudiantes que hacen o



analizan mapas conceptuales tendrán un conocimiento base amplio y, por lo tanto, estarán más disponibles a resolver problemas en comparación a aquellos estudiantes que han aprendido por memorización.

Los mapas conceptuales tienen como objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por una palabra para formar una unidad semántica. (Novak y Gowin).<sup>83</sup>

Pérez Miranda, muestra cómo objetivan la teoría de los mapas conceptuales en los siguientes aspectos:

“Evidencia cómo se modifican las estructuras cognoscitivas de los alumnos en función del trabajo realizado. Integrados a la entrevista, como instrumentos de evaluación del aprendizaje, permiten realmente detectar modificaciones en la estructura del pensamiento de los alumnos. Además, muestran sus estructuras proposicionales, de acuerdo con el grado de importancia de algunos conceptos en relación con otros, superando la enseñanza repetitiva de contenidos”.<sup>84</sup>

“Los mapas conceptuales indican relaciones entre conceptos, vistos estos, como diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de una disciplina o parte de ella”<sup>85</sup>. Esto es, que la estructura conceptual se deriva del aprendizaje que dicha disciplina determina. Por tanto, los mapas conceptuales están integrados dentro del constructivismo a la teoría del aprendizaje cognoscitivo y pueden ser utilizados como instrumentos de evaluación y de análisis curricular. De ahí que puedan ser trazados para una clase, o para un curso en general, en la medida en que focalizan la atención del planificador en la enseñanza de los conceptos y en la objetivación del aprendizaje de los mismos de manera unificada. Moreira y Gobora (1985) precisan que los mapas conceptuales son un mecanismo para evidenciar las representaciones concisas de las estructuras conceptuales, tanto de los profesores, como de los alumnos.

Resaltan además, que esos mapas conceptuales deberían ser los instrumentos adecuados para establecer los logros cognoscitivos de los estudiantes.

El trabajo de Marco Antonio Moreira (1990) ha apuntado a mostrar cómo los mapas conceptuales constituyen los elementos metodológicos más racionales para desarrollar propuestas investigativas en torno al problema de la enseñanza y

---

<sup>83</sup> NOVAK, J.D. Y GOWIN D.B. *Aprendiendo a Aprender*. 2ª. Ed. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 46

<sup>84</sup> PÉREZ MIRANDA, R. *Estrategias Pedagógicas fundamentadas en la Teoría de Novak sobre la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1991. 110.

<sup>85</sup> MOREIRA, Marco Antonio. *Pesquisa en Ensino: Ove epistemológico de Gowim*. Sao Paulo: Pedagógica Universitária Ltda., 1990. p. 50.

del aprendizaje de las ciencias; cree él, que aspectos como la reflexión alrededor de lo que el profesor sabe; de lo que la materia a enseñar estipula; de la planeación de los programas, y de la evaluación del aprendizaje conseguidos por los estudiantes, sólo es factible a partir del establecimiento de los mapas conceptuales estipulada por Gowin.<sup>86</sup>

Por su parte, Royman Pérez Miranda ha trabajado en la Universidad Pedagógica Nacional sobre la utilidad metodológica de los mapas conceptuales. En este trabajo, el autor concluye, entre otras, lo siguiente:

“Los mapas conceptuales, empleados como instrumentos de exploración de las concepciones alternativas que tienen los alumnos acerca de los conceptos, permiten recolectar información sobre las aproximaciones que se tienen, de aquello que es aceptado por la comunidad de especialistas sobre los mismos. El mapa conceptual, como herramienta de trabajo para la confrontación y el análisis de las formas de pensar entre alumnos; entre alumnos y profesores; y entre el grupo y la información proporcionada, brinda mejores oportunidades para un aprendizaje significativo”.<sup>87</sup>

Los mapas conceptuales que según Ontoria y Molina: “...han sido ideados por Joseph Novak para aplicar en el aula el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel”<sup>88</sup>

Víctor Luis Cervantes, interpreta los mapas conceptuales como un “recurso que utiliza particularmente en las áreas de pedagogía, para ilustrar conceptos y mostrar sus relaciones”. Luego agrega: “Son diagramas lógicos en los cuales puede no existir un elemento preponderante y los conceptos que presentan no son necesariamente palabras clave o ayudas mnemotécnicas, sino la definición o descripción de conceptos presentados en notas lineales que se colocan en recuadros individuales y se asocian. En la mayoría de los casos no son diagramas visualmente interesantes”<sup>89</sup>

#### 5.14 TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo es un método de enseñanza que no hay que confundir con un trabajo de investigación. En efecto, en el trabajo de campo de tipo didáctico, los

---

<sup>86</sup> GOWIN, B. Educating. It haca, Cornell University Press. s.i.; s.n., 1981. p.73.

<sup>87</sup> PÉREZ MIRANDA, R. Estrategias Pedagógicas fundamentadas en la Teoría de Novak sobre la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1991. p.115.

<sup>88</sup> NOTORIA P, Antonio y MOLINA R. Ana. Los mapas conceptuales y sus aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1995. p. 49

<sup>89</sup> CERVANTES, Víctor Luis. El ABC de los mapas mentales. 3ª. Ed. México: Offset Universal S.A., 1999. p. 305.



alumnos sólo descubren lo que sus profesores ya saben. No se trata de hacer descubrimientos, sino de aprender ideas y enseñanzas de forma directa y planificada previamente.

La Geografía no es sólo un cuerpo de doctrinas, sino, sobre todo, un método de estudio. En este sentido, el trabajo de campo es el método mejor y más inmediato de unir ambos aspectos en la experiencia personal del alumno y no tiene que considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien un parte constitutiva del trabajo normal de clase. El filósofo A.N. Whitehead dejó escrito en su libro *Aims of Education* que “la principal causa de la mediocridad del mundo intelectual estriba en que todo lo conoce de segunda mano” y los profesores saben muy bien que esta afirmación encierra una gran verdad en el campo de la enseñanza. La frase de Whitehead implica que el conocimiento tiene que basarse, siempre que sea posible, en la propia experiencia. Y ésta sólo puede adquirirse saliendo fuera de la escuela.

Tradicionalmente, el trabajo de campo se ha limitado en los institutos y escuelas a algunas visitas a montañas o fábricas y a excursiones muy concretas realizadas en los días de fiesta o durante las vacaciones. Algunos lo identifican con acampadas en regiones alejadas y suponen que esto requiere un gran esfuerzo físico. Pero no es así necesariamente. El trabajo de campo puede realizarse donde sea, en cualquier paisaje rural y sin alejarse demasiado de la institución.

Puede consistir, por ejemplo, en impartir sobre el terreno determinadas informaciones que actúan como materia prima del conocimiento de los alumnos o en hacer ver la importancia de las relaciones espaciales o en aplicar a la realidad conceptos ya asimilados. Puede ser también un ejercicio de síntesis de varios elementos estudiados separadamente o servir para que los alumnos evalúen la importancia relativa de los fenómenos que están observando resulta tan útil para el trabajo de campo como para el trabajo en clase y los avances que se vayan realizando en los métodos sobre el trabajo de campo dependen, sobre todo, de la cuidadosa selección y definición de los objetivos pedagógicos, que le son propios por parte de los profesores que lo practiquen y que reflexionen sobre sus resultados.

La cuidadosa y detallada preparación del trabajo de campo es tan importante como en todos los demás terrenos de la enseñanza, y aun más si cabe porque faltan en este terreno guías pedagógicas válidas y normalizadas, por lo que el profesor tiene que haber estudiado por su cuenta el terreno antes de intentar poner a sus alumnos en contacto con él.

En cualquier caso, la utilidad del trabajo de campo, depende del hecho de que trabajando fuera del aula, profesores y alumnos aprenden a conocerse mejor. Este contacto ayuda a superar muchos problemas de la clase y muchos profesores jóvenes e inexpertos encontrarán en él la solución a muchas de sus dificultades.

Las salidas proporcionan la oportunidad de que el profesor y los alumnos trabajen juntos fuera del marco convencional de la explicación, en la que el profesor tiene la palabra y los alumnos se limitan a escuchar. Y, sobre todo, da a los alumnos la oportunidad inestimable de contactar con gentes reales y con los verdaderos problemas de la geografía, instruyéndoles al mismo tiempo que les divierte.

La función más importante del trabajo de campo es la transformación de las palabras muertas en experiencias vivas, haciendo ver a los alumnos las realidades que describan las palabras. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de los alumnos no tienen una idea clara de lo que significan las palabras y se limitan a aprenderlas de memoria para repetirlas en el momento del examen. Además, muchos alumnos procedentes de las capas más deprimidas de la población carecen de la base intelectual y experimental que permite asimilar cómodamente el vocabulario y entonces el trabajo de campo se convierte en una inestimable ayuda para asimilar la nomenclatura.

Un propósito importante del trabajo de campo es poner a los alumnos en contacto con las formas que no son tan singulares y distintas como las que aparecen en los libros de texto. Las morrenas laterales y terminales o las playas levantadas suelen estar separadas de las demás formas y los alumnos, acostumbrados a ver en los libros y fotografías ejemplos perfectamente diferenciados, suelen encontrar dificultad para reconocerlos. Los valles de Lauterbrunnen y Yosemite no son formas glaciares *típicas*, por ejemplo, si las comparamos con las formas espectaculares que aparecen en los libros. Y el alumno, acostumbrado a los libros de texto, suele encontrar dificultad para reconocer formas de relieve que teóricamente conoce ya, porque son imperfectas. El trabajo de campo le ayudará a reconocerlas de manera práctica.

Una de las funciones del geógrafo es observar, describir y explicar las diferencias entre las distintas áreas. Estas diferencias son especialmente instructivas cuando, por ejemplo, dos áreas tienen una base geológica comparable pero, sin embargo, se han desarrollado de forma distinta. Un propósito del trabajo de campo es, pues, ayudar a los alumnos a reconocer y definir las diferencias características entre las distintas áreas, tanto en los paisajes físicos como en los humanos, incluyendo las ciudades.

El geógrafo tiene también que interesarse por la posición y naturaleza de los límites. La artificialidad de representar límites bruscos entre los distintos fenómenos puede demostrarse más convincentemente sobre el campo.

El trabajo de campo empieza siempre observando y anotando los datos, así que el entrenamiento de los alumnos debe dirigirse inicialmente en este sentido. Para estimularlos, se les propondrán preguntas sobre lo que están viendo (preguntas que se podrán contestar oralmente o por escrito) y se les encargará la confección de mapas y diagramas.

El geógrafo conserva sus observaciones de las siguientes maneras: haciendo mapas con las medidas (para lo cual utilizará instrumentos portátiles y caseros), haciendo simples esquemas o dibujos, tomando notas escritas de lo que ve, contando y midiendo y grabando conversaciones con campesinos o pastores.

Estas operaciones de observación y recogida de datos tienen que ir seguidas de la correspondiente interpretación por medio de las técnicas de la descripción sistemática, el análisis y síntesis de los resultados de estas operaciones, la separación y clasificación de los diferentes tipos de datos, la evaluación de la importancia relativa de los distintos temas observados y la explicación de las evidencias que se han obtenido en el campo.

La enseñanza sobre el terreno puede definirse como la explicación del paisaje de campo. Consiste fundamentalmente en llevar a los alumnos a que vean lo que hay, dándoles al mismo tiempo determinadas informaciones para estimular determinadas cuestiones sobre lo que ven. En este sentido, tenemos que distinguir la “enseñanza sobre el terreno” del “trabajo de campo”. En el trabajo de campo, son los alumnos mismos los que llevan el peso de las actividades; en cambio, la enseñanza sobre el terreno se base en la explicación del profesor. Ambas cosas son necesarias, y no puede existir la una sin la otra. El trabajo de campo se realiza con mayor fruto en terrenos ya conocidos, mientras que la enseñanza sobre el terreno sirve para introducirse en una zona desconocida.

Las destrezas que necesita el profesor para la enseñanza sobre el terreno, son las mismas que se requieren para toda buena enseñanza: delimitación previa de los objetivos a conseguir, claridad y audibilidad de la exposición, selección de un lenguaje apropiado y estructura acumulativa de la exposición, con abundantes relaciones internas y referencias hacia la materia ya explicada y el contexto general del curso. Y, por supuesto, un perfecto conocimiento del paisaje explicado por parte del profesor.

El programa de campo empezará con un paseo geográfico por las áreas locales. Este paseo será conducido por el profesor, siempre en pequeños grupos si es posible, y tendrá como guía una ficha de datos y un esquema dibujado y preparado en clase. Estas pequeñas excursiones son recomendables tanto para las zonas urbanas como para las zonas rurales. Los objetivos tienen que estar muy bien definidos y sirven, entre otras cosas, para preparar trabajos más detallados.

Estas excursiones tendrán los siguientes objetivos: señalar las formas del relieve local y de su drenaje, examinar en detalle el funcionamiento de una calle de una ciudad en una especie de trabajo detectivesco, trazar los estadios del crecimiento de una ciudad desde su centro inicial, contemplar una panorámica desde una altura para luego descender e identificar de cerca las formas que se han visto

desde arriba, entresacar las más importantes formas físicas y humanas del paisaje en el área.

Cuando se está dirigiendo una excursión, la regla de oro es no hacer demasiados comentarios. Un profesor entusiasta y bien preparado cae generalmente en la trampa de contar a los alumnos todo lo que sabe, en lugar de procurar que sean ellos los que vayan descubriendo las cosas.

Cuando hay que tener una idea general de una zona muy extensa, suele ser muy práctico utilizar un sistema mixto. El profesor trazará el itinerario a seguir, con algunas paradas en sitios interesantes y cortos recorridos en los puntos de mayor interés. No hay que olvidar la programación de otras alternativas para el caso de mal tiempo o escasa visibilidad.

Los principales inconvenientes de este método estriban en la excesiva duración del viaje que hace que apenas se puedan concentrar en los detalles al cabo de algunas horas y en la gran variedad de impresiones que se reciben, por lo que los alumnos no tienen tiempo de asimilarlos convenientemente.

De todos modos, estas excursiones mixtas pueden dar resultado para examinar determinadas unidades geológicas, estructuras físicas muy concretas (como la cuenca de un río), áreas administrativas o naturales (una comarca, por ejemplo), visitas a ciudades o conurbaciones, etc.

Una manera muy útil de sacar partido del trabajo de campo es dar a los alumnos un cuestionario relativo a la visita que se haya hecho y en el que tienen que contestar a diversas observaciones y anotar medidas. Por ejemplo, un grupo hace una excursión por la calle de una ciudad con un plano fotocopiado una hoja-cuestionario.

En los últimos años se han discutido y demostrado muchas ideas acerca de cómo enseñar a los alumnos y cómo tiene que ser dirigido el aprendizaje. Ahora, los profesores tienen la misión de adquirir las técnicas y destrezas que requieren estas nuevas metodologías. Esto es difícil y además caro.

Las nuevas estrategias metodológicas y formas de organización de los alumnos requieren, por parte de los profesores, un nivel más elevado que en otros tiempos. Queda también por ver la aceptación que tendrán todos estos nuevos métodos, porque algunos de ellos postulan un entrenamiento especial de los profesores encargados de aplicarlos. Y, sobre todo, hay que insistir en que se requiere una adecuada inversión en materiales y aparatos que no sabemos todavía si se llevará a cabo de modo general.

Es muy importante que los nuevos programas y metodologías se vayan implantando dentro de un debate abierto entre la universidad y los profesores de

Geografía. Parecen existir señales de que el fosó que separan a la universidad de los profesores de niveles inferiores se está allanando; pero en la década de los años sesenta todavía se presentaba como un problema muy importante y un obstáculo de la mayor consideración.

Cundo los que especulan sobre la forma de enseñar la Geografía no están frente a los problemas que plantea la educación en concreto, suele producirse una gran cantidad de literatura irreal, tanto oralmente como por escrito. Y a la inversa, muchas veces el profesor concreto subestima la capacidad de los alumnos y la suya propia cuando se trata de aplicar las nuevas metodologías de la Geografía.

Durante la década de los sesenta llegó a parecer que la llamada “nueva geografía” pretendía reemplazar totalmente los planteamientos de la geografía tradicional; pero actualmente cada día está más claro que el problema tiene que solucionarse por integración más bien que por desplazamiento.

Ahora es mucho más fácil reconocer las exageraciones y evitar las posturas extremas. Vamos siendo conscientes de que las nuevas ideas complementan y desarrollan las posiciones tradicionales y de que lo mejor es remodelar continuamente la ciencia tradicional con la ayuda de los nuevos instrumentos, explorando las nuevas conexiones y trabajando activamente en los límites del tema.

Existió durante un tiempo la tendencia a imponer a los profesores lo que tenían que enseñar y cómo tenían que hacerlo. Ahora nos damos cuenta de que los profesores no aceptarán nunca imposiciones en este sentido.

Lo que los profesores de la educación superior necesitan hoy día es participar eficaz y responsablemente en un debate abierto sobre la finalidad y particularidades de los planes de estudio que ellos tendrán que aplicar. Pero hay que pensar que no podrán producir por sí mismos los nuevos materiales de enseñanza. Por lo tanto, la verdadera tarea de los equipos de planificación consiste en generar materiales válidos para los nuevos planes no directivos, así como elaborar ejemplares de su aplicación en casos concretos. Pero dejando siempre las decisiones finales al profesor que está de hecho en la clase.

Los proyectos de planificación tiene que proponerse en primer lugar mejorar el nivel superior de la educación, que no sean excepcionales y ayudar a los profesores “medios” a realizar bien su tarea. Sobran proyectos maravillosos para uso de profesores excepcionales y de escuelas modélicas. Y faltan, en cambio, orientaciones realistas para universidades corrientes y para profesores no excepcionales.

Este proceso es el que tiene que ponerse en marcha en la enseñanza, poniendo al alcance de todos una metodología de primera calidad y evitando el excepcionalismo.

El avance definitivo en la enseñanza de la Geografía sólo será posible dentro del marco de una reforma general de los contenidos y de los planes de educación, porque es imposible revisar aisladamente las estrategias metodológicas de enseñanza de una sola materia. Tiene que haber cambios en la estructura de los centros docentes y en sus relaciones con la comunidad. Y, por supuesto, en la estructura y métodos de los programas y exámenes.

Hoy en día para la enseñanza geográfica, es de vital importancia la utilización de las estrategias metodológicas alternativas. Anteriormente mencionadas ya que llevan al estudiante a la construcción del conocimiento, a la producción del saber, el aprendizaje significativo y en especial a incentivar el espíritu creativo y actitudinal hacia la investigación geográfica, colocándola al servicio de toda la sociedad.

La enseñanza de la ciencia geográfica a nivel universitario, debe tener en cuenta el desarrollo socio-afectivo del estudiante, el cual está entendido como una unidad de conocimiento que se orienta tanto al cuestionamiento de las cosas o de los fenómenos como a la comprensión de lo humano como fenómeno natural e histórico, cuya unidad, el individuo, es capaz de comprender el mundo y de comprenderse.

Por lo tanto, el maestro puede y debe ayudar a transformar la condición humana de los estudiantes, de la sociedad que estos integrarán, no únicamente, por medio de lo que enseña sino cómo lo enseña y para qué enseña. Despertar en los estudiantes el sentido de la vida.

En este orden la Pedagogía vela por la construcción, mantenimiento y transformación de las relaciones sociales y orienta la acción hacia el alcance de metas. Busca reconstruir el orden geográfico, cultural y social mediante proyectos pedagógicos.

El saber pedagógico ha venido sufriendo sucesivas transformaciones desde la paideia de los griegos hasta el presente, configurándose entre los desprevenidos como simples recomendaciones. Afortunadamente los desenvolvimientos de la moderna epistemología, la historia crítica de las ciencias y de los resultados de las investigaciones en pedagogía han introducido luces que al no dudarlo crearán la verdadera revolución pedagógica que la actualidad exige. Es el movimiento intelectual, político, social y económico que a finales de este siglo está creándose en los contextos internacional, nacional, regional y local.

La ciencia geográfica con sus diversas estrategias metodológicas a nivel universitario pretende poner en práctica una educación para hombres de primera clase que sean capaces de superar la minoría de edad intelectual y que busquen permanentemente un camino hacia el salto epistemológico desde la pedagogía.



En estas condiciones se requiere una verdadera acción creativa y comunicativa que aúne esfuerzos, voluntad política y social en la construcción de una Geografía que esté comprometida en la tarea histórica. Requerimos una acción comunicativa que busque una transformación mental, un cambio en las interrelaciones que establecemos con el espacio geográfico en el cual habitamos, con la sociedad a la cual pertenecemos y con el saber que ésta posee de sí misma y de su relación con otras sociedades.

El suscrito panorama anterior exige del maestro asumir al estudiante, en el marco del saber específico, según sus capacidades cognitivas, culturales y organizacionales. Asumir el saber específico como un pretexto para promover la autoestima, la dignidad humana, el respeto por la vida, la creatividad y el racionalismo científico. Es decir, como pretexto para el conocimiento de sí mismo, de la región, de lo autóctono del talento humano y de los recursos ambientales.

La ciencia geográfica en general tiene funciones básicas dentro de la sociedad:

- a) Controlar la calidad de productos y procesos, de tal suerte que garantice el mejoramiento de la calidad de vida humana y simultáneamente del saber humano;
- b) Transformar el conocimiento y la educación, de tal manera que el participante del proceso pedagógico logre identificarse como un sujeto que construye sentido;
- c) Investigar y desarrollar información conducente al crecimiento industrial, económico, político, artístico. Pues la academia actúa en consenso con las expectativas sociales e individuales de la región. Como se puede inferir el maestro debe asumir el saber específico profundamente y en función de la transformación del educando y de la sociedad en la que se desarrolla.

El trabajo académico y científico en equipo, las actividades interdisciplinarias y la comunicación a través de redes de información se constituye en la forma más adecuada para el reconocimiento del maestro como agente reconstructor y recontextualizador de un saber geográfico en particular; de igual manera para el reconocimiento del estudiante como iniciado en los procesos de investigación y desarrollo científico vitales para el mejoramiento de su calidad de vida y de la sociedad.

En la labor formativa de la ciencia geográfica a nivel superior es de suma importancia asumir la pedagogía como un acontecimiento social e individual, pues a través de esta condición es posible trascender la enseñanza hacia ámbitos prácticos y reales en los que el análisis consciente del acontecer cotidiano produce interrogantes que impugnan acciones y condiciones en las cuales se forja el quehacer de la persona; así mismo conviene tomar la pedagogía como un acontecimiento político e ideológico dado que los fenómenos de gobernabilidad y dirección del Estado son producto de acciones educativas. Un pueblo con fundamentación humanística, científica y tecnológica se configura como un pueblo con valores colectivos dignificantes propensos a la productividad inteligente del conocimiento.

Por otra parte, es vital entender la pedagogía en la ciencia geográfica como un acontecimiento lúdico, artístico y estético. Es decir, descifrar las diversas alternativas que el hombre posee para interpretar, argumentar y proponer acciones de enseñanza y aprendizaje. La construcción del conocimiento no es el producto de la asunción de un método, sino la conformación de diversos caminos y de diversos estadios del fenómeno en cuestión, el producto de acciones de libertad y esperanza. Es un acto de creatividad en el marco del libre pensamiento crítico.

En congruencia con lo señalado, la pedagogía a nivel geográfico se asume como un acontecimiento antropológico, cultural y hermenéutico: la pretensión es desentrañar las causas, características y efectos que pueden desarrollar comportamientos sociales. De igual manera interpretarlos en el marco de la geografía, la cultura, la política y desde luego en el marco de los proyectos de vida requeridos para los retos que nos impone el nuevo milenio.

Con base en lo señalado, el maestro frente al saber pedagógico y frente al estudiante están en función de proponer alternativas a los problemas inmersos en una sociedad en conflicto: deserción escolar, altas tasas de repitencia, indisciplina, falta de educación para la democracia y la competencia, deficiencia docente y pedagógica, débil formación de valores, de actitudes y de comportamientos éticos y cívicos, deficiente autoimagen y autoestima de sí mismo y de los otros. Los anteriores antagonismos como efecto o producto de la corrupción estatal, del desempleo, del narcotráfico y toda forma y agentes de violencia nacional.

Lograr el propósito descrito es complejo, no obstante, si el maestro, el estudiante, al familia, en sí toda la sociedad se compromete con la construcción del conocimiento a través de un conjunto amplio y variado de experiencias, en donde la ciencia geográfica a través de las estrategias metodológicas que utilice el docente, deben generar en el estudiante el crecimiento de la persona tanto científicamente como espiritual y emocionalmente.

En esta dirección, el maestro frente al saber pedagógico y frente al estudiante considera a la familia y a la sociedad en sus diversas formas sociológicas como las principales educadoras; observa el gobierno escolar reflejado en el gobierno municipal, departamental y nacional; asume la geografía sustentada en la investigación y orientada por las necesidades cognitivas y vitales del estudiante, de la sociedad y del entorno cultura, ecológico y ambiental en el que se produce el acontecimiento pedagógico; es decir, convierte la institución universitaria en educadora de valores, fortalecedora del diálogo exploratorio, la justicia, el respeto, la tolerancia y la equidad. Considera la sensibilidad y la interpretación y producción artística como espacios para dar apertura a las diferentes vocaciones y a la formación autónoma e integral del educando.



La pedagogía actual lleva al hombre a vivir de acuerdo con las últimas tendencias del mundo, por eso debe mantener un sano equilibrio entre la apertura al pluralismo universal y el respeto a los valores autóctonos. Es decir, debe configurarse personas con mentalidad amplia y flexible, pero con profundas convicciones, dotadas de todas las herramientas que le permitan ser libre.

La pedagogía debe generar un proceso de construcción del conocimiento que acerque al estudiante a su realidad socio-cultural a través de la geografía. La ciencia geográfica permite un conocimiento más profundo del sentir de un pueblo: por ser reflejo de una época, de un momento histórico, social y cultural y del sentir del autor frente a su mundo real. De ahí la importancia de que cada persona tenga un amplio conocimiento de la geografía local, regional, nacional e internacional, para a partir de ella profundizar en un conocimiento universal.

Es claro que la educación a nivel superior debe basarse en el ser humano, buscando el crecimiento personal de cada miembro de la sociedad, con miras a formar seres íntegros, sensibles e inteligentes, con capacidad para enfrentar los cambios que trae consigo la ciencia y la tecnología, es decir, se debe propender por una formación holística, que permita el desarrollo del potencial humano mediante un proceso generado con sentido humano.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, se debe capacitar al estudiante para, diseñar su propio currículo, el cual debe partir de las necesidades reales del medio para el cual es hecho, sin olvidar la tendencia globalizante del mundo que cada día acorta las distancias y termina con los límites.

Por ello, la elaboración de un currículo, no sólo debe tener en cuenta las asignaturas, los programas o la bibliografía que se va a utilizar, sino todo el contexto y tener claridad sobre la clase de textos que se desean privilegiar, a nivel geográfico teniendo presente que deben llevar a una transformación y producción de nuevos textos y contextos. Por tanto, el currículo debe ser flexible, abierto a la discusión crítica y ofrecer autonomía al estudiante para que pueda decidir y reflexionar sobre su campo de estudio y su compromiso con la sociedad.

El momento actual privilegia currículos acordes con las necesidades de cada contexto específico, los cuales deben abrir la vía a un aprendizaje investigativo, participativo y experimental como medio óptimo de renovación pedagógica.

El diseño curricular en la ciencia geográfica debe estar cimentado en un modelo pedagógico determinado, en fundamentos epistemológicos, ya que la Epistemología o ciencia del conocimiento precisa las características del acercamiento científico a una realidad concreta, es decir, permite realizar una reflexión crítica sobre la ciencia o actividad científica desarrollada.

El avance científico, tecnológico y educativo supone una nueva interacción geográfica cultural, que se oriente a superar la pobreza, la violencia, la

intolerancia, la injusticia social, problemas que se constituyen en la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural del país. La globalización exige nuevas formas de interdependencia y jerarquías en los sistemas de información y de conocimiento mundiales, los diferentes pueblos en el mundo compiten en los niveles intelectual, económico, político en busca de una mejor calidad de vida, el desarrollo lo entienden como el avance humano, económico, político y cultural y como un legado de información al servicio de la creatividad humana y de la vida inteligente para las futuras generaciones.

En este sentido, maestro y educando dentro de la ciencia son entendidos como personas públicas, actúan en función de promover para sí y para los demás, habilidades científicas, tecnológicas, culturales y socioeconómicas. Habilidades que reorienten el imaginario colectivo, nuevos valores, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales congruentes con las experiencias del siglo XXI. Es decir, el fortalecimiento de la cultura, de los sistemas particulares de socialización, de la autenticidad y del sentido de identidad articulados con las tendencias del sistema nacional e internacional.

La realidad y las tendencias sociales demandan que todo conocimiento debe continuar profundizándose y actualizándose dado que la ciencia y la tecnología rápidamente se tornan obsoletas. La formación y la investigación son permanentes y cada espacio y momento vital es apto para aprender. Por otra parte, la sociedad exige un maestro y un estudiante que forme y se forme en las competencias mentales y físicas de orden superior necesarios para orientarse al empleo o al autoempleo. La educación no es un fin en sí misma, se instaura como el medio para el desarrollo del individuo y de la sociedad, para la erradicación de la injusticia, la violencia, la destrucción ecológica y ambiental, y en sí del medio geográfico.

En este orden de ideas, desarrollar una estrategia metodológica en geografía, implica promover espacios de concertación entre el saber social, el saber pedagógico y el saber específico, es decir, confrontar los imaginarios colectivos y culturales de los diferentes entornos en función del crecimiento político, ideológico, económico, entre otros, y especialmente en función del crecimiento espiritual del individuo y de la sociedad de la que forma parte.

La educación vigente, salvo casos excepcionales, se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizante e inadecuada a las exigencias del contexto; la familia y la sociedad en general, que conforman la comunidad educativa del territorio, no son integrados a las actividades académicas y extracurriculares de la institución universitaria; estas instituciones se desmembraron hasta convertirse en islas, en muchos casos contradictorias. La meta de esa formación es el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la conciencia social y ecológica tanto local, regional y nacional.

La posibilidad de aprender y enseñar colectivamente a través de proyectos asegura la supervivencia intelectual y creativa orientada a la preservación de un sistema político y educativo más justo, como también a la preservación del sistema ambiental y ecológico prósperos: el agotamiento y degradación de los recursos naturales, la contaminación ambiental y la pérdida de la biodiversidad y de la diversidad cultural, el escaso civismo y creatividad deformada afectan la capacidad de regeneración de los diversos ecosistemas y de la calidad de vida en los asentamientos humanos, urbanos y rurales: acontecimientos que en su gran mayoría son productos del divorcio entre universidad, familia, sociedad y estructura gubernamental.

Ampliar la cobertura de la educación a la comunidad en general, garantiza formas de convivencia, articula y armoniza propósitos comunes, expande la utilización de los talentos humanos y se efectiviza los recursos locales. Más allá de considerar las instituciones universitarias como un conjunto de educandos y un conjunto de maestros y administrativos se empieza a configurar una tendencia que concibe dichas instituciones como sujetos colectivos que educan aun sin proponérselo, de tal manera que todos los integrantes de la comunidad educativa puedan evaluar sus responsabilidades mutuamente.

El cultivo del consenso social, a través del sistema educativo, sobre temas de interés local, regional y nacional aseguran una política más democrática y posibilitan la creación de espacios sociales para el debate público en los que se puede socializar el conocimiento y facilitar la participación de los ciudadanos en las decisiones colectivas y en la orientación del devenir histórico de una sociedad en particular. La relación entre la investigación y desarrollo social instaura el tema de la gobernabilidad y la consolidación de la nueva sociedad civil.

La comunicación intercultural y el trabajo interdisciplinario permiten la valoración y el manejo adecuado de la diversidad étnica, de los recursos biológicos y del conocimiento tradicional como científico que pueda campear en el espacio de acción pedagógica. La apropiación del saber colectivo consolida la autenticidad de sí mismo y de la comunidad; consolida un mundo simbólico propio para la convivencia de la familia, el vecindario, el pueblo y la sociedad en general.

El hombre contemporáneo se enorgullece de sus progresos científicos y tecnológicos. Este desarrollo y, en consecuencia, el creciente poder del hombre sobre las inmensas posibilidades de la naturaleza van acompañadas por una evidente y desmesurada ampliación de grandes perspectivas cara al nuevo milenio. La propia tecnología, como la disposición científico – racional de los procesos más que materializados aplicables a las necesidades prácticas o a la labor investigadora, se ha impuesto a casi todas las actividades humanas.

Y, tanto la pedagogía como la ciencia geográfica no pueden estar al margen de estos avances acelerados de la tecnología y de la ciencia. pues, gracias al perfeccionamiento de la información y a la divulgación científica, las personas

como los estudiantes, con su saber común y corriente, pueden enfrentarlo al saber científico que les brinda la universidad.

En este largo tiempo de existencia de la humanidad, se han creado diversas pedagogías humanísticas que han aportado al desarrollo de la educación. Además, han contribuido a construir nuevos modelos pedagógicos. La pedagogía no es una ciencia, sino que es un conjunto de paradigmas, que ayuda, a su vez, a la construcción de modelos pedagógicos.

Por su parte, la Geografía tiene sus propios enfoques teóricos, crea sus propias leyes, sus conceptos y sus métodos de elaboración de pensamiento y de conocimiento, razón por la cual a tendido siempre a la científicidad.

Como una estrategia metodológica dentro del ciencia geográfica está la investigación como un eje que atraviesa toda la formación del futuro profesional de Geografía, no se circunscribe a una asignatura, a un semestre o aun momento en especial, se instaura como un proceso constante y continuo, como un proceso liderado por estudiantes, pedagogo y docente del saber científico.

Los procesos de investigación serán el resultado de las discusiones, debates, talleres, seminarios, entre otros, desarrollados en los interrogantes de encuentro de tal suerte, que una temática objeto de análisis o un problema objeto de estudio será producto del consenso, de las expectativas de los participantes, del análisis situacional de los entornos regionales, de la problemática educativa de las instituciones y del contexto de la Universidad.

La investigación se instaura como un constante actuar que asume las condiciones académicas institucionales y sociales como el propósito de consolidar la misión, la visión y los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Nariño y el Programa de Geografía.

La permanente lectura investigativa en todos los saberes del programa y las realidades educativas del contexto se constituyen en fuente de donde brotan temas de investigación pedagógica; la observación y el análisis de las experiencias institucionales adecuadas a las exigencias sociales e individuales se convierte en conocimientos que realimentan la práctica investigativa de tal manera que se genera una dialéctica permanente.

La investigación no se ciñe al aula de clase exclusivamente, sino que se desarrolla desde el aula hacia la sociedad, hacia el contexto socio-político, económico cultural, en búsqueda de mejores niveles de vida comunal, educativa y formativa; desde el aula, hacia la superación de la marginalidad, de la dominación y de la exclusión comunitaria regional en la solución de problemas que le son propios. La investigación, como proceso continuo, está en función de potenciar la autonomía

regional y local y en función de generar procesos de gestión educativa que rebasen las burocráticas acciones de la administración de recursos.

La investigación etnográfica, entendida como una metodología de estructura abierta y de continua construcción; la investigación evaluativa como método de ingeniería social que permite informes ricos en análisis cualitativos; la investigación acción –participación en la cual subyace el cambio social y la investigación de enfoque hermenéutico como estrategia de validación y reinterpretación que hace posible la construcción de conocimiento pedagógico, entre otros modelos de investigación campearán el desarrollo de proyectos institucionales, académicos y sociales. Conviene anotar que los tipos y enfoque de investigación, no son excluyentes sino que por el contrario se fortalecen unos con otros en la medida en que la temática, las circunstancias y los acontecimientos académicos y sociales así lo ameriten.

Los proyectos de investigación actualizarán y contextualizarán la línea de investigación diseñada al interior de la Facultad de Ciencias Humanas propuesta por el programa de Geografía.

En estas circunstancias, docentes y estudiantes fundamentan el espíritu crítico y los valores de la investigación formativa, como eje articulador de la formación del maestro, de tal suerte que estas acciones les permitan sustentar la práctica pedagógica, el saber pedagógico y el saber específico, como respuesta a los problemas y exigencias de la realidad educativa y social de los contextos local, regional, nacional e internacional.

Lo anterior orienta las acciones investigativas de las comunidades científicas, tanto de estudiantes como de profesores en procura de la búsqueda de soluciones a las necesidades del entorno en el marco del desarrollo humano y sostenible; se capacita a los geógrafos profesionales para ejercer la Geografía sustentada en la investigación y líderes para gestionar y ejecutar proyectos que respondan a las necesidades de la sociedad, se generan espacios que potencian las habilidades, las destrezas y las sensibilidades investigativas de docentes y estudiantes de Geografía para el compromiso con la transformación de la realidad social.

En general, se promueve el desarrollo armónico y equilibrado de la docencia, la investigación y el servicio social; se promociona ambientes educativos consecuentes con una cultura académica y científica en donde se devuelve la universidad a la sociedad y se vincula con el desarrollo sostenible e integral de la misma; se genera nuevas formas de autoaprendizaje y comprensión en el aula.

Dentro de las estrategias metodológicas se visualizan los procesos evaluativos para el programa de Geografía, los cuales se deben fundamentar en los procesos investigativos que el participante desarrolle, de igual manera, será objeto de evaluación la participación en las sesiones de clase, la asimilación de

conocimiento interdisciplinario y la aplicación del mismo en los problemas del contexto local y regional, es decir se constituirá en un proceso continuo y permanente que permita valorar los cambios actitudinales y conceptuales en el transcurso del proceso de formación profesional..

En este orden de ideas, la evaluación es parte integral del proceso metodológico, es un acontecimiento que crea conciencia de responsabilidad, espíritu creativo, investigador e innovador, es acompañamiento crítico – creativo de conocimiento espiritual, científico y pedagógico. Evaluar es cualificar y valorar actitudes, sentido investigativo, creativo, saberes en sus diferentes dimensiones y aplicaciones que puedan desarrollar los actores del acontecimiento pedagógico; evaluar es buscar el mejoramiento de la realidad, es consolidar el diagnóstico y promoción del participante para el mejoramiento de su ser y quehacer académico, científico pero fundamentalmente social.

Se propone generar experiencias de investigación apropiadas y pertinentes para el ejercicio profesional cotidiano habituando al futuro profesional en investigación.. Lo anterior quiere decir que las estrategias metodológicas en el programa de Geografía debe ser la constante investigación, que comienza desde el mismo instante en que el estudiante inicia sus actividades académicas y pedagógicas. Además la práctica geográfica debe ser como un acontecimiento que trasciende el aula universitaria, es decir, se le entiende como procesos en los que el estudiante reconoce su contexto, identifica los sujetos con los que interactúa, caracteriza las ilusiones y expectativas de una sociedad en crisis, asume las condiciones científicas y pragmáticas del saber específico, y fundamentalmente el geógrafo recoge el papel que juega en todas y cada una de las instancias señaladas.

Se propone desarrollar modelos de investigación cualitativa y ejercitar en ellos a los futuros geógrafos desde el comienzo de sus estudios, de tal manera que se fortalezca la dinamización de cambios sustanciales en el sistema educativo; de igual manera se proyecta a la aplicación de los conocimientos teóricos impartidos en las aulas universitarias, en el marco de la realidad educativa y social del contexto local, regional y nacional. En otros términos, el estudiante de la Geografía no es especialmente, sesiones de clase sino fundamentalmente liderazgo, gestión, y ejecución de proyectos es: formación ética, capacitación investigativa, desarrollo de habilidades de pensamiento, fundamentación de hábitos de trabajo y particularmente, desarrollo de la sensibilidad y el compromiso ante los problemas inmersos en una sociedad en conflicto.

Se diría que el estudio de la ciencia geográfica gira en torno al diálogo, al cooperativismo, la colaboración, y la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicada de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas en torno a una clima de permanente incertidumbre sobre la verdad, es decir, el estudio de la geografía se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la Geografía, su naturaleza, su objeto de conocimiento, su creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para



el logro de este cometido. En esta dirección, creará formas de pensar, de actuar, de sentir, de crear y de transformar la sociedad; la asunción de las tradiciones, los valores, los ritos y los mitos le permitirán convivir y proyectarse hacia el futuro.

El saber social como creación humana, exige de la sociedad encontrar y construir formas de producción de saber, formas de preservación del saber (archivos, bibliotecas, bancos de datos, ritos, entre otros), formas de difusión y formas de reproducción (J.B. Toro, 1991). El saber social es el que interrelaciona la ciencia geográfica con la tecnología, la educación, la información y la producción; las limitaciones que una sociedad tenga para comprender su propio saber social, son obstáculo para comprender y proyectar el desarrollo de la ciencia y la educación. Los imaginarios colectivos comprendidos se constituyen en fuente para promover nuevos imaginarios que provoquen pasión y deseo por un estilo de vida mejor.

Las estrategias metodológicas dentro de esta ciencia se sumergen en dimensiones lúdicas, creativas para la conquista de espacios propios y colectivos, por la reivindicación de la creatividad en el arte, y demás formas estéticas, por la interiorización del esfuerzo individual y social en la construcción de una cotidianidad flexible, tolerante y singular.

La otra dimensión del estudio de la Geografía se establece como un encuentro del maestro con el educando, y del hombre con la naturaleza; el reto es propiciar ambientes agradables y de confianza para la construcción de conocimiento, de igual manera la aplicación de metodologías adecuadas a las características socioculturales de los estudiantes y su entorno.

#### 5.15 LOS MAPAS MENTALES

Es una técnica creada por Tony Buzan, investigador en el campo de la inteligencia y presidente de la Brain Foundation, la importancia de los mapas mentales radica en que son una expresión de una forma de pensamiento: el pensamiento irradiante. El mapa mental es una técnica gráfica que permite acceder al potencial del cerebro.

Es una técnica de usos múltiples. Su principal aplicación en el proceso creativo es la exploración del problema y la generación de ideas. En la exploración del problema es recomendable su uso para tener distintas perspectivas del mismo.

Existen diferentes criterios que el docente debe tener en cuenta a la hora de evaluar un mapa conceptual, entre los más importantes podemos citar: Jerarquía de conceptos es decir cada concepto inferior depende del superior en el contexto de lo que se ha planteado, calidad y cantidad de conceptos, buena relación de los significados entre dos conceptos conectados por la línea indicada y las palabras apropiadas; que exista una conexión significativa entre un segmento de la jerarquía y el otro, es decir, debe existir ligámenes significativos y válidos entre

conceptos; que existan ejemplos o eventos específicos relacionados con los conceptos generales; para una mayor claridad del lector, es importante hacer mención de algunas ventajas como también los cuidados que posee este instrumento de aprendizaje.

Entre las ventajas que deben tenerse en cuenta, están las siguientes: Indiscutiblemente, el instrumento de aprendizaje ofrece una serie de ventajas en el desarrollo mismo del aprendizaje del estudiante. Entre los que merece mayor atención, están los siguientes:

- Constituye una herramienta que sirve para ilustrar la estructura cognoscitiva o de significados que tienen los estudiantes mediante los que se perciben y procesan las experiencias.
- Al saber sobre los conocimientos del estudiante, permite trabajar corregir los errores conceptuales del estudiante. Así como facilitar la conexión de la información con otros conceptos relevantes de la persona. Es decir que se remite al simple hecho de definir y recordar lo aprendido del contenido de la materia.
- Facilita la organización lógica y estructurada de los contenidos de aprendizaje ya que son útiles para separar la información trivial, logrando fomentar la cooperación entre el estudiante y el poder al vencer la falta de significatividad de la información.
- Permite planificar la instrucción y a la vez ayuda a los estudiantes a aprender a aprender, ya que se puede medir que conceptos hay en la asignatura que el alumno puede aprender. Favorece la creatividad y la autonomía.
- Permite lograr un aprendizaje interrelacionando, al no aislar los conceptos, las ideas de los alumnos, y la estructura de la disciplina.
- Fomenta la negociación, al compartir y discutir significados. La confección de los mapas conceptuales en forma grupal.

Los mapas mentales son un método afectivo para tomar notas y muy útiles para la generación de ideas por asociación. Para hacer un mapa mental, el estudiante comienza en el centro de una página con la idea principal, y trabajar hacia fuera en todas en todas direcciones, produciendo una estructura creciente y organizada compuesta de palabras e imágenes claves. Los conceptos fundamentales son: Organización, palabra clave, asociación, argumento.

Los mapas mentales van asemejándose a estructuras a la memoria misma, una vez se dibuja un mapa mental, rara vez requiere ser rediseñado, los mapas mentales ayudan a organizar la información.



Debido a la gran cantidad de asociaciones envueltas, los mapas mentales pueden ser muy creativos, tendiendo a generar nuevas ideas y asociaciones en las que no se había pensado antes. Cada elemento en un mapa es, en efecto, un centro de otro mapa.

El potencial creativo de un Mapa Mental es útil en una sesión de tormenta de ideas. El estudiante sólo tiene que comenzar con el problema básico en el centro, y generar asociaciones e ideas a partir de él hasta obtener un gran número de posibles soluciones. Por medio de presentar sus pensamientos y percepciones en un formato especial y mediante añadir colores e imágenes, se gana una mejor visión y se puede visualizar nuevas conexiones.

Los mapas mentales son una manera de representar las ideas relacionadas con símbolos más bien que con palabras complicadas, la mente forma asociaciones casi instantáneamente, y representarlas mediante un mapa le permite escribir sus ideas más rápidamente que utilizando palabras o frases, para su elaboración se siguen los siguientes pasos:

- Se toma una hoja de papel, grande pequeña, según sea un mapa grupal o individual.
- El problema o asunto más importante se escribe con una palabra se dibuja en el centro de la hoja.
- Los principales temas relacionados con el problema irradian de la imagen central de forma ramificada.
- De esos temas porten imágenes o palabras claves que trazamos sobre líneas abiertas sin pensar, de forma automática pero clara.
- Las ramificaciones forman una estructura nodal. Los mapas mentales se pueden mejorar y enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añaden interés, belleza e individualidad.

Todo mapa mental tiene una idea principal en el centro del mismo del que luego surgen las ramas.

Estas ramas pueden estar conexas a otros mapas y así sucesivamente.

La mejor manera de crearlo es crear lo que se llama una "tormenta de ideas" (brainstorming). De esta forma unas ideas van llamando otras. Así pues podemos crear un mapa para crear el guión de una conferencia o simplemente este artículo al cual he ido añadiendo en un principio las ideas sobre las que quiero hablar y posteriormente he ido desarrollando.

Habremos creando un primer nivel de ideas. Posteriormente y con solo señalar cualquiera de las ideas (que aparece cada una en una rama) se generarán otras nuevas creando subramas.

Las ramas surgen del centro del mapa o de cualquier otra rama de esta forma podemos ir directamente a la información que nos interese sin tener que leer todo un documento. Es más fácil buscar un aparato de un tema seleccionando la rama que no utilizando el típico sistema lineal.

Lo aconsejable para poder recordar fácilmente estos mapas es crear varios mapas en lugar de un mapa con muchas ramas, así como el uso de colores diferentes para cada una de ellas.

Mediante el uso de colores podemos poner por ejemplo los aspectos más importantes en color rojo.

Los mapas mentales traen en sí un conjunto de beneficios.

- La creatividad
- Recordar aspectos señalados en el mapa con mayor facilidad
- Se pueden aplicar en todas las áreas vivenciales y del saber, para la resolución de situaciones, especialmente se recomienda en la actualidad para resolver aspectos de gerencia empresarial y gerencia de la vida.

Tony Buzan , padre de los mapas mentales, afirma que esta técnica permite entrar a los dominios de nuestra mente de una manera más creativa. Su efecto es inmediato: ayuda a organizar proyectos en pocos minutos, estimula la creatividad, supera los obstáculos de la expresión escrita y ofrece un método eficaz para la producción a intercambio de ideas.

Para la elaboración de mapas mentales:

- Debe evitarse la presentación lineal, por cuanto estas dificultan la propiedad del cerebro a establecer asociaciones, lo que disminuye la creatividad y la memoria.
- Se deben considerar estrategias de aprendizaje que les permitan: mejorar el poder de concentración, adquirir el hábito de estudiar con placer, desarrollar la confianza en su propia capacidad mental, despertar el entusiasmo por aprender, evitar el aburrimiento y la frustración, buscando elementos que produzcan, a corto plazo, beneficios crecientes y significativos dentro del proceso educativo.
- Las ideas deben ser escritas en hojas blancas, aplicando diferentes colores (cromática), símbolos, lineales, flechas, palabras claves, entre otros elementos

que permitan recordar con facilidad la idea central (colocada al centro del papel) y las secundarias (alrededor de la idea central) con el fin de que el cerebro retenga la información mediante la estimulación del color.

- El papel debe colarse en forma horizontal y utilizarse un color distinto para cada grupo de ideas, leyéndose en el sentido de las agujas del reloj, dándole uso a palabras claves y escribiendo una palabra por la línea veinte (20) pasos esenciales para una gerencia.

De acuerdo a los aspectos anteriormente considerados se puede decir que los mapas mentales permiten crear nuevas ideas que conectan, relacionan y expanden nueva información. Permite que el cerebro trabaje con asociaciones conexiones de una manera relajada donde las ideas afloran libremente, estimulando la memoria, añadiendo nueva información; desarrollando la creatividad; estableciendo nuevas conexiones permitiendo de esta manera una actividad productiva, sencilla, divertida y placentera.

Permite el desarrollo de la creatividad, eficiencia y productividad de gerentes, ejecutivos, profesionales, estudiantes y al género humano en general en el quehacer diario.

La propuesta pretende hacer una invitación a recontextualizar y reconceptualizar las herramientas metodológicas a los docentes o estudiantes que tengan interés en la aplicación de estrategias metodológicas alternativas que permitan al estudiante de pregrado desarrollar la capacidad de utilizar mecanismos de pensamiento hasta llegar a niveles de producir sus propias teorías de conocimiento.

Las estrategias metodológicas alternativas que se pueden utilizar para desarrollar el espíritu investigativo, creativo y lúdico de la ciencia geográfica entre esas estrategias están:

- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje basado en problemas (ABB)
- Enseñanza problémica
- Investigación como didáctica
- El ensayo
- Los mapas conceptuales

- Los mapas mentales
- Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación
- El trabajo de campo

Esta propuesta se dirige a toda la comunidad del Programa de Geografía de la Universidad de Nariño, o a todas aquellas personas que estén interesadas en aspectos metodológicos.

## CONCLUSIONES

Como resultado del desarrollo del proceso investigativo en sus diferentes etapas, una vez ejecutado el que inicialmente fuera proyecto y analizados los distintos instrumentos que facilitaron la recolección de la información para su posterior interpretación en concordancia con los lineamientos teórico conceptuales que llevarán el diseño y estructuración de la propuesta denominada "ESTRATEGIAS METODOLOGICAS ALTERNATIVAS PARA MEJORAR Y DINAMIZAR LA ENSEÑANZA de la GEOGRAFÍA del PROGRAMA DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

Por lo anterior cabe resaltar que del análisis e interpretación de la información, se pudo llegar a la conclusión que los docentes continúan manejando estrategias metodológicas tradicionales como son: la exposición didáctica, la clase magistral, seminarios, talleres en grupo, mesa redonda, foros, y en cuanto a los estudiantes, poco tienen conocimiento de la aplicabilidad de éstas.

Fruto de esta investigación se ha planteado una propuesta metodológica alternativa que enfatiza en: como pueden ser: El aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, enseñanza problémica, proceso de investigación acción, desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación, mapas mentales, mapas conceptuales, trabajo de campo, ensayos; los cuales pretenden contribuir a dinamizar de forma holística la enseñanza-aprendizaje de la ciencia geográfica.

La aplicación de estas estrategias metodológicas alternativas incide favorablemente en la formación de los estudiantes de la ciencia geográfica porque trae muchos beneficios a su formación integral.

La ejecución de las estrategias metodológicas trae consigo avances significativos para la construcción de teorías geográficas que les permiten a los docentes orientar el desarrollo de las capacidades del estudiante y conducirlos a liderar procesos investigativos.

El papel del estudiante como protagonista activo de su formación geográfica, es fundamental para su desempeño profesional porque ésta se enriquece a través de una interacción participativa con la sociedad en la cual genera proyectos de solución a problemas inmediatos de su sociedad.

El fomento de la investigación en geografía favorece las relaciones entre los estudiantes y docentes, porque cumple con uno de los principios de la enseñanza superior, cual es el de realizar grandes aportes a la ciencia geográfica.

El desarrollo de las estrategias metodológicas alternativas permiten al geógrafo un conjunto reflexivo de conocimiento y actividades en las que confluyen fuerzas que operan en función de relacionar una teoría geográfica con procesos comunicativos y metodológicos cuyo propósito fundamental es promover el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en la construcción de intelecto y conocimiento auténticos y adecuados con las nuevas exigencias sociales, individuales, científicas y tecnológicas.

La ciencia geográfica necesita de un profesional con pensamiento polifónico abierto, interdisciplinario y de implicación con el contexto local y regional con miras a proyectarse hacia el contexto nacional e internacional. Esto quiere decir que es el momento para reconstruir y desarrollar conocimientos geográficos, culturales, y ciencia desde la formación superior.

De esta forma se convierte el estudio de la ciencia geográfica en un acontecimiento lúdico en el que la negociación de sentidos se constituya en la columna vertebral de la formación del sujeto como persona autónoma, creativa, con valores éticos y morales y comprometida con la construcción de conocimiento geográfico y pluridisciplinar para el fortalecimiento del nuevo proyecto de carácter geográfico-social.

La formación de los nuevos geógrafos se construye, inicialmente sobre bases de crecimiento y desarrollo humano, sobre condiciones en las que el sujeto se instaura como generador de sentido y constructor de conocimiento. Es decir, los proyectos que estén orientados hacia la conquista de la vida para el conocimiento, esto es hacia la conquista de la tolerancia, el respeto, la civilidad, la convivencia y la justicia social para el desarrollo científico y tecnológico, además que renuevan desde una dimensión crítica, ideológica, ecológica, y política los conceptos metodológicos históricos, epistemológicos y didácticos de la ciencia geográfica, como también de la enseñanza de las mismas, es decir, proyectos que recontextualizan los métodos, procedimientos y técnicas adecuados a la región y al país en general.

Además la investigación en la ciencia geográfica debe estar guiada desde la óptica de las necesidades contemporáneas; asume los problemas sociales básicos y trascendentales, todo esto compromete la construcción del saber con las construcciones individuales y sociales.

En la medida de lo posible, acoger la propuesta “Estrategias Metodológicas Alternativas para mejorar y dinamizar la Enseñanza de la Geografía del Programa de Geografía de la Universidad de Nariño”, en atención a que ella contribuirá a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta fundamental área del conocimiento y mejorar la calidad de la educación infundida en el programa de geografía.

Siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía, es preciso hoy preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de conocimientos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la universidad, no se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y una práctica de conocimiento.

Enseñar es tratar contenidos de ciencia geográfica en su especialidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada, con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber geográfico que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento.

Los docentes que trabajan con las ciencias geográficas tienen que abordar la pedagogía como la preocupación fundamental de su quehacer, articulada con la especificidad del saber geográfico. Para ello es necesaria la transformación curricular a campos, núcleos o problemáticas de trabajo interdisciplinario abordados por maestros geógrafos, lo cual posibilite la articulación, multi e interdisciplinaria, la flexibilización y la superación del instruccionalismo aislado. Hoy más que nunca es importante abordar lo disciplinario desde la concepción pedagógica y la pedagogía desde la naturaleza de lo disciplinario. Únicamente así la investigación y teoría geográfica tomarán su sentido y orientación reales y se consolidarán en respuesta explícita a las inquietudes y necesidades del saber específico y éstos, a su vez, tomarán la caracterización y la identidad de saberes aptos para el ejercicio profesional del geógrafo.

El formador de geógrafos, de su parte, necesita despojarse de la "propiedad de su saber" concebida como privada e inmodificable; necesita mentalizarse hacia la educación continuada o permanente y posibilitar con humildad profesional la dinámica necesaria hacia la conformación de nuevas estrategias metodológicas que permitan nuevas oportunidades para el trabajo interdisciplinario, nuevos enfoques para la formación de geógrafos y nuevas actitudes frente a la pedagogía y el quehacer pedagógico. El geógrafo debe ser promotor, gestor y artífice de transformaciones de la realidad.

Hoy en día surge la necesidad de reconceptualización del discurso geográfico con miras al desarrollo universitario y pensamiento propio en este campo; la recuperación crítica de proyectos y experiencias relacionadas con la naturaleza geográfica. Además surge la necesidad de la reconstitución de imagen e identidad del geógrafo para lograr la formación de líderes de cambio social, cultural e intelectual del país, es la necesidad de romper con la arbitraria dualidad y separación entre los contenidos y los métodos de la formación de geógrafos, o sea, buscar la interdisciplinaria y la integración como procesos y componentes académicos rectores de la nueva concepción geográfica.

Es la necesidad de dar cabida a nuevas fuentes doctrinales, teóricas y científicas de la geografía que constituyen alternativas metodológicas frente a la dogmática pedagogía cristiana, las desviaciones positivistas y empiristas de la escuela activa, a las versiones criollas de conductismo y al uso indiscriminado de tecnologías derivadas de esta concepción.

Hay que buscar reconceptualizar el discurso geográfico, retomando la idea de lo pedagógico como totalidad dinámica, conceptual y práctica fundado en última instancia sobre un ideal de hombre y de los modelos socio-políticos y culturales que permitan nuestra liberación de todas las formas de miseria, sojuzgamiento y opresión social.

Se necesita hoy en día geógrafos con una ideología basada en la comprensión de nuestra realidad social, económica y política, apoyadas en el conocimiento y fundamentadas en el desarrollo humano sostenible, que se comprometan con el fortalecimiento de la dignidad humana y hagan perdurable el desarrollo para nosotros y para las generaciones futuras.

Sólo así iniciaremos un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde la "utopías" y la imaginación de nuevos modelos metodológicos estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir y en los cuales las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más, sino ser más; pues esta es la verdadera condición de ser un buen geógrafo.

El geógrafo de hoy tiene una misión fundamentada, enseñar a pensar y hacer uso de la autonomía (libertad responsable) por el crecimiento social, por el mejoramiento de las condiciones de vida mediante la transformación social y con sentido de contribución al mejoramiento de la calidad de vida, en el nuevo escenario de un mundo posible. Y frente al reto de los nuevos tiempos y sus megatendencias, se hace necesario el reaprendizaje, el compromiso personal y profesional.

La formación del geógrafo debe estar encaminada a la creación de una cultura científica, de la convivencia del pluralismo, la solidaridad, la participación democrática y la preservación del medio ambiente, teniendo en cuenta el concepto de desarrollo sostenible y sustentable.

El estudio de la ciencia geográfica requiere de la pedagogía, la cual es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en este caso los relacionados a la ciencia geográfica, que está conformada por un conjunto de conceptos teóricos y prácticos que hablan del conocimiento y de la relación del hombre con la naturaleza.



La situación que hoy presenta la pedagogía se puede caracterizar como un estado de crisis, ya que ésta pretende funcionar como una ciencia aplicada, operacionalizando diversos elementos que le aportan a las ciencias humanas, pero sin que exista una identidad metodológica entre estas y sobre todo, sin volver, en una tarea reflexiva y fundamentadora, a sus propios principios y operaciones intelectuales y racionales que se ven realizadas en sus resultados.

Por tal situación la práctica pedagógica en la ciencia geográfica entra en una etapa de crisis porque se ha olvidado de construir al mismo tiempo su fundamentación teórica la que debe sustentarse a su vez en una reflexión histórica sobre sus implicaciones con otras ciencias y con el discurso filosófico, de donde surgió inicialmente como reflexión sobre su objeto específico, el proceso educativo.

En la actualidad se presenta una gran crisis social generada por la falta de respuestas educativas a la necesidad que tiene la sociedad ya que los docentes en algunos de los casos sólo se centran en una repetición de contenidos con un aprendizaje mecánico – memorístico lo cual conduce al estudiante a tener apatía y desinterés por el estudio.

Debemos cambiar esos esquemas y formar geógrafos integrales, creando expectativas acerca de lo que la universidad puede ofrecerles para su presente y su futuro; en esta medida el maestro debe crear espacios para el aprendizaje y el enfatizar en los criterios de competencias con miras a alcanzar algo mejor: todo lo anterior debe partir de teorizar sobre los problemas de su comunidad o entorno inmediato y lanzar propuestas de solución y de proyección social.

La universidad debe formar personas capaces de pensar por sí mismas, actuar por convicción personal, tener un sentido crítico, asumir responsabilidades para lo cual requieren conocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes, las normas que se transmiten, los diferentes ámbitos sociales, además reconocer sus capacidades de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, sociales, políticos, económicos e ideológicos para construir nuevos valores, lo cual permite una convivencia y permite el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales.

Para que los alumnos dejen de ser agentes pasivos del proceso de formación, es necesario crearles mecanismos de participación directa en la gestión universitaria. Para ello, es indispensable comenzar por garantizarlos el derecho a organizarse en forma independiente y autónoma de las autoridades educativas.

La educación a nivel superior es una acción social, la cual debe buscar soluciones de problemas inmediatos de su comunidad, además debe propender por generar en las personas la participación democrática, la libertad mediante la toma de conciencia de sí mismo, motivar en la creatividad, responsabilidad, liderazgo y en última instancia debemos comprender que la educación no sólo debe interesarse

por los contenidos y conocimientos que se repitan de memoria o de forma mecánica, sino que hay que disponer de ese conocimiento para generar soluciones a los problemas que vive nuestra sociedad, o sea poner esos conocimientos en práctica.

De acuerdo con nuestra propuesta, la geografía debe ser aprobada integralmente en el tratamiento y la formación de geógrafos según el maestro de la ciencia geográfica, debe dejar de ser un maestro reproductivo, o sea repetitivo y debe ser un maestro el cual debe generar alternativas de transformación adecuadas a la realidad.

En el aula de clases se debe crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de su perfil profesional.

El maestro debe permitir al estudiante de geografía, expresar sus sentimientos de solidaridad con la sociedad y en especial con los más “débiles”, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia consolide un orden social satisfactorio.

Los docentes de geografía en el ejercicio profesional deben acabar con aquella escuela tradicional centrada en el autoritarismo y el formalismo, que en general produce en los estudiantes desconfianza, alrededor de su capacidad de aprender. Lo anterior ocurre en razón de que los docentes no han tenido espacios, ni oportunidades de encontrarse con formas diferentes de aprender.

Debemos encaminar la educación a unos profundos cambios que estén relacionados con el respeto de los diferentes tiempos de inteligencias, de motivación, culturas e idiosincrasias, tolerancia, justicia, motivación, autoestima, colaboración y solidaridad, dentro del contexto universitario.

Además debemos profundizar como verdaderos geógrafos de esta ciencia, en la investigación permanente del proceso de aprendizaje, así como dice Bernardo Restrepo:

*“La educación no sólo es conveniente para potenciar o abandonar las innovaciones oportunamente, sino que la ausencia investigativa hace perder el rumbo a experiencias innovadoras promisorias o las mantiene en escenarios estrechos en los que se van marchitando progresivamente, cuando podrían enriquecer con aportes que le darían posibilidades par ala generalización de sus logros”.*

Además debemos propiciar, los maestros de la ciencia geográfica, espacios en los cuales el estudiante tenga libertad de expresar lo que siente, aprender a valorar la vida, aprender a vivir socialmente, es ante todo, aprender a estar en el mundo. La

convivencia social es posible si aceptamos que somos parte de un SISTEMA, el cual posee unos entornos tanto generales como específicos.

El programa de geografía requiere y supone una serie de innovaciones y mejoras tales como: un considerable incremento de los recursos disponibles; una preparación concienzuda del profesorado; una nueva política de calificación e incentivación del profesorado que vaya acompañada de una motivación y valoración de su trabajo; fomento del desarrollo de la innovación educativa y renovación pedagógica; mayor dotación de recursos y materiales didácticos, innovar las estrategias metodológicas; en fin los docentes de geografía deben ejercer o desarrollar adecuada organización metodológica.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda la aplicación de estrategias metodológicas alternativas en el estudio de la ciencia geográfica, ya que permiten al estudiante y al docente interactuar creativamente en la solución de un problema o pregunta que puede surgir de la realidad y la vida cotidiana que se vive en las aulas.

Es importante que se fomente en forma dinámica la investigación para desarrollar capacidades cognitivas y cognoscitivas que permitan despertar inquietudes o curiosidades en los estudiantes y así permitir el paso a la consecución de proyectos que benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estimular sistemáticamente la lúdica y la creatividad a través de las diferentes estrategias metodológicas alternativas, para así formar geógrafos creadores, imaginativos, con sólidos conocimientos, protagonistas de los avances científico-técnicos, prestos a aplicar soluciones a cada situación que se presente y potencializar más la utilización de proyectos de investigación.

Se sugiere a los docentes en el campo de la ciencia geográfica, inducir cambios en su propia actividad, reflexionar sobre su experiencia, compartir su experiencia realizada puede ser de ayuda para aquellas personas responsables del diseño e implementación de programas para la formación del geógrafo.

El aprendizaje significativo cobra relevancia en el contexto de la Educación Profesional Geográfica, debido a que el estudiante de geografía, en su vida profesional debe solucionar los problemas inherentes a su perfil profesional. Por lo tanto se recomienda, que los métodos de enseñanza aprendizaje, deban convertirse en instrumentos de indagación, de búsqueda, de análisis de la realidad objetiva, de investigación; permitiéndole al futuro egresado establecer los nexos necesarios con su futura vida profesional.

Dentro del programa de geografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario replantear los aspectos didácticos y metodológicos que conllevan a mejorar la calidad de la educación.

La metodología hace referencia a la forma como el docente realiza su trabajo, a las estrategias que emplea para cumplir su quehacer pedagógico, y en esto es necesario que cada educador analice su propio caso y tome las decisiones convenientes de acuerdo con las condiciones del medio local, atendiendo a las características de los educandos y de acuerdo a las teorías pedagógicas actuales. Algunos indicadores o puntos de partida para verificar la eficacia del proceso educativo son por ejemplo, el desempeño de los egresados o la misma evolución de la sociedad.

El maestro debe enseñar a los estudiantes a aprender, a entender que lo que se aprende en el aula no es suficiente y que debe ampliarse mediante la investigación e interpretación de temas que sean acordes a la realidad; así mismo debe evitar centrarse en el discurso y provocar mejor el descubrimiento del camino que conduzca al saber.

Se hace necesario adoptar estrategias metodológicas en el campo de la ciencia geográfica, que enfatizan los siguientes aspectos:

- Centre en el proceso al educando con sus características, posibilidades, necesidades y aspiraciones.
- Establezca unas condiciones humanizantes favorables para el aprendizaje.
- Despierte en el estudiante el deseo de aprender, que genere curiosidad y cultive la creatividad.
- Fomente el espíritu interpretativo, analítico y crítico.
- Que el estudiante asocie al profesor como un orientador, guía y dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilice las nuevas tecnologías que permitan una mejor comprensión y apropiación del conocimiento como trabajo de campo, métodos estadísticos y su interpretación, sistematización e informática, medios audiovisuales, manejo de bibliografía, interpretación, etc.
- Que tenga en cuenta la evolución epistemológica que ha vivido la ciencia geográfica en los últimos años en las cuales se han alternado diversas escuelas y paradigmas a través de la confrontación conceptual y metodológica.
- Que tenga en cuenta el carácter científico de la concepción del espacio, en tanto que éste es construido y transformado permanentemente por la dinámica social y por ende susceptible de ser analizado y reordenado de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.
- La formación en el programa de geografía debe realizarse por procesos que abarquen los niveles educativos en forma progresiva.
- El geógrafo debe tener un conocimiento histórico geográfico en forma objetiva de la relación hombre-naturaleza.
- Que incluya un trabajo interdisciplinario o de estudios integrados.

- La enseñanza de la ciencia geográfica debe estar basada en criterios científicos acordes con los métodos de las investigaciones y de la pedagogía moderna.
- Se debe establecer una estrategia metodológica que no limite las posibilidades innovadoras del maestro y no obstaculice el desarrollo crítico de los estudiantes, al precisar en forma anticipada las metas hasta donde debe llegar el aprendizaje.
- No se ciña a un texto específico, sino que procure la utilización de material especializado y documentación de actualidad como revistas, periódicos, etc.
- Finalmente es indispensable que exista una permanente cualificación docente de los geógrafos en conceptos y las orientaciones de carácter pedagógico.
- Con todos estos argumentos, la enseñanza de la ciencia geográfica, permitirá que el estudiante se apropie del conocimiento para que interiormente, con una motivación crítica y analítica, formule y construya los cambios históricos y sociales necesarios para el progreso y desarrollo del bienestar del hombre y de la comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, Edward. Las fronteras de la investigación geográfica, "Geo Crítica", Universidad de Barcelona, 1976. 220 p.

AEBLI, Hans. Doce fórmulas básicas de enseñanza, Madrid: Narcea, 1988. 260 p.

AUSUBEL, David P. psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, 1983. 310 p.

----- Psicología educativa. Trillas. México. 1978. 250 p.

BASTIDAS, Jesús. Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas (Inglés), Pasto, 1966. 267 p.

BEDOYA M., Iván. Epistemología y Pedagogía. Antropos Ltda., Santafe de Bogotá, marzo 1995. 270 p.

BERNSTEIN, Basil. Clase y pedagogías visibles e invisibles. Uteha. 1985. 250 p.

BRAIDO P., Introducciones alla Pedagogía. P.A.S., Turín, 1956. 142 p.

BRAVO N. ¿Qué es la pedagogía?. En Pedagogía Problemática. Convenio Andrés Bello, Bogotá, 1993. 287 p.

BRUNER, Jerome. El proceso de la investigación, México: Uteha, 1976. 268 p.

----- La educación: puente de la cultura. Fondo de Cultura Económica, México, 1995. 360 p.

BRUNHES, Jean. La geografía humana. Editorial Juventud, Barcelona, 1978. 277 p.

BUENAVENTURA, Nicolás. Materialismo Histórico. Ediciones Centro Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), agosto 1981. 410 p.

CAPEL, Horacio. Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Barcanova, Barcelona, 1981. 450 p.

CAPEL, Horacio. Geografía humana y ciencias sociales. Montesinos, Barcelona, 1987. 340 p.

----- Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos, "Geo Crítica", Universidad de Barcelona, No. 8 y 9, 1997, 335 p.

----- Positivismo y antipositivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología. "Geo Crítica", Universidad de Barcelona, febrero 1983. 225 p.

----- Sobre clasificaciones, paradigmas y cambio conceptual en geografía, en II Coloquio Ibérico de Geografía, Lisboa, 13-17 octubre 1980. Actas de Coloquio, Universidad de Lisboa, 1983. 151 p.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Editorial Edelvives, Santafé de Bogotá, 1988. 330 p.

CARRION, Julio César. Educación y Cultura. Bogotá, 1986. 280 p.

CARVAJAL, Lizardo. Metodología de la investigación, Cali: FID, 1986. 340 p.

CASTAÑEDA JIMÉNEZ, Juan. Métodos de Investigación, volumen I y II. México: McGraw Hill, 1995. 220 p.

CASTRILLON, Pepe. Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias Sociales. Manizales, 1997. 290 p.

CERON, Benhur. "Necesidad de la Especialización, Investigación y Docencia de la Geografía. Armenia, agosto de 1987. 271 p.

CHALAPUD VELASCO, Juan Ramón. Educación, Reproducción, resistencia y Resistencia, Transformación. 1ª. Edición. Pasto Colombia: Editorial Graficolor.

CHAMORRO, Portilla, José y otro. Rendimiento Académico y motivación por la Carrera Docente como profesión en los estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Pasto: Los autores, 1986 Tesis de Grado. Universidad de Nariño. Facultad de Educación.

CHORLEY, R. y HAGGET, P. La geografía y los modelos socioeconómicos, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1971. 320. p.

CLAVAL, Paul. La evolución de la geografía humana, (op cit.). Auiel, 1989. 368 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991, Textos integrados Santafé de Bogotá 1.995. 282 p.



CORREA URIBE, Santiago. Investigación Formativa y Docencia en la Universidad. Revista: "La Pedagogía", Facultad de Educación, octubre de 2001.

DE GORTARI, Eli. La Metodología. Una discusión y otros ensayos sobre el método. México: Grijalbo, 1980. 266 p.

DE SUBIRÍA, Julián. Tratado de Pedagogía conceptual. Bogotá, 1994. 197 p.

----- Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Santafé de Bogotá D.C. Colombia: Plaza Janes, 1999. 272 p.

DE ZUBIRIA, Miguel. Fundamentos de Pedagogía Conceptual Editorial Plaza y DEBBESE Y MIALARET. Historia de la Pedagogía, Barcelona: OIKOS - Tau, 1973. Tomo I. 108 p.

DIAZ B., Frida, HERNÁNDEZ R. Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, 1999. 278 p.

DIAZ, Mario. Modelos pedagógicos. En: Revista Educación y cultura # 70. CEID FECODE.. Bogotá. 17 p.

ERAZO, P. Manuel. El pensamiento del profesor. U.P.N, 1999. 262 p.

ESCOLANO, A. "Las Ciencias de la Educación" en Quintanilla, Editor. Educación y epistemología, Salamanca, Sígueme, 1978. 166 p.

EUGGEN, Paul; KAUCHACK, D. Estrategias Docentes. Fondo de Cultura Económica. México. 2001. 162 p.

FLOREZ HOCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Santafe de Bogotá: McGraw Hill - Interamericana., 1994. 223 p.

FLOREZ, Rafael. El pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín, U. de Antioquia. 1983. 225 p.

----- Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill,. 2000. 366 p.

----- Modelos pedagógicos y currículo. Bogotá: McGraw Hill, 1995. 355 p.

FORNACA, R. La Investigación Histórico-Pedagógica. Bracéelos, Oikos – tua, 1978, p. 252 (En este aspecto el autor citado se apoya en la obra de la L. Boghi "Educações Auterita nel' Italia Moderna").

FRANCO, Clara. Pensar y Actuar, Bogotá – Colombia: Magisterio, , 1990. 283 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 2a. Ed. Montevideo: Tierra Nueva, 1971. 390 p.

FRIAS NAVARRO, Raquel. "Experiencias Pedagógicas". Santafe de Bogotá, Colombia: Nomos S.A., 1995. 336 p.

GADAMER, H. C. Verdad y Método. Salamanca: Sígueme, 1984. 274 p.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Saber Pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1998. 382 p.

GEORGE, Fierre. Geografía activa. Barcelona: Ariel S.A., 1975. 362 p.

GOMEZ, Luis Alberto. La geografía humana. ¿De ciencia de los lugares a ciencia social?. "Geo Crítica", noviembre 1983. 275 p.

GONZALEZ, Diego. Didáctica y dirección del aprendizaje. La Habana: Cultural S.A., 1960. 358 p.

GONZALEZ. María Elvia. Didáctica. Medellín: U. de Antioquia, 1999. 278 p.

GUAZMAYAN RUIZ, Carlos. El Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía CIDEP, Agenda. Revista La Pedagogía. Facultad de Educación sede Panamericana, año 2000. 277 p.

GUBA, Egón y LINCOLN, Ivonne. El paradigma constructivista. Bogotá. Traducción de Félix Bustos, 1992. 356 p.

GUTIERREZ, Gabriel. Metodología de las Ciencias Sociales, Volumen I y II Industria México, 1984. 279 p.

HABERMAS, Jurgen. Conocimiento e Interés. Madrid: Taururs. 1990. 220 p.

HARVEY, David y otros. Geografía y teoría revolucionaria, "Geo Crítica", Madrid: Universidad de Barcelona, No. 4 y 5, julio y septiembre 1976. 278 p.

HARVEY, David. Teorías, leyes y modelos en geografía. Madrid: Alianza, 1984. 282 p.

HINOSTROZA, Gloria. Los talleres pedagógicos, U. De Temuco, 2000. 350 p.

IBARRA, O. Didáctica Moderna. Madrid: Aguilar, 1985. 366 p.

JACQUES DELORS. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santafe de Bogotá, Colombia: Santillana. Aula XXI, Madrid, 1998. JANES. 1999. 377 p.

JIMÉNEZ, Carlos A. Cerebro creativo y lúdico, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1998. 275 p.

KOYRE, Alexander. Estudios de Historia del Pensamiento Científico. Silgo XXI, México. 1997. 356 p.

LAKATOS, Imre. La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza , 1983. 377 p.

LLINAS, Rodolfo. Colombia al filo de la oportunidad. Ciencias, Educación y Desarrollo. Colombia en el siglo XXI, Bogotá 1995. 256 p.

----- Colombia, Educación y Desarrollo: Colombia en el siglo XXI; Colombia al filo de la Oportunidad; Bogotá, Colombia, 1994. 372 p.

LOSADA A. MONTAÑA M. MORENO H. Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Bogotá: Sem., 2002. 422 p.

M.N. Skatkin. Perfeccionamiento del proceso de enseñanza. La Habana: Pueblo y educación. I.C.L., 1974. 9.358 p.

MARTINEZ LL, Martha. La enseñanza problémica y el desarrollo del pensamiento creador, 1982. 244 p.

MATURANA, H. y VAULA, F. El árbol del conocimiento. Madrid: Debate, 1990. 255 p.

MAYA, Arnobio. El taller educativo, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1992. 386 p.

MEDINA, C. Carlos. Escuela Integral Alternativa. Bogotá: Rodríguez Quito Editores, 2000. 410 p.

MEJIA, Marco Raúl. La Refundación de la Escuela y la Educación. Trabajo en mimeo. 462 p.

MELON, F. Los modeladores de la moderna geografía. Barcelona: Vicens Vives, , 1979. 400 p.

MEN, Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Santafe de Bogotá, 1998. 257 p.

- MONTILLA, Francisca. Metodología y organización escolar, Madrid, 1961. 356 p.
- MORA CORDOBA, Francisco J. Estudio de la Geografía urbana de Pasto, Colombia. Barcelona (España): Universidad de Barcelona., 1991. 285 p.
- MORENO, Heladio. Tendencias educativas y pedagógicas. Bogotá: S.E.M., 1999. 275 p.
- MORENO, María del Carmen. Innovaciones Pedagógicas. Presencia Ltda. 1994. 263 p.
- MORIN, E. El método, el conocimiento del conocimiento, Madrid: Cátedra, 1988. 356 p.
- NERICI, Imideo. Hacia una didáctica general dinámica, Buenos Aires: Kapelusz., 1969. 462 p.
- NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de la Cultura Económica. Santafe de Bogotá, 1994. 356 p.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. Aprendiendo a aprender. Barcelona Martínez Roca., 1998. 463 p.
- ONTORIA, A. y otros. Mapas conceptuales, Madrid: Narcea, 1985.
- PÉREZ, Maria Luisa. Los mapas conceptuales, En Revista Candidus. Caracas, 2000. 363 p.
- PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel., 1972. 278 p.
- PINEDA, Elia Beatriz. Metodología de la Investigación. Organización Panamericana de la Salud. Washington, 1994. 350 p.
- POPPER, Karl. La lógica y la investigación científica. Madrid: Tecnos. 1962. p. 367
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y escuela. Sevilla, Diada Editna, 1995. p. 386.
- PEREZ MIRANDA, Royman. Corrientes Constructivistas. Santafé de Bogotá – Colombia: Presencial Ltda., 1994. 352 p.
- RACINE, Jean Bernard. Discurso geográfico y discurso ideológico. Perspectivas epistemológicas. “Geo Crítica”, 1977. 248 p.
- RAMÍREZ BRAVO, Roberto. “Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes en la Facultad de Educación”. Edición 2000. Pasto: Graficolor. 367 p.
- REYNAUD, Aladin. El mito de la unidad de la geografía. “Geo Crítica”, No. 2, marzo 1976. 360 p.

REYZABAL, Maria Victoria. Algunas propuestas metodológicas para enseñar y aprender la lengua y la literatura. Barcelona: En Cuadernos de Pedagogía., 1995. 362 p.

RUDENKO, Georgi. La Metodología Leninista en la Investigación del Imperialismo. La Habana: Ciencias Sociales., 1968. 382 p.

SABINO, Carlos. El proceso de investigación científica, México, D.F.: Limusa, 1997. 463 p.

SÁENZ, Fernando. El método de proyectos, Buenos Aires: Lozada., 1970. 562 p.

SATUBS, M. Análisis del Discurso, Madrid: Alianza, 1987. 563 p.

SCHAEFER, Fred K. Excepcionalismo en Geografía. Publicaciones de Universidad de Barcelona, Barcelona, 1986. 463 p.

STOCKER, Karl. Principios de didáctica moderna, Buenos Aires: Edit. Kapelusz., 1980. 345 p.

STODDART, David R. y GRANO, Olavi. ¿Paradigmas en geografía?. "Geo Crítica", No. 40, 1982. 338 p.

TERAN, Manuel de. Geografía humana y sociología. Geografía social, "Estudios Geográficos", Madrid, Vol. 25, 1964. 441 p.

----- Introducción a la ciencia geográfica. Madrid: Alianza, 1970. 466 p.

TITONE, R. Metodología didáctica, Madrid: Rial, 1970. transformación. Pasto – Colombia: I Graficolor, 2000. 275 p.

UNESCO, La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión General Internacional Sobre Educación, 1996. 355 p.

VARELA, Orlando. Orientaciones pedagógicas contemporáneas, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1999. 378 p.

VILA VALENTI, Juan. ¿Una nueva geografía?. "Revista de geografía",. Madrid: Universidad de Barcelona, vol. V, 1971. 263 p.

----- Introducción al estudio teórico de la geografía. Barcelona: Edición Ariel S.A., 1983. 378 p.

GALLARDO, Gerardo León. Origen de la Universidad de Nariño. [en línea] Pasto, Universidad de Nariño. Fecha de publicación [Agosto 7 de 2004]. Disponible [www.udenar.edu.co](http://www.udenar.edu.co).

ZUBIRIA, Julián. Modelos pedagógicos. Bogotá A. Merani, 2000. 240 p.

# ANEXOS

Anexo A. Diario de Campo

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	ANÁLISIS DE LA CATEGORIA
Septiembre 20 de 2003	Clase Magistral	Consiste en que el docente explica un tema determinado, hay poca participación de los estudiantes.	Esta estrategia metodológica conlleva a realizar un profundo análisis y plantear soluciones que sean innovadoras, porque el estudiante sólo es un agente pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Octubre 15 de 2003	Exposición de temas por parte del estudiante.	Los estudiantes realizan la presentación de un tema pero de forma muy memorística, en donde no emplean la imaginación ni dicen sus puntos de vista.	Esta estrategia no permite al estudiante expresar lo que piensa, ya que está condicionado a decir lo que quiere escuchar el docente, que son las conferencias que le entregan. Lo ideal sería que expresen lo que sienten y generen unas propuestas alternativas a las problemáticas de lo que están analizando.
Noviembre 13 de 2003	Realización de talleres	Consiste en realizar el análisis de un texto. Afianzar en el conocimiento geográfico.	El desarrollo de esta estrategia hace que unos estudiantes trabajan y otros se ponen a hacer otras cosas. Además el resultado de este taller es el de repetir lo que dice el texto.
Diciembre 11 de 2003	Realización de salida de campo	El docente entrega a los estudiantes una hoja donde está el cronograma del trabajo a realizar en su práctica.	El estudiante no tiene las bases conceptuales para el análisis del entorno al cual va a visitar, algunos toman estas salidas como paseos, otros no asisten ya que no están motivados por falta de recursos económicos.



FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	ANÁLISIS DE LA CATEGORIA
Febrero 15 de 2004	Realización de un ensayo	El docente explica la temática en su clase, luego les pide realizar un ensayo tomando como referente la exposición que él ha realizado. El docente es exigente, ya que pide el trabajo para el siguiente día.	En esta estrategia los estudiantes no saben lo que es hacer un ensayo, se limitan a copiar de textos de otros autores y no producen teóricamente, ni dan sus puntos de vista o posiciones.
Marzo 14 de 2004	Realización de dinámicas de grupo	Se pide la participación de todos los estudiantes para realizar un taller llamado "Revolución Verde". Aquí se identifican reacciones con el fin de que los estudiantes comprendan el concepto sobre ecología y ambiente.	Los estudiantes en esta estrategia poco colaboran con sus compañeros, no existe un cooperativismo pleno y no hacen silencio.
Abril 10 de 2004	Elaboración de proyectos	El docente explica que va a hacer cada grupo de estudiantes para la explicación de su proyecto. Los estudiantes toman nota sin hacer preguntas, luego los reúne en grupos.	Esta estrategia está mal enfocada por parte de los docentes, ya que el estudiante no posee una disposición inicial, es decir, no tiene interés por aquellas temáticas que el docente le ha impuesto investigar. Esta situación debe mejorar para que el estudiante formule preguntas que lo lleven a desarrollar proyectos innovadores y proponer soluciones a un determinado problema en el que le despierte mayor curiosidad e interés

Anexo B. Encuesta para estudiantes del Programa de Geografía

FECHA: \_\_\_\_\_ ENCUESTA No. \_\_\_\_\_

La presente encuesta tiene como objeto recolectar información relacionada con la identificación de las Estrategias Metodológicas utilizadas por los Docentes y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Geográfica.

1. Según su opinión, las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes son: (señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente).

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
Exposición Didáctica				
Clase Magistral				
Seminario				
Talleres en Grupo				
Ensayos				
Mesa Redonda				
Conversatorios				
Conferencias				
Mapas conceptuales				
Simposios				
Foros				
Trabajo de campo				
Mapas mentales				
Aprendizaje cooperativo				
Aprendizaje basado en problemas (ABP)				
Enseñanza problemática				
Proceso de investigación-acción				
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación.				

Otras? Cuáles?: \_\_\_\_\_

1.1 ¿Los docentes utilizan otras estrategias metodológicas para la enseñanza de la geografía?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Cuáles? \_\_\_\_\_

1.2 ¿Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, contribuyen a su formación profesional?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_

1.3 ¿Las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, son concertadas con usted?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles de los siguientes referentes teórico-pedagógicos utilizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Geográfica?

(Señale con una X).

Pedagogía activa	
Constructivismo	
Tecnología educativa	
Enseñanza problemática	
Escuela nueva	
Escuela activa	
Educación personalizada	
Modelo pedagógico Tradicional conductista	

2.1 ¿Utiliza otro referente teórico-pedagógico?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Conoce cuál es el perfil profesional de la Carrera de Geografía?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Describalo brevemente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.1 ¿Encuentra relación entre ese perfil y su futuro ejercicio profesional?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Describa en pocas palabras:

Naturaleza de la geografía: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.1 Objeto de la Ciencia Geográfica: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.2 ¿Encuentra relación entre los anteriores aspectos (Naturaleza – Objeto) y las estrategias metodológicas utilizadas por los docente en la enseñanza de la geografía?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Anexo C. Encuesta para docentes del Programa de Geografía

FECHA: \_\_\_\_\_ ENCUESTA No. \_\_\_\_\_

La presente encuesta tiene como objeto recolectar información relacionada con la identificación de las Estrategias Metodológicas utilizadas por los Docentes y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Geográfica.

1. ¿Cuáles de las siguientes estrategias metodológicas utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje? (señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARAS VECES	NUNCA
Exposición Didáctica				
Clase Magistral				
Seminario				
Talleres en Grupo				
Ensayos				
Mesa Redonda				
Conversatorios				
Conferencias				
Mapas conceptuales				
Simposios				
Foros				
Trabajo de campo				
Mapas mentales				
Aprendizaje cooperativos				
Aprendizaje basado en problemas (ABP)				
Enseñanza problemática				
Proceso de investigación-acción				
Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación.				

1.1 Otras estrategias Metodológicas que utiliza. ¿cuáles? \_\_\_\_\_

1.2 ¿Las estrategias metodológicas que usted utiliza, son concertadas con los estudiantes?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 ¿Cuáles de los siguientes referentes teórico-pedagógicos utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Geográfica?  
(Señale con una X).

Pedagogía activa	
Constructivismo	
Tecnología educativa	
Enseñanza problemática	
Escuela nueva	
Escuela activa	
Educación personalizada	
Modelo pedagógico Tradicional conductista	

2.1 ¿Utiliza otro referente teórico-pedagógico?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Conoce cuál es el perfil profesional de la Carrera de Geografía?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Descríbalo brevemente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.1 ¿Encuentra relación entre ese perfil y su ejercicio profesional?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Describa en pocas palabras:

Naturaleza de la geografía: \_\_\_\_\_

---

---

---

4.1 Objeto de la Ciencia Geográfica: \_\_\_\_\_

---

---

---

4.2 ¿Encuentra relación entre los anteriores aspectos (Naturaleza – Objeto) y las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ciencia geográfica?

Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

#### Anexo D. Entrevista a Docentes

1. ¿Qué entiende por Estrategias metodológicas?
2. ¿Qué clase de Estrategias Metodológicas utiliza en el aula de clase?
3. ¿Cómo aplica las Estrategias Metodológicas en el proceso enseñanza – Aprendizaje de la Ciencia Geográfica?



Anexo E. Categorización para el análisis de la información

Categorías	Cód.	Subcategorías	Cód.	Tendencias	Cód.
Estrategias Metodológicas	A	Estrategias Metodológicas tradicionales	A <sub>1</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición Didáctica</li> <li>• Clase Magistral</li> <li>• Seminario</li> <li>• Talleres en grupo</li> <li>• Mesa redonda</li> <li>• Conversatorios</li> <li>• Conferencias</li> <li>• Simposios</li> <li>• Foros</li> </ul>	A <sub>1a</sub> A <sub>1b</sub> A <sub>1c</sub> A <sub>1d</sub> A <sub>1e</sub> A <sub>1f</sub> A <sub>1g</sub> A <sub>1h</sub> A <sub>1i</sub>
		Estrategias Metodológicas Alternativas Innovadoras	A <sub>2</sub>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje Cooperativo</li> <li>• Aprendizaje Colaborativo</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas (ABP).</li> <li>• Enseñanza Problémica</li> <li>• El proceso de Investigación</li> <li>• Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la indagación.</li> <li>• Trabajo de campo</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Mapas mentales</li> <li>• Ensayos</li> </ul>	A <sub>2a</sub> A <sub>2b</sub> A <sub>2c</sub> A <sub>2d</sub> A <sub>2e</sub> A <sub>2f</sub> A <sub>2g</sub> A <sub>2h</sub> A <sub>2i</sub>
Referente Teórico pedagógico	B	Pedagogía Activa	B <sub>1</sub>		
		El constructivismo	B <sub>2</sub>		
		La tecnología Educativa	B <sub>3</sub>		
		La enseñanza problémica	B <sub>4</sub>		
		Escuela Nueva	B <sub>5</sub>		
		Escuela Activa	B <sub>6</sub>		
		Educación Personalizada	B <sub>7</sub>		
		Modelo pedagógico tradicional conductista.	B <sub>8</sub>		