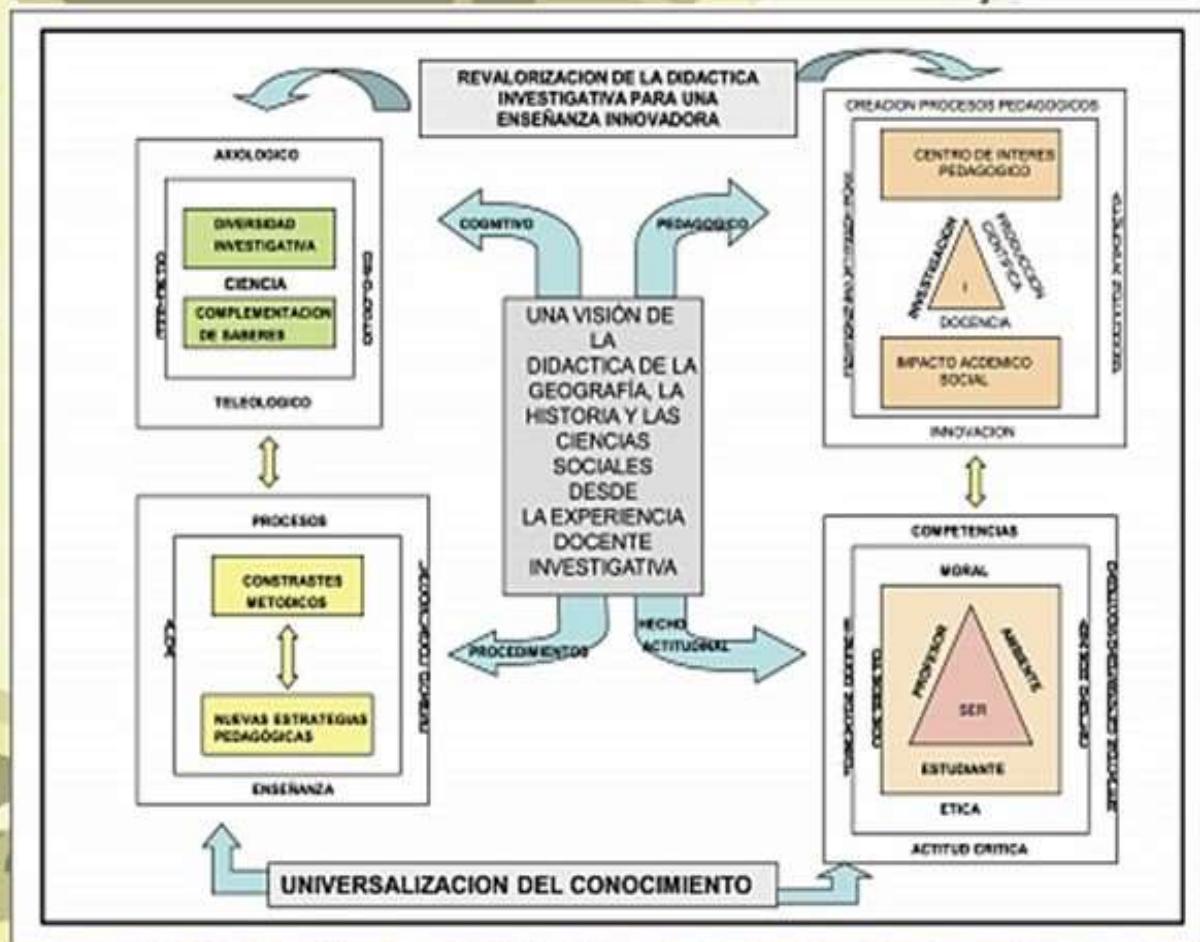


DIDÁCTICA INTEGRADORA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA

XN



EFRÉN RODRÍGUEZ

LA DIDACTICA INTEGRADA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA

Efrén Rodríguez

© 2011Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

Reservados todos los derechos.
Prohibida su reproducción total o parcial de este libro,
Por cualquier medio.

Editora, Dra. Ingrid Camacho Freitez
Diseño de Portada: Prof. Luis Carlos Díaz
Revisor de Estilo: Lic. Clodovaldo Hernández

Colaboradores Técnicos: Prof. Carmen Boada

Publica: Coordinación de Promoción y
Difusión de la Investigación

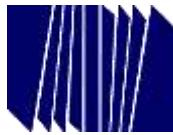
ISBN: 978-980-7335-48-5
Depósito Legal: AR2018000036
Primera edición, 2018

Serie de libros arbitrados de la
Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL Maracay

ISBN: 978-980-7335-48-5



9 789807 335485



CONSEJO RECTORAL

Dr. Raúl López Sayago
Rector

Dra. Doris Pérez
Vicerrector de Docencia

Dra. Moraima Estéves
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno
Vicerrector de Extensión

Dra. Liuval Tovar
Secretaria

SUBDIRECTORES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

Dra. Zulay Pérez
Instituto Pedagógico de Caracas

Dra. Moraima Campos
Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Dra. Francisca Fumero
Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”

Dr. José Acuña
Instituto Pedagógico de Maturín

Dra. Gladys Rangel
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Dr. José Peña
Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”

Dra. Dilcia D’Rosa
Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

Dra. Karina Morales
Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”

LA DIDACTICA INTEGRADA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA

La Didáctica Integradora de la Geografía e Historia trata de un esfuerzo que propone procesos integrados en el aula surgidos de la vivencia de los estudiantes que tiene como propósito lograr la mayor significatividad en el hecho pedagógico

La Didáctica Integradora de la Geografía e Historia trasciende las disciplinas y se convierte en un eje de intelección de las ciencias que hacen del acto pedagógico un hecho interdisciplinario

La Didáctica Integradora de la Geografía e Historia habilita, operacionaliza e impulsa a los docentes y los estudiantes acceder a estrategias de aprendizaje que lo distancian de lo disciplinar para acceder a procesos globales que se trabajan en conjunto y hacen del conocimiento un hecho sencillo y generador del conocimiento que se trabaja y desarrolla desde la cotidianidad

La Didáctica Integradora de la Geografía e Historia acumulan y conjugan la experiencia del aula con la praxis social, resulta del acto pedagógico vivido, se refiere a la experiencia compartida con docentes, estudiantes y comunidad, son herramientas de trabajo que propician imaginación, creatividad y construcción de ideas para generar impactos en los procesos pedagógicos del aula

La Didáctica Integradora de la Geografía e Historia desarrolla maneras de interactuar en el aula a fin de que el estudiante se integra e identifique con el hecho pedagógico y logre aprendizajes desde la organización de procesos que despierten interés y motivación más allá de la rutina de la clase practicada usualmente.

Corresponde al docente de aula posesionarse desde su vivencia pedagógica de esta propuesta y convertirla en un concepto didáctico hecho desde nuestra realidad para conformar un pensamiento propio de las maneras de actuar en el aula desde la creatividad e invención, pero sobre todo desde nuestro mundo real o momento socio histórico.

ÍNDICE

	p.p.
PRÓLOGO	06
SENTIDO Y ALCANCE DE ESTA PUBLICACIÓN	10
CAPÍTULO I: EL VALOR FORMATIVO Y LAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	17
1.1 DE UNA ENSEÑANZA TRADICIONAL A UNA ENSEÑANZA INNOVADORA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	17
1.1.1 LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	19
1.1.2 LA ENSEÑANZA INNOVADORA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	20
1.2 LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	24
1.3 LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	28
1.3.1 CARÁCTER TEÓRICO DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	30
1.3.1.1 LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	31
1.3.2 LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS	32
1.4 LA GEOHISTORIA COMO EJE INTEGRADOR DE LA CIENCIA	35
CAPÍTULO II: EL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA	40
2.1 LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO INSTANCIA PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO	40
2.2 LO DISCIPLINAR COMO UNIDAD DEL PENSAMIENTO	44
2.3 LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	46
2.3.1 BASES PEDAGÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA DE APRENDIZAJE	48
2.3.2 LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA	51
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	56
3.1 LA COMPETENCIA CARTOGRÁFICA: EL TRABAJO CON MAPAS GEOGRÁFICOS E HISTÓRICOS..	56
3.2 EL TRABAJO DE CAMPO Y LA OBSERVACIÓN DIRECTA	64
3.3 EL DIAGNÓSTICO DE LA COMUNIDAD COMO RECURSO INTEGRADOR	66
3.4 LA COMPETENCIA DOCUMENTAL: USO DE LAS FUENTES ESCRITAS	70

3.5 EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO	73
3.6 EL COMPUTADOR EN LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA	77
3.7 EL CUADERNO PEDAGÓGICO COMO EXPERIENCIA EN LA CLASE DE GEOGRAFIA E HISTORIA	81
CAPÍTULO IV: LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA	90
4.1 EL CONCEPTO INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN	90
4.2 INSTRUMENTOS,CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACION EN GEOGRAFIA E HISTORIA	97
4.2.1 CRITERIOS DE EVALUACION	97
4.2.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	97
4.3 LA EVALUACIÓN EN EL AULA	100
4.3.1 UNA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	102
4.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	101
4.3.4 APROXIMACIÓN AL TIPO DE EVALUACIÓN A IMPLEMENTARSE EN EL AULA	104
BIBLIOGRAFÍA	105
SINOPSIS CURRICULAR DEL AUTOR	109

PROLOGO

En las referencias bibliográficas sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, es común comentar la debilidad que revelan los acontecimientos de la práctica escolar cotidiana. En efecto, este ha sido un tema inquietante en la Didáctica de la Geografía y la Historia, dado el propósito de entender en el desenvolvimiento auténtico y fidedigno la certeza formativa de los fundamentos teóricos y metodológicos enunciados en la finalidad educativa, la orientación curricular, las recomendaciones establecidas en los programas escolares y el saber pedagógico de los docentes, entre otros aspectos.

Esta tarea investigativa se ha apoyado en la formulación de interrogantes sobre qué ocurre en el aula de clase, en cuyas respuestas se revelan sucesos cada vez más preocupantes al descifrar hermenéuticamente el comportamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los hallazgos obtenidos han colocado en tela de juicio a la actividad habitual escolar, debido a su relación con los conocimientos y prácticas pedagógicas y didácticas decimonónicas, de inocultable presencia en el complejo mundo contemporáneo.

Esta realidad ha permanecido oculta en la acción pedagógica habitual pues el interés administrativo ha privado en comprender el recinto escolar desde los comportamientos estadísticos, referidos a la matrícula escolar, la asistencia a clase, la deserción, la repitencia, pero sin originar la intervención analítico-explicativa de su transcurrir habitual; es decir, la preocupación se ha centrado en las cantidades demostrativas de la evidencia concreta de cursantes y se le ha asignado la importancia fundamental a la cuantificación y se ha desviado la atención a la cualidad formativa.

La tendencia innovadora se acrecentó en la Didáctica de la Geografía y la Historia, cuando se comenzó observar los procesos naturales y espontáneos del aula de clase; en especial, la labor del docente, como del desempeño de los estudiantes. El acto de percibir la labor pedagógica en su existencia real, objetiva y cotidiana, pasó a ser de un evento marcado por la indiferencia hacia un

acontecimiento preocupante, ante las circunstancias apreciadas; por ejemplo, con la aplicación de la observación participante.

Los estudios dejaron ver otros conocimientos y prácticas, por cierto, muy ajenas, inoportunas y desacertadas, en relación con lo estipulado por el ente oficial, para su cumplimiento de la tarea escolar. En consecuencia, la impresionante distancia entre la teoría pedagógica y didáctica, en un escenario impregnado de rutinas, obsolescencia y desfase de las complicadas condiciones de la época.

La sorpresa, el desconcierto y la conmoción no se han hecho esperar, pues la enseñanza de la Geografía y la Historia, tiene visos evidentes del afecto y simpatía a los fundamentos ancestrales del siglo XIX, heredados para garantizar la permanencia de lo mismo, aunque con maquillajes someros de las iniciativas por la innovación formulados desde los años cuarenta del siglo XX, cuando el interés por la enseñanza de la Geografía e Historia fue considerada como una prioridad para el Estado venezolano.

Significa sin temor a pecar, en graves errores, que las inquietudes formuladas por el Maestro Pablo Vila, al crear el Departamento de Geografía e Historia en el Instituto Pedagógico Nacional, aún están presentes en los investigadores de este campo del conocimiento en el inicio del nuevo milenio. Hoy, todavía es reiterativo cuestionar el acto educante para enseñar ambas disciplinas, en las asignaturas geográficas en los planes de estudio de la Educación Primaria y la Educación Secundaria en el país.

Esta penosa realidad implica nuestra obligación de resaltar la importancia del impulso innovador de la docencia y la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en los aportes de los Maestros Ramón Adolfo Tovar López y Maruja de Cedeño, quienes fundaron el Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela, promovieron las Jornadas Nacionales sobre la Enseñanza de las Ciencias Sociales, echaron las bases de los estudios de postgrado, a nivel de Maestría en la Enseñanza de la Geografía y en los estudios Geohistóricos. Igualmente, apoyaron la publicación del Boletín, luego en la Revista Geodidáctica, además de libros de discípulos formados en los programas de Maestría.

Esa tarea formativa dejó huellas y es habitual que nosotros como sus discípulos, manifestemos la preocupación por el mejoramiento de la calidad formativa de la acción pedagógica de la Geografía y la Historia. De allí que asignemos un valor académico y científico a la publicación elaborada por el Dr. Efrén Rodríguez, sobre la DIDACTICA INTEGRADORA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA. En principio valoramos el esfuerzo del autor por su afán al divulgar su experiencia académica con un planteamiento actualizado sobre este tema de interés en la formación integral del ciudadano del siglo XXI que indiscutiblemente será texto de consulta, como también incentivo para repensar esta significativa labor pedagógica.

La importancia la apreciamos en la iniciativa de plantear la visión interdisciplinaria en un momento histórico donde la innovación paradigmática y epistemológica, aporta extraordinarios enfoques en la elaboración de los conocimientos geográficos, históricos y geohistóricos. De allí que el libro se manifiesta, no solo como la inquietud del estudioso de este campo del conocimiento, sino también del intranquilo educador que expone sus criterios remozados sobre la enseñanza de estos campos del conocimiento, para colocar en el primer plano del debate a la exigencia del valor formativo de ambas disciplinas.

Quienes hemos asumido como nuestro objeto de estudio este ámbito científico y pedagógico, celebramos el acertado paso que el colega Efrén Rodríguez da para ventilar con nuevos visos intelectuales y científicos, la enseñanza de la Geografía y la Historia, cuando considera el apremio de analizar los efectos de la geografía tradicional y de la pedagogía decimonónica, como el punto de partida de su explicación argumentada.

No dudamos que el Dr. Efrén Rodríguez, en su investigación en el trabajo escolar cotidiano, ha percibido la notable contradicción entre lo planteado como una necesidad formativa de los ciudadanos en el mundo contemporáneo, donde es común distinguir la necesidad de contrarrestar las influencias del “Capitalismo Salvaje” y Neoliberal, con una formación de profundo acento humano y social.

Pero no solo ventila la problemática citada, sino también va a los fundamentos teóricos y metodológicos forjados en el ámbito académico, para ofrecer un planteamiento coherente con el entendimiento de la imperiosa exigencia de innovar la enseñanza de la Geografía y la Historia, en forma pertinente con la formación integral de los ciudadanos, todo desde una perspectiva alfabetizadora para comprender la naturaleza de la época, como los retos y desafíos del mundo contemporáneo más centrado en el acento humanístico.

Se trata del aporte de estrategias interdisciplinarias que asumen las competencias estimuladas curricularmente, como la dirección epistémica para innovar la formación educativa tan requerida ante las condiciones impuestas por el pensamiento neoliberal en el mundo globalizado. En efecto, aporta la Unidad Didáctica Integrada con el propósito de ofrecer, desde la interdisciplinariedad, una perspectiva factible del logro, de resultados significativos en el aprendizaje comprometido y responsable.

Pero también destaca que la calidad formativa es indispensable practicar una visión actualizada de la evaluación educativa, sustentada en fundamentos teóricos y metodológicos renovados, para el cumplimiento del acto evaluador con fines pedagógicos y efectos formativos. Al respecto, aporta desde su experiencia y con el apoyo de fundamentos teóricos innovadores, la acción evaluativa en la dirección de ventilar una orientación más allá de la medición tradicional, por una evaluación con fines y propósitos formativos del ciudadano que vive la complejidad de la época globalizada por la macdonalización perversa.

Finalmente, dejamos en manos del lector, los planteamientos del Dr. Efrén Rodríguez, sin antes agradecer esta oportunidad para motivar el interés por penetrar en el dialéctico encuentro entre quien propone la obra y el lector acucioso por encontrar respuestas a sus inquietudes en la DIDACTICA INTEGRADORA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA.

Dr./Prof. José Armando Santiago Rivera

Universidad de los Andes

SENTIDO Y ALCANCE DE ESTA PUBLICACIÓN

Esta publicación, dirigida a los docentes y estudiantes de la Didáctica de la Geografía e Historia en los diferentes ámbitos educativos, habilita en el manejo de herramientas pedagógicas innovadoras para el desenvolvimiento de una clase activa, novedosa y creativa. Ofrece instrumentos y formas de trabajo que incentivan el desarrollo de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes. También visibilizan la posibilidad de integrar las Ciencias Sociales, particularmente la Geografía e Historia con una direccionalidad teórica-metodológica sustentada en los Principios Científicos Didácticos junto al Enfoque Geohistórico expresadas en un continuo humano.

Su forma y maneras de trabajo se operacionalizan en su contenido y cuerpo de la obra, donde se coloca a la Didáctica Integrada de la Geografía y la Historia como ciencias integradoras del conocimiento que trasciende en el tiempo y el espacio para acceder a los hechos educativos de las nuevas generaciones con mayor apropiación del hecho conceptual. Ofrece a estudiantes y docentes que laboran en la enseñanza de la Geografía e Historia formas y maneras didácticas para desarrollar una clase activa, dinámica, amena, creativa y novedosa en el contexto escolar porque puntualiza modos de acceder a los procesos pedagógicos de forma sencilla, practica al conocimiento en nuestra realidad socio-histórica.

Compartimos con García (2015), cuando dice que la ciencia, el conocimiento, los contenidos de la enseñanza, ya no pueden ser tampoco los mismos, y no sólo porque la sociedad y los estudiantes hayan cambiado, sino porque la ciencia también lo ha hecho. En efecto, la Geografía y la Historia, como ciencias, han aumentado y ampliado su campo de acción, han profundizado en sus orígenes, han consolidado sus fundamentos, han dado mayor consistencia a su episteme y, en definitiva, han desarrollado su campo teórico. Agrega García, que la educación y la enseñanza, están dejando de ser la meta y referente principal de los ciudadanos

para transformarse en un simple requisito-aunque imprescindible-, para poder trabajar y desenvolverse en la vida y en la sociedad.

En estas circunstancias, resulta particularmente complicado la enseñanza de las Humanidades y, muy específicamente, de la Geografía y de la Historia, que parecen relegadas a materias de segundo nivel, entre otras razones, porque no se les ve utilidad y porque quizá los profesores, no hayamos sabido transmitir sus verdaderos valores y su auténtica dimensión.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La publicación maneja la viabilidad de los Principios, cuyo exponente principal es el Dr. Antonio Luis García quien sostiene en su obra que la Geografía y la Historia constituyen una parte sustantiva y unos elementos esenciales de ambas disciplinas, por lo que resultan fundamentales para conformar su contenido disciplinar o científico, lo que es para los profesores el “conocimiento del contenido”. Pero, además de ello, constituyen una de las claves de su aprendizaje, por lo que también son instrumentos didácticos; es decir, que forman parte del contenido curricular, semejante al “conocimiento didáctico del contenido”.

Desde esta perspectiva, la nueva teoría o marco teórico propuesto tienen un carácter didáctico y constituyen alternativa pedagógica que mejora el aprendizaje y la enseñanza de la Geografía e Historia; por ello deben de incluirse en el fundamento de sus programas y en la base del desarrollo epistemológico de ambas disciplinas. Los principios ayudan a desentrañar y conocer sus mecanismos interiores, a identificar sus vínculos y relaciones, a entender sus razones, a cuestionar sus intenciones, a profundizar en sus contenidos, a comprender sus contextos y, en definitiva, a hacer, más inteligible el mundo, el lugar y la sociedad en la que vivimos.

Así mismo, se accede desde la Geohistoria, cuyo principal exponente Ramón Tovar, quien sostiene que se trata de una sucesión de presentes porque responde a una globalidad o síntesis, se puede decir que “lo que hoy es geográfico mañana es histórico”. La Geohistoria parte del presente al pasado, reconstruye las tendencias socio-espaciales de acuerdo a la especificidad dentro de la totalidad. Agrega Santaella (2005), la Geohistoria resulta al mismo tiempo, una ciencia hermenéutica por ser interpretativa y explicativa de las relaciones del hombre-sociedad-naturaleza hecho que conllevan finalmente a la construcción del espacio.

En consecuencia, Tovar (1995), señala que la Geohistoria, tal como su nombre lo indica, no es Geografía ni Historia “strictus sensus”. Es un término de la teoría del conocimiento, una representación de la realidad a la cual tratamos de dar respuestas con esta disciplina, donde se integra, por una parte, el espacio y por la otra el tiempo, las dos grandes variables del conocimiento científico-social.

PROBLEMA INVESTIGATIVO-PEDAGÓGICO PLANTEADO

Los docentes y estudiantes que comparten en las aulas los procesos de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, accederán a un material cargado de herramientas didácticas generados con una visión integral del pensamiento donde se concurre a una clase de mayor productividad para el conocimiento de la ciencia, por cuanto tendrán recursos para intervenir en su construcción de forma activa, creativa, imaginativa y centrada en hechos significativos que propician los procesos pedagógicos de manera sencilla, amena y motivadora, todo esto conduce a romper con las formas rutinarias y habituales desarrolladas en el acto pedagógico.

En definitiva, resulta necesario incrementar e impulsar los procesos de la Didáctica Integrada de la Geografía e Historia en la vertiente investigativa y metodológica para sobreponer el exclusivo estudio de los contenidos y atender lo que implica el cómo enseñar, es decir, hacer énfasis en las formas y maneras que el

hecho cognitivo se diluya en los procesos didácticos y se logre una mayor productividad del conocimiento.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Proporcionar herramientas y maneras didácticas integradoras que habiliten al docente y estudiantes que cursan asignaturas de Geografía e Historia y Ciencias Sociales en general para el desarrollo de una clase activa y creadora que trascienda el momento histórico-social que vivimos y nos desenvolvemos.

PARTES DE LA INVESTIGACIÓN

Expresamos propuestas de enseñanza estructurada desde las realidades de la escuela apoyadas en materiales didácticos construidos a partir de una conceptualización en Geografía e Historia, en este sentido tenemos que el:

CAPITULO I trata EL VALOR FORMATIVO Y LAS BASES EPISTEMOLOGICAS DE LA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA; busca contraponer las formas de enseñanza tradicional centradas en clases memorísticas, inventariadas basadas en el apuntismos con estrategias que no involucran al estudiante, además son tediosas y poca atractivas para los participantes, con un predominio de informaciones de carácter general y apagadas a un fuerte parcelamiento como disciplina, con un marcado carácter individual, llena de contenidos carentes de significado para los estudiantes.

Se trata de presentar una enseñanza fundamentalmente activa, problematizadora, integradora, donde el centro del aprendizaje sea el individuo actuando en un contexto social definido y concreto que lo conecte a su mundo real a través de sus experiencias pedagógicas. Se articulan los principios Científico-Didácticos entendiéndose como normas que rigen el estudio y accionar de la Geografía y la Historia donde se permiten valorar los hechos conceptuales por cuanto todo proceso del conocimiento establece una relación continua y dinámica entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer.

Para ello se requiere ser crítico, fundamentado, metódico, sistemático, unificado, ordenado, universal, objetivo, comunicable, racional puesto que la búsqueda del saber es una tarea abierta para lograr mejor comprensión de la realidad y por otro lado la Geohistoria como eje integrador de la Ciencia, se le concibe, según Tovar (2005) como teórica-metodológica para el estudio del espacio geográfico, entendido como un producto social. Además, la Geohistoria para Santaella (1989) es la concordancia obligatoria con el estudio del espacio y su dinámica. En este sentido la Geografía forma parte del proceso Histórico y requiere de la historia para ser explicada socialmente.

En el *CAPITULO II* tratamos el *DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA* donde la interdisciplinariedad hace posible coordinar materias o temas de un solo curso con la finalidad de ser aprendida como un todo, mantener una relación entre la teoría y práctica, promueve la creatividad, hacia la interrelación de métodos, conceptos y principios en el estudio de un hecho problemático, que responda a los hechos histórico-sociales del momento, la particularidad de los estudiantes y del medio.

La interdisciplinariedad hace del conocimiento algo significativo donde se parte de las experiencias acumuladas por los estudiantes capaces de potenciar las disciplinas en un solo concepto.

En el *CAPITULO III*, se hace énfasis en las *ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA*, se contemplan un conjunto de estrategias participativas que permiten al estudiante integrarse a la clase, desarrollar sus habilidades y creatividad, además ofrecen un conjunto de formas y maneras de trabajar dentro del aula a incentivar a la investigación y producción del conocimiento donde el estudiante construye su propias ideas, análisis y conclusiones del hecho estudiado mediante una clase desarrollada en el hecho concreto de la realidad que lo rodea. Por lo tanto, se ofrecen estrategias de trabajo en el aula En atención a las circunstancias y exigencias de un mundo cambiante cuyo resultado tiende a una

mayor preparación para acceder en términos iguales a los requerimientos técnico-científicos de la sociedad

El CAPITULO IV versa sobre LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFIA E HISTORIA, concebida como un hecho interactivo de valoración continua; que permite recoger y analizar evidencias sobre experiencias previas y los alcances progresivos en relación con las competencias básicas requeridas POR los estudiantes en el nivel educativo correspondiente. La evaluación es un proceso continuo, reflexivo y constructivo.

ENFOQUE EPISTÉMICO

Se asume el enfoque humanista-integrador dirigido a docentes en ejercicio con efecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, al proveerles la posibilidad de instruirse bajo orientación pedagógica de docentes, que compartirán contenidos curriculares a través de prácticas pedagógicas innovadoras, para generar y transformar la información de su entorno y para construir y reconstruir su propio conocimiento. Se trata de un enfoque pedagógico que destaca la participación activa del educando en la construcción de su propio aprendizaje, la contextualización de dicho proceso y la atribución de significados de lo que se aprende.

La postura epistemológica del trabajo se estructura desde el constructivismo, por cuanto, representa una posibilidad para la investigación educativa. Su orientación metodológica y epistemológica se sustenta en el realismo crítico y el racionalismo, por lo tanto, en el proceso de construcción y reconstrucción de los procesos cognitivos, así como en su relación dialéctica entre el sujeto y objeto, el proceso de construcción parte de una serie de cuestionamientos que en primera instancia constituyen lo que se considera como campo problemático.

El constructivismo como estrategia de investigación, podría confundirse con las teorías cognitivas relacionadas con el conocimiento. Si bien es uno de sus fundamentos teóricos, sus implicaciones teórico epistemológicas generan campos interdisciplinarios de carácter antropológico, filosófico, psicológico, ontológico,

axiológico y socio-teleológico. Se caracteriza por establecer una relación dialéctica entre la experiencia y teoría, el círculo hermenéutico explica y fundamenta la relación del sujeto con el objeto y los criterios teóricos y epistemológicos.

El constructivismo como estrategia metodológica de investigación; se identifica con el paradigma cualitativo, que, por la dinámica interdisciplinaria del proceso, exige del investigador una apreciación y comprensión holística de los hechos situaciones o fenómenos que son motivo de estudio. Por lo tanto, en el caso específico de la investigación educativa, aclara y justifica las intenciones, hace inteligible el proceso, propicia un campo de reflexión permanente de los planteamientos y replanteamientos que se generan en todo el proceso.

Se finaliza señalando en el contexto del libro hay propuestas de enseñanza estructurada desde las realidades de la escuela y apoyada en materiales didácticos construidos a partir de una conceptualización propia de la pedagogía de la Geografía e Historia.

CAPITULO I: EL VALOR FORMATIVO Y LAS BASES EPISTEMOLOGICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA

1.1. DE UNA ENSEÑANZA TRADICIONAL A UNA ENSEÑANZA INNOVADORA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA.

1.1.1. La enseñanza tradicional de la Geografía e Historia

Urge en la enseñanza de la Geografía e Historia nuevas propuestas que se articulen a los paradigmas teórico-metodológicos actuales, primordialmente los referidos a la Geohistoria. En este sentido hacemos énfasis con la didáctica como concreción del acto pedagógico del aula.

En efecto, Souto (1998) señala que se entiende la Didáctica de la Geografía y la Historia como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia sino del contexto social y la comunicación con el alumnado, una didáctica que permite elaborar juicios reflexivos sobre nuestra propia práctica docente, de tal forma que podamos tomar decisiones fundamentales para mejorar la enseñanza.

Se vincula de esta manera el conocimiento escolar relacionado con la Geografía e Historia con la actuación de la práctica y con la propia acción docente. Las implicaciones de este supuesto llevan a pensar que la didáctica supone un proceso de innovación en el aula que le permite al profesor tomar medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Sin dudas los hechos de la clase deben ser contextualizados en situaciones de una enseñanza activa, participativa y no meramente transmisiva, urge una enseñanza de la Geografía e Historia a partir de métodos en constante proceso de renovación basadas en un enfoque global de las Ciencias Sociales en concordancia con un análisis de la realidad que proporcione a los alumnos visiones más críticas y

globales desde un planteamiento interdisciplinario.

Para acceder a esta direccionalidad pedagógica es necesario romper con la manera dominante de fuerte contenido teórico-metodológico apegado a una enseñanza tradicional caracterizada por ser memorística, descriptiva, inventarista, receptiva, repetidora, con predominio de informaciones de carácter general con énfasis en la descripción física.

En consecuencia, hay yuxtaposición de contenidos y estrategias que hacen de la clase una mera repetición de conceptos pocos atractivos para el estudiante. En virtud de su carácter estático, no motivan los aprendizajes como un proceso donde el individuo se involucre en su construcción y participa en la producción del conocimiento a partir de su realidad inmediata.

Por tal motivo, concurrimos a una enseñanza de la Geografía e Historia que se mantiene apegada a un fuerte parcelamiento como disciplina, con un marcado carácter individual, llena de contenidos carentes de significado para los estudiantes, donde se contrapone una enseñanza tradicional de la Geografía e Historia frente a una Geografía e Historia innovadora, tal como se evidencia en el siguiente Cuadro:

Cuadro N° 1 Tendencias de la Enseñanza de la Geografía e Historia

GEOGRAFIA E HISTORIA PREDOMINANTE EN LA ESCUELA	UNA GEOGRAFÍA E HISTORIA INNOVADORA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Memorística, conceptualista, descriptiva, inventarista, repetitiva. ✓ Currículo inflexible, no continuo. ✓ La cartografía se limita a dibujos sin relaciones. ✓ Privilegia la información general sin atender suficiente a lo local. ✓ Predomina la descripción física. ✓ Presentación de información parcelada, sin conexión alguna 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selección de contenidos coherentes, integrativos y de significado social. ✓ Global, que construya conocimiento y saberes. ✓ Incorporación de los sistemas de información Geográfica para la investigación y la docencia. ✓ Debe trabajar hechos contemporáneos. ✓ Armar la noción de espacio a partir de los hechos de la realidad. ✓ Se apoya en la realidad local-regional como esencia del proceso de enseñanza.

En efecto, el predominio de la concepción descriptiva hace de la enseñanza de la Geografía e Historia una actividad enumerativa, de nociones, detalles desfasados de la vida misma del educando, sin dudas que esto conduce al alumno al conocimiento no razonado, no analizado y memorizado, importando solamente la cantidad de objetivos dados y no su calidad. En este sentido, Arzolay (1980) expresa que, en lo concerniente a los contenidos programáticos, estima que se han hecho tímidos cambios hacia la flexibilidad de la enseñanza de la Geografía y de la Historia (agregado nuestro), esta sigue encasillada en los moldes tradicionales, impariéndose con criterios caducos e inoperantes.

Los contenidos no guardan continuidad, se enfocan como hechos aislados, parcelados, sin ningún carácter científico, a esto se añade la deficiente formulación de objetivos, los cuales conspiran contra la formación integral del individuo y plantean una educación con carácter informativo; la enseñanza se hace enciclopédica, verbalismo, exposiciones y apuntismo por parte del profesor y el caletre o memorismo por parte de los alumnos, esto hace el aprendizaje rígido e inflexible. En la mayoría de los casos se sigue enseñando Geografía e Historia con métodos caducos que la desligan totalmente de la realidad, cuando el mundo vive en permanente cambio, es dinámica y si no se produce la renovación necesaria entre ella y los nuevos enfoques metodológicos conjuntamente con el avance científico tecnológico de la ciencia, se agudiza el estancamiento y deficiencia de la enseñanza. En definitiva, se puede señalar la presencia de una enseñanza de la Geografía e Historia anticuada y obsoleta envuelta en contradicción con las circunstancias históricas actuales.

Es decir, los contenidos no son atractivos y significativos, se encuentran alejados de la realidad, totalmente descontextualizados, por lo tanto, no muestra interés por la clase, la iniciativa no surge, hay un total desgano por las asignaturas de Ciencias Sociales. En esto particular, Souto (1998), refiere que los alumnos suelen considerar la Geografía e Historia como una asignatura en la que hay que memorizar muchos nombres de ríos, montes o capitales de Estados. A la vez es una materia que hay que

trabajar con mapas, realizando dibujos o localizando lugares que no siempre comprenden para qué, esta es la imagen dominante de la Geografía e Historia y ello condiciona el aprendizaje de los alumnos de manera adversa a las asignaturas

Por lo tanto, no se puede seguir enseñando hechos aislados, sin conexión social alguna, de manera neutra, con total indiferencia, donde las clases se limitan a la simple transferencia de información de astronomía, cartografía, climatología, geología, geomorfología, sin carácter científico y metodológico y plenamente desarraigada del medio local o nacional y mundial. Todavía priva lo que se denomina “el síndrome del Principito” el geógrafo más popular del clásico cuento de Antoine de Saint-Exupery denominado El Principito (s/f). En efecto, se señala: “¿Qué libro ese tan grande?; ¿Qué hace usted? (preguntó el principito) Soy Geógrafo – dijo el anciano- ¿y que es un Geógrafo? Es un sabio que sabe dónde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas, los desiertos (...), no soy explorador, ni tengo (ahora) exploradores que me informen. El geógrafo no puede estar de allá para acá, contando las ciudades, (...) es demasiado importante (...), se queda en su despacho y ahí recibe a los exploradores (a los hombres de terreno), les interroga y toma nota de sus informes (...) los geógrafos escribimos sobre cosas eternas, los libros nunca pasan de moda”

Este es el concepto de enseñanza de la Geografía e Historia que ha privado hasta el presente, esta información domina en la literatura y es la que se difunde en el ámbito escolar.

1.1.2. Enseñanza Innovadora de la Geografía e Historia

Hasta el momento la enseñanza de la Geografía e Historia ha estado fuertemente mediatizada por formas de enseñanza tradicional, hay que romper esta tendencia estructurada por asignaturas atomizadas y parceladas del conocimiento, ahí es donde se privilegia la discusión, se aplican ideas, se estimulan las formas de razonamiento, se utiliza el saber con la finalidad de comprender globalmente y localmente los acontecimientos, se incentiva la investigación-acción, se reconoce la integridad del conocimiento agrupado en grandes áreas, se promueve el

pensamiento local a fin de actuar global y pensar local. Concurrimos a una confrontación con los saberes del conocimiento que requiere superarse, tal como se evidencia en el Cuadro N° 2

LOS SABERES DEL CONOCIMIENTO

El saber parcelado	El saber integrado
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se aprende a memorizar, repetir ✓ Se refiere a conocimientos irrelevantes, aislados e impuestos ✓ Desmotiva al estudiante ✓ El saber está parcelado en disciplinas ✓ El pensamiento se detiene en generalidades no significativas ✓ Estimula la iniciativa individual 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discute, aplica ideas, formas de razonamiento ✓ Se utiliza el saber para comprender globalmente y localmente los acontecimientos ✓ Estimula la investigación–acción ✓ Se reconoce la integridad del conocimiento agrupado en grandes áreas ✓ Pensar local, actuar global, actuar local y pensar global ✓ Promueve el trabajo colectivo

Se coincide con Taborda (1983) al expresar en el diseño curricular la función educativa se fija como punto de partida en nuestra realidad social concreta, al tener en cuenta las particularidades del momento. Se debe pretender que el alumno elabore, desde su propia realidad, una visión del mundo cada vez más acertada y completa, que lo habilite para ser capaz de evitar la manipulación, discutir sobre el condicionamiento y valorar las condiciones geohistóricas existentes en un sentido social y humano

Lo expresado sobre el comportamiento teórico-metodológico de la enseñanza de la Geografía e Historia en la educación, obliga y compromete a la búsqueda de opciones conceptuales-epistemológicas y didácticas dirigidas a dibujar la direccionalidad más adecuada para superar estas dificultades. Debemos partir que la Geografía e Historia como ciencias nos comprometen social y políticamente para

emprender cambios surgidos de nuestro espacio de desenvolvimiento, particularmente en la relación comunidad-escuela.

La enseñanza debe tener un carácter científico, como ciencia de relaciones donde los actores son permanentemente, cambiantes y se rompa con la práctica pedagógica repetitiva y de la organización de la clase bajo signos punitivos.

En definitiva, se trata de presentar una enseñanza de la Geografía e Historia fundamentalmente activa, problematizadora, integradora, donde el centro del aprendizaje sea el individuo actuando en un contexto social definido y concreto que lo conecte a su mundo real a través de sus experiencias pedagógicas. En contraposición, se busca superar el problema de la falta de conexión del currículo con los requerimientos actuales del país y de la ambigüedad, amplitud, y dificultad de las asignaturas y/ o contenidos para presentar la complejidad de los hechos sociales.

En consecuencia, es necesario redefinir su conceptualización, los métodos pedagógicos de su implantación y en general recuperar a la enseñanza de la Geografía e Historia del nivel elemental, descriptivo, y memorística para llevarla al nivel de análisis, síntesis y reflexión del contexto científico nacional. Se coincide con Wettstein (1972) al decir que cualquier profesor de este tiempo necesita, para cumplir su tarea, a la vez que dominar un mínimo de técnicas pedagógicas, poseer una serie de conocimientos básicos sobre su disciplina. Un profesor de Geografía e Historia, debe tener, además, conciencia clara de los objetivos que ha de defender desde este otro frente de lucha que es la docencia.

En consecuencia, uno de ellos tiene relación con los lineamientos que habrán de orientar a la ciencia Geográfica e Histórica, a la ciencia proyectada sobre un medio ambiente, para contribuir – también ella- a la liberación económica y social, esto es, el desarrollo integral y autónomo.

La enseñanza geográfica e histórica tiene la obligación de despertar inquietud en los educandos, a desarrollar investigaciones y a proponer opciones para abordar críticamente los problemas confrontados en la realidad actual. Así mismo, a permitir la rápida adaptación del sujeto que aprende en la comprensión de las transformaciones vividas, se busca estimular inquietudes y expectativas sobre cómo se construye la realidad espacial. Se vive una nueva realidad socio-histórica, el hecho escolar se conecte con los cambios geográficos, donde el docente y los alumnos, se encuentran afectados, de una u otra forma por los acontecimientos históricos políticos diarios.

Se proponen orientaciones geo-didácticas a fin de mejorar la enseñanza desde el saber pedagógico del educador, esto permitiría aprovechar su capacidad de innovación y construir conocimiento contextualizado en la dinámica socio-cultural. A la vez que estimularía investigar su práctica como alternativa para mejorar la enseñanza geográfica y además sus actividades formativas a los nuevos cambios del país. En este particular el planteamiento de Millan (2003) busca darles a los contenidos escolares pertinencia, contribuyendo a formar un individuo participativo en función del colectivo, conocedor de su problemática y capaz de dar respuesta a la misma, orientando a generar análisis de realidades y conocimientos de la dinámica espacial de su entorno, así como la elaboración de planes para un desarrollo económico y social equilibrado.

La enseñanza geográfica e histórica tiene que llevar consigo el planteamiento de romper con las orientaciones tradicionales de la Didáctica, lo que significa llamar la atención sobre la formación permanente y continua de los docentes.

La enseñanza de la Geografía e Historia debe construirse tomando en cuenta las necesidades y las realidades existentes en cada localidad, municipio y región, sin obviar el contexto general; de allí que debe ser global, flexible, integral, democrático, participativo, transdisciplinario y en permanente revisión.

La enseñanza de la Geografía e Historia, desde una perspectiva didáctica es compromiso social, es militancia activa, es un medio para crear conciencia, la fuerza teórica-metodológica e innovadora debe prevalecer entre el debate de una Geografía tradicional y una Geografía e Historia para el cambio, pero sobre la concepción de una nueva escuela con vinculación comunitaria. Sin dudas, la debilidad que presenta la enseñanza de la Geografía e Historia radica en las formas y maneras desfasadas cuando aborda los contenidos, por cuanto el docente debe insertarse como impulsor de propuestas comprometidas con la formación de un alumno protagonista en la acción, en beneficio propio y de la comunidad.

Es decir, coincidiendo con Cruz (2001) tiene que plantearse una enseñanza concientizadora desde la Geografía e Historia a través del aula, tomada como centro de discusión, para promover el proceso de compromiso, intervenir la mediatización de la población y contribuir a la formación de seres sociales con visión crítica y más comprometido con su verdadero entorno. De manera que se busca un pleno compromiso con la sociedad, convertir a la Geografía e Historia en las Ciencias Sociales líderes con suficientes respuestas conceptuales para enfrentar los nuevos retos que exige el país y el mundo en estos momentos.

1.2. LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Sin dudas que la Didáctica de la Geografía e Historia contribuyen a un proceso de formación del estudiante donde se fundamenta no solamente en la acumulación de la información, sino también en el desarrollo de sus capacidades desde una perspectiva dinámica, activa, motivadora y creativa sustentadas en maneras de trabajo en el aula que estimulen un proceso de conceptualidad derivadas del desarrollo de estrategias de aprendizaje donde se involucre al educando. de manera integral

Evidentemente, la Didáctica de la Geografía e Historia constituyen un excelente instrumento de conocimiento social, en su sentido amplio, y por su estructura gnoseológica, hecho esencial para dilucidar lo conceptual con el hecho práctico.

En este sentido, se imponen los siguientes fines informativos:

1. Contribuye, a través del conocimiento vivencial adquirido, a la formación de estudiantes críticos, solidarios, comprometidos. Sin dudas trasciende el conocimiento contextual para readecuarse al proceso de formación en su contexto social, su capacidad y a su nivel psicomotor
2. Nos empodera en la comprensión de los procesos globales desde lo local generando una actitud de identificación con el medio o lugar donde se desenvuelve, creando una identidad desde una didáctica integradora y construida desde lo vivencial como hecho real.
3. La Didáctica Integrada de la Geografía e Historia produce un proceso de aprendizaje que permite identificar la realidad histórica-social con herramientas y estrategias integradoras que faciliten el posicionamiento conceptual-teórico del contenido programático
4. Obviamente trabaja desde una visión integral-global contribuye a situar al estudiante en su espacio de desenvolvimiento, conjugando la práctica con la teoría y fijando el hecho cognitivo de manera de no memorizarlo.
5. Se redescubre un procedimiento metodológico sustentado en la Didáctica Integrada de la Geografía e Historia que abre un proceso de formación de vista a los nuevos tiempos pedagógicos-históricos y sociales que coadyuvan a impulsar el desarrollo y crecimiento de la ciencia afines a esta área y garantizar un mayor nivel de la sociedad del conocimiento que permite el descubrimiento de conceptos e informaciones que nos colocan en una formación en perspectiva.

En definitiva, la Didáctica en Geografía e Historia permiten analizar y estudiar contextualmente los procesos y tensiones temporales que intervienen en la construcción de perspectivas conceptuales, introduce formas de aprendizaje que

responden a la realidad educativa y se convierten en un eje en cualquier currículo escolar.

Es necesario resaltar que la manera de operacionalizar el hecho pedagógico en el aula es mediante Unidades Didácticas Integradas (UDI) entendiéndose que se trata de un instrumento donde se establecen explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje de forma globalizada. Se trata de un ejercicio real de planificación, construido desde el hecho real y particular del espacio concreto cuyo objeto es conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, desde una planificación estructurada del currículo.

Sin dudas se requiere apropiarse de los procesos contenidos en la Unidad Didáctica Integrada (UDI) de forma que:

1. Sea de fácil manejo
2. Alta comprensión
3. Conectividad de los contenidos con las estrategias.

La Unidad Didáctica Integrada requiere interconectarse con el resto de disciplinas, ser flexible, dinámica, abierta, que este guiada por ejes temáticos capaz de potenciar el hecho interdisciplinario

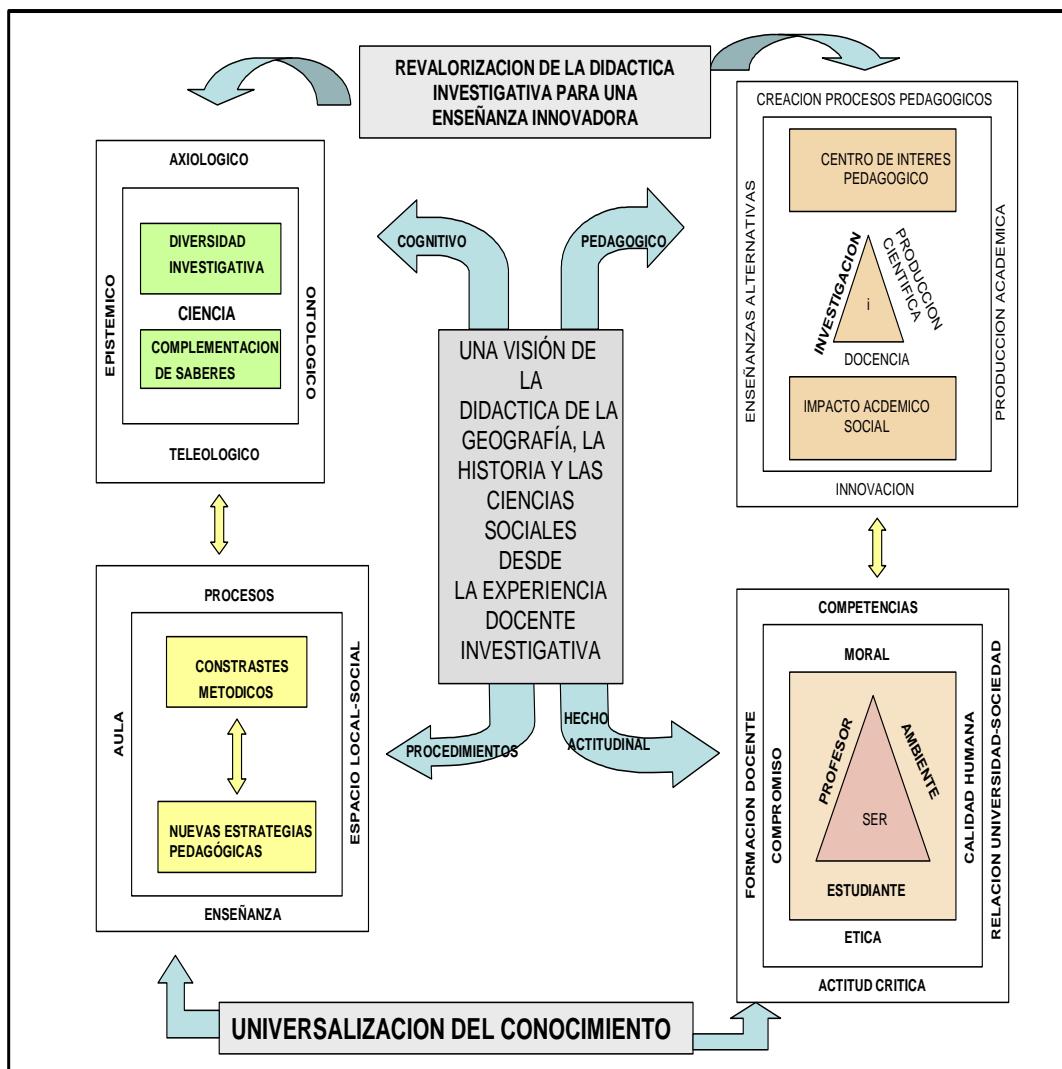
La Didáctica Integral de la Geografía e Historia se expresa para los nuevos tiempos, para las nuevas generaciones, para conocimientos científicos del mundo por venir de la siguiente manera:

1. La Unidad Didáctica Integrada de la Geografía e Historia debe atender en su estructura las expectativas y requerimientos cognitivos-prácticos de los hechos pedagógicos en una perspectiva que traspase la realidad del momento
2. La Unidad Didáctica Integrada debe atrapar de conjunto los hechos históricos-sociales del país y diluirlos en un instrumento de aprendizaje que

- permite desarrollar hechos conceptuales construidos desde la vivencia que habilite a los estudiantes a intervenir e involucrarse en los procesos
3. La Unidad de la Geografía e Historia debe ser activa, integradora, conectada entre sí a partir de sus partes o elementos y construida en un todo donde sus partes la integran como un hecho único y diverso. Debe movernos atendiendo las diferenciaciones cognitivas del estudiante y apartar formas tradicionales de trabajo que nos haga sentir que la formación adquirida es una herramienta para la vida y contextualizada desde el hecho local al mundial y desde los procesos mundiales a los locales.
 4. La Didáctica Integrada de la Geografía e Historia constituye una herramienta de aprendizaje activo que permite aprender científicamente e impulsar una ciencia que mire y pueda incluso predecir los hechos y acontecimientos por venir en el mundo para no quedarnos rezagados en el conocimiento.
 5. La Enseñanza de la Geografía e Historia debe plantearse la necesidad de responder a la complejidad socio-histórica del momento, participar en el análisis, síntesis y explicación de la realidad local-nacional-internacional en el contexto de lo global, requerimos una enseñanza de la Geografía e Historia que parta del tratamiento de problemas sociales y actuales, relevantes que contribuyan a resolver problemas. En esta perspectiva se propone, desde la Didáctica Integrada de la Geografía e Historia ofrecer herramientas pedagógicas a los docentes y estudiantes para abordar el espacio geográfico bajo la concepción teórica-metodológica del enfoque Geohistórico estableciendo las interrelaciones escuela-sociedad-espacio.

Finalmente recurrimos a una revalorización de la Didáctica de la Geografía e Historia en el contexto de una enseñanza innovadora a partir de la experiencia docente, tal como se evidencia en el siguiente Modelo:

Modelo N° 1.



1.3. LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA

1.3.1 CARÁCTER TEÓRICO DE LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y LA HISTORIA

1.3.1.1. *Principios Científico-Didácticos de la Geografía e Historia (PCD)*

Las normas que rigen el estudio y accionar de la geografía y la historia permiten valorar los hechos conceptuales por cuanto todo proceso del conocimiento establece relación continua y dinámica entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer. Se requiere ser crítico, fundamentado, metódico, sistemático, unificado, ordenado, universal, objetivo, comunicable, racional, dada la búsqueda del saber, obvio, es una tarea abierta para una mejor comprensión de la realidad.

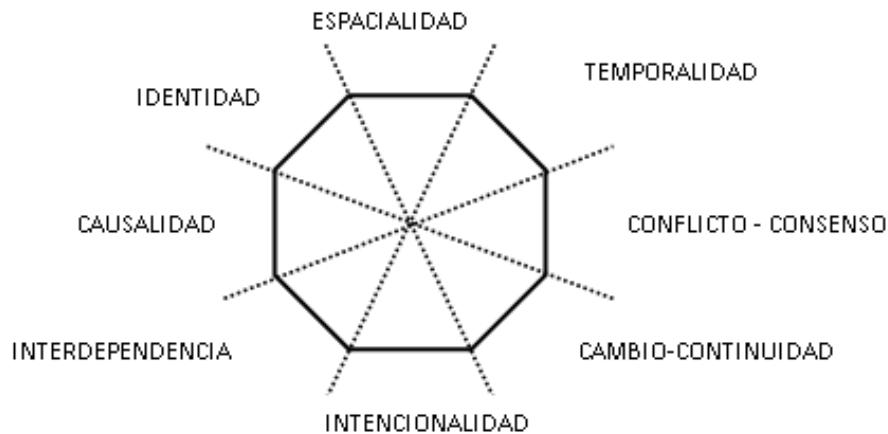
Los Principios Científicos-Didácticos se presentan como los primeros constituyentes de una ciencia y, por lo tanto, los podemos encontrar en el hecho gnoseológico, epistemológico, teleológico, axiológico, ontológico, comprensivo, praxológico expresado en el cuadro de lo vivencial y cotidiano desde el hecho visual.

Los PCD son herramientas, instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión que forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos.

Los PCD ayudan, no sólo a relacionar objetos y hechos, sino entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo, más allá del área y la disciplina. Son líneas y ejes de continuidad, forma de conexión de contenidos, vínculos interdisciplinarios, mecanismos horizontales y transversales, herramientas de análisis, habilidades intelectuales, instrumentos didácticos para la comprensión de la Geografía y la Historia.

Se trata, en definitiva, de aplicar una metodología de aprendizaje que se fundamente en la construcción científica del conocimiento que les otorgue un nuevo sentido a nuestras disciplinas.

Gráfico N° 1 LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS



1.3.2. Los Principios Científico-Didácticos

1.3.2.1. *El Principio de Temporalidad*

Hace referencia a la noción de tiempo como hecho real en plena correspondencia con el espacio. Está definido por períodos continuos, con rasgos denidores que se relacionan entre sí. El tiempo es dinámico y continuo, no se divide, sino se explica de conjunto y de manera global.

Todo hecho tiene una dimensión temporal, ocurre en un momento determinado, se expresa de manera continua. El tiempo trasciende, solo cambia de actores, pero los hechos son los mismos en realidades diferentes, pero su explicación de fondo es la misma

La temporalidad no se suscribe a lo cronológico, sino que se trasciende en momentos entrelazados en sí mismo y diferenciados por los hechos y acontecimientos ocurridos.

El tiempo permite explicar los cambios ocurridos y generados en el contexto real en un momento histórico.

El tiempo es un referencial primordial para explicar los hechos históricos-geográficos, su contextualización, relevancia, su dinámica en proceso, la reestructuración de hechos cambiantes.

El tiempo se refiere a un momento, con sus particularidades y características propias que responden a un modelo socio-histórico en un contexto concreto y particular.

1.3.2.2. El Principio de Espacialidad

Hace referencia al espacio, a todos los objetos, fenómenos, hechos y acontecimientos ocurridos en un lugar en particular. Por lo tanto, se refiere a toda la actividad del hombre en sociedad. Suministra información en el conocimiento de los fenómenos sociales. El espacio históricamente ha sido el centro de la Geografía como ciencia. El espacio es el lugar de desenvolvimiento del hombre en sociedad, sus relaciones e implicaciones de la dinámica de los hechos socio-naturales. En consecuencia, el espacio es el conjunto de relaciones que se establecen en sociedad, por cuanto todos los hechos se generan en un contexto determinado y diferenciado. En definitiva, hay una plena correspondencia entre el espacio y la dinámica geohistórica, entendida como una sucesión de presentes. El espacio es donde se producen los hechos socio-históricos, el espacio es dinámico-continuo y particular-diverso.

El estudio del espacio trasciende lo físico-natural, la descripción-explicación, se contextualiza en pleno entendimiento hombre-sociedad, de ahí lo importante de estudiar el espacio desde una perspectiva integrada-global-dinámica en proceso y construcción constante de hechos, formas y fenómenos.

El espacio es producido por las fuerzas económicas-políticas-culturales-sociales que se relacionan para expresar una estructura específica-particular.

El espacio geográfico constituye el producto de la acción humana en sociedad. El espacio vario de un sitio a otro, quien organiza el espacio es el ser humano hombre en el contexto social. El espacio geográfico constituye la síntesis de las relaciones de los grupos humanos con el medio donde viven y desenvuelven, dado que es un espacio de relaciones, de intervención y de organización. Se comporta

complejo, en él intervienen elementos tangibles e intangibles que lo dinamizan y hacen cambiante.

1.3.2.3. Principio de Causalidad

La explicación causal se refiere al estudio de las condiciones necesarias para producir el efecto. Se trata de una vía de explicación del fenómeno apoyado en la relación histórica-geográfica desde una secuenciación de hechos donde todo tiene su causa, es una condición para comprender lo que sucede a nuestro alrededor mediante la investigación. Es responsabilidad investigar y descubrir los hechos que surgen.

Cualquier hecho geográfico o histórico tiene una o varias causas y no podía haber ocurrido de otro modo si algo no hubiera sido así mismo distinto. La causalidad tiene que ver con el fenómeno diferenciado cuali-cuantitativamente en el tiempo y el espacio. El principio de causalidad busca comprobar la conexión de los hechos geográficos para comprender los factores que lo explican. Es decir, la causalidad y sus relaciones se presentan como una variable intrínseca a cualquier tipo de investigación científica.

El principio de causalidad es el que se refiere a la Geografía e Historia con el rigor de ciencia, por cuanto la descripción de los hechos debe ser completada con la explicación, ya que se consolidan como ciencia cuando el hecho se hace explicativo, cuando considera que tiene una o varias causas y es necesario jerarquizarlas. La causalidad hace posible identificar el porqué de la ocurrencia de un hecho o fenómeno geográfico e histórico.

La causalidad se entiende como forma de determinación según la cual, un hecho o suceso guarda relación regular con otros y surge de situaciones previas.

Causalidad es un proceso señalado por sucesos, es el camino del pasado al futuro, sin rupturas.

1.3.2.4. Principio de Identidad

La identidad hace referencia al conjunto de circunstancias que lo definen y distinguen de los demás, se trata de un hecho particular que distingue una acción construida en el tiempo y corresponde a una territorialidad

Conocer y comprender la identidad de un fenómeno es el fin último del proceso enseñanza-aprendizaje, pues ello supone entender la igualdad y la diversidad como características esenciales de la naturaleza humana, así como su evolución histórica.

La identidad se refiere a la característica esencial del fenómeno que se particulariza por el arraigo y amor al lugar, al entorno, sus vivencias y particularidades. Estos elementos crean un vínculo afectivo por el lugar.

La identidad trata del engranaje o forma peculiar de combinar o relacionarse los fenómenos y hecho ocurridos en un transcurrir de presentes.

Se entiende por identidad la comprensión de las relaciones diversas por cuanto dan origen a una etiqueta propia, con significado que interioriza la cotidianidad.

La identidad es una cosa igual a ella misma con características propias, identifica cada uno de los fenómenos o hechos estudiados, distinguiendo lo que tienen de común y diferente de los restantes y reconociendo sus dimensiones espaciales, por lo tanto, permite definir y distinguir un hecho del otro, permitiendo aseverar lo siguiente: no hay una identidad única sino diversa. Cada hecho geográfico-histórico tiene su propia identidad, su explicación es conectada a la realidad con rasgos muy definidores contextualizados en un tiempo y un espacio. Es necesario conocer la identidad de un hecho histórico-geográfico a fin de entender su dinámica y rasgos definidores para crear e incentivar una conciencia histórica.

1.3.2.5. Principio de Interdependencia

Nada en el Universo está aislado, pues todo lo que está en él convive interconectado mediante un permanente intercambio de información.

La interdependencia es un producto de conexiones, relaciones e intercambios que se producen dentro o acontecimiento acordado, es cuando todo tiene conexión y se explica así mismo. En el espacio no hay hecho aislado, todos se interconectan, existe una plena correlación de hechos socio-históricos.

Todo hecho o fenómeno geográfico debe ser estudiado como un todo y no de forma aislada, la parte contiene lo ocurrido en el todo. Es un principio de relaciones, de conexión que es explicado globalmente.

1.3.2.6. Principio de Localización

Consiste en analizar el espacio ocupado a partir de su situación geográfica, forma y límite del fenómeno geográfico objeto de estudio, se destaca la importancia de los mapas como herramienta de explicación y ubicación de un espacio

El principio de localización es parte importante del análisis interrelacionado y por tanto del proceso de aprendizaje del hecho geográfico.

Este principio permite analizar las condiciones y cualidades de un hecho geográfico en relación al lugar y a su situación, para conocer su naturaleza, extensión, distribución, relación y funcionamiento: los hechos geográficos tienen ubicación precisa en el espacio, ocupan un sitio o lugar que es el punto de partida con ciertas condiciones y cualidades que son objeto de análisis e interpretación.

Todo proceso, tiene su origen en un punto determinado de la superficie de la tierra, se producen en un lugar concreto interconectado con otros hechos y espacios.

1.3.2.7. El Principio de Conflictividad-Consenso

Constituye una puerta de acceso importante para la comprensión de las transformaciones estructurales y las dinámicas sociales a lo largo de la historia. por conflicto-consenso ha de entenderse las dos caras de una misma moneda ya que el consenso lleva la idea del conflicto y éste pierde justificación ontológica si no es dirigido a la búsqueda de un acuerdo. es decir que entendemos por conflicto el interés contrapuesto que entran en confrontación – oposición, y el consenso se trata de un acuerdo entre dos o más personas en torno a un tema concreto. la conflictividad no tiene que ser siempre negativa. en este sentido se evidencian situaciones de conflictividad: pobreza, marginalidad, diferenciación socio-económica-política en la que se divide el mundo para desarrollar solidaridad, libertad, cooperación lo que nos conduce a optar por el consenso la integración y la armonía.

1.4. La Geohistoria como eje integrador de la Ciencia

Según Tovar (1998) el Enfoque Geohistórico es una idea teórica-metodológica para el estudio del espacio geográfico. El espacio geográfico se entiende como un producto social. Además, la Geohistoria es definida por Santaella (2005) como la concordancia entre la geografía y la historia, que caracteriza interdisciplinariedad obligatoria con el estudio del espacio y su dinámica. En donde la geografía forma parte del proceso histórico y requiere de la historia para que sea explicada socialmente.

La Geohistoria es una sucesión de presentes porque responde a una globalidad o síntesis, se puede decir que lo que hoy es geográfico mañana es histórico. La Geohistoria parte del presente al pasado, reconstruye las tendencias socio-espaciales de acuerdo a la especificidad dentro de la totalidad. Agrega Santaella (2005) que la Geohistoria resulta al mismo tiempo, una ciencia hermenéutica por ser interpretativa y explicativa de las relaciones del hombre con la naturaleza que conllevan finalmente a la construcción del espacio.

En consecuencia, Tovar (1998) señala que la Geohistoria, tal como su nombre lo indica, no es Geografía ni historia “stricto sensu”. Es un término de la teoría del conocimiento, una representación de la realidad a la cual tratamos de dar respuestas con esta disciplina, donde se integra, el espacio y el tiempo, las dos grandes variables del conocimiento científico-social. En este particular, Tovar (1998.) hace énfasis en cuando hablamos del espacio en términos geohistóricos necesariamente no es el espacio matemático, ni el espacio astronómico, ni otro tipo de espacio, sino el espacio que el hombre ha construido, que él ha producido, que ha creado en conjunción con la sociedad para conservarse y reproducirse. Finalmente señala que la Geohistoria se concreta a estudiar el espacio construido por la relación sociedad-hombre-naturaleza para su conservación y reproducción, sujeto a condiciones históricas determinadas.

Por su parte, Rojas (1990) expresa que la Geohistoria como enfoque comienza a integrar en la explicación del movimiento de la realidad social dos categorías: espacio y tiempo con una inter conexión más de carácter racional que de orden epistemológico y ontológico para la explicación de la realidad social. Afirma Rojas, que el enfoque Geohistórico es por esencia interdisciplinario, democratizador de la tarea intelectual y fundamenta lo concerniente a la relación de la naturaleza y el sustento que le da el conocimiento objetivo del pasado.

Por ello, como enfoque metodológico no ha participado de la dirección tradicional reduccionista, tampoco crea una nueva especialidad en la Geografía e Historia. Permite repensar la esencia filosófica de la Geografía como una continuidad objetiva histórica, al mismo tiempo que evita la desviación hacia el posmodernismo, el cual rompe totalmente con el pasado sin reconocer su influencia. La Geohistoria tiene como objeto el estudio de los fenómenos sociales en su dimensión temporo-espacial.

Es necesario agregar en esta misma dirección lo que expresa Taborda (1987) al decir la Geohistoria tiene como objeto el estudio de los fenómenos sociales en su

dimensión temporo-espacial, lo que implica una doble dimensión: la sincrónica y la diacrónica: lo temporal y lo espacial: se apoyan en la categoría proceso, lo geográfico identificado con lo espacial como producto social, está en intima conexión con lo histórico, en tanto las necesidades hombre-sociedad.

Al enfoque Geohistórico se le pueden otorgar los siguientes atributos:

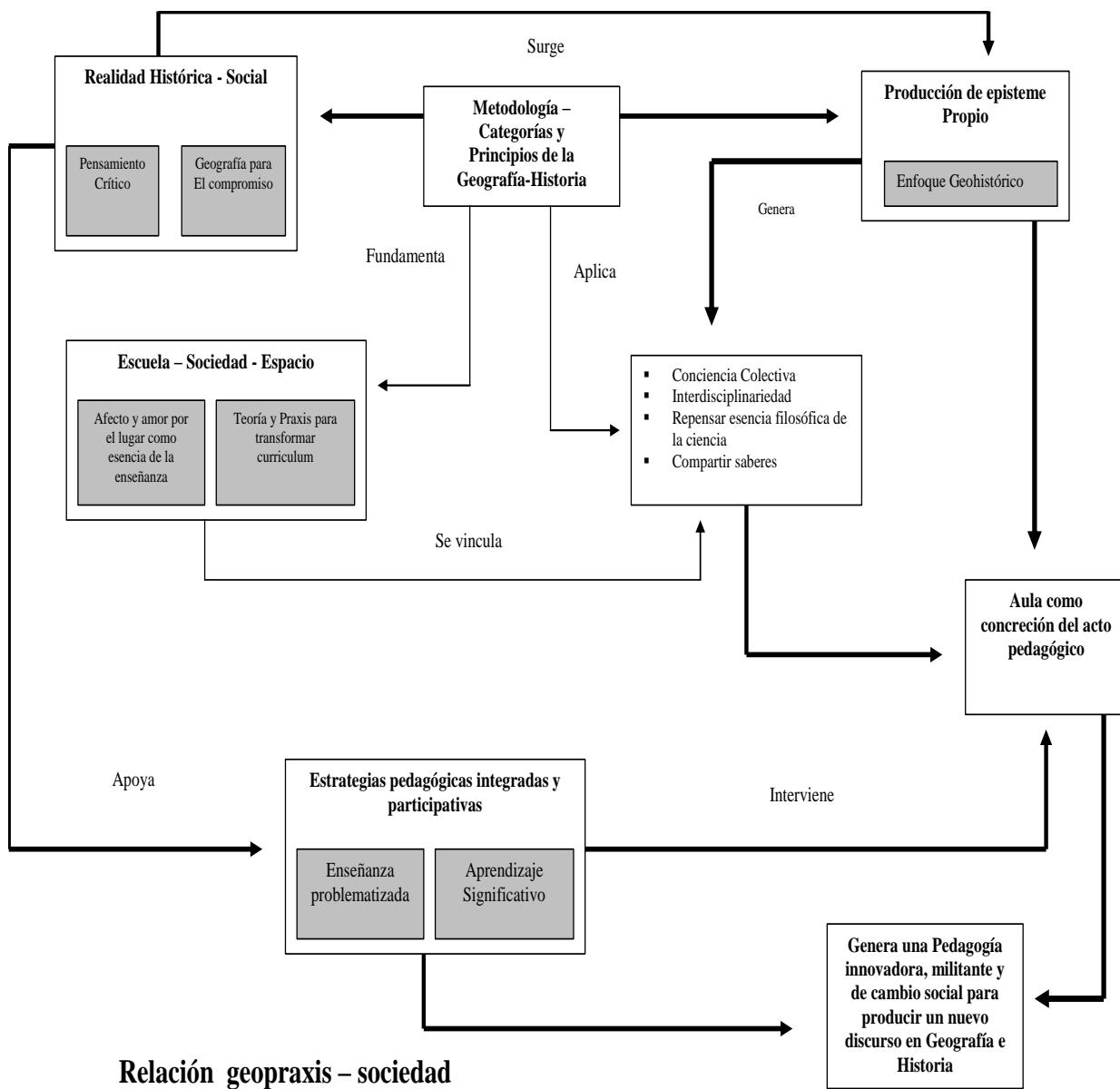
1. Facilita la objetivación de las comunidades como unidades concretas particulares que abarca un objeto sintetizado en lo antropológico, lo sociológico y lo histórico.
2. El enfoque Geohistórico se apoya en el presente para remontar hacia el pasado y advertirnos sobre el porvenir. Este hecho nos encamina hacia la vía de la Geografía de la relación hombre-sociedad como ser histórico y, que conduce a la identificación del problema espacial específico determinando la variedad de factores interviniéntes en el mismo, así como su ponderación, lo que le asegura su participación en las tareas de diseño y ejecución de cualquiera planificación.
3. El enfoque Geohistórico es de carácter interdisciplinario, permite manejar métodos de diferentes disciplinas de forma integral. En consecuencia, Rojas (2001) señala que este enfoque por su carácter interdisciplinario sirve de columna vertebral para articular la trilogía Escuela-Espacio-Sociedad.
4. En lo Pedagógico, Santiago (s/f), señala que el enfoque Geohistórico constituye una herramienta cuya aplicación hace posible reorientar los procesos formativos para apreciarlos inmensos en la dinámica del momento presente, lográndose valorizar la interrelación y la interdependencia entre lo que se estudia y las circunstancias epocales. Se valora el pasado como un acontecimiento social-geográfico y se considera el proceso histórico como base para comprender donde se relacionan la sociedad y la naturaleza.

A través de este enfoque, la acción pedagógica se asume con orientación científica traducida en actividades sustentadas en métodos, técnicas y procedimientos, cuya aplicación garantizan coherencia, sistematicidad y rigurosidad al conocimiento que se obtiene. Definitivamente, queda claro que se aborda la praxis pedagógica mediante este enfoque que trasciende las paredes del recinto escolar por cuanto se vinculan la acción pedagógica con la vida cotidiana de la comunidad.

Resulta obvio, trabajar con el Enfoque Geohistórico en el aula hace posible manejar saberes necesarios para la educación al plantearse el abordaje de los problemas globales e inscribir su estudio en contextos locales y viceversa que nos obligan a una enseñanza de la Geografía e Historia en perspectiva, dinámica, activa, y con fuertes vínculos con los acontecimientos diarios.

La Geohistoria como interciencia proporciona la dimensión de la problemática social en sus múltiples relaciones como un enfoque de síntesis. Esto significa que la relación fundamental espacio-sociedad funciona como un hilo conductor del análisis y mantiene coherencia indispensable en la comprensión de realidad social como un todo dinámicamente organizado, básicamente se centra en el análisis y explicación de la problemática social dentro de una sociedad determinada.

Modelo 2
Relación Geopraxis-sociedad a partir del enfoque Geohistórico



CAPITULO II: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDACTICA INTERDISCIPLINARIA

2.1. LA INSTERDISCIPLINARIEDAD COMO INSTANCIA PARA LA INTEGRACION DEL CONOCIMIENTO

La interdisciplinariedad constituye un marco epistemológico idóneo para la formulación y desarrollo de una práctica pedagógica consustanciada con la complejidad creciente de la realidad. No se trata de un modelo rígido y normativo, sino da una visión integral de relaciones entre la diversidad de elementos que concurren en las dimensiones de lo real concreto.

En consecuencia, es necesario asumir una perspectiva teórica-metodológica suficientemente integradora que permita contextualizar el proceso del conocimiento y con ello abordar el objeto de la praxis pedagógica a partir de su situación específica. En este momento debe enfocarse el fundamento teórico de desde el cual se propone la operacionalización práctica de la interdisciplinariedad a través de instrumentos conceptuales en permanente confrontación con la realidad y que a su vez permitan entretejer las conexiones epistemológicas entre las ciencias de la naturaleza y la sociedad.

La interdisciplinariedad hace posible coordinar materias con la finalidad de que la realidad sea aprehendida como un todo, mantener relación entre la teoría y la práctica, promover la creatividad, apuntar hacia la interrelación de métodos, conceptos y principios para el estudio de un hecho histórico-sociales del momento, la particularidad y la generalidad de los estudiantes y el medio.

La interdisciplinariedad tiene que hacer del conocimiento algo significativo que parte de las experiencias acumuladas por los estudiantes capaces de potenciar las disciplinas en un solo concepto.

Resulta casi unánime la necesidad de lograr una verdadera interdisciplinariedad de la Ciencia, por lo tanto García (2008), señala que el proceso de conocimiento y aprendizaje es continuo e integrado, en constante interrelación de los distintos ámbitos psico-evolutivos que se dan en el individuo, a fin de ofrecer un planteamiento integrado de conceptos donde el estudiante debe poner en juego todas sus capacidades y destrezas adquiridas y aplicarlas en contextos diferentes y progresivamente más amplios que generen nexos de relación entre los saberes de la realidad con visión globalizante e integral donde se conjugue el enfoque analítico y sintético .

Añade, además, que para lograr un aprendizaje integrado y globalizador requiere establecer conexiones con los esquemas cognitivos que el estudiante posee por cuanto estos hechos integradores no se generan por la simple acumulación de datos o de informaciones sino por nexos de relación.

La Geografía y la Historia y en general todas las Ciencias sociales, adquieren un significado relevante en nuestros días porque evidencian la capacidad integradora por encima de la tradicional fragmentación de las diversas disciplinas impuestas por la dificultad para aprender de forma integrada dicha realidad.

Por eso se demanda, de acuerdo a Rodríguez (2000) una enseñanza total como hecho esencial del aprendizaje significativo. El principio del hecho integral está basado en la propia estructura del pensamiento del niño que va de lo general a lo particular. El niño percibe la realidad de una manera no diferenciada (percepción sincrética) agrupando los objetos del mundo que le rodea en universos o ámbitos de experiencia. Lo que implica metodológicamente hablando en la escuela primaria, que en cada asignatura ha de tomarse como punto de partida la presentación sincrética y global, puesto que es así como realiza el niño la percepción del entorno para abordar el conocimiento y aprendizaje de los objetos propios del universo específico.

El proceso global exige que los contenidos de aprendizaje se vertebren en torno a ejes integradores donde se abordan los problemas, los acontecimientos y

situaciones concretas, estos hechos no se presentan aisladas en la realidad sino formando parte de ella. García (2015) afirma que el nuevo enfoque de los contenidos supone un estudio más riguroso, profundo y revelador de cada materia integrada en área del conocimiento.

En este sentido se traspasa el aprendizaje básicamente informativo, memorístico y acrítico del modelo tradicional por un estudio producto de la reflexión e interpretación del estudiante. La unidad de los contenidos en redes o estructuras lógicas y científicas facilita la comprensión del estudiante y proporciona conocimientos precisos del entorno natural y del mundo en que vivimos.

Es necesario señalar que para una enseñanza de la geografía e historia no significa reducirlas a una serie de recetas sobre conceptos, procedimientos y actitudes. urge dotar a cada disciplina de su propio entramado y estructura epistemológica y procedural, sin que esta introducción suponga la reproducción de contenidos sin una articulación que sea concreta o real para el estudiante.

Es cierto, la Geografía e Historia y todas las Ciencias Sociales no poseen leyes de la misma naturaleza de las Ciencias Naturales, pero, se ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo, donde ambas ciencias, a nuestro juicio, se complementan. Veamos lo siguiente:

CUADRO N°3

Diferenciación en el proceso de solución de problemas	
Ciencias experimentales	Ciencias sociales
Realización de experimentos	No se realizan
Control de variables como estrategia cognitiva	No se puede aplicar el control de variables. Se usan estrategias alternativas
Manipulación de variables	No se manipulan
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica
Escaso relativismo	Intenso relativismo
Acuerdo sobre los enfoques dominantes	Fuerte diferencias entre enfoques
Escasa influencia afectiva y motivacional de los contenidos	Fuerte influencia motivacional de los contenidos
Efecto inmediato de la solución	Efecto demorado del resultado de la solución tecnológica social

Se dice, en principio, que la integración de ciencias diferentes en un objeto de conocimiento común requiere plantear las relaciones existentes entre sí mismo. Se demanda cada día más- del trabajo en equipo, de la colaboración generosa en el intercambio de saberes especializados que favorezcan la explicación integrada de la realidad social, nadie puede ser especialista en todo. Si nuestro mundo actual requiere esa cooperación, también exige de quienes pretenden formar profesores no exclusivamente de determinada especialidad. Requerimos un cambio, una formación global, humanista, que permita captar mejor las aportaciones especializadas para trabajar (Freire, 1995).

Resulta obligante, ubicar el concepto de interdisciplinariedad en la dirección epistémica, pedagógica, didáctica y psicopedagógica. En este sentido, se aprecia el siguiente:

Cuadro N°4

Conceptos de Interdisciplinariedad	
Epistemológicos	En términos epistemológicos, se trata de unificar las ciencias sobre la base de algunos principios fundamentales
Pedagógicos	En términos pedagógicos, definir y aceptar una serie de finalidades y objetivos educativos comunes
Didácticos	En términos didácticos, dimensiones comunes de una metodología general a la enseñanza subyacente a los diversos métodos específicos de cada disciplina
Psicopedagógicos	En términos psicopedagógicos, evidenciar los procesos psicológicos comunes que caracterizan el aprendizaje intelectivo

En efecto, Rojas (2004) enfatiza que la interdisciplinariedad constituye un marco epistemológico idóneo para la formulación y desarrollo de una práctica pedagógica consustanciada con la complejidad creciente de la realidad. Sin embargo, no se trata de un modelo rígido y normativo para propiciar el abordaje desde múltiples

esquemas teóricos, sino más bien se refiere a una visión integral de relaciones entre los elementos dialécticamente diversos que concurren en las dimensiones de lo real concreto.

En esto debe enfocarse el fundamento teórico desde el cual se propone la operacionalización práctica de la interdisciplinariedad, a través de instrumentos conceptuales en permanente confrontación con la realidad, y que a su vez permitan entrelazar las conexiones epistemológicas entre ciencia y sociedad.

2.2. LO DISCIPLINAR COMO UNIDAD DEL PENSAMIENTO

Llegar realmente al conocimiento integral, no se pretende desdibujar a las disciplinas, al contrario, es potenciar puntos de encuentro, profundizando sus contenidos, pero con referenciales en el saber cómo una sola ciencia. No queremos decir como una “ciencia única”, sino construcción de Unidades de Aprendizajes Globales donde se tengan en cuenta las diferentes perspectivas y aportaciones disciplinares. En este sentido, la complejidad de los problemas exige tomar en consideración puntos de vista en materias científicas con el objeto de lograr acuerdos, integrando conceptos de una disciplina las aportaciones de otras enriquecen el conocimiento, e incluso, lo hacen más complejo gracias a las interrelaciones que se establecen entre ellos. Se busca una convergencia de conocimientos que establezca relaciones más comprensivas entre ellos.

Esto implica una actitud que más allá de la interdisciplinariedad, trata de desarrollar un conocimiento relacional que pone de manifiesto la complejidad del pensamiento humano. Se necesita una metodología común, que intentamos construir en el apartado correspondiente, manteniendo las características propias de la Lengua, de las Matemáticas, de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales, derivados de los aspectos epistemológicos propios de estas disciplinas.

La interdisciplinariedad pretende abordar y estructurar, de forma ordenada y simultánea, contenidos disciplinarios orientados hacia la integración y globalización

del conocimiento. Es pedagogía, opuesta al conocimiento fragmentado en parcelas, en la comprensión de una situación problemática por parte del alumno es la que reclama la integración del conocimiento y no la supuesta estructura lógica establecida por las disciplinas científicas.

La interdisciplinariedad es un proceso mediante el cual las disciplinas, sin ser de un mismo campo, buscan articularse en diferentes objetos y objetivos académicos. La interdisciplinariedad y quienes deciden caminar por este horizonte epistemológico, saben bien que uno de sus fundamentos está enmarcado en el claro reconocimiento de un saber, que es nuevo y distinto, construido a partir del objeto de estudio, el cuerpo teórico, la coherencia, la metodología, los intereses y singularidades de cada disciplina o tipo de conocimiento congregado.

La interdisciplinariedad se entiende como conjunto de saberes vinculantes que buscan edificar una comunidad académica, en la cual cada uno de los saberes y quienes los representan, se sientan valorados, respetados y dignos. De esta manera puede confluir una nueva realidad suscitada desde diversos saberes, que se ligan y re-alimentan, en mutua complementación, en lo posible, en forma responsable, autónoma y maravillosamente impredecible. El enfoque interdisciplinario por su parte se centra en el estudio de un tema desde la perspectiva de varias disciplinas utilizando conscientemente la metodología y el lenguaje que las caracteriza.

En consecuencia, las barreras de las disciplinas y el peligro de perder territorio estuvieron presentes al diseñar y planificar. Contrario a la visión del conocimiento característico de una disciplina, la interdisciplinariedad busca los puntos de contacto o comunes existentes entre ambas. Hay un deliberado énfasis en identificar las relaciones entre las disciplinas, para que el estudiante integre el conocimiento.

El enfoque interdisciplinario como movimiento pedagógico parte del pensamiento disciplinario, aportando contenidos de manera independiente al tema u objeto tratado. Estas aportaciones se basan en la lógica de cada disciplina. Las relaciones entre los contenidos aportados las aplica generalmente el docente-

investigador, y el alumno. Las aportaciones son principalmente de carácter conceptual, con las disciplinas en cuestión.

2.3. LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA

2.3.1. Bases pedagógicas para la construcción de la Unidad Didáctica Integrada de Aprendizaje

2.3.1.1 Influencia de Piaget.

En este trabajo se considera a Piaget (1971), dado que se trata de alumnos mayores de 14 años, donde se configura una conducta de aprendizaje de mayor madurez y se explica que las habilidades para este nivel cognitivo permiten reflexionar, tomar decisiones, tienen un grado de autonomía y hacen aportes.

Conocer esta teoría, le proporciona al maestro mayores posibilidades de discutir y justificar las actividades para el desarrollo del pensamiento en la escuela, tanto en términos de lo que está haciendo como quizás de lo que no ha hecho.

La teoría de Piaget (ob.cit.), trata del desarrollo del pensamiento y separa dos procesos, el desarrollo y el aprendizaje. El desarrollo está relacionado con los mecanismos de acción y pensamientos que corresponden a la inteligencia. El aprendizaje se refiere a la adquisición de habilidades, datos específicos y memorización de información. El aprendizaje sólo se produce cuando el niño posee mecanismos generales con los que se pueden asimilar la información contenida en dicho aprendizaje, aquí la inteligencia es el instrumento del aprendizaje.

Esta teoría es interaccionista, es decir, el crecimiento de la inteligencia se encuentra sujeto a un mecanismo regulador, denominado “Factor de Equilibrio”, donde se interaccionan las causas del desarrollo de la inteligencia: la herencia, la maduración psicológica, el ambiente. Otro punto que ilustra el carácter original de la teoría, es el análisis crítico de las condiciones donde la experiencia activa se convierte en fuente de desarrollo intelectual. Para entender esta posición, se debe

comprender que toda actividad humana pasa a través del pensamiento, pero no en un nivel fijo. El conocimiento de las cosas va adquiriendo más significado a medida que el niño crece, y éste puede ser utilizado por un niño o por universitario, pero a diferentes niveles de comprensión.

De acuerdo con la teoría de Piaget, sólo aplicando el razonamiento en un alto nivel, es decir, alto en relación a la etapa de desarrollo propia del niño, produce el desarrollo intelectual. También la teoría de Piaget (1976) relaciona el pensamiento y el lenguaje, dándole esencia al pensar y a su desarrollo, sin recurrir a un lenguaje social, porque el pensar es una actividad regulada así misma, comienza antes del lenguaje y va más allá de dicho lenguaje; éste se utiliza con el propósito de comunicarse y contribuye con la acción de pensar, pero sólo de manera periférica. Piaget (ob.cit.) señala con claridad la diferencia existente entre saber una palabra [conocimiento] y comprender una situación [inteligencia] y la necesidad de contar con mecanismos “formales” de pensar para dominar las dificultades del medio lingüístico.

Es cierto que un niño sabe más de lo que dice, es decir, su pensamiento es más avanzado que su lenguaje. Los niños pueden aprender las palabras, pero el significado de las oraciones no estimula su pensamiento. Piaget (ob.cit.) señala además el papel del lenguaje dentro del marco del desarrollo y afirma que el lenguaje puede convertirse en un medio adecuado para la estimulación del pensamiento y posterior exploración, pero para que el lenguaje pueda desempeñar este papel, el niño debe poseer mecanismos formales para pensar, es decir, la capacidad de teorizar sobre las posibilidades y situaciones hipotéticas y de combinar y retener en la mente el significado y las inter-relaciones de varias hipótesis.

En consecuencia, Piaget señala (ob.cit.) la motivación para el desarrollo es intrínseca, constituye un importante antídoto a la creencia en los objetivos de la conducta y la recompensa externa. La inteligencia de todo niño crece durante sus primeros doce años de vida, ya sea niño rico o pobre, con un coeficiente intelectual

bajo o alto, o pertenezca a una sociedad desarrollada o en vía de desarrollo. Este crecimiento uniforme, no se debe exclusivamente a causas externas (motivación extrínseca), es intrínseco a la persona, esto significa, según los biólogos, características de una especie; en vez de afirmar que el niño se encuentra bajo el control de los mecanismos humanos internos, es más correcto decir, que las situaciones externas están bajo el control de los mecanismos humanos internos.

Así como Piaget expresa en los materiales que se vienen trabajando una distinción entre dos aspectos en la conducta del niño: el evolutivo y el del aprendizaje, también señala los diferentes tipos de motivación para cada uno de estos. De la misma manera que el desarrollo y el aprendizaje están mutuamente relacionados y se dan simultáneamente, ambos tipos de motivación están presentes en la adquisición de cualquier conducta.

En esta teoría, pensamiento e inteligencia son sinónimos. Pensar significa el uso activo de la inteligencia y la inteligencia implica el uso de los instrumentos mediante los cuales una persona piensa, sostuvo que la inteligencia es siempre activa y constructiva que contribuye activamente en cualquier situación con la que el individuo este en contacto.

2.3.1.2. Carga Constructivista

El constructivismo se encuentra presente en todo el trabajo y busca, que, al realizarse un análisis, considerando las diversas variables y puntos de vista desde una concepción filosófica, social y psicológica, permita tener una visión completa de esta posición y sus beneficios, todo esto para lograr en nuestros alumnos una educación de calidad y con aprendizajes realmente trascendentes

Vigotsky (1979) señala que teniendo claro que todo aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, podemos entender que los conocimientos previos que el alumno o alumna posean, serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

A través de este trabajo se pretende realizar un análisis de las diferentes situaciones de aprendizaje que, a partir de este modelo, el alumno pueda utilizar operaciones mentales de orden superior, como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar estructuras cognitivas que, en definitiva, lograrán aprendizajes significativos y construir sus propios aprendizajes.

Ausubel (1977) expresa que el constructivismo es el modelo donde se mantiene una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple producto de sus disposiciones internas, sino una construcción propia producida día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

- 1.- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- 2.- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- ✓ Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget).
- ✓ Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky).

- ✓ Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este Modelo es el método de proyectos, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En este modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- ✓ Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (inteligencias múltiples).
- ✓ Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- ✓ Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

- 1.- Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- 2.- Enseñarle: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- 3.- Enseñarle sobre la base del pensar: incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

2.3.1.3 Referencias de Bloom, Benjamín

Hacemos uso de los planteamientos de Eisne (2000) sobre Bloom por cuanto resultan interesantes los niveles de explicación de los objetivos. Entonces, se puede decir que la taxonomía de objetivos de la educación, conocida también como taxonomía de Bloom, es una clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes

Esta taxonomía es jerárquica, es decir, asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo, promoviendo una forma de educación con un horizonte holístico. Hay tres dimensiones en la taxonomía de objetivos de la educación propuesta por Bloom (ob.cit.):

- ✓ Dimensión afectiva
- ✓ Dimensión psicomotora
- ✓ Dimensión cognitiva

Bloom (1986) agrega que el modo como la gente reacciona emocionalmente, su habilidad para sentir el dolor o la alegría de otro ser viviente se convierte en algo particular. Los objetivos afectivos apuntan típicamente a la conciencia y crecimiento en actitud, emoción y sentimientos.

La pericia para manipular físicamente una herramienta o instrumento como la mano o un martillo. Los objetivos psicomotores generalmente apuntan en el cambio desarrollado en la conducta o habilidades.

Es la habilidad para pensar las cosas. Los objetivos cognitivos giran en torno del conocimiento y la comprensión de cualquier tema dado.

2.3.2. La Unidad Didáctica Integrada (UDI)

La Unidad Didáctica Integrada es una estructura pedagógica de trabajo para el desenvolvimiento didáctico en el aula. Expresa una organización interna como un todo integrado donde sus componentes interiores se conectan permanentemente.

La Unidad Didáctica Integrada (UDI) permite:

1. Dar significatividad a los contenidos que se desarrollan en el aula.
2. Diluir el conocimiento como un hecho conectado entre sus partes hasta convertirlo en una sola expresión conceptual que ofrece unicidad a la información.
3. Ofrece un título o eje de aprendizaje potenciador del contenido que ubica al estudiante de manera fácil y sencilla en los conceptos que se trabajan.
4. Ofrece una conexión interna de sus elementos que coadyuvan a un aprendizaje integrador donde sus partes se diluyen en el todo.
5. Propicia aprendizajes significativos.
6. Incentiva la interacción y participación en el aula, además de la investigación.
7. Respeta los ritmos de aprendizajes de los estudiantes.
8. Expresa un soporte epistemológico sólido, claro y metodológicamente definido.
9. Compone los hechos de los nuevos tiempos histórico-políticos.
10. Articula el conocimiento, integra el pensamiento y operacionaliza la actuación pedagógica a partir de contenidos novedosos apoyados en estrategias participativas donde se involucre el estudiante desde su contexto.
11. Permite interrelacionar sus componentes, llámense contenidos, ejes integradores, temas relacionantes, estrategias activas, participativas interdisciplinarias.

En consecuencia, la Unidad Didáctica Integrada de Aprendizaje se explica y compone de la siguiente manera:

Articulación del hecho pedagógico

Se refiere al tema relacionante de la clase, tiene carácter potenciador e integrador, capaz de interpretar hechos del momento y la explicación del pasado desde su articulación cognitiva, procedimental y actitudinal, además potencian el desarrollo de habilidades integradoras y de síntesis, pues se trata de comprender y explicar relaciones entre contenidos de distinto tipo.

Tema de la Clase

Es necesario, para favorecer el proceso holístico seleccionar un tema de interés que se identifique con las expectativas y necesidades de los alumnos, no impuesto y lo suficientemente significativo para abordar conceptualmente las disciplinas, debe adquirir un carácter general. La elección de los ejes temáticos permite la articulación lógica y epistemológica de contenidos, ya no se presentan aislados, sin conexión, se engarzan en una estructura que les dé sentido. Los ejes temáticos potencian el desarrollo de habilidades integradoras y de síntesis, se trata de comprender y explicar relaciones entre contenidos de distintos tipos. La principal utilidad de estos ejes es que permiten organizar una amplia variedad de temas que pueden ser utilizados como hilos conductores referentes imprescindibles de la organización de contenido, el tratamiento de temas particulares y el análisis de problemas.

Contenidos

La construcción del contenido en el proceso pedagógico forma un todo. A partir de la estructura del conocimiento general, el alumno construye los contenidos de clase. Se intenta aproximar contenidos en grandes áreas del saber y de experiencia. Es más fácil tomar en consideración la diferencia de intereses del alumno, conectarse con sus inquietudes, acercarse a los problemas reales de la vida cuando el contenido se agrupa en unidades de conocimiento y no disciplinas. Se toma en cuenta los ritmos o tiempos de aprendizaje. Tomando en cuenta que todos los alumnos no avanzan al mismo tiempo, por lo tanto, se requiere un diseño didáctico diversificado que atienda a estas diferencias y le dé oportunidades de madurar en el proceso.

Eje de intelección

Es el carácter genérico sirve de intelección y desaparezca el campo de una disciplina manteniendo la integralidad.

Acciones integrativas

La acción integrativa se refiere al conjunto de actividades que desarrolla el estudiante y los docentes para el logro de los contenidos. Por su parte atiende las expectativas y requerimientos de los estudiantes, permite entender la relación instrucción-evaluación como proceso donde las acciones se articulan a fin de facilitar el aprendizaje. Esta acción integrativa debe reflejar todas las interacciones entre construcción de contenido y evaluación. En definitiva, la acción integrativa no es un evento aislado sino conforma un todo que hace posible el aprendizaje del estudiante.

Evidencias evaluativas globales

Se entiende por evidencias evaluativas globales, aquellas donde el alumno aprende como unidad, explicando su progreso como el comportamiento de toda su personalidad en relación a los hechos que lo rodean. Este aspecto se implementa a partir de las técnicas e instrumentos de evaluación, entendiéndose los primeros como la selección de los procedimientos más adecuados para obtener las evidencias evaluativas y el segundo como el medio para recabar información.

Sinopsis conceptual

Es el nivel de alta abstracción capaz de aglutinar los contenidos conceptualmente en el área de aprendizaje que se trabajaran durante las sesiones, se trata del desarrollo de la clase teóricamente.

Es necesario organizar una estructura común, se propone lo siguiente:

1. Definición o contextualización del hecho estudiado.
2. Explicación del hecho diferenciando la expresión gráfica correspondiente.
3. Implicación de los hechos y sus relaciones entre sí y con otras ciencias.
4. Consideraciones finales, conclusiones o puntos referenciales.

Ejercicio pedagógico

Conjunto de actividades a desarrollar el estudiante para el cumplimiento o dominio del contenido conceptual. Se expresa de manera relacionada con las acciones integradoras y evidencias evaluativas globales.

En consecuencia, en vista de la actuación como sujeto-objeto de la investigación desde una mirada del desarrollo de experiencias de aula que asignan competencias

concretas para hacer una clase activa, dinámica y afectiva que sirva como referencial creativo para el desenvolvimiento pedagógico exitoso con los estudiantes.

Se desprende un modelo de explicación en el aula cuyos componentes han sido descritos en resumen son: un aprendizaje integrativo con los estudiantes, donde destaca la investigación, cooperación, amor por la vida, el desarrollo crítico constructivo, la participación, formas de innovación de enseñanza que se traduce en una mejor calidad de la clase y por ende, de la vida.

Es necesario manifestar que la aprensión de la realidad conduce a una visión holística del mundo, alejada del manejo individual dominante hasta el momento de los procesos de aula. Este instrumento o Unidad Didáctica Integrada de Aprendizaje, se representa en el siguiente Cuadro:

Cuadro N°5

Área de Aprendizaje: Didáctica de la Geografía e Historia	Eje de intelección	Ejercicio pedagógico
Articulación del hecho pedagógico		
Tema de la clase	Acciones integrativas	Sinopsis conceptual
Contenidos	Evidencias evaluativas globales	

CAPITULO III ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA

Es necesario resignificar que la enseñanza de la Geografía e Historia tiene una función trascendente en concordancia con los nuevos tiempos históricos y científicos del país y el mundo. Se busca hacer frente a los cambios educativos que se están viviendo, particularmente los referidos a la metodología, contenidos y nuevas estrategias de enseñanza por cuanto las circunstancias y exigencias de un mundo cambiante, obligan a una mayor preparación para acceder en términos iguales a los requerimientos técnico-científicos de la sociedad, siendo el maestro centro de estas innovaciones por cuanto su contacto diario con el aula lo compromete a un dominio teórico-metodológico que contribuye a una clase innovadora en la disciplina geográfica e histórica, cuyo fin busca ubicarnos en el campo experiencial del quehacer educativo con el objeto de producir planteamientos pedagógicos vinculados al medio escolar desde estrategias de enseñanza innovadoras que desarrolleen sus competencias y habilidades como estudiante

3.1. La competencia cartográfica: el trabajo con mapas geográficos e históricos

Santaella (2005) manifiesta que cuando señalamos hechos históricos, nombramos localidades, elementos naturales, o simplemente describimos donde vivimos resulta abstracto, pero resulta distinto si identificamos esa información en una representación gráfica y ubicamos espacialmente el fenómeno estudiado: una idea aproximación a la realidad más que a una idea que tenemos.

En este sentido, para ubicar esa realidad socio-histórica, utilizamos el mapa, él tiene una finalidad didáctico-investigativa de lograr la comprensión de conjunto, del fenómeno interrelacionado en un espacio determinado.

Los mapas contribuyen a una explicación del espacio, expresan posibles relaciones y temporalidad, además permiten establecer comparaciones de situaciones sociales, históricas, culturales, ambientales. Son de fácil acceso y bajo costo de elaboración cuando se persigue finalidad pedagógica. El niño se siente identificado con imágenes ofrecidas por la realidad resultándole menos abstractos los elementos propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El mapa constituye un recurso primordial para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, su uso no solamente se limita a simple representación gráfica, expresa el espacio que requiere ser explicado conceptualmente. En efecto, Ceballos (1982) indica que el mapa debería responder a una noción o concepto inserto dentro de una teoría general de la ciencia geográfica apoyada en una metodología bien definida, la Geohistoria. Esta afirmación le confiere valor teórico importante por cuanto su resultado responde a los hechos concretos del estudio.

Sin dudas los mapas no actúan de manera neutra en el espacio, su producción se inscribe su en determinadas condiciones históricas-sociales en momento determinado. Es decir, su construcción responde a determinados intereses que reiteran el carácter político-ideológico. Es necesario construir el mapa para comprender su dimensión social reflexionar acerca de la relación en las estructuras y formas espaciales según las fuerzas internas y externas que le proporcionaran, para la cual propone la utilización de un cuerpo de conceptos de la teoría del espacio que permitan explicar la dinámica del mismo.

Toda construcción de mapas geohistoricos debe atender a determinadas condiciones históricas-sociales dadas o existentes, su contenido debería reflejar la dinámica del espacio, particularmente las diversas interrelaciones socio-económicas. El mapa sintetiza las relaciones existentes entre los distintos entes espaciales, tanto a nivel cronológico-histórico como del momento específico que le sea estimado

Los mapas también se conciben como medios de descripción o análisis y comunicación, buscan entre otras cosas representar la localización relativa de los

objetos del espacio, pero siempre orientarnos a comprender la realidad y sobre todo para actuar sobre ella.

Los mapas adquieren cada vez mayor importancia, porque dentro de los numerosos métodos de representación gráfica es el que mejor se adapta al trabajo geográfico. Son instrumento especial de generación, análisis y síntesis últimamente se ha extendido su uso en las distintas especialidades del saber.

El mapa es la herramienta en los estudios del espacio, es documento básico para la enseñanza de la Geografía e Historia. En efecto, Carrero, Gutierrez y Pérez (1994) expresan que el mapa resulta ser una fuente de información de primer orden (distancia, superficie, valores), es también una auténtica base para la investigación, al suscitar problemas y facilitar la correlación del espacio entre las variables, en definitiva, es un método altamente selectivo de plasmar conclusiones en cualquier investigación de carácter geográfico.

De manera particular el mapa es de uso obligatorio para quienes se dedican a la enseñanza de la Geografía e Historia. Se agrega, debe ser elaborado en términos Geohistóricos, instrumento indispensable para visualizar la correlación de variables en el espacio.

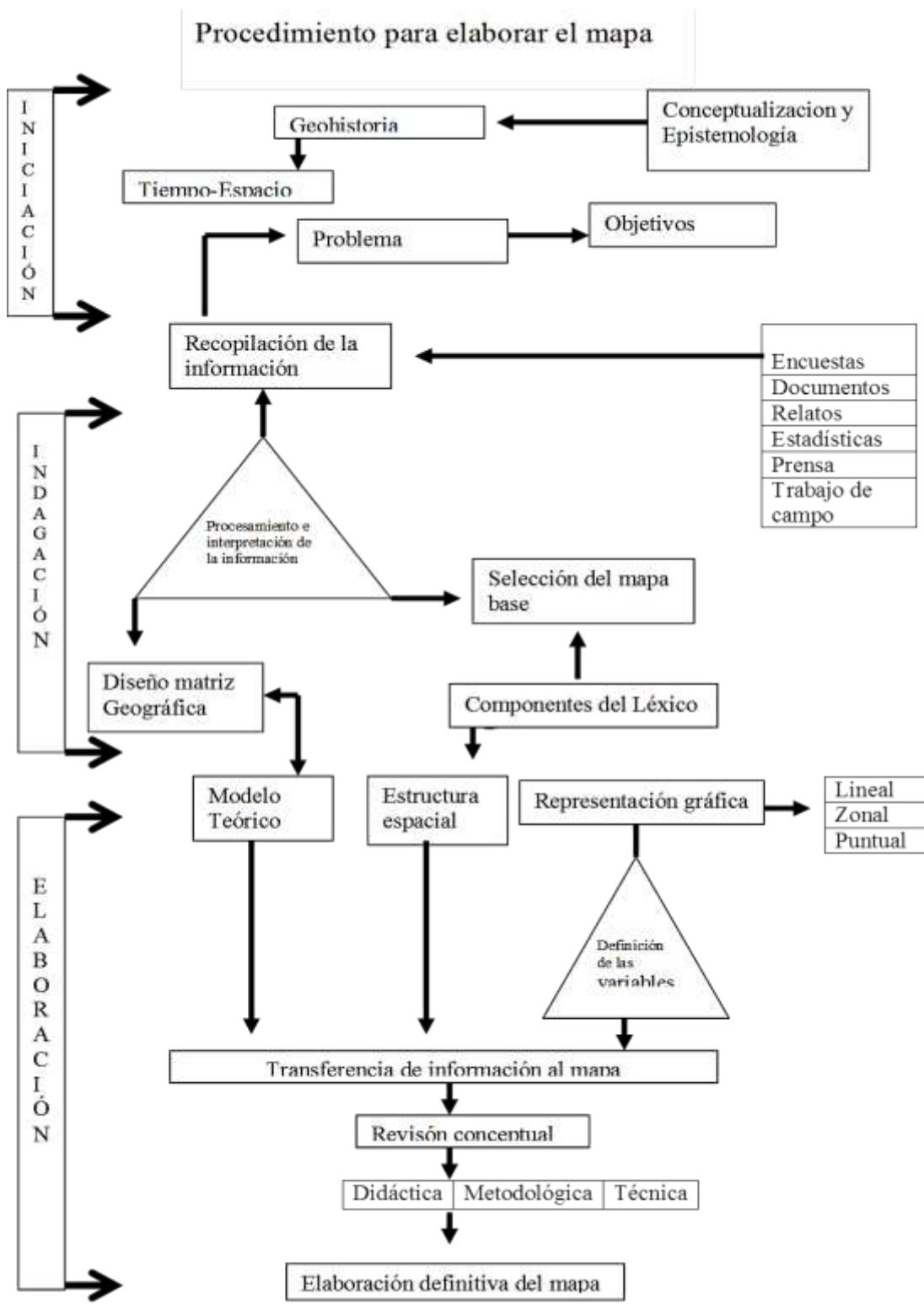
Se puede afirmar sin temor a equivocarnos que el lenguaje gráfico, al igual que el oral, el escrito o el matemático posee una morfología y una síntesis que le son propias y el aprendizaje de dicho lenguaje requiere de un tratamiento especial.

En efecto, la interpretación y análisis de los mapas requiere de una representación de la información adecuada, esta expresión gráfica tiene que dejar de ser un simple dibujo para constituirse en una construcción cartográfica.

Se puede decir que los mapas son el resultado lógico de las necesidades del hombre de registrar y comunicar lo que descubre sobre un espacio, bien sean aspectos físicos o socioculturales. Los mapas deben facilitar la comprensión de una realidad, problematizarnos sobre ella y posibilitar que se asuma una posición a partir de la representación que realice.

El proceso de elaboración de un mapa, según Rodríguez (1996) transita por una fase de iniciación, indagación y elaboración, tal como se evidencia en el siguiente

Grafico:
Grafico N°2



La Construcción del Mapa

La construcción del mapa se apoya en los principios teóricos de la cartografía conceptual, hace posible identificar y explicar en la realidad nociones y categorías. Para su elaboración se han organizado las siguientes fases o niveles:

a.- Fase o Nivel de Iniciación:

Todo mapa que se elabore debe definir el enfoque que predominará en su construcción, en nuestro caso, nos apoyamos en la Geohistoria por considerar que constituye la máxima expresión de las relaciones establecidas en el espacio. Posteriormente, como se evidencia en el Gráfico 2 se selecciona el tiempo y el espacio, es decir, se establecen los años nodales y/o periodos que se estudiarán, así mismo se define la zona objeto de estudio. Se debe tener presente que la escala de análisis seleccionada no excluye la explicación global de la realidad.

La selección del tiempo y el espacio establece la categoría proceso, es decir, se advierte toda la dinámica del periodo histórico estudiado, además que conduce a manejar comparaciones permanentes del conjunto y los subconjuntos involucrados en el proceso; aparte que se comparan distintos momentos históricos.

Cumplida esta selección se procede a definir el problema o hipótesis de producción del espacio que se abordará conceptualmente, aclarándose que se deben plantear distintas hipótesis a partir de la experiencia de campo y la recolección bibliográfica del tema a estudiar, dejando claro que estos hechos deben surgir como producto de la investigación y nunca tratar de mecanizar el proceso.

Sobre la base de lo planteado se determinan el o los objetivos pedagógicos e investigativos a los cuales, preferiblemente, se accede a partir de una realidad concreta y las exigencias teórico-metodológicas planteadas.

b.- Fase o Nivel de Indagación:

La fase de indagación parte desde la selección del mapa base y se procede a la recopilación, procesamiento e interpretación de la información, básicamente se

recurren a las encuestas, relatos, trabajos de campo, datos estadísticos, la prensa y documentos de fuentes primarias.

Esta fase es importante porque se define la tendencia del mapa, su organización y contenido teórico global. En esta fase se concreta realmente la investigación, se orienta el contenido del mapa y se materializa la información demostrativa del problema.

c.- Fase o Nivel de Elaboración:

Previamente a esta fase se construye una matriz geográfica contentiva de toda la información estadística seleccionada para demostrar el problema, seguidamente se procesan los datos a través de procedimientos matemáticos y se seleccionan las variables explicativas.

En este momento se identifican los componentes del léxico, en este caso se parte del modelo teórico o hipótesis histórica: Este modelo le imprime al mapa soporte teórico y ayuda al análisis y comprensión de las categorías trabajadas cuyos niveles de explicación y jerarquía se distinguen por la magnitud de los flujos, tamaño de las letras y distintos símbolos geométricos. Así mismo este modelo teórico hace posible comparar el fenómeno estudiado en el tiempo y el espacio.

También se incorpora en el léxico la estructura espacial, la cual parte generalmente de un centro dinamizador y va desagregando niveles de acuerdo a la importancia de los centros urbanos, su dinámica económica y el número de habitantes.

Posteriormente, se procede a la construcción de los símbolos cartográficos que se trabajarán en el mapa, para esta decisión tenemos que considerar el aporte cuantitativo y cualitativo de la información. En este sentido, para obtener la forma de representación zonal, se aplica a cada unidad territorial o censal un símbolo cuya capacidad es proporcional a la magnitud de la variable geográfica.

Procedimiento:

1. Obtener la información por entidad censal (local, municipal, estadal, territorial).
2. Obtener o construir el mapa base que señala la entidad censal.

3. Transformar los datos absolutos en valores, de porcentaje, densidad o índice
4. Convertir la información obtenida en un número conveniente de intervalos de clase o simplemente procesar los datos a través de la teoría de los conjuntos desarrollada por Taborda (1996).
5. Asignar las categorías de análisis más convenientes para la representación.
6. Seleccionar una serie escalonada de símbolos zonales que representaran a los intervalos de clase o la información obtenida a través del método de los conjuntos, de manera que la capacidad del símbolo sea proporcional al valor de cada clase.
7. Aplicar al mapa el símbolo zonal correspondiente a cada unidad censal (local, municipal, estadal o nacional).

En el caso de la forma de representación puntual los puntos son de igual tamaño o también pueden variar de acuerdo al fenómeno representado. En el caso de que sean de igual tamaño cada uno representará un valor determinado de la variable geográfica.

Procedimiento:

1. Obtener la información por entidad censal (local, municipal, estadal, territorial).
2. Obtener o construir el mapa base donde se señale la entidad.
3. Seleccionar el valor de la variable correspondiente a cada punto, por ejemplo, 1 punto = 500 habitantes.
4. Calcular el número de puntos por unidad censal. Por ejemplo, municipio X con 10.000 habitantes tendrá 20 puntos.
5. Seleccionar la dimensión del punto según la escala del mapa; por ejemplo, cada punto podría tener un diámetro de 2 mm.
6. Dibujar los puntos del mapa de manera uniforme dentro de los límites del municipio.

En el caso de que se trate de símbolos proporcionales se varía la dimensión del símbolo (largo, superficie o volumen) según el valor de la variable en localizaciones determinadas del espacio en la zona de estudio. El procedimiento se mantiene igual

en los números 1, 2, 6 y en el aspecto 2 se escoge el símbolo puntual conveniente (círculo, esfera, cuadrado, cubo, barra); en el aspecto 3 se selecciona una escala conveniente para el dibujo de los símbolos cuyo tamaño será proporcional al valor de la variable y finalmente según la escala y los datos censales se calcula la dimensión de los símbolos.

Finalmente, para la representación de flujo se construye mediante líneas entre los puntos de origen y destino con ancho o grosor proporcional al volumen de flujo.

Procedimiento

1. Se obtiene la información censal.
2. Se obtiene o construye el mapa base que señala los puntos de origen y destino de los flujos.
3. Se selecciona una escala conveniente para el dibujo de las líneas de flujo cuyo ancho será proporcional a la magnitud del flujo.
4. Según la escala y los datos de flujos se calcula el ancho de cada línea. Por ejemplo, en un mapa de flujos de migración entre estados, si existe un flujo de 5.000 personas desde el punto A al B y la escala es $1\text{mm} = 1.000$ personas, el ancho de la línea AB será de 5mm.
5. Dibujar en el mapa las líneas de flujo según los cálculos realizados en el paso anterior.

Después que se definen las variables se transfiere la información al mapa y se somete a una revisión conceptual que abarca lo didáctico, lo metodológico y los procedimientos técnicos empleados, finalizada esta fase se elabora definitivamente el mapa. Un ejemplo parcial de esta metodología la conseguimos en el Mapa N° 1 que se adjunta al trabajo.

Es obvio que no se puede llegar directamente a la elaboración de un mapa, debemos partir de acuerdo al nivel del niño y del objetivo del trabajo. De un dibujo libre, de una conversación del espacio que lo rodea a fin de que se ubiquen geográficamente y desarrollos su capacidad de observación.

Después se puede elaborar un pequeño croquis del recorrido de su casa a la escuela, indicando los puntos de referencia que considere conveniente, esto

permite esbozar una primera representación gráfica, posteriormente en hojas grandes se reconstruye el proceso a partir de formas específicas conocidas por todos los participantes. Por ejemplo, la iglesia, la escuela, la plaza, el mercado, la cancha, el río, etc. esto facilitaría el trabajo porque se incorporarían los elementos básicos de la estructura urbana (calles, casas, edificios, urbanizaciones, comercios). Así mismo se integraría al mapa las áreas de servicio como el correo, teléfonos públicos, empresas hidrológicas.

En primera instancia, no hay que preocuparse por realizar un trabajo perfecto, lo que interesa es introducir al niño en la observación y construcción del mapa para que entienda y fije los cambios temporales de la ciudad y su entorno.

De acuerdo a Santaella, (1987) El mapa es método cuando se construye para facilitar el logro y comprensión de los objetivos propuestos y para visualizar la síntesis de las relaciones del hombre con la naturaleza y su medio según sea el caso. Es instrumento de trabajo cuando es utilizado para la explicación y orientación pedagógica del estudio emprendido.

La construcción del mapa se evidencia en la página 108 del libro.

3.2. EL TRABAJO DE CAMPO Y LA OBSERVACIÓN DIRECTA

Concretar situaciones y hechos resultan imposible encerrados en aula. Los niños tienen que entender su realidad a partir del contacto directo con ella y conectarla a su experiencia pedagógica diaria. Resulta abstracto hablar únicamente de la contaminación de un río, si tenemos cerca de la escuela uno que presenta esa condición, lo mismo ha de ocurrir con los servicios públicos, el poder municipal, actividades económicas, etc. Para comprender mejor estos procesos sería suficiente un recorrido alrededor de la escuela o centro del pueblo, así se proporciona tangibilidad al hecho educativo, se vincula la praxis y la teoría.

El espacio será confrontado según la capacidad de observación desarrollada o inducida en los niños, evidenciará formas como flujos y movimientos que son formas intangibles; formas tangibles evidenciadas en las casas, comercios e

industrias, formas de tiempo nuevo expresadas en quintas, edificios, urbanizaciones; formas de tiempo viejo (casas viejas, torreones), formas de origen interno las cuales se expresan en el proceso histórico local (la Iglesia, la plaza, manifestaciones culturales), formas de origen externo o foráneos al lugar (barrios, urbanizaciones, industrias, comercios); formas derivadas de las prácticas económicas (comercios, industrias, urbanizaciones); formas derivadas de las prácticas culturales e ideológicas (cines, escuelas, iglesias); formas derivadas de las prácticas políticas-jurídicas como expresión del poder (concejo municipal, juzgados y tribunales) y finalmente las formas físicas (montañas, valles.)

Todas estas formas son expresión de la dinámica del espacio, ayudan a comprender su proceso de estructuración y reconstrucción temporal.

De manera que el trabajo de campo busca la identificación del niño con su medio, conocer las relaciones existentes y los cambios ocurridos. Forma parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje, permite el surgimiento de interrogantes, reflexiones, ofrece alternativas, se desarrolla la capacidad crítica y procura mayor sentido a la enseñanza.

Se puede sintetizar diciendo que el trabajo de campo tiene como propósito lo siguiente:

1. Enriquecer la creatividad del alumno con imágenes y hechos concretos
2. Enseñarle a analizar y sintetizar el paisaje
3. Ejercitarse con la síntesis que se expresa por la descripción geográfica Sauven, (1998)

La actividad fundamental del trabajo de campo es la observación directa, el recurso básico es el entorno. El primero, nos ofrece la posibilidad de suponer, inventariar y explicar lo que ocurre en el espacio, problemas fundamentales y su inserción a escala regional, nacional y mundial. El segundo elemento se encuentra en nuestro alrededor: el campo, la ciudad, la calle, el barrio, la fábrica, la carretera, el autobús. Allí podemos observar hechos, la dinámica del espacio, relaciones que lo rigen y le dan forma. La Geografía y la Historia en todas sus manifestaciones están presentes en el entorno de manera concreta.

De manera que el trabajo de campo busca identificar al niño con su medio, conocer las relaciones que se producen y los cambios que ha tenido. Forma parte activa del proceso, le surge interrogante, reflexiona, ofrece alternativas, se desarrolla la capacidad crítica y le encuentra un mayor sentido a la enseñanza.

Se puede sintetizar diciendo que el trabajo de campo tiene como propósito lo siguiente:

1. Enriquecer la creatividad del alumno con imágenes y hechos concretos
2. Enseñarle a analizar un paisaje
3. Ejercitarse con la síntesis que se expresa por la descripción geográfica Sauven, (1997).

El espacio local es como un libro donde aprendemos a leer geografía históricamente. De manera que el trabajo de campo tendrá sentido como realidad y no como abstracción conceptual y memorística. Es necesario considerar en toda salida de campo algunos elementos para que sea productivo:

1. Realizar recorrido previo al área a visitar
2. Definir lo que se va estudiar
3. Concretar objetivos
4. Desarrollar breve descripción socio-histórica del área, a fin de ubicar al participante.
5. Organizar el recorrido del trabajo.
6. Horario que regirá.
7. Ofrecer material cartográfico y documental mínimo.
8. Definir forma de evaluar el trabajo y la manera de redactar el informe.
9. Confrontar resultados en plenaria.

Finalmente, el trabajo de campo constituye un apoyo fundamental para enseñar Geografía e Historia más dinámica, activa y pedagógica que rompa con esquemas tradicionales.

3.3 EL DIAGNOSTICO DE LA COMUNIDAD COMO RECURSO INTEGRADOR

El Diagnóstico de la Comunidad conforma un apoyo pedagógico-metodológico que articula los hechos concretos del medio a las situaciones de aprendizaje del aula, busca entre los estudiantes lo siguiente:

1. Detectar situaciones, necesidades e intereses de la comunidad
2. Integra al estudiante a su medio circundante y contribuye a su sensibilidad social
3. Se desarrollan propuestas que pueden contribuir a las políticas de planificación local

4. Se estimula una conciencia comunitaria esencial para defender los intereses del espacio social
5. Atiende a expectativas de los niños al ejercitarios en el trabajo activo, dinámico y creativo

El Diagnóstico de la Comunidad, según Taborda (1996), se aborda desde la escuela para despejar las relaciones Geohistóricas que explican su presencia en el contexto espacial. Se apuntala en el sistema de conceptos nuevos: saber fundamental, investigación geodidáctica, teoría de los aprendizajes, nivel psico-socio-biológico de los estudiantes, comunidad local, educación problematizadora, intervención didáctica y plan de acción.

El Diagnóstico de la Comunidad como estrategia de aprendizaje requiere una planificación de los procesos de enseñanza que conducen al análisis del área donde se interrelacionan los distintos fenómenos geohistóricos presentes. Primeramente, se recurre a determinar la escala de trabajo, obviamente, definiéndose el espacio hasta donde trasciende el estudio de sectores. En ambos casos el nivel de análisis será detallado.

Esto conduce a planificar el trabajo de campo, cuyo objetivo esencial es acopio de problemas en la comunidad, posteriormente se puede hacer énfasis en uno de ellos de manera particular o trabajar grupos de problema similares. Estos problemas definen de manera clara y sencilla, seguidamente se procede a la recolección de información precisa del área de estudio, además, diseñar una encuesta que atienda a la realidad concreta estudiada. Toda esa información recogida se representa gráfica y cartográficamente para someterla a un análisis en la dirección metodológica propuesta. El trabajo concluye con la producción de un informe que será expuesto y divulgado en la comunidad escolar y los organismos de planificación de la zona. El trabajo para que sea productivo tiene que hacerse por fases, siempre bajo el seguimiento del facilitador.

El Diagnóstico de la Comunidad articula todos los medios didácticos propuestos en el modelo, es la síntesis final y sus procedimientos se acoplan a las exigencias

del plan de estudio. Es una modalidad pedagógica válida para cualquier ciencia, dado su carácter global para abordar las dinámicas espaciales presentes en un espacio concreto. Se puede expresar que, en el proceso del Diagnóstico de la Comunidad, ubicamos gran parte del análisis socio-económico en el cual se desenvuelve el grupo estudiantil, junto con la información que arrojan los elementos del diagnóstico, permiten la prescripción de las estrategias y el modelo de enseñanza acorde con las características y aprendizajes del estudiante. El diagnóstico de la Comunidad permite una enseñanza integral donde el espacio es el centro de relaciones geo-sociales y ambientales.

El Diagnóstico de la comunidad según Taborda (Ob.Cit.) promueve una enseñanza realista y nacional de la Geografía y de la Historia. Toma la forma de estrategia metodológica. Con apoyo de supuestos teóricos interdisciplinarios, produce conocimientos sobre el entorno local de la escuela, como producto social; al organizarse didácticamente, el conocimiento obtenido, se descubre el poder de lo cotidiano, arma del ciudadano para acceder a la comprensión de la realidad que tiene sus propios logos dónde las instituciones y los establecimientos nacidos históricamente canalizan la acción social.

Según Arzolay (1980), el diagnóstico permitirá evidenciar la problemática en la cual están inmersos los participantes, por lo tanto, se entenderá a la Geografía como la Ciencia de las correlaciones hombre-medio y que toma informaciones de las otras ciencias (interdisciplinariedad) y nunca aislada de la relación hombre medio.

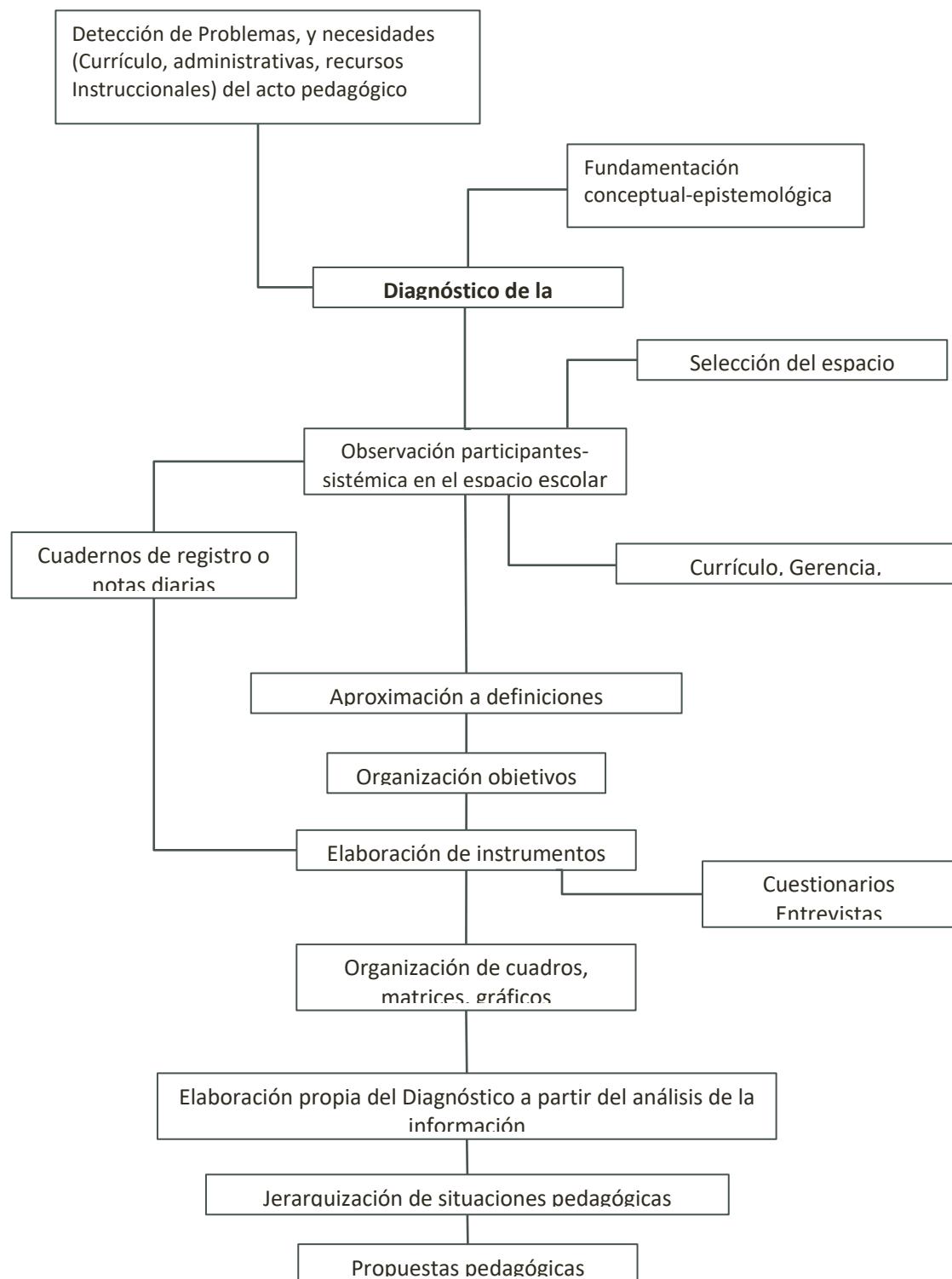
La aplicación de la metodología antes señalada permitió evidenciar que:

1. El Diagnóstico de la Comunidad permite detectar problemas, necesidades e intereses de los miembros de la misma desde una perspectiva global, para que trascienda en el desarrollo integral del educando y contribuya a detectar cuáles son los ejes de interés dentro y fuera del recinto escolar.
2. El Diagnóstico de la Comunidad contribuye además a darle proyección a la significación del eje de interés, para el logro de una identificación real y participativa de los alumnos en su entorno sociocultural.
3. Incorporar el aprendizaje de los participantes del contexto social problematizado con la intención de provocar cambios de conductas significativos en los mismos.

4. El rol del docente ante el plan debe ser participativo y relacionado con la problemática que presenta la comunidad diagnosticada. Para desarrollar esta experiencia se aprecia lo siguiente:

Grafico 2

Una propuesta organizativa del Diagnóstico de Comunidad



3.4 LA COMPETENCIA DOCUMENTAL: uso de las fuentes escritas

Resulta fundamental crear instrumentos de comunicación que divulguen los logros de los niños, además, que estos medios impresos permitan apreciar el contexto a través de la conjunción de la información, la representación gráfica del acontecimiento, la diversidad de criterios en un lenguaje directo y accesible. (Santiago, 2006).

El periódico escolar:

Crear un periódico escolar es una manera de introducir incentivos al trabajo diario del aula, la publicación hace posible aumentar el interés en la clase, la información que contenga debe surgir de los propios alumnos, de su experiencia cotidiana. El contacto con el maestro es importante, el ayudará a seleccionar los dibujos, composiciones, noticias de interés escolar, acontecimientos, notas deportivas. Es conveniente tener un docente asesor, que opere con una comisión de alumnos.

El periódico escolar sirve también como apoyo y relación entre la escuela-hogar-comunidad, estimula el hábito por la lectura y la creación literaria.

Seguramente, el trabajo ampliará la capacidad de información del niño y lo veremos revisando en la prensa regional y nacional, reestructurando hechos que ocurren a distintas escalas.

La cartelera:

La cartelera, no concebida de manera tradicional, recurso ágil, en constante renovación, conforme se vayan sucediendo trabajos en los alumnos. Cualquier momento es ideal para usar la cartelera y cualquier trabajo de investigación o creativo del niño es bueno para ser expuesto, observando, conocido y discutido por los compañeros de clase.

A través de la cartelera se pueden reconstruir procesos históricos, representar graficaciones y cartogramas que vinculen los objetivos que estén trabajando o simplemente sirva como núcleo integrador de diversas asignaturas.

El archivo escolar para la reconstrucción de la dinámica geohistórica:

Esta fuente es un recurso significativo en el medio escolar, el proporciona innumerables informaciones que pueden ser útiles para la política general de la escuela y cumplimiento de los programas de diversas asignaturas, particularmente la Geografía e Historia. Cuando se inscribe un alumno en el plantel le exigen una serie de requisitos, entre ellos, la partida de nacimiento donde se puede extraer la profesión de los padres, condición civil, lugar de nacimiento. Igualmente ocurre en la ficha de inscripción que contiene, entre otros aspectos, la dirección actual del representante, ocupación, sexo, edad.

Muchos planteles aplican una encuesta bio-psico-socio-económica, donde se determina desde las dificultades del aprendizaje del estudiante, pasando por la característica del núcleo familiar, hasta llegar al nivel socio-económico del representante. Estos datos son primordiales para exemplificar realidades que vinculen el trabajo teórico del aula con el medio. Por ejemplo: las migraciones, estructura de la población por edad y sexo, comparación socio-profesional de la población, nivel de ingreso, tipo de vivienda, tenencia de la vivienda, nivel de analfabetismo, dispersión geográfica.

Así mismo, resulta interesante determinar el comportamiento de la matrícula escolar en relación al crecimiento de la población, presencia de urbanizaciones, barrios, instalaciones de fábricas. Por otra parte, los datos estadísticos del Departamento de Evaluación sirven para analizar el rendimiento escolar, proyectar tendencias y producir estrategias de aprendizaje que ayuden a superar las dificultades. Igualmente, si vinculamos esta información al resto de las variables geo-sociales involucradas se podrían generar aportes a la planificación del proceso educativo de una manera más integral

Ejercicio para Recolectar Información de los Archivos Escolares

- 1º Defina el tema y/o contenido de la clase que trabajará
- 2º Revise la Ficha de Inscripción del alumno y extraiga
 - a. Lugar de Nacimiento
 - b. Profesión u oficio de los padres

c. Estado Civil

d. Ingresos

3° Elabore y aplique una Encuesta a los alumnos para obtener:

- a- Lugar de residencia
- b- Tiempo viviendo en el lugar
- c- Procedencia Geográfica de la familia de los alumnos
- d- Forma de movilización hacia la escuela
- e- Lugar de Trabajo
- f- Oficio de los padres
- g- Tipo de Vivienda
- h- Calidad de los servicios Públicos

4° Acuda al registro de estadístico de la escuela para obtener datos y analizar el comportamiento temporal de la matrícula y su relación con el crecimiento de la población local, regional y nacional

5° Elabore cuadros, gráficos y mapas con los datos

6° Establezca relaciones, comparaciones y síntesis geográficas

Los Documentos Históricos:

Son aquellos documentos, muchas veces originales, que se tienen acceso que permiten comparar situaciones y hechos acaecidos, contrastar momentos económicos-sociales, reconstruir momentos espaciales, caracterizar la ocurrencia de los hechos políticos, los cambios de ciclo demográfico. Su implementación se puede realizar a partir de una sencilla ficha de recogida de información que se centra en un tema de interés. Una vez recogida la información se procesan y representan en cuadros, gráficos, tablas para terminar con una interpretación del hecho estudiado.

Los Documentos históricos sirven a los siguientes fines:

- ✓ Contribuyen a profundizar y afianzar los fundamentos de la ciencia histórica y geográfica trabajada desde su particularidad conceptual.

- ✓ Le proporcionan significatividad al hecho estudiado en relación al conocimiento histórico y geográfico, problemas de aprendizaje, particularmente en la comprensión del tiempo y el espacio (sincronía, diacronía, sucesión, simultaneidad, duraciones, cambio, permanencia, cronología).
- ✓ Se incentiva el desarrollo de métodos, técnicas y procedimientos de trabajo en el estudiante que recurre al descubrimiento de los hechos en su contexto histórico-geográfico

3.5. EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

3.5.1. Lo local como fuente de experiencia para la enseñanza

El centro de iniciación del aprendizaje histórico geográfico lo constituye la localidad por ser lo que el niño confronta diariamente, es su cotidianidad, lo que siente, vive y mantiene contacto a diario, es su lugar de desenvolvimiento, espacio donde juega, confronta y desarrolla sus relaciones sociales. Lo local se convierte en un hecho concreto.

Todo lo que se relaciona con el niño tiene significado, todo le resulta de fácil comprensión porque se trata de su vivencia, y experiencia diaria. De manera que la localidad constituye un recurso insustituible para la enseñanza de la Geografía y la Historia, su estudio conforma una valiosa ayuda para ejercer una pedagogía que logre internalizarse en los educandos.

Todos los habitantes se relacionan con la sociedad desde la localidad, comunicándose con vecinos y conocidos del barrio, la urbanización y el condominio, donde acumulan experiencias de vida que intervienen en sus actitudes, cualidades de ciudadanos y formas de conducta. En consecuencia, las características de la localidad, su composición social, las condiciones de vida de la familia, sus intereses, necesidades y la actividad social de la ciudadanía influyen en el trabajo de los niños.

El estudio de la localidad en la escuela resulta de gran ayuda para la enseñanza de la Geografía e Historia. Para decirlo de otra manera, es una forma de conectar al niño con su realidad, sus problemas, ayudándolo a desarrollar un sentido de pertenencia y afecto hacia el lugar. Se trata de hacer una geografía que tenga significado para los niños sobre la base de una concepción teórico-metodológica que parte de una enseñanza integrativa, holística, de proceso.

La localidad se constituye en una fuente de experiencia para la enseñanza de la Geografía e historia porque es nuestro alrededor. Para su integración, el proceso pedagógico requiere desarrollar la capacidad de observación directa del escolar, cuya práctica se concreta a través del trabajo de campo.

Aquí surge como premisa fundamental, manejar, lo que se denomina la unidad de escala del espacio, es decir, la escala como un valor didáctico para iniciar el estudio desde la escuela, el barrio y / o urbanización, la localidad, la parroquia, municipio, estado y país. Es decir, partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, de lo particular a lo general. De esta manera, Rojas (1997) afirma que los niveles de desarrollo del proceso educativo deben ser vistos y tratados como unidades globales y de continuidad progresiva, de manera tal que la relación entre la educación preescolar y la superior no presente rupturas.

La localidad es fuente para la enseñanza de las relaciones, explicaciones y comparaciones geográficas. No sólo actúa como fuente local, sino también hace posible la explicación de fenómenos globales. En este particular Milton S. (1997) señala que cada lugar es al mismo tiempo, objeto de una razón global y de una razón local, que conviven dialécticamente.

En consecuencia, el lugar puede impedir el proceso de homogeneización que nos quieren imponer. Aquí radica el valor del estudio de la localidad, esencia para enfrentar el proceso de globalización que pretende hacer del mundo una “unidad productiva “bajo la perversidad del capital”.

Valga decir, es posible construir desde la relación escuela-localidad una forma de enseñanza sea diferente al proyecto de los actores hegemónicos que han hecho del espacio escolar el lugar de su reproducción y control para el más burdo sometimiento del docente: sus ideas.

Se concluye esta parte diciendo que el estudio de la localidad es una de las más importantes formas de relacionar el proceso docente - educativo con la vida. Este estudio favorece la enseñanza general, la educación moral, estética, física, así como el desarrollo de sus habilidades y capacidades para actuar como ciudadanos. Pero, lo más importante es el “amor hacia el territorio donde uno nace, se desarrolla e interviene socialmente”

3.5.2 La localidad como un recurso para la investigación histórico-geográfica

La localidad es el espacio donde los niños se relacionan al instante, se familiarizan con la naturaleza, la historia, la geografía, el desarrollo socio-económico y cultural del lugar, el pueblo, la ciudad, la parroquia, el municipio, estado o país. La localidad proporciona recursos para la enseñanza geohistórica a partir del trabajo de campo, la geografía familiar, guiones de planificación, entrevistas, visitas dirigidas, cuestionarios, prácticas cartográficas, fuentes orales, los archivos municipales, prefectura, el registro público, mapas mentales, juegos geográficos, las formas de tiempo viejo (edificaciones, monumentos, Iglesias, torreones) los nombres de los lugares (toponimia), haciendas, la dinámica natural y ambiental, espacio agrario.

En concreto, por sí solo el núcleo familiar del niño puede generar enorme cantidad de información geográfica. Por ejemplo, desplazamientos residenciales, preferencias espaciales, lugar de nacimiento, lugares de anteriores residencias, lugar de la residencia actual, lugar de las vacaciones, lugares a donde se desplazan habitualmente, lugares donde nacieron sus padres, sus abuelos.

Estos datos permiten estudiar la movilidad de la población y sus implicaciones espaciales. Así mismo, fuera del hogar se también se genera información para el tratamiento investigativo como las calles, avenidas, carreteras, autopistas; la circulación automotriz, tiendas, urbanizaciones, edificios, fabricas, la economía informal, el transporte público, los órganos de poder local (prefectura, alcaldías, registro público), la iglesia, el mercado. En la localidad podemos entrevistar al cronista de la ciudad, personajes populares, las dulceras de la plaza, las autoridades civiles. Pero, también la investigación geohistórica permite, aparte de diagnosticar, hacer propuestas para el mejoramiento de las condiciones de vida de la localidad

La localidad es el laboratorio donde los alumnos pueden estudiar directamente los procesos geo-espaciales e históricos y de este modo, estar en condiciones de comprenderlo más fácilmente cuando se enfrente con ellos en un contexto más amplio o más complejo.

Son aquellos documentos, muchas veces originales, que se tienen acceso que permiten comparar situaciones y hechos acaecidos, contrastar momentos económicos-sociales, reconstruir momentos espaciales, caracterizar la ocurrencia de los hechos políticos, los cambios de ciclo demográfico. Su implementación se puede realizar a partir de una sencilla ficha de recogida de información que se centra en un tema de interés. Una vez recogida la información se procesan y representan en cuadros, gráficos, tablas para terminar con una interpretación del hecho estudiado.

Los Documentos históricos sirven a los siguientes fines:

- ✓ Contribuyen a profundizar y afianzar los fundamentos de la ciencia histórica y geográfica trabajada desde su particularidad conceptual.
- ✓ Le proporcionan significatividad al hecho estudiado en relación al conocimiento histórico y geográfico los problemas de aprendizaje, particularmente en la comprensión del tiempo y el espacio

(sincronía, diacronía, sucesión, simultaneidad, duraciones, cambio, permanencia, cronología).

- ✓ Se incentiva el desarrollo de métodos, técnicas y procedimientos de trabajo en el estudiante que recurre al descubrimiento de los hechos en su contextualidad histórica-geográfica

3.6 EL COMPUTADOR EN LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Los cambios que vive el mundo obligan a mantenernos actualizados en las innovaciones tecnológicas para no quedarnos a la zaga en los procesos de enseñanza. En este sentido, el uso del computador en la clase de Geografía e Historia resulta necesario para acceder a los procesos pedagógicos con mayor efectividad. No se trata de snobismo o moda, nos encontramos subordinados a la tecnología, al contrario, coincidimos con Moreno (1996) cuando señala que conviene en insistir en que lo que nos concierne no es enseñar o aprender Informática sino Geografía e Historia y que, en consecuencia, el principio guía reside en cómo perfeccionar la formación de nuestros alumnos, esto es, cómo lograr que se aprenda y se practique mejor la Geografía e Historia con el concurso de esta versátil y poderosa herramienta.

El computador en una clase de Geografía e Historia puede ayudar de diversas maneras, fundamentalmente en:

a- Analizar datos (programas estadísticos, sistemas de información geográfica), producir y resolver problemas, representar gráficamente (programas gráficos y de cartografía automatizada), escribir (procesador de textos) manipular información (base de datos)

b- Transmisión de contenidos, intelección de teorías (programas de simulación), memorización de hechos (tutoriales) y desarrollo de actitudes (juegos con el computador) Ob.cit. p.218

El trabajo del docente en el aula encuentra en el computador un gran aliado, fundamentalmente porque:

- a- Es una herramienta tecnológica de punta al alcance de muchas escuelas, de fácil manejo.
- b- Su plasticidad para adaptarse a variadas estrategias didácticas y actividades.

El uso del computador como recurso didáctico cumple en la enseñanza funciones de motivación, innovación y estructuración de la realidad. Permite al alumno desarrollar estrategias de aprendizaje que tienen que ver con la selección, adquisición, retención, organización e integración de nuevos conocimientos. A través de desarrollo de actividades como leer, escribir, realizar ejercicios, interrogar, contestar preguntas, proponer y demostrar hipótesis, resolver problemas, investigar, el estudiante elabora y aplica contenidos.

En efecto, el empleo de mapas, gráficos, cuadros, laminas e incluso la tiza y el pizarrón son primordiales en la enseñanza de la Geografía e Historia por cuanto ayudan a explicar la realidad, analizarla e interpretarla, pero, ante las nuevas realidades pedagógicas resultan insuficientes, por estas razones hace necesario recurrir al computador para el trabajo del aula. Esta herramienta ofrece una gama de posibilidades que permite aprovecharlo de diversas maneras:

- 1- Como recurso visual en exposiciones orales: se pueden preparar exposiciones bien diagramadas, con dibujos y gráficos e incluso se le pueden incorporar sonidos que permitan una mejor comunicación con el público. Existen diversos programas gráficos que ayudan a preparar el recurso, como serían Harvard Graphics y el PC Storyboard. Ellos permiten un aprovechamiento docente de resultados ilustrativos (gráficos, mapas o tablas numéricas. Pero también podemos recurrir de manera muy sencilla a programas como Excel o Power Point que cuentan con suficientes herramientas para montar una exposición bien diseñada e ilustrada.
- 2- Manejo de datos: Existen bases de datos, bien sean elaboradas o construidas, que hacen posible manipularlos con el computador para

producir gráficos, cuadros, tablas, diagramas, mapas, cálculos estadísticos que permiten comparar, observar, explorar y manipular información de diferentes formas: económicas, históricas, población.

Este proceso permite al estudiante aumentar su capacidad de análisis, el espíritu de indagación, la imaginación, asociar ideas y fijar posiciones conceptuales con mayor propiedad.

3- En tutoriales: Con los tutoriales los estudiantes pueden seguir paso a paso un determinado procedimiento hasta que lo domine o se habilite para desarrollarlo por su propia cuenta. Es decir, lo recorre, reordena, regresa, se adelanta e insiste en las áreas de su interés. Es un proceso de interacción individualizada donde no media el docente, es personalizado, aunque se interactúa en los procesos que se presenta. En definitiva, el computador, o en un programa se presenta un conjunto de informaciones donde se indaga sobre ella y se va actuando según las respuestas y avances que se tengan.

4- En las tareas y ejercicios de la clase.

Las tareas y ejercicios que se les asignan a los estudiantes resultan muy tediosos y repetitivos. Existen una serie de programas que ayudan al estudiante a desarrollar habilidades y destrezas en su hogar o en la propia escuela. Esto permite que el docente plantear y resolver problemas en la propia aula que posteriormente los estudiantes pueden repetir para su perfeccionamiento y avance pedagógico.

5- Juegos educativos.

El juego resulta altamente motivador, hoy en día en cualquier hogar existe un televisor que se le adaptan equipos electrónicos donde se pueden operar fácilmente diversos programas de juegos pedagógicos. En las computadoras usted puede mezclar juegos con aprendizaje. Nava (1995) señala:

“Iniciar actividades educativas como los juegos ha sido una estrategia ampliamente utilizada para incrementar la motivación y el interés de los alumnos (...) El computador permite manejar y controlar gran cantidad de información de una manera clara y precisa con el fin de crear un medio ambiente apropiado para mezclar juegos con el aprendizaje”.

6- Trabajos de campo. Con el computador usted puede simular excusiones o prácticas de laboratorio donde el alumno sin salir del aula, puede visitar y explorar diferentes lugares o cosas que nunca haya visto. Muchos de los lugares que se pueden visitar con el computador, en la vida real serían muy difíciles o imposibles hacerlo. (...) El computador es una herramienta es una herramienta invaluable para interpretar datos, conocer lugares y cosas.

Para tales efectos, se requiere de una preparación metodológica que posibilite lograr los aprendizajes con mayor productividad pedagógica, permite redescubrir nuevos hechos geográficos, estimula la resolución de problemas, el razonamiento. En definitiva, Lucero y otros (1996) manifiestan que: La inserción de la computadora en el desarrollo de los currículos en Geografía e Historia exige la revisión de las metodologías de enseñanza que acentúan el aprendizaje memorístico y el carácter descriptivo de la disciplina, para remplazarlo por otras que permitan al alumno la constitución de aprendizajes significativos.

Procedimiento general para el uso del computador en la enseñanza de la Geografía.

Se pretende adecuar los pasos a fin de hacerlos cónsonos con la realidad del aula:

1º Seleccionar el problema, tema, situación problemática, interrogante, o contenidos a desarrollar. Preferiblemente los relacionados con los programas o los creados para atender ciertas competencias de los alumnos.

2º Seleccionar el programa o software de computación más adecuado

3º Recurrir a otras fuentes bibliográficas en apoyo a la investigación. Como libros, mapas, atlas, diccionarios, artículos de prensa.

4º Programar el tiempo de duración de la actividad

5º Formular los objetivos

6º Metodología.

7º Comprobación de la temática planteada.

3.7 EL CUADERNO PEDAGÓGICO COMO EXPERIENCIA EN LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

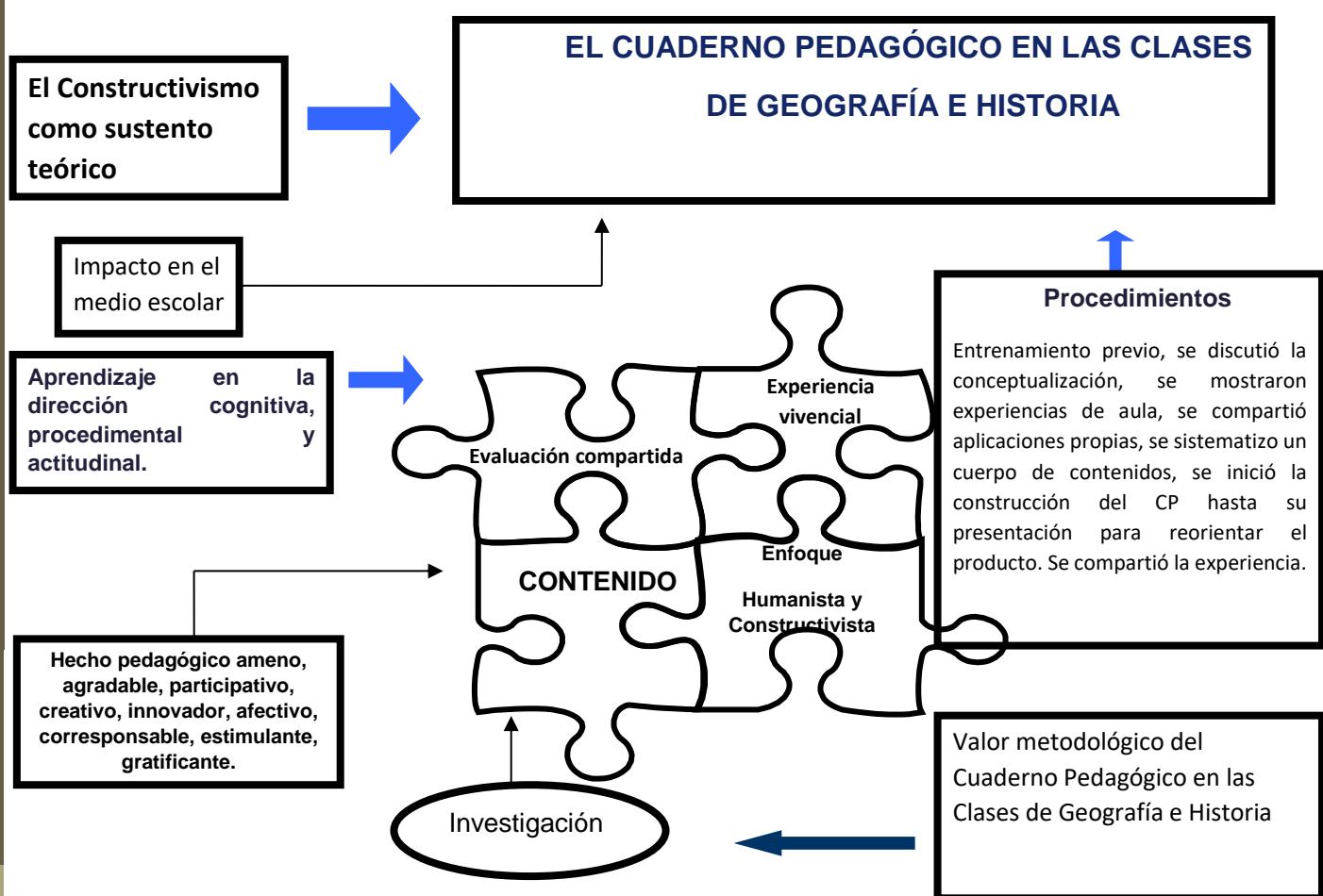
Una necesidad con respuesta

Los estudiantes suelen escribir mientras transcurre una clase en la que el docente desarrolla, comparten y explican un tema. Por un lado, registran, más de una vez, el discurso del docente, de manera textual tratando de ser lo más fieles posibles a sus palabras o explicaciones, por otro, adoptan una escritura estratégica que varía acorde con el tipo de materia, exigencia del docente, reconocimiento de la propia comprensión, temas o palabras que consideran relevantes, autores, demostraciones, etc. De este modo, realizan dos actividades cognitivas diametralmente opuestas. Los profesores no suelen intervenir para reconocer o valorar los textos escritos por sus estudiantes. Suele considerárselo un espacio privado. En los casos en que los alumnos realizan copias más o menos fieles del discurso los profesores no adecuan su discurso a este registro y es el alumno el que debe realizar un esfuerzo para atender y registrar, al mismo tiempo, de la manera más veloz posible. Obviamente, esto trae como consecuencia la falta permanente de reflexión de las acciones realizadas.

De ahí surge la pregunta ¿No sé cómo escribir lo que pienso? ¿De qué manera lo hago que no solamente sea transcribir textualmente lo que dice el profesor? En este particular, se consideró conveniente, de acuerdo a experiencias obtenidas en aula elaborar el llamado Cuaderno Pedagógico (CP) como actividad didáctica en la enseñanza de la Geografía e Historia, por cuanto todo contenido de materia trabajadas y las experiencias de aula obtenidas serán sistematizadas de manera razonada en un diario de clases que permitiría elaborar el material propuesto.

En consecuencia, como señala Gagné (1991), la memoria operativa tiene capacidad limitada y si la información almacenada en ella no se codifica, se perderá. Esto ocurría frecuentemente al transcurrir los semestres, y no quedaba producto concreto en estudiantes donde se mostraría el esfuerzo académico-investigativo

realizado en la materia, independientemente del talento estudiantil, inquietudes e intereses pedagógicos no aprovechados ampliamente. En este particular se avanzó preliminarmente en dirección investigativa donde se desarrollara un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras de interés al alumno, cuyo centro de atención “eran ellos mismos”, es decir, los aprendizajes surgieron de su vida cotidiana favoreciendo el uso o apertura del CP, según conceptualizaciones, procedimientos y actitudes requeridas durante la clase activa, motivadora y alegres, además, este material puede permanecer con el transcurrir del tiempo y ser mejorado, incluso, convertirlo posteriormente en un libro para el trabajo en el aula. Este hecho se evidencia epistémicamente en el siguiente modelo: Modelo 3



Construcción del Cuaderno Pedagógico

El Cuaderno Pedagógico (CP) se define, según Rodríguez (2008) como instrumento de recolección de información de las actividades académicas-investigativas desarrolladas en el aula durante el periodo de estudio correspondiente, incluyendo investigaciones realizadas fuera del horario pedagógico. Para la construcción del CP se propone como estructura básica para cada clase, los siguientes aspectos:

1. Tema de la clase: contenidos abordado
2. Resumen de la clase: ideas manejadas, propuestas, estrategias de aprendizaje utilizadas.
3. Presentación de esquemas, gráficos, cuadros o datos realizados o utilizados durante la clase.
4. Aporte personal del estudiante durante la clase
5. Aprendizajes de la actividad
6. Manera personal como el alumno se haya sentido durante la clase (agradable, motivadora, latoso, incómodo, entre otras).
7. Calidad de la clase de parte del facilitador.
8. Aspectos académicos y personales a mejorar tanto del alumno como del profesor.

Esta recopilación de ideas e iniciativas deben ser sistematizadas (Cuadro 6) de acuerdo a los siguientes criterios:

- ✓ El CP debe contener identificación básica del estudiante: nombre y apellido, cédula de identidad, correo electrónico.
- ✓ Debe utilizarse un Cuaderno o Libreta adecuado para organizar la información
- ✓ Es necesario un trabajo pulcro, limpio, ordenado que demuestre la responsabilidad e interés del estudiante
- ✓ Expresar creatividad e iniciativa personal. (Mapas, cuadros, gráficos, lecturas, fotos, recorte de prensa, etc.)

CUADRO 6

Tema de la Clase	Expresión gráfica de la clase
Síntesis Conceptual	
	Aprendizajes obtenidos
	Cómo me sentí en la clase
	Aspectos a mejorar
Estrategias de aprendizaje observadas	

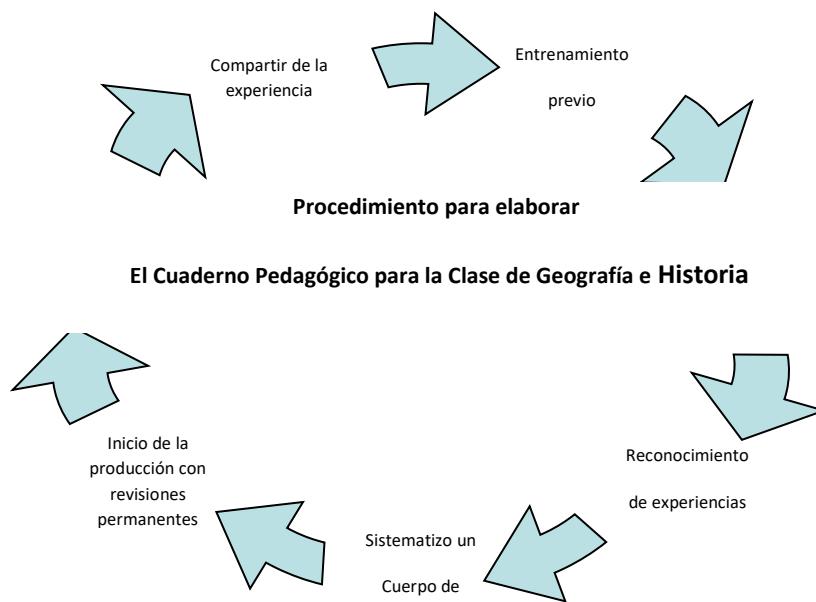
Qué debe contener el Cuaderno Pedagógico

El Cuaderno Pedagógico debe contener iniciativas personal producto de investigaciones realizadas a través de documentación que demuestren aptitud del alumno en la recolección de información.

1. El Cuaderno Pedagógico es producto de un trabajo individual, aunque surjan ideas trabajadas en equipo o durante reuniones entre compañeros de aula.
2. El Cuaderno Pedagógico demanda interés personal, dedicación y esmero para lograr un producto satisfactorio desde el punto de vista pedagógico-investigativo
3. Finalmente, el Cuaderno Pedagógico es, creatividad y responsabilidad del estudiante y ciudadano.

Como se evidencia en la Figura 1 el procedimiento para elaborar el Cuaderno Pedagógico en clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) partió de un entrenamiento previo a los alumnos, se discutió la conceptualización, se mostraron experiencias de aula, se compartieron aplicaciones propias de los estudiantes, se operacionalizó o sistematizó un cuerpo de contenidos similares para el grupo, se inició definitivamente la construcción del Cuaderno Pedagógico, hasta su presentación final con revisiones permanentes para reorientar o mejorar el producto y finalmente la experiencia se compartió con el resto de estudiantes .

Figura 1



Caracterización del Cuaderno Pedagógico de la Clase de Geografía e Historia

Tradicionalmente, los cuadernos de clase suelen ser los dispositivos centrales de la actividad escolar. Los cuadernos pueden favorecer los procesos de aprendizaje al incentivar también procesos constructivos, permitir procesos elaborativos, realizar actividades de ejercitación o dominio de algún procedimiento, estimular actividades autónomas y creativas. Pero, la actividad contribuye a controlar el cumplimiento de las tareas. Evidentemente, el uso del CP estará dirigido a: la documentación de actividades y registro de la tarea efectuada.

Los cuadernos enuncian la tarea realizada, no, la contienen, la registran, solo da cuenta del trabajo realizado. En otras oportunidades expresión de todo cuanto se hace en el aula. Entonces, ¿cuál es el sentido de los cuadernos?, ¿cuál es su valor?, ¿cómo evaluamos las actividades realizadas en él? En este sentido, el CP constituye una herramienta útil durante el desarrollo de la clase; la observación del mismo nos permite advertir progresos y experiencias de los alumnos, aunque se detecten fallas en la presentación, errores en la ortografía, actividades repetidas, tareas incompletas, etc. Aun así, su uso debe ser práctica cotidiana en las escuelas,

no podemos ignorarlo y dejar que continué organizándose y orientándose casi de manera “punitiva”, contrariamente, el CP conforma una “guía” para el aprendizaje y el estudio de manera fácil y sencilla.

En este particular Gvirst, (1999) señala que el cuaderno permite visualizar las diferentes etapas en el desarrollo motriz y en la coordinación, como en la escritura y la grafía, como también la expresión creativa y del pensamiento, por ser el registro de un proceso que se caracteriza en el aprendizaje continuo del alumno, donde pueden rescatarse los avances o los errores para su tratamiento.

EL Cuaderno Pedagógico se convierte en lenguaje del pensamiento porque ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con precisión e inteligencia. Las palabras, instrumentos de precisión, crean categorías con las cuales pensar, categorías para aplicar no sólo a la información recibida sino también al propio pensamiento. Las palabras dicen qué tipos de pensamientos son adecuados y cuándo no lo son. Por ejemplo, pedir razones o interpretaciones alternativas a un hecho o dato determinado, elevará el nivel del discurso y es probable que promueva respuestas más elaboradas que un simple por qué acerca de ese hecho. En otras palabras, el Cuaderno Pedagógico estimula el trabajo investigativo, la curiosidad y la creatividad; y la experiencia pedagógica trae como resultado lo siguiente:

1. El alumno se siente agradado y comprometido por la clase porque cumple un trabajo producto de su esfuerzo
2. El material pedagógico construido le sirve de apoyo en sus clases de Ciencias Sociales en el medio escolar donde se desenvuelven.
3. Se estimula el sentido de responsabilidad, interés por la investigación, el orden y la sistematización de ideas.
4. EL CP se puede convertir en un material instructivo de la clase
5. Es una manera de sistematizar, organizar y presentar la clase.
6. Permite el intercambio de experiencias pedagógicas
7. Estimula la investigación, responsabilidad y compromiso con la clase.

8. Es una opción pedagógica sentida y vivida que se opone a la mecanización impuesta por una clase tradicional que restringe la creatividad e imaginación de nuestros alumnos.

En otra dirección, el Cuaderno Pedagógico pretende ser una herramienta que facilita al docente un clima de diálogo con el alumnado en busca de la valoración de la clase, tal como se evidencia en la Figura N-1. Por eso, las estrategias utilizadas en el Cuaderno Pedagógico deben fomentar el interés en el estudiante para ser protagonista, dinámico y activo de su conocimiento con el cual se puedan conectar las actividades del aula con los hechos sociales que acontecen en el hogar, en la calle, en el hospital, en la plaza.

El Cuaderno Pedagógico sugiere a los docentes y alumnos una serie de actividades, con el fin de ayudar a alcanzar los objetivos establecidos en la materia que se imparte. Atiende a una serie de objetivos de manera práctica, dinámica y amena, al presentar un conjunto de acciones que promueven la participación del estudiante, tanto individual como en equipo. También, favorecen el trabajo conjunto entre docentes, alumnos, la participación familiar y la comunidad en el proceso educativo.

El Cuaderno Pedagógico facilita la recolección y sistematización de los datos en la clase, así como estrategias pedagógicas que el docente puede explotar y sacarles provecho. Por esta razón, los estudiantes: se sienten alegres, contentos, comprometidos, responsables y orgullosos; reconocen su valor pedagógico y personal; la clase les resulta útil en la praxis, se sienten amigos, les permite compartir en clase, es una estrategia motivante, se sienten valorados y tomados en cuenta.

Finalmente, del Cuaderno Pedagógico surgen conceptos y procedimientos que interconectan la clase de Geografía e Historia de forma dinámica y activa, define claramente su direccionalidad pedagógica, metodológica y epistémica, dado el

carácter global-integrador del conocimiento; y toma como elemento esencial el hecho vivencial del alumno, hasta convertirlo en el actor de su propio proceso académico-investigativo, tal como lo expresa Gimeno (1992) al decir que la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, los que traen de sus intercambios académicos, los producidos por su cotidianidad.

CAPITULO IV LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA

4.1. EL CONCEPTO INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes se concibe como proceso interactivo de valoración continua, permite evidenciar experiencias previas y alcances progresivos de los alumnos en relación a las competencias básicas requeridas en el nivel educativo correspondiente. En este mismo orden de ideas, Alfaro (2000) expresa que la evaluación detecta en los alumnos: intereses, actitudes, aptitudes, ritmos y estilos de aprendizajes; identifica las limitaciones o dificultades; brinda características individuales de cada estudiante, oportunidades para aprender del acierto y el error y en general de la experiencia, lo cual contribuye al desarrollo de la meta cognición.

La opinión de Alfaro (2000), se encuentran elementos claves que permanecen ausentes en la práctica pedagógica, se prefiere medir resultados sin prestar suficiente atención al proceso. Igualmente, la evaluación proporciona al docente información para mejorar y fortalecer la práctica pedagógica y la planificación a desarrollar en el aula, fortalece la interacción alumno y representante, para permitir el intercambio de ideas sobre el trabajo y la responsabilidad que corresponde a cada uno en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un enfoque multidireccional: aprendizaje de los alumnos, práctica pedagógica y funcionamiento del ambiente escolar. En este particular, el Ministerio de Educación y Deportes (2004) plantea un conjunto de orientaciones generales para la Evaluación de los aprendizajes, la evaluación será integral, centrada en el ser humano, respetando y reconociendo los distintos ritmos y desarrollo de cada adolescente y joven como persona única y cambiante.

Estará fundamentada, en procesos y competencias.

Valorará el sujeto no sólo en cuanto a saber, hacer y construir, sino también en el proceso de desarrollo de sus potencialidades.

Será dinámica, interactiva, basada en lo que el estudiante construye a partir de su realidad cultural para modificar su mundo y a sí mismo.

Contemplará los preceptos constitucionales de participación, corresponsabilidad y democracia con desarrollo de la soberanía cognitiva, consustanciados con su comunidad. Así como también, los principios de solidaridad, cooperación, bien común, justicia social, equidad, unidad e integración. Será sistematizada y planificada con participación de los diferentes actores del proceso educativo, con un seguimiento real de los avances, fortalezas y debilidades.

El planteamiento hermenéutico de las orientaciones antes señaladas se observa, claramente, como la evaluación actúa y representa, al mismo tiempo, el proceso, desde cada una de sus partes, es decir; la evaluación es una dimensión de potencialización axiológica para la formación de un nuevo ciudadano.

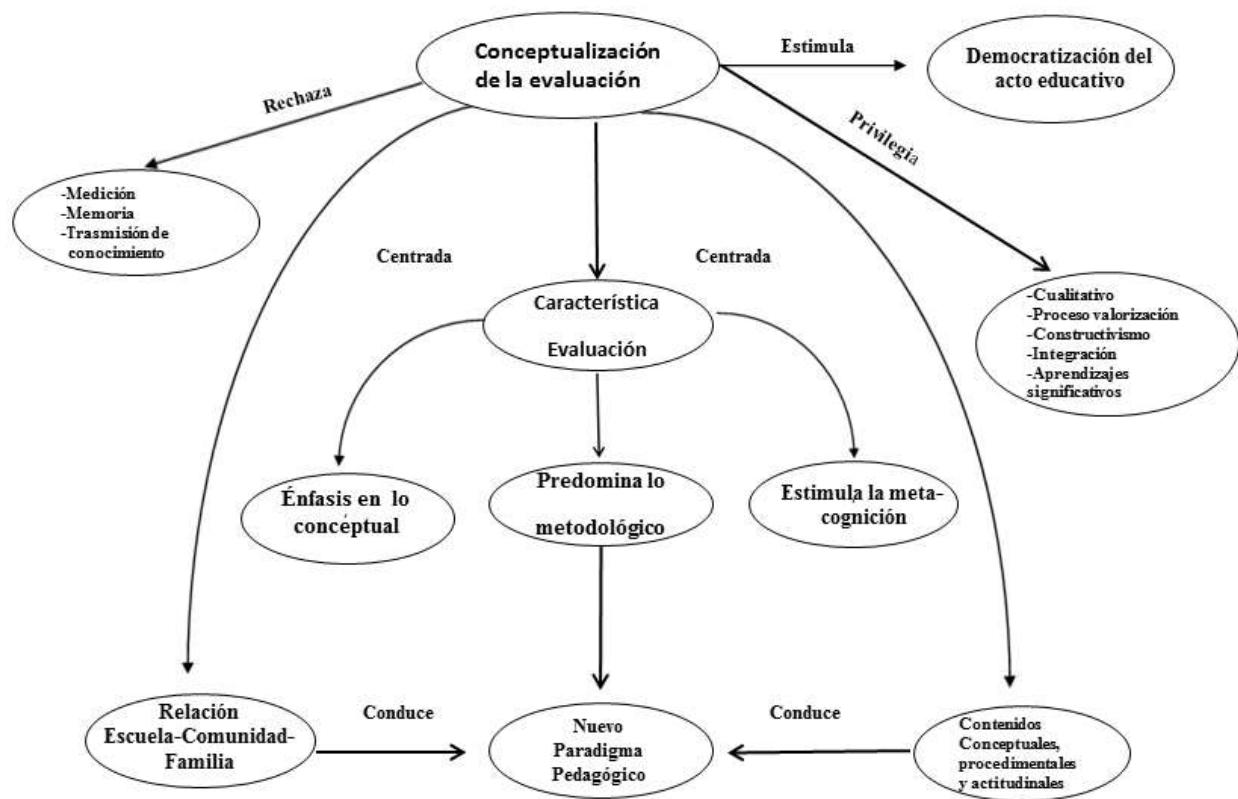
En este mismo orden de ideas, la evaluación debe ser continua, es decir, realizarse a lo largo de todo el proceso con carácter formativo; permite registrar, reflexionar y valorar permanentemente el desempeño de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la orientación y reorientación del mismo.

Dentro de esta misma perspectiva, la evaluación continua implica observación permanente, reflexión e individualización con retroalimentación constante. De ahí que tiene el carácter cualitativo descriptivo e interpretativo, acumulación de juicios basados en procedimientos formales o informales. El conocimiento del alumno, para comprender sus adquisiciones, posibilidades, progresos y carencias, con el fin de proporcionarle la ayuda requerida, incentivo de las funciones orientadora y motivadora de la evaluación.

Es importante la información al alumno sobre su proceso de aprendizaje que le permita asumir la responsabilidad que le corresponde en su proceso de formación

Es por ello, que la evaluación, es considerada de manera integrada al proceso de enseñar y aprender, permite observar, analizar y describir la acción educativa como una unidad en los diferentes momentos del proceso pedagógico y propiciar la interacción comunicativa constructiva de quienes participan en este proceso. De ahí pues, la evaluación es global porque considera el proceso de aprendizaje del alumno como un todo, explicando sus progresos en todos los aspectos de su personalidad tal como se expresa en el siguiente

Gráfico 4



Es importante destacar que la evaluación aspira el conocimiento global del alumno como sujeto de aprendizaje, por lo que se requiere de una comunicación abierta con él para comprender sus problemas, circunstancias y trabajo. Es cooperativa para promover la conjunción de acciones solidarias de todos los participantes en el acto educativo y propiciar la relación, comunicación e información constante, lo cual genera una integración de juicios compartidos sobre el desempeño de los comprometidos en el acto o hecho educativo (Visión multidireccional).

La evaluación conforma un proceso continuo, reflexivo y constructiva y responde a las siguientes características:

- ✓ Sistematica: La sistematicidad objetivos a cumplir, así como las competencias de grado a de aprendizaje como de evaluación.
- ✓ Flexible: La flexibilidad confiere a la evaluación la posibilidad de modificar, rectificar y redimensionar dicho proceso, de acuerdo a los resultados obtenidos y situaciones cambiantes del contexto.
- ✓ Acumulativa: Comprende el registro del desempeño total del alumno durante todo el proceso, para lo cual se utilizarán los diversos instrumentos de evaluación adecuándolos a los aspectos, criterios, competencias y contenidos contemplados en la formación integral del educando.

Así mismo se caracteriza por ser:

- ✓ Individualizada: Centra su atención en cada uno de los alumnos, considerando sus diferencias individuales (estilos de aprendizaje) y las características y condiciones que éste manifiesta.
- ✓ Informativa: Durante el proceso de evaluación, se genera información continua sobre la participación de los alumnos y demás implicados en el mismo. Esta información, además de servir para ubicar a cada individuo en el momento en que se encuentra en los procesos observados, cumple una función esclarecedora en la toma de decisiones.
- ✓ Global: El proceso de evaluación no atiende aspectos aislados de la formación del educando, sino que, por el contrario, lo concibe como un todo, no dejando

fuera de observación ninguna de los elementos que hacen posible esa concepción de totalidad.

- ✓ Criterio: La evaluación de la observación, de la medida en que se consolidan en los alumnos los diversos criterios señalados funcionan como puntos de referencia que deben ser continuamente revisados y confrontados para comparar y determinar el aprendizaje alcanzado.
- ✓ Todas y cada una de estas características conforman y definen la evaluación cualitativa como multidireccional y holística, centrada en procesos permitiendo la inclusión de diversos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como se evalúan los aspectos relacionados con los educandos y docente como un todo, tomando en cuenta, tanto los contenidos informales como formales desarrollados.

INSTRUMENTOS, CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Criterios e Indicadores de Evaluación

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de ser cualitativa y criterial, es decir, no se apoya fundamentalmente sobre la medición cuantitativa de los resultados obtenidos por los alumnos al final del proceso, sino que ha de basarse en la valoración individualizada del propio proceso en función de unos criterios previamente establecidos; criterios que van a determinar el tipo y el grado de aprendizaje que los alumnos deben ir alcanzando en su respectivo nivel educativo.

En este sentido se presenta un cuadro en el cual se señalan ejemplos de algunos criterios e indicadores de evaluación que se pueden utilizar

Cuadro 7

Criterios de Evaluación

Criterios	Indicadores
Creatividad: capacidad del individuo para producir, inventar, generar ideas novedosas al	<ul style="list-style-type: none"> -Es original en la presentación de trabajos. -Saca provecho de los obstáculos que se le presentan. -Toma iniciativa.

imaginar situaciones, hechos y objetos.	<ul style="list-style-type: none"> -Incorpora nuevas ideas. -Da respuestas no comunes. -Muestras receptividad hacia vías para solucionar problemas. -Inventa y construye nuevos conocimientos.
Fluidez: facilidad para expresar ideas, abundante vocabulario, claridad y coherencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Muestra claridad y precisión en la exposición de sus ideas. -Tiene facilidad para producir y expresar ideas coherentes. -Posee vocabulario abundante. -Suministra suficiente información.
Convivencia: interacción y comunicación con los grupos (familia, padres y comunidad) en un clima de libertad compartida y compromiso.	<ul style="list-style-type: none"> -Acepta opinión de los demás. -Muestra satisfacción por ayudar a los demás. -Colabora con sus compañeros. -Asume el cumplimiento de asignaciones, tareas. -Expresa sus ideas y escucha con interés y respeto a los demás. -Llega a consensos en la interacción comunicativa constructiva.
Articulación coherente: se refiere a la interrelación, secuencia y continuidad en las producciones de ideas y hechos.	<ul style="list-style-type: none"> -Establece relaciones causa efecto. -Le da sentido a lo que está haciendo. -Establece conexión secuencial en ideas hechos y acciones.
Participación: se refiere a la interacción comunicativa constructiva en la realización de actividades conjuntas para resolver problemas de su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> -Propone ideas para contribuir a la solución de problemas. -Discute para buscar respuestas a problemas. -Activo y se involucra en la situación. -Coopera en la realización de trabajos. -Interviene en las discusiones en búsquedas de solución a problemas.
Significatividad: interés que despierta en el individuo lo que aprende y su aplicabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> -Traslada conocimientos en diferentes situaciones. -Demuestra interés o motivación en la actividad a desarrollar. -Muestra interés y preocupación al investigar sobre una situación. -Relaciona la información con lo que ya conoce. -Aplica lo aprendido a situaciones nuevas. -Responde y aplica conocimientos en la solución de problemas
Autonomía: actuación espontánea e independiente que muestra el sujeto en actividades y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Actúa independientemente. -Considera la opinión de los demás al actuar. -Muestra confianza en sí mismo.

	<ul style="list-style-type: none"> -Se expresa libremente con gestos y movimientos en juegos, competencias, dramatizaciones. -Elabora textos de manera espontánea
Pertinencia: se refiere a las correspondencias que se establecen entre ideas, temas y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Participa libremente en la solución de problemas de su entorno. -Relaciona ideas con temas o situaciones de la vida cotidiana. -Relaciona las ideas con sus temas. -Propone ideas que se adecuan a una situación planteada.
Objetividad: se refiere a la emisión de juicios, sustentando en observaciones continuas y contrastes con normas.	<ul style="list-style-type: none"> -Asume una actitud hacia lo posible. -Emite juicios reales sobre su trabajo. -Actúa responsablemente sobre soluciones de problemas.
Valoración: juicios y argumentos relacionados con situaciones, hechos y participación apoyados en normas previamente establecidas.	<ul style="list-style-type: none"> -Emite juicios imparciales para la solución de problemas. -Emite juicios y argumentos basados en la observación. -Respeta y cumple normas sociales y culturales.
Pulcritud: interés por la presentación personal, orden y limpieza en sus trabajos y en la conservación del ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> -Toma decisiones en la continuación de un trabajo. -Usa razonablemente los recursos que utiliza diariamente. -Emite opiniones sobre sus realizaciones y las de otros. -Conserva y preserva los recursos que brinda la naturaleza. -Muestra constancia en la realización de trabajos. -Muestra interés por la conservación de su vida y la de los demás. -Mantiene en buen estado sus útiles. -Presenta los trabajos en forma limpia y ordenada. -Se preocupa por su aseo personal. -Muestra hábitos higiénicos.

4.2.2. Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos de evaluación son recursos que se emplean para recolectar y registrar la información y deben poseer ciertas condiciones para que se garantice la validez, la confiabilidad, la practicidad y otros elementos típicos de una evaluación de calidad. La calidad de los instrumentos no se encuentra en ellos mismos, de allí que Celman (1998), plantea que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen

Los instrumentos se pueden clasificar de acuerdo a su naturaleza en orgánicos, cuando la estimación se hace por los órganos de los sentidos, mecánicos o electrónicos (grabadores de audio y video, cámaras fotográficas, reloj, etc.) y los denominados de papel y lápiz como las pruebas, registros, cuestionarios, diarios, etc.

Las pruebas de ensayo (pruebas escritas) evidencian los avances de los alumnos en los diferentes aprendizajes a través de las respuestas a situaciones propuestas en las mismas. Están conformadas por reactivos en donde el estudiante tiene completa libertad para responder, ya que éste decidirá cómo enfocar el problema, que información utilizar y la organización de la respuesta.

Las pruebas se elaboran seleccionando contenidos relacionados con la competencia a evaluar, se le presentan al alumno situaciones claras y precisas que le permiten expresar sus ideas en relación a los mismos, e incorporar lo aprendido; no deben contener más de tres ítems. Se aplican en aquel momento que el docente haya registrado los avances del alumno y considere que éste ha construido su conocimiento a partir de la práctica. Tienen el propósito de recabar información que servirá para establecer los puntos de coincidencia con los resultados obtenidos, en los registros descriptivos y tomar decisiones pertinentes.

Las pruebas orales: requieren por parte del estudiante emitir la respuesta a la pregunta formulada por el examinado en forma oral, estas enfrentan al estudiante

a situaciones que implican, además del dominio del tema en cuestión, el uso del lenguaje oral para ser desarrollados en condiciones y tiempo que se estipule para ello.

Mediante este tipo de prueba, se pueden apreciar aspectos como la apariencia personal, modales, desenvolvimiento, capacidad de argumentación, facilidad de expresión, impresión causada en otras personas. Además, es una oportunidad ideal para explorar, corregir y potenciar destrezas comunicacionales indispensables para intervenir en público.

Entre las pruebas orales planificadas se pueden señalar las exposiciones de temas, los debates, los interrogatorios, la representación de diálogos, entre otras muy utilizadas en la escuela. El uso de las pruebas orales puede constituirse en un instrumento de gran utilidad siempre y cuando se traten de crear condiciones naturales en donde la tensión del alumno no altere su desenvolvimiento.

Pruebas prácticas o de ejecución: Proponen al estudiante un conjunto de actividades que deberá llevar a cabo haciendo uso de sus destrezas sensoriomotrices. Son apropiadas e imprescindibles para la evaluación de aprendizajes que impliquen ejecución de tareas prácticas, es decir, aquellos en que el hacer predomina sobre el saber o en los que el saber se demuestre a través del hacer. Igual que las pruebas orales pueden ser informales y planificadas y constituyen una oportunidad para explorar, corregir y potenciar destrezas propias del hacer. Un ejemplo de éstas podrían ser las dramatizaciones, que requieren un esfuerzo adicional de preparación y significan oportunidades de aprendizaje previo.

Registros: son tarjetas u hojas diseñadas, que contienen aspectos referidos a las evidencias de aprendizaje que se están explorando, con espacios destinados a registrar lo que sucede. Los registros pueden ser estructurados como la lista de cotejo y la escala de estimación y los no estructurados como el registro anecdótico, el registro descriptivo y el diario de clases:

Lista de cotejo: se registra información estructurada, detectar la presencia o ausencia de un comportamiento previamente definido. Sirven para evaluar la

interpretación social, producciones orales, escritas y plásticas, trabajos prácticos, habilidades, destrezas, contenidos y actitudes. Se elaboran especificando el propósito, determinando los indicadores o señales donde se observan la presencia o ausencia de cada aspecto y luego se organizan los aspectos y sus indicadores secuencialmente

Escala de estimación: permite evidenciar los rasgos a evaluar en el alumno, la intensidad en el cual se manifiestan para emitir juicios valorativos. Se utilizan para evaluar actitudes hacia la lectura, estudio, poesía, trato cordial, puntualidad cumplimiento de responsabilidades, competencia relacionada con procesos: ejercicios gimnásticos, trabajos prácticos, producciones orales, escritas y prácticas.

Registro anecdótico: sirve para registrar hechos, anécdotas o eventos que se consideren importantes, y donde participe el alumno, por tratarse de una actitud o comportamiento significativo.

Registro Descriptivo: recoge información sobre la participación del alumno en diferentes aspectos de la planificación. Se utiliza para recoger la participación, para analizarla, interpretarla y tomar decisiones, describe las manifestaciones del alumno en relación a los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Diario de clases: permite al docente recoger las incidencias ocurridas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Tiene la finalidad de registrar sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias. Puede ser llevado por el docente en un cuaderno destinado para tal fin, en el cual deberá registrar entre otras cosas: nombre del PPA, fecha, competencia

Se coincide con la evaluación cualitativa cuando requiere el uso de múltiples recursos de evaluación aplicados por distintos actores. Este carácter multidireccional le ayuda a obtener evidencias, triangular la información proveniente de diversas fuentes, comprobar distintos puntos de vista, permite

triangular la información, comprobar distintos puntos de vista y garantizar la participación efectiva de los involucrados en el acto evaluativo.

4.3. LA EVALUACIÓN EN EL AULA

4.3.1. Una Evaluación centrada en el estudiante

La evaluación se concibe como un hecho integral, busca el desarrollo de competencias en el estudiante y aparta su carácter tradicional y pasa de ser punitiva para convertirse en un instrumento para el desarrollo de destrezas, habilidades y fijación de hechos cognitivos construidos desde una didáctica integrada que se traduzca en la adecuación de habilidades para el desenvolvimiento académico en el aula y en el espacio social.

Obviamente la evaluación supone un proceso reflexivo, cualitativo y explicativo guiado por procesos pedagógicos.

La evaluación se comporta como un todo en el aula y no se limita al hecho o contenido de la clase, sino se trabaja con el mundo vivencial del estudiante y utiliza sus experiencias para un logro productivo en lo conceptual-académico.

Obviamente el proceso de evaluación requiere de un proceso de observación continuo que aproveche las cualidades del estudiante mediante los procesos de la evaluación, de manera que siempre se trata de responder las siguientes preguntas:

¿Para qué evaluamos?

¿Qué evaluamos?

¿Cómo evaluamos?

¿Con qué criterios evaluamos?

¿Con qué instrumentos evaluamos?

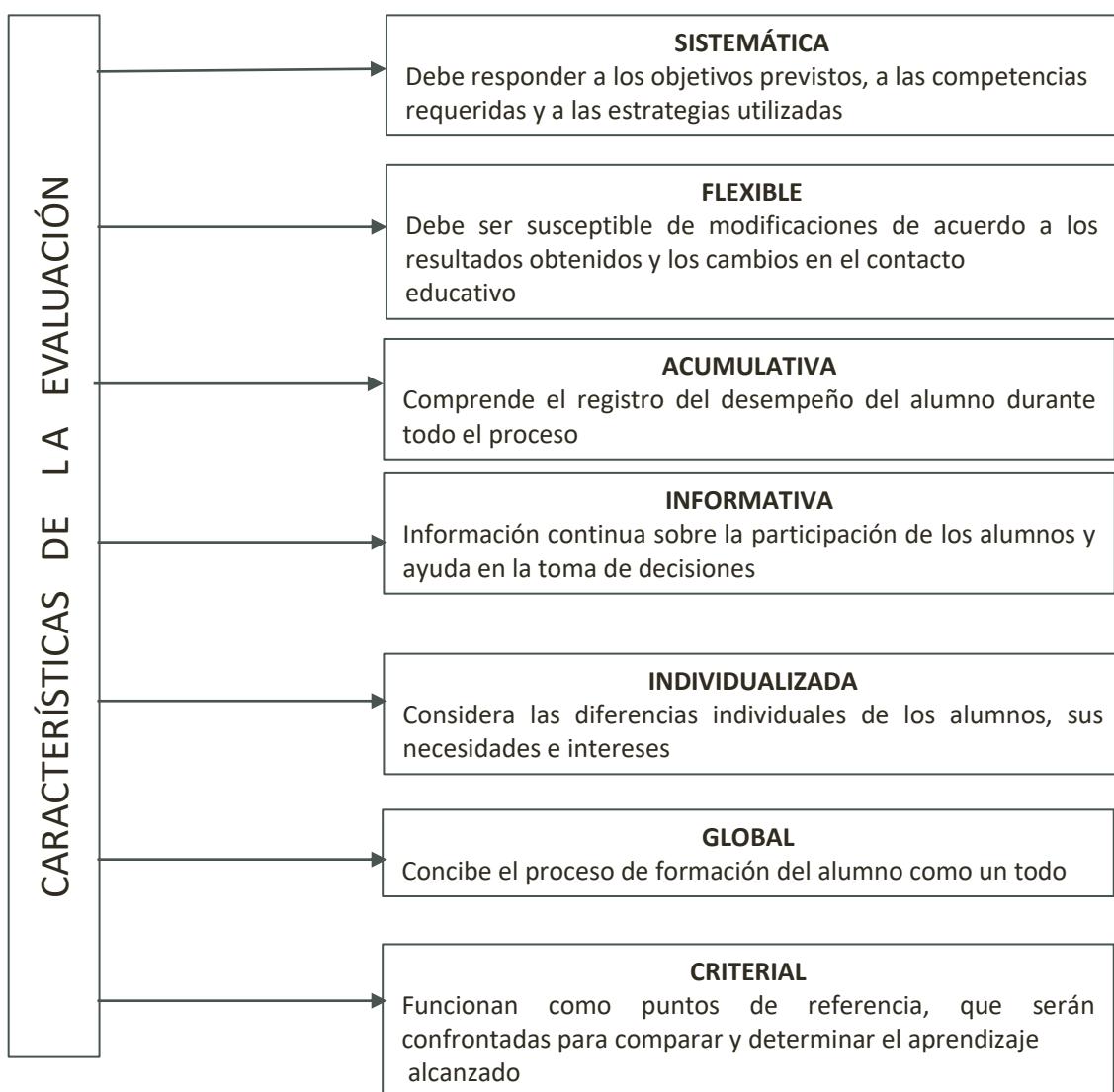
¿Cuándo evaluamos?

¿Cómo participan los estudiantes de la evaluación?

La evaluación requiere ser planeada, pensada y particularizada a los estudiantes con los cuales se trabaja, debe evitar convertirse en un proceso homogéneo, requiere tomar en cuenta la heterogeneidad de los participantes para que todos al finalizar el curso dominen las competencias básicas de la asignatura o materia.

4.3.2. Características de la Evaluación

La evaluación es un proceso continuo, reflexivo y constructivo, está centrada en procesos y responde a las características que se presentan a continuación.



4.3.3. Una aproximación al tipo de evaluación a implementarse en el aula.

Se quiere transitar una manera de evaluar en la Enseñanza de la Geografía e Historia que exprese rasgos diferentes mediante el desarrollo de prácticas y métodos de aprendizaje que se creen dentro del espacio aula. En este particular se puede concretar diciendo:

1. La evaluación integrada tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo y donde se aparte lo individual para privilegiar lo global.
2. Es necesario revisar la posibilidad de quitarle el carácter de examen como resultado final de un proceso. Esto se debe hacer dentro de un clima pedagógico, pero sobre todo democrático. Las pruebas formales pueden servir de ayuda para recordar y también aprender, incluso se puede dar de antemano las pruebas que se le aplicarán, pues no se trata de sorprenderlos, sino descubrir las fallas y resaltar lo que deben aprender o retener cuidadosamente porque los contenidos tengan cierta importancia.
3. Para avanzar hacia una evaluación participativa, de proceso, se pueden implementar las siguientes estrategias:
 1. Incorporando preguntas claves en el estudio de textos o de unidades, llamando la atención sobre informaciones concretas sobre la base de un principio relevante, sobre el sentido general de lo que el alumno debe descubrir y comprender, contestando por escrito u oralmente una vez ha comprendido ese texto.
 2. La programación de unidades de contenidos o de tareas concretas, con un calendario y un plan de trabajo fijada en una agenda, diario personal, de grupo, o de clase, donde se establece un compromiso escrito que puede seguirse en su cumplimiento.
 3. Es conveniente facilitar el aprendizaje de los contenidos, que las actividades académicas se reflejen en producciones. Es decir, trabajos de elaboración como: resúmenes, esquemas, informes, mapas mentales, pequeñas síntesis, etc. De esta manera el profesor dispone de información de cómo trabaja y

cómo progresó el alumno, sin tener que exigirle más tarde el recuerdo sobre lo realizado.

Se busca propiciar métodos interesantes para los alumnos, que se desarrolle un proceso de enseñanza vivo, activo, atractivo. En otras palabras, es preciso fomentar el trabajo con contenidos sustantivos y significativos a través de actividades llamativas para que los alumnos asimilen lo verdaderamente sustancial para su formación. Es necesario apartar la información poco relevante y estimularlos en la búsqueda de hechos concretos y que respondan al momento. Para lograr una enseñanza no atada al control de un examen o simple calificación es necesario que sean llamados a aprender por el gusto de hacerlo convencido de lo que hace está identificado con su manera de ser y no por obligación.

4. La resolución de problemas (no necesariamente matemáticos) pueden ser socioeconómicos y políticos, sin la necesidad de calificar al estudiante que, realizados en pequeños grupos de trabajo, pueden permitir el conocimiento del grupo y de cada uno de sus miembros, aparte de la invención de situaciones, formulación de hipótesis.
5. Si el niño se ha venido formando en espacios concretos, su mundo se ha visto condicionado por la realidad social donde ha crecido. Lo más normal y lógico es enseñarle a aprehender el mundo y su explicación desde esa realidad. Esto se logra a través del trabajo de campo como práctica educativa, siendo esencial la observación directa desde lo local.
6. Es necesario planificar bien el trabajo para que el alumno supere satisfactoriamente las tareas asignadas y no presionar al aprendizaje con la aplicación de pruebas que se realizan tras un periodo de tiempo que no traducen los verdaderos avances del alumno. En este sentido se debe considerar el tiempo de aprendizaje para hacer una evaluación más justa.
7. Asumimos el planteamiento de Valbuena (1987) donde señala que la evaluación se base en las necesidades y progreso del estudiante a fin de permitirle a él tomar decisiones en aquellos aspectos que lo afectan directamente: a cuáles objetos y contenidos necesita dedicarle más tiempo,

cuáles hábitos de estudio y trabajo han resultado más provechosos y cuáles debe cambiar. Añade Valbuena que la evaluación así concebida también evaluara el proceso total, obteniendo evidencias que permitan a los docentes, padres, administradores y planificadores tomar las decisiones para mejorar el proceso y garantizar un mejoramiento de los aprendizajes donde al final se traducen en un mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos como ser individual y social.

8. Una evaluación integrativa donde se vincule el alumno (escuela) con los padres (familia) y la comunidad (sociedad) a partir de actividades donde participen el núcleo familiar como una unidad y la escuela (docentes) como eje integrador permitiría
 - a. Ampliar el proceso de evaluación integrando a la familia
 - b. Mayor apego escuela - comunidad
 - c. Fortalecería la relación familiar
 - d. Desarrollará en el hogar un clima de confianza y disposición a escuchar sucesos de la vida escolar de sus hijos.
 - e. Creará en el hogar un ambiente de respeto y libertad.

Finalmente, es necesario considerar como actividades de evaluación aquellas que contribuyan con el aprendizaje significativo las siguientes: participación, trabajos de investigación, mapas, ejercicios prácticos, discusión dirigida, dialogo simultaneo, fichaje, trabajos en grupo, confrontación, informes escritos, mapa conceptual, evaluación mutua, aprender a argumentar, explicitación de objetivos, conociendo a, viajes imaginarios, situaciones de aprendizaje y desarrollo de hechos creativos.

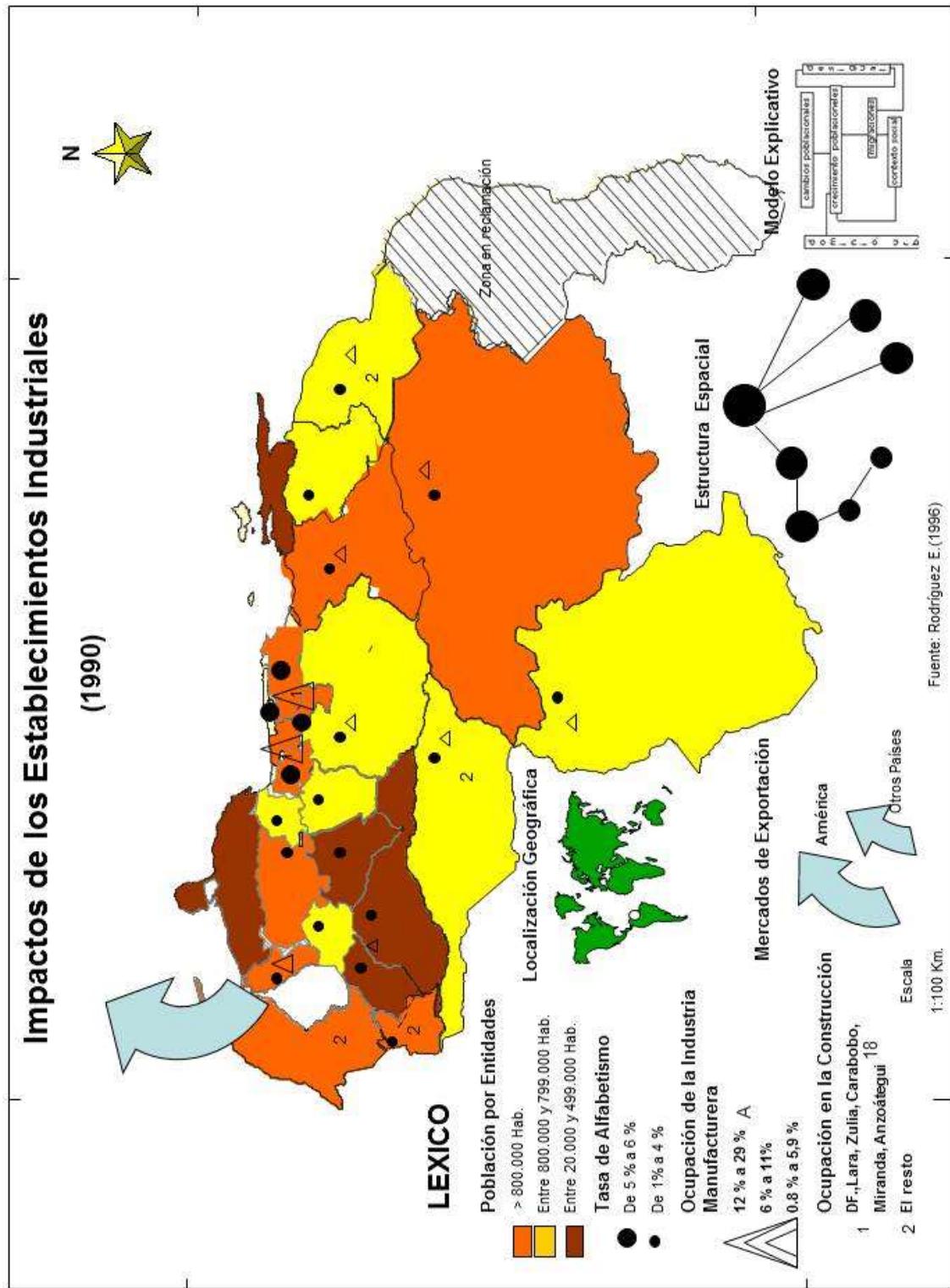
BIBLIOGRAFIA

- Antoine de Saint-Exupery. (1943). *El Principito*.EE: Reynal & Hitchcock.
- Alfaro, M. (2000). Evaluación del Aprendizaje. Caracas: FEDUPEL. Serie Azul.
- Arzolay C. (1980). *El espacio Geográfico y la Enseñanza de la Geografía*. Centro de Investigaciones Geodidácticas: Caracas.
- Ausubel, D. (1977). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bloom, B. (1986). *Taxonomía de los objetivos: La clasificación de las metas educacionales: Manuales I y II*. México: El Ateneo.
- Ceballo, B. (1982). *La Formación del Espacio Venezolano*. Caracas: s/e
- Celman, F. (1998). *Algunos Instrumentos de Evaluación*. Material Mimeo
- Cruz J. (2001). *La mediatización de la población y la enseñanza de la Geografía. Caso Achaguas, estado Apure*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Gagné, E. (1991). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2007): *La implementación de los Principios Científicos – Didácticos, en el aprendizaje de la Geografía y la Historia*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- García A. (2015). Texto Fundacional: PROYECTO DE RED-, Granada (España). Edición Propia. Disponible en: <http://www.codisoc.com/index.php/texto-fundacional>
- García R. A., Jiménez L. J., Rodríguez, E. Bases teóricas del modelo de principios científico-didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. PARADIGMA. Junio 2009, Vol. XXXN°, N°1 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay. (Venezuela)
- García A. Jiménez J. y Rodríguez E. (Universidad de Granada- España y Universidad Pedagógico de Maracay- Venezuela). LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA DESDE LA LOCALIDAD.GEOENSEÑANZA Vol. 14, 2009 (1) Enero - junio, Universidad de los Andes. Mérida (Venezuela)
- Gimeno, J. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gvirst, S. (1999). *El discurso escolar a través de los Cuadernos de Clase*. Buenos Aires: Eudeba.

- Milton, S. (1996). De la totalidad al lugar. Barcelona: Oikos – Tau.
- Millan de V. (2003). El Diagnóstico de la Comunidad local y su aplicabilidad para una enseñanza problematizadora de la Geografía Nacional. Caso de estudio Parroquia Goaigoaza. Área de influencia del Liceo Nacional “Miguel Peña”. Puerto Cabello. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). La Educación Bolivariana, políticas, programas y acciones. Caracas. Autor.
- Moreno J.A. y Gaitye M. (1996). Enseñar Geografía. de la teoría a la práctica. Madrid: Edit. Síntesis
- Navas, L. (1995). La Computadora en el Aula de Clase. LAURUS, N° 1, Año 1, pp.44-49.
- Piaget, J. (1971) Naturaleza y Métodos de la Epistemología. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1976). El Lenguaje y el Pensamiento del Niño. Buenos Aires. Guadalupe.
- Rodríguez E. (1996). Una Propuesta Metodología para la Producción de Mapas Trabajo de ascenso no publicado. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Rodríguez, E. (1997). Una Propuesta de evaluación - Instrucción Global para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica. Paradigma, Volumen XVIII, N° 2, 41-66
- Rodríguez, E. (1997). Pedagogía y Espacio Local. PRODIGEO (Colección N° 2) Maracay-Instituto Pedagógico de Maracay.
- Rodríguez E. (1998). La Conceptualización en la producción de mapas. PARADIGMA. V. XIX, N°2. pp.110-124
- Rodríguez, E. (2008). El Cuaderno Pedagógico en el Aula de Clase. PRODIGEO, (14). Maracay: Imprenta UPEL.
- Rodríguez, E. (2000). Estrategias Innovadoras para una enseñanza activa en Geografía. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Rodríguez, E. (2010). El Enfoque Geohistórico. Disponible en: <http://www.didacticageohistoria.ecaths.com/>
- Rodríguez, E. (2011). Generación de procesos pedagógicos integrados en el aula. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay
- Rojas, A. (2007). La Educación como Continuo Humano. Caracas: Editorial Mi Tierra.

- Santaella, R. (1989). La dinámica del espacio en la Cuenca del Lago de Maracaibo. Caracas: UCV.
- Santaella R. (2005). Geografía, Dialogo entre Sociedad e Historia. Caracas: Imprenta Universitaria-UCV
- Santiago A. (2006). Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar. Revista de Pedagogía, V.27, N°80, Universidad de los Andes
- Sauven, A. (1998). El Trabajo de campo como recurso Didáctico-Pedagógico. PRODIGEO (Colección Nº 3) Maracay. Instituto Pedagógico de Maracay.
- Souto G., Xose M. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y Conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones Serbal.
- Taborda de Cedeño, M. (1983). La Interdisciplinariedad y la Enseñanza de la Geografía. Geodidáctica N° 1. Caracas: Ediciones del Centro de Investigaciones Geodidácticas.
- Taborda de Cedeño, M. (1996). La enseñanza de la geografía y una concepción educativa para el cambio social. Laurus N° 3, Año 2, pp. 34-39.
- Tovar, R. (1988). El Enfoque Geohistórico. Academia Nacional de la Historia: Caracas
- Tovar R. (1995). Clase Magistral. Boletín Geohistórico N°1, Caracas: Imprenta "Gerardo a Toro" (IPC)
- Valbuena Antonio. (1987). Evaluación para el mejoramiento de la calidad de vida. PARADIGMA. VOL VIII, N- 1 y 2, 42 - 65.
- Vigostsky, S. (1979). El Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores. España. Grifaldo.
- Wettstein, G. (1972). La Geografía como docencia. Montevideo: Ediciones de la Banda

Mapa N° 1



SÍNOPSIS CURRICULAR

Efrén Augusto Rodríguez Martínez

Efrén Rodríguez Martínez nació en Turmero, Estado Aragua, Venezuela, cursó estudios de primaria en la Escuela “José Rafael Revenga”, de la misma localidad, concluyó su bachillerato en el Liceo Agustín Codazzi de Maracay y se graduó de profesor en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Maracay, donde ocupó el primer índice Académico de su promoción y el segundo de toda la Universidad. Posee un postgrado en Ordenamiento Territorial en la Universidad de los Andes, desarrollo la escolaridad completa de la Maestría en Educación Superior en el Instituto Pedagógico de Maracay, es Doctor en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad Santa María. Efrén Rodríguez Martínez se ha desempeñado como docente de Educación Básica en la escuela José Rafael Revenga y Ramón Bastida de Turmero, y Daniel Mendoza de San Mateo (Aragua). En 1982 fue distinguido con una Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) para Cursar estudios de postgrado en la Universidad de los Andes, donde obtiene el título de Master. Efrén Rodríguez Martínez es profesor ordinario de la UPEL – Maracay, donde labora en el Departamento de Ciencias Sociales y el Postgrado Enseñanza de la Geografía. Efrén Rodríguez Martínez es autor de numerosos artículos de opinión para el Diario El Siglo del Estado Aragua, Revistas Nacionales e Internacionales y posee varias publicaciones de orden geodidáctico en las Revistas PARADIGMA, GEOEDUCACIÓN, GEOENSEÑANZA, GEOAULA, REUGRA Y PRODIGEO; además coordino el Plan Estratégico del Municipio Santiago Mariño (2002-2008). Efrén Rodríguez Martínez fue el primer Alcalde electo (1990-92) por votación popular en el Municipio Mariño del estado Aragua y el primer Diputado uninominal (1994-96) a la Asamblea Legislativa del estado Aragua en representación de esta misma jurisdicción., y nuevamente electo alcalde de la misma jurisdicción en el período 2000-2004. Desde el aula de clase a mantenido una actitud socialmente militante al lado del pueblo conjugando la teoría con la praxis, el aula con la calle, la enseñanza con la lucha por una Venezuela justa y verdaderamente democrática.

Efrén Rodríguez Martínez ha recibido innumerables reconocimientos, órdenes y condecoraciones regionales y nacionales por su labor ciudadana, es Coordinador de las Publicaciones Memorias Históricas Digitalizadas de Autores Turmerezos.

Efrén Rodríguez Martínez es un hombre comprometido con las causas del pueblo, fuertemente apegado a su lugar natal Turmero, fuente de inspiración de todos sus trabajos.

Efrén Rodríguez Martínez recibió el Premio otorgado por la comunidad académica nacional representada por el CNU, FAPUV y CONABA como Profesor Universitario Meritorio, Nivel I. (1999). Además, tuvo la responsabilidad de ser Presidente

Suplente de la Asociación de Profesores del Instituto Pedagógico de Maracay en el período 1998-2000, ha sido distinguido con numerosas Distinciones y Órdenes en el estado Aragua

Efrén Rodríguez Martínez Coordino la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Geografía entre 1995 y 1997, donde tuvo la responsabilidad de dirigir la acreditación de este postgrado ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU), ejerció en el año 1989-1990 la responsabilidad del cargo de Coordinador General de Investigación adscrita a la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maracay. Actualmente dirige la Línea de Investigación de Didáctica de la Geografía para docentes de Educación Básica compuesta por investigadores y estudiantes de postgrado Enseñanza de la Geografía de la UPEL Maracay, actualmente es responsable del PROYECTO “PRODUCCION DE MATERIALES PEDAGOGICOS DESDE LA CONCEPCION DE UNA DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA” IDENTIFICADO CON EL N° RTIAC: 0002 PERTENECIENTE AL NUCLEO DE INVESTIGACION GEOGRAFIA DESDE EL AULA (GEOAULA), APROBADO POR LA COORDINACION DE INVESTIGACION UPEL-MARACAY EL 17/02/2015, y en el año 1998 fundo el Núcleo de Investigación GEOAULA (Geografía en el Aula) con reconocimiento del Consejo Directivo de esta institución Igualmente Efrén Rodríguez participo en el XI Encuentro de Autoridades Locales organizado en Granada (2002) por la Unión Iberoamericana de Municipalistas (UIM), La Dirección Académica del Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Internacional (CEMCI) y con el patrocinio de la Agencia Española de Cooperación(AECI).Miembro del Programa Promoción al Investigador (PPI) NIVEL II Efrén Rodríguez Martínez, además, ha realizado dos Estancias Académicas-Investigativas Internacionales largas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) en los años 2007 y el 2009 respectivamente donde forma parte del Grupo de Investigación Meridiano 200 HU.

LA DIDACTICA INTEGRADA DE LA GEOGRAFIA E HISTORIA

Efrén Rodríguez