

Concepciones de los estudiantes de geografía y ciencias de la tierra sobre su formación docente

Santiago, Armando

Universidad de Los Andes, Táchira / asantia@ula.ve

Finalizado: San Cristóbal, 2009-03-15 / Revisado: 2009-04-17 / Aceptado: 2009-06-01

Resumen

Este artículo tiene como propósito revelar las concepciones que los estudiantes formulan sobre el proceso curricular que prosiguen para su formación docente, orientados por el plan de estudios de la carrera Educación, diseñado por la Comisión Curricular del Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez de la Universidad de Los Andes. Participaron en el estudio treinta y ocho estudiantes que cursaban la especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra en el año escolar 2007-2008 a quienes se aplicó una prueba tipo ensayo con el objeto de recolectar sus concepciones sobre su formación docente en esta área del conocimiento. Como hallazgo los participantes manifiestan que la formación es muy teórica, se enseña bajo el enfoque transmisivo, se insiste en conocimientos y prácticas educativas, geográficas, pedagógicas y didácticas poco pertinentes para la explicación de las condiciones del mundo actual.

Palabras clave: concepciones, estudiantes, formación docente, geografía y ciencias de la tierra.

Abstract

CONCEPTIONS OF GEOGRAPHY AND EARTH SCIENCE STUDENTS ABOUT THEIR TEACHER DEVELOPMENT

The purpose of this article is explore the students' conceptions about the curricular process and educational formation, guided by the plan of studies of the Education major, designed by the Curricular Commission at the Los Andes University "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez" in Táchira. Thirty eight (38) students majoring in geography and earth sciences participated in the study conducted during the school year 2007-2008. An essay test was administered to them in order to find out what their conceptions about their major were. Findings revealed that the participants believe their training is very theoretical; they are taught under a theoretical model based on knowledge and pedagogical and educational practices on geography that are not connected or relevant to the actual world conditions.

Key words: conceptions, students, teacher formation, geography and sciences of the earth.

Résumé

DES CONCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE GÉOGRAPHIE ET DE SCIENCES DE LA TERRE À PROPOS DE LEUR FORMATION COMME ENSEIGNANTS

Cet article a comme but révéler les conceptions que les étudiants formulent sur le processus curriculaire qu'ils développent pour la formation enseignante, orientés par le plan d'études de la carrière Éducation, conçu par la Commission Curriculaire du Noyau Universitaire du Táchira des Dr. Pedro Rincon Gutiérrez de l'Université de de Eux Marches. Ils ont pris part l'étude trente-huit (38) étudiants qui suivaient la spécialité géographie et sciences de la terre, durant l'année scolaire 2007-2008, à auxquelles on a appliqué un essai type j'essaye, dans le but de récolter ses conceptions sur sa formation enseignante dans ce secteur de la connaissance. Comme découverte on souligne que les étudiants déclarent que la formation est très théorique, il est enseigné sous des analyses transmisivos, on insiste des connaissances et pratiques éducatives, géographiques, pédagogiques et didactiques peu pertinentes avec l'explication des conditions du monde actuel.

Mots-clés: conceptions, étudiants, formation enseignante, géographie et sciences de la terre.

1. Introducción

Los cambios socio-históricos en el mundo contemporáneo muestran como un rasgo significativo la “explosión de la información” y el acentuado debate paradigmático y epistemológico. Esta circunstancia se ha convertido en un referente que aconseja la revisión y renovación de los fundamentos que utiliza la educación para formar los ciudadanos del mundo globalizado.

Al contrastar la pluralidad de datos y las emergentes formas de elaborar el conocimiento con la acción educativa, fácilmente se evidencia la contradicción entre la diversidad informativa y conceptual y la labor pedagógica que facilita un conocimiento estable e inmutable, al limitar la tarea del estudiante a la reproducción de nociones y conceptos.

Preocupa para autores como Batllori (1999) que en el dinámico, complejo e incierto momento histórico actual, desde los planteamientos teóricos y metodológicos sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y la geografía, se cuestione abiertamente la vigencia de la educación transmisiva, enciclopedista, reduccionista y fragmentada.

La discrepancia se magnifica en tanto los renovados conceptos para capacitar los recursos humanos no encuentran eco en los diseños curriculares, todavía aferrados a preservar la visión de la educación tradicional sustentada en sus pretéritos argumentos y prácticas para ilustrar ciudadanos intelectuales.

Según Abreu (1995) el desfase se acentúa en la formación de educadores, debido a que los planes de estudio legitiman la estructura de asignaturas concebidas por los expertos como un listado de conocimientos y actividades pedagógicas y didácticas.

Con este enfoque tan solo se prepara un educador que aprueba asignaturas, más teóricas que prácticas, pero con notables dificultades para entender y asumir posturas de cambio y transformación escolar acordes con los retos del mundo contemporáneo. Por eso es preocupación que en palabras de López (2001, p. 42) los currículos sigan sustentados en fundamentos transmisivos de acento enciclopédico, academizado, informativo.

En tiempos recientes esta situación se ha convertido en un ámbito de interés para la

investigación curricular. Según la opinión de Aiello (2005, p. 330) es necesario entender “que la educación se plantea y se construye desde el aula, sin dejar de tener en cuenta la teoría, en un proceso de reconstrucción permanente, no desde grandes modelos educativos, sino a partir de las prácticas”.

Actualmente, ante la urgencia de formar recursos humanos capacitados para generar cambios sobre la problemática ambiental, geográfica y social, se ha valorizado la necesidad de renovar los diseños curriculares con la participación activa, reflexiva y crítica de los involucrados en el desarrollo del currículo.

Ello representa una oportunidad que favorece el reconocimiento de la importancia de la reconstrucción social del currículo y del interaccionismo simbólico, pues son opciones que privilegian las concepciones y experiencias que han elaborado los actores del acto educante.

Esta circunstancia motivó la aproximación a los puntos de vista personales que han construido los estudiantes de la especialidad de Geografía y Ciencias de la Tierra en la carrera de Educación en la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, durante el año escolar 2007-2008. Para eso se procedió a diagnosticar las opiniones que ellos manifiestan sobre su formación docente. Al respecto, el estudio se sustentó en los fundamentos de la investigación cualitativa (Cendales, 1994).

Desde esa perspectiva, se obtuvieron mediante la aplicación de una prueba tipo ensayo las concepciones de treinta y ocho (38) estudiantes de la mencionada especialidad sobre su formación docente. Las revelaciones de este instrumento se exponen tal como fueron redactadas por ellos, para garantizar la validez y confiabilidad exigidas por estudios de naturaleza cualitativa.

Los hallazgos validan la subjetividad de los estudiantes como actores, quienes al reflexionar sobre los acontecimientos en que se hayan involucrados, están en condiciones de ofrecer razonamientos y esbozos sobre su formación profesional. En este caso, se trata de la exposición de planteamientos personales de estudiantes involucrados en un proceso curricular para formar docentes en un ámbito específico del conocimiento.

2. Las condiciones socio-históricas

En el marco de la situación histórica del nuevo orden económico mundial, algunos de los retos más urgentes para los países pobres es el desarrollo científico y tecnológico, la modernización de la educación y la agilización de la expansión de los sistemas educativos. Reiteradamente, la UNESCO (1990) ha declarado que los estados con un desarrollo modesto, deben promover y aplicar un modelo educativo que impulse cambios estructurales, fundamentalmente en la industrialización y tecnologización, apoyado con la formación de recursos humanos competentes para contribuir a la renovación educativa, técnica y científica.

A fines de los años setenta del siglo XX, Chadwick expuso que la “educación se enfrenta con serios problemas, principalmente porque no ha cambiado con tanta rapidez como los otros sectores del sistema social general” (1979, p. 9). El sistema educativo, en efecto, presenta signos de agotamiento y obsolescencia y encuentra poderosos contratiempos para superar el analfabetismo, la deserción y la repitencia escolar, convertidos así en rasgos críticos del subdesarrollo y la dependencia.

Según Codina (1998), el atraso educativo se demuestra al contrastar la cuantiosa producción teórica y metodológica con la labor escolar que transmite contenidos de acento libresco y utiliza prácticas pedagógicas tradicionales. Allí, la debilidad educativa es el resultado del desfase entre la rápida facilidad para aprovechar la multiplicidad conceptual de los diversos campos de la ciencia y la acción escolar cotidiana de acento discordante y pretérito.

Este punto de vista es confirmado por Giroux (1995), quien opina que ante el fácil acceso a la pluralidad y diversidad de noticias, informaciones y conocimientos que se transforman rápidamente, la tarea educativa centrada en la adquisición del saber estable e infalible, se convierte en un problema relevante y trascendente; especialmente, cuando la formación de recursos humanos se desarrolla con planes de estudio, asignaturas centradas en conocimientos inmutables y absolutos y sustentadas en orientaciones didácticas de signo caduco y obsoleto.

3. La formación de docentes en Geografía y Ciencias de la Tierra

En el caso específico de la enseñanza de la geografía, llama la atención que la formación de los docentes se desarrolle con planes de estudios centrados en asignaturas especializadas, afines a disciplinas científicas, que tienen como objetivo explicar temas geográficos y pedagógicos. Para Busot (1991) esta es una manifestación del reduccionismo científico y académico limitado a fragmentar los conceptos que explican la realidad desde la simplificación de sus partes, hacia lo particular.

De esta forma, los procesos formativos organizados en asignaturas-disciplinas distribuidas en el tiempo y con un número de horas determinado, se sustentan en programas contentivos de los contenidos que se deben transmitir para lograr los objetivos y el perfil del egresado previstos en el diseño curricular.

En el caso de la formación del docente de Geografía, por ejemplo, el plan de estudios aprobado en el Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes (1981), estipula que para el tercer semestre el estudiante debe analizar e interpretar el espacio geográfico mediante técnicas e instrumentos cartográficos. Por tanto, es necesario estudiar los fundamentos teóricos y metodológicos de la Cartografía.

En relación con lo anterior, el planificador incluyó en la asignatura Cartografía los siguientes temas: 1) Definición de la cartografía; 2) La escala; 3) El mapa topográfico; 4) Los mapas temáticos y 5) Los cartogramas. Como se puede apreciar, se trata de referentes teóricos de esta disciplina auxiliar de la Geografía; cada contenido, por otra parte, está dividido a su vez sub-temas. Se trata de la simplificación de aspectos cada vez más específicos que el participante debe aprender de este campo del conocimiento.

Situación similar ocurrió en 1993, con la reforma curricular de la carrera Educación, en su mención Geografía y Ciencias de la Tierra. La propuesta curricular preservó la fragmentación del conocimiento para amparar la visión enciclopedista del conjunto de asignaturas-disciplinas e incorporó algunas temáticas vinculadas con la dinámica

espacial y la investigación geográfica.

En ambas reformas curriculares, los planes de estudio fueron diseñados con asignaturas concebidas como unidades particulares. Con eso se impuso la atomización como opción curricular. En efecto, la formación de educadores se despliega curricularmente, con una concepción parcelada del conocimiento, una práctica pedagógica para el desarrollo del intelecto y el desempeño estudiantil limitado a aprobar materias.

De allí que sea interesante abordar esa circunstancia porque la formación del docente en esta especialidad en el contexto socio-histórico del mundo globalizado debe preparar un calificado profesional, capaz de formar ciudadanos conscientes de la complejidad de su espacio geográfico, la problemática ambiental y geográfica y de la necesidad de transformar la compleja situación socio-histórica del país.

Este profesional, además, debe ser experto en promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien la adquisición del conocimiento mediante la recolección, procesamiento y transformación de datos y desarrollar habilidades para diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que motiven aprendizajes creativos e innovadores, con el desarrollo de una práctica escolar más activa, participativa y protagónica hacia un mejor nivel de vida.

4. Fundamentos teóricos

Teóricamente, obtener las concepciones de los estudiantes sobre su formación docente supuso asumir los razonamientos explicativos de la Reconstrucción Social del Currículo, que considera como fundamentos esenciales, según Marcelo (1987), partir de la concepción del estudiante como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; su pensamiento se apoya en su bagaje empírico para guiar y orientar su conducta. Eso facilita elaborar y comprobar sus concepciones personales sobre la práctica pedagógica y la realidad en el escenario de los acontecimientos.

Por otra parte, el citado autor opina que los procesos de pensamiento no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a su contexto

ecológico y psicológico e inciden en la definición de la enseñanza y sobre el ámbito donde ésta se desarrolla. Asimismo, cada estudiante estructura la realidad de una forma personal, mediante la creación de sus propios constructos, constantemente sujetos a cambio y revisión.

El interaccionismo simbólico, según Hernández (1998) considera tres premisas importantes: a) el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, b) el significado de las cosas se deriva como consecuencia de la interacción social que se mantiene con el prójimo y c) los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que encuentra a su paso.

En el ámbito de la renovación paradigmática, Martínez (1999) parte de los siguientes supuestos: a) una descripción del mundo implica al observador que, a su vez, es parte del mundo; por consiguiente, toda observación es relativa al punto de vista del observador y se hace desde una teoría; b) la descripción más rica de la realidad se logra al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas y métodos.; c) la complejidad de la realidad demanda asumir explicaciones abiertas, ambiguas y contradictorias para alcanzar coherencia, rigurosidad y crítica y d) no existen hechos, sólo interpretaciones, y éstas se revelan en el diálogo e interacción cotidianas.

Estos fundamentos teóricos han servido para indagar en las concepciones que los estudiantes manifiestan sobre su formación profesional a partir de la siguiente interrogante: ¿cuáles son las concepciones que los estudiantes han elaborado sobre su formación académica al cursar estudios de Geografía y Ciencias de la Tierra, en el Núcleo Universitario del Táchira de la Universidad de Los Andes?

5. Para obtener la información requerida

Ante la situación enunciada como una problemática de interés curricular, educativo e institucional, fue preciso asumir los fundamentos de la concepción cualitativa. Desde esta perspectiva, se buscó reivindicar la importancia de los saberes y experiencias que revelan la subjetividad de los

protagonistas de los acontecimientos sociales.

Según Mella (2005, p. 92) “se trata de alcanzar máximo rendimiento y de reconocer vías teóricas sin ser por ello encaminado, encasillado teóricamente”, porque es un proceso que requiere la formulación permanente de interrogantes, la búsqueda de respuestas y de observación activa, en procura de la subjetividad que emerge de la actuación y el desempeño curricular.

Esta perspectiva condujo a valorar con libertad y autonomía a los estudiantes que se forman como educadores como actores que han vivenciado los conocimientos y prácticas establecidas en el diseño curricular y en la dinámica del currículo oculto. Al respecto, dicen Bonilla-Castro y Rodríguez S. (1995):

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada. Es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como se orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina (p. 40-42).

Bajo la concepción cualitativa, el estudio reivindica la elaboración conceptual y empírica de los estudiantes en el desarrollo curricular. Se trata del valor que poseen sus puntos de vista, construidos en la actividad académica cotidiana, como saberes y prácticas que resultan de su participación al cursar las asignaturas del Plan de Estudios de la carrera. El estudio respondió a los reiterados comentarios realizados por los estudiantes sobre sus carencias y dificultades en su formación profesional durante el año escolar 2007-2008. Se trata de treinta y ocho (38) estudiantes regulares del cuarto año, cursantes de la asignatura Didáctica de la Especialidad (Geografía y Ciencias de la Tierra).

La recolección de la información se hizo en la misma aula de clase. Allí los estudiantes fueron interrogados por el docente investigador, con el uso de una prueba de respuesta abierta tipo quiz, en procura de la emisión de sus puntos de vista, en forma franca, natural y espontánea a la siguiente interrogante: ¿Cuál es su opinión sobre su formación académica al cursar estudios de Geografía y Ciencias de la Tierra, en esta institución?

El procesamiento de la información se efectuó de la manera siguiente: a) se hizo una revisión

instrumento por instrumento, con la intención de identificar respuestas afines, parecidas, idénticas y diferentes; b) a continuación se agruparon las respuestas por afinidad; c) se identificaron áreas temáticas y sus respectivos indicadores y d) se estructuraron luego las categorías que se exponen como hallazgos, tal como lo establece Cendales (1994).

6. Los hallazgos

El proceso de recolección y procesamiento de información descrito, determinó la conformación de las siguientes categorías:

6.1. Los cambios socio-históricos exigen la actualización del docente

Un estudiante de Geografía y Ciencias de la Tierra destaca lo siguiente: “Hoy día ocurre con los cambios que se están produciendo constantemente, para ser docente de Geografía uno tiene que estar actualizado de todos los problemas y acontecimientos que se suceden a diario a nivel mundial, nacional y regional y hasta nivel local: nuestro entorno social, es decir en contacto con el medio porque la Geografía abarca todo, es decir, desde los problemas sociales hasta la contaminación de nuestro ambiente”.

Esto implica atender a los cambios de la época; en especial, la explicación de los problemas ambientales y geográficos. Por tal motivo urge la actualización conceptual y metodológica del docente, para estudiar las realidades derivadas de la relación sociedad-naturaleza y los problemas ambientales, geográficos y sociales.

A los estudiantes les inquieta el modelo de enseñanza: “Antes era transmitir un libro en el cuaderno de los alumnos por medio del dictado. Pero esa técnica ya está obsoleta y requiere que el docente junto con los alumnos entre a debatir los grandes problemas nacionales. De allí que sea de vital importancia proponer un cambio drástico en el programa, como en la mentalidad del docente y del estudiante”.

Estos planteamientos representan, por un lado, que los estudiantes están conscientes de los cambios del momento socio-histórico, valoran sus acontecimientos y, por el otro, reclaman el cambio en los procesos pedagógicos y didácticos que les

forman como docentes en Geografía y Ciencias de la Tierra.

6.2. La formación es excesivamente teórica

Otro aspecto revelado fue el que se expresa en el siguiente testimonio: “Con respecto a la formación, pues me parece que salimos mal formados; no por los profesores sino por el Pensum de Estudios, que está desfasado, debido a que para ser docente debe prepararse la persona muy bien y esto se logra si desde el comienzo de la carrera, se va a la práctica; es decir, ver las prácticas profesionales desde el primer semestre y llevar una secuencia en las materias a cursar en la carrera y si es posible paralelamente, porque en nuestra realidad actual están sucediendo cosas importantes que no están incluidas en el pensum de estudios. ¡Más práctica!”.

Aquí emerge la denuncia de que la formación profesional es más teórica que práctica: hay mayor interés en que se obtengan fundamentos conceptuales aunque no siempre estén acompañados de la debida aplicación y transferencia. Se trata de un proceso formativo en el que el propósito del planificador del currículo pareciera ser que los participantes aprendan hoy y apliquen mañana.

Esto se confirma con la afirmación de un estudiante, según la cual “La formación que recibí a nivel universitario fue más teórica que práctica. Conocimientos extraídos totalmente de libros y expuestos por los docentes conllevaron a que muy poco nos enfrentáramos a la realidad. Es decir, nos prepararon para guiar u orientar al educando en el aprendizaje de esta asignatura con la mayoría de fundamentos teóricos”.

Estos planteamientos muestran el cuestionamiento a la transmisión de conocimientos. Se trata de una contradicción trascendente, porque en el actual momento histórico se divulgan diversas teorías, a la vez que se promueve su aplicación, en procura de nuevos conceptos y prácticas; es decir, teoría que no demuestre su validez y confiabilidad, es falible y descartable.

6.3. La formación docente de Geografía y Ciencias de la Tierra debe articular la teoría con la práctica

Al denunciar una preparación profesional muy teórica, los estudiantes reclaman el aprovechamiento de las oportunidades que facilita las condiciones del ámbito sociocultural inmediato como objeto de conocimiento. Al respecto, una estudiante opinó lo siguiente: “Considero que en la formación de un docente en Geografía debe aprovecharse al máximo el medio que nos rodea, ya que es allí donde se puede palpar con mayor realismo los fenómenos, efectos, relaciones, consecuencias, etc. Igualmente estimular la creatividad que permita enfocar estrategias sustentadas en ejemplos de la vida diaria para enseñar al educando a interpretar, analizar el porqué de los hechos o fenómenos, sacar conclusiones eliminando al máximo la copia textual de los conceptos”.

Por tanto, es preciso revisar la labor que desarrolla la institución para educar al docente, pues, de acuerdo con otro estudiante, “La Universidad nos da un conocimiento para ser utilizado en dos aspectos: 1) para ser un docente transformador de ideas y conocimientos para la vida y la práctica y 2) para ser un docente mediocre que sólo va a reproducir lo pensado y regirse por un programa, frustrando a los demás”.

Lo expuesto es una muestra de la exigencia de una formación que articule la teoría con la práctica que permita abordar científicamente la realidad adyacente. Tallaferro (2006, p. 270) afirma que “cuando se piensa la formación docente es común insistir en la relación que necesariamente tiene que darse entre la teoría y la práctica”. Por tanto, en la época de cambios que vive la sociedad contemporánea, la universidad tiene el reto de mejorar la calidad profesional de los recursos humanos que demanda la transformación del país, pues así lo requieren las necesidades sociales y los desafíos del mundo actual.

6.4. El avance del conocimiento educativo y geográfico exige nuevos contenidos programáticos

El avance del conocimiento geográfico y el planteamiento de renovadas estrategias de enseñanza, obligan a revisar los contenidos

programáticos. Un estudiante afirmó lo siguiente: “Obtuve muchos conocimientos en las materias que cursé, pero se debería mejorar los programas que aplican los docentes universitarios y reformularse utilizando más actividades que permitan poner en práctica los conocimientos obtenidos”. Allí es relevante, según otro de los alumnos, el “conocimiento como los referentes a las áreas de la especialidad: tal es el caso: climatología, geología, geomorfología, pedología, geografía física, geografía económica, entre otros”.

Lo anterior demuestra el predominio de los planes de estudio, con disciplinas-asignaturas, con el propósito de ofrecer contenidos programáticos especializados. En el ámbito científico es la manifestación del acento reduccionista y fragmentado que individualiza la obtención del conocimiento para dar prioridad pedagógica a transmitir datos, informaciones y conceptos, en este caso, geográficos, pedagógicos y de cultura general.

Un aspecto que se destaca entre los estudiantes es el manifestado por uno de ellos del modo que sigue: “Para graduarme tuve que aprender a estudiar geografía, aprendiendo lo enseñado por los profesores de las distintas materias, quienes son profesionales bien exigentes; esforzándome por estudiar e investigar permanentemente. Eso me ayudó mucho pues ahora como docente tengo que estar constantemente consultando en la Biblioteca para estar al día en mi materia”.

El esfuerzo realizado tiene en la investigación documental una base de fundamental importancia para la exposición y explicación de los nuevos conocimientos que obtienen los estudiantes. Esto confirma la prioridad teórica sobre lo teórico-práctico. En efecto, hay más preocupación por obtener conceptos geográficos, educativos, pedagógicos y didácticos, desde la consulta libresco, que aplicar teorías para entender la realidad. Eso hace comprensible el acentuado cuestionamiento a su formación tan teórica.

6.5. La formación del docente debe ser integral, equilibrada y armónica entre sus componentes

Otro aspecto a resaltar en las concepciones de los estudiantes es la importancia asignada a

la formación especializada. Valga como ejemplo la cita siguiente, proveniente del testimonio de uno de los estudiantes: “A algunos docentes de la Universidad les parece que cuando se profundiza en el aprendizaje de la Geografía, se está preparando un geógrafo, pero no es así, ya que deben recordar que están enseñando en una Escuela de Educación, en una especialidad denominada Geografía y que hoy en día los estudiantes de bachillerato necesitan docentes capacitados académicamente que les enseñen los conceptos básicos de esta materia y que les sirvan de base para cualquier carrera en el futuro”.

A pesar de que el diseño curricular establece un equilibrio entre los componentes del perfil del egresado, el desarrollo curricular apunta hacia la obtención de conocimientos del ámbito disciplinar Geografía y Ciencias de la Tierra. Esta prioridad sitúa en minusvalía la formación pedagógica y la práctica profesional con nefastos efectos en la formación integral del docente.

7. Inferencias

A través de las concepciones emitidas por los estudiantes involucrados en el estudio, se estima la importancia de sus criterios, puntos de vista e ideas. Es la reivindicación de su subjetividad para revelar que lo establecido por el diseño curricular es distante de lo que ocurre en el desarrollo curricular. Sus expresiones denuncian que los aprendizajes previstos por los diseñadores se quedan en la teoría, pues en la práctica se aprende de acuerdo con el punto de vista de quien administra la asignatura.

Eso ocurre, según Guerrero (1994) porque la labor curricular es una actividad fragmentada donde cada materia-disciplina es un escenario particular: lo que allí se aprende, tiene el sesgo de lo que el docente piensa que se debe enseñar. La situación se torna complicada cuando se detecta que el desarrollo curricular del área específica de formación, lo geográfico, tiene mayor nivel de exigencia que la formación pedagógica y la práctica profesional.

El hecho de comentar con criterios argumentados la problemática de la formación docente permite a los estudiantes plantear contribuciones relevantes cuya consideración resulta imprescindible en la evaluación del currículo. En consecuencia, para la

renovación del diseño curricular se impone:

- a) Contextualizar los procesos académicos, en el marco de los acontecimientos del mundo contemporáneo. Las propuestas curriculares para formar docentes se deben realizar con renovados aportes teóricos y metodológicos que, desde diferentes enfoques, relacionen críticamente lo educativo, pedagógico, didáctico y geográfico a fin de explicar el tema objeto de conocimiento mediante inmersión en las condiciones del mundo actual.
- b) Asumir la evolución paradigmática que afecta a la ciencia y la tecnología con especial contundencia. Esto significa que además del paradigma positivo, de tanto arraigo en el campo educativo, curricular y geográfico, sean considerados otros planteamientos, entre los que destaca el enfoque cualitativo, e impulsar la innovación epistemológica que debe sustentar la elaboración de conocimientos con actualidad, rigurosidad, coherencia y pertinencia con el cambio social.
- c) Valorar la “explosión de información” que aporta una multiplicidad, variabilidad y diversidad de datos, noticias, informaciones y conocimientos, pues resulta de indiscutible importancia saber seleccionar y diferenciar las fuentes del conocimiento, en especial, la calidad científica de las referencias obtenidas en la red electrónica.
- d) Aprender críticamente los aportes conceptuales y metodológicos que se formulan diariamente para actualizar, renovar e innovar el conocimiento educativo y geográfico en estrecha relación con la explicación analítica y razonada de los problemas ambientales, geográficos y sociales que confronta la colectividad en sus diferentes escalas, llámese localidad, región, país y hasta el planeta mismo.
- e) Insertar el proceso formativo del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra en el marco de la apreciación integral, sistémica y ecológica de la ciencia. Urge relacionar las reformas curriculares para formar docentes, con enfoques interdisciplinarios que ayuden a superar los diseños de currículos fragmentados.
- f) Proponer diseños curriculares que formen docentes en el ámbito del conocimiento

ambiental y geográfico, fundamentados en la relación entre la teoría y la práctica. Ante el cuestionamiento del acento teórico de la actividad académica de las asignaturas, urge desarrollar procesos pedagógicos y didácticos afianzados en la búsqueda, procesamiento y transformación de la información. El propósito debe ser elaborar nuevos conocimientos y soslayar la transmisión y reproducción de aspectos teóricos.

- g) La universidad debe propiciar en los docentes motivos para gestionar, desde su labor profesional en el aula de clase, el mejoramiento de la calidad de vida y la transformación de las condiciones sociohistóricas de la colectividad nacional. Apremia contextualizar la universidad en sus áreas de influencia, con opciones de cambio y transformación viables y de notable repercusión social.

Para concretar, los planteamientos anteriores sitúan a la universidad en una posición preocupante, pues, como dicen Canquiz e Inciarte (2001, p. 12), esta circunstancia trae como consecuencia la necesidad de modernizar los mecanismos de planificación educativa e insertarlos en el contexto de la realidad mundial y nacional; de esta manera los recursos humanos profesionales estarán en concordancia con la necesaria superación de las problemáticas del subdesarrollo y la dependencia que obstaculizan la transformación del país.

8. Reflexión de cierre

Finalmente, es imprescindible revisar el acento excesivamente teórico y tradicional de la práctica pedagógica en formación universitaria. A tal efecto, Avolio de Cols (1979) opina que

El principio de la escuela tradicional “aprender hoy para aplicar y actuar mañana” ya no tiene vigencia. (...). Los cambios profesionales e industriales han quitado validez a esa división de la vida del hombre en dos períodos de límites precisos: un período de formación y de adquisición de conocimientos y otro de aplicación en el mundo laboral. (p. 5).

En las condiciones sociohistóricas del presente, urge revisar a fondo la práctica reduccionista, acumulativa y fragmentaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje para formar al docente de Geografía y Ciencias de la Tierra; en especial, la acumulación de un bagaje teórico en esta época de

cambios y rápidas transformaciones.

Al respecto, Santos (1990) expresa que las escuelas universitarias se han preocupado más por lo que tiene que enseñar el educador que por la formación de ese profesor que ha de enseñar una materia; a tal respecto afirma que

El hecho de aprender teorías no implica aplicar en la práctica el conocimiento obtenido, por lo cual el alumno que está aprendiendo a ser profesor recibe unas teorías sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que no ve encarnadas en el propio modo de aprender y que, además, no puede poner en práctica por sí mismo. Y cuando acude a realizar sus prácticas, tampoco las encuentra materializadas en las aulas y centros donde acude (p. 97).

La formación del docente de Geografía y Ciencias de la Tierra, de acuerdo con los planteamientos de los estudiantes, significa que en el momento de replantear una revisión curricular, igualmente se deben tomar en cuenta las explicaciones de los expertos, pues son sustentos teóricos y metodológicos bien argumentados.

También se hace imprescindible atender los puntos de vista de los estudiantes como actores del desarrollo curricular. Su bagaje empírico es altamente significativo y eso lo demuestran las concepciones emitidas. De allí que sea temática de notable interés profundizar en la explicación de las razones que esgrime la universidad para preservar prácticas curriculares obsoletas.



Referencias

- Abreu, S. (1995). *Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Habana. Cuba.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Educere* (9)30, 329-332.
- Avolio de Cols, S. (1979). *La tarea docente*. 4ta Reimpresión. Buenos Aires: Marymar Ediciones, S.A.
- Battlori, R. (1999). *Cambios de la perspectiva espacial en el currículum. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?* Sevilla: Díada Editores.

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Busot, J. A. (1991). *El método naturalista y la investigación educativa*. Maracaibo: Universidad del Zulia
- Canquiz R., L. e Inciarte G., A. (2001). Los perfiles profesionales en el marco de la modernización curricular. *Laurus Revista de Educación* (7)11, 9-26.
- Cendales G., L. (1994). El proceso de la investigación participativa. Segunda Edición. *Investigación Participativa. Aportes y Desafíos*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Codina, G. (1998). Tendencias educativas actuales significativas para la Educación Popular de Fe y Alegría. *Movimiento Pedagógico*, 17, 6-16.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología educativa para el docente*. 4ta. Edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación*. 2da Edición. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Guerrero L., J. F. (1994). El laberinto reflexivo de la actividad didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: Los principios didácticos y el conocimiento en la acción. *Investigación en la Escuela*, 22, 47-56.
- Hernández R., G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- López J., N. E. (2001). Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela. *Educación y Cultura*, 57, 42-49.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Madrid: Ediciones CEAC, S.A.
- Martínez M., M. (1999). *La nueva ciencia*. México: Trillas, S.A.
- Mella V., O. (2005). Las fases del método cualitativo: Metodología cualitativa en ciencias sociales. *Candidus*, (7)35-36, 92- 93.
- Santos G., M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, (10)33, 269-273.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1991. Caracas.
- Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira (1981). *Diseño Curricular*. Coordinación Académica. Comisión Curricular del Núcleo Táchira. San Cristóbal.
- Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira (1993). *Diseño Curricular*. Coordinación Académica. Comisión Curricular del Núcleo.