

# LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

José Armando Santiago Rivera\*. ULATáchira

## RESUMEN

Las reformas curriculares realizadas en Venezuela, desde 1969 hasta la actualidad, estrechamente vinculadas con el momento histórico y el mejoramiento educativo, han apuntado hacia la renovación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y las estrategias de evaluación del rendimiento escolar. En ese proceso se ha insistido en modernizar los conocimientos y prácticas de las asignaturas geográficas y superar la medición como tarea esencial de la evaluación. Eso determinó realizar una revisión bibliográfica, con el objeto de explicar las formas de evaluación que se han aplicado en la enseñanza geográfica, de acuerdo con el propuesto cambio curricular. Al respecto, se afirma que en esta práctica escolar, persiste la medición para evaluar el rendimiento escolar, a pesar de la innovación teórica y metodológica sugerida en las reformas curriculares promovidas.

**Palabras Clave:** Evaluación, Rendimiento Escolar, Enseñanza de la Geografía.

## SCHOOL PERFORMANCE ASSESSMENT AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY

### ABSTRACT

Curriculum reforms performed in Venezuela, from 1969 to the present time, narrowly related to the historical moment and the educational improvement, have pointed out the renewal of the processes of teaching, learning, and the assessment strategies at the school performance. In that process, it has been emphasized by updating the knowledge and the practices of the geographical subjects, and overcoming the measurements as an essential task of assessment. That determined to carry out a bibliographical review, in order to explain the forms of assessment that have been applied in the teaching of geography; according to the proposed curriculum reform. With regard to, it is asserted that in this school practice, the measurement insists on assessing the school performance, in spite of the theoretical and methodological innovation suggested in the achieved curriculum reforms.

**Key Words:** Assessment, School Performance, Teaching of Geography

---

\* José Armando Santiago Rivera  
Recibido: 13-06-09.

Aceptado: 20-08-09

## La temática

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

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

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

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

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

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

En cambio, según lo pautado en la Ley Orgánica de Educación (1980), fue necesario educar para potenciar conocimientos, habilidades y destrezas hacia

la consolidación de actitudes democráticas, argumentadas en la participación y protagonismo social. Con eso, se pretendió adecuar la formación académica a los sucesos del momento histórico; en especial, mejorar la formación de los ciudadanos de manera más acorde y consustanciada con sus necesidades.

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

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

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

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

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

En el caso, la evaluación del rendimiento escolar de la enseñanza de la geografía, también es motivo de inquietud, a pesar de los cambios renovados en sus fundamentos teóricos y metodológicos. Si preocupa que, a pesar de su innovación, persista la evolución sumativa que cuantifica el aprendizaje escolar,

con la aplicación de pruebas para medir estadísticamente el aprendizaje obtenido. Para Rodríguez (1989), sus rasgos esenciales son:

- a) La evaluación aprecia los contenidos retenidos en la memoria por los estudiantes.
- b) Los docentes privilegian la medición sobre la evaluación.
- c) La evaluación se circunscribe a obtener datos cuantitativos.
- d) Evaluación implica aplicar pruebas.
- e) Las pruebas se limitan a identificar el nivel de adquisición de los contenidos transmitidos en el aula de clase.

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

### **La enseñanza descriptiva y la medición**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La enseñanza geográfica explicativa y la evaluación sumativa**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta direccionalidad de los objetivos, exigió dar orientaciones precisas a los

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa**

Los acontecimientos sociohistóricos que ocurren a fines del siglo XX, en Venezuela, representan la existencia de cambios de la democracia representativa a la democracia participativa y protagónica; un modelo educativo calificado de

bolivariano y la forma interdisciplinaria de enseñar las ciencias sociales. Estos cambios se insertan en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se establece un modelo de país más centrado en atender la transformación del subdesarrollo y la dependencia.

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

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

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

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

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

Este enfoque geográfico se aplicó en el modelo educativo con el estudio a la comunidad local. Así, se emparentó el acto educante con el modelo de desarrollo endógeno. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán apoyarse en el Diagnóstico de la Comunidad, para obtener los datos para desarrollar los

procesos formativos en correspondencia con las dificultades de los estudiantes y las necesidades de su comunidad, en forma explicada, razonada y crítica.

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

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

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

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

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

En correspondencia con lo indicado, la evaluación se asumió con una visión más sistémica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se dio más relevancia a la forma como participan los educandos en la elaboración del conocimiento, en la manifestación de lo aprendido y en la forma como insertan a la comunidad en la explicación de sus problemas sociales, ambientales y

geográficos. De esta forma, se intenta dejar a un lado la vigencia de la medición cuantitativa por la valoración cualitativa de la participación en el acto educante.

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

### **Referencias bibliográficas**

- Amaro de Chapín, R. (2000). Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Cárdenas C., A. L. (1994). Para mejorar la calidad de la enseñanza y superar la crisis educativa. Revista Ciencias de la Educación. Año 5, N° 10, Valencia: Universidad de Carabobo, pp. 14-38.
- Comisión Presidencia para la Reforma del Estado (COPRE) (1990). Un proyecto educativo para la modernización y la democratización. Caracas. Editorial Arte.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario, marzo, 24, 2000.
- Educación Básica. Geografía General. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. División de Currículo.
- Esté, A. (1994). El aula punitiva. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- Girardi, G. (2007). La formación docente. Documento presentado en el Congreso Nacional Bolivariano desarrollado en junio 2006 en Caracas, bajo el auspicio y la promoción del Ministerio de Educación y Deportes.
- Istúriz, A. (2006, octubre 09). Escuelas Bolivarianas son espacios de formación integral. Oficina de Prensa de la Asociación Bolivariana de Noticias. Caracas.
- Lacueva, A. (1989). Más allá de la vieja tecnología. Acción Pedagógica N° 1 (5-20).
- Ley de Educación (1955). Gaceta Oficial N° 24.813.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635, julio 26, 1980.
- Ministerio de Educación (1970). Programas del Ciclo Básico Común. Primer Año Dirección de Planeamiento, Caracas.
- Ministerio de Educación (1983). Educación Básica. Normativo. Oficina Sectorial y Presupuesto. Caracas.
- Ministerio de Educación (1986). Manual del Docente. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación (1987). Programa de estudio 7mo Grado. Tercera Etapa.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo al proyecto. Caracas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). Proyecto Educativo Nacional: La

sociedad y país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular. *Educere* N° 10, 101-116.

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

Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Santiago R., J. A. (2005). La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.

Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Geodidáctica* N° 1, 19-39.

Tovar L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas. Academia Nacional de Historia.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia. Citada por Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1991. Caracas.