

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, LA PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR

José Armando Santiago Rivera*

Recibido: 26-06-11 Aceptado: 24-08-11

RESUMEN

Las reformas curriculares realizadas en Venezuela desde 1969, 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. Se ha insistido en modernizar los conocimientos y prácticas de las asignaturas geográficas y superar la medición como esencial de la evaluación. Eso determinó realizar una revisión bibliográfica, para explicar las formas de evaluación que se han aplicado en geografía. 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.

QUALITY ASSURANCE PROCESSES. NEW PUBLIC DIARY IN THE HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

ABSTRACT

In an international level, the quality assurance theme has taken decisive importance in the last years; mainly from the higher education system coverage and the meaningful differentiation produced with diverse levels; and an increasing participation of private-sector. Quality assurance, with the manner that it is faced, made up of assessment, which has become a valuable tool for the institutional transformation and the self-regulation.

Key words: Assurance, Quality, Higher Education, Public diary.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE, LA PRATIQUE QUOTIDIENNE ET ÉCOLE D'ÉVALUATION

RÉSUMÉ

Réformes curriculaires entreprises au Venezuela depuis 1969, étroitement liée à l'amélioration historique et éducative, ont souligné le renouvellement des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du rendement scolaire. Il a été demandé de moderniser et d'une connaissance pratique des sujets surmonter géographique et de mesure et d'évaluation essentiels. Cela a décidé d'examiner la littérature, pour expliquer les méthodes d'évaluation ont été appliquées à la géographie. À cet égard, il est précisé que dans cette pratique l'école persiste de mesure pour évaluer le rendement scolaire, en dépit de l'innovation théorique et méthodologique proposée dans les réformes curriculaires promus.

Mots-clés: évaluation, performance scolaire, enseignement de la géographie.

El contexto educativo y el enfoque de la evaluación

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

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

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

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

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

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

Representa entonces una realidad controversial que está acompañada de una fuerte resistencia al cambio; aspecto que complejiza la posibilidad de un cambio radical a su práctica escolar. Específicamente, uno de los ámbitos curri-

culares más afectado es la enseñanza de la geografía. Su práctica pedagógica adolece de una problemática que genera dificultades para el cumplimiento de sus retos en el mundo actual, como disciplina que explica la realidad geográfica.

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

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

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

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

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

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

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

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

Uno de los aspectos trastocados por la renovación en la enseñanza geográfica es la evaluación del rendimiento escolar. Es común apreciar que, más que

todo es una medición exhaustiva lo que se práctica para conocer la eficiencia de la práctica pedagógica orientada por los programas de geografía general, geografía de Venezuela y geografía económica de Venezuela.

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

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

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

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

En esta labor son comunes las pruebas cortas, las pruebas objetivas, los cuestionarios y la elaboración de informes y monografías, aplicados para tan solo calificar la actuación de los estudiantes. Así, la evaluación es fundamentalmente cantidades que representan la adquisición conceptual y se evidencia en la siguiente situación:

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

Bajo este perfil, la enseñanza de la geografía evalúa, específicamente, los contenidos programáticos y deja por fuera los rasgos complementarios como la res-

ponsabilidad, participación en clase, la creatividad y la iniciativa. Quiere decir que no hay inquietud por conocer cómo aplica los conocimientos, habilidades y destrezas y menos cuál es la actitud de los alumnos frente a los contenidos aprendidos.

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

Este acto, en consecuencia, constituye un significativo problema para la educación venezolana, por cuanto es discordante con los adelantos que se registran en la teoría educativa y en la enseñanza de la geografía en la actualidad. Allí, la evaluación tiene una misión que cumplir y que se debe inscribir más allá del simple acto de asignar una calificación.

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

Enseñanza de la Geografía y Evaluación

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

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

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

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

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

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

En cambio, según lo pautado en la Ley Orgánica de Educación (1980), fue necesario educar para potenciar conocimientos, habilidades y destrezas hacia la consolidación de actitudes democráticas, argumentadas en la participación y protagonismo social. Con eso, se pretendió adecuar la formación académica a 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 (1994), eso representó que aprender fue tan solo reproducir datos, acumular y abstraer en el momento de la formulación de la interrogante. Finalmente, mecanizar la mente.

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

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

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

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

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

La enseñanza de la Descriptiva y la Medición

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

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

Un apoyo fundamental fue el facilitado por la Organización de Estados Americanos, quien promovió el modelo educativo tecnocrático y, desde allí, la

enseñanza y el aprendizaje se fundamentaron en el dominio de métodos, técnicas y procedimientos didácticos. Este modelo educativo, según Morles, Valbuena y Muñoz (1977), consideran que "...el proceso educativo debe ser sistemático y que el aprendizaje o conjunto de cambios logrados en la conducta del sujeto debe ser duradero y positivo" (p. 11).

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

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

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

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

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

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

Este concepto de geografía tradujo una actividad pedagógica descriptiva, naturalista e enciclopedista de donde derivó una actividad formativa reducida a transmitir nociones y conceptos geográficos, como parcelas conceptuales que deberían

ser adquiridos y memorizados por los estudiantes, como revelación de aprendizaje. En efecto, enseñar geografía, según el programa indicado, se debió realizar:

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

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

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

En la práctica escolar cotidiana se 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 (1980). En efecto, la práctica educativa debió encaminar su esfuerzo para formar un ciudadano, culto, sano y crítico, como actor activo de la democracia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La enseñanza geográfica social y la evaluación formativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hacia una evaluación diferente

En las condiciones del mundo actual se han producido cambios relevantes que obligan revisar la orientación de la enseñanza de la geografía desde los emergentes planeamientos educativos, geográficos y pedagógicos. En la educación se sostiene un intenso debate en torno a sus finalidades. En especial, la responsabilidad social ante el deterioro geográfico, debido a que son múltiples y variados las adversidades que vive la sociedad actual y que son evidentes en el espacio geográfico y su dinámica. En efecto, es obligatoria la presencia de una enseñanza de la geografía ajustada a la explicación de las complicadas circunstancias que, como desafíos, enfrenta la sociedad planetaria.

Está claro que ante la nueva realidad socio-histórica, la práctica pedagógica tradicional, es incompatible con la multiplicidad de informaciones, noticias y conocimientos que se difunden en forma cuantiosa, para dar origen a una sociedad altamente informada; es decir, hay abundantemente información. Así, el dictado y las clases expositivas, exigentes de la memorización como evidencia de aprendizaje, son abiertamente superadas por la abundancia de referencias que obligan a impulsar una actividad formativa más preocupada por la elaboración de los conocimientos. Memorizar un conocimiento implica acentuar el analfabetismo funcional y acrecentar la distancia hacia el analfabetismo tecnológico.

La situación se complica porque ya no sólo se requiere del cambio de conducta, la construcción del saber y la explicación crítica de la realidad, sino también es necesario ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la formación de una conciencia crítica sobre la realidad vivida. Significa que los estudiantes, mediados por la orientación del docente, deben desarrollar las estrategias de aprendizajes convenientes y pertinentes que promuevan la búsqueda de información sobre el objeto de estudio. La idea es construir una comprensión de lo estudiado que surja de la posibilidad del redescubrir o descubrir el conocimiento y trastoque la concepción personal al respecto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El objetivo es integrar los saberes escolares con la información obtenida en el entorno inmediato con la realización de actividades de búsqueda, reflexión y transformación de fundamentos y testimonios sobre los temas, problemas y conocimientos sugeridos por el docente. La acción pedagógica bajo estos fundamentos amerita de una evaluación diferente a la que en forma común se realiza en la práctica escolar cotidiana.

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

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

Ahora la evaluación adquiere el sentido y significado de un proceso de permanente supervisión sobre el desenvolvimiento de los alumnos en su trabajo diario y tiene como misión recopilar de manera sistemática todas aquellas evi-

dencias cuantitativas y cualitativas que puedan servir para emitir un juicio razonable y ecuaníme sobre su rendimiento escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Revisar los emergentes fundamentos sobre evaluación escolar:

A cada momento se publican revistas, libros y documentos sobre la evaluación y la enseñanza de la geografía. Esa abundancia representa una valiosa oportunidad para que el educador encuentre la posibilidad cierta de obtener una información actualizada sobre este ámbito del conocimiento. Pero también constituye una ocasión para reflexionar sobre la necesidad de la lectura permanente pues los conocimientos cada vez son más abundantes y es ineludible estar al día. Un educador no se puede quedar con la información adquirida en sus cursos universitarios sino investigar para nutrirse de los nuevos avances teóricos y metodológicos.

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

Los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje evidencian una acentuada rigidez en la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos para evaluar el rendimiento de los alumnos en la enseñanza de la geografía. El docente se apega a la normativa para ajustarse a lo establecido con rigurosidad. Eso

implica desconocer que se evalúa a personas que piensan y actúan de forma diferente uno del otro. Se impone realizar una evaluación que refleje la intención holística, integral y justa del docente empeñado en reflejar una apreciación responsable del desempeño de sus educandos. Flexibilizar significa la apertura hacia formas de evaluación más coherentes con la dinámica escolar y, en especial, con la complejidad humana de los educandos.

3. Dar significativa importancia a la subjetividad:

Con la evaluación tradicional todavía vigente en la escuela, se hace imperioso detectar el nivel del conocimiento obtenido por los alumnos mediante la memorización de nociones y conceptos. Siempre se deja a un lado, las opiniones personales que emiten los estudiantes sobre los temas tratados en clase. Hoy día los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la geografía apuntan a valorizar las ideas previas y las argumentaciones personales que emiten los educandos ante las interrogantes formuladas por los docentes. Así, en la enseñanza geográfica se da significativa importancia a las ideas previas y a la elaboración del conocimiento como respuesta a valorar la emisión de las concepciones elaboradas por los alumnos para explicar lo aprendido.

4. Revisar la aplicación de los instrumentos para evaluar:

La medición de contenidos programáticos considera que la mejor forma de evaluar es aplicar las pruebas objetivas. Esta manera de evaluar trae como efecto que los alumnos respondan las pruebas con colocar una equis, subrayar palabras, ordenar palabras, redactar breves respuestas, entre otras. Esta práctica incentiva indiscutiblemente la memorización de las nociones y conceptos geográficos que el docente obliga retener en la mente de los alumnos. Es preciso proponer otras formas de evaluación que den oportunidad para la emisión de los criterios personales sobre los temas tratados. Aquí la evaluación se centra en la corrección de la forma de redactar, la coherencia de las ideas, la técnica para la redacción; es decir, una evaluación más acorde con lo aprendido.

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

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

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

La evaluación es una actividad que representa para los alumnos temor, angustia y nerviosismo. Es un momento de exigencia, muchas veces realizada bajo amenaza e intimidación, además de castigo o reprimenda. En otras oportu-

nidades es el resultado de la improvisación. Ahora con una enseñanza de la geografía más centrada en aprender para aprender y/o aprender “haciendo”, mediante la participación en procesos abiertos y flexibles, es necesario convertir al acto evaluador en una valiosa circunstancia vivida donde los aciertos y las dificultades encuentren una afectiva oportunidad para aportar actividades que corrijan, remedien y reorienten a los educandos hacia un aprendizaje significativo.

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

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

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

Notas

* Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira
E-Mail: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve
Dr. José Armando Santiago Rivera. Docente Ordinario de la Universidad de Los Andes (1979), Titular Dedicación Exclusiva, adscrito al Departamento de Pedagogía del NUTA e investiga sobre la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano.

Referencias bibliográficas

- ALVES, E., Y ACEVEDO, R. (2000). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia (Venezuela): Ediciones Cerined.
- AMARO DE CHAPÍN, R. (2000). *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- 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 PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO (COPRE) (1990). *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Caracas: Editorial Arte.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario, marzo, 24, 2000.
- ESTÉ, A. (1994). *El aula punitiva*. Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- FLORES O., R. (2000). *Autorregulación, metacognición y evaluación*. Acción Pedagógica. Vol. 9, Nos 1y 2, 4-11.
- FRIERA S., F. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- 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.
- 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.
- MARRÓN G., M., J. (1996). *La evaluación en geografía. Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970). *Programas del Ciclo Básico Común*. Primer Año Dirección de Planeamiento, Caracas.
- (1983) *Educación Básica. Normativo*. Oficina Sectorial y Presupuesto. Caracas.
- (1986). *Manual del Docente*. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- 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 DE MORENO, E. A. (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en Educación Básica Primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- RODRÍGUEZ, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- SANTIAGO R., J. A. (2004). *Enseñar a investigar: Una alternativa para mejorar la enseñanza en el trabajo escolar cotidiano*. CANDIDUS Año 4 N° 30, 61-65.
- (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.
- YOVANE DE SIMANCAS, K. (2000). *La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica*. Acción Pedagógica. Vol. 9, Nos 1y 2, 12-16.