

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“Análisis de las Estrategias Instruccionales Empleadas por
los Docentes de la Asignatura de Geografía a nivel
Secundaria”**

TESIS

Que para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

Miriam Marlene Díaz Mora

Asesor: Magdalena Aguirre Tobón

2003

ÍNDICE

Resumen.....	1	
Introducción.....	2	
CAPÍTULO 1		
1. MARCO TEÓRICO		
1.1.2 CIENCIAS SOCIALES.....	6	
1.1.3 Ciencias Sociales, Planes y Programas: SEP.....	8	
1.1.4 Asignatura de Geografía.....	12	
1.2 LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE.....		19
1.2.1 Toma de decisiones.....	24	
1.2.2 Pensamiento Docente.....	27	
1.2.3 Práctica reflexiva del Docente.....	30	
1.2.4 Estrategias Instruccionales.....	32	
1.3. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA.....		38
CAPÍTULO 2		
2.1 METODOLOGÍA.....		41
2.1.2 Sujetos.....	42	
2.1.3 Escenarios.....	42	
2.1.4 Instrumentos.....	44	
2.1.5 Procedimiento.....	46	
CAPÍTULO 3		
3.1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS		
3.1.2 Análisis de entrevistas.....	50	
3.1.3 Análisis de observaciones.....	67	
CAPÍTULO 4		
4.1 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....		73
4.1.2 REFERENCIAS.....	77	
4.1.3 ANEXOS.....	79	

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar y analizar las estrategias instruccionales empleadas por los docentes de geografía a nivel secundaria. De esta forma se trabajó con dos profesores que imparten la asignatura de Geografía en primer año de secundaria ambas oficiales, se les aplicó una entrevista, en la que se rescatan las concepciones didácticas sobre las estrategias instruccionales que emplean en clase. La observación categorial fue otro de los instrumentos que se aplicó, la cual fue diseñada conforme a las estrategias que se proponen en el libro del maestro (SEP,2000), a las cuales se les integro otras estrategias instruccionales por Díaz B. (1993), este instrumento se aplicó durante las clases de Geografía, cuya finalidad fue identificar las estrategias que emplean los docentes en el desarrollo de los contenidos de esta materia. Los resultado obtenidos con el profesor “A” muestran que las estrategias instruccionales que utilizó con mayor frecuencia fue el de control de grupo, propuesta de trabajo, postorganizadores, en comparación a la categoría de analogías, lo cual indica que este profesor su interés esta centrado más en mantener control del grupo que por el desarrollo de las actividades y los contenidos de la asignatura. La profesora “B” empleo en ambos grupos las estrategias instruccionales con mayor frecuencia las propuestas de trabajo, realizar preguntas, postorganizadores, analogías y recapitulación, sin embargo, muestra un incremento significativo en el segundo grupo a pesar de que los contenidos eran los mismos, utilizaba las estrategias en mayor grado en con parición con el primer grupo, ya que tomaba en cuenta las necesidades, así, como las habilidades con las que contaban los grupos. Los resultados anteriores permiten concluir que las estrategias instruccionales que emplean los docentes dependen de las necesidades del grupo, los contenidos, los materiales, los objetivos, la actitud, el interés y la formación profesional de los docentes.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente las Ciencias Sociales han sido desvalorizadas en comparación con las Ciencias exactas. A esto se agrega el desinterés con que muchos alumnos y profesores las tratan.

En este sentido, Carretero, Pozo y Asensio (1989) plantean que para la mayoría de los alumnos las Ciencias Sociales es una de las materias que menor preferencia tiene y la que les plantea más dificultad de asimilación y comprensión. Geografía es una de las asignaturas de Ciencias Sociales que presenta estas características, esta materia tiene gran relación en materias tan importantes como historia, demografía, ecología, política, entre otras. A lo largo de la historia la geografía ha estado subordinada a ciencias como teología, astrología, etc., es decir, ha sido una tradición darle poca importancia como objeto de estudio particular.

En los planes y programas de la SEP de 1993 la materia de Ciencias Sociales fue desglosada en las diferentes asignaturas que la componía –Historia, Civismo, Geografía -.En Geografía se pretende abarcar algunos contenidos que antes no se consideraban como propios de esta materia; como Sociogeografía, Geología y Biología. Ante esta situación, se plantea la posible problemática de que en los cursos de esta materia no se alcancen a cubrir los objetivos, ni los contenidos planteados (SEP, 1993b).

Al respecto, en los planes de educación estudios de educación secundaria (SEP, 1993a) se expresa, que uno de los problemas organizativos más serios radica en dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas, agrupando en estas ultimas los conocimientos de Historia, Geografía y Civismo dentro de la denominación de Ciencias Sociales y los de Física, Química y Biología en la de Ciencias Naturales.

Lo cual ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. Este problema es resultado tanto de la organización de los estudios como de las dificultades que representa para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento (SEP, 1993a)

Si a esta situación se le agrega la poca importancia que se le ha dado a la materia tradicionalmente, entonces es de esperarse que los conocimientos geográficos, tan importantes en la vida cotidiana, sean pocos significativos para la comunidad estudiantil y no se cubran los propósitos que plante el plan y programa de la SEP, así como aquellos que se sugieren en el libro del maestro.

Por tanto, el presente trabajo parte de la pregunta de investigación **¿Cuáles son las estrategias instruccionales empleadas por los docentes de geografía a nivel secundaria?**

Cuyo objetivo principal es identificar y analizar el tipo de estrategias instruccionales empleadas por los docentes de geografía a nivel secundaria.

Es así, que la estructura del presente se divide en cuatro capítulos. En el primero se presenta la fundamentación teórica en la que se hace un breve recorrido histórico de las Ciencias Sociales, rescatando los cambios que ésta sufre en los Planes y Programas de la SEP; ubicado de manera específica en la asignatura de geografía, donde diversos autores (Gurevich (citado por Ainsenberg y Alderoqui, 1994; Cordova y Levi, 1992; Giacobbe, 1998 etc.) señalan que es la asignatura más abandonada dentro del curriculum escolar. Pero esto no significa que sea menos importante que las demás, por el contrario, su significatividad radica en el hecho de que permite al sujeto comprender el mundo en el que vive, la realidad actual.

Además, se rescatan aspectos de la práctica docente, en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En donde Hernández y Sancho (1991) mencionan que los profesores de secundaria generalmente no son formados como docentes sino como especialistas en otros saberes, debido a ello la forma de su enseñanza no está fundamentada en revisiones explícitas de lo que son los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino en una mera intuición.

En este sentido diversos autores (López, 1999; Good y Brophy, 2000; Achilli, 2000) opinan que durante la enseñanza el docente vive un proceso de toma de decisiones que generalmente se realiza en forma inconsciente. Las conductas observadas en la utilización de estrategias instruccionales en el desarrollo de la clase, son la traducción conductual de dicho proceso de toma de decisiones.

Por lo que en el libro del maestro de Geografía (SEP.2000) se le sugiere considerar que el saber descriptivo y memorístico que caracterizó en las últimas décadas la enseñanza de esta asignatura en la escuela secundaria, tiene que ser superado y dejado atrás. Si bien la descripción y la memorización son componentes del desarrollo cognoscitivo, no han de ser los fines de la enseñanza de la Geografía, sino medios que el maestro pueda emplear para promover el desarrollo de capacidades y de relación en los estudiantes.

Sin embargo, Good y Brophy (2000) mencionan que la labor docente implica procesos de toma de decisiones continuos y constantes que ponen en juego los conocimientos, las experiencias como docente y como alumno, las creencias sobre qué es enseñar, qué es aprender, en fin: la enseñanza envuelve al docente y lo implica cognitivamente, afectivamente, y socialmente debido a las características peculiares de dicha labor.

Por su parte, Ayala (1998) postula que los docentes que son conscientes del por qué de su práctica son, generalmente, docentes más eficaces y eficientes.

Así, siguiendo a Good y Brophy (2000), este tipo de docentes se caracterizan por dominar las áreas de conocimiento y habilidades conceptuales; habilidades de enseñanza; habilidades de toma de decisiones y, conocimiento y experiencia en la materia.

Finalmente se habla de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Geografía.

El segundo capítulo contiene la descripción de la metodología, el tipo de investigación, la población, la muestra, los materiales, los instrumentos, y el procedimiento mediante el cual se procedió para la obtención de los datos para el análisis de la información.

En el tercer capítulo se presentará la información obtenida de los instrumentos empleados, así como el análisis respectivo, el cual permita rescatar la pregunta de investigación y los objetivos del trabajo de investigación.

En el último capítulo se presentan las conclusiones obtenidos del trabajo de investigación y las sugerencias. Finalmente se dan a conocer las referencias bibliográficas y los anexos de los instrumentos empleados en la investigación.

CAPÍTULO 1

1.-ENMARCAMIENTO TEÓRICO

1.1 Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales están conformadas por un conjunto de materias que abordan diferentes aspectos del desarrollo del ser humano en cuanto sociedad. La historia, la geografía y el civismo constituyen el eje central de este grupo de materias. Sin embargo, la importancia que se otorga a cada una de ellas no es igual. En este sentido diversos autores (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Gurevich, (citado por Ainsenberng y Alderoqui,1994) han realizado críticas a los modelos de enseñanza con lo que tradicionalmente se han tratado a las diferentes Ciencias Sociales.

Carretero, Pozo y Asensio (1989) mencionan que después de tantas críticas hacia la enseñanza tradicional durante diez años, aún no se ha formulado un modelo alternativo.

Es así como los autores determinan que ante cualquier propuesta que se haga hacia el curriculum, en este caso las Ciencias Sociales, se deben considerar cuatro aspectos fundamentales: la estructura de la disciplina, las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno que haya de asimilar los contenidos del curriculum, los métodos didácticos adecuados para transmitirlos y los objetivos que la sociedad pretende conseguir con la enseñanza de las Ciencias Sociales; a lo que puede añadirse lo siguiente: que la enseñanza que se esté impartiendo se corresponda, en términos generales, con los avances de cada disciplina, en vez de basarse en unos contenidos o tendencias obsoletas; además, que no exista un desfase excesivo entre la capacidad cognitiva del alumno y la dificultad de los contenidos y las tareas a realizar; por último, que los métodos didácticos no sólo tengan valor en sí mismos sino que se encuentren estructurados de modo que tomen en cuenta los aspectos anteriores.

Asimismo, continúan los autores, que los cambios que se han llevado a cabo en Ciencias Sociales en los últimos diez años reside en la introducción de unos contenidos lo suficientemente complejos como para producir un alto fracaso escolar.

En este sentido, se ha pasado de explicar unas Ciencias Sociales de carácter anecdótico, repletas de fechas, nombres y datos, a otras mucho más acordes con la situación actual de las disciplinas pero consecuentemente bastante más complejas y abstractas.

De este modo, uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ser la de proporcionar a los alumnos instrumentos intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales de la actualidad.

Por ello, es conveniente reconocer que la enseñanza eficaz de las Ciencias Sociales no solo requiere modificar los contenidos sino que también es fundamental introducir cambios en los métodos didácticos, pues de lo contrario, a pesar de las modificaciones que se le han hecho a las Ciencias se volverían a encontrar deficiencias en su comprensión, concluyen los autores.

Las modificaciones de las que han sido objetos las Ciencias Sociales han repercutido también en la asignatura de Geografía, la cual, como menciona Gurevich (citado por Ainsenberng y Alderoqui,1994) es la asignatura más abandonada de entre las que componen esta rama de Ciencias.

Este hecho hace que su abordaje sea de suma importancia. Por ello, se profundiza a continuación la situación actual de la Geografía dentro de los Planes y Programas de la SEP en secundaria.

1.1.2 Ciencias Sociales, Planes y Programas: SEP

En 1993 la Secretaría de Educación Pública (SEP,1993b) realizó cambios en los planes de estudios del nivel básico.

En los primeros meses de 1989 se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención, después de un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, se presentaron los nuevos planes y programas en 1993.

Dentro del Programa de la Modernización Educativa 1989 – 1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que forman la educación básica; en los cuales se consideraron simultáneamente los niveles de educación primaria y secundaria, detectando en este último problemas organizativos en las estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas, agrupando en estas últimas los conocimientos de Historia, Geografía y Civismo dentro de la denominación de Ciencias Sociales y los de Física, Química y Biología en la de Ciencias Naturales (SEP, 1993b).

Una de tantas prioridades de estos planes y programas de secundaria, de estudio (1993b) es profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignatura que sustituyen el área de Ciencias Sociales.

Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes.

Sandoval (1991) considera que la escuela secundaria ha permanecido al margen de políticas educativas que conduzcan a cambios verdaderos y de estudios que fundamenten y orienten tales cambios. Mencionando así que el problema es de que se regresa a la organización por asignaturas, sin embargo, otro de los problemas es la indefinición de los objetivos: no se sabe si es propedéutico o terminal, así como tampoco se sabe cuál es la utilidad que de ella obtiene los alumnos.

En los nuevos planes de estudio la enseñanza de la geografía se restablece como asignatura desde el primer grado de la educación primaria. Con esto se pretende que el alumno valore la importancia del aprovechamiento racional de los recursos naturales y la preservación del ambiente (SEP, 1993a).

Se menciona también que pretende ser una asignatura más abarcativa con respecto al programa anterior ya que incluye contenidos que anteriormente eran considerados como propios de la geología y biología, y algunos elementos que pueden denominarse como sociogeografía.

Así, este nuevo enfoque enriquece los programas de geografía, sin embargo, representa problemas complejos para la planeación y organización del trabajo en el aula debido a que la ampliación de los temas crea el riesgo de que los cursos sean demasiado extensos o que los contenidos sean tratados con superficialidad (SEP, 1993a).

Sin embargo, Domínguez (1991) menciona que la geografía como conocimiento científico tiene que definir su campo de estudio, de modo que le permita establecer un horizonte claro sobre su objeto y análisis de los procesos. Postula además que tradicionalmente se ha caracterizado por ser el modelo de materia que ha hecho uso y abuso de los aprendizajes repetitivos – memorísticos.

En esta concepción tradicional subyace una práctica docente de la misma índole, donde el maestro es poseedor del conocimiento y el alumno el receptor que pasivamente lo asimila para reproducirlos mecánicamente en un examen; así la geografía se consolida como una materia lineal, esquemática y memorística por excelencia.

Por eso la enseñanza de la geografía no causa gran dificultad aparente al maestro ya que asume los contenidos como la mera descripción de hechos y fenómenos que ocurren sobre la superficie terrestre. Esta forma de abordar la materia se contradice con el propósito planteado en los planes y programas, los cuales mencionan la comprensión de los contenidos mediante el análisis de éstos.

Por su parte, Molpeceres, Lucas y Pons (2000) mencionan que es fácil constatar en los escenarios escolares que la mayoría de las veces, los alumnos aprenden los conocimientos de geografía memorizándolos, careciendo de una estructura de conocimientos que les permita comprender.

En este sentido Gagné (citado por Ogalde 1992) plantea que el aprendizaje es un proceso que capacita al que aprende para modificar su conducta con cierta rapidez en una forma más o menos permanente, de modo que la misma modificación no tiene que ocurrir una y otra vez en cada situación nueva.

Asimismo Santelices (1989) señala que el aprendizaje es definido como un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas y habilidades prácticas, donde incorpora contenidos informativos o adopta estrategias de conocimiento y/o acciones. Es así como determina algunas características del aprendizaje como son:

- El aprendizaje consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura.
- El aprendizaje consiste en construir conocimientos mediante actividades culturales.

Así, una enseñanza tradicionalista basada únicamente en la enseñanza memorística de datos aislados no favorece la construcción de los conocimientos. Por el contrario, se requiere de una enseñanza diferente que cubra los propósitos planteados en los planes y programas en donde se sugiere considerar que el saber descriptivo y memorístico que caracterizó en las últimas décadas la enseñanza de esta asignatura en la escuela secundaria, tiene que ser superado y dejado atrás. Si bien la descripción y la memorización son componentes del desarrollo cognoscitivo, no han de ser los fines de la enseñanza de la Geografía, sino medios que el maestro pueda emplear para promover el desarrollo de capacidades y de relación en los estudiantes (SEP,2000).

1.1.2. Asignatura de Geografía

Dentro de las modificaciones realizadas en el área de Ciencias Sociales en los planes y programas de primaria y secundaria en 1993, ésta se conforma actualmente por asignaturas, entre ellas la Geografía.

En el nuevo plan de estudios se propone establecer la congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y secundaria. Hasta ahora ha existido una marcada separación entre ambos tipos educativos, la cual se manifiesta en las frecuentes dificultades académicas que se presentan en el tránsito de uno a otro y en los insatisfactorios niveles de aprendizaje promedio que se obtienen en la escuela secundaria (SEP 1993a).

Manifestándose que en el plan de estudios se incorpora la Geografía como disciplina integradora, a nivel primaria en el que se propicia que de acuerdo con su nivel de maduración, el alumno amplíe su concepción de entorno; distinga y valore la diversidad cultural y étnica; reconozca los recursos naturales, las actividades humanas y los servicios de su localidad, de México y del mundo, y que profundice en el conocimiento de la Tierra y del espacio exterior. La organización de los contenidos del programa de primaria en geografía se apoya en la secuencia de los conceptos, cada vez más complejos que aprende el niño (SEP 2000).

En lo que respecta a los planes y programas de secundaria (SEP, 1993a), se pretende que el alumno valore la importancia del aprovechamiento racional de los recursos naturales y la preservación del ambiente. La organización de los contenidos de los cursos de Geografía contiene una selección temática de las cuestiones que aborda esta ciencia y tiene la intención de incluir sólo contenidos relevantes que puedan tener mayor influencia en la formación de los estudiantes; lo cual ha hecho de ésta una disciplina cada vez más amplia, que por un lado incorpora temas considerados como propios de la geología y la biología y otros elementos de sociogeografía.

Esta concepción integradora que ha enriquecido a la geografía, presenta problemas complejos para la planeación y la organización del aprendizaje escolar, puesto que la abundancia de los temas crea el riesgo de que los cursos sean excesivamente amplios y su tratamiento sea superficial (SEP, 2000).

Sin embargo, en el **Enfoque de Geografía** se ha optado por centrar en los programas los siguientes propósitos generales del curso para que los alumnos:

“Sistematicen el conocimiento previo; desarrollen y adquieran los esquemas que componen la estructura terráquea; comprendan las grandes etapas de la geología histórica; los diferentes tipos de mapas; adquieran las nociones de latitud y longitud y las utilicen en ejercicios de localización; conozcan la distribución de las grandes masas oceánicas, de mares y corrientes; los efectos climáticos; ubiquen los continentes, sus características en cuanto a producción económica y población y que desarrollen las habilidades de consulta y localización de información geográfica en enciclopedias y otras fuentes.” (SEP, 1993a).

Como se puede observar, la asignatura de geografía proporciona a los adolescentes un acercamiento gradual a los conceptos básicos del conocimiento del entorno inmediato del alumno; es decir, se inicia con los conceptos más simples para avanzar a los de nivel de complejidad y abstracción, ampliando poco a poco el panorama del entorno inmediato del alumno hasta lograr la comprensión del espacio geográfico nacional, mundial y del espacio exterior (SEP, 2000).

En este sentido, Gurevich (1994) menciona que la geografía estudia un conjunto integrado de fenómenos que ocurren en períodos determinados de tiempo, además la geografía junto con otras materias del área de Ciencias Sociales, tiene como objetivo analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social.

Por ello, le cabe a esta ciencia la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses.

Para Cordova y Levi (1992) la geografía es un campo del conocimiento que se ha desarrollado en función de las necesidades que tiene el hombre de conocer sistemática o de manera correlacionada los fenómenos físicos o naturales y los socioeconómicos que se producen en la superficie terrestre.

Por su parte, Giacobbe (1998) define a la geografía como ciencia con objeto propio, en cuanto considera los rasgos de un determinado lugar en forma coherente y relacionados entre sí.

Sin embargo, para VanCleade (1997) la geografía es la rama de la ciencia que estudia todos los aspectos de las características físicas de la tierra y sus habitantes. Es el estudio de casi todo lo que hay en la tierra: la distribución de sus habitantes, animales y plantas, las características de la tierra, el mar y el aire, las condiciones climáticas y muchas cosas más.

La diferencia entre la geografía y otras ciencias es que la geografía examina sus temas desde la perspectiva de lugar donde están y la forma en que se relacionan con cuanto le rodea.

En conclusión, puede decirse que la geografía es una ciencia cuyo objetivo específico es el estudio de la interacción del hombre y su medio en lugar y tiempo determinado.

Por su parte, Graves (1997) menciona que mucha de la jerga educativa proviene desde los griegos. Destacando que durante la Edad Media, se le daba la importancia a la Teología como modo de explicación y a la Escritura como documento de estudio. Es así como la geografía como tal no es mencionada, lo cual no es sorprendente dado que el objeto principal de la educación en aquella época era la formación de Clérigos (Gurevich, citado por Ainsengern y Alderoqui, 1994).

Es así, como a finales de la Edad Media, el aumento del comercio Internacional y con ultramar, el desarrollo gradual de la clase media de mercaderes y el crecimiento nacionalismo de las comunidades lingüísticas europeas, desembocaron en cambios de actitud respecto a la educación y a los planes de estudio trayendo consigo la inclusión de nuevas ideas y materias, las cuales eran producidas por tutores privados.

Sin embargo, durante los siglos XVI y XVII empezaron a hacerse propuestas en el sentido de incluir la geografía, o algún tipo de estudio geográficos. Coincidiendo así Erasmo y Thomas Eloyot que era importante incluir a la geografía para comprender completamente gran parte de la Historia antigua, para conocer las regiones donde ocurrieron los hechos históricos (Gurevich, citado por Ainsengern y Alderoqui, 1994).

A su vez Comenius estaba convencido de que la geografía debería de ser introducida, por lo que consideraba pertinente que los niños aprendieran sobre su entorno inmediato entrando en contacto directo con él, y que adquirieran conocimientos sobre la tierra, sus divisiones, los mares, los océanos y sus movimientos. No fue sino hasta el siglos XVIII cuando empezaron a enseñarse algunas formas de geografía.

Puede decirse, que la geografía se encuentra, desde hace algunas décadas, en un proceso de profunda transformación, que aún no se refleja suficientemente en su enseñanza, tanto en los niveles primarios como medio.

De esta forma, Gurevich (citado por Ainsengern y Alderoqui, 1994) plantea que la geografía que se enseña en la escuela es la de fines del siglo XIX y principios del XX, entendida como la ciencia de los lugares. Su interés radica en identificar y pormenorizar aspectos y atributos de cada territorio, sin posibilidad de realizar articulaciones y generalizaciones que permitan transferir los conocimientos a otros contextos.

Asimismo, la autora hace una revisión de las diferentes corrientes del pensamiento geográfico contemporáneo:

- a. Corriente Positivista. Mediados del siglo XIX y principios del XX. Enclavada en el orden de la naturaleza; impera lo permanente, lo inmutable.
- b. Corriente Regionalista Humanista. Mediados del siglo XIX y principios del XX. Enclavada en el historicismo, se dedica al estudio de lo excepcional y único de cada región (“excepcionalismo en geografía”). Se considera y valora la acción humana como la capacidad de adaptarse, reaccionar, elegir, actuar.
- c. Geografía Cuantitativa (Nueva Geografía). Después de la segunda Guerra Mundial. Geografía Neopositivista, trabaja con gran cantidad de datos sin que esto produzca mejores explicaciones.
- d. Geografía Crítica. A partir de los años sesenta. Su centro de estudio es el hombre y sus problemas: naturaleza social de la geografía. Sus análisis incorporan conceptos de multicausalidad y de múltiples racionalidades.

Con relación a lo que se ha venido mencionando, Gurevich (1994) plantea que la geografía, por sus contenidos y por los problemas que plantea su enseñanza en el aula es la más cuestionada dentro de las materias de ciencias sociales. Además es la más abandonada.

Las dificultades, continúa la autora, con que los maestros trabajan son muchas y muy variadas; en particular, en lo que se refiere a los contenidos de dicha disciplina, lo hacen en un marco de dudas y confusión acerca de la pertinencia y la actualidad de los temas. Así, el malestar que provoca siempre enseñar lo mismo y del mismo modo tiene su contraparte en la insatisfacción de los alumnos.

Dado el tardío desarrollo de la geografía como disciplina se considera pertinente dar a conocer sus cambios a través de sus antecedentes y sus consideraciones actuales.

En la práctica escolar, concluye la autora, ha habido alternancia entre el naturalismo y el historicismo, siendo prácticamente nula la presencia de la geografía cuantitativa y de la crítica.

Asimismo Córdova y Levi (1992) desatacan que la gran mayoría de la gente tiene una noción muy vaga de lo que es la geografía, pues el aprendizaje de esta disciplina dentro de las escuelas ha dejado en muchos la idea de que hay que aprender de memoria cada uno de los contenidos que la conforman, es decir, nombre de ríos, montañas y ciudades.

Cabe mencionar, de acuerdo con Gurevich y cols. (1997), que los nuevos desarrollos teóricos – metodológicos de la Geografía y de la didáctica justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como la manera de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que, al mismo tiempo, generen en los alumnos actitudes críticas y creativas comprometidas con su medio sociocultural.

Destacando de igual forma que ante este desafío no se está exento de dificultades, entre las que destaca, el acceso a la bibliografía reciente, es decir, los recursos bibliográficos con los que cuentan los docentes (libros de textos, enciclopedias, artículos de diarios, libros especializados, etc.) son escasos, muy dispersos y desarticulados.

Además, mencionan los autores que si se logra entender que la Geografía, como ciencia social, se encarga de estudiar los aspectos territoriales de los desenvolvimientos sociales, ésta se haría más entendible para los alumnos y más útil.

Quizás ahora no interesa conocer inventarios enormes, que además en pocas semanas quedan desactualizados por la vorágine de este mundo finisecular, que todo lo devora, sino que la gente pueda decodificar la realidad que nos rodea. Así como a principios de siglo la comprensión surgía del conocimiento de la mayor cantidad posible de cosas que había en los lugares ahora es el tiempo de entender por qué están donde están esas cosas y cuáles son los probables cambios que seguramente pronto sufrirán.

A partir de los ejes temáticos pueden plantearse problemas o situaciones problemáticas relacionados con ellos. Creemos que la elaboración de problemas didácticos inspirados en problemas de la realidad favorece enormemente el desarrollo de estrategias analíticas y comprensivas, la búsqueda de información, el intercambio de opiniones, la formulación de hipótesis, la valoración de la exploración de salidas alternativas y/o soluciones a los desafíos planteados, concluyen los autores.

1.2 La Práctica Docente en los Procesos de Enseñanza - Aprendizaje

El medio que guía al alumno hacia el aprendizaje es el docente. De este modo es importante considerar la forma en que éste actúa dentro del aula; es decir, la forma en que aproxima a sus alumnos hacia el aprendizaje. Este ha sido denominado: “la práctica docente”.

Así se ha planteado desde hace algún tiempo, una tendencia generalizadora de considerar la docencia o la práctica docente desligada del contexto en el que se realiza y opera más en el deber ser que sobre sus condiciones reales de existencia, sobre la base de modelos a seguir que sobre una realidad que se trata de transformar (Alfonso, citado por Cordova y Levi, 1992)

La práctica docente está centrada en los procesos de enseñanza planteados en el curriculum. Menciona Gimeno y Pérez (1998) que el aprendizaje escolar se realiza fuera de contexto: en la escuela, al margen de donde se desarrollan los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Así, los contenidos del aprendizaje no son requeridos por las exigencias de la vida comunitaria en la escuela sino por el curriculum, que se propone desde fuera. De este modo el aprendizaje escolar está claramente descontextualizado.

Dentro de esta perspectiva Alfonso (citado por Cordova y Levi, 1992) determina que, queda claro que la práctica docente implica una concepción del conocimiento en tanto que transmisión de contenidos, por lo que el análisis incluye de igual modo, al contenido, a su transmisión, su lugar dentro de la estructura global de conocimiento en relación con la profesión y por último en la concepción de ciencia, realidad y plan de estudios en sus implicaciones interrelaciones

Además, Doyle (citado por Gimeno y Pérez, 1998) menciona que los intercambios que se producen en el espacio escolar están subordinados a los objetivos de la institución educativa.

Estos conocimientos son considerados validos socialmente; por ello, condiciona las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor, concluye el autor.

Por otra parte, Gimeno (1988) menciona que el análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a los usos de técnicas específicas ligadas a las prácticas concretas que se generan en la situación de enseñanza institucionalizada. Es así, que la enseñanza genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiar, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se “amasan” en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada.

En consecuencia, Gimeno (1988) determina que la realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Si los profesores tiene que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en le saber desenvolverse en situaciones complejas.

En este sentido, Mercado (1989) plantea que en la política educativa se plasman las concepciones dominantes respecto a lo que debe ser la labor educativa en un determinado momento histórico. Las cuales expresan las concepciones dominantes que plantean modelos ideales acerca de lo que “debe ser “ el trabajo del maestro. Este planteamiento se hace desde una perspectiva normativa, es decir, curricular.

En la institución escolar, plantea la autora, normativamente se maneja un modelo de maestro, pero en la práctica, la propia organización de los espacios de actuación y las actividades imponen acciones diferentes.

Por ejemplo, se considera que la labor esencial del docente es la enseñanza dentro del salón de clases; sin embargo, se ha observado que la revisión de los contenidos programáticos ocupan menos de la mitad del tiempo destinado a la clase. El resto del tiempo se destina a actividades administrativas, algunas relacionadas indirectamente con la enseñanza y a interacciones sociales sin un fin determinado.

Es importante considerar las distinciones existentes entre las condiciones reales de la labor docente y las normas que las definen en los reglamentos.

Gimeno (1988), también destaca que la práctica de la enseñanza se puede visualizar como una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción.

A su vez, menciona el autor, que la acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y procesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos implícitos en las tareas que se practican.

Es así, como su dinámica esta condicionada por el orden interno de la actividad que es propuesta por el profesor. Destacando a su vez que la práctica de la enseñanza es configurada por diferentes factores de tipo institucional, por un definido modelo de organización escolar, una determinada táctica de desarrollo curricular, una cierta tradición y también la destreza profesional de los profesores, entre otros elementos, concluye el autor.

Cabe mencionar que dentro del libro del maestro (SEP, 2000) se define a la práctica docente como una actividad intencionada, dirigida hacia el logro de propósitos definidas.

Por su parte Giacobbe (1998) plantea que “enseñar es suscitar aprendizajes”, pero esto depende de qué tipo de aprendizaje se quiere lograr, qué se enseña, y consecuentemente cómo debe de ser el docente.

En este sentido, es común que los profesores piensen que su rol consiste únicamente en aplicar actividades para lograr determinados aprendizajes. Se resisten a ampliar su panorama y ascender la escala que lleva a su profesionalización, concluye el autor.

Por lo que para Alfonso (citado por Cordova y Levi, 1992) la práctica del docente no se circunscribe en todo caso a la transmisión del conocimiento a través de métodos más o menos claros o sistematizados, sino que incluye el análisis de la propuesta formativa que supone el plan de estudios lo que contribuye a la discusión amplia y sostenida del mismo y su inserción como docente en ese proyecto formativo.

Agazzi (citado por Giacobbe, 1998) menciona que las capacidades específicas que deben de poseer los docentes son:

- Conocer la propia disciplina: no se enseña aquello que no se sabe; exigencia científica.
- Conocer la estructura, la lógica de la propia disciplina y de las posibles relaciones interdisciplinarias: exigencia epistemológica.
- Conocer al alumno: exigencia psicológica.
- Conocerse a sí mismo como educador y enseñante: exigencia de autoconocimiento pedagógico y del autocontrol del propio método didáctico.

Con relación a lo anterior Giacobbe (1998) sintetiza de la siguiente manera, las competencias que se requieren de los profesores:

1. Formación científica: epistemológica, metodológica y de contenidos.
2. Formación didáctica.
3. Conocimientos psicológicos.

4. Conocimiento de metodología de la investigación: la enseñanza no consiste ya en transmitir conocimientos totalmente cerrados, sino en trabajar a partir de problemas.

Con esto no se quiere decir que el docente se deba transformar en un epistemólogo, en un didacta, etc. Pero sí debe de poseer estos conocimientos para que su práctica docente sea profesional, concluye el autor.

Sin embargo, Alonso (1993) menciona que no es posible transformar la práctica educativa a través de decretos o iniciativas oficiales por muy novedosos o eficaces que puedan parecer si no existen: 1) la clara conciencia de la naturaleza de la docencia, 2) las condiciones de formación y flexibilidad para el cambio en quienes tienen que implementar las acciones para efectuar la transformaciones deseadas y 3) los recursos para realizar en forma adecuada el proceso.

En ocasiones se ha pretendido culpar a la enseñanza tradicional de los males que aquejan al sistema educativo en aspectos tales como: deserción, índice de reprobación y bajo nivel académico, concluye el autor.

Sin embargo, Monroy (citado por Díaz B. y Rueda B., 2000) menciona que para introducir cambios en el plan de estudios, en la planeación de la enseñanza y en los sistemas de evaluación del conocimiento, es esencial considerar los sistemas de teorías, creencias y valores de los docentes, debido a que su conocimiento puede orientarnos hacia la comprensión de las decisiones y actos que toman y ejecutan los profesores en su práctica.

Es por ello, que en el siguiente apartado se rescatan algunos conceptos sobre el proceso de toma de decisiones que los profesores llevan a cabo durante su práctica.

1.2.1 Toma de Decisiones

Para Good y Brophy. (2000) la enseñanza requiere de incontables decisiones, las cuales necesitan ser tomadas de forma inmediata es decir, los profesores necesitan decidir qué enseñar, cómo presentar el material y cómo determinar si los estudiantes lo comprenden y lo aplican. Sin dejar de lado que para la buena enseñanza se requiere el dominio de tres áreas: conocimiento y habilidades conceptuales; habilidades de enseñanza, y habilidades de toma de decisiones. Es así como una buena enseñanza implica la integración del conocimiento del contenido y de los estudiantes y, de manera más amplia, la promulgación del currículum.

Además, los autores enfatizan el proceso de la toma de decisiones para la enseñanza de manera que los profesores dentro de su investigación en el salón de clases, apliquen de forma combinada sus conocimientos con otros tipos de evidencias, es decir, necesitan integrar su conocimiento general así como el de los estudiantes.

Mencionan también que diversos profesores se convierten en tomadores de decisiones activos o en instructores efectivos. Algunos fallan debido a que no tienen conocimientos adecuados del contenido que enseñan. Otros conocen la materia pero fallan debido a que no comprenden a los estudiantes o a los salones de clases.

Por lo que señalan Leinhardt y Smith (citado por Good y Borphy, 2000), la distinción entre conocimiento del sistema de acción y conocimiento de la materia.

El conocimiento de la materia incluye la información específica necesaria para comprender y presentar el conocimiento. El conocimiento del sistema de acción se refiere a habilidades para planear la lección, tomar decisiones con claridad acerca del ritmo de la misma, explicar el material con claridad y responder a las diferencias individuales en la manera en que aprenden los estudiantes.

Sin embargo, Gimeno (1988) menciona que el profesor un puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana.

Por su parte, Doyle (citado por Good y Borphy, 2000) argumenta que los procesos pedagógicos están metidos profundamente en cuestiones curriculares. Sugiere que la enseñanza es vista como “promulgación del curriculum” o la síntesis del contenido del curriculum, procesos pedagógico y manejo del salón de clases. También se cree que la enseñanza implica la orquestación de varios tipos de conocimientos y habilidades.

Muchas creencias de los profesores, continúa el autor, resultan ser mitos cuando se sujetan a un estudio sistemático. Los estudiantes pueden reaccionar de manera diferente ante el mismo profesor o acción.

Para Coker, Medley y Soar. (citado por Good y Brophy, 2000) algunos educadores han estimado que alrededor de la mitad de los actos de enseñanza efectivos requieren sólo de sentido común pero que la otra mitad son contraintuitivos. Las decisiones acerca de las estrategias de enseñanza operan de la misma manera. A menudo se toman decisiones usando sólo un conocimiento mínimo.

Así, los profesores hacen planes y establecen objetivos basados en su juicio profesional, las políticas de las escuelas en las que enseñan y las características de sus estudiantes.

Los profesores que tienen habilidades para la enseñanza, conocimiento del proceso de aprendizaje y una actitud de ‘ puedo hacerlo’ pueden tener efectos significativos sobre los aprendices. Sin embargo, los profesores no siempre toman decisiones de manera independiente. Muchas de las decisiones son influidas por la conducta de profesores anteriores o por los padres, los compañeros de clase y las políticas escolares (Good y Brophy, 2000).

Los profesores no sólo tienen que explicar conceptos y demostrar habilidades, sino que también tienen que supervisar la comprensión evidente de los estudiantes y proporcionar retroalimentación a las respuestas de los mismos. Además deben de hacer esto dentro de un contexto de salón de clases donde es necesario mantener la atención de los alumnos, concluyen los autores.

Por su parte, Giacobbe (1998) menciona que la práctica de la enseñanza generalmente no está fundamentada teóricamente, sino que implica elecciones arbitrarias o rutinarias de contenidos, métodos, técnicas.

Al respecto Shevelson y Siern (citado por Giacobbe, 1998) en una recopilación que realizaron acerca de “los pensamientos, juicios y decisiones de los profesores” llegan a la conclusión de que éstos: “se ocupan menos de la estructura del tema y más en la selección de contenidos para construir tareas”.

Es importante revisar los marcos teóricos que sustentan la enseñanza de la Geografía como primer paso para iniciar la transformación pero, a la vez, dicho abordaje debía realizarse a partir de temáticas que se encontraban presentes en las demandas de actualización formuladas por los profesores.

Es así, que se rescata en el siguiente apartado algunos conceptos sobre pensamiento docente; es decir, como lo menciona Monroy (citado por Díaz y Rueda, 2000) que si se recurre al análisis y reflexión del pensamiento docente se mejoraría los procesos didácticos, en el aprendizaje significativo, con los alumnos y en la vida cotidiana.

1.2.2 Pensamiento Docente

Monroy rescata de Coll y Mira (1993), (Citado por Díaz B. Y Rueda B., 2000) la definición de pensamiento docente, en la que menciona que es un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores susceptibles de influir en la selección de criterios para evaluar a los estudiantes y para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con relación a lo anterior en una de las investigaciones realizadas por Monroy (Citado por Díaz B. Y Beltrán, 2000) menciona que la evaluación de las teorías implícitas de los profesores permiten indagar el valor que le otorgan a los contenidos, a los procesos del currículum, a las condiciones laborales, lo cual permite conocer cómo interpretan, deciden y actúan en la práctica.

Sin embargo, para López (1999) la influencia de la psicología cognitiva y su aplicación a los procesos de enseñanza presupone que la conducta de los enseñantes es consecuencia más o menos directa de los procesos de pensamiento que realizan los docentes en el desarrollo de su actividad profesional

Así, el pensamiento del docente, continúa el autor, está constituido por las creencias implícitas y principios pedagógicos que los enseñantes poseen y utilizan para orientar su práctica educativa.

Algunas decisiones instruccionales no son tomadas de una manera consciente y deliberada, a menudo debido a que los profesores simplemente no ven un problema. Los profesores con frecuencia toman decisiones basándose en una devoción entusiasta a una idea que nunca ha sido examinada con cuidado (Good y Brophy, 2000).

Quiroz (1999) propone tres niveles de desarrollo metacognitivo en el profesor:

- Conocimiento metacognitivo: que hace referencia al conocimiento que tiene el profesor de sus procesos de enseñanza;
- Las experiencias metacognitivas: que son las prácticas investigativas pedagógicas y didácticas tanto cognitivas como afectivas y sociales que acompañan a los procesos cognitivos,
- Las habilidades metacognitivas: que planifican, anticipan, verifican y controlan el funcionamiento mental en el proceso de enseñanza.

Los investigadores del pensamiento del profesor, menciona López (1999), han catalogado su contenido mediante el uso de diferentes términos.

En primer lugar destaca el de “teorías implícitas”. Éstas son un componente estable del sistema de creencias del profesorado, que en interacción con el contexto y las demandas de las tareas de enseñanza, contribuirían a comprender la situación y a intervenir en la misma.

En segundo lugar, el autor menciona el “conocimiento práctico personal”, con el propósito de subrayar la naturaleza idiosincrásica del conocimiento de cada profesor. Este conocimiento personal se interpreta a través de su interacción con las acciones que realiza un determinado profesor en una situación concreta, de modo que la práctica conforma un conocimiento singular, y el conocimiento se expresa mediante una acción específica.

En tercer lugar, con la denominación del “conocimiento del aula” se destaca el conocimiento que los profesores han de poseer con relación al contexto y manejo del aula, y la orientación de las tareas que en ella tienen lugar. Aquí se concibe al profesor como un gestor del aula que diseña, dirige y comunica los sistemas de trabajo que pone en práctica.

En cuarto lugar, el “conocimiento práctico” se refiere al conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica, que los profesores utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza.

Aquí los docentes son agentes constructivos que poseen cierto margen de autonomía y, de algún modo, recrean y adaptan, en función de su experiencia profesional y de su singular contexto laboral, las prescripciones curriculares que se tratan de implementar, concluye el autor.

Al respecto, Achilli (2000) menciona la necesidad de que el docente visualice aquello que “no ve” del mundo escolar por estar inmerso en él; ya sea por la obviedad con que se presenta la familiaridad de prácticas y procesos por carecer de esquemas conceptuales que permitan “ver” aquello que esta fuera del sentido común.

En el “pensamiento escolarizado del docente” suelen tratarse distintas realidades, órdenes de problemas o procesos educativos en forma dicotómica. Estas dualidades hacen creer al maestro que su trabajo es específico con el conocimiento, desvinculándolo así de la realidad compleja total de su labor como docente (Achilli, 2000).

El sentido común del docente, englobado en el “pensamiento escolarizado” por la autora, se plantea como la antítesis del pensamiento dialéctico, el cual implica una reflexión constante del docente sobre su propia práctica y sobre el proceso, en constantes transformaciones, que vive cotidianamente en el aula.

Por su parte, Mejía; Sandoval y Luengas. (1992) opinan que el maestro por sí solo, intenta realizar innovaciones en su práctica sin una guía profesional, muchas veces desarrollando estrategias en forma más bien intuitiva que fundamentada.

Además, Mejía (1997) plantea que el maestro se prepara intencionalmente para la enseñanza, por lo que podría pensarse que cuenta con los conocimientos, las habilidades y las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, se sabe que la enseñanza se ha reducido tradicionalmente a la transmisión de conocimientos, y la preparación del maestro a priorizado el dominio de contenidos temáticos o conocimientos y ciertas formas de presentarlos.

1.2.3 Práctica Reflexiva del Docente

Las decisiones que los profesores toman no son reflexivas ni consideradas, por ello enseñan de manera en la que fueron enseñados o disciplinan a los estudiantes de la manera en la que su profesor lo hizo (Good y Brophy, 2000).

Aun con el conocimiento del sistema de acción y el conocimiento de la materia, algunos profesores pueden no aplicar el conocimiento que poseen. Estos profesores pueden tener unas expectativas inapropiadamente bajas acerca de la capacidad para enseñar.

Ayala (1998) menciona que la práctica docente no puede estar desligada de los rasgos de personalidad, por tanto, en la educación, los factores de personalidad del docente influyen sobre el acto educativo. Destacando así, que cuando un docente es consciente de la influencia de su personalidad en el proceso educativo debe:

- * Analizar su vocación;
- * Reflexionar sobre su actividad;
- * Analizar sus acciones educativas; analizar con otros profesores situaciones de carácter personal y
- * Observar las reacciones que despierta en cada alumno.

Sin embargo, Hernández y Sancho (1993) mencionan que ante un sistema social dinámico y cambiante, solo cabe un profesorado reflexivo y con la capacidad de ir incorporando en sus actuaciones personales y profesionales los diferentes sentidos que puedan adoptar la construcción del conocimiento y las formas del saber, por lo que se hace necesario vincular la formación a la reflexión.

Es así, que los profesores para promover en los estudiantes un aprendizaje significativo, debe de dotarse de destrezas y habilidades es decir, de estrategias que pueden facilitar el aprendizaje de los alumnos.

1.2.4 Estrategias Instruccionales

En el libro del maestro de geografía, educación secundaria (SEP 2000), establece que uno de los propósitos de la tarea del docente es contribuir a que los alumnos aprendan a aprender, sugiriendo al maestro tomar en cuenta el diseño de estrategias de aprendizaje, entendidas como un procedimiento secundario de acciones orientadas hacia la apropiación de los contenidos de la asignatura.

Las estrategias de aprendizaje incluyen el despliegue de una serie de destrezas de los alumnos como: tomar nota, formular preguntas, elaborar cuadros, subrayar y detectar palabras claves, hacer resúmenes, escribir conclusiones, elaborar esquemas y mapas conceptuales, hacer fichas de trabajo, registrar observaciones, consultar libros y atlas, comentar y discutir con los compañeros y el maestro, consultar a maestros de otras asignaturas, etcétera (SEP, 2000).

Se pueden diferenciar tres tipos de estrategias de aprendizaje:

- Las de **repaso**, cuyo fundamento se encuentra en la asociación de aprendizajes previos, que en un momento determinado se reiteran para su consolidación. Puede pedirse al término de la clase se haga un breve recapitulación del tema; que anoten su propia conclusión o lo que más le haya interesado del tema; que formulen una pregunta en relación con el contenido. Estas actividades también se pueden utilizar como continuidad para iniciar la siguiente clase, ya que pueden ser un punto de partida para el tratamiento de un nuevo tema.

La práctica constante de la localización en mapas puede convertirse en una estrategia de repaso de diversos temas geográficos.

- Las de **elaboración**. Son aquellas que permiten a los alumnos la apropiación de un nuevo conocimiento. El maestro puede apoyarse en la realización de un prototipo, el análisis de caso, análisis e interpretación de gráficas, el planteamiento de un problema, la exposición, análisis y discusión de un tema, las prácticas de campo, la realización de un experimento.

Se trata de movilizar los esquemas referenciales previos de los estudiantes y así incorporar una nueva información, una nueva visión sobre el tema, un nuevo concepto, etc., para emplearlo en la comprensión del mundo que les rodea.

- Las estrategias de **organización y relación**. Consiste en dar un ordenamiento interno al aprendizaje a través de la clasificación, la jerarquización, la solución de un problema y de su relación con lo que acontece en su vida. Estas estrategias permiten el encadenamiento con aprendizajes anteriores y prepara para nuevos conocimientos. Permite a los alumnos hacer una síntesis de lo aprendido.

Pueden emplearse los ensayos, la exposición de temas. Los reportes e informaciones de actividades, la propuesta de solución a algún problema o la elaboración de una propuesta de trabajo en grupo hacia el logro de una tarea conjunta.

Las actividades a incluir dependen de la intención del maestro, del momento en que se encuentre el proceso de aprendizaje de los alumnos, otra de las estrategias que pueden sugerirse para propiciar el aprendizaje de los contenidos geográficos es el empleo de **mapas conceptuales**.

- Un **mapa** es una representación gráfica que muestra la organización y relación entre diversos conceptos, los cuales se encuentran ordenados de manera jerárquica.

Monereo (1997) menciona que la educación debería dotar a los alumnos de herramientas y recursos de aprendizaje que facilitan su autonomía personal, capaces de enfrentarse a los constantes cambios sociales y tecnológicos que está viviendo la humanidad. Hoy es frecuente que los docentes asuman la necesidad de enseñar a los alumnos a documentarse, a analizar, a sintetizar y comunicar las propias conclusiones de forma clara y precisa para que consideren que la máxima “enseñanza a aprender” es uno de los objetivos.

Para Pozo (1987) los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que los alumnos procesan la información para adquirir nuevos conocimientos o habilidades. En cambio, las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje.

Es así, como habitualmente en la enseñanza de las ciencias se recurre a tres estrategias globales como son:

Enseñanza Repetitiva Tradicional: de la cual la palabra clave es memorizar, en la cual solo hay que presentarle al alumno los materiales de aprendizaje, debidamente ordenados de acuerdo a la lógica de la disciplina de que se trate. Por lo que el acento de la enseñanza sigue estando fuera del alumno, en la lógica interna de los materiales de aprendizaje.

Sin embargo, cabe destacar que la mera exposición no asegura su comprensión ni menos aun que el alumnado reorganice su marco conceptual de acuerdo con esos conocimientos.

Enseñanza por Descubrimiento: se entiende por descubrimiento de que el propio alumno halle en los materiales que se les proporcionan en una organización o en una estructura que no estaba explícitamente presentada en los mismos. Es así, como los objetivos de la enseñanza por descubrimiento son: activar y mantener el interés, la curiosidad, entre otras; desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad para resolver los problemas; desarrollar la comprensión conceptual y la habilidad intelectual y, desarrollar actividades prácticas, como diseñar, investigar, etc.

De hecho la enseñanza por descubrimiento concede un papel confuso para el profesor, es decir, dado que la idea es que la mayor parte de los contenidos escolares relevantes han de ser descubiertos por el alumno lo cual supone relegar al profesor y al contexto educativo a una situación de notable ambigüedad.

Enseñanza Expositiva: se caracteriza precisamente por exponer explícitamente la estructura conceptual de la disciplina científica, para que el alumno relacione esa estructura con sus ideas previas con respecto a esa misma materia.

Hernández y Sancho (1993) mencionan que dentro de un sistema escolar centralizado como el nuestro, en el que los objetivos, directrices, recomendaciones y hasta materiales curriculares vienen dados por la administración, en los cuales se añade a su vez la visión del profesorado que en última instancia es quien toma las decisiones sobre las metas educativas reales, la forma de presentar los contenidos del currículum, los materiales que utiliza y los sistemas de evaluación y sobre las interacciones que tienen lugar en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por su parte Gimeno (1988) menciona que dentro del aula, lo que realiza el profesor con antelación a la práctica, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad.

Sin embargo, Brophy (citado por Hernández y Sancho, 1993) considera que en la medida que el docente pretende organizar los aspectos que pueden llegar a configurar una secuencia de la enseñanza recomienda utilizar tres estrategias: a) desatacar el valor y la importancia del trabajo escolar en la vida cotidiana; b) demostrar y plantear al alumnado que se espera que cada uno disfrute del aprendizaje, y c) plantear las pruebas de evaluación no como una forma de control por parte del docente, sino como un medio para comprobar el progreso personal de cada estudiante.

Alonso (1993) considera que la actividad del profesor en el aula puede desarrollarse en los siguientes aspectos:

- a) Comienzo de la clase: al comienzo de la clase, especialmente si se introduce un tema o una tarea nuevos, es fundamental captar la atención de los alumnos, activar su curiosidad y su interés en el tema sobre la actividad que se va a realizar.
- b) Organización de las actividades: los profesores plantean normalmente distintos tipos de actividades a sus alumnos. El planteamiento de una actividad cualquiera que pueden variar a ciertas características. El profesor puede proponer el trabajo individual, agrupar a los alumnos en equipos o promover que en los equipos los alumnos compitan entre sí o hacer que cada alumno compita con todos los demás para ver quien es el mejor.
- c) Mensajes dados por el profesor: durante la clase los mensajes dados que un profesor da a sus alumnos antes de realizar una tarea pueden orientar su atención hacia el proceso, sugerir las estrategias a emplear para hacer la tarea.

Sin embargo, para Díaz (1993), las estrategias que puede emplear el docente para la facilitación del aprendizaje de los alumnos pueden incluirse antes (**preinstruccionales**), durante (**coinstruccionales**), o después (postinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en el texto o en la dinámica del trabajo docente.

- Las estrategias **preinstruccionales** generalmente preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Se han manejado como estrategias preinstruccionales los objetivos, el pretest, el resumen y el organizador anticipado.
- Las estrategias **coinstruccionales** apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de los contenidos;

delimitación de la organización, estructura e interrelación entre dichos contenidos; sostenimiento de atención y motivación; activación de conocimientos previos y familiares pertinentes; en las que se pueden incluir las ilustraciones, redes, analogías y esquemas para el aprendizaje de teorías científicas, entre otras.

- Las estrategias **postinstruccionales** se presentan después del contenido por aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos, le permiten volar su propio aprendizaje a través de postpreguntas intercaladas, resúmenes finales, postorganizadores, etcétera

Monereo (1997) menciona que las estrategias y procedimientos han ocupado tradicionalmente muy poco lugar en todos los currículum, en especial en los de las Ciencias Sociales. Pero en esta área (integrada por Geografía e Historia) la enseñanza es por un compendio de hechos y lugares, con su carácter anecdótico y descriptivo, los cuales han sido sustituidos progresivamente por contenidos conceptuales cada vez más complejos, centrados no ya en la descripción de acontecimientos que los alumnos debían de repetir como una letanía sino en la interpretación de esos mismos hechos y lugares.

Dentro del área de ciencias sociales (continúa el autor) la mayor parte de la información se obtienen a través de materiales escritos (texto, documentos...), pero también es muy común el uso de otras fuentes documentales como los materiales gráficos (mapas, dibujos, fotografías...) o los diferentes medios de comunicación (radio, televisión) cada una de estas fuentes pueden determinar los procedimientos empleados para adquirir información, sugiriendo la utilización de las siguientes estrategias en el área de Ciencias Sociales como son: a) organización espacial, b) organización temporal, c) integración de fuentes diversas de información y d) establecimiento de relaciones causales múltiples.

1.3. La Enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía

Los pocos datos existentes con relación a la distribución del tiempo en las clases destinado para el área de ciencias sociales es relativamente corto, comparado con matemáticas y español. Guerrero (1991) afirma que con su experiencia en las aulas de escuelas públicas, el tiempo destinado para el área de ciencias sociales, el maestro de grupo, trabaja con menos detalles los contenidos, limitándose, las más de las veces, a realizar una lectura del tema en forma colectiva, a preguntar buscando respuestas que repitan los contenidos del texto o a presentar cuestionarios que los alumnos deben resolver y que se constituyen en la guías de estudios para los exámenes correspondientes cuando éstos se hacen.

Es así como este señala que tal situación muestra la indiferencia del docente hacia los contenidos de las ciencias sociales, hacia las estrategias didácticas que hagan posible el cumplimiento de los objetivos del programa.

La indiferencia y el desconocimiento pueden ser explicados por el sentido común del docente sobre las ciencias sociales, por que para él las matemáticas y el español son materias que garantizan un conocimiento que a la larga puede ser un instrumento que contribuya al éxito del alumno en su desenvolvimiento cotidiano. Además puede deberse a las exigencias institucionales y de autoridades en relación a los objetivos del programa.

Continuando con el mismo autor, indica que la exigencia de los resultados lleva al maestro hacia aquellos contenidos que por sus características sean visibles en sus productos. Tal situación, hace que el docente busqué aquellos contenidos con características de exactitud, para que no haya respuestas alternativas a una sola pregunta.

La búsqueda de este tipo de contenidos, continúa el autor, lleva al docente a elegir del programa escolar los objetivos más delimitados, más accesibles a una “manipulación conceptual” exacta, y a rechazar aquellos objetivos que no garanticen la visibilidad de los productos del aprendizaje.

De esta manera, se hace evidente el desplazamiento de las ciencias sociales en la medida en que los objetivos se presentan ante el docente como inaccesibles, no manipulables, de tal forma que algunos temas tienen un tratamiento muy superficial al no poder ubicarse con exactitud el tipo de saberes que quieren alcanzar en el tema.

En consecuencia sus estrategias aterrizan en una relación maestro – alumno autoritaria donde el docente sabe y el alumno ignora, donde el maestro instruye contenidos sin tomar en cuenta las propuestas metodológicas que subyacen en el programa de estudio, y haciendo de las ciencias sociales un espacio rutinario donde se aprende a base de cuestionarios, lecturas, preguntas individuales, ignorando el mundo que les rodea, como parte de la reflexión y el aprendizaje.

Los contenidos, conceptos que son trabajados en las ciencias sociales son considerados como formulas memorizables.

Como ya se ha mencionado anteriormente el abandono que se le a dado a cada una de las asignaturas que conforman el área de Ciencias Sociales a llevado a los docentes a caer en el desinterés, en transmitir la enseñanza en forma tradicional y poco innovadora, la cual esta sujeta a un aprendizaje memorístico y que la labor docente este centrada en el curriculum.

Monereo (1997) menciona que buena parte de las Ciencias Sociales se enseña mediante textos escritos de muy diferente naturaleza (libros de texto, recortes de periódicos, documentos de la época, textos literarios, etc).

Es por ello, que se pretende identificar las estrategias instruccionales de los docentes de geografía a través de dos instrumentos como son: observación descriptiva y una entrevista, las cuales se describen en la metodología.

CAPÍTULO 2

2.1 METODOLOGÍA

Tipo de investigación: Descriptivo

Los estudios de esta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio. El objetivo consiste en describir “ lo que existe”, sin comprobación de hipótesis. (Sampieri,2000)

Planteamiento del problema

¿Cuál son las estrategias instruccionales empleadas por los docentes de Geografía a nivel secundaria?

Objetivo General

Identificar y analizar el tipo de estrategias instruccionales empleadas por los docentes de geografía a nivel secundaria

Objetivo específico

Identificar que estrategias instruccionales rescatan los profesores del libro del maestro de geografía para el desarrollo de los contenidos en primer año de secundaria.

Identificar las concepciones que tienen los docentes de geografía en relación a las estrategias instruccionales que emplea durante las clases

2.1.1 Sujetos:

Participaron dos profesores que imparten la materia de geografía en primer años de secundaria en dos instituciones públicas (Técnica y Diurna), ambas ubicadas en la delegación de Tlalpan.

Los profesores con los que se trabajó fueron seleccionados a través de un acuerdo con la institución y con los profesores, utilizando como único requisito que impartieran la materia de Geografía, sin embargo, en la segunda institución (secundaria Diurna), se estableció que trabajaran las observaciones categoriales con la misma profesora en dos grupos.

2.1.2 Escenario:

Una vez definida la población se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos (entrevista y observación categorial, ver Anexo 1 y 2)

El escenario de la primera Secundaria (Técnica, pública) en la que se trabajó con el grupo 1° "I" del turno vespertino; el salón de dicho grupo está ubicado en el edificio dos en el primer piso, el cual cuenta con escasa iluminación, las ventanas que están frente a la puerta son pequeñas, además de que algunos vidrios están rotos o rayados; el mobiliario también está rayado, sin paletas, ni respaldos y además de que algunas se encuentran ubicadas por filas otras están en círculo en un rincón, algunas en medio de los pasillos, es decir, se encuentran en desorden obstruyendo el paso, algunos pupitres encimados y con basura, además las paredes están rayadas, el salón no cuenta con bote de basura, lo cual provoca que haya basura regada en los rincones del salón. Otro de los aspectos es que el pizarrón presenta rayones de plumones

Las instalaciones con las que cuenta dicha escuela son: la Dirección, el Departamento de Orientación, Departamento de USAER, los Talleres (carpintería, secretariado, electricidad, corte y confección, computación, dibujo técnico y música), Biblioteca, Sala de maestros, Sala Audiovisual, Sanitarios, Patio principal, Canchas y el Departamento de Prefectura.

En la segunda secundaria (Diurna, pública) se trabajo con dos grupos de primero “D” y “E” ubicados en el segundo piso del edificio dos, en ambos grupos las iluminaciones son adecuadas las ventanas son grande tanto la s que se encuentran del lado de la puerta como las que están de frente a la puerta; la ubicación de las bancas son por filas dejando un espacio considerable para no obstruir la salida de los compañeros, otra de las características es de que el escritorio de la profesora no se encuentra en el mismo nivel que el de los alumnos es decir, hay como una especia de escalón con un nivel considerable en el centro de éste el cual le permite a la profesor ubicar a cada uno de los alumnos, también cuenta con una televisión, ubicada en uno de los extremos del salón la cual queda de frente a los alumnos, las condiciones de limpieza son favorables, es decir, no hay basura regada en el salón.

La segunda escuela Secundaria (Diurna, pública) las instalaciones con las que cuenta son, Dirección, Biblioteca, Departamento de Orientación, Sala de computo, Audiovisual, Sala de Maestros (cada profesor cuenta con un stan), Sala de Juntas, Canchas, además que en la planta baja, así como en cada uno de los pisos se encuentra ubicado una caseta de prefectura, en la entrada de la institución hay una caseta de registrar para las personas que acuden a dicha institución.

2.1.3 Instrumentos:

Para el desarrollo del estudio se utilizaron dos instrumentos:

Entrevista Semiestructurada: El objetivo de este instrumento es conocer las concepciones que tienen los docentes de geografía de primero de secundaria con relación a sus estrategias instruccionales que emplea durante las clases.

La estructura del instrumento fue rescatada a partir de lo que Monroy (Díaz Barriga, A. y Rueda Beltrán, M. 2000.), propone la evaluación de la práctica docente a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente, cabe mencionar que se le realizaron algunas adecuaciones con relación a los objetivos del trabajo, es decir, se modificaron algunas preguntas sobre la **Postura Teórica** y el proceso de **Enseñanza – Aprendizaje**, las cuales se adecuaron para rescatar información de la asignatura de geografía.

Sin embargo, cabe mencionar que durante la entrevista se anexarán preguntas de interés o que aclaren algunas dudas con respecto a las preguntas o respuestas dadas por los docentes, las cuales serán anexadas. (ver anexo 1).

Observación Categorical. Cuyo objetivo fue identificar las estrategias instruccionales empleadas por los docentes que imparten la materia de Geografía de primer año de secundaria.

Los elementos que conforman la hoja de registro de la Observación Categorical es la siguiente: en la parte superior se colocó el nombre de la escuela, del profesor, el grupo y el número de observación en la primera columna se encuentran las categorías, en la segunda columna se encuentran las subcategorías y finalmente en la tercera columna están los intervalos de tiempo (ver anexo 1).; las categorías y subcategorías se rescataron del Libro del Maestro de primero de secundaria de la materia de Geografía, cuya finalidad es cubrir uno de los objetivos específicos del trabajo de investigación “identificar que estrategias rescatan del libro del maestro de geografía” (SEP 2000).

Dicha observación se encuentra estructurada por 3 categorías las cuales fueron rescatadas del libro del maestro del apartado Estrategias de Aprendizaje, anexándose también algunas del apartado de sugerencias didácticas en la categoría otras (SEP, 2000) Pp. 62-64. En esta última categoría se anexan las subcategorías de Díaz B. (1993)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>REPASO</i>	Asociación de Aprendizajes Previos, Recapitulación, Anotar Conclusiones, Realizar Preguntas
<i>ELABORACIÓN</i>	Realización de Prototipos (maquetas, mapas transparentes y las actividades experimentales), Análisis de Casos (analizar un caso detalladamente, propiciar que todos los miembros tengan contacto con hechos reales); Análisis e Interpretación de Gráficas; Planteamiento de Problemas (equipos de análisis y plenarias, permite englobar los contenidos de un bloque o varios; orienta, facilita el logro de los aprendizajes y retroalimenta la información); Exposición; Análisis y Discusión de Temas; Prácticas de Campo; Realización de Experimentos;
<i>ORGANIZACIÓN</i> – <i>RELACIÓN</i>	Ensayos (para que el alumno sistematice sus ideas por escrito); Exposición de Temas; Reporte e Informes de Actividades; Propuesta de Solución de Problemas; Propuesta de Trabajo
<i>OTRAS</i>	Libro, Mapas y Pizarrón (SEP, 2000) Activación de conocimientos, esquemas, analogías, ejemplos, postorganizadores (Díaz, 1993)

2.1.4 Procedimiento:

Para el desarrollo del estudio se trabajo con dos profesores que imparten la materia de geografía en primer año de secundaria, los cuales laboran en diferentes secundarias (Técnica y Diurna) ambas ubicadas en la delegación Tlalpan, en las que se procedió la aplicación de los instrumentos.

Como primera fase se aplico la entrevista semiestructurada, (Monroy, citado por Díaz y Rueda, 2000) en la Secundaria Técnica, con el profesor "A", la cual fue grabada con previa autorización del entrevistado (ver anexo 1).

Posteriormente se vaciaron los datos en un registro de transcripción similar al de la entrevista inicial en el que se anotaron las respuesta de los profesores entrevistados.

Continuando con el profesor "A" se procedió a la aplicación de las observaciones categoriales para rescatar las estrategias instruccionales que emplean los docentes de geografía, las cuales se diseñaron a través de las que propone el del libro del maestro de geografía (SEP, 2000), dichas observaciones se aplicaron en un solo grupo (1° "I"), dicho instrumento presenta las categorías, subcategorías y los intervalos de tiempo, (ver anexo 2).

Las sesiones en las que se aplico dicho instrumento fueron seis sesiones las cuales se realizaron dos veces por semana, cada una tenia una duración de 50 min.

La ubicación del observador fue de manera variada, es decir, se ubicaba una de las filas de los extremos en la parte de atrás o en la fila de en medio.

Una vez concluida la aplicación de dicho instrumento se procedió al vaciado a través de una hoja de registro de manera similar a las observaciones, es decir, se rescatan las categorías y subcategorías además de la frecuencia de cada categoría por sesión.

Posteriormente se recurrió a la segunda institución (secundaria Diurna) en la que se aplicó la entrevista semiestructurada, (Monroy, citado por Díaz y Rueda, 2000), con la profesora "B" la cual fue grabada con previa autorización de la entrevistada (ver anexo 1). Una vez concluida la entrevista se realizó el análisis de la información con el formato similar al de la entrevista.

Después de obtener los datos de la entrevista se recurrió a la aplicación de las observaciones categoriales, las cuales fueron 12 sesiones de observaciones, seis de las sesiones de observación se aplicaron en el grupo 1° "D" y las otras seis restantes en el grupo 1° "E" en la que se acudió dos veces por semana, los días en que la profesora impartía la materia de geografía y en los horarios establecidos, cada sesión tenía una duración de 50 min.

La ubicación del observador fue de manera variada, es decir, se ubicaba una de las filas de los extremos en la parte de atrás o en la fila de en medio y en algunas ocasiones de frente a los alumnos en uno de los extremos del escritorio de la profesora.

Una vez concluida la aplicación de dicho instrumento se procedió al vaciado a través de una hoja de registro de manera similar a las observaciones, es decir, se rescatan las categorías y subcategorías además de la frecuencia de cada categoría por sesión, (ver anexo 3)

2.1.5 Análisis de Datos:

El análisis se dio en dos momentos uno de manera cuantitativa y el otro de manera cualitativa.

Con respecto al análisis de la entrevista, ésta se llevó a cabo a través de las respuestas emitidas por los profesores, las cuales, en primera instancia, fueron transcritas de manera textual y posteriormente se analizaron a la luz de la teoría utilizando el formato similar al de la entrevista inicial.

Una vez realizadas las sesiones de las observaciones categoriales se procedió al vaciado de éstas, a través de un formato que rescata tanto el número de las observaciones como las frecuencias de las categorías, es decir, este instrumento se integra de la siguiente manera, en la primera columna se encuentran las categorías, en la segunda columna están las subcategorías y en una tercera columna se integra el número de las observaciones y frecuencia de las categorías; hay que recordar que tanto las categorías como las subcategorías se rescatan del primer instrumento, (ver anexo 3); en dicho instrumento se identificaron las estrategias que utilizan en un mayor grado los profesores observados.

En otro momento se procedió a vincular el análisis de las respuestas de los profesores durante la entrevista con lo obtenido de las sesiones de observación, es decir, en el bloque de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la entrevista permitió encontrar puentes de convergencia y divergencia entre lo que respecta a su pensamiento didáctico (entrevista) y su práctica docente (en las sesiones instruccionales –salón de clases), para contraponer las estrategias que emplean los dos profesores y poder analizar sus similitudes y diferencias al abordar los contenidos de la materia de Geografía, para identificar que estrategias instruccionales rescata del libro del maestro de geografía (SEP, 2000). Sin embargo, puede mencionarse que en cierta medida se identificó un perfil instruccional de ambos profesores.

CAPÍTULO 3

3.1-ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos en las observaciones categoriales y de las entrevistas semiestructuradas con los diferentes profesores esto será en dos momentos, es decir, en un análisis cuantitativo y cualitativo.

En el análisis cualitativo tenemos a las entrevistas, en las que se analizaron las respuestas emitidas por los profesores “A” y “B” conforme a los bloques de preguntas, bajo la luz de la teoría revisada en el marco teórico, de igual forma se procedió a vincular las respuestas de los profesores durante la entrevista con las observaciones categoriales de las sesiones del clima de clase, en las que se encuentran puentes de convergencia y divergencia con relación a su pensamiento didáctico (entrevista) y sobre su práctica docente (en las sesiones instruccionales – salón de clases – clima de clase) y finalmente se identifica un perfil instruccional.

Es así, como a continuación se presenta el análisis e interpretación de las entrevistas de los profesores “A” y “B”. Cabe mencionar que durante la realización de la entrevista al profesor “A” se anexaron otras preguntas las cuales surgieron conforme se realizaba la entrevista cuya finalidad fue para profundizar en relación a su pensamiento didáctico y práctica docente.

3.1.1- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Objetivo. Es conocer las concepciones que tienen los docentes de geografía de primero de secundaria con relación a las estrategias instruccionales que emplean durante las clases.

Entrevista uno

DATOS PERSONALES

Este bloque esta conformado por las preguntas de la 1 a la 8, de las cuales se rescatan los siguientes aspectos; de los cuales se rescatarán de manera textual lo expresado por el docente entre comillas.

El profesor “A” manifiesta tener “38 años”, imparte la materia de geografía en primero de secundaria desde hace “siete años”, en el turno vespertino, tiene a su cargo “9 grupos ; tres de primero, segundo y tercero, en este ultimo grupo no imparte la materia de geografía, es decir, da clases de Introducción a la Física y Química”, además de su actividad como docente menciona que “por las mañanas trabaja en un Laboratorio de Química”..

Con los datos obtenidos dentro de este bloque se identifica que el profesor “A” da clases que no corresponden a su formación profesional en el caso de los grupos de primero y segundo años donde esta a cargo de impartir la asignatura de geografía; sin embargo, en el grupo de los terceros imparte las materias que están relacionadas con su formación docente que es de Químico Industrial.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Las preguntas que conforman este bloque es de la pregunta 9 a la 15, en la que se rescatan los siguientes aspectos: la escolaridad del docente el cual cuenta solo con la “Licenciatura de Químico Industrial de la UNAM”, con respecto a que si a realizados algunos otros estudios manifiesta que “No”.

Ante lo expuesto por el docente con relación a la escolaridad, se rescatar de la teoría a los autores Hernández y Sancho (1991) los cuales mencionan que los profesores de secundaria no son formados como docentes sino como especialistas en otros saberes por su parte Giacobbe (1998) menciona que algunos profesores se resisten en ampliar su panorama y ascender la escala que lleva a su profesionalización,

Dentro de este bloque también se rescata el motivo por el cual el docente imparte la asignatura de Geografía, por lo que el profesor “A” manifiesta que fue “por cuestiones administrativas, por que el área de Geografía no tenía maestro”; se identifica que dentro de la política educativa se maneja un modelo de maestro, pero en la práctica la propia organización de los espacios de actuación y las actividades imponen acciones diferentes. (Mercado, 1989).

Otros de los aspectos que se rescataron fueron sobre si ha recibido algunos cursos que lo orienten dentro de su labor como docente y si considera que le son útiles, por lo cual manifiesta que “sí, he asistido a talleres – cursos sobre planeación didáctica, unidad didáctica y sobre trabajo anual – planeación anual”, “además sí, creo que me han sido útiles los cursos, por que antes estaba en cero, por que en los cursos nos enseñan a realizar, a elaborar material didáctico y he intentado llevar a la práctica lo aprendido en los cursos, pero me es difícil en algunos grupos”. Sin embargo, esto indica que no ha incurrido en la en aspectos que lo orienten en cuestión a la materia de geografía, además.

POSTURAS TEÓRICAS ACERCA DE LA GEOGRAFÍA

Las preguntas que conforman este bloque es de la 16 a la 18, en estas preguntas se rescatan aspectos relacionados con los cambios de la asignatura de Geografía, sobre la postura en relación a su enseñanza es decir, innovadora o tradicional y finalmente sobre el planteamiento curricular.

Con respecto a los cambios que ha sufrido la asignatura de Geografía, manifiesta lo siguiente “No conozco los cambios de la materia (Geografía)”; esto podría indicarnos que a pesar de tener 7 años de impartir la materia ‘no manifiesta interés’ en la misma, un indicador es que la materia no corresponde a su campo de formación que es Químico Industrial.

Otro de los aspectos que manifiesta en relación a su enseñanza la describe de la siguiente manera “Mi enseñanza es tradicional, por que esta muy apegada a lo tradicional, no he incurrido en la pedagogía moderna, doy conocimientos tradicionales, además me hace falta utilizar técnicas didácticas”. Esto que expresa el docente, Guerrero (1991) lo denomina como una situación de indiferencia del docente hacia los contenidos de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, en lo que respecta a la pregunta de planeación curricular el docente manifiesta que “No es adecuado el planteamiento curricular actual, por que se ha descuidado el enfoque y el perfil del docente, lo cual ha provocado que haya maestros de Derecho impartiendo materias como Geografía, ya que los geógrafos no ingresan a dar clases a secundaria por que son absorbidos por el INEGI”. Con respecto a lo que menciona el docente en relación al enfoque, la SEP (1993a) considera que este nuevo enfoque enriquece los programas de Geografía, sin embargo, presenta problemas complejos para la planeación y organización del trabajo en el aula provocando que los contenidos sean trabajados con superficialidad.

PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Dentro de este bloque que corresponde a las preguntas 19 a la 37. En lo que respecta a la pregunta de la planeación de las actividades de las clases en docente manifiesta que “En ocasiones sí planeo las clases, pero aveces no y llego a improvisar y esto me causa muchos problemas con los alumnos, por que se aburren o no entiende la clase”; esta situación se rescata en las observaciones realizadas en el salón de clases en donde el docente centra su interés en el control de grupo

En lo que respecta a los materiales didácticos menciona el profesor “A” que utiliza “Mapas, monografías, hojas de rotafolio, pero prácticamente más el pizarrón y que estén al alcance de los alumnos.” Sin embargo, en las seis sesiones observadas no se detectó que utilizará otros materiales a parte del pizarrón, el libro, el cuaderno de los alumnos. Además como pone de manifiesto Gurevich y cols (1997) que la Geografía se enfrenta a dificultades tales como al escaso acceso a la bibliografía, los recursos bibliográficos con los que cuentan los docentes (libros de texto, enciclopedias, artículos de diarios, libros especializados, etc.) ya que son muy dispersos y desarticulados. Con lo mencionado por Gurevich y cols no indica que el docente no cuente con tales materiales, sino que tal vez sea que el docente se le hace difícil trabajar con el grupo.

Dentro de este apartado se habla sobre el objetivo principal de la Geografía, por lo cual el docente manifiesta, “Que el objetivo principal, es que el alumno se involucre con su entorno geográfico y que los contenidos sean aplicables a lo que están viviendo geográficamente.” Otro de los aspectos es identificar si el docente considera tales objetivos pertinentes considerando la duración del curso, el grado de dificultad de los contenidos, la edad de los alumnos, a lo cual el profesor “A” considera que tales objetivos sí se logran cubrir algunas veces, sólo los que están relacionados con el entorno, con su vida cotidiana; ya que el tiempo no alcanza para cubrir todos los objetivos de las unidades o de los planes.”

Lo anterior se confirma con lo que plantea Guerrero (1991) menciona algo al respecto afirmando que el tiempo destinado para el área de las Ciencias Sociales es realmente corto en comparación con materias como matemáticas y español, además, que esto provoca que el profesor solo seleccione del programa los objetivos más accesibles a una “manipulación conceptual”, exacta y a rechazar aquellos objetivos que no garanticen la visibilidad de los productos del aprendizaje.

Por otro lado, en la pregunta relacionada con los conocimientos básicos con los que debe de contar los alumnos el docente explica de manera breve que los conceptos básicos son los siguientes “los conceptos de coordenadas geográficas, los de orientación geográfica, recursos naturales, contaminación del agua, de hecho los que estén relacionados con su vida cotidiana, prácticamente serían esos”. Lo señalado por el docente se identificó en los planes y programas de las SEP (1993b) es decir, en el enfoque se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes.

Sin embargo, en lo que respecta a la pregunta de cómo el docente imparte la materia de Geografía, y sí considera que lo que describe en específico para el área de Geografía, a lo cual el profesor “A” menciona que “primero se pone la fecha, paso lista, pongo el tema en el pizarrón donde algunas veces ellos lo tienen que desarrollar, por ejemplo: les dije vamos a realizar este tema en su cuaderno, hay otros temas en los que pueden traer monografías o mapas ya que hayan desarrollado el tema y lo complementan con monografías o mapas, prácticamente así lo realizamos, además considero que no hay una forma específica de enseñar, por que caigo en la monotonía y yo creo que tendría que hacer más diversas las clases y planear más actividades.

Lo descrito por el docente con respecto a su enseñanza, dentro de las observaciones se identificó lo contrario a lo que manifiesta, dado que el desarrollo de sus sesiones estaban centradas en mantener al grupo controlado y en organizar algunas actividades que los tuviera interesados en la materia. Por lo que Guerrero (1991) destaca que en las aulas se crea un espacio rutinario donde se aprende basado en cuestionarios, lecturas, preguntas individuales, ignorando el mundo que les rodea, como parte de la reflexión y del aprendizaje.

Rescatando también, que dentro del aprendizaje el docente se percata del proceso de aprendizaje en sus alumnos “cuando se les está explicando y ellos te preguntan y también se identifica que los alumnos aprende al estar observando sus caritas, por que en ellas se les ve la emoción, es cuando están interesados, pero cuando los ve uno demasiado tristes o incluso aburridos se da uno cuenta y muchas veces es uno el que hace ese ambiente, incluso el niño te dice cuando está aburrido, e incluso hay algunos se que empiezan a distraer y eso crea más indisciplina, más desorden. Se da uno cuenta en las actitudes de los niños, se les ve en el rostro más que nada y en las actitudes.”

Ante esta situación podemos rescatar lo mencionado por Gimeno (1988) en el que menciona que la realidad de lo que ocurre en la enseñanza y aprendizaje no se puede describir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en la práctica.

En otras de las preguntas realizadas al docente fue sobre los conocimientos previos, con relación a que si los considera importantes, de que manera los rescata y que utilidad les asigna, a lo cual el profesor “A” manifestó “Sí rescato los conocimientos previos ya que considero que son parte de su entorno, por lo que se nos recomienda que se les aplique un examen para posteriormente hacer un repaso para homogeneizar los contenidos.”

También en este bloque se rescata la forma de evaluar en la que el docente “A” determina que les asigna porcentajes a las tareas 20%, participaciones 20%, exámenes 50%, trabajos 20%, cuadernos 20%.”, cuya finalidad para el profesor es “Muchas veces tiene uno que ceder en algunas cosas, por que aveces no cumplen con trabajos o no traen su cuaderno o les fue mal en el examen... para promediar y equilibrar los porcentajes del examen, trabajos, tareas, etc. y rescatar el trabajo de los alumnos.”

Además de que considera que el aspecto más relevante para su evaluación es “la actitud que tenga el alumno por aprender, por ejemplo: hay niños que están cumpliendo, que están investigando, esos niños ya tienen interés, por que hay otros que no cumplen y no tienen iniciativa, pero más que nada lo que interesa la actitud de los alumnos y el estar presentando sus tareas.”

Estos resultados indican que el profesor se guía por aquellos elementos que se caracterizan por ser visibles en sus productos, además de considerar buscan contenidos que tengan características de exactitud para la evaluación, pero el profesor en cuestión determina que para él lo importante es la actitud del alumno, (Guerrero 1991).

Como se puede observar las evaluaciones son decisiones de los docentes lo cual se nos permite rescatar lo que menciona Fernández (1995) que las actividades de los alumnos en las clases están subordinadas a las decisiones de los docentes, sean éstas adecuadas o no a la forma de aprender de los alumnos, lo cual incidirá significativamente en su rendimiento.

Ante lo anterior el docente manifiesta que lo que le agrada “es que los alumnos estén contentos” y le desagrada el “no logra dirigirlos bien”, además manifiesta que “que en los primeros años, que hay grupos que me controlan a mí y de alguna manera se que me hace falta técnicas didácticas y esto me crea inseguridad, de alguna manera no me siento seguro (esto ocurren en los primeros años) y como que me desequilibrio y, hay cosas que no manejo muy bien además no tengo la seguridad y esto crea problemas con los alumnos.

Además, como lo mencione anteriormente, o sea va siendo menos gradual, por que en segundo los niños tienen más interés y me ayudan y me dan confianza en poder explicarles y ellos mismos me preguntan y puedo desarrollar temas y platicar con ellos, pero con los de primero me cuesta trabajo guiarlos.

En los terceros me agrada trabajar, por que ellos en esta etapa de que ya van salir y de que van a entrar a la preparatoria, te cuestionan más o ellos mismos piensan más en un nivel medio superior.”

En este sentido se puede rescatar lo que menciona Mejía (1997) que el maestro se prepara intencionalmente para la enseñanza por lo que podría pensarse que cuenta con los conocimientos, las habilidades y las estrategias necesarias para lograr el aprendizaje en los alumnos.

Sin embargo, se observó que durante el desarrollo de las clases se apoyaba en los recursos con los que contaba, además comenta que tiene la intención de que la clase sea diferente, pero no lo lleva a la práctica, tal vez por que es una materia que no corresponde a su formación profesional de Químico Industrial.

Entrevista Dos

DATOS PERSONALES

Las preguntas que conforman este bloque es de la pregunta 1 a la 8 en donde la profesora “B” con la que se trabajo en la secundaria Diurna del turno Vespertino tiene “40 años”, además “imparte la materia de geografía desde hace 6 años a los grupos de 1° y 2°” y también “da clases de Historia a los tres grados (1°, 2° y 3°)”, sin embargo, además de su “actividad como docente realiza actividades investigativas”.

Conforme a las respuestas expresadas por la profesora se puede mencionar que la profesor imparte materias que están relacionadas conforme a su formación profesional, lo que nos lleva a rescatar lo que se plantea en los planes y programas de la SEP (1993b) que en los planes de estudios de secundaria el área de ciencias esté conformada pos asignaturas como Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, se puede decir, que tanto Historia como Geografía van de la mano dado que ambas pertenecen al área de Ciencias Sociales.

Otro de los aspectos revisados y relacionados con la respuesta de la profesora en relación a la actividad investigativa, Giacobbe (1998) menciona en un cuarto punto que el docente debe de poseer el conocimiento de metodología de la investigación en donde la enseñanza no sólo consiste en transmitir conocimientos totalmente cerrados, sino en trabajar a partir de problemas, por lo cual se ejemplifica rescatando de la observaciones den el grupo 1° “E” ***en donde se percata de que el equipo 6 no trae material, hacen ruido y los saca del salón o lo que aconteció en el grupo 1° “D” en la observación tres en donde el equipo 3 no trae material, les indica que realicen una copia exacta del libro en la pagina 118 y 119, esto nos indica que hay coherencia en su proceder ante una misma situación***”.

FORMACIÓN PROFESIONAL

De las preguntas 9 a la 15 conforman este bloque, por lo que se rescata la escolaridad de la profesora la cual es de: “Licenciatura en Arqueología de la ENAH”; este dato indica que su formación profesional esta relacionada con las materias que imparte tanto Historia, como la materia en cuestión (Geografía), además de que ha realizados otros estudios con una especialidad en “Arqueología y diplomados”.

Como se puede observar los profesores de secundaria no son formados como tales, sino que generalmente son especialistas en otros saberes (Hernández y Sancho, (1991).

Dentro de las circunstancias que la llevo a impartir la materia de Geografía fue: “me contrataron para ser maestra de historia y hubo una permuta, pero solo había una plaza de geografía y fue así como empecé a dar geografía.”

Otro de los aspectos que se rescatan en este bloque es en relación a los cursos, la utilidad que les ha dado durante el proceso de enseñanza; por lo que la profesora manifiesta que los cursos a los que ha asistido tienen relación a “la enseñanza de la Geografía y otros que me interesan sobre Historia, desarrollo de habilidades intelectuales en los “chavos” de secundaria, manejo de fuentes, por que de alguna manera uno puede utilizarlos en Geografía, ya que Historia y Geografía están vinculados estrechamente, además que me auxilian a entender el proceso de aprendizaje de los chavos sobre su madurez mental, me ayudan a planear algún tipo de material didáctico y me ayudan a entender un poco a los chavos.”

Con lo anterior Mercado (1989) menciona que dentro de la institución escolar, normativamente se maneja un modelo de maestro, pero en la práctica, la propia organización de los espacios de actuación y las actividades imponen acciones diferentes.

POSTURAS TEÓRICAS ACERCA DE LA GEOGRAFÍA

Este bloque esta conformado por las preguntas 16 a la 18.

La primera pregunta de este bloque es con relación a identificar si la profesora conoce los cambios de la asignatura de Geografía, por lo que la docente manifiesta que “No mucho, se que a partir del 93 hubo cambios en la curricula que es como está ahorita, antes no se como se enseñaba, qué contenidos y la verdad no me interesa. Creo que, recordando mi propia experiencia como estudiante de secundaria, en Geografía, prácticamente no se le daba ningún peso, sin embargo, la vinculaban muy bien en Historia, sin embargo, ahora esta peor por que los contenidos están muy largos, muy exagerados y además creo que los “chavos” no pueden entenderlos.”

Con lo anterior se puede mencionar que para Carretero, Pozo y Asencio (1989) manifiestan que los cambios del área de Ciencias Sociales residen en la introducción de contenidos lo suficientemente complejos como para producir un alto fracaso escolar. Asimismo Gurevich (1994) plantea que la Geografía, por sus contenidos y por los problemas que plantea su enseñanza en el aula es la más cuestionada de las materias de Ciencias Sociales, además de ser la más abandonada.

Por otro lado, se le pidió a la profesora “B” que definiera como concibe su enseñanza y sea tradicional o innovadora, a lo cual respondió lo siguiente: “Es decente y no es tan tradicional, soy ecléctica, aveces soy tradicional, aveces innovadora. Bueno le vas mezclando, por que los maestros somos personas, que tenemos problemas, tenemos altibajos y hay días en que uno ha preparado su clase y material y, ocurre algo terrible en casos familiares y esto no te permite trabajar, pero creo que soy ecléctica”. Por que el ir mezclando sus actividades le permite trabajar con los conocimientos previos de los alumnos. Esto es a través de “hacemos un examen diagnóstico, les preguntamos ¿qué les han platicado de geografía en la primaria?, ¿qué saben de geografía? Y de lo que más hablan es

del eje terrestre, lo cual permite ir identificando que es lo que hay que aclarar y desarrollar en las sesiones de las clases”.

Otro de los aspectos que rescata en este bloque es sobre el planteamiento curricular sobre si es adecuado, para lo cual la profesora “B” manifiesta que “es demasiado para los niños. Geografía económica es demasiado, hay temas incluso que no se ven o que no sabe uno donde meter, y además no hay tiempo suficiente para eso, pero tomando en cuenta que para geografía sólo hay dos sesiones, y es muy reducida además que en tercer año los chicos no se acuerdan de nada.”

En relación a lo anterior en los planes y programas (1993) en el enfoque de la materia de geografía se plantea además de pretende ser una materia abarcativa, también representa problemas complejos para la planeación y organización del trabajo en el aula debido a que la ampliación de los temas crea el riesgo de que los cursos sean demasiado extensos o que los contenidos sean tratados con superficialidad (SEP 1993a).

A su vez Guerrero (1991) afirma que la distribución del tiempo para el área de ciencias sociales es relativamente corto, comparado con las materias como matemáticas y español

PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Con relación a este bloque las preguntas que lo conforman es de la 19 a la 37 por lo que la profesora B” manifiesta dentro de la pregunta de planeación de actividades, expresa lo siguiente: “Sí, planeo las actividades, al principio del año escolar realizas un plan anual de trabajo en donde jerarquizas los temas que consideras más importantes, es decir, a los que les vas a dar mayor número de clases, en el tiempo que los vas a dar, es decir, las fechas más aproximadas y los vas ordenando así, pero además, en cada unidad, vas planeando algunas estrategias específicas. Hay algunos temas por ejemplo: que para mí, en

geografía uno, es orientación y localización, son los más importantes para los “chavos”, por que implica un razonamiento a veces no muy adecuado, luego vienen los avances programáticos, en lo personal no me sirven de nada, pero sí me funciona el plan de clases para las actividades y observas que te resulta y que no”,

Con respecto a lo anterior se rescata lo que menciona Gimeno (1988) destaca que la práctica se puede visualizar como una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividades con un cierto sentido, segmentos en los que se puede apreciar un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción; a su vez la enseñanza es configurada por diferentes factores de tipo institucional, por un definido modelo de organización escolar, una determinada táctica de desarrollo curricular, una cierta tradición y también la destreza de los profesores, entre otros elementos.

Por otro lado en la pregunta relacionada con los materiales que utiliza en clase, manifiesta la profesora “B” que recurre a los siguientes: “Mapas de división política aulados, apizarrados, las manos para el tema de localización (norte, Sur, etc.), plumones de colores, libros, cuadernos, tarjetas, mapas pequeños con o sin nombres, estos materiales dependen de los contenidos que se van a ver en clase, también se utilizan rompecabezas, videos, revistas, depende de lo que se les va a dar a los “chavos”. Los criterios es que estén a mi alcance, además que sean adecuados para los chavos y para los temas que se van a ver en cada unidad”.

En lo que respecta a la pregunta de los objetivos principales de la Geografía con respecto a la duración y el grado de dificultad menciona lo siguiente “Difícilmente se pueden alcanzar, por que hay una contradicción en el enfoque que supuestamente es constructivista de aprendizaje significativo. Sin embargo, se nos exige terminar un programa en donde las sesiones son de una hora y a la semana solo das dos horas, y además los contenidos son extra largos, entonces no hay una correspondencia en los planes y en las exigencias de la institución.”

En relación a lo que plantea la profesora “B”, Sandoval (1991) menciona que uno de los problemas a los que se enfrenta la asignatura de Geografía es la indefinición de los objetivos: “No se sabe si son propedéutico o terminal, así, como tampoco se sabe cual es la utilidad que de ella obtienen los alumnos.

Otro de los aspectos que se rescatan en este bloque es que la profesora defina los conocimientos básicos de Geografía que deben de poseer los alumnos, y como imparte dichos contenidos, a lo cual menciona lo siguiente: “Los elementos básicos son las coordenadas y la localización para que los chavos sepan donde están parados y en que planeta”.

Con respecto a como enseña los contenidos menciona que: “Entrás saludando y dependiendo como estén los chavos en ese momento, pero si mi urgencia es algún contenido del programa, es decir, si estoy atrasada, pues le entrás directo y no les das chance a los chavos de respirar, pero si no estás atrasada, puedes empezar preguntas sobre ¿qué les pareció tal o cual problema?, y ellos empiezan a opinar y, a partir de ahí comienzas a desarrollar un tema en específico y luego un ejercicio, además si no tienes presiones puedes jugar, ya que a los chavos les encanta jugar”.

Además considera que la forma en que ella enseñanza no es específica para la materia de Geografía por que manifiesta lo siguiente: “Depende de las presiones, del grupo, del tema, como mejor te acomodes.”

Por otra parte, se rescata de que manera concibe la profesora que ocurre el proceso de aprendizaje en sus alumnos, ante lo cual respondió que en: “Sus expresiones, pero si hablamos objetivamente, yo diría, que cuando les hago examen, es cuando veo que aprendieron, pero sólo a veces; por que un examen no te dice exactamente si aprendieron, pero a veces los niños están aprendiendo cuando empiezan a preguntarte cosas de más, o les ves en sus caritas cuando de plano no están aprendiendo, ahora con grupos saturados es un poco complicado detectar quienes no entienden, por que hay niños que no dan una, ni tampoco les

vas a exigir que sean geógrafos, además tienes que ir moderando, además de que es algo complejo saber si están aprendiendo o no”.

Lo que menciona la profesora de que lo más importante son las expresiones y las actitudes de los alumnos nos indicaría que está rescatando aspectos de los cursos a los que ha acudido dentro de su formación sobre “Desarrollo de habilidades intelectuales”, sin embargo, podemos retomar de la teoría a Guimeno (1988) en donde señala que la realidad de lo que ocurre en la enseñanza - aprendizaje no se puede descubrir, sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en la práctica.

Con respecto a la pregunta sobre la forma de evaluar de la profesora “B” ella señala lo siguiente: “Les asigno un porcentaje a los siguientes aspectos: “50% ejercicios y 50% examen y a veces puntos adicionales. Cuya finalidad es que los alumnos acrediten y que aprendan, primero que acrediten, por que nos traen en friega con las calificaciones, claro no te lo dicen abiertamente; lo que nos dicen es: si no saben reprobébalos, pero en la lectura de la parte de abajo de las hojas de calificaciones tiene notas sobre el índice de reprobados, con esto te empiezan a presionar y esto hace que te encuentres en una disyuntiva. Ahora el asunto es que los ejercicios deben tener un peso importante, por que es a través de lo que aprenden, o sea no me importa si los hicieron bien o mal... pero finalmente es que aprendan pero también que acrediten por ser un requisito”.

Con lo anterior Guerrero (1991) menciona que ante tal situación los profesores se guían por aquellos elementos que se caracterizan por ser visibles en sus productos, debido a las exigencias institucionales y de las autoridades de los programas.

Finalmente, se señala que una de las satisfacciones de la labor como docente de Geografía es “Que aprendan los_chavos, tan solo que de 360 que son que en el 25 o 30 % se les quede algo y que lo utilicen a futuro de lo que tú les estas proporcionando”. Sin embargo, del aspecto que le desagrada su labor como docente es el “sueldo”

Una vez concluido el análisis e interpretación de las entrevistas su puede mencionar que durante la realización de éstas se identificaron las diferentes concepciones que los docentes tienen sobre su forma de impartir los contenidos de Geografía a nivel secundaria y de manera simultánea cómo conciben su enseñanza, el primero de ellos la describe “tradicional”, la cual se corrobora en las observaciones realizadas, y a la que se le agregaría que es poco innovadora y creativa, además de no mostrar interés alguno por las materias que no corresponden a su formación profesional, en este caso la materia de Geografía; lo cual lo lleva a no interesarse en la planeación y ejecución de los contenidos.

En lo que respecta a la profesora, su enseñanza es innovadora y creativa, ya que trata de mantener la atención e interés de los alumnos ante los contenidos, además se identifico que planea cada una de las actividades y que considera tanto las características de los contenidos, como las de los alumnos y las exigencias de la misma institución, es así, que se puede rescatar lo mencionado por Vallés y Vallés (2000) sobre la relación que existe entre profesor y alumnos influyen en el comportamiento de estos últimos en la clase y del mismo modo en la organización de la clase en el que se ejerce una influencia directa sobre el comportamiento cognitivo y emocional del profesor y de los alumnos. Es decir, que la profesora considera cada una de las características del entorno, lo que la lleva a que su práctica docente sea creativa e innovadora, además de ser una profesora interesada en su formación profesional.

Con respecto a su formación profesional podemos corroborar lo mencionado por Hernández y Sancho (1991) el cual manifiesta que los docentes de secundaria no son formados como tales sino como especialistas en otros saberes.

En lo que respecta al profesor "A" carece de las características que manifiesta Agazzi (citado por Giacobbe, 1998) en las que menciona que las capacidades específicas que debe de poseer los docentes son: conocer la propia disciplina; porque no se enseña aquello que no se sabe; conocer la estructura, la lógica de la propia disciplina y de las posibles relaciones interdisciplinarias; conocer a los alumnos; conocerse a sí mismo como educador.

Con esto no se quiere decir que el docente no pueda modificar su proceso de enseñanza, pero si sería importante que contará con algunos de los criterios que establecen los autores para que su práctica docente sea profesional.

3.1.2-ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

Dentro del análisis cuantitativo tenemos las observaciones categoriales las cuales fueron analizadas rescatando de cada sesión las estrategias instruccionales empleadas por los docentes para identificar si correspondían a las estrategias que se proponen en el libro del Maestro de Geografía (SEP,2000) y contrastando también las que propone Díaz Barriga (1993).

En la primera tabla se presentan los resultados del profesor “A” sobre la frecuencia de las estrategias empleadas en el clima clase, estas subcategorias que se presentan son las que más empleo el docente durante las seis sesiones observadas, además que en la entrevista en el bloque de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, se rescatan algunas de las subcategorias presentadas en la tabla.

Tabla 1.frecuencia de uso de las estrategias instruccionales del profesor “A”.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
OTROS	Control de grupo	20	35.0%
ORGANIZACIÓN – RELACIÓN	Propuesta de trabajo	13	22.4%
OTROS	Postorganizadores	12	20.6%
OTROS	Esquemas	6	10.3%
REPASO	Realiza preguntas	4	6.8%
REPASO	Anota conclusiones	1	1.7%
OTROS	Analogías	1	1.7%

Los resultados muestran que en el grupo del profesor “A” la estrategia que con mayor frecuencia se presentó durante el desarrollo de las sesiones instruccionales fue “control de grupo”, esta situación se presento constantemente en las seis sesiones observadas y se confirmo durante la entrevista (en el bloque Procesos de Enseñanza-Aprendizaje,) además de que el docente se percataba de tal situación, mencionando que esta situación era a raíz de la falta de técnicas didácticas innovadoras y por la falta de planeación de los contenidos.

Asimismo, se identificó que la categoría “anotar conclusiones” la cual consiste en dar una recapitulación del tema, se presenta a la par con la categoría “analogías” cuya finalidad es apoyar los contenidos durante el proceso de enseñanza, ambas categorías se presentaron con una frecuencia y un porcentaje extremadamente bajo, en comparación a la primera categoría. Esto se debe a que el profesor centra su interés por tratar de mantener controlado al grupo, más que por utilizar estrategias para lograr que los alumnos se interesen por los contenidos de la materia. Esto se confirma en la entrevista en el bloque Proceso enseñanza-aprendizaje, donde el profesor manifiesta que su enseñanza es tradicional que carece de planeación, de apoyos didácticos, etc., a lo cual se le podría agregar que carece de interés en la materia de geografía.

Como se puede observar dentro de la tabla de los porcentajes el 35.0% de las actividades que desarrolla el docente están encaminadas a mantener el control del grupo, mientras que el 1.7% lo dedica las analogías para el desarrollo de los contenidos, esta situación manifiesta que su interés no está en el desarrollo de la clase, sino en el clima de las sesiones.

En la presente tabla se presentan las frecuencias de las estrategias empleadas por la profesora “B” en el grupo uno.

Tabla 2. frecuencia de uso de las estrategias de la profesora “B”. Grupo uno

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
ORGANIZACIÓN – RELACIÓN	Propuesta de trabajos	20	27.7
REPASO	Realiza preguntas	14	19.4
OTROS	Postorganizadores	13	18.0
REPASO	Recapitulación	8	11.1
OTROS	Analogías	6	8.3
OTROS	Activación de conocimiento	5	6.9
ORGANIZACIÓN - RELACIÓN	Exposición	3	4.1
OTROS	Ejemplos	3	4.1

Los resultados de la segunda tabla, muestran que en el primer grupo de la profesora “B” la categoría que con mayor frecuencia que se presentó durante el desarrollo de las clases fue “propuesta de trabajo” la cual consiste en encadenar nuevos conocimientos para una tarea en conjunto y la categoría “realizar preguntas” permite la asociación de aprendizaje previos o como punto de partida para la siguiente clase; ambas estrategias las utiliza para relacionarlas con los contenidos de la clase, de manera que los alumnos los relacionen con su vida diaria.

La estrategia “propuesta de trabajo” se complementó con las demás categorías, especialmente con “recapitulación de las clases”, “analogías” y “exposiciones” que los alumnos realizan de las clases o de la actividad señalada.

En la siguiente tabla, se presentan los datos rescatados del segundo grupo de la profesora “B”.

Tabla 3. frecuencia de uso de las estrategias de la profesora “B” grupo dos

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIAS	PORCENTAJE
ORGANIZACIÓN – RELACIÓN	Propuesta de trabajos	23	28.3
REPASO	Realiza preguntas	15	18.5
OTROS	Postorganizadores	11	13.5
REPASO	Recapitulación	4	4.9
OTROS	Analogías	6	7.4
OTROS	Activación de conocimiento	9	11.1
ORGANIZACIÓN- RELACIÓ	Exposición	8	9.8
REPASO	Asociación de aprendizajes previos	5	6.1

En el grupo dos, de la profesora “B” la estrategia que con mayor frecuencia se presento durante el desarrollo de las clases nuevamente fue “el de propuesta de trabajo y el de realizar preguntas” con relación a los contenidos de la clase, de manera que los alumnos los relacionaran con su vida diaria, y con esta tabla se observa que como la profesora lo menciona durante la entrevista que su estrategia depende de cada grupo, lo cual se corrobora de manera efectiva en los datos de las tablas, los cuales fueron obtenidas de las hojas de registro de las observaciones categoriales. Dicha estrategia se complemento con las demás categorías, especialmente con “distribución de trabajos y utilizar el pizarrón.

Con respecto al análisis de las observaciones que se le realizaron a la profesora “B” puede mencionarse que el desarrollo del proceso de enseñanza que emplea la docente es “innovador”, en los dos grupos en los que imparte la materia de geografía, además de identificar que hay diferencias en su proceder ante una misma situación, encontrando así que la profesora en su pensamiento didáctico y en su práctica docente van de la mano, es decir, lo observado durante las sesiones instruccionales se confirman durante la entrevista de manera específica en el bloque Proceso de Enseñanza – Aprendizaje, en donde menciona que para abordar los contenidos de la materia de Geografía, planea las actividades, parte de aspectos comunes para adentrarse a los contenidos y hasta utiliza el juego como método didáctico para la enseñanza de los contenidos.

Cabe destacar que los porcentajes de las subcategorías de la tabla tres incrementan en comparación con los de la tabla dos del grupo uno de la profesora “B”, es decir, este incremento se da en “propuesta de trabajo, recapitulación, analogías, activación de conocimientos, exposición y asociación de aprendizajes previos”. Ante lo expuesto se rescata de la entrevista del bloque Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en donde la profesora manifiesta que su manera de presentar los contenidos “varían conforme al grupo, las presiones y los temas”. Esto indica que sus estrategias las modifica conforme a las exigencias de los grupos.

Por otro lado podemos realizar una comparación de las estrategias instruccionales, las cuales fueron rescatadas de las hojas de registro de las observaciones categoriales, en las que ambos profesores coinciden dentro del clima de clase, es por ello que en la siguiente tabla y gráfica se puede apreciar las diferentes estrategias que emplean los profesores dentro del salón de clases.

Categorías	% del profesor "A" grupo único	% del profesor "B" grupo uno	% del profesor "B" grupo dos
propuesta de trabajo	22.4%	27.7%	28.3%
postorganizadores	20.6%	18.0%	13.5%
realiza preguntas	6.8%	19.4%	18.5%
analogías	1.7%	8.3%	7.4%

Al comparar los resultados obtenidos del profesor "A" con los de la profesora "B" se identifico:

- El profesor "A" utiliza en menor grado la estrategia "analogías" cuya finalidad es la detección de la información principal de los contenidos, ante esta situación podemos rescatar que durante las observaciones realizadas con el profesor "A", se identifico que durante el desarrollo de la clase no utilizaba las analogías para explicar los contenidos que se abordaban durante las sesiones, además de que no planeaba las clases; esto nos lleva a suponer que "carece de interés en la materia de Geografía", además de no contar con la formación profesional que le permita adentrarse a la materia; ya que durante la entrevista menciona en el bloque de Formación Profesional que es Químico Industrial; lo cual nos lleva a rescatar lo mencionado por Hernández y Sancho (1991) que los profesores de secundaria no son formados como docentes sino como especialistas en otros saberes.
- Ante los resultados obtenidos se percibe, que el profesor "A" carece de actualización del saber específico de la geografía y del saber pedagógico; percibiéndose que no hay una reflexión ante las situaciones que acontecen constantemente en le clima de clase, es decir, la falta de organización de los contenidos y control de grupo; como lo menciona dentro de la entrevista, en

donde considera que acude al desarrollo de los contenidos a improvisar las actividades.

- A diferencia del profesor “A”, la profesora “B” adecúa las estrategias de acuerdo a las necesidades de los grupos con los que se trabajarán las observaciones, tomando en cuenta la disponibilidad de los alumnos para trabajar, los contenidos, los materiales didácticos con los que se cuenta y el entorno como objeto de estudio. Ante los datos obtenidos podemos señalar que la profesora considera cada uno de los aspectos que se presentan en el Enfoque de la materia de Geografía, en la que se pretende lograr óptimos resultados en el aprendizaje de la asignatura, es decir, la profesora utiliza los métodos establecidos por la SEP por lo que incluye actividades que le permitan lograr los objetivos y las finalidades de la asignatura de Geografía.
- Teniendo en cuenta lo mencionado por Monereo (1997) que buena parte de las Ciencias Sociales se enseña mediante textos escritos de diferente naturaleza (libros de texto, recortes de periódico, documentos de la época, textos literarios, etc.), se rescata en las estrategias que emplea la profesora “B” en el desarrollo de los contenidos de la materia de Geografía, es decir, tanto en el grupo uno como en el grupo dos la profesora utilizaba diferentes materiales que le permitieran desarrollar los contenidos de la actividad señalada. Es así, como los datos presentados en la gráfica comparativa muestran que la profesora “B” desarrolla su práctica docente de forma innovadora.

CAPÍTULO 4

4.1 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Con base a los resultados obtenidos en la presente investigación se puede señalar que se identificaron dos tipos de prácticas docentes los cuales utilizan diferentes estrategias instruccionales en la materia de Geografía en primer año de secundaria.

- En la primera de ellas encontramos al profesor “A” definido como tradicional, ya que esta situación fue identificada y confirmada en las sesiones observadas y durante la entrevista, en el bloque Postura Teórica y Proceso de Enseñanza – Aprendizaje; en el primer instrumento se identificó que adquiriría una actitud de pasividad, de improvisar en la explicación de los contenidos, los alumnos no obedecían al docente, el profesor no marcaba la jerarquía y no mantenía control del grupo, además, de no utilizar material didáctico que le sirviera de apoyo para que mantuviera la atención de los alumnos. En el segundo instrumento se confirma lo observado, en donde el profesor manifiesta que su enseñanza es tradicional y que le falta adentrarse hacia la pedagogía moderna, rescatando también que su formación es de Químico Industrial, lo cual lo lleva a mantener una actitud pasiva y escaso interés en la materia de Geografía.
- Lo expuesto anteriormente nos lleva a rescatar lo mencionado por Leinhardt y Smith (citado por Good y Brophy, 2000), en el sentido de que el conocimiento de la materia incluye mantener información específica, necesaria para comprender y presentar el conocimiento, contar con habilidades para planear la lección, tomar decisiones con claridad acerca del ritmo de la misma, explicar el material con claridad y responder a las diferencias individuales en la manera en que aprenden los estudiantes. Sin embargo, en el profesor “A” se identificó lo contrario, dado que el desarrollo de las clases estaba sujeta a mantener el control de grupo y a la distribución de actividades de manera espontánea, sin

que estas resultaran interesantes para los alumnos y desconociendo los objetivos de las mismas.

- El segundo corresponde al de la profesora “B” considerado como innovador o ecléctica, la cual se ve reflejada tanto en la práctica docente, así como en su pensamiento didáctico, manifestando un interés de actualización en el aspecto pedagógico y una actitud de reflexión en su práctica, es decir, adecua las estrategias de acuerdo a las necesidades de los grupos, tomando en cuenta la disponibilidad de los alumnos para trabajar, los contenidos, los materiales didácticos con los que cuenta y el número de alumnos, además se observó que esta interesada por cada una de las materias que imparte, ya sea que estén o no relacionadas con su formación profesional, esto indica que es una profesora que le interesa su profesión, ya que en este caso la profesora tiene una formación en Arqueología, la cual esta relacionada con el área de ciencias sociales y también en los contenidos de la asignatura de geografía.
- Por lo que la práctica docente de la profesora “B” puede corresponder a las características que define Coker, Medler y Soar (citados por Good y Brophy, 2000), mencionando que los profesores hacen planes y establecen objetivos basados en su juicio profesional, las políticas de las escuelas en las que enseñan y las características de los alumnos.
- Por otro lado, es importante mencionar los profesores examinados, de manera específica el profesor “A” no manifiesta con claridad los objetivos, el enfoque ni la finalidad de la asignatura de Geografía, además de no conocer los cambios a los que se a enfrentado el área de Ciencias Sociales, es decir, que pretende ser una asignatura más abarcativa; que el alumno valore la importancia de los recursos naturales y la preservación del ambiente (SEP, 1993^a).
- Por lo que podemos cabe mencionar la postura de Domínguez (1991), el cual manifiesta que la geografía no causa gran dificultad aparente al maestro ya que asume los contenidos como la mera descripción de hechos y fenómenos

que ocurren sobre la superficie terrestre. Es así como nuevamente se corrobora que se aborda a la materia de geografía de forma contradictoria con respecto a los contenidos que plantea los planes y programas de la SEP. Por otro lado, Molpeceres, Lucas y Pons (2000) mencionan que en los escenarios escolares la mayoría de las veces, los alumnos aprenden los contenidos de geografía memorizándolos, careciendo de una estructura de conocimientos que le permita comprender. Lo mencionado por los autores se corroboró en las observaciones de ambos profesores, un ejemplo de ello es que el profesor “A” en una de las clases les dictó una guía para el examen de la unidad, la cual posteriormente le serviría para el desarrollo del examen y de manera similar la profesora “B” durante el examen les permite sacar los apuntes para que les sea más fácil contestar el examen.

- Las razones que explican estos resultados es que los profesores trabajan con muchas dificultades, de manera particular los contenidos, los recursos bibliográficos, el tiempo destinado para la asignatura de Geografía, las características de los alumnos, el interés, la disponibilidad y la actitud tanto del docente como de los alumnos. Gimeno (1988) determina que la realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica.
- Se puede mencionar que con respecto a la edad, sexo, y tiempo de experiencia de los profesores en impartir la asignatura de Geografía, no hay diferencias significativas que nos permitan mencionar que algunas de las características intervienen en la práctica docente.
- Por lo anterior, se sugiere que los docentes establezcan nexos entre la teoría y la práctica, es decir, que rescaten de los cursos aspectos que les permitan desarrollar un clima de clase que oriente su interés hacia el aprendizaje significativo.

- Que se promuevan cursos de actualización docente dentro del área de Ciencias sociales (formación cívica y ética, historia, geografía), en donde se den a conocer diversos métodos que le permitan al docente promover un aprendizaje significativo, qué recursos utilizar para el desarrollo de los contenidos, sobre planeación didáctica, planeación curricular, etc.

- Que se efectúen investigaciones pedagógicas donde se evalúen, la práctica docente, para identificar las posturas teorías, estilos instruccionales, estrategias, métodos didácticos, etc., para evitar que se limita enseñar los contenidos de Geografía como discursos y de manera tradicional.

- Rescatar de los Planes y programas de la SEP (1993) y del Libro del Maestro (2000) contenidos significativos para diseñar programas de enseñanza de la geografía que posibiliten un aprendizaje significativo en los alumnos, tanto a nivel primaria como secundaria, en este ultimo en los tres niveles; cuya finalidad es que se tenga claro los objetivos de la Geografía como un estudio importante para la vida y la formación del ser humano.

4.1.1 REFERENCIAS

- ◆ Achilli, E. L. (2000). **Aprendizaje y práctica docente**. En: **ensayos y experiencias**; Mayo, 3, año 6. Pag. 18 – 25.
- ◆ Alonso tapia (1993) **Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención**. Ed. Síntesis Psicológica
- ◆ Ayala, F.G. (1998). **La función del profesor como asesor**. México: Trillas: ITESM.
- ◆ Carretero, M., J. Pozo y M. Asensio (comp). (1989). **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Ed. Visor.
- ◆ Cordova, F. C. y Levi, L. S. (1992). **Cómo Acercarse a la Geografía**. México: Limusa
- ◆ Díaz Barriga A., F. y Rueda Beltrán, M. Comps. (2000) **Evaluación de la Docencia. Perceptivas Actuales**. México Ed. Paidós.
- ◆ Díaz Barriga, A. Frida (1993). **Iniciación a la Práctica Docente**. SEP
- ◆ Domínguez Pérez, R. (1991). **Lo básico de la geografía en la educación elemental**. *Revista: Cero en conducta*. V.6, N°28.
- ◆ Giacobbe, M. S. (1998) **la Geografía en el aula. 3er. Ciclo E:G:B: y Polimodal**. Argentina: Homo Sapiens.
- ◆ Gimeno, Sacristán J. Y Pérez Gómez A. I. (1998) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.
- ◆ Gimeno, Sacristan, J. (1988). **El curriculum en acción. La arquitectura de la práctica** en: **El curriculum una reflexión sobre la práctica**. Madrid : Morata.
- ◆ Good, T. L. Y Brophy, J. (2000) **Psicología educativa contemporánea**. México: McGraw Hill.
- ◆ Gurevich, R.; Blanco, J. Y cols. (1997) **Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada**. Buenos Aires: AIQUE.
- ◆ Gurevich. (1994). **Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real**. En: Ainsenberg, B. Y S. Alderoqui (comps). (1994). **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires: Paidós Educador.
- ◆ Guerrero Araiza c. (1991) **Una nueva actividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. En: *Revista Cero en Conducta* N° 24-41
- ◆ Hernández, F. y J. M. Sancho. (1993). **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. México: Paidós.
- ◆ López R., J. I. (1999). **Conocimiento docente y práctica educativa**. **El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje**. Málaga: Aljibe
- ◆ Mejía A. R. (1997) **Participación social y desarrollo del pensamiento** *Revista: Renglones* (México) Vol. 13 N° 37
- ◆ Mejía R.; Sandoval S. Y Luengas P. (1992) **La transformación del estilo docente en la universidad** *Revista: Renglones* Vol. 8 N° 23

- ◆ Molpeceres, M., Lucas, A. Y Pons D. (2000) **Experiencia Escolar y Orientación Hacia la Autoridad Institucional en la Adolescencia.** *Revista de Psicología Social* (15) 2.
- ◆ Monereo Font Carles (1997). **Estrategias de Aprendizaje.** Ed. Aprendizaje Visor
- ◆ Olgade, Careaga Isabel (1992). **Los Materiales Didácticos.** México: Trillas
- ◆ Pozo, J. I. (1987). **Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.** Madrid: Aprendizaje Visor.
- ◆ Quiroz Posa, R. E. (1999) **Metacognición y desarrollo humano. Una mirada psicopedagógica.** *Revista: Cuadernos Pedagógicos.* N° 10 (Colombia).
- ◆ R. Mercado y Rockwell, E.. (1989). **La escuela, lugar del trabajo docente.** México: DIE/Cinvestav/IPN.
- ◆ Sandoval Flores, E. (1991) . **Escuela secundaria y modernización educativa.** *Revista: Cero en conducta.* V.6, N°28.
- ◆ Santelices, C. L. (1989). **Metodología de las Ciencias Naturales para la Enseñanza Básica.** Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ◆ SEP (1993b). **Secundaria: plan de estudios 1993.** *Revista: Cero en conducta.* V.6, N°28.
- ◆ SEP. (1993a). **Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria.** México: SEP.
- ◆ SEP (2000) **Libro para el Maestro, Geografía. Educación Secundaria:** SEP.
- ◆ VanCleade, J. (1997) **Geografía para niños y jóvenes. Ideas y proyectos super divertidos.** México Ed. Limusa

4.1.2 ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista

La finalidad del presente entrevista es conocer la forma de pensar del profesor de Geografía de primero de secundaria, sobre sus estrategias instruccionales.

Descripción de la Entrevista

Las preguntas de la entrevista están distribuidas de la siguiente forma: de la pregunta uno a la ocho corresponden a datos personales. De la nueve a la 15, corresponden a la Formación Profesional, de la 16 a la 18 sobre la Postura teórica acerca de la Geografía, de la 19 a la 37 Proceso de enseñanza – aprendizaje.

Nota si durante la entrevista surgen otras preguntas, estas se acomodarán conforme a las categorías anteriormente mencionadas.

Datos Personales

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Años de impartir la materia: _____
4. No. de grupos: _____
5. Grados a los que imparte: _____
6. No. De alumnos: _____
7. Otras materias que imparte: _____
8. Además de su actividad como docente, ¿realiza algún otro tipo de actividad profesional?

Formación Profesional

9. Escolaridad: _____

10. Institución donde realizó sus estudios: _____

11. ¿Se especializó en alguna área de su carrera? ¿Cuál? _____

12. ¿Ha realizado estudios de posgrado? ¿Dónde? _____

13. ¿Qué lo motivó a impartir la materia de Geografía? _____

14. ¿Ha recibido cursos que lo orienten a impartir la materia? _____

15. ¿Considera que le han sido útiles para su trabajo docente? ¿en qué sentido? _____

Posturas Teóricas Acerca De La Geografía

16. ¿Conoce los cambios que ha sufrido la geografía como ciencia? Especifique.

17. ¿Considera que su enseñanza es innovadora o tradicional? ¿por qué?

18. ¿Considera que el planteamiento curricular es adecuado? Especifique.

Procesos De Enseñanza – Aprendizaje

19. ¿Planea las actividades de la clase con anticipación? ¿cómo lo hace?
Especifique. _____

20. ¿Qué tipo de materiales utiliza para la clase? ¿bajo qué criterios?

21. ¿Cuál considera usted que es el objetivo principal de Geografía?

22. ¿Considera que los objetivos son pertinentes tomando en cuenta la duración del curso, el grado de dificultad de los contenidos, la edad de los alumnos?
¿Porqué? _____

23. Describa brevemente los conocimientos básicos que deben poseer sus alumnos al finalizar el curso de Geografía correspondiente a primero de secundaria. _____

24. Describa brevemente cómo imparte la materia de Geografía. _____

25. ¿Considera usted que la forma de enseñanza descrita es específica para la materia de Geografía? _____

26. ¿Cómo considera usted que ocurre el proceso de aprendizaje de la Geografía en sus alumnos? _____

27. ¿Considera usted que los conocimientos previos con que cuentan sus alumnos son importantes para el aprendizaje de la Geografía? ¿de qué forma?

28. Si es así, ¿de qué forma los retoma? _____

29. ¿De qué forma evalúa a sus alumnos? _____

30. ¿Con qué finalidad? _____

31. ¿Qué aspectos considera más relevantes para la evaluación de sus alumnos?

32. ¿Qué uso le da a la evaluación? _____

33. ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos? _____

34. ¿Dentro de la evaluación que realiza considera pertinente la participación del
alumno? ¿de qué manera? _____

35. ¿Qué es lo que más le satisface de su labor como docente de Geografía en
primero de secundaria? _____

36. ¿Qué es lo que más le disgusta de su labor como docente de Geografía de
primero de secundaria? _____

37. ¿Desea realizar algún comentario con respecto a la Geografía? _____

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2

Hoja de Registro Observación Categorical

La finalidad de la observación es ir detectando las estrategias instruccionales que utilizan los docentes para abordar los contenidos de geografía.

Nombre de la escuela
Nombre de la materia

Nombre del Profesor (a)

Grupo

N° de observación

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INTERVALOS DE TIEMPO																								
		2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50
REPASO	Asociación de aprendizajes previos (E)																									
	Recapitulación (E)																									
	Anotar conclusiones (A)																									
	Realizar preguntas (A)																									
ELABORACIÓN	Realización de prototipos (Maquetas) (A)																									
	Análisis de casos (A)																									
	Análisis e interpretación de gráficas (E)																									
	Planteamiento de problemas ((E)																									
	Exposición(A)																									
	Análisis y discusión de temas (A)																									
	Prácticas de campo(A)																									
Realización de experimentos (A)																										
OTROS	Mapas (A)																									
	Pizarrón(A)																									
	Libro(A)																									
ORGANIZACIÓN-RELACIÓN	Ensayos(A)																									
	Exposición de temas (E)																									
	Reporte e informes de actividades(A)																									
	Propuesta de solución de problemas(E)																									
	Propuesta de trabajo(E)																									
OTROS	Control de grupo(A)																									
	Activación de conocimientos(E)																									
	Esquemas(A)																									
	Analogías(E)																									
	Ejemplos(E)																									
	Postorganizadores(E)																									

Nota E= estrategia, A=actividad

ANEXO 3

Nombre de la escuela

Nombre de la materia

Nombre del Profesor (a)

Registro de frecuencias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NUMERO DE OBSERVACIONES Y FRECUENCIAS					
		Observación 1	Observación 2	Observación 3	Observación 4	Observación 5	Observación 6
REPASO	Asociación de aprendizajes (E)						
	Recapitulación(E)						
	Anotar conclusiones (A)						
	Realizar preguntas(A)						
ELABORACIÓN	Realización de prototipos (maquetas)(A)						
	Análisis de casos(A)						
	Análisis e interpretación de gráficas(E)						
	Planteamiento de problemas(E)						
	Exposición(A)						
	Análisis y discusión de temas(A)						
	Prácticas de campo(A)						
Realización de experimentos(A)							
OTROS (materiales)	Mapas(A)						
	Pizarrón(A)						
	Libro(A)						
ORGANIZACIÓN-RELACIÓN	Ensayos(A)						
	Exposición de temas(E)						
	Reporte e informes de actividades(A)						
	Propuesta de solución de problemas(E)						
	Propuesta de trabajo(E)						
OTROS	Control de grupo(A)						
	Activación de conocimientos(E)						
	Esquemas(A)						
	Analogías(E)						
	Ejemplos(E)						
Postorganizadores(E)							

Nota E= Estrategia, A= actividad