





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
UNIDAD XOCHIMILCO

**División de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“Los saberes geográficos de los profesores en escuelas secundarias técnicas del Área 3 Oriente De Operación y Gestión en Iztapalapa. Ciudad de México”**

**Presenta**

**Isela Ruiz Hernández**

**Que para obtener el grado de  
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Dirige:**

**Dr. Adolfo Olea Franco**

**Ciudad de México, Julio 16 del 2018**

**Director de tesis: Dr. Adolfo Olea Franco**

**Sinodal: Dr. Rogelio Martínez Flores**

**Sinodal: Dr. Javier Castañeda Rincón**

## **DEDICO MI TESIS**

- **A mi madre, que me formó con el ejemplo, con buenos sentimientos, hábitos y valores.**
- **A mi padre, quien siempre con sus consejos y regaños me orientó en el camino del trabajo y el esfuerzo personal.**

**Ellos son los pilares de mi vida.**

- **A mi pareja, que siempre me ha brindado su apoyo incondicional y comparte conmigo buenos y malos momentos.**
- **A mis hermanos, por su apoyo y consejos.**
- **A mis profesores de la maestría, por contribuir a mi desarrollo profesional con su sabiduría y estímulo.**
- **A mis amigas Ana Laura y Elena, con las que hemos formado un buen equipo de trabajo, sin él que no hubiéramos logrado esta meta.**

**Isela Ruiz Hernández**

## **AGRADEZCO**

- **A mi madre, que me ha consentido y apoyado en todo lo que me he propuesto.**
- **A mi padre, que siempre ha estado presente en mi vida y sé que está orgulloso de mí.**
- **A mi pareja, por valorarme, apoyarme y acompañarme en el camino compartiendo éxitos y fracasos.**
- **A mi familia, por estar siempre presentes, aun en la distancia que nos separa.**
- **Al Dr. Adolfo Olea Franco, director de mi tesis, por su valiosa guía y asesoramiento en la realización del trabajo.**
- **Al Dr. Rogelio Martínez Flores, lector de mi tesis, por su confianza y apoyo.**
- **Al Dr. Javier Castañeda Rincón, lector de mi tesis, por sus aportaciones y gran calidad humana.**
- **A mis amigas, Elena y Ana Laura, por su amistad y apoyo incondicional.**

**Isela Ruiz Hernández**

<b>ÍNDICE</b>	<b>PÁGINA</b>
<b>ABSTRAC.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1.TENDENCIAS DE LA GEOGRAFÍA</b>	
<b>1.1. Geografía Clásica.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Geografía Física y Humana.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. Geografía Regional.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4. Geografía Cuantitativa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.5. Geografía de la Percepción.....</b>	<b>20</b>
<b>1.6. Geografía Crítica.....</b>	<b>21</b>
<b>1.7. La Geografía en México.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO</b>	
<b>2.1. Cursos de Geografía.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Métodos de enseñanza.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3. Recursos didácticos.....</b>	<b>36</b>
<b>2.4. Evaluación de los alumnos.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES CRÍTICAS AL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA 2011</b>	
<b>3.1. Elementos principales del programa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. Inconsistencias del programa.....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 4. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>4.1. Referentes geográficos.....</b>	<b>55</b>
<b>4.2. Referentes pedagógicos.....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA</b>	
<b>5.1. Problema de investigación.....</b>	<b>59</b>
<b>5.2. Preguntas de investigación.....</b>	<b>60</b>

<b>5.3. Objetivo general.....</b>	<b>60</b>
<b>5.4. Objetivos específicos.....</b>	<b>61</b>
<b>5.5. Método de investigación.....</b>	<b>61</b>
<b>5.6. Muestra de los profesores.....</b>	<b>62</b>
<b>5.7. Cuestionario aplicado a profesores de geografía.....</b>	<b>62</b>
<b>6. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....</b>	<b>64</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>75</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>79</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>83</b>

## RESUMEN

La geografía es una disciplina escolar que fomenta el amor a la patria, la identidad nacional y la solidaridad internacional cuyo objetivo principal es contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables, sin embargo, la SEP le ha disminuido progresivamente su existencia en el currículum de la escuela secundaria.

Por ello, esta investigación pretende evaluar los saberes de los profesores a partir de la aplicación de un cuestionario a doce de ellos, en doce secundarias técnicas pertenecientes al Área 3 Oriente de Operación y Gestión en Iztapalapa, con el interés de tener una muestra de cómo se asume la enseñanza de la geografía actualmente en ese espacio urbano.

El estudio aborda las principales tendencias de la geografía y su enseñanza en la escuela secundaria a través del tiempo, así como las teorías constructivistas y las propuestas didácticas por competencias que sustentan el programa 2011.

En los resultados de campo obtenidos, se pudo constatar que los profesores tienen una débil formación geográfica, que en ellos predomina la desprofesionalización y la falta de compromiso, que imparten la asignatura según les dicta su experiencia empírica y lo hacen al margen del programa oficial.

Esos y otros factores iguales o más importantes, que se detectaron provocan que la geografía sea una asignatura marginal del currículum.

### Abstrac

Geography is a school discipline that fosters love of country, national identity and international solidarity whose main objective is to contribute to the formation of critical and responsible citizens, however, the SEP has progressively diminished its existence in the curriculum of secondary school.

Therefore, this research aims to assess the knowledge of teachers from the application of a questionnaire to twelve of them, in twelve technical secondary belonging to the Area 3 of Operation and Management in Iztapalapa, with the interest of having a sample of teaching of geography is now assumed in that urban space.

The study addresses the main trends of geography and this teaching in secondary school over time, as well as the constructivist and didactic proposals by competencies that support the 2011 program.

In the field results obtained, it was found that teachers have a weak geographical formation, which is dominated by unprofessionalization and lack of commitment, which teach the subject as dictated by their empirical experience and do so outside the official program.

These and other factors equal or more important, that were detected, cause geography to be a marginal subject of the curriculum.



## **INTRODUCCIÓN**

La Geografía actualmente es una ciencia que contribuye de manera importante a la formación integral de los alumnos de educación básica, especialmente en secundaria, donde los conocimientos, habilidades y actitudes que se trabajan durante el primer grado les permite aprender a vivir en su espacio geográfico de manera consciente, poniendo en juego sus aprendizajes y sus emociones.

La Geografía es una ciencia de relaciones espaciales permeadas por la influencia de la naturaleza en las sociedades humanas y por los efectos que éstas últimas le ocasionan, por lo que la compatibilidad entre las actividades humanas y el cuidado de la naturaleza constituye el eje articulador de una visión actual que la enseñanza de la geografía debe aportar a los alumnos de la escuela secundaria para garantizar la supervivencia de las presentes y futuras generaciones humanas.

La educación geográfica forma ciudadanos que en su actuar deberán vincular lo aprendido en la escuela con su vida cotidiana presente y futura, es decir, formar para el aquí y el ahora, pero también, para el futuro inmediato y mediano, ya sea en su entorno, en su ciudad, en su estado, en México o en el mundo, por lo que en la cotidianidad del aula debe lograrse una verdadera educación para la vida.

Entre maestros es común aceptar que los desaciertos de la SEP logran cribarse si al frente del aula está un profesor comprometido con sus alumnos, por el contrario, los aciertos de la SEP no se concretan en el aula si al frente de ella existe un profesor sin compromiso alguno con sus alumnos. Entonces, todos los procesos que se crean en las aulas entre profesores y alumnos determinan el éxito o fracaso de la educación escolar.

Por ello cobra especial importancia conocer lo que hacen los profesores de geografía con los contenidos temáticos, las estrategias que utilizan en el aula, los recursos didácticos que emplean y las distintas formas de evaluación. Lo cual repercute directamente en los aprendizajes de los alumnos y nos ayuda a identificar los saberes geográficos dominantes de los profesores en la educación secundaria.

El compromiso de los profesores con sus alumnos es multifactorial; aquellos deben poseer un conocimiento nuevo, actual y científico; contar con las estrategias cognitivas y socio emocionales que les permitan guiar y orientar a sus alumnos en sus propios aprendizajes; mostrar un carácter y personalidad que propicien la empatía con todos sus alumnos; también tener un sentido de superación y actualización profesional constante que les ayude a vencer los retos en su trabajo docente.

Por ello, se eligió al azar a diversos profesores de secundaria que imparten la asignatura de geografía para indagar, mediante la aplicación de un cuestionario, cuáles son las limitaciones y aciertos profesionales que los caracterizan y que en mucho determinan los saberes geográficos de sus alumnos. Es decir, se parte de la hipótesis de que los saberes geográficos de los alumnos se corresponden con los saberes geográficos de sus profesores.

Esta investigación reviste interés y pertinencia porque se espera que los profesores asuman un compromiso de formación continua durante sus años de servicio docente que los lleve a desarrollar una educación de calidad y, de no ser así, seguramente se presentarán rezagos educativos en sus alumnos.

La perspectiva teórica de la investigación transita desde el origen mismo de la geografía y el desarrollo de sus principales tendencias, las cuales han sido bien o mal incorporadas en los contenidos de los programas de la asignatura, también, desde las teorías constructivistas, la metacognición, la docencia reflexiva y la evaluación que constituyen los referentes teóricos y metodológicos para la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria.

En el primer capítulo se presenta una reseña histórica de las principales tendencias geográficas que permean los actuales contenidos de estudio, desde las descripciones y representaciones de la Tierra elaboradas por los griegos en la antigüedad, hasta su recuperación por el positivismo, con la división de la disciplina en geografía física y en geografía humana.

La reseña continua con el desarrollo de la geografía como ciencia regional en el siglo XIX y su cambio a ciencia cuantitativa, en el marco del neopositivismo durante la segunda parte del siglo XX, coexistiendo al mismo tiempo con otras orientaciones culturales y psicológicas que dieron lugar a la geografía de la percepción, a la geografía radical desde una perspectiva crítica y a la geografía del bienestar vinculada al humanismo.

En el segundo capítulo se hace una reseña histórica de la instrucción geográfica, controlada por la iglesia durante tres siglos de Virreinato en la Nueva España, período en el que la religión y la geografía eran enseñadas a través de catecismos. Sin embargo, propiamente, con la Independencia de México, se inició la historia de la enseñanza de la geografía en la instrucción básica (primaria y secundaria). Las primeras acciones de los gobiernos liberales se manifestaron con las bases legales del sistema de instrucción pública del gobierno de Benito Juárez en 1869, donde la geografía ya tuvo presencia en los planes de estudio de la escuela primaria. La siguiente aportación a la educación, y particularmente a la geografía, se dio en el Porfiriato, pues la geografía se mantuvo como asignatura en la escuela primaria.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y de la escuela secundaria en 1925, como un nivel educativo con organización propia, se consolidó la geografía como asignatura en la escuela primaria y en la escuela secundaria, no sin modificaciones, como los cambios en las diversas asignaturas de la educación primaria y secundaria, para vincularlas con el trabajo y con la sociedad como lo requería la educación socialista impulsada por el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Sin embargo, a partir de 1940 retornaron a la primaria y la secundaria, con sus nombres individuales, la geografía y otras asignaturas. Durante el Plan de Once Años, iniciado en 1958 y concluido en 1971, la geografía se mantuvo como asignatura individual, pero quedó posteriormente subsumida, al cambiar los planes de estudio por áreas del conocimiento, en las ciencias naturales y las ciencias

sociales). Por desgracia, a partir de 1972 en primaria y 1974 en secundaria, la geografía no fue un tema prioritario en ninguno de estos conjuntos multidisciplinarios.

Tuvieron que pasar veinte años, hasta que en 1993 la geografía retornó al currículo por asignaturas en primaria y secundaria. Pero los cambios en los planes de estudio realizados en 1993, 2006 y 2011, impusieron a la geografía una constante y continua minimización de cursos y carga horaria, sin que hasta la fecha la SEP haya dado una justificación oficial del porqué de esta situación.

En el tercer capítulo se presentan los elementos principales del programa de geografía, en cuanto a su enfoque pedagógico, contenidos temáticos y aprendizajes esperados, igualmente las inconsistencias de diverso tipo que se detectaron y que juegan de manera importante, aunque no única, en la desatención de los profesores a su cumplimiento en el desarrollo de sus cursos.

En el cuarto capítulo se incluyen los referentes geográficos que se retoman para la selección de los contenidos del programa con base en las tendencias más representativas de la geografía así como los referentes teóricos de las corrientes constructivistas de la pedagogía y la didáctica,

El quinto capítulo presenta el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, general y específicos, el método, la técnica de investigación, el tamaño de la muestra, el diseño del cuestionario y las condiciones de su aplicación. El estudio es indicativo, pero dice mucho de cómo se desarrollan los cursos de geografía en la escuela secundaria en cuanto a los logros, limitaciones y retos de los profesores, para conocer sus saberes sobre la enseñanza de la asignatura de geografía. Se aplicó un cuestionario a doce profesores de geografía de doce escuelas secundarias técnicas del Área 3 Oriente de Operación y Gestión en Iztapalapa.

Quedan por explorar otros temas de investigación que consideren particularmente a los alumnos, los procesos en el aula, el perfil profesional de los diseñadores del programa y el de los autores de los libros de texto, así como caracterizar las

prácticas docentes de los profesores. De igual manera, investigar para proponer contenidos, estrategias y recursos alternativos a los establecidos en los programas de geografía de la SEP.

En el sexto capítulo destacan los resultados y su análisis en cuanto a los contenidos geográficos, estrategias, recursos didácticos y formas de evaluación con que trabajan los profesores de geografía.

Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se enfatiza cuáles son las prácticas docentes dominantes que la investigación hizo visibles, lo cual aporta datos ilustrativos de la importancia de la geografía como asignatura escolar que propicia la formación integral de los alumnos de secundaria.

## **CAPÍTULO 1. TENDENCIAS EN LA GEOGRAFÍA**

Escribir sobre las tendencias de la geografía es una tarea que trasciende el desarrollo de un solo capítulo. La literatura geográfica incluye obras de cientos de páginas que desde diferentes encuadres teóricos abordan decenas de tendencias, escuelas, corrientes, ramas, especialidades y modas en la geografía, la mayoría de autores de Europa Occidental y Estados Unidos, con pocas y honrosas excepciones de autores contemporáneos de América Latina.

Del diverso universo de estudios teóricos en geografía, se eligió reseñar las principales tendencias y las mayormente utilizadas en México, como parte importante de la importación que se ha hecho a través del tiempo para la formación de geógrafos en seis universidades y la formación de profesores de geografía en 30 escuelas normales del país.

### **1.1. Geografía Clásica**

La geografía tuvo su origen en Grecia, donde se le reconoció como la descripción de la Tierra, su nombre procede de dos vocablos griegos; *geos*, Tierra, y *grafein*, describir. La descripción de la Tierra para los griegos incluía mares, ríos, montañas, climas, población, formas de vida, actividades, organización y gobierno, entre otros. Como pueblo costero y de navegantes incluían los siete mares conocidos por ellos, el Mediterráneo, el Negro, el Caspio, el Aral, el Adriático, el Egeo y el Árabe.

Los dos viajeros más importantes que en sus obras histórico-geográficas describieron los territorios y la vida de los pueblos conocidos del Mediterráneo fueron Herodoto y Estrabón, ambos pusieron sus conocimientos al servicio del poder del estado, haciendo de la historia y la geografía un solo objeto de estudio difícil de separar y delimitar.

La descripción de pueblos y territorios conocidos en tierra y puertos de mar fue complementada con la elaboración de mapas de bases matemáticas y astronómicas, destacando Eratóstenes, quien calculó la circunferencia terrestre

con bastante precisión, e Hiparco de Nicea, quien dividió la esfera terrestre en 360°.

Se reconoce a Herodoto como el iniciador de la geografía descriptiva y a Eratóstenes como el que dio origen a la geografía cartográfica, ambos se consideran los pioneros de la geografía en sus dos vertientes: la descriptiva y la cartográfica.

Si bien la geografía tuvo su origen en Grecia, también se cultivó en otros pueblos de la antigüedad, destacando, entre otros, los árabes con sus viajeros Ibn Batuta, Ibn Jaldún y Al Idrisi quienes hicieron descripciones de lugares y trazaron mapas de aceptable precisión. Los chinos también elaboraron enciclopedias geográficas que incluían historia, literatura, biografías, descripciones de ríos y costas, así como mapas muy exactos de su territorio (Capel-Urteaga, 1991).

Con la llegada del feudalismo en el siglo V, se dio el control de la iglesia sobre los pueblos europeos y hubo un retroceso en la geografía al difundirse una visión religiosa sobre el origen de la Tierra, que se prolongó durante diez siglos y en los cuales los avances en geografía se dieron en la exploración terrestre y marítima de los europeos, hasta que en el siglo XV, sus relaciones de viajes y descripciones de los territorios explorados les permitieron elaborar mapas portulanos utilizados para la navegación costera en el mar Mediterráneo y aventurarse, con la ayuda de la brújula, inventada por los chinos, en nuevas tierras, entre ellas las de América, un continente nuevo para ellos, pero habitado desde miles de años antes por civilizaciones originarias del mismo.

## **1.2. Geografía Física y Humana**

Durante el siglo XVI se dio una revolución científica en la geografía que implicó ubicarla como una ciencia de bases matemáticas y astronómicas para la elaboración de mapas, con los cuales se mejoró la navegación marítima, mediante el trazo de meridianos y paralelos que permitieron determinar con precisión la latitud y la longitud de los lugares y de los barcos.

La *Geografía general* (1650) de Varenio dividió la geografía en general y regional. A la primera, le asignaba el estudio físico de la Tierra y, a la segunda, el estudio de los grupos humanos. Esta situación permaneció hasta el surgimiento de las ciencias especializadas en el siglo XVIII, (física, química, geología y biología), que cuestionaron a la geografía como ciencia general de la Tierra, en tanto, la geodesia y la cartografía se proyectaron como ciencias independientes, dejándole a la geografía la descripción de países y la compilación enciclopédica que en mucho la alejaron de la posición de vanguardia científica en que antes se encontraba (Capel-Urteaga, 1991).

Para posicionarse como disciplina científica, la geografía de la primera parte del siglo XIX se basó en el positivismo, centrando su estudio en la observación de los seres vivos y en la naturaleza inanimada, para de ahí explicar sus mutuas relaciones y representar su distribución en el espacio. Las exploraciones terrestres y marítimas tuvieron como objetivo ubicar nuevas materias primas, explotar a las poblaciones humanas encontradas y crear nuevos mercados en el mundo. Particularmente, las exploraciones terrestres fortalecieron el estudio de la geografía económica, y las marítimas contribuyeron a establecer el contorno de los continentes y al nacimiento de la oceanografía.

En 1821 se creó la primera Sociedad Geográfica de París, en 1830 la Real Sociedad Geográfica de Inglaterra y en 1833 la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, entre varias decenas más en diferentes países.

Entre los ilustrados enciclopedistas dedicados al estudio de la geografía destaca en primer plano Alejandro de Humboldt, naturalista alemán cuyas obras cumbres fueron *Cosmos* y *Cuadros de la naturaleza*. Este insigne investigador visitó nuestro territorio de 1803 a 1804. Con todo el apoyo del gobierno virreinal, hizo investigaciones sobre la minería, la agricultura, la ganadería, la población humana, las plantas, la política, las antigüedades indígenas, la geografía, la cartografía, las latitudes y altitudes en el vasto territorio de la Nueva España. Con su propio trabajo y el de investigadores novohispanos que generosamente compartieron con él sus hallazgos, Humboldt escribió una voluminosa obra de 12 tomos, titulada



*Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*, que se publicó en 1809 en París, en francés. En aquel entonces, la corona española había sido depuesta por las tropas napoleónicas que ocupaban buena parte de España. Tuvieron que pasar muchos años para que esta magna obra fuera traducida al castellano, pero su versión inglesa fue publicada en Londres en 1811.

Otro exponente de la geografía alemana fue Carl Ritter. Él enfatizó más que Humboldt la relación existente entre la naturaleza y los seres humanos, pero puso también atención al estudio de la vida social y los procesos históricos. Uno más fue Friedrich Ratzel, que explicó las causas de la influencia de la naturaleza sobre las formas de vida de los seres humanos, aportando ideas sobre la influencia determinante de la geografía en el devenir de los pueblos. Se acercó a las ciencias sociales desde una visión política global, a la que llamó antropogeografía.

### **1.3. Geografía Regional**

A la visión determinista de la geografía, propia del positivismo, le siguió otra denominada posibilismo, cuyo referente teórico fue el historicismo, que prioriza las posibilidades humanas por encima de los determinismos de la naturaleza, dando paso a la geografía propiamente humana en contraposición a la geografía física, en el sentido que los griegos le daban al estudio de la *physis*, integrada por seres vivos (plantas y animales) y seres inanimados (rocas, agua, aire).

Ante la eventual escisión de la ciencia geográfica en física y humana, la solución fue establecer puentes y relaciones entre ambas por medio del estudio de la geografía regional, la cual reconoció las interacciones múltiples entre la naturaleza y los grupos humanos. Los principales exponentes de esta unión entre lo físico y lo humano fueron el geógrafo francés Paul Vidal de la Blache y el alemán Alfred Hettner.

Las ideas de Vidal de la Blache y las aportaciones de sus discípulos, brindaron las bases teóricas de la escuela francesa. Él propuso el concepto de posibilismo, que reconoce la primacía de la historia en el desarrollo de los pueblos, por encima de

las determinaciones del medio natural. La región fue el objeto de estudio principal en sus obras.

El posibilismo fue el sello distintivo de la escuela francesa, algunas de las obras más importantes de Vidal de la Blache fueron: *Atlas general. Historia y geografía* (1894), *Cuadro de la geografía de Francia* (1903), *La interpretación geográfica de los paisajes* (1913), *La Francia del Este* (1917) y *Principios de geografía humana* (1922).

En esa época, sin existir un acuerdo explícito en las formas de estudio de la geografía, desde una perspectiva más tradicional se conocieron *El tratado de geografía física* de Emmanuel de Martonne y *La Geografía humana* de Jean Brunhes, que contribuyeron mucho a la sistematización de la geografía en Francia (Gómez, 1982 en Ayllón Trujillo, 2009).

La geografía regional se perfiló como una ciencia del estudio de espacios singulares, donde la naturaleza y las sociedades humanas establecenn relaciones específicas, únicas e irrepetibles, así cada espacio es un espacio distinto, creado y recreado a partir de la síntesis regional.

No obstante, las regiones naturales conformadas por la homogeneidad de clima, relieve, suelos, hidrografía, vegetación y fauna, no siempre coincidieron con las regiones humanas constituidas por distintas historias, demografías, culturas, ruralidad o urbanización, por lo que la multiplicidad de factores naturales y humanos hicieron difícil precisar los límites regionales. Ante esta dificultad, una buena salida fue la idea de que las regiones funcionales tienen vínculos recíprocos de interdependencia y complementariedad. De este modo, se volvieron viables los estudios regionales (Capel y Urteaga, 1991).

En el período de finales del siglo XIX a principios del siglo XX, la geografía regional francesa estuvo poderosamente influida por el funcionalismo, Jean Brunhes fue uno de sus máximos representantes. Del mismo modo, el antropólogo Bronislaw Malinowski sostuvo que el estudio del espacio por regiones específicas daba cierta unidad y solidez a la escuela regional francesa.

Los estudios regionales ganaron legitimidad y prestigio en Europa, particularmente en Inglaterra, influenciados por Vidal de la Blache y otros geógrafos franceses. El geógrafo inglés más representativo fue Halford J. Mackinder quien con importantes textos sobre geopolítica posicionó el pensamiento geográfico como un puente entre las humanidades y las ciencias naturales a través del análisis de las interacciones físicas y humanas en las regiones

Por su parte, en Estados Unidos un tema dominante fue el de las relaciones entre el hombre y el medio natural, tanto en el medio rural como en el urbano, a partir del estudio de las regiones. Autores como Ernest Burgess se enfocaron a la investigación de la cultura urbana y su expansión, retomando los principios que caracterizaron a la Escuela de Chicago y que finalmente influyeron en los geógrafos humanos (Capel y Urteaga, 1991).

También en Estados Unidos, Carl Sauer y Richard Hartshorne aportaron ideas importantes, el primero sobre el estudio de los paisajes y el segundo sobre la descripción de las regiones. Sus estudios en geografía fueron influidos por la geografía cultural que se interesó por los procesos y conductas culturales, ya fuesen políticas, psicológicas, históricas o económicas.

#### **1.4. Geografía Cuantitativa**

A mediados del siglo XX se constituye una nueva perspectiva teórica, llamada neopositivismo, basada en la rigurosidad del método científico, cuyo propósito fue y es obtener verdades universales, teniendo como modelo explicativo la regularidad en el comportamiento de los fenómenos estudiados por las ciencias naturales, así como la objetividad, la capacidad de predicción (en el sentido probabilístico) y la neutralidad del conocimiento científico. Para los geógrafos implicó romper con la geografía regional de corte positivista y estructural-funcionalista.

Así, la cuantificación en la geografía se inició a partir de los años sesenta con el uso de modelos matemáticos dinámicos, trabajados con bases de datos estadísticos por computadora, para hacer simulaciones de sistemas complejos

que lo mismo representan problemas físicos o socioeconómicos. Peter Haggett en su obra de *Análisis locacional en geografía humana* (1976), Richard John Chorley en *Physical Geography: A Systems Approach* (1971) o Christaller con *Los lugares centrales en Alemania meridional* (1933), entre otros, introdujeron los estudios de geografía cuantitativa a partir del modelo de los ecosistemas, los sistemas urbanos de las ciudades, la localización industrial, las redes de transporte y comercio, los flujos migratorios, los juegos de simulación urbana, entre otros modelos probabilísticos, para predecir la dispersión y la distribución de fenómenos naturales o eventos humanos (Capel y Urteaga, 1991).

### **1.5. Geografía de la Percepción**

También en los años sesenta, en el campo de la geografía humana, se empezó a trabajar la percepción subjetiva de la realidad. Un autor pionero fue Kevin Lynch con su obra *The Image of the City* (1960), que aporta conceptos para estudiar las urbes, tales como hitos, flujos y nodos, elaborando una especie de mapa mental de las ciudades y los elementos que las integran.

En la geografía de la percepción se considera que los individuos y los grupos sociales poseen una percepción sesgada de su realidad, pues la casa, el barrio, la ciudad, el país u otros países, son realidades que se viven subjetivamente a partir de las percepciones que construyen del espacio inmediato y mediato según el sistema de valores y comportamientos definidos por sus propias historias de vida (Capel y Urteaga, 1991).

Así se tiene una percepción del paisaje y del medio urbano, vinculando el espacio geográfico con el estudio de la mente humana desde la psicología, a partir de geografías personales que dan cuenta de la percepción que se construye desde la subjetividad de las vivencias significativas de las personas según su edad y sexo. Por ejemplo, un hombre puede encontrar significativos los barrios, los caminos, los transportes, los edificios. Una mujer las iglesias, el mercado, la plaza. Un niño la escuela, el parque, la tienda. Una niña la casa, la juguetería, la nevería, entre otros elementos que les permiten vivir en el mismo espacio, pero a partir de

percepciones diferentes de ese mismo espacio, construyendo así sus propios espacios o geografías personales.

En el ámbito de la geografía física actual, se aplica la percepción espacial al estudio de los riesgos de origen natural, ya que las personas pueden ser optimistas o pesimistas ante la probabilidad de una catástrofe a partir de imágenes muy alejadas de la realidad científica. Los desastres son estudiados desde la percepción que tienen las personas acerca del riesgo de inundaciones, sismos, sequías, huracanes, tsunamis y los producidos por errores humanos como las explosiones, las epidemias, los derrames de petróleo, entre otros.

David Lowenthal, estudioso del medio ambiente, muestra el valor de la percepción de los paisajes, las áreas naturales y las áreas verdes como espacios de recreación y convivencia, a partir de las emociones que provocan en las personas por su alto valor estético. El contacto con la naturaleza es muy gratificante ante las vivencias estresantes que se tienen en las ciudades. De sus obras destacan: *The Past is a Foreign Country* (1988), *The Heritage Crusade and the Spoils of History* (1998), *Man and Nature* (2003) y *Present Dangers* (2003).

### **1.6. Geografía Crítica**

La geografía crítica surgió en los años sesenta como alternativa a la geografía cuantitativa y estudia los problemas no resueltos o desatendidos por esa tendencia: la pobreza, la desnutrición, la discriminación, la injusticia, la marginación y otros temas que exhiben el poder político del estado y su vinculación orgánica al capital privado. Su criticidad es propia de una geografía radical apoyada principalmente en el marxismo. Revistas como la norteamericana *Antipode*, la francesa *Hérodote*, la alemana *Roter Globus*, la española *Geocrítica* y otras más contribuyen a difundir esta geografía radical.

Los problemas urbanos, la falta de vivienda y su deterioro, la mala calidad e insuficiencia de los servicios, el tránsito vehicular, los cinturones de pobreza, la migración del campo a las ciudades, la concentración industrial, la precarización laboral, subdesarrollo y muchos más, se ven como problemas ocasionados por la

expansión del capitalismo que se apropia del espacio urbano, siendo ajeno a un orden social y económico más justo (Capel y Urteaga, 1991).

Henry Lefebvre en Francia y Manuel Castells en España, al igual que los geógrafos David Harvey (británico) en Estados Unidos, Milton Santos en Brasil y Pierre George e Yves Lacoste en Francia, construyen un discurso teórico, llamado criticismo o geografía radical, con el que interpretan los textos marxistas.

Uno de los autores más representativos de esta geografía es David Harvey, a quien se considera un geógrafo radical marxista. Su influencia es muy notoria en los estudios urbanos. Sus obras más importantes son: *Explanation in Geography* (1969), *Social Justice and the City* (1973), *The Geography of Capitalist Accumulation* (1975); *A Reconstruction of the Marxian Theory* (1975), *Consciousness and the Urban Experience* (1985) y *Spaces of Capital: Towards a Critical Geography* (2001).

Otra geografía de reciente creación, es la del bienestar, que surge como una tendencia hermanada con la geografía crítica, pero enfocada al estudio de la calidad de vida de los seres humanos a partir de un paradigma humanístico de corte fenomenológico y existencialista. El geógrafo inglés Smith en su obra *Human Geography: A Welfare Approach* (1977) habla de la mejora de la situación global de los seres humanos en temas como la desigualdad, producto de la apropiación y del intercambio desigual de la riqueza social (Capel y Urteaga, 1991).

### **1.7. La Geografía en México**

Las concepciones geográficas ya revisadas han sido utilizadas en diferentes países para caracterizar la geografía de sus territorios, por lo que su importación en países sin producción teórica como México, se ha distinguido por la carencia de adecuaciones a la realidad nacional de la obra de los autores extranjeros más prominentes. Actualmente, en orden de importancia, se retoman en México concepciones geográficas originarias de España, Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Italia y Alemania, que al incorporarse a la ciencia geográfica del país, reproducen saberes geográficos que no alcanzan su generalización, por el acceso

restringido y selectivo que tienen los geógrafos universitarios y no llegan a los profesores normalistas por su escaso o nulo vínculo con la cultura geográfica universitaria.

No obstante, la geografía como ciencia y como asignatura escolar participa desde el siglo XIX en las ciencias naturales y en las ciencias sociales en México. Pero, como la geografía es una ciencia dual que enfatiza las interacciones entre los elementos naturales y sociales constitutivos del espacio geográfico, esto puede interpretarse sea como una virtud en el trabajo inter y multidisciplinario, sea como un defecto, ya que la geografía no logra defender con claridad su papel en el contexto de otras ciencias.

Los planes de estudio de la escuela secundaria incorporan el saber geográfico de forma casi constante desde 1926, aprovechando los contenidos de otras ciencias, que por su especificidad no alcanzan lugar como asignaturas específicas. Sin embargo, al paso del tiempo la geografía ha sido una asignatura marginal con pocas horas y cursos en comparación con otras ciencias naturales y sociales. Las experiencias más recientes en su enseñanza, que datan de 1993 a la fecha, revelaron múltiples problemas que impiden su reposicionamiento como una asignatura importante. Las autoridades le han asignado características memorísticas que la hacen sencilla, superficial y prescindible, pero tiene otras connotaciones que la hacen difícil, compleja e imprescindible. Los críticos de diversas ciencias señalan que la geografía sigue siendo una ciencia empírica que abreva de la tradición decimonónica del positivismo, sobre todo en cuanto al privilegio otorgado a la observación y a la adopción de los saberes de las ciencias naturales.

No obstante, los profesionales de la geografía, la ven como una ciencia de relaciones en un espacio que, como sistema complejo, en su dimensión biofísica y humana, se estudia en forma holística e integradora, estableciendo relaciones inter, trans y multidisciplinarias con las ciencias naturales y sociales en el estudio de temas y problemas de la biología, la física y la química, o bien, la historia, la economía, la política y la antropología, muchos de los cuales la geografía hace

suyos por medio de una íntima relación horizontal y vertical a través del mapa curricular de la escuela secundaria.

En el programa de geografía de secundaria vigente en México, coexisten saberes específicos de la geografía clásica, la geografía física y la humana, la geografía regional, la geografía cuantitativa, la geografía de la percepción, la geografía crítica y la geografía del bienestar.



## **CAPÍTULO 2. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO**

“La geografía se ha ganado un lugar en el currículo escolar desde fechas muy tempranas, tras la independencia nacional, por su importancia en la formación de la identidad nacional de los alumnos. Por ejemplo, en 1848, ante la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, la geografía fomentó, junto con la historia y el civismo, la identidad nacional y el amor a la patria. Ahora, que enfrentamos nuevos problemas fronterizos y migratorios es fundamental que los niños y jóvenes asuman su pertenencia a la tierra y al país que los vio nacer, que conozcan también la historia nacional y que estén bien formados en torno de sus derechos y de sus deberes hacia la nación”. (Castañeda, 2016)

### **2.1. Cursos de geografía**

Al inicio de la vida independiente, los liberales consideraron a la educación como un medio para buscar la mejoría en las condiciones sociales, económicas y culturales del país. El naciente Estado debía revertir el control que durante tres siglos de Virreinato había tenido la iglesia en materia educativa, por lo que estableció otras opciones, entre ellas la escuela lancasteriana, que llegó a México en 1822 y mantuvo su presencia hasta 1881. En ella se enseñó la geografía mediante la memorización de los contenidos enseñados por los maestros y los monitores mediante el sistema de enseñanza mutua, mejor conocido ahora, como “la letra con sangre entra”.

En 1833, José María Luis Mora se pronunció por la separación de la Iglesia en la instrucción escolar de los niños, porque ésta era una tarea del estado en beneficio de las clases populares. Por su parte, Valentín Gómez Farías, presidente de México entre 1833 y 1834, creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales, decretó que la enseñanza fuese libre, fomentó la instrucción primaria pública para niños y adultos analfabetos y promovió la fundación de escuelas normales (Castañeda, 2001).

Sin embargo, a más de cuarenta años de esos pronunciamientos y acciones, Antonio García Cubas (el geógrafo mexicano más importante del siglo XIX) en

1876 afirmó que las condiciones en que operaban las escuelas privadas (lancasterianas, francesas, de señoritas, monásticas, clericales y escuelas de la amiga), superaban en una relación de diez a una a las escuelas de instrucción pública del Estado. Todas las escuelas, públicas y privadas, otorgaban reconocimientos de diversos niveles de instrucción que no siempre eran equivalentes(García, 1896). Las escuelas privadas y las públicas enseñaban la lectura, la escritura y la aritmética fundamental, pero las privadas enseñaban, además, el catecismo, la moral, la historia, la geografía, la urbanidad y las artes. La geografía era incipiente, enseñaba los países, las capitales, los ríos y las montañas, mediante la repetición memorística propia de los rezos del catecismo.

Otro tipo de geografía, vinculada a la astronomía, la geometría esférica, la geodesia y la cartografía, con el empleo de bases matemáticas para su estudio, se impartió en el Colegio de Minería, en la carrera de ingeniero geógrafo entre 1843 y 1915, llegando a formar 18 ingenieros geógrafos especializados en la elaboración de mapas y planos para la actividad minera (Moncada, 1999).

La geografía descriptiva se empezó a enseñar oficialmente en las escuelas primarias, secundarias y preparatorias públicas, con base en las leyes de 1867 y 1869, cuando el gobierno de Juárez estableció la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y laica, la enseñanza secundaria gratuita, la Escuela Nacional Preparatoria y la enseñanza superior. La asignatura de geografía se incluyó en la escuela primaria (la elemental, de primero a tercer año, y la superior, de cuarto a sexto año); también en la escuela secundaria, en las escuelas de instrucción preparatoria y en algunas escuelas superiores (Meneses, 1983).

La presidencia de Juárez sentó las bases legales de la instrucción pública gratuita, obligatoria y laica con la emisión de las leyes de instrucción pública de 1867 y 1869. Estas acciones continuaron en los congresos de instrucción pública de 1889-1890 y 1890-1891, que hicieron propuestas para todos los niveles de instrucción pública. Asimismo, el congreso higiénico de 1905 determinó las características de los edificios escolares. A diferencia de la breve república juarista y lerdistista, la prolongada dictadura de Porfirio Díaz fue tolerante y complaciente

con las escuelas de religiosos y particulares en general. De este modo, el proceso de separación entre la iglesia y el estado, así como la laicización de la educación, sufrieron un enorme retroceso.

No obstante, la geografía conservó su presencia en los planes de estudio de la escuela primaria, secundaria, preparatoria y normal de acuerdo a los resolutiveos de los Congresos de Instrucción Pública de 1899 y 1890 realizados por el gobierno federal. En ambos congresos, la geografía apareció con mayor presencia en cursos de primaria y secundaria (Ducoing, 1990 y 1991).

El siguiente gran cambio en la instrucción educativa, se dio al término de la revolución mexicana, en 1921, cuando se fundó la Secretaría de Educación Pública, al frente de la cual estaba José Vasconcelos. Así, el proyecto educativo del Estado se consolidó a través de la lucha contra el analfabetismo, la creación de escuelas rurales y la difusión de bibliotecas, con maestros misioneros que a lomo de mula llevaban de pueblo en pueblo la enseñanza, mediante los principales textos de la época (Meneses, 1986)

La SEP incrementó el número de primarias públicas y creó la actual escuela secundaria (1925), que inició sus funciones un año después. Desde entonces, la geografía se ha mantenido como parte del currículo escolar, aunque no siempre con ese nombre, por ejemplo, durante el cardenismo (1934-1940) se integraron sus contenidos con los de otras asignaturas bajo el principio socialista de la conveniente correspondencia entre la escuela y el trabajo.

Si bien la primaria y la secundaria habían logrado consolidarse, hacia 1958 sus principales dificultades para incrementar la oferta educativa eran los altos costos de los diversos materiales educativos, que en mucho limitaban el acceso a la educación de los alumnos provenientes de los sectores más pobres del país, por lo que en el Plan de Once Años (1958-1971), en aras de garantizar la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación, se inició la entrega de libros de texto gratuitos en primaria, entre otras medidas para mejorar los planes y programas de estudio. De este modo, creció la demanda educativa en primaria,

pero no se tomaron medidas similares que hicieran crecer la matrícula de la escuela secundaria. El principio de gratuidad educativa en la secundaria quedó postergado por tres décadas, hasta 1998 y 2000, cuando comenzó el reparto gratuito de los libros de las diferentes asignaturas de secundaria.

Con los nuevos planes de estudio por áreas (ciencias naturales y ciencias sociales) en primaria (1972) y en secundaria (1974), las escuelas secundarias trabajaron con dos planes. El anterior por asignaturas, que numerosos profesores en activo defendieron contra el de enseñanza por áreas, y el nuevo por áreas, llevado a la práctica por otro sector de profesores. En el primero se conservó la enseñanza de la geografía, mientras que en el segundo quedó dividida la geografía entre las ciencias naturales y las ciencias sociales (Larroyo, 1983, en Castañeda, 2001).

Esta situación se mantuvo hasta 1993, cuando se retornó nuevamente a las asignaturas, pero con serios inconvenientes para la geografía, ya que en los cambios de los planes de estudio de ese año, así como en los de 2006 y 2011, la geografía sufrió una persistente y continua minimización de cursos y carga horaria, sin que existiese una justificación oficial del porqué de esta situación, que a la fecha se mantiene en la Propuesta Curricular del 2017, con sólo un curso de Geografía en primer año de secundaria, con cuatro horas por semana.

## **2.2. Métodos de enseñanza**

Los primeros métodos en la enseñanza de la geografía a los niños, provienen de la iglesia católica, responsable principal de su educación durante los tres siglos que duro el Virreinato de la Nueva España. La memorización, característica en la enseñanza de rezos y oraciones, fue utilizada también en la enseñanza de las asignaturas escolares, entre ellas la geografía, para que los niños aprendieran los nombres de los países, capitales, sierras, ríos y océanos, entre otros contenidos elementales.

En el México independiente, empezaron a intervenir otros actores en la educación de los niños. Paulatinamente se fue superando la pedagogía religiosa de la

memorización y repetición de los contenidos geográficos, con otros planteamientos metodológicos propios de los avances de la ciencia geográfica. Así, Antonio García Cubas, a la postre profesor de la escuela secundaria de señoritas de la Escuela Nacional de Maestros, propuso en 1874 el uso del método progresivo, consistente en la localización cartográfica y la descripción de contenidos monográficos, partiendo siempre de lo más simple a lo más complejo (Castañeda, 2006).

Por otra parte, en 1875, los positivistas interesados en la escuela primaria, propusieron, bajo la influencia de Gabino Barreda (quien trajo a México las enseñanzas de Augusto Comte), el sistema objetivo o lecciones de las cosas por medio de la observación *in natura*, con objetos antes que definiciones, para ir de lo concreto a lo abstracto, que terminó por definir una geografía descriptiva, en oposición a la geografía cartográfica de bases matemáticas de la educación superior.

Otro positivista, Carlos A. Carrillo, en tres artículos sobre la enseñanza de la geografía entre 1885 y 1888 criticó su enseñanza como catálogo de países y nombres por memorizar sin sentido alguno; en cambio, recomendó como método la descripción, relación e integración de los diferentes elementos naturales y sociales por medio de la lectura de mapas del municipio, el estado, el país y el mundo, las salidas al campo, la representación con materiales y con láminas (Castañeda, 2006)

Ya para 1900, Hugo Topf, profesor de geografía, propuso el método interrogativo o socrático, consistente en preguntas ordenadas y sistemáticas dirigidas a los alumnos para encontrar en sus respuestas las verdades que iban descubriendo por medio de la comprensión paulatina de la causalidad de los hechos y fenómenos geográficos (Larroyo, 1983, en Castañeda, 2001).

Otros profesores, como Daniel Delgadillo Gutiérrez (1901), coincidieron en criticar la impartición tradicional de la geografía con exceso de abstracciones a través de la enumeración de poblaciones y accidentes físicos, sus propuestas pusieron

énfasis en el uso del método deductivo, al proponer la descripción del todo y descender paso a paso a las partes.

Así, “La geografía se siguió concibiendo como una asignatura descriptiva que tenía como principal método de enseñanza el deductivo, donde las relaciones de los diversos elementos se presentaban en sus múltiples determinaciones para llegar al conocimiento particular de su causalidad. El avance en esta posición fue reconocer a la geografía como una ciencia de relaciones estrechas e interdependientes de la naturaleza con las sociedades humanas” (Castañeda, 2006: 64)

Consecuentemente, al promover el estudio de las relaciones geográficas se llegó a la síntesis geográfica, la cual dependía de otras ciencias en sus objetos de estudio y métodos. Esta postura tuvo dos visiones; la optimista y la pesimista, la primera que veía a la geografía como una mega ciencia y la segunda que veía a la geografía como un conjunto de conocimientos de otras ciencias, que la invalidaban como tal.

En un plano más específico, Galación Gómez dictó una conferencia en 1917 a los profesores de geografía de las escuelas secundarias, en la cual dejó explícita la condición de la geografía como una ciencia de síntesis que estudiaba la causalidad de los hechos y fenómenos reconocidos como geográficos por medio del estudio de problemas concretos, superando así la visión de las listas de temas propios de la época.

Para 1920, Gildardo F. Avilés elaboró la primera *Guía práctica para la enseñanza de la geografía física*, en la cual propuso un método didáctico para esta asignatura, estableciendo el orden y la secuencia en que se debía presentar la información geográfica a los alumnos, después incluía preguntas para ser respondidas y memorizadas por los alumnos y al final de cada lección anexaba un resumen y las respuestas de las preguntas.

Elpidio López López, fundador a la postre de la Especialidad de Geografía de la Escuela Normal Superior de México, en 1922 presentó ante la Sociedad Mexicana

de Geografía y Estadística (SMGE) una conferencia titulada *La geografía racional y los nuevos métodos de enseñanza*, en la cual “Sus propuestas tuvieron la virtud de anticiparse en el tiempo a otras que se harían muchos años después; entre otras, destacó la sugerencia de los estudios regionales, el uso de mapas en la enseñanza, la utilidad en la vida diaria de los conocimientos geográficos y la promoción de habilidades, actitudes y valores fomentados por la geografía” (Castañeda, 2006:66).

Las propuestas de los profesores de geografía empezaron a multiplicarse, aun cuando no había grandes cambios en ellas, por ejemplo, Luis Hidalgo Monroy en la Escuela Nacional de Maestros, en 1923 impartió un curso basado en su *Guía didáctica del aprendizaje de la geografía* proponiendo el uso del método sintético, el analítico y el analítico-sintético (inductivo y deductivo), el estudio por regiones y utilizando los *centros de interés* de los niños propuestos por Decroly.

Los aprendizajes en el extranjero hicieron posible traer a México las novedades pedagógicas de la época, así se recibió la propuesta de John Dewey a través de su discípulo Moisés Sáenz, fundador de la escuela secundaria, quien impulsó de 1924 a 1934 la Escuela Activa basada en la acción del alumno, conocida como *aprender haciendo*, que en geografía se caracterizó por un pragmatismo, en el que los alumnos principalmente se dedicaban a colorear mapas a partir de la localización y distribución de los hechos y fenómenos geográficos.

Muy distinta fue la propuesta de la escuela socialista (1934-1940), que buscó establecer nexos entre la escuela, el campo y la fábrica, bajo el orden metodológico de la práctica empírica, la reflexión teórica y el retorno a la práctica enriquecida. Sin embargo, en los contenidos de geografía estos postulados metodológicos de primaria y secundaria sólo se tradujeron en la utilidad de los recursos naturales para las actividades productivas (Castañeda, 2006).

El profesor que de manera más completa definió a la asignatura geográfica conocida y reproducida hasta ahora por la SEP fue Rafael Ramírez Castañeda, quien en 1949 propuso sus bases pedagógicas, la ubicación curricular, los

métodos, los contenidos, los textos, el material gráfico y los medios auxiliares para la correcta enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria, estableciendo así los antecedentes necesarios para acceder a la geografía en la escuela secundaria. Sus propuestas las fundamentó en los intereses del niño de Decroly y en el aprender haciendo de Dewey.

Las propuestas para la enseñanza de la geografía, si bien ya precisaron la especificidad de su uso para la escuela primaria o secundaria, lo cierto es que se retomaron indistintamente para una u otra, ante la escasez de las llamadas, por el pragmatismo de la época, *técnicas de enseñanza*. Así se puede observar en el libro de *Técnica de la enseñanza de la geografía* de Salvador Hermoso Nájera, quien en 1955 hizo críticas particulares para la escuela primaria, pero que bien se pueden generalizar para la escuela secundaria, entre las que destacan: el verbalismo en la enseñanza, la división en el estudio de los hechos geográficos, la ausencia de una finalidad práctica, el abuso de resúmenes, la falta de medios materiales adecuados, el abuso en la memorización de nombres y no enseñarla de acuerdo al desarrollo psicológico del niño. Este autor "... recomendó enseñar geografía a partir de la observación de la naturaleza, empezando por el entorno, la localidad, el municipio, la entidad, el país, el continente y el mundo; debía llevarse al alumno a la actividad; establecer relaciones entre los conocimientos; avanzar de lo conocido a lo desconocido y apoyarse en los intereses infantiles...incluyó algunos pasos técnicos en la clase de geografía, el uso de medios auxiliares y algunos ejemplos de cómo preparar una clase de geografía" (Castañeda, 2006: 69).

Al inicio de los años sesenta se avizoraron nuevos derroteros en la enseñanza, un ejemplo anticipatorio de los cambios en los planes de estudio por áreas del conocimiento en la primaria y la secundaria, que se darían tres lustros después. El libro de Ramón García Ruiz *La enseñanza de la geografía, la historia y el civismo*, se pronunció a favor de unificar las tres asignaturas por ser un solo motivo de actividad y de creación en los niños. Su libro adquirió relevancia hasta la década de los ochenta y se caracterizó por recomendar una enseñanza de la geografía



activa, práctica y realista, según los intereses infantiles, con actividades por ciclos; el primero de acción fecunda, el segundo de catalogación y arreglo de conocimientos y el tercero de nociones abstractas.

Otra obra, publicada en los Estados Unidos en 1963 y difundida ampliamente en su versión castellana en México, fue el manual *Cómo hacer interesante una clase de geografía*, de la Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA), en la cual se recomendó el estudio de la geografía a partir del método regional. Igualmente, en Inglaterra, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se publicó en 1966 la traducción al castellano del libro *Método para la enseñanza de la geografía*. De apoyo en la enseñanza de la geografía, tanto en primaria como en secundaria, esta obra propuso como métodos de enseñanza la observación directa y la observación indirecta, el estudio por regiones y la creación de un aula geográfica con materiales, imágenes y otros recursos visuales. Su conocimiento y uso por parte de los profesores en México fue limitado, ya que la enseñanza de la geografía en la escuela primaria quedó subsumida en las ciencias naturales y en las ciencias sociales durante más de veinte años (1972-1993) al igual que en la mayoría de las escuelas secundarias entre 1974 y 1993.

De los textos sobre métodos de enseñanza de la geografía, se evolucionó hacia los de didáctica, donde el más difundido, incluso por la SEP, fue el de *Didáctica de la geografía* de Daniel Vargas Ibáñez y Francisco Valdés Mondragón, quienes en 1967 recuperaron elementos fundamentales del libro de la UNESCO, pero, a contra corriente, ante los cambios propuestos por otros autores de su tiempo, retornaron a la memorización como forma de aprendizaje de una geografía centrada en la localización y distribución de los hechos y fenómenos geográficos.

En tiempos de la desaparición de la geografía escolar (1974-1993), se publicó en Madrid en 1989 el libro de J. Bale sobre *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, que introdujo aspectos centrales en las formas o métodos de acercarse al estudio de la asignatura bajo tres principios básicos: las imágenes del mundo infantil, su conocimiento de la localidad y de lugares lejanos; y los mundos que

queremos para ellos. Trabajado por medio de destrezas cartográficas, empleo de fotografías, dibujos animados, audiovisuales, computadoras, simulaciones y juegos, unidades didácticas globalizadas y el empleo de su imaginación.

Las aplicaciones recientes de la pedagogía en la enseñanza de la geografía se retoman de la visión de Rafael Ramírez (1939) para la primaria y la secundaria. Sus cinco premisas que consisten en ir de lo cercano a lo lejano; de lo conocido a lo desconocido; de lo particular a lo general; de lo fácil a lo difícil; y de lo concreto a lo abstracto, a casi 80 años de su postulación ya no son válidas todas.

Las dos primeras premisas en la enseñanza de la geografía, de lo cercano a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido ya no son válidas. Parten de la escala local para ir después en forma ordenada a las escalas estatal, nacional, continental y mundial, lo cual parece correcto, al ir en correspondencia con el desarrollo espacial de los niños, sin embargo, esta forma ya es obsoleta y se ha abusado reiteradamente de ella en los programas de 1993, 2006 y 2011.

La respuesta a lo obsoleto de esta forma de organizar las escalas de estudio y los contenidos geográficos proviene de considerar que desde hace por lo menos una década los niños están en contacto creciente con la TV de paga, el Internet y los que provienen de familias con ingresos para poder viajar fuera de su región o incluso del país. Ahora los niños y los adolescentes aprenden al pasar de una escala a otra en el estudio de procesos de cambio que se generan en el espacio geográfico, comparando aquellos que se dan en una misma escala de estudio (por regiones, países, ciudades, lugares); aprenden también estudiando procesos o eventos naturales o sociales en sus diversas escalas para poder diferenciar las características que se manifiestan en espacios micro, meso y macro a través del tiempo.

La tercera premisa que consiste en aprender geografía de lo particular a lo general, es parcialmente válida, en tanto los contenidos geográficos pueden estudiarse de esa forma, o también de lo general a lo particular, según las características propias de cada tema.

La cuarta y quinta premisas siguen siendo válidas, ya que los niños aprenden de lo fácil a lo difícil y de lo concreto a lo abstracto.

Por tanto, el orden temático en la enseñanza y aprendizaje de la geografía no debe transitar ya por ese orden riguroso y creciente de las escalas, ni por la amplitud y profundidad de los contenidos al pasar de un grado a otro o de un nivel educativo a otro.

La institucionalización de los métodos (o las llamadas estrategias de aprendizaje) de la geografía se dio a partir de 1994 cuando la SEP publicó el *Libro para el maestro de geografía de secundaria* en el que Juana Laura Vega Carmona y Catalina González Pérez, desde las teorías constructivistas de Piaget, Vygotski y Ausubel retomaron al espacio geográfico como noción de estudio de la geografía y propusieron centrar el estudio de la geografía en los procesos de aprendizaje de los alumnos y no en las enseñanzas del profesor, impulsando el desarrollo de nociones, habilidades y actitudes.

En 2002 Limusa y Wiley publicaron el libro de Janice Van Cleave titulado *Geografía para niños y jóvenes. Ideas y proyectos superdivertidos*, en el cual se recomendó a los profesores de geografía la realización de modelos del sistema solar, el uso de mapas antiguos, la ubicación geográfica a partir de mapas y estrellas, la influencia del sol en las estaciones del año, la localización de lugares con la latitud y la longitud, los husos horarios, la comparación entre el globo terráqueo y los mapas, el uso de escalas, la lectura de mapas, las curvas de nivel en los océanos y en los continentes, la localización de huracanes y la circulación atmosférica, las aguas y el clima, las regiones climáticas, las aguas y tierras del mundo y la gente, la población y su localización. Este texto se constituyó en un auxiliar valioso para realizar actividades lúdicas de interés para los alumnos.

Finalmente, la SEP en el 2011 publicó otro libro para apoyar a los profesores de geografía de la escuela secundaria titulado *Los retos de la geografía en Educación Básica; su enseñanza y aprendizaje*, coordinado por Víctor Avendaño Trujillo y Javier Castañeda Rincón, en el cual se amplió y profundizó el desarrollo de las

teorías sociocognitivas y constructivistas ligadas a estrategias de aprendizaje neoconductistas basadas en competencias.

### **2.3. Recursos didácticos**

Los recursos didácticos para la enseñanza de la geografía han variado a través del tiempo, pero el libro de texto, el globo terráqueo, el pizarrón, los mapas murales de tela apizarrada y el cuaderno del alumno siguen siendo los auxiliares didácticos más utilizados, ante la carencia de otros más complejos, caros o modernos, en una asignatura que demanda la observación y el análisis del espacio geográfico en forma directa o mediante imágenes y mapas en el aula.

Los libros de texto forman parte de la influencia cultural que sucesivamente hemos recibido de España, Francia y Estados Unidos, sin embargo, en un recorrido histórico con las evidencias disponibles, podemos precisar que los textos pioneros para la escuela primaria fueron los *catecismos geográficos*, editados por la iglesia católica, de los cuales se conocen como los más antiguos, el de Juan Nepomuceno Almonte de 1837 o el de José María Roa Bárcena de 1861 titulados *Catecismos de geografía universal*.

Ante la diversidad de listas de temas, los catecismos lo mismo se utilizaron para la primaria elemental, la primaria superior o la escuela secundaria. Otros textos, sin esa denominación, fueron el *Curso elemental de geografía universal* de Antonio García Cubas, editado por la imprenta del gobierno en 1869 y su *Atlas metódico para la enseñanza de la República Mexicana* editado por la imprenta de Sandoval y Vázquez en 1874.

Otros textos fueron elaborados por los profesores de su puño y letra, conocidos como *cartillas de instrucción*, las cuales contenían dibujos de paisajes representativos del país y rudimentarios mapas que se acompañaban con textos breves de los contenidos geográficos. Algunas lograron imprimirse en blanco y negro, pero “muchas cartillas, por desgracia, no incluyeron el nombre de los autores ni datos de su edición y número de ejemplares impresos, por lo que es difícil ubicarlas en un tiempo y espacio determinado; no obstante, la mayoría de

éstas provenían de las zonas urbanas y rurales pobres, donde sólo se prestaban a los niños para apoyar sus estudios durante el año escolar, a fin de conservarlas para las generaciones futuras” (Castañeda, 2006: 79).

Al final del siglo XIX y principios del siglo XX, la producción editorial incluyó, en los libros de geografía, utilizados en forma indistinta en primaria y secundaria, paisajes y mapas a color, estableciendo una mejora importante en los textos de la época. También se editaron Atlas y Cosmografías con formato muy pequeño que seguramente hicieron difícil o imposible el reconocimiento y la localización de los elementos geográficos en ese tiempo conocidos. Por su formato tamaño carta, los más aceptables fueron, el *Atlas metódico para la enseñanza de la República Mexicana* de Antonio García Cubas de 1874 y la *Cosmografía* de Alberto Correa Zapata de 1880.

“El prestigio de los autores, el reducido tiraje de sus textos y la autorización de los gobiernos a ciertos textos para su uso en las escuelas públicas propiciaron que unos pocos fuesen los más utilizados para atender los cursos de geografía. Por ejemplo, el presidente Porfirio Díaz (1876-1911) aprobaba personalmente las listas de textos para la instrucción pública. Y asimismo tuvo la intención de realizar una distribución gratuita de éstos, la cual no pudo concretar, ya que la mayoría eran de extranjeros e inadecuados a las necesidades del país. Otras acciones similares se dieron durante el gobierno de Carranza (1917-1920), cuando éste terminó prohibiendo su importación porque de los 28 libros autorizados en la lista para la primaria, 18 obligatorios eran de estadounidenses, en particular los publicados por la editorial Appleton que desde 1885 se había convertido en la principal fuente de abasto para los textos escolares utilizados en nuestro país” (Castañeda: 2006, 81-82).

Los textos más representativos de la época fueron:

<b>Autor</b>	<b>Nivel</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Año</b>
Antonio García Cubas	Primaria	<i>Geografía e historia del Distrito Federal,</i>	Sandoval y Sánchez	1892
Miguel E. Schulz Coronado	Preparatoria Normal	<i>Curso general de geografía</i>	Viuda de Ch. Bouret	1895
Ezequiel A. Chávez	Primaria	<i>Geografía elemental de la República Mexicana para la instrucción primaria</i>	Viuda de Ch. Bouret	1902
Daniel Delgadillo Gutiérrez	Secundaria Normal	<i>Curso de geografía universal</i>	Herrero Hermanos	1919

Fuente: Castañeda (2006)

“Después de la revolución mexicana, los textos incluyeron más o menos los mismos contenidos geográficos, pero mejoraron sus propuestas y sugerencias didácticas. Destacó la incorporación de cuestionarios ocupando un lugar cada vez más importante en la estructura de los textos; incluso algunos se hicieron acompañar de cuadernos de trabajo o atlas escolares como materiales de apoyo. En los textos se pudieron apreciar los cambios editoriales, resultado de las innovaciones técnicas de impresión que ya iniciaban el uso de los colores en mapas y fotografías, dándoles un atractivo adicional que permitía conocer más fielmente los paisajes, las regiones y los diversos territorios objeto de estudio. Además, cambiaron su formato a tamaño carta, lo que permitió presentar los mapas a mejor escala, con mayor precisión y más elementos temáticos” (Castañeda: 2006).

Los textos didácticos adquirieron la modalidad de editarse en varios tomos destinados a varios niveles educativos y con escalas de estudio diferentes:

<b>Autor</b>	<b>Nivel</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Año</b>
Enrique E. Schulz	Primero de secundaria	<i>Geografía Astronómica</i>	Librería Franco Americana	1925 y 1926
	Segundo de secundaria	<i>Geografía física</i>	Patria	1935
	Tercero de secundaria	<i>Geografía humana, social, política y económica</i>	Patria	1935
Elpidio López López	Libro I secundaria	<i>Geografía física</i>	Librería Franco Americana	1931
	Libro II secundaria	<i>Regiones naturales de México y el mundo y geografía humana</i>	Librería Franco Americana	1931
Daniel Delgadillo Gutiérrez	Secundaria Normal	<i>Tomo I. Geografía general</i>	Herrero Hermanos	1922
		<i>Tomo II. Asia, África, Oceanía y Europa</i>	Herrero Hermanos	1922
		<i>Tomo III. América y la República Mexicana</i>	Herrero Hermanos	1922

Fuente: Castañeda (2006)

A partir de 1940, la elaboración de textos didácticos se fue segmentando, de tal manera que los autores se fueron especializando por niveles educativos. En primaria destacaron Rita López de Yergo, Tomás Zepeda Rincón y Salvador Monroy Padilla, hasta que a partir de 1958 la SEP asumió la elaboración y entrega gratuita de los libros de texto a los alumnos.

En secundaria predominaron Antonio Sánchez Molina, Natalia García Díaz, Victoria Andrade, Teresa Ayllón y Álvaro Sánchez Crispín, aunque en este nivel educativo la SEP dio libros de texto elaborados por autores y editoriales privadas a los niños en calidad de préstamo durante 1998 y 1999, para entregarlos en forma gratuita desde el año 2000.

En bachillerato los autores que más tiempo mantuvieron sus obras en el mercado editorial han sido Jorge A. Vivó Escoto (1945-1979), Jorge L. Tamayo (1953-2015), Ángel Bassols Batalla (1970-2015), Carlos Sáenz de la Calzada (1977-2000), Leonardo Martín Echeverría (1954-2000) y Luis Ignacio Funes (1970-2015).

Si bien los libros de texto siempre han sido los recursos didácticos más importantes en la enseñanza de la geografía, existen otros recursos igualmente imprescindibles como son los globos terráqueos, que desde siempre se han utilizado en las clases de geografía, o los pizarrones que con el tiempo han evolucionado, desde los primeros que se usaron con tiza (gis de yeso) o carbón, hasta los modernos que utilizan plumones o son digitales.

Los mapas murales de tela apizarrada (plastificada) negra o verde, han sido insustituibles ante la necesidad de localizar elementos naturales o sociales en el territorio estatal, nacional, continental o mundial (montañas, sierras, ríos, mares, países, capitales, etc.), complementados con los tradicionales mapas de papelería, tamaño carta, del mundo o de México para apoyar los trabajos en clase o las tareas en casa.

Los recortes de revistas, los dibujos y los mapas elaborados por los alumnos también han sido recursos valiosos en la enseñanza de la geografía, con ellos se elaboran periódicos murales cada vez más tecnificados, de acuerdo a la efeméride a celebrar y en correspondencia con los contenidos temáticos del programa escolar.

El cuaderno del alumno tiene un papel central como evidencia de los apuntes de clase, que lo mismo sirven para preparar un examen que para evaluar su trabajo, o para mostrar los temas abordados durante las clases, incluso como evidencia de su desempeño ante el profesor o sus propios padres.

Las maquetas, los prototipos y los experimentos, han sido utilizados para la enseñanza de la geografía, tienen grandes bondades didácticas, pero en su mayoría son de difícil y prolongada elaboración, con costos de materiales muy elevados, de difícil traslado de la casa a la escuela y viceversa, por sus



dimensiones, y son de poca eficiencia en la reproducción de los procesos geográficos que intentan emular.

También se han utilizado diferentes tipos de audiovisuales para ilustrar paisajes por medio de fotografías. Además, se han impreso en papel imágenes para adornar los salones de clase y mostrar a los alumnos otros lugares lejanos y ajenos al entorno de su realidad geográfica y social. Actualmente, se proyectan videos científicos y culturales que apoyan los contenidos a estudiar, así como el uso de las TIC's y el creciente uso de la computadora, el celular y el Internet que han revolucionado el acceso a la información geográfica escrita, a los datos estadísticos y a la representación de gráficas y mapas diversos, al tiempo que refuerzan la dimensión virtual, digital, de la vida humana altamente tecnológica, distante del mundo natural.

#### **2.4. Evaluación de los alumnos**

Las escuelas clericales del Virreinato sólo evaluaban las listas de nombres de países, sierras, ríos, ciudades y capitales, entre otros elementos, de los cuales pedían su memorización en exámenes orales.

Con la llegada del positivismo a México a mediados del siglo XIX, se evaluó la descripción de contenidos monográficos y la localización cartográfica. En este sentido, la lectura de mapas (el reconocimiento de los elementos representados con iconos específicos) se hizo presente en los exámenes.

Más tarde, al iniciar el siglo XX, bajo la influencia del enciclopedismo geográfico, las evaluaciones estaban orientadas a preguntar sobre la causalidad de los hechos y fenómenos geográficos por medio de respuestas breves o palabras para completar una frase o párrafo.

A la mitad del siglo XX, la tecnología educativa de bases conductistas recomendaba hacer las evaluaciones escritas en las que los alumnos debían reconocer, diferenciar y distinguir diferentes hechos y fenómenos geográficos. Para ello, se elaboraron exámenes con diversas secciones: relación entre los

elementos de dos columnas, para unirlos líneas. Falso y verdadero, donde se incluyen preguntas para responder sobre la falsedad o veracidad de la afirmación o negación de un postulado geográfico. Opción múltiple, con preguntas para elegir la opción correcta entre tres o cuatro opciones. Localización de hechos geográficos en mapas de México y/o del mundo.

Una derivación de la escuela activa de John Dewey condujo, en los años sesenta y setenta del siglo XX, a la evaluación de la enseñanza de la geografía por medio de experimentos, maquetas o atlas, en los cuales la localización y distribución de diversos elementos se hizo a partir de colorear los mapas. También la evaluación se dio a partir de la lectura de un contenido geográfico para después responder preguntas sobre el mismo.

Posteriormente, en las tres últimas décadas del siglo XX, se evaluó por medio de mapas de regiones geográficas, sin embargo, la ausencia de la asignatura de geografía en los programas escolares de la mayoría de las escuelas secundarias entre 1974 y 1993 dejó de lado esta forma de evaluación que concibió a la geografía como una ciencia de síntesis regional.

La evaluación en la asignatura de geografía debe estar en íntima correspondencia con sus contenidos y métodos de enseñanza, aunque no siempre se evalúa en correspondencia como se enseña, por lo que los alumnos aprenden lo que sus profesores quieren o pueden enseñar, y no tanto lo que definen los objetivos, propósitos o aprendizajes esperados y explícitos en los programas de estudio.

Desde el inicio del siglo XXI, diversos autores constructivistas recomiendan evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes geográficas mediante bitácoras, portafolios, listas de cotejo, rúbricas, proyectos, mesas redondas, debates, estudios de caso, videos, películas, poesías, canciones, juego de roles, entre otros, en apego a la metacognición.

La persistencia, alternancia y combinación de diferentes formas de evaluación, utilizadas por los profesores a través del tiempo, hacen evidente que todas las evaluaciones son prescriptivas y buscan medir aprendizajes geográficos. Otros

profesores, ante la falta de compromiso con los aprendizajes escolares, se apoyan en los intereses propios de la edad de los niños y evalúan en forma lúdica, por medio de sopas de letras, serpientes y escaleras, turista mundial, submarino (localización de las coordenadas geográficas), memorama (banderas, países y capitales), lotería de países, simulaciones y juegos, entre otros. Pero, independientemente de las diferentes formas de evaluación utilizadas por los profesores, el cuaderno y el libro de texto siguen siendo los instrumentos más utilizados y preferidos por los docentes para evaluar periódicamente a sus estudiantes.

## **CAPÍTULO 3. CRÍTICA DEL PROGRAMA DE GEOGRAFÍA 2011**

### **3. 1. Elementos principales del programa**

El programa concibe el espacio geográfico como su objeto de estudio: la superficie terrestre, formada por continentes y océanos, en la que interactúan factores naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, que hacen diverso, dinámico y cambiante ese espacio. Sus categorías de estudio son el lugar, el paisaje, el medio, la región y el territorio, que son utilizadas para caracterizar la geografía de México y del mundo.

El programa pretende guiar la enseñanza en el aula a través de nuevas estrategias, en las que los alumnos son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello demanda partir del bagaje cultural, los intereses, las necesidades y las habilidades de los alumnos, así como su edad y el contexto en el que se desenvuelven. Este propósito no es nuevo, estaba presente en las reformas curriculares de la escuela secundaria de 1993 y 2006, inspiradas en el constructivismo, pero es más conspicuo en las reformas de 2006 y 2011, que amalgaman el constructivismo con las competencias generales para la vida y las competencias específicas para la geografía.

La estructura del programa se diseñó para el único curso ubicado en el primer año de secundaria. Defiende la utilidad de la geografía en la formación integral del alumno; su enfoque didáctico se sustenta en las teorías constructivistas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, en tanto, el trabajo de aula se hace por competencias de aprendizaje que se retoman desde el neoconductismo.

Son cinco las competencias que se espera lograr en los alumnos con el estudio de la Geografía de México y del Mundo; manejo de información geográfica, valoración de la diversidad natural, aprecio de la diversidad social y cultural, reflexión sobre las diferencias socioeconómicas y participación en el espacio donde se vive.

Las competencias geográficas incluyen el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal que se busca con los contenidos geográficos organizados en cinco ejes

y cinco bloques temáticos, que metodológicamente se trabajan a partir de conceptos, habilidades y actitudes.

Conceptos	Habilidades	Actitudes
Localización	Observación	Adquirir conciencia del espacio
Distribución	Análisis	Reconocer la identidad espacial
Diversidad	Integración	Valorar la diversidad del espacio
Cambio	Representación	Asumir los cambios del espacio
Relación	Interpretación	Saber vivir en el espacio

Fuente: SEP. 2011.

El orden de los saberes geográficos responde a su grado de dificultad de estudio (del más sencillo al más complejo), que para efectos de planeación y realización de una clase se puede elegir libremente, ya que existen relaciones horizontales y verticales entre unos y otros.

Por otra parte, el desarrollo de las cinco competencias geográficas (manejo de información geográfica, valoración de la diversidad natural, aprecio de la diversidad social y cultural, reflexión de las diferencias socioeconómicas, y, participación en el espacio donde se vive), será posible si se comprenden los contenidos temáticos organizados por secuencias didácticas.

Por otro lado, las secuencias didácticas son la modalidad de trabajo constituida por actividades organizadas que posibilitan el desarrollo de uno o varios aprendizajes esperados de un mismo bloque, en un tiempo determinado y con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre.

La idea que de la educación escolar impulsa hoy la SEP atribuye al maestro el papel de facilitador del aprendizaje del alumno. Éste no aprende si es pasivo, si solo recibe lo enseñado por el maestro. Para aprender tiene que ser activo,

esforzarse por entender. El maestro debe convertirse en facilitador de las actividades académicas de sus alumnos.

La evaluación se realiza al interior de las secuencias de aprendizaje en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se evalúan los conocimientos previos de los alumnos. En el desarrollo se evalúan en forma continua los nuevos conocimientos geográficos. En el cierre se hace una evaluación sumativa para determinar el logro de los aprendizajes esperados.

Finalmente, para lograr el desarrollo de las competencias planteadas en cada bloque, se trabaja a partir de ejes, bloques, secuencias didácticas, aprendizajes esperados, temas, evaluaciones, proyectos y/o estudios de caso.

Finalmente, la organización de los aprendizajes o contenidos geográficos se hace a partir de temas nodales (desagregados según la intención didáctica), que deben desarrollarse para el mundo y México en cinco ejes que corresponden con cinco bloques. Cada uno de los bloques se cierra con la elección y realización de un proyecto o un estudio de caso de interés local para los alumnos.

El programa de la asignatura de geografía para la escuela secundaria está diseñado en el primer bloque con las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de los contenidos de los siguientes cuatro bloques que abordan el estudio de la naturaleza, la sociedad, la economía y el ambiente, siendo sensible la ausencia de temas políticos a lo largo del programa.

### **3.2. Inconsistencias del programa**

Algunas inconsistencias que se encontraron al analizar el programa de geografía y que afectan la aceptación y entendimiento de los profesores que lo utilizan para planear sus clases diarias son las siguientes:

- El programa se titula indebidamente Geografía de México y del Mundo, ya que, en todo su desarrollo, primero se aborda lo relativo al mundo y en segundo término lo relacionado a México, por lo que a partir de esta condición debía llamarse Geografía del Mundo y de México.

- El diseño y aplicación del programa en forma obligatoria a nivel nacional, niega la flexibilidad curricular y no considera las grandes diferencias naturales y sociales que caracterizan al país, haciendo difícil la recuperación del estudio de las vivencias y experiencias cotidianas diversas de los alumnos en su entorno local o regional, incumpliendo principios básicos de la enseñanza geográfica para promover la igualdad entre sexos, la creatividad, el espíritu crítico, el comportamiento democrático, el respeto social y la defensa del medio ambiente.
- Se observa que los paradigmas utilizados en el diseño del programa responden principalmente a visiones positivistas y estructural-funcionalistas y sólo en forma marginal se incluyen algunos contenidos con visiones provenientes del marxismo y del humanismo.
- La estructura de la asignatura de geografía en la educación básica constituye cinco ejes de estudio que se mantienen en el preescolar, en la primaria en las escalas local, municipal, estatal, nacional y mundial, y en la secundaria solamente las escalas local, nacional y mundial, presentando en toda la educación básica los mismos contenidos que difieren solo en profundidad y amplitud hacia los grados superiores de primaria y primero de secundaria.
- La estructura del programa de secundaria se organiza en cinco ejes y cinco bloques bimestrales con seis secuencias didácticas cada uno, en su interior, cada una de las seis secuencias incluyen un aprendizaje esperado y tres o cuatro contenidos geográficos. Sin embargo, el aprendizaje esperado de muchas secuencias es tan extenso que no es posible secuenciar los tres o cuatro contenidos con el inicio, el desarrollo y el cierre que debe tener toda secuencia didáctica. O también, la diferente naturaleza de los contenidos de una secuencia no permite que éstos puedan trabajarse en una sola secuencia didáctica.

- El programa vincula el aprendizaje esperado de cada secuencia didáctica con sus contenidos a partir de orientar el desarrollo temático con lo precisado en el aprendizaje esperado, sin embargo, se incluyen diversos títulos temáticos que no responden adecuadamente al aprendizaje esperado.
- El programa está constituido por cinco componentes del espacio geográfico, (naturales, sociales, culturales, económicos y políticos), de los cuales los primeros cuatro tienen una presencia específica dentro de la estructura curricular de los contenidos, en tanto el componente político no se incluye.
- El programa no tiene un solo contenido sobre el componente político del espacio geográfico, ni existe aprendizaje esperado que se refiera a este componente, es decir, no aborda los componentes políticos de México y el mundo, por ejemplo, los conflictos bélicos, los desplazados de las guerras, los refugiados políticos, el racismo, la inequidad de género o la violencia de estado.
- Tampoco se incluyen temas nodales como el cambio climático, la deforestación, la erosión de los suelos, la escasez del agua, la desertificación y el patrimonio natural y cultural de los pueblos, entre otros.
- Se pide desarrollar los contenidos temáticos a partir de una propuesta didáctica que tiene sus efectos y manifestaciones en el espacio geográfico por medio de las teorías psicológicas constructivistas del aprendizaje y de las estrategias neo conductistas de la enseñanza de las competencias geográficas, que en la práctica constituyen un eclecticismo o una hibridación pedagógica.
- En el programa predominan contenidos poco relevantes y significativos para los alumnos, producto de un mal diseño curricular que pone énfasis en el estudio formal de contenidos propios de la disciplina geográfica, cultivada



por los profesionales de la misma, sin hacer la transposición didáctica que se requiere para la educación básica como sucede en los contenidos sobre “Las fotografías aéreas, las imágenes de satélite, el Sistema de Posicionamiento Global y los Sistemas de Información Geográfica”.

- La estructura del programa prioriza el estudio por países, ciudades y lugares más representativos del mundo en los cinco bloques, dejando de lado el estudio de categorías de análisis como son los paisajes y los territorios, aun cuando es propicia su inclusión en todos ellos.
- En el programa se abusa al incorporar como contenido temático la importancia de tal o cual proceso geográfico, en lugar de mostrar su importancia, precisamente a partir del desarrollo de contenidos temáticos interesantes, atractivos y trascendentes en la vida diaria de los alumnos, es decir, la importancia que se atribuye a algunos contenidos temáticos es una preocupación del diseñador curricular que no supo traducir en propuestas viables los contenidos temáticos a los cuales les atribuye tal importancia.
- La enunciación de los contenidos en los cinco bloques alcanza un nivel de precisión innecesario, difícil de entender y reconocer por los profesores y alumnos, dado lo extenso de su elaboración y la duplicidad que mantienen con la intención didáctica, que es propia de los aprendizajes esperados.
- Se enuncian aprendizajes esperados que en esencia se repiten con algunos de los contenidos, como se puede apreciar en los contenidos marcados en morado en los siguientes cinco ejes y bloques del programa de la asignatura.

<b>Eje temático I: El espacio geográfico</b>	<b>Competencia: Manejo de información geográfica</b>
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Contenidos temáticos</b>
<b>Bloque I “El espacio geográfico”</b>	
Reconoce la diversidad de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que conforman el espacio geográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del espacio geográfico</li> <li>• Componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico.</li> <li>• Diversidad del espacio geográfico</li> </ul>
Distingue las categorías de análisis espacial; lugar, medio, paisaje, región y territorio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorías de análisis espacial; lugar, medio, paisaje, región y territorio.</li> <li>• Relación de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos en el lugar, medio, paisaje, región y territorio.</li> <li>• Diferencias en los diversos lugares, medios, paisajes, regiones y territorios en el mundo.</li> </ul>
Reconoce la utilidad de las escalas numérica y gráfica para la representación del territorio en mapas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias en la representación cartográfica en las escalas local, nacional y mundial.</li> <li>• Escalas numérica y gráfica en los mapas.</li> <li>• Cálculo de escalas y distancias en mapas.</li> <li>• Utilidad de las escalas numérica y gráfica en la representación cartográfica</li> </ul>
Localiza lugares y zonas horarias en mapas, a partir de las coordenadas geográficas y los husos horarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos y puntos de la Tierra: paralelos, meridianos y polos.</li> <li>• Importancia de las coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud.</li> <li>• Importancia y utilidad de los husos horarios.</li> <li>• Localización de lugares y zonas horarias en mapas.</li> </ul>
Compara diferentes representaciones de la superficie terrestre a través de proyecciones cartográficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales proyecciones cartográficas: cilíndricas, cónicas y acimutales.</li> <li>• Utilidad de las proyecciones de Mercator, Peters y Robinson.</li> <li>• Implicaciones de la representación del mundo en mapas de Mercator, Peters y Robinson.</li> </ul>
Reconoce la utilidad de las imágenes de satélite, el Sistema de Posicionamiento Global y los Sistemas de Información Geográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica.</li> <li>• Elementos del espacio geográfico en imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica: ciudades, tierras agrícolas, zonas forestales y vías de comunicación, entre otras.</li> <li>• Utilidad de la información geográfica de imágenes de satélite, Sistema de Posicionamiento Global y Sistemas de Información Geográfica para el conocimiento geográfico.</li> </ul>

Eje temático II: Diversidad natural de la Tierra	Competencia: Valoración de la diversidad natural
Aprendizajes esperados	Contenidos temáticos
Bloque II "Diversidad natural de la Tierra"	
Relaciona la distribución de regiones sísmicas y volcánicas en el mundo y en México con las placas tectónicas de la Tierra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de las capas internas de la Tierra</li> <li>• Localización de las placas tectónicas de la Tierra en mapas.</li> <li>• Distribución de regiones sísmicas y volcánicas de la Tierra</li> <li>• Sismicidad y volcanismo en México</li> </ul>
Reconoce la conformación y distribución del relieve continental y oceánico en el mundo y en México, a partir de la dinámica interna y externa de la Tierra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación del relieve continental y oceánico de la Tierra.</li> <li>• Distribución del relieve continental y oceánico.</li> <li>• La erosión como proceso que modifica el relieve por acción del viento, agua y hielo.</li> <li>• Distribución del relieve en México.</li> </ul>
Distingue la importancia de la distribución, composición y dinámica de las aguas oceánicas y continentales en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de la distribución y composición de aguas oceánicas.</li> <li>• Importancia de la dinámica de aguas oceánicas: corrientes marinas, mareas y olas.</li> <li>• Importancia de la distribución de aguas continentales en el mundo y en México.</li> </ul>
Distingue la importancia de la captación del agua en cuencas hídricas, así como la disponibilidad del agua en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captación del agua en cuencas hídricas.</li> <li>• Localización de las principales cuencas hídricas en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de la captación y disponibilidad del agua en el mundo y en México.</li> </ul>
Relaciona elementos y factores de los diferentes tipos de climas en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos (temperatura y precipitación) y factores (latitud y altitud) del clima.</li> <li>• Tipos de climas en la Tierra según la clasificación de Köppen: tropicales, secos, templados, fríos y polares.</li> <li>• Diversidad climática del mundo y de México.</li> </ul>
Aprecia la importancia de las condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características distintivas de las regiones naturales del mundo y de México.</li> <li>• Condiciones geográficas que favorecen la biodiversidad en la Tierra.</li> <li>• Localización en mapas de los países megadiversos.</li> <li>• Importancia de la biodiversidad en el mundo y en México.</li> </ul>

Eje temático III: Componentes sociales y culturales	Competencia: Aprecio de la diversidad social y cultural
Aprendizajes esperados	Contenidos temáticos
<b>Bloque III “Dinámica de la población”</b>	
Explica implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecimiento y composición de la población mundial.</li> <li>• Distribución de la población en el mundo. Población absoluta y densidad de población.</li> <li>• Concentración y dispersión de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Implicaciones sociales y económicas del crecimiento, composición y distribución de la población en el mundo y en México.</li> </ul>
Reconoce interacciones sociales, culturales y económicas entre el campo y las ciudades en el mundo y en México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características sociales, culturales y económicas del medio rural y urbano en el mundo y en México.</li> <li>• Proceso de urbanización en el mundo y en México.</li> <li>• Interacciones sociales, culturales y económicas entre la población rural y urbana en el mundo y en México.</li> </ul>
Analiza problemas sociales de la población en el mundo y en México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza y marginación de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Desnutrición y hambre de la población en el mundo y en México.</li> <li>• Discriminación e injusticia social en el mundo y en México.</li> </ul>
Analiza causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo y en México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencias de la migración en el mundo.</li> <li>• Principales flujos migratorios en el mundo.</li> <li>• Causas y consecuencias sociales, culturales, económicas y políticas de la migración en el mundo en México</li> </ul>
Aprecia la diversidad cultural en el mundo y en México, así como la importancia de la convivencia intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidad cultural de la población mundial: culturas tradicionales, contemporáneas y emergentes.</li> <li>• Multiculturalidad como condición actual del mundo y de México.</li> <li>• Importancia de la convivencia intercultural.</li> </ul>
Distingue factores que inciden en los cambios de las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencias de homogenización cultural a partir de la influencia de la publicidad en los medios de comunicación.</li> <li>• Cambios en las manifestaciones culturales de la población en el mundo y en México</li> <li>• Importancia de las culturas locales ante procesos de homogenización cultural.</li> </ul>

Eje temático IV: Componentes económicos	Competencia: Reflexión de las diferencias socioeconómicas
Aprendizajes esperados	Contenidos temáticos
<b>Bloque IV “Espacios económicos y desigualdad socioeconómica”</b>	
Distingue diferencias en el manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo.</li> <li>• Relación de recursos naturales con los espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros.</li> <li>• Formas de manejo de los recursos naturales en espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en el mundo y en México.</li> </ul>
Explica la importancia de los recursos naturales minerales y energéticos en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de los principales yacimientos de recursos minerales y energéticos en el mundo y en México.</li> <li>• Extracción y transformación de recursos minerales y energéticos en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de los recursos minerales y energéticos para la economía de México y otros países del mundo.</li> </ul>
Reconoce tipos de industrias y la importancia de los espacios industriales en la economía mundial y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de industrias en el mundo.</li> <li>• Distribución de los principales espacios industriales en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de la industria en la economía de México y otros países del mundo.</li> </ul>
Distingue la importancia del comercio y las redes de transporte en el contexto de la globalización económica en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El comercio y las redes de transporte en el mundo y en México.</li> <li>• Regiones comerciales, ciudades mundiales y servicios financieros en el mundo.</li> <li>• Organismos económicos internacionales y empresas transnacionales en el mundo y en México.</li> </ul>
Reconoce tipos de turismo y su importancia económica en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de turismo</li> <li>• Distribución de los principales centros turísticos en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia económica del turismo en el mundo y en México.</li> </ul>
Compara diferencias socioeconómicas en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Índice de Desarrollo Humano y su expresión en el mundo y en México.</li> <li>• Categorización de los países en centrales y periféricos según su actividad económica.</li> <li>• Diferencias entre el mapa de Índice de Desarrollo Humano y el de los países de Centro y Periferia.</li> <li>• Desigualdad socioeconómica en el mundo y en México.</li> </ul>

Eje temático V: Calidad de vida, ambiente y prevención de desastres	Competencia: Participación en el espacio donde se vive
Aprendizajes esperados	Contenidos temáticos
<b>Bloque V “Nuestro mundo”</b>	
Explica las relaciones de la calidad de vida y la sustentabilidad del ambiente en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones que inciden en la calidad de vida en el mundo y en México.</li> <li>• Relaciones entre sociedades del mundo con diferente calidad de vida.</li> <li>• Relaciones entre la calidad de vida y la sustentabilidad ambiental.</li> </ul>
Reconoce la participación de México y de países representativos en el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones internacionales para impulsar el desarrollo sustentable y países participantes.</li> <li>• Principales acuerdos internacionales para el cuidado del ambiente en el mundo.</li> <li>• Leyes y acciones para el cuidado del ambiente y el desarrollo sustentable en México.</li> </ul>
Aprecia la importancia de las áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas Naturales Protegidas en el mundo y en México.</li> <li>• Servicios ambientales y tecnologías limpias para el cuidado del ambiente en el mundo y en México.</li> <li>• Importancia de las Áreas Naturales Protegidas, servicios ambientales y tecnologías limpias.</li> </ul>
Reconoce la importancia de la participación de los gobiernos y la sociedad para la prevención de desastres en el mundo y en México.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de gobiernos e instituciones internacionales y nacionales para la prevención de desastres.</li> <li>• Importancia de las políticas gubernamentales en la prevención de desastres.</li> <li>• Importancia de la prevención de desastres ante los riesgos presentes en el mundo y en México.</li> </ul>
Reconoce acciones básicas para la prevención de desastres en el medio local.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones básicas para la prevención de desastres en relación con los tipos de riesgo que afectan en el medio local.</li> <li>• Planes de prevención de desastres en la escuela, la casa y el medio local.</li> <li>• Importancia de la difusión de acciones que se realizan en el medio local para la prevención de desastres.</li> </ul>

Fuente: Programa de estudio 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del mundo

#### **4. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El debate teórico en la enseñanza de la geografía tiene dos grandes vertientes, el qué enseñar como asignatura escolar y el cómo enseñarla en la escuela secundaria. La primera vertiente se enmarca en varias disyuntivas, hay quienes promueven la enseñanza de una geografía descriptiva que informe a los alumnos de los nombres y la situación de las cosas y quienes defienden la enseñanza de una geografía humana que enseñe sobre las interacciones del hombre con el espacio; o quienes prefieren una geografía metódica y de modelos frente a los que optan por la geografía real (Hernández, 2008).

Lo cierto es que no existe un consenso respecto a qué enseñar en geografía, al contrario, existen disensos y eclecticismos que generan confusión en los docentes y en la misma burocracia de la SEP responsable de la educación geográfica, por lo que, sin poder resolver el problema en cuestión, retomo la idea de Amorós en el sentido de que “no existe una sola Geografía y habrá que tener claro qué geografía o qué tipo de geografía o qué geografías pretendemos impartir en secundaria. Quizá lo más sensato sea evitar los corsés cerrados y aprovechar la variedad frente a lo uniforme...utilizar más de un solo paradigma que evita cualquier exclusión y permite una apertura a distintos enfoques, siempre y cuando se tenga claro qué y para qué se enseña geografía” (Amorós, 2002:82).

La segunda vertiente es más diversa aún, ya que implica conocer cómo aprenden los alumnos en el contexto social donde se inserta la escuela y cuáles son las formas de evaluación más adecuadas para evaluar sus aprendizajes, por lo que la viabilidad educativa transita entre la enseñanza del profesor, el aprendizaje de los alumnos y la evidencia del proceso de aula vivido, incluida la evaluación.

##### **4.1. REFERENTES GEOGRÁFICOS**

Las aportaciones fundamentales al estudio de la geografía, de los diversos paradigmas geográficos que hacen la diferencia en su enseñanza como asignatura escolar, en la educación básica (primaria y secundaria), son los siguientes:

<b>Paradigma</b>	<b>Aportaciones al estudio de la geografía</b>
Geografía cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematiza los datos que se aportan</li> <li>• Genera en los alumnos cercanía con la realidad geográfica</li> <li>• Se basa en el método inductivo</li> </ul>
Geografía de la percepción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detecta las ideas geográficas adquiridas previamente</li> <li>• Promueve el entendimiento del comportamiento espacial colectivo</li> </ul>
Geografía regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda a la comprensión cultural y a la erudición</li> <li>• Estudia las regiones y zonas de la tierra</li> </ul>
Geografía humanista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación moral y cívica</li> <li>• Educación para la paz</li> <li>• Educación para la salud</li> <li>• Educación para la igualdad de oportunidades</li> <li>• Educación ambiental</li> <li>• Educación del consumidor</li> <li>• Educación vial</li> </ul>
Geografía ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interconexión elementos ecológicos</li> <li>• Trabajo de campo y laboratorio</li> </ul>
Geografía radical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza, hambre</li> <li>• Discriminación, marginación</li> <li>• El espacio como producto social</li> </ul>

Elaboración propia con base en Capel, 1991 y Castañeda, 2006.

## 4.2. REFERENTES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Las teorías constructivistas, la metacognición, la práctica reflexiva y las competencias sugieren estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Los autores más retomados, en estos asuntos, por la SEP en el plan de estudios 2011, son los siguientes:

<b>Autor</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Teoría</b>
Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno como aprendiz activo, autónomo.</li> <li>- Papel del docente antiautoritario.</li> <li>- Uso de metodologías didácticas por descubrimiento y participativas.</li> </ul>	Constructivismo psicogenético.
Lev Vigotsky	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del discurso.</li> <li>- Función mediadora del docente.</li> <li>- Trabajo cooperativo. Comunidades de práctica.</li> </ul>	Constructivismo sociocultural.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza recíproca entre pares.</li> </ul>	
David P. Ausubel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.</li> <li>- Aprendizaje verbal significativo.</li> <li>- Aprendizaje por recepción repetitiva.</li> <li>- Por descubrimiento.</li> <li>- Repetitivo.</li> <li>- Recepción significativa.</li> <li>- Descubrimiento significativo.</li> </ul>	<p>Constructivismo cognoscitivista</p> <p>Consiste en que el aprender no es una mera recepción pasiva de información textual, se basa en la interacción del sujeto con la información recibida cuando la transforma y estructura, se produce el aprendizaje.</p>
Sergio Tobón	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de clase. Planeación general del proyecto.</li> <li>- Conocer las competencias a desarrollar.</li> <li>- Planear el proyecto con los estudiantes.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Ejecución del proyecto.</li> <li>- Productos finales.</li> </ul>	<p>Metacognición.</p> <p>Permite claridad, mejora los procesos, la adaptación al cambio.</p>
Philippe Perrenoud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> <li>- Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> <li>- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</li> <li>- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.</li> <li>- Trabajar en equipo.</li> <li>- Participar en la gestión de la escuela.</li> <li>- Informar e implicar a los padres.</li> <li>- Utilizar las nuevas tecnologías</li> </ul>	<p>Práctica reflexiva.</p> <p>Su objetivo principal es confinar distintos valores universales con los conocimientos de la experiencia, ética, implicación y eficacia, haciéndolos dialogar entre sí.</p>
Laura Frade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de un escenario de aprendizaje.</li> <li>- Analizar y encontrar formas para resolver el problema planteado.</li> <li>- Construir y obtener el conocimiento necesario.</li> <li>- Usar ese conocimiento para solucionar el problema.</li> <li>- Proponer productos para entender el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<p>Adquisición de competencias</p> <p>Es una meta terminal y procesual que incluye saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad.</p>

Elaboración propia con base en Frida Díaz-Barriga, 2002, Tobón, 2005, Perrenoud, 2007 y Frade 2012.

Por otra parte, para tener un punto de valoración sobre el desarrollo de los estudiantes y saber si las estrategias de enseñanza y aprendizaje se han cumplido o no, se acude a los diferentes tipos de evaluación, que a decir de Frade (2012), permiten identificar las competencias y los aprendizajes esperados, registrando las

dificultades, los logros obtenidos y los retos a vencer para lograr la mejora continua en los aprendizajes mediante la evaluación continua en sus tres etapas:

- La evaluación inicial mediante un primer diagnóstico, con el propósito de conocer cuál es el conocimiento previo de los estudiantes y cómo lo usan para incorporar nuevos conocimientos.
- La evaluación formativa por medio de los productos que van creando los estudiantes: lecturas, mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, cuestionarios y ensayos. Su registro se basa en evidencias de los avances de cada alumno a través de bitácoras, videos o registros anecdóticos.
- La evaluación final suma los procesos y productos obtenidos por los alumnos, al conocer en qué medida y cómo lograron las competencias y aprendizajes esperados, esta evaluación es cualitativa y cuantitativa y tiene como propósito último la retroalimentación de los alumnos.

## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA**

### **5.1. Problema de investigación**

Al iniciar la investigación se buscó reconocer la problematización que existe en torno de la pertinencia de la asignatura de geografía en la escuela secundaria, por lo que fue fundamental indagar sobre las variables que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas, los saberes de los profesores de geografía que, en la escuela secundaria, se traducen en las variables determinantes del éxito o fracaso de esta asignatura, es decir, qué enseñan los profesores, cómo lo enseñan, con qué lo enseñan y para qué lo enseñan.

Sin embargo, entre maestros es común señalar que los desaciertos de la SEP en la elaboración de los programas de estudio y en la aprobación de los libros de texto constituyen los factores más relevantes para explicar el fracaso de la geografía como asignatura escolar, que reforma tras reforma curricular ve disminuir sus cursos y número de horas en las escuela secundaria. Sin embargo, existen otras opiniones que afirman que estos desaciertos de la SEP pueden revertirse si al frente del aula está un profesor comprometido con sus alumnos y que no reproduzca los desaciertos de la SEP. Algunas opiniones más, consideran que el profesor es el factor determinante en el éxito o fracaso de la geografía en la escuela secundaria, al margen de los programas y libros de texto oficiales.

Por ello, es de especial importancia conocer lo que cotidianamente hacen los profesores de geografía en su trabajo docente con los contenidos temáticos, las estrategias didácticas de aula, los recursos didácticos disponibles y las distintas formas de evaluación utilizadas. Lo cual repercute directamente en los aprendizajes de los alumnos y permite identificar los saberes geográficos dominantes de los profesores en la educación secundaria.

Los profesores deben poseer conocimientos nuevos, actuales y científicos; poseer estrategias cognitivas y socio emocionales que les permitan guiar y orientar los aprendizajes de sus alumnos; asumir actitudes positivas que propicien la empatía con todos sus alumnos; también, buscar la superación y desarrollo profesional constante que les permitan vencer los retos en su trabajo docente.

Por ello, se eligió al azar a diversos profesores de secundaria que imparten la asignatura de geografía para reconocer en ellos mediante la aplicación de un cuestionario las limitaciones y aciertos profesionales que los caracterizan y que en mucho determinan los saberes geográficos de sus alumnos. Es decir, se partió de la hipótesis que los saberes geográficos de los alumnos se corresponden con los saberes geográficos de sus profesores, de los cuales se presentan sus datos personales más adelante.

Esta investigación espera corroborar las diferencias existentes entre profesores minimalistas con grandes rezagos profesionales en comparación con otros profesores que asumen el compromiso de formación continua durante sus años de servicio docente que los lleva a desarrollar una educación de calidad sin rezagos educativos en ellos y en sus alumnos.

## **5.2. Pregunta de investigación**

¿Qué enseñan los profesores, con qué y cómo lo enseñan y para qué lo enseñan?, es decir, ¿los contenidos temáticos, los recursos didácticos y las formas de evaluación utilizados por los profesores constituyen saberes geográficos pertinentes para el aprendizaje de los alumnos?

## **5.3. Objetivo general**

Evaluar los saberes geográficos de doce profesores en doce escuelas secundarias técnicas elegidas al azar.

#### **5.4. Objetivos específicos**

- Distinguir el nivel y vigencia de los contenidos que utilizan los profesores de geografía de secundaria.
- Determinar la pertinencia de los recursos didácticos que utilizan los profesores de geografía de secundaria.
- Identificar si son idóneas las formas de evaluación de los aprendizajes que utilizan los profesores de geografía de secundaria.

#### **5.5. Método de investigación**

La elección del método en esta investigación educativa se dio en correspondencia con el problema de estudio, los objetivos que sirvieron de guía en la elaboración del trabajo de gabinete y de campo, así como con los referentes teóricos utilizados para diseñar el instrumento y recabar la información, decodificarla y analizar los resultados.

Inicialmente se hizo la delimitación temporal y espacial del universo de estudio para determinar el tamaño de la muestra. La delimitación temporal incluyó el estudio de gabinete de la geografía desde las culturas clásicas europeas hasta nuestros días y el objeto de estudio en forma empírica se delimitó espacialmente a doce profesores de doce escuelas secundarias técnicas de 32 que integran el Área 3 Oriente De Operación y Gestión ubicada en la Delegación de Iztapalapa, Ciudad de México.

Aun cuando en las investigaciones educativas se recomienda el uso de métodos mixtos (cualitativos y cuantitativos) para cotejar, confrontar y triangular la información, en este estudio sólo se aplicó un cuestionario para aproximarnos al conocimiento de la realidad de la enseñanza de la geografía, particularmente en escuelas secundarias técnicas, únicas en las que tuvimos acceso a los profesores de geografía. La muestra obtenida según el número de profesores encuestados fue indicativa y no representó la diversidad del universo de estudio, pero permitió

obtener resultados muy reveladores sobre las realidades que se viven en las aulas durante las clases de geografía.

Esta investigación se caracterizó, en sus dos fases, el trabajo de gabinete y el trabajo de campo, por la revisión de libros de texto, de libros y guías docentes, de fuentes electrónicas, de planes y programas de estudio, entre otros; también, por el diseño y aplicación de un instrumento para obtener información de primera mano de parte de los profesores de geografía disponibles.

### **5.6. Muestra de los profesores**

El instrumento consistió en diseñar y aplicar un cuestionario a 12 profesores elegidos al azar, sobre sus saberes geográficos y didácticos para tener información real y de primera mano sobre las prácticas docentes que caracterizan la enseñanza de esta asignatura, lo cual hizo posible analizarlas a la luz de las sugerencias teóricas de los especialistas en la enseñanza de la geografía, previamente mencionados.

Conocer directamente los conceptos geográficos y estrategias más utilizadas por los profesores en su trabajo docente, permitió también analizar la congruencia, coherencia y pertinencia teórica y metodológica de esa labor en relación con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el plan de estudios y el programa de la asignatura 2011.

### **5.7. Cuestionario aplicado a los profesores**

Se consideró, con base en el planteo metodológico de Hernández Sampieri (1998), que el cuestionario es el instrumento más adecuado para recolectar los datos relacionados con los cuatro objetivos específicos del estudio, datos obtenidos directamente de los profesores encuestados y susceptibles de una interpretación sencilla, conducente a profundizar en el problema de investigación planteado.

El cuestionario (ver anexo 1), incluyó preguntas para los profesores llamadas “demográficas”, como género, edad, escolaridad, años de servicio y específicamente impartiendo la asignatura de geografía. Se dividió en tres grandes apartados: opiniones sobre el programa de la asignatura, características de su planeación didáctica y evaluaciones, así como el trabajo en el aula según los recursos didácticos utilizados. Las preguntas fueron claras, precisas y breves, evitaron términos confusos o ambiguos. El vocabulario empleado fue simple, directo, familiar y adaptado al habla de los profesores. No se incomodó a los profesores encuestados, las preguntas indagan un solo aspecto y no inducen las respuestas, ni se apoyan en ideas respaldadas socialmente o en evidencias comprobadas, se evitaron preguntas que negaran el tema preguntado y las preguntas racistas o sexistas.

El diseño del cuestionario se hizo con base en la escala Likert para evaluar la pertinencia de los contenidos del programa de la asignatura y las estrategias de enseñanza de los profesores. Esta es una técnica que facilita la interpretación de los resultados obtenidos, ya que contiene un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios para medir las respuestas de los profesores al elegir una de las cinco categorías cualitativas de cada ítem. A cada una se le asignó un valor numérico, así los profesores obtuvieron una puntuación según sus respuestas.

La aplicación del instrumento se realizó en un período de 30 días. El tiempo requerido obedeció, a que los cuestionarios se aplicaron en las secundarias técnicas 22, 25, 29, 37, 44, 51, 70, 89, 91, 101, 106, 113. Los profesores para contestar el cuestionario necesitaron 25 minutos en promedio y no manifestaron comentarios en contra de su diseño, las preguntas les parecieron pertinentes y claras. La información obtenida fue interpretada según los resultados que se comentan en el siguiente apartado.

## 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La edad de los doce profesores de geografía que aceptaron contestar voluntariamente el cuestionario, oscila entre 27 y 55 años, predominando los profesores de edades próximas a los 50 años. De los doce, sólo uno cuenta con maestría de la UNAM, tres tienen licenciatura incompleta de la UNAM, en ciencias afines a la geografía, dos tienen licenciatura del Instituto Politécnico Nacional, (donde no existe la licenciatura en geografía), cuatro tuvieron su formación profesional en la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de enseñanza de la geografía, y dos en el Colegio de Bachilleres que carecen de estudios de licenciatura y de título.

Respecto a los años de servicio en Educación Básica, su antigüedad fluctúa entre los 4 y 30 años de servicio. En cuanto al tiempo de impartir geografía, su experiencia va de los cuatro a los 28 años, es de destacar que sólo un profesor tiene treinta años de servicio y 28 años impartiendo geografía, justo el que tiene incompleto su bachillerato.

Con base en los años de servicio y de impartir la asignatura, diez de los doce profesores dijeron tener conocimiento del programa 2011 y también del programa 2006, cosa que debería reflejarse en su práctica docente y en lograr los aprendizajes en sus alumnos enunciados en la asignatura. Sin embargo, las respuestas de otras preguntas permiten inferir que la mayoría de los profesores mintieron, lo cual implica que su práctica docente la realizan a partir de la libre impartición de los contenidos según sus conocimientos más consolidados, igualmente sucede en la utilización de los recursos didácticos y en las formas de evaluación, por consiguiente el aprendizaje de sus estudiantes es incidental y depende del arbitrio de los profesores.

Contrariamente a lo que la Secretaría de Educación Pública solicita de los profesores en el Programa de la asignatura 2011 donde explicita que se debe orientar el trabajo en el aula para el logro de los aprendizajes esperados, por lo



que sería deseable que los doce profesores dominaran este documento, ya que es el pilar de su práctica docente.

Ocho de los doce profesores opinan estar de acuerdo con el enfoque, los recursos didácticos y las formas de evaluación de la asignatura para su implementación en el aula, sin embargo, al contrastar sus respuestas con el resto de preguntas del cuestionario se aprecia que hay contradicción entre estas respuestas y las restantes que hacen referencia al conocimiento del enfoque, a los recursos didácticos empleados con mayor frecuencia y a las actividades de evaluación predominantes que dan cuenta del desapego de las prácticas de los profesores de geografía en relación al programa normativo para la enseñanza de la asignatura.

Los resultados de la encuesta evidencian el desconocimiento del programa por los profesores, pues no dominan los conceptos, habilidades y actitudes necesarios para impartir geografía de una manera formativa. Como la mayoría de los docentes encuestados no conocen el planteamiento pedagógico del programa, sus estudiantes no reflexionarán con argumentos sólidos que les permita reconocer como se construye el espacio en el que viven y cómo se transforma por la interacción de los factores naturales, sociales, culturales, económicos y políticos que caracterizan todo espacio geográfico.

Por otra parte, tomando en cuenta que cuatro de los doce profesores encuestados son egresados de la licenciatura en geografía de la Normal Superior de México, donde se les forma en geografía, en pedagogía y didáctica, encontré en ellos serias deficiencias. Por ejemplo, no reconocen la importancia del bloque 1 llamado “El espacio geográfico y los mapas”, donde el alumno adquiere las bases metodológicas para estudiar el espacio geográfico, ya que en sus respuestas afirman no tener conocimiento de lo que se pretende lograr en este primer bloque. También manifiestan desconocimiento de cuáles son los aprendizajes que se espera que logren los alumnos. Además, desconocen los propósitos de la enseñanza de la geografía en secundaria, el perfil de egreso de los estudiantes y las sugerencias para diseñar una intervención didáctica que contribuya al logro educativo esperado.

Ausubel (en Sordo, 2011), plantea que el aprendizaje demanda construir andamios y puentes que permitan recuperar los conocimientos que ya tienen los alumnos. Los nuevos conocimientos deben impartirse de manera gradual y lógica, buscando que los alumnos los comprendan y apliquen a las situaciones reales de su vida. En contraste, los resultados del cuestionario llevan a pensar que los docentes encuestados no pueden facilitar la construcción de nuevos conocimientos en sus alumnos porque desconocen el programa y el modo gradual en que debe impartirse.

En cuanto a los conceptos, un estudiante debe aprender que todos los procesos naturales y culturales tienen una localización y que guardan cierta distribución en el espacio como prevenía Ratzel, (en Castañeda, 2006) y que tienen características que los hacen diversos y deben explicarse, como aseguraba en su tiempo Vidal de la Blache. Por eso, un docente que enseña geografía debe apropiarse de los conceptos para poder trabajarlos en el aula con sus alumnos y lograr una visión crítica de la realidad. Sin embargo, con el tipo de docentes encuestados no es posible lograr los postulados del programa de la asignatura.

Las habilidades que se desarrollan en los alumnos les permiten tener una percepción espacial de los procesos naturales y culturales y adquirir conciencia de lo que ocurre en su entorno. Desde 1966, la UNESCO recomendaba la observación directa de lo que acontece en el espacio geográfico; esos procesos deben analizarse para conocer cada uno de los componentes que los constituyen y caracterizan según sus cualidades concretas, sin olvidar que estos procesos se deben representar en mapas, gráficas, cuadros e imágenes (Capel, 1991).

El desarrollo de habilidades espaciales (observación, análisis, integración, representación e interpretación) en los alumnos debe estar acompañado de la adopción de actitudes y valores para saber vivir en el espacio de manera informada y participativa. Así la relación con el entorno local, nacional y mundial, es mediada por esas habilidades, actitudes y valores.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las evidencias de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a doce profesores de geografía:

**Cuadro 1. Cuestionario sobre el conocimiento de los profesores sobre el programa de geografía, 2011**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tengo conocimiento	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El enfoque que plantea el programa de la asignatura es claro para su implementación en el aula.	1	8	2	1	0
Los propósitos de la asignatura son adecuados a las necesidades formativas de los alumnos.	2	4	3	3	0
El programa contribuye al desarrollo de las competencias para la vida que plantea el Plan de Estudios 2011.	3	5	1	1	2
Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para el manejo de información geográfica.	3	4	2	3	0
Los contenidos del programa contribuyen al desarrollo de la competencia para valorar la diversidad natural.	3	5	2	1	1
Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para valorar la diversidad cultural.	3	5	3	1	0
Los contenidos del programa contribuyen al desarrollo de la competencia para adquirir conciencia de las diferencias socioeconómicas.	1	5	3	3	0
Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para saber vivir en el espacio.	3	5	2	1	N/C
Los conceptos geográficos que presenta el programa son claros y adecuados.	1	2	4	4	1
Las habilidades geográficas que presenta el programa son claras y adecuadas.	2	1	5	4	0
Las actitudes geográficas que presenta el programa son claras y adecuadas.	2	2	4	3	N/C
Los contenidos del programa, son pertinentes para el grado.	1	3	4	4	0
Los cambios en los contenidos de Geografía respecto al programa de estudio de 2006, son pertinentes.	0	4	4	3	1
La organización de los contenidos de los cinco bloques del programa es adecuada.	0	5	2	5	0
La organización de los contenidos favorece que los alumnos establezcan relaciones entre los componentes del espacio geográfico.	2	6	3	1	0
El programa presenta de manera clara lo que se pretende que aprendan los alumnos del grado.	1	4	4	3	0
Los aprendizajes del bloque 1 permiten a los alumnos reconocer el espacio a estudiar y contar con los conocimientos necesarios para su representación cartográfica.	1	4	5	2	0
El programa ofrece orientaciones claras y adecuadas para el desarrollo del estudio de caso	0	5	5	2	0
El desarrollo del estudio de caso al cierre de cada bloque es adecuado	1	4	1	6	0
Los aprendizajes esperados que integran los bloques del programa presentan una secuencia y gradualidad apropiada.	0	6	3	3	0

Es clara y adecuada la profundidad con que deben abordarse los aprendizajes esperados.	0	2	5	4	1
Los aprendizajes esperados del programa favorecen la relación con otras asignaturas.	3	4	3	2	0
Las sugerencias didácticas contribuyen a orientar el trabajo con los aprendizajes esperados.	2	2	4	3	1

Otra parte importante del cuestionario aplicado a los profesores de geografía fue la relativa a la planeación de su trabajo en el aula y a cómo evalúan a sus alumnos. Si la planeación es o no aplicada con rigor, es otro aspecto que suele definir las formas de evaluación de los aprendizajes esperados en los alumnos. Una buena planeación demanda dominar los contenidos temáticos de la enseñanza y, por otro lado, facilita a los alumnos la comprensión, relación e integración de los conocimientos.

El programa de geografía propone como orientaciones para la planeación eficaz recurrir a las secuencias didácticas, los proyectos y los estudios de caso. Sin embargo, los docentes respondieron en su mayoría no tener conocimiento sobre estas orientaciones, lo cual repercute negativamente en su intervención docente, ya que el plan de estudios 2011 de la SEP define la planeación didáctica como “elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias”; por lo que permite organizar el trabajo, maximizar el uso del tiempo, definir procesos, recursos didácticos y determinar las estrategias de evaluación que den cuenta del logro de aprendizaje de los estudiantes.

Planear adecuadamente las clases puede potenciar el aprendizaje de los alumnos, por lo que es importante saber qué se espera que aprendan de la geografía y para lograrlo se deben proponer situaciones desafiantes con el diseño y ejecución de actividades que movilicen sus saberes. No obstante, los resultados arrojan que la mayoría de los docentes no tienen conocimiento sobre las orientaciones que propone el programa de la asignatura para la planeación de las clases.

La evaluación es un proceso formativo que acompaña de inicio a fin a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un carácter formativo centrado en el

desempeño y aprendizaje de los estudiantes, así como en el desempeño del profesor.

Evaluar sirve para conocer cómo funciona la clase y cómo es el proceso de aprendizaje de los alumnos en situaciones concretas, con la intención de hacer la intervención y obtener mejores resultados. En este aspecto, los profesores en su mayoría manifestaron no conocer las orientaciones que propone la SEP para realizar la evaluación de los aprendizajes.

En el siguiente cuadro se presentan los resultados obtenidos sobre la planeación didáctica y la evaluación:

<b>Cuadro 2. Planeación y evaluación en el Programa de Geografía, 2011.</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tengo conocimiento	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La estructura del programa facilita la planeación didáctica.	1	5	4	2	0
El programa contiene la información necesaria para planear de acuerdo al enfoque de la asignatura.	1	3	5	2	0
Las sugerencias didácticas del programa apoyan la realización de la planeación didáctica.	1	3	7	1	0
El programa contiene orientaciones claras para realizar la evaluación.	1	3	4	4	0

En el trabajo de aula se materializan los recursos didácticos que todo profesor de geografía pone en juego a partir de su formación profesional, cultura, experiencia docente, ética y vocación por su trabajo, incluso el conocimiento que tiene de sus alumnos y del medio en el que viven. El profesor guía a los alumnos a partir de sus saberes geográficos, les ayuda a construir aprendizajes por medio de actividades con mapas, fuentes bibliográficas, imágenes y TIC's, entre otros medios útiles en la resolución de problemas cotidianos y formadores de su autonomía intelectual.

Siendo la geografía una ciencia espacial y de relaciones, el trabajo con mapas es ineludible ya que éstos constituyen una fuente de información, un recurso didáctico, un producto y evidencia de aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, los profesores encuestados respondieron que solo a veces emplean mapas en clase y otros respondieron que nunca los emplean, cuando la geografía siempre

se ha apoyado en los mapas para transmitir sus saberes, construir puentes entre la percepción mental interior y el mundo exterior, expresar las relaciones que mantiene el ser humano con el espacio geográfico, lo que invita a la reflexión y a la explicación de la realidad.

El uso de imágenes en la enseñanza de la geografía, es de gran tradición como lo aseguran Castañeda (2006) y Hernández (2008) porque representan los elementos de los paisajes naturales y culturales del espacio geográfico mundial, nacional y local. El uso de imágenes contribuye al desarrollo de la habilidad de observación, identificación, localización y comparación de los componentes del espacio geográfico, así como a advertir los cambios que en él han ocurrido. Las imágenes vinculan al alumno con la realidad a estudiar, suscitan su interés y fomentan el aprendizaje significativo, al promover la comprensión, el análisis, la exploración y la reflexión espacial. La palabra informada, desde luego, debe complementar lo que ven los ojos en las imágenes, para elaborar ideas significativas. Por desgracia, los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta revelan que los profesores usan poco las imágenes como apoyo en el desarrollo de los contenidos geográficos.

El programa de geografía recomienda usar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza para lograr un aprendizaje actualizado y participativo. No obstante, los resultados muestran que seis de los doce profesores casi nunca las utilizan como apoyo en el desarrollo de las actividades de sus clases. Es evidente que las TIC's no se pueden dejar de lado en la época en que vivimos, su uso es recomendable por la edad de los estudiantes y por que son la puerta de entrada a un vasto universo de información. Son tan relevantes que se puede afirmar, sin exageración, que han venido a modificar la manera de aprender, de enseñar y de relacionarnos. La alfabetización digital es, sin duda, una meta de los procesos educativos, particularmente en la escuela secundaria.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados obtenidos sobre el trabajo de aula de los doce profesores de geografía.

<b>Cuadro 3. Trabajo en el aula con base en el Programa de Geografía, 2011</b>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Durante el trabajo en clase, los alumnos localizan lugares en mapas.	3	2	4	3	0
En la clase utiliza mapas para el trabajo con los contenidos del programa.	3	0	4	3	2
En clase los alumnos analizan información relacionada con el espacio geográfico en diferentes fuentes.	1	3	4	4	0
A partir de las actividades realizadas, los niños reflexionan y adquieren conciencia del espacio geográfico.	2	2	4	2	2
En el desarrollo de las actividades que realiza en clase, considera las competencias de bloque que plantea el programa.	2	0	3	4	3
Utiliza imágenes como apoyo para el trabajo con los contenidos del programa.	3	2	3	3	1
Utiliza tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo en el desarrollo de las actividades.	3	1	2	6	0
En las clases utiliza libros de las bibliotecas escolares y de aula como recursos didácticos.	1	4	3	4	0
Realiza actividades de autoevaluación y coevaluación que favorezcan la participación de los alumnos.	1	2	2	5	2

Finalmente, los profesores con una mayor formación académica y más años de impartir la materia, suelen tener mejor rendimiento docente que sus contrapartes con escasa formación científica y poca experiencia. Asimismo, a mayor formación académica y años de experiencia docente suelen corresponder, según las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, una mayor utilización de los recursos didácticos disponibles, una evaluación más esmerada de los alumnos y una mayor participación en los cursos de actualización organizados por la SEP.

Los recursos didácticos para la enseñanza de la geografía han variado a través del tiempo, el libro de texto, el globo terráqueo, el pizarrón, los mapas y el cuaderno del alumno, se han constituido en los auxiliares didácticos más utilizados. Los recursos didácticos en la enseñanza promueven el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias. Ningún recurso debe utilizarse en forma exhaustiva ni sustituir la clase, son un apoyo, eso es lo que se espera según el programa de la asignatura. Los que se utilizan con mayor frecuencia en la enseñanza son los dibujos, seguidos de las gráficas e imágenes. Los que

recomienda el programa de la asignatura son otros: el material cartográfico, los recursos audiovisuales, los libros y las publicaciones periódicas, las estadísticas, las reproducciones a escala y las visitas escolares. Lo que sucede es que los docentes recurren, con base en los resultados de su práctica, a los recursos tradicionales que tienen a su alcance. Por otro lado, los mapas mentales y conceptuales son recomendados como técnicas de evaluación, no como recursos didácticos, pero muchos docentes los utilizan como recursos didácticos.

En cuanto a la evaluación, ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo, porque da cuenta del aprendizaje de los estudiantes, da elementos para realimentar los procesos de aprendizaje y readecuar las estrategias docentes del profesor. Practicar la evaluación formativa, entendida como parte del trabajo pedagógico, rinde buenos dividendos tanto a los estudiantes como a los profesores. Este tipo de evaluación permite que ambos sectores sean copartícipes del proceso pedagógico. Idealmente, el profesor puede evaluar si su trabajo docente es realmente formativo, pues se preocupa más por evaluar la comprensión que el aprendizaje mecánico y exclusivamente memorístico.

La evaluación en geografía debe estar en correspondencia con sus contenidos y métodos de enseñanza, aunque no siempre se evalúa así. Algunos especialistas plantean que es necesario evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes geográficas a través de bitácoras, portafolios, listas de cotejo, rúbricas, proyectos, estudios de caso, videos, producciones escritas, mapas, debates, esquemas, mapas conceptuales, juegos de simulación, exposiciones, observaciones directas, pruebas escritas u orales, con la intención de lograr que los estudiantes aprendan.

No obstante la gran diversidad de técnicas de evaluación que sugiere la SEP a través del programa de la asignatura, los docentes en su mayoría no recurren a éstas, pues la técnica de evaluación más utilizada es el examen, seguido de cuestionarios, que la SEP no recomienda para evaluar. Además, el examen refleja la inconsistencia entre la forma de enseñar y la de evaluar, ya que el examen evalúa conocimientos, pero no valora los avances de los estudiantes en sus



procesos de aprendizaje; tampoco brinda insumos que induzcan al profesor a adoptar una estrategia pedagógica más pertinente para el grupo con el que interactúa.

Respecto a los cursos de actualización dirigidos a mejorar la intervención docente y a atender las demandas de la sociedad, no son una prioridad para los profesores, muchos de los cuales se olvidan de que su formación debe ser permanente, máxime cuando se tiene la alta responsabilidad de enseñar. Por ello, es imprescindible que los profesores se pongan al día en la asignatura que imparten y que conozcan las estrategias de enseñanza que propone el programa de la misma.

Según sus respuestas al cuestionario, la mayoría de los docentes asistió al curso organizado por la SEP para dar a conocer el programa del 2011. Siete profesores hicieron el curso de nivelación pedagógica por no ser normalistas y seis más asistieron al curso de estrategias de enseñanza y aprendizaje y solo tres mencionaron haber asistido al curso sobre los mapas en la enseñanza de la geografía. Esta carencia de formación se refleja en sus prácticas docentes, caracterizadas por la poca creatividad en el uso oportuno y pertinente de los recursos didácticos. Éstos son un medio para transmitir el conocimiento y facilitar el aprendizaje de los alumnos. La creatividad también debiera expresarse en las formas de evaluación de los aprendizajes.

A continuación se presenta el cuadro que muestra el resultado numérico de cada una de las preguntas.

Cuadro 4. Recursos didácticos, actividades de evaluación y cursos tomados por los doce profesores.									
Mencione tres recursos didácticos que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de las clases de la asignatura	Mapas mentales	Mapas conceptuales	Videos	Dibujos	TICS	Gráficas	Imágenes	Collage	

Número de veces que se mencionaron	4	4	3	7	4	6	5	3
Mencione tres actividades de evaluación que realiza para valorar el logro de los aprendizajes en sus alumnos	Exámenes	Exposiciones	Cuestionarios	Investigaciones	Participaciones			
Número de veces que se mencionaron	12	5	10	3	6			
Escriba el nombre de los cursos que ha tomado en los últimos dos años	Evaluación en el aula	Psicología del adolescente	TICS para la enseñanza	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Nivelación Pedagógica.	La Fotografía en la enseñanza	Programa 2011	Los mapas en la enseñanza
Número de veces que se mencionaron	5	3	3	6	7	1	8	3

## 7. CONCLUSIONES

El estudio empírico de los doce profesores encuestados sobre sus conocimientos de la disciplina, su manejo de los recursos didácticos y las formas de evaluación que utilizan, aportó resultados que reflejan sus saberes geográficos, entendidos como la suma de elementos profesionales que ellos ponen en juego durante su trabajo diario con los alumnos.

La manera en que los profesores imparten la geografía, no promueve aprendizajes significativos en los alumnos. Para el logro de las competencias geográficas de la asignatura es urgente conformar una plantilla docente con habilidades suficientes para contribuir al aprendizaje y autonomía intelectual de los estudiantes, a fin de formar ciudadanos críticos, responsables y capaces de tomar decisiones informadas para actuar en su espacio geográfico.

Como se pudo constatar en el recorrido histórico de su enseñanza, la asignatura de geografía ha venido disminuyendo su presencia en los programas escolares, esta situación es consecuencia de las inconsistencias de los programas diseñados en esta materia, la poca y mala formación geográfica de los profesores que la imparten y los limitados recursos didácticos con que cuentan en su salón de clases, a eso le agregamos las formas de evaluación viciadas que utilizan principalmente para otorgar una calificación a los alumnos, en lugar de acompañarlos en sus procesos de aprendizaje y de evaluación permanente a lo largo del ciclo escolar.

Esta situación, aun cuando es propia del espacio escolar en que se aplicó la encuesta, podría extrapolarse a otras escuelas secundarias públicas de la ciudad de México, lo cual habría que comprobar con más investigación empírica a una escala mayor, para conocer realmente cuáles son los saberes geográficos de los profesores de secundaria de otras ciudades y localidades del interior del país.

Por otra parte, el estudio pudo constatar que existen otros factores que juegan de manera importante en el posicionamiento marginal de la geografía al interior de la escuela secundaria, tales como la sobrecarga horaria de los alumnos, la contratación de los profesores por horas de clase, la desprofesionalización al impartir dos o más materias diferentes a la vez, el trabajo académico y administrativo extra clase que deben realizar los profesores como trabajo no pagado en sus tiempos libres en casa y el exceso de alumnos por grupo.

Estos factores afectan la enseñanza de la geografía, ya que las autoridades, los profesores y los mismos alumnos dan más importancia a las asignaturas de mayor carga horaria en la escuela, como son las matemáticas y el español.

Se requieren profesores de geografía formados y comprometidos exclusivamente con la disciplina que imparten, así como grupos de no más de veinte alumnos para poder trabajar en forma individualizada y constante con cada uno ellos. Es esencial también mejorar la infraestructura escolar, el mobiliario y el equipamiento, contar con recursos didácticos suficientes y novedosos, y desde luego, buenos programas de estudio y libros de texto realmente útiles para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.

El problema de origen de la geografía en la escuela secundaria, ha estado en la formación de los profesores de geografía en las escuelas normales, como proceso caracterizado por la insolvencia teórica y conceptual que hace de los profesores, profesionales empíricos de la educación que sólo reproducen los exiguos conocimientos geográficos que adquirieron en menos de un tercio del currículum oficial del Plan de Estudios de 1999 con el que son formados. Así ha quedado demostrado en los exámenes de ingreso al servicio docente, los profesionistas universitarios conforman el cincuenta por ciento de los aceptados, sin haber cursado materias pedagógicas, ni didácticas en su formación profesional.

En el currículum oficial de los profesores formados en las escuelas normales, se ha puesto énfasis en las materias pedagógicas y didácticas, así como en las

prácticas docentes, en detrimento de la cultura geográfica que deben tener para establecer estrategias de enseñanza pertinentes y respaldadas por la solidez conceptual que se requiere para multiplicar en sus alumnos los conceptos geográficos que les puedan ser útiles para acompañarles en las diferentes situaciones que se les presenten durante su vida escolar y como ciudadanos enterados e informados sobre los saberes geográficos.

Esta formación incipiente de los profesores normalistas se ve reflejada en sus labores docentes, donde la vacilante conceptualización geográfica les hace parecer profesores artesanos que solventan las dificultades de la docencia a partir de la experiencia cotidiana y la improvisación conceptual, por lo que bien se puede afirmar que, en muchos casos, su cultura geográfica está caracterizada por la impronta de los conceptos geográficos elaborados improvisadamente, al mismo tiempo que los enseñan a sus alumnos.

La geografía no es una asignatura aislada y separada del currículo escolar, en todos sus contenidos temáticos establece relaciones verticales y horizontales con otras asignaturas para que los adolescentes puedan ubicarse en su espacio y en su tiempo, es decir, los alumnos son sujetos activos de su espacio inmediato y pueden construir su identidad a través del tiempo, por medio de situaciones vivenciales de las cuales pueden partir para explicarse el porqué de las cosas, conjuntamente con la historia y la formación cívica y ética.

La SEP debe cumplir cabalmente con el espíritu del Artículo Tercero Constitucional que a la letra dice; “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2016: 16-17).

Y siendo la Geografía, la Historia y la Formación Cívica y Ética las asignaturas responsables de fomentar estos ideales en la educación escolar de los jóvenes

mexicanos, deben tener presencia suficiente, igual y adecuada en el currículo escolar.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

### Didáctica de la geografía

- Amorós Mateo Marco. *Geografía y enseñanza secundaria: La educación de la mirada*. Alicante, Universidad de Alicante, 2002.
- Bailey, Patrick. *Didáctica de la geografía*. Madrid, Cincel/Kapeluz, 1981.
- Bale, John. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid, Morata, 1999.
- Benejam, Pilar y J. Pagés. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.
- Castañeda Rincón, Javier. *La enseñanza de la geografía en México: Una visión histórica; 1821-2005*, México, Plaza y Valdés, 2005.
- Díaz-Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 2006.
- Ducoing, Patricia. *La Pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*. Tomo I. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1990.
- Ducoing, Patricia. *La Pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*. Tomo II. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1991.
- Durán, Diana. *Geografía y transformación curricular*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1996.
- Frade Rubio Laura. *Competencias en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación*. D.F. Inteligencia educativa, 2012.
- Gómez, Josefina en Ayllón Teresa. *Nuevas Tendencias en Geografía, El Giro de la Modernidad a la Posmodernidad. Geografía humana y ciencias sociales. Una relación reexaminada*. El Colegio de Michoacán. Colección Debates. Michoacán, México. Obras generales. 2009.
- Gurevich, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

- Graves, Norman, J, *La enseñanza de la geografía*, Madrid, Visor, 1997.
- Hernández Cardona, Xavier F. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, México, SEP-Graó, 2008.
- Hernández, R. et al. *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, 1998.
- Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1983.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1821-1911*. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1988.
- Moncada, O. et al. *Bibliografía Geográfica Mexicana. La Obra de los Ingenieros Geógrafos*. México, Instituto de Geografía, UNAM, 1999.
- Moreno Antonio y Ma. Jesús Marrón. *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica*, España, Síntesis, 1996.
- Perrenoud Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graó, 2007.
- Sánchez Crispín, Álvaro. *La enseñanza de la geografía en México a inicios del siglo XXI*, México, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística/Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2003.
- Secretaría de Educación Pública. *Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del mundo*, México, SEP, 2011.
- Secretaría de educación Pública. *Libro para el maestro; Educación secundaria Geografía*, México, SEP, 2000.
- Secretaría de Educación Pública. *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje*, México, SEP, 2011.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de estudio 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del mundo*, México, SEP, 2011.



- Souto, Xosé. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio, España*, Ediciones Serbal, 1999.
- Tobón Sergio. *Formación basada en competencias*, Colombia, Ecoe, 2005.

## Geografía

- Ayllón, Teresa. *Geografía económica*, México, Limusa, 2002.
- Ayllón, Teresa. *Elementos de meteorología y climatología*, México, Trillas, 2003.
- Ayllón, Teresa. *Geografía Política*, México, Trillas, 2011.
- Bassols, Ángel. *Geografía socioeconómica de México. Aspectos físicos y económicos por regiones*, México, Trillas, 2000.
- Capel, Horacio y Luis Urteaga. *Las nuevas geografías*, Barcelona, Salvat, 1991.
- Chávez Torres Martha, Octavio M. González Santana, María del Carmen Ventura Patiño. Editores. *Geografía humana y ciencias sociales. Una relación reexaminada*. El Colegio de Michoacán. Colección Debates. Michoacán, México. Obras generales. 2009.
- Coll de Hurtado, Atlántida, *México: una visión geográfica*, México, Plaza y Valdés/Instituto de Geografía-UNAM, 2000.
- Enríquez Denton Francisco José. *Geografía de México y del Mundo, secundaria*. México, Larousse, 2012.
- Gómez de Silva Guido. *Diccionario geográfico universal*. México, Fondo de cultura Económica, 1997.
- Hiernaux Daniel, Alicia Lindón. Directores. *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona, España-Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México, 2006.
- Lugo Hubp José. *Diccionario geomorfológico*. México, Instituto de Geografía, UNAM, 2011.
- Mendoza, Cristóbal. *Tras las huellas de Milton Santos: Una mirada Latinoamericana a la Geografía Humana Contemporánea*. México, UAM, Anthropos, 2008.

- Ruiz Hernández Isela. *Geografía de México y del Mundo, Secundaria*. México, Editorial Santillana, 2012.
- Sámano Pineda Carmen. *Geografía Bachillerato*. México, Santillana, 2001.
- Sánchez Álvaro, Valente Vázquez, Oscar Reyes. *Geografía de México y del Mundo, Secundaria*. México, Castillo, 2012.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1. CUESTIONARIO



N° de Cuestionario:

Fecha en que se responde el cuestionario:	Día	Mes	Año
---	-----	-----	-----

#### Estimado(a) profesor (a):

Este cuestionario tiene como propósito recabar información sobre su opinión del programa de Geografía de México y del Mundo. La información que usted proporcione será anónima y confidencial. Es una investigación académica. Para obtener el grado de Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación.

#### DATOS DE LA ESCUELA

Nombre	
CCT	

#### DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Edad	Años cumplidos	Sexo	H	M
Formación académica				
Institución donde realizó sus estudios				
Años de servicio cumplidos				
Años impartiendo la asignatura				
Número de alumnos por grupo				

**INSTRUCCIONES:** Marque con una "X" la opción que considere más adecuada.

Evaluación del programa de la asignatura	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tengo conocimiento	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
	1. El enfoque que plantea el programa de la asignatura es claro.				
2. Los propósitos de la asignatura son adecuados a las necesidades formativas de los alumnos.					
3. El programa contribuye al desarrollo de las competencias para la vida que plantea el Plan de Estudios 2011.					
4. Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para el manejo de información geográfica.					
5. Los contenidos del programa contribuyen al desarrollo de la competencia para valorar la diversidad natural.					
6. Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para valorar la diversidad cultural.					

7. Los contenidos del programa contribuyen al desarrollo de la competencia para adquirir conciencia de las diferencias socioeconómicas.					
8. Los contenidos del programa favorecen el desarrollo de la competencia para saber vivir en el espacio.					
9. Los conceptos geográficos que presenta el programa son claros y adecuados.					
10. Las habilidades geográficas que presenta el programa son claras y adecuadas.					
11. Las actitudes geográficas que presenta el programa son claras y adecuadas.					
12. Los contenidos del programa, son pertinentes para el grado.					
13. Los cambios en los contenidos de Geografía respecto al programa de estudio de 2006, son pertinentes.					
14. La organización de los contenidos de los cinco bloques del programa es adecuada.					
15. La organización de los contenidos favorece que los alumnos establezcan relaciones entre los componentes del espacio geográfico.					
16. El programa presenta de manera clara lo que se pretende que aprendan los alumnos del grado.					
17. Los aprendizajes del bloque 1 permiten a los alumnos reconocer el espacio a estudiar y contar con los conocimientos necesarios para su representación cartográfica.					
18. El programa ofrece orientaciones claras y adecuadas para el desarrollo del estudio de caso					
19. El desarrollo del estudio de caso al cierre de cada bloque es adecuado					
20. Los aprendizajes esperados que integran los bloques del programa presentan una secuencia y gradualidad apropiada.					
21. Es clara y adecuada la profundidad con que deben abordarse los aprendizajes esperados.					
22. Los aprendizajes esperados del programa favorecen la relación con otras asignaturas.					
23. Las sugerencias didácticas contribuyen a orientar el trabajo con los aprendizajes esperados.					
<b>PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN</b>					
24. La estructura del programa facilita la planeación didáctica.					
25. El programa contiene la información necesaria para planear de acuerdo al enfoque de la asignatura.					
26. Las sugerencias didácticas del programa apoyan la realización de la planeación didáctica.					
27. El programa contiene orientaciones claras para realizar la evaluación.					
<b>TRABAJO EN EL AULA</b>	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
28. Durante el trabajo en clase, los alumnos localizan lugares en mapas.					
29. En clase los alumnos analizan información relacionada con el espacio geográfico en diferentes fuentes.					

30. A partir de las actividades realizadas, los niños reflexionan y adquieren conciencia del espacio geográfico.					
31. Los alumnos valoran la diversidad natural y cultural del espacio geográfico.					
32. En la planeación y desarrollo de las actividades que realiza en clase, considera las competencias de bloque que plantea el programa.					
33. En la clase utiliza mapas para el trabajo con los contenidos del programa.					
34. Utiliza imágenes como apoyo para el trabajo con los contenidos del programa.					
35. Utiliza tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo en el desarrollo de las actividades.					
36. En las clases utiliza libros de las bibliotecas escolares y de aula como recursos didácticos.					
37. Realiza actividades de autoevaluación y coevaluación que favorezcan la participación de los alumnos.					

38. Mencione tres recursos didácticos que utiliza con mayor frecuencia en el desarrollo de las clases de la asignatura

39. Mencione tres actividades de evaluación que realiza para valorar el logro de los aprendizajes en sus alumnos:

40. Escriba el nombre de los cursos que ha tomado en los últimos dos años

Comentarios adicionales

¡Gracias por su información!