



Comunicaciones a la Primera Ponencia

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: COMPONENTE TEÓRICO-PRÁCTICA (LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA. PROBLEMAS ACTUALES)

Ana M^a Alonso Gutiérrez
Dpto. de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo

1. Introducción

La complejidad de la tarea educativa exige un cuidadoso diseño de la misma y una atención especial a los factores o elementos que en ella intervienen, con la finalidad de convertir el centro escolar en una institución atenta a disponer de la capacidad y de los medios necesarios para implicarse en una permanente mejora de la calidad de la enseñanza.

Esa mejora de la calidad de la enseñanza está íntimamente ligada a la **Profesionalización del Profesorado**, a su eficacia docente como formador de nuevas generaciones. Hasta tal punto está admitida por la comunidad científica la correlación entre profesionalización del profesorado y calidad de la enseñanza que, en los últimos años, las investigaciones acerca de la formación y evaluación del docente constituyen un tema candente en las publicaciones, en los congresos, en los simposios y en todo un etcétera de reuniones científicas sobre la enseñanza.

La importancia que ese tema posee en la actualidad, es un reflejo del interés que tiene el sistema educativo español por mejorar la calidad de la educación, puesto que la política educativa que un determinado país establece y desarrolla en materia de formación del profesorado, como señala Escudero (1993), constituye uno de los exponentes más representativos del grado con que ese país asume o no los compromisos con la mejora de la calidad aludida. Y ello es así, debido a la incidencia que tienen las acciones y las opiniones del profesorado en la formación del alumnado y, por lo tanto, en el éxito o en el fracaso del propio sistema educativo.

Está socialmente aceptada la consideración de que el profesorado es el motor, el gestor de la calidad de la enseñanza que se imparte en las aulas, y que su **Profesionalización Docente** es, por tanto, un factor determinante de la misma. En ese sentido, si lo que se quiere es una enseñanza de calidad, será necesario apostar por la **Profesionalidad en la Enseñanza**, por la **Profesionalización del Docente**.

Todas las ciencias de la educación están implicadas en esa tarea y, por ello, la Didáctica de la Geografía no es ajena al debate general sobre la enseñanza, y menos aún en lo referente a la *profesionalización docente*, puesto que el objeto de dicha disciplina es la formación del profesorado responsable de la enseñanza de dicha materia.

2. La profesionalización del docente

No cabe ninguna duda de que conseguir la *Profesionalidad en la Enseñanza*, o la *Profesionalización del Profesorado*, es un objetivo socialmente compartido. Ahora bien, decir que hay que lograr dicho objetivo es decir muy poco, es tanto como no decir nada. Si verdaderamente se apuesta por la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas, lo que se necesita es definir qué es lo que se entiende por *Profesionalidad en la Enseñanza o Profesionalización del Profesorado*, que es lo mismo que definir qué es lo que se entiende por un *Profesorado de Calidad*; porque sabiendo el significado que encierran esas expresiones, se tiene la clave para actuar en el proceso educativo con competencia.

¿En qué consiste, pues, la *Profesionalidad en la Enseñanza*? ¿Cuáles son las coordenadas que determinan la *Profesionalización Docente*? Hablar de *Profesionalización Docente* es sugerir la necesidad de que el profesor/a integre en su estructura cognitiva conocimientos teóricos procedentes de distintos campos del saber con conocimientos prácticos adquiridos *en* y *mediante* la propia práctica docente y que los utilice en la tarea de enseñar Geografía para resolver de forma óptima las situaciones concretas que se presentan en el aula.

En ese sentido, la *Profesionalización Docente*, a la que se llega a través del *Conocimiento Profesional*, tiene una vertiente teórica y otra práctica que son indisolubles, puesto que, por una parte, los saberes profesionales del docente cobran sentido cuando son aplicados en la acción educativa, cuando sirven para orientar las respuestas que deben darse en el aula; así, por ejemplo, no es suficiente que el profesorado conozca la existencia de países pobres y países ricos, el porqué de ese desajuste y las teorías psicopedagógicas que informan la enseñanza de esas cuestiones, sino que es necesario que introduzca al alumnado en el análisis riguroso de la realidad social, para que llegue a comprender las verdaderas causas de la pobreza y de la riqueza de los países, piense en la posibilidad de que esa situación de hecho puede mejorarse mediante decisiones más justas y solidarias y sienta la necesidad de comprometerse en esas direcciones; de la misma manera, no basta que el docente sepa interpretar correctamente el mapa y conozca la forma de intervenir para la correcta enseñanza de su utilización, sino que ha de ser capaz de transmitir al alumnado las técnicas de lectura e interpretación que le permitan usarlo con provecho en su vida diaria (orientarse en una ciudad, utilizar el mapa de carreteras, o cuantificar los desniveles y pendientes del terreno); si los saberes profesionales del docente no tuvieran una aplicación práctica se convertirían en algo estéril. Y, por otra parte, porque muchos de esos saberes profesionales son adquiridos mediante el ejercicio de la propia práctica, ya que las decisiones que se toman durante la intervención educativa y la posterior reflexión sobre dicha intervención acrecientan el conocimiento del docente, el saber profesional, es decir, crean teoría aplicable.

Por consiguiente, la integración de conocimientos teóricos procedentes de diversos campos disciplinares y de saberes prácticos obtenidos de la reflexión sobre la práctica y de las decisiones tomadas durante el desarrollo de la misma, es lo que constituye el *Conoci-*

miento Profesional, que es el conocimiento teórico-práctico, en continua formación, que debe ser utilizado por el profesorado en el desarrollo de su tarea docente.

La componente teórica, del **Conocimiento Profesional** ha sido tenida en cuenta y aceptada tradicionalmente, está institucionalizada. La componente práctica ha sido puesta de relieve a través de los trabajos de Schön (1983, 1987), en donde se destaca que la acción educativa y la reflexión sobre la propia acción es generadora de conocimiento profesional y, por ello, constituye una fuente de conocimiento indispensable para la enseñanza. En esa misma línea, Fernández Cruz (1994), citando a Villar, alude a la necesidad, por parte de los docentes, de reflexionar sobre su propia práctica. Esta componente práctica del conocimiento profesional es la que le enseña al docente a reflexionar y deliberar con prontitud ante situaciones desconocidas y le permite adiestrarse en la toma urgente de sabias y prudentes decisiones, que es la postura que se necesita adoptar ante las situaciones complejas e inciertas que surgen con frecuencia en las aulas, tanto cuando se enseña Geografía como cuando se enseñan otras materias, porque:

«...la práctica se realiza con alumnos concretos, en situaciones reales únicas, las cuales plantean muchas situaciones inciertas que crean espacios de indeterminación. El maestro, ante estas situaciones, puede optar por hacer o dejar de hacer o elegir entre múltiples posibilidades para identificar el problema o enmarcar su intervención. Los profesores con poca práctica, pronto agotan sus escasos recursos y entonces adoptan los modelos tradicionales vividos porque son conocidos y ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir. Para evitar esta tendencia a la inercia, la formación del profesorado debe procurar un conocimiento práctico que se traduzca en capacidad de decisión y de acción». (Benejam, 1999).

La práctica docente no sólo es el reflejo del **Conocimiento Profesional**, sino también una de las fuentes de dicho conocimiento. El conocimiento práctico del docente tiene su origen y su expresión en la acción (Pérez y Gimeno, 1988).

A pesar de la importancia de los saberes nacidos de la práctica docente, el profesorado, como señala Fernández Cruz (1994), no es consciente del enorme potencial que posee el análisis de la práctica como fuente de conocimiento, apoyando su teoría en la siguiente cita de Butt, Raymond y Yamagishi:

«El conocimiento que los profesores tienen acerca de la práctica educativa, y el enorme poder potencial de ese conocimiento para informar la práctica, son infravalorados por ellos mismos y por el resto de la profesión educativa. Como resultado de esto hay muy pocas ocasiones para que los profesores compartan con otros y hagan pública su comprensión profunda de su trabajo. Los profesores raramente provocan esas ocasiones por ellos mismos, dado que no consideran que lo que ellos saben sea valioso en este sentido. El resto de la comunidad educativa no hace más que reforzar eso mismo».

3. La construcción del conocimiento profesional del profesorado de geografía

Decir que el docente de Geografía, igual que el de otra disciplina cualquiera, es un sujeto activo que construye su propio conocimiento es, quizás, una proposición que goza de un consenso generalizado. En ese sentido, el **Conocimiento Profesional**, que es aquel

que le permite al docente abordar con competencia su tarea educativa, ha de ser una construcción personal.

Esa construcción es un proceso permanente que se desarrolla mediante mecanismos de formulación y reformulación de saberes procedentes no sólo de contenidos teóricos, sino también de la experiencia adquirida durante la práctica docente.

Tradicionalmente, se conocía con el nombre de *Conocimiento Profesional*, aquel que se adquiría en las Escuelas Universitarias de Magisterio en las disciplinas de las áreas de Didáctica y Organización Escolar, Teoría e Historia de la Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación (Marcelo, 1993). Era, por tanto, un conocimiento psicopedagógico teórico que cualificaba al profesorado para enseñar.

Sin embargo, a partir de los trabajos pioneros de Schön (1983) y Elbaz (1983) sobre el «Pensamiento del Profesor», concretamente en el aspecto que Carter (1990) denomina «Estudios sobre el Conocimiento Práctico», y sobre todo, a partir de la investigación denominada «The knowledge Growth in Teaching», dirigida por Shulman en Stanford, el concepto de *Conocimiento Profesional* amplía su campo y, de acuerdo con el desarrollo posterior que Grossman, una de las investigadoras, hizo de la citada investigación, puede considerarse que el *Conocimiento Profesional* no sólo integra el conocimiento psicopedagógico teórico tradicionalmente contemplado, al que Grossman denomina *Conocimiento Pedagógico General*, sino también el *Conocimiento del Contexto Escolar*, el *Conocimiento del Contenido* y el *Conocimiento Didáctico del Contenido*.

De estos cuatro componentes, si bien los dos primeros son comunes a todo tipo de enseñanza, los dos últimos son específicos de cada disciplina.

El *Conocimiento del Contexto Escolar* consiste en conocer dónde se enseña y a quién, porque el profesorado tiene que adaptar su tarea docente a las condiciones específicas de la escuela y del alumnado.

El *Conocimiento del Contenido* está integrado por varios componentes, pero los más representativos, según Marcelo (1993), son dos: el *Conocimiento Sustantivo* y el *Conocimiento Sintáctico*.

- El *Conocimiento Sustantivo* es el que determina qué contenidos, de los que integran el campo de la Geografía, se han de enseñar y desde qué perspectiva, esto es, cómo han de enseñarse. Por tanto, supone el dominio de los contenidos de la citada Ciencia contemplados en el currículum escolar y el de las tradiciones epistemológicas, o corrientes de pensamiento, que orientan la enseñanza de la Geografía, es decir, exige conocer los marcos teóricos y la estructura interna de la disciplina geográfica. Las corrientes de pensamiento geográfico y sus implicaciones en la enseñanza de la Geografía están ampliamente tratadas en Herrero (1995). El *Conocimiento Sustantivo* le permite al docente situarse dentro de la corriente epistemológica más acorde con sus planteamientos acerca de las finalidades de la enseñanza de la ciencia geográfica, o lo que es lo mismo, situarse dentro de un modelo didáctico concreto (el tecnológico, el humanista, el crítico o el postmoderno), y por lo tanto, ser capaz de seleccionar aquellos contenidos (no otros) que sirvan para conseguir las finalidades que se plantea el modelo didáctico elegido. Según Alonso (2000), el docente que se sitúa en el modelo tecnológico, considera que la finalidad de la enseñanza de la Ciencias Sociales (la Geografía es una de ellas) es formar personas eficientes dentro de la sociedad. Por consiguiente, confecciona el currículum a base de contenidos científicos útiles, es decir, que puedan

ser aplicados y que sirvan para que el sujeto se desenvuelva satisfactoriamente en su mundo. La metodología de enseñanza que utiliza consiste en formular con gran precisión los objetivos conductuales a lograr, en secuenciar cuidadosamente las actividades de enseñanza y en conseguir del alumnado conductas acordes con dichos objetivos.

El docente que se identifica con el modelo humanista considera que la enseñanza de la Geografía tiene como finalidad formar la personalidad del alumnado a través de la comprensión del mundo que le rodea, y para implicarlo en esa tarea propone que el curriculum contemple propuestas de carácter globalizador que incorporen el estudio de aquellos problemas relevantes del entorno que tengan interés para el docente, con objeto de motivarlo para que quiera aprender y se implique en el aprendizaje. Dentro de este modelo se utilizan métodos activos y participativos, en donde juega un papel importante la detección de las ideas previas, la estrategia de enseñanza por descubrimiento, la posterior puesta en común de las percepciones de cada sujeto acerca del problema estudiado y la interacción alumnado-profesor/a para optimizar las visiones personales.

El docente crítico busca educar para la ciudadanía, formar personas capaces de vivir en democracia mediante el desarrollo de aquellos valores socialmente compartidos. Para conseguir esa finalidad introduce en el curriculum el estudio de problemas sociales que están demandando solución, no sólo con la finalidad de conocer cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo es y cómo funciona el mundo, sino también con la de comprender el para qué de los hechos, la intencionalidad de las decisiones sociales, es decir, la intencionalidad de las soluciones que se dan a los problemas de la sociedad; y todo ello para conseguir compromisos encaminados a transformar esa sociedad y hacer un mundo mejor. El docente crítico utiliza métodos dialécticos basados en la comunicación, en donde el discurso justificativo le permite al alumnado expresar la intencionalidad de los hechos, y el discurso argumentativo le permite defender su opción entre las distintas alternativas que se presenten en la resolución del problema que se plantee, con el fin de que se ofrezcan soluciones que colaboren a mejorar el mundo actual.

El docente que se decanta por el modelo postmoderno se plantea como finalidad desarrollar en el alumnado la capacidad de argumentar en lo que se refiere a la valoración de los acontecimientos que ocurren en la sociedad y, por lo tanto, desarrollar la capacidad de enjuiciar dichos acontecimientos, de ser consciente del sistema de valores personal desde el que se enjuicia y de expresar su opinión en un contexto de interacción para optimizar su conocimiento. En definitiva, la finalidad consiste en que el alumnado logre una mejor comprensión del mundo mediante la asunción de la relatividad del conocimiento. Para conseguir ese propósito plantea el estudio de problemas relevantes que afectan a la sociedad y que reclaman una solución urgente, porque ese tipo de temas propician la comunicación, la argumentación y la negociación de significados, que es la metodología que propugna el modelo postmoderno para conseguir un conocimiento óptimo. Además, con objeto de que el alumnado comprenda la relatividad, la diversidad, la pluralidad y, en definitiva, lo complicado que es el mundo, esos temas son estudiados a grandes escalas y a pequeñas escalas, tanto espaciales como temporales, en un ir y venir de la próximo a lo lejano; por ejemplo, se estudia un problema de carácter local y se compara con lo que ocurre acerca de ese tema en otros lugares o en otros tiempos, y viceversa.

- **Conocimiento Sintáctico** es el que permite utilizar la metodología de investigación adecuada en función de la corriente de pensamiento en la que el docente se sitúa; por tanto, supone el conocimiento de los métodos de investigación que postulan las distintas corrientes de pensamiento que orientan la enseñanza de la Geografía. A ese respecto, la escuela neopositivista propugna, como métodos de investigación en el campo de la Geografía, el método científico o hipotético-deductivo y la aplicación de técnicas estadísticas. La escuela humanista, la radical y el pensamiento postmoderno no aceptan la primacía del método científico ni del cuantitativismo y se decantan por los métodos cualitativos.

El **Conocimiento Didáctico del Contenido**, llamado también por otros autores **Conocimiento de Contenido Pedagógico**, es aquel que se construye a partir de los tres conocimientos anteriores más las experiencias que proceden de la práctica, y que permite transformar el contenido a enseñar en un contenido comprensible para el alumnado, al que Stengel (1992) denomina **Conocimiento Pedagógicamente Elaborado**. El **Conocimiento Didáctico del Contenido**, para algunos autores, es el proporcionado por la Didáctica Específica, en este caso por la Didáctica de la Geografía; así, Bolívar (1993) señala: «quiero defender que si este conocimiento existe, y forma parte del conocimiento base de la enseñanza, es justo sobre el que se podría situar una identidad y legitimación del campo de las didácticas específicas». Sin embargo, para otros autores, como por ejemplo Marcelo (1993), ese tipo de conocimiento no se enseña, es un conocimiento que se adquiere a través de las interrelaciones entre formadores de profesores especialistas en contenidos, especialistas en Didáctica, especialistas en la Didáctica Específica de la disciplina objeto de enseñanza y profesores en ejercicio.

5. Otras consideraciones

La labor educativa es una tarea compleja y le plantea al profesorado serias exigencias.

Cuando se busca una enseñanza de calidad, el docente además de estar en posesión de un **Conocimiento Profesional** y de realizar continuamente el esfuerzo individual de analizar de forma crítica y reflexiva su práctica educativa para mejorarla, precisa, por una parte, enriquecer ese análisis individual de su práctica mediante la participación colaborativa con otros enseñantes y, por otra parte, integrarse en proyectos de innovación, puesto que la innovación no sólo es un proceso de cambio que aporta soluciones a los problemas y redundan en beneficio del alumnado, sino que también repercute en el desarrollo profesional del docente.

La innovación es una excelente estrategia de formación continua. Innovación y formación del profesorado son dos realidades que se complementan: la innovación sirve para formar y la formación sirve para innovar. A través de los procesos de innovación el docente enriquece sus conocimientos, destrezas, valores y, al mismo tiempo, se capacita para introducir cambios que mejoran la calidad de la enseñanza, es decir, para innovar.

6. Referencias bibliográficas

ALONSO, A.M. (2000): «**La eficacia docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**». En prensa.

- BENEJAM, P. (1999): «**La Formación Psicopedagógica del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, pp. 219-229.
- BOLÍVAR, A. (1993): «**Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica Específica**». En MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- CARTER, K. (1990): «**Teachers Knowledge and Learning to Teach**». En HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm, London.
- ESCUDERO, J.M. (1993): «**La construcción problemática de los contenidos de la Formación de los Profesores**». En MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): «**Construcción colaborativa de la enseñanza en una escuela infantil**». En MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (II)*. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- HERRERO, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Huerga y Fierro editores, Madrid.
- MARCELO, C. (1993): «**Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido**». En MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- PÉREZ, A.I.; Gimeno, J. (1988): «**Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico**». *Infancia y Aprendizaje*, nº 42, pp. 37-63.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner*. Basic Books, New York.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.