

Ramón Labarca-Rincón¹
<https://orcid.org/0000-0003-2058-8270>

¹ Centro de Formación e
Investigación Padre Joaquín - Fe
y Alegría, Maracaibo, Venezuela;
ramonlabarca31@gmail.com

La enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía durante la pandemia de covid-19: aporte desde los estudiantes venezolanos

Distance Teaching and Learning of
Geography in the Framework of the
Covid-19 Pandemic: Contribution from
Venezuelan Students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1422>

Recibido: 26 de agosto 2022

Aprobado: 12 de diciembre de 2022

Publicado: 06 de marzo de 2023

* Autor de correspondencia:
Ramón Labarca-Rincón, Centro de
Formación e Investigación Padre
Joaquín - Fe y Alegría. Avenida
Delicias con calle 97A # 15-139,
Sector Santa Rosalía, Maracaibo,
estado Zulia, Venezuela. E-mail:
ramonlabarca31@gmail.com

Para citar este artículo:
Labarca-Rincón, R. (2023).
La enseñanza y el aprendizaje a
distancia de la geografía durante
la pandemia de covid-19: Aporte
desde los estudiantes venezolanos.
Papeles, 15(29), e1422. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.e1422>



Resumen

Introducción: Este estudio tiene como objetivo analizar la enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía en la educación media general venezolana durante la pandemia de covid-19 a partir de la percepción de los estudiantes de la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua. **Metodología:** La metodología empleada se fundamenta en el enfoque cuantitativo, que es una investigación descriptiva con un diseño no experimental y de campo. Para la recolección de información, se utilizó un cuestionario tipo Likert basado en las áreas de atención para la educación a distancia propuestas por Cubillán y Labarca-Rincón, que fue aplicado a los estudiantes de 4^{to} y 5^{to} año de la institución objeto de estudio. **Resultados y Discusión:** Entre los resultados destaca que más del 45 % de los estudiantes aseguran que las clases a distancia de geografía se basaron en el envío de actividades a realizar; el 65,6 % que las herramientas tecnológicas más usadas fueron WhatsApp y Telegram, y el 53,1 % que el profesor no utilizó herramientas propias de la geografía como Google Maps para desarrollar contenidos. **Conclusiones:** Se concluye que en el área pedagógica los docentes de Geografía se dedicaron a hacer un calco de la educación presencial a través de la virtualidad; en el área tecnológica, acudieron a herramientas digitales no específicas del área; en el área de diseño educativo, los docentes no diseñaron actividades propias de la geografía mediante tecnología adecuada, y en el área de investigación, no fue utilizada la tecnología para crear contenido sino para memorizar conceptos.

Palabras clave:

Enseñanza de la geografía; geografía; didáctica; tecnología; educación a distancia.

Abstract

Introduction: This study aimed to analyze the distance teaching of Geography in Venezuelan general secondary education in the framework of the covid-19 pandemic based on the perception of the students of the San Antonio de Padua Private Educational Unit. **Methodology:** The methodology used is based on the lines of the quantitative approach, being a descriptive research with a non-experimental and field design. For the collection of information, a Likert-type questionnaire was used based on the areas of attention for distance education proposed by Cubillán and Labarca (2021), which was applied to the 4th and 5th year students of the institution under study. **Results and Discussion:** Among the results, it stands out that more than 45 % of the students assure that the distance classes of Geography were based on the sending of activities to be carried out; 65.6 % indicated that the most used technological tools were WhatsApp and Telegram; and 53.1 % assert that the teacher did not use Geography tools such as Google Maps to develop content. **Conclusions:** It is concluded that in the pedagogical area, Geography teachers dedicated themselves to making a copy

Keywords:

Teaching of geography; geography; didactics; technology; long distance education.

of face-to-face education through virtuality; in the technological area, they turned to digital tools not specific to the area; In the area of educational design, teachers did not design Geography-specific activities using appropriate technology; and in the research area, technology was not used to create content but to memorize concepts.

1. Introducción

La irrupción de los procesos sociales por la llegada de la pandemia de covid-19 generó, en el marco educativo, el cierre de las escuelas, los institutos y las universidades para salvaguardar la salud de los estudiantes en cumplimiento de las medidas de distanciamiento social. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), más de 1100 millones de estudiantes en todo el mundo se vieron afectados por el cierre de las aulas de clases, lo cual generó incertidumbre en todos los actores educativos. En consecuencia, las instituciones de educación debían responder de forma casi inmediata a los procesos pedagógicos acudiendo a los modelos educativos a distancia, *e-learning* y *m-learning* principalmente, como formas de atención educativa mediante herramientas remotas, como los móviles y las tabletas (Buzo Sánchez, 2015).

En este marco, los docentes de todos los niveles educativos, quienes no se encontraban capacitados para la educación virtual, debieron responder a la nueva realidad emergente a través de los medios y recursos a disposición, como consecuencia, forjaron lo que en la literatura especializada se ha denominado “enseñanza remota de emergencia” (García de Paz y Santana Bonilla, 2021; Pérez López et al., 2021), que en el caso venezolano se caracterizó por innumerables retos y desafíos tanto para docentes como para estudiantes por conectividad, servicio eléctrico, uso educativo de las herramientas tecnológicas, entre otros aspectos (Flores Nessi y Romero Matos, 2021; Muñoz, 2021).

Este contexto derivó en que los docentes, sobre todo los de educación media general, ejecutaran una dinámica pedagógica de transferencia de las estrategias didácticas presenciales a la virtualidad, es decir, se dedicaron a enviar las tareas de cada una de las áreas de formación a través de medios tecnológicos, como WhatsApp, Telegram y redes sociales; el primero fue el más utilizado entre los docentes (Fuenmayor et al., 2022). Esta situación la corroboran Picon et al. (2020) y De Sousa Fernandes et al. (2020), quienes reportaron que ante la emergencia de enseñanza remota las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) fueron la salida educativa en muchos países de América Latina, incluso Venezuela.

1.1 La educación a distancia y sus áreas de atención

El origen de la educación a distancia se remonta al siglo XVII en los Estados Unidos (Yong Castillo et al., 2017), sin embargo, su auge como modelo educativo ha sido foco de atención en el seno de las ciencias de la educación. Aunque fue considerada en algún momento un modelo de retraso educativo (García Aretio, 2001), en la actualidad, tras la pandemia de covid-19, sus principios y formas de mediar la enseñanza y el aprendizaje fueron la salida pedagógica para continuar con los procesos escolares en todos los niveles; fueron los estudiantes de primaria y secundaria a quienes más les costó la adaptación (Cubillán y Labarca-Rincón-Rincón, 2021). Por ello, cabe preguntarse ¿cómo se define hoy la enseñanza a distancia o educación a distancia?

García Aretio (2020) la define como “un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (p. 24), es decir, es un modelo educativo en el que prevalece la distancia, la autonomía en el aprendizaje y el uso de diferentes herramientas para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas herramientas siempre se han visto apoyadas por la tecnología disponible según el momento histórico (Córica et al., 2010), por lo que hoy día son diversas las formas de hacer educación a distancia gracias a las herramientas digitales disponibles.

Para la atención de la enseñanza en la educación a distancia, el profesor o facilitador debe desenvolverse en cuatro áreas indispensables que bien definen Cubillán y Labarca-Rincón (2021), las cuales, a su vez, se convierten en los indicadores de investigación de este estudio, a saber: área pedagógica, en la que el profesor/orientador debe ser un profundo conocedor de la teoría y didáctica del área que imparte; área tecnológica, puesto que el uso de las herramientas tecnológicas disponibles y adaptadas al área que se imparte es fundamental para generar la mediación de contenidos a distancia; área de diseño educativo, que sirve para establecer una ruta de trabajo didáctico en la que el estudiante logre la autonomía del aprendizaje con el uso de los medios facilitados en el diseño educativo, y área de investigación, ya que la investigación permite que se propicie la solución de problemas desde los contenidos del área.

1.2 La enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía

Si bien no ha sido muy usual la enseñanza de la geografía a distancia, la pandemia de covid-19 generó que tuviera lugar esta modalidad no solo en esta ciencia, sino también en todas

las que se imparten en los diferentes niveles de la educación. Es en los niveles medios en los que se presentó el mayor proceso de adaptación de la enseñanza geográfica a través de la virtualidad, aun cuando esta ciencia es considerada más enfocada en el campo y en la realidad vivida (Llorente-Adán, 2020). En este sentido, Buzo Sánchez (2015) establece que para la enseñanza virtual de la geografía se pueden adaptar herramientas tecnológicas para convertirlas en tecnologías de la información geográfica (TIG), tales como las redes sociales, los *smartphones* y los *global positioning system* (GPS).

En el caso de la educación media general venezolana en la enseñanza remota de emergencia, aun cuando la geografía es un área de formación que desde el punto de vista tecnológico cuenta con herramientas propias de libre acceso (caso Google Maps y Google Earth) y otras adaptativas, como lo indica Buzo Sánchez (2015), la experiencia no fue muy positiva. Se viene de una enseñanza geográfica encasillada en la transitividad de conceptos mediante una visión descriptiva de la realidad, traducida en la enumeración de rasgos físicos del territorio (relieve, hidrografía, clima, suelos, entre otros aspectos) que provienen de la influencia positivista en la enseñanza (Santiago Rivera, 2018), así tal como fue transferido el proceso didáctico de esta ciencia a la virtualidad.

Como se indicó, la enseñanza geográfica tradicional derivada de la influencia del positivismo ha sido imperativa desde hace mucho tiempo en las aulas de la educación media en Venezuela. Algunos reportes investigativos así lo confirman. Barreto Pineda y Bernal Vergara (2016), en un estudio descriptivo sobre la realidad en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias de la Tierra, encontraron que más del 79 % de los docentes encuestados aún recurren a recursos didácticos básicos como la pizarra para definir conceptos; por otro lado, desde

el plano tecnológico, el estudio realizado por Labarca-Rincón et al. (2019) reveló que más del 70 % de la muestra de docentes no utiliza materiales audiovisuales, y el 100 % no implementa ni diseña recursos digitales alojados en la web.

Esta situación descrita propició una enseñanza geográfica aún más tradicional durante la pandemia por covid-19, cuya incidencia fue percibida por los estudiantes, quienes en la presencialidad contaban con la explicación del docente, pero en la virtualidad solo recibieron actividades por cumplir. En esta línea, Llorente-Adán (2020) realizó un estudio con profesores y estudiantes sobre la enseñanza de la geografía en España durante el coronavirus, y entre los resultados más relevantes obtuvo que la mayoría de los estudiantes consideró que se siguieron implementando actividades presenciales de formato virtual. Por otra parte, en Brasil, un conjunto de profesores que participaron en el Georfo 26 titulado “El coronavirus, una experiencia de aprendizaje”, aceptan que la gran falencia ha sido la poca formación que poseen para atender la asignatura de Geografía desde la virtualidad (De Sousa Fernandes et al., 2020).

En Venezuela, y en específico en el nivel de educación media general, la situación se agrava cuando el docente de Geografía no ha recibido formación para mediar los procesos educativos desde la virtualidad, aunado a la desigualdad de acceso a internet y la escasez de materiales didácticos digitales.

En Venezuela, y en específico en el nivel de educación media general, la situación se agrava cuando el docente de Geografía no ha recibido formación para mediar los procesos educativos desde la virtualidad, aunado a la desigualdad de acceso a internet y la escasez de materiales didácticos digitales que incentiven una práctica pedagógica acentuada en una geografía crítica hacia el entorno socioespacial. Para este fin, las estrategias como la geoinformación (De Miguel González, 2013), la cartografía digital mediante Google Maps y Google Earth (Contreras Vivas, 2016; Luque Revuelto, 2011) y las herramientas multimedia (Labarca, 2018) acentúan una enseñanza virtual de la geografía cónsona con la educación a distancia, apuntando hacia el desarrollo de competencias digitales y geoespaciales.

En función de estas consideraciones, este estudio se enmarca en el contexto de la enseñanza de la geografía en el nivel medio de la educación venezolana llevado a cabo desde la declaración de la pandemia del coronavirus, vista desde la perspectiva de los protagonistas últimos del proceso: los estudiantes. En consecuencia, el objetivo trazado es analizar la enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía en la educación media venezolana durante la pandemia de covid-19 a partir de la opinión de los estudiantes de la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua, institución escolar ubicada en el sector El Parral del municipio La Cañada de Urdaneta, estado Zulia (Venezuela), donde se utilizaron, principalmente, grupos de WhatsApp y portafolios de aprendizaje para mediar la enseñanza remota.

Del objetivo propuesto se desprende, a la luz de las áreas a considerar para la enseñanza a distancia según Cubillán y Labarca-Rincón (2021), los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el desarrollo del área pedagógica en la enseñanza de la geografía durante la pandemia de covid-19 en la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua.

2. Identificar las herramientas del área tecnológica utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía durante la pandemia de covid-19 en la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua.
3. Distinguir los aspectos considerados en el área de diseño educativo para las clases a distancia de la geografía en la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua.
4. Detallar las estrategias utilizadas en el área de investigación para la enseñanza y el aprendizaje a distancia de la geografía en la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua.

2. Metodología

2.1 Tipo y diseño de la investigación

En la búsqueda de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de la geografía en la educación media en Venezuela durante la pandemia por covid-19, se requiere hacer una descripción de tal proceso a partir de la visión del estudiantado para hacer inferencias sobre lo experimentado y el deber ser en la didáctica específica del área; en consecuencia, el estudio se tipifica como investigación descriptiva. El propósito de este tipo de estudios, según Niño Rojas (2011), es hacer descripción de la realidad de estudio, sus partes, sus clases, categorías o relaciones, para hacer comprobaciones investigativas.

Por ende, al ser asumido un estudio descriptivo bajo un enfoque cuantitativo, el diseño de la investigación engloba la no manipulación de las variables y la obtención de los datos desde la misma realidad en la que ocurre el fenómeno, por lo que el diseño es no experimental y de campo. Este último está representado por la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua del municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia (Venezuela). Siguiendo los lineamientos de

Müñch y Ángeles (2012), para el diseño de campo se siguieron las siguientes fases: a) identificación del fenómeno de estudio, b) preparación del instrumento, c) su aplicación y d) obtención de los resultados.

2.2 Población

La población de estudio pudo ser más amplia, pero, por razones de bioseguridad y de traslado por parte del autor, se focalizó la investigación en la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua, ubicada en el sector El Parral del municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia (Venezuela). La población seleccionada, mediante muestreo no probabilístico censal (Chávez Alizo, 2007), fueron los estudiantes de 4^{to} y 5^{to} año cursantes del área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía durante el año escolar en curso 2021-2022, quienes para el periodo escolar pasado (2020-2021) cursaron la asignatura totalmente a distancia. En la tabla 1, se indican algunas características de la población objeto de estudio, cuya participación fue consentida por los representantes y por la directora de la institución educativa.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el caso de esta investigación, debido al enfoque asumido, la técnica seleccionada fue la encuesta, la cual se fundamenta en un listado de preguntas que, relacionadas con la variable de estudio, pretenden obtener información de la población objeto de análisis (Bernal, 2010); en consecuencia, el instrumento para este tipo de técnica es el cuestionario, que es de tipo cerrado y autoadministrado. Para Muñoz Razo (2011), un cuestionario representa un documento formal y estructurado que, mediante una serie de ítems, se obtienen datos para la interpretación de una realidad o variable de investigación.

Al ser el foco de estudio la enseñanza a distancia de la Geografía, el cuestionario se elaboró considerando las áreas que deben ser atendidas para el diseño instruccional de las sesiones de clases bajo la modalidad no presencial establecidas por autores como García Aretio (2001), Esteban-Albert y Zapata-Ros (2016) y Cubillán y Labarca-Rincón (2021), a saber: área pedagógica, área tecnológica, área de diseño educativo y área de investigación.

En conjunto, las cuatro áreas establecidas como indicadores de la variable de estudio totalizan 15 ítems redactados en forma de afirmaciones que cuentan con una escala de Likert como alternativa de respuesta (1 muy de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 algo en desacuerdo y 5 muy en desacuerdo). Este cuestionario fue aplicado a la población de estudio de forma híbrida, es decir, a los estudiantes de 4^{to} A y B mediante un formulario de Google Forms y a los de 5^{to} A de forma presencial en el aula de clases, cuidando normas de bioseguridad:

uso de tapabocas, distanciamiento social, uso de alcohol o antimaterial, entre otras. Cabe destacar que no todos los estudiantes de la población señalada en la tabla 1 respondieron el cuestionario, o bien por ausencia, o bien por no querer participar de la encuesta: para 4^{to} A, solo 16 participaron; para 4^{to} B, 19 emitieron sus respuestas, y para 5^{to} A 29 estudiantes, lo que hace la suma de 64 participantes.

El cuestionario, como todo instrumento para fines investigativos, fue sometido a una validez externa por parte de cuatro expertos en Didáctica de la Geografía y Educación a Distancia provenientes de la Universidad del Zulia y la Universidad Nacional Abierta (ambas de Venezuela), respectivamente, quienes lo encontraron acto y pertinente para medir la variable. Asimismo, para la confiabilidad, se utilizó la fórmula de alfa de Cronbach, se obtuvo como resultado un valor de 0,82, lo cual refleja un alto grado de confiabilidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

Tabla 1. Población objeto de estudio

Grado/sección	Nivel educativo	Nº de estudiantes	Características
4 ^{to} año A	Educación media general	29	<ul style="list-style-type: none"> Mujeres: 17; varones: 12. Edades comprendidas entre 15 y 16 años. Más del 90 % cuenta con teléfono inteligente y usuarios en redes sociales, sobre todo, Instagram.
4 ^{to} año B		28	<ul style="list-style-type: none"> Mujeres: 9; varones: 21. Edades comprendidas entre 15 y 16 años. Más del 90 % cuenta con teléfono inteligente y usuarios en redes sociales, sobre todo, Instagram.
5 ^{to} año A		37	<ul style="list-style-type: none"> Mujeres; 16; varones: 21. Edades comprendidas entre 16 y 17 años. Más del 92 % cuenta con teléfono inteligente y cuentas en redes sociales, sobre todo, Instagram.

Fuente: elaboración propia a partir de las fichas de inscripción del Departamento de Control de Estudio y Evaluación de la Unidad Educativa San Antonio de Padua, 2022.

3. Resultados y discusión

Ante los resultados para cada indicador, se resaltan a continuación los más significativos. En lo que respecta al indicador “área pedagógica”, los resultados se expresan en la tabla 2.

En cuanto al ítem 1 (“El profesor de Geografía, a través de medios tecnológicos, se dedicó a solicitar actividades de los contenidos sin la debida explicación de los conceptos”) se obtuvo que el 20,3 % y el 25,0 % de los estudiantes indicaron “muy de acuerdo” y “algo de acuerdo”, respectivamente, frente al 28,1 % que señala estar “muy en desacuerdo”; es decir, los estudiantes aseguran que las clases de Geografía durante la pandemia se limitaron en recibir actividades vía herramientas tecnológicas, lo que corrobora lo planteado en el problema de este estudio.

Esta situación se contrapone a lo descrito por Campo País et al. (2021), quienes señalan que, en el Geoforo Iberoamericano 26 sobre la enseñanza geográfica durante la pandemia, se presentaron propuestas de actividades

que fueron desarrolladas a través de la virtualidad, como el análisis de distribución poblacional mediante el uso de la estadística y los mapas digitales, de lo cual se desprende la enseñanza y el aprendizaje de términos como “población”, “natalidad”, “mortalidad”, entre otros. En consecuencia, la geografía didácticamente puede abordarse utilizando herramientas tecnológicas de libre acceso en la web, y así superar el simple envío y recepción de actividades.

Por otro lado, en el mismo indicador, se destacan los resultados para el ítem 4, cuya formulación enuncia que, si una vez entregadas las actividades de Geografía, de parte del profesor solo recibía la calificación por medios electrónicos sin una asesoría de mejora, donde se obtuvo como respuesta que el 40,6 % de los encuestados marcó estar “muy en acuerdo”, mientras solo el 18,8 % se inclinó por señalar “muy en desacuerdo”. Significa que los docentes durante la pandemia seguían impartiendo clase de forma tradicional y sin la debida asesoría de mejora para los estudiantes, y así privarles de una evaluación formativa.

Tabla 2. Resultados para el indicador “área pedagógica”

Ítems	Muy de acuerdo		Algo de acuerdo		Ni en acuerdo ni en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
1. El profesor de Geografía, a través de medios tecnológicos, se dedicó a solicitar actividades de los contenidos sin la debida explicación de los conceptos.	13	20,3	16	25,0	14	21,9	3	4,7	18	28,1
2. Para entender los contenidos de los temas de Geografía, tuve que buscar por mi cuenta en internet.	34	53,1	11	17,2	7	10,9	2	3,1	10	15,6
3. El profesor de Geografía me envió a hacer mapas digitales de mi comunidad, parroquia o municipio señalando aspectos propios del espacio en cuestión.	17	26,6	8	12,5	7	10,9	9	14,1	23	35,9
4. Una vez entregadas las actividades de Geografía, de parte del profesor solo recibía la calificación por medios electrónicos sin una asesoría de mejora.	26	40,6	6	9,4	15	23,4	5	7,8	12	18,8
	90	35,2	41	16,0	43	16,8	19	7,4	63	24,6

FA: frecuencia absoluta; FR %: frecuencia relativa.

Fuente: elaboración propia.

Lo descrito, según Muñoz (2021), se debe a que el docente venezolano de educación media no cuenta con la formación necesaria en herramientas tecnológicas para atender debidamente clases a distancia, por lo que su esfuerzo se concentró en enviar actividades vía redes sociales que solo se dedicaron a corregir de forma tradicional, tal como ocurre en la presencialidad. Por esta razón, autores como Cubillán y Labarca-Rincón (2021) insisten en la formación docente como vía para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual, puesto que es una modalidad educativa que seguirá estando vigente en la realidad escolar pospandemia.

Por otro lado, referente a los resultados para el indicador “área tecnológica”, una de las dimensiones cruciales para la ejecución de clases a distancia, en la tabla 3 se pueden evidenciar los resultados.

En el ítem 6 (“Para facilitar las clases de Geografía el profesor utilizó WhatsApp, Telegram o redes sociales”), un 65,6 % de los estudiantes se inclinaron por la opción “muy de acuerdo”, frente a tan solo el 4,7 % que indica estar “muy en desacuerdo”. Se deduce, a partir de los resultados, que el docente de Geografía empleó herramientas tecnológicas

no educativas para atender la enseñanza y el aprendizaje a distancia, lo cual corrobora lo dicho por Picon et al. (2020) y De Sousa Fernandes et al. (2020).

Asimismo, en este indicador también resalta el ítem 7, donde se enuncia a los estudiantes que si una o varias clases virtuales de Geografía fueron en vivo a través de plataformas como Zoom o Google Meet, a lo cual el 71,9 % señala estar “muy en desacuerdo”, en contraposición al 3,1 % que tildó la opción “muy de acuerdo”. Los resultados de los dos indicadores reseñados dan por sentado que los profesores del área de geografía no utilizaron herramientas tecnológicas diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje a distancia, sino que recurrieron a la tecnología remota a disposición, aunque lo hicieron transfiriendo la enseñanza presencial, según los resultados del indicador anterior.

Una situación similar a la descrita fue evidenciada por Llorente-Adán (2020), quien dictaminó, tras un estudio cuantitativo, que el 47,6 % de 260 estudiantes españoles enfatizan que el profesor de Geografía no está bien formado para el sistema educativo a distancia, ya que consideran que es una ciencia más enfocada en el campo, en alusión al escenario

Tabla 3. Resultados para el indicador “área tecnológica”

Ítems	Muy de acuerdo		Algo de acuerdo		Ni en acuerdo ni en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
5. El profesor de Geografía utilizó un aula virtual (como Google Classroom) para facilitar los contenidos y subir las actividades de evaluación.	11	17,2	4	6,3	7	10,9	9	14,1	33	51,6
6. Para facilitar las clases de Geografía, el profesor utilizó WhatsApp, Telegram o redes sociales.	42	65,6	14	21,9	3	4,7	2	3,1	3	4,7
7. Una o varias clases virtuales de Geografía fueron en vivo a través de plataformas como Zoom o Google Meet.	2	3,1	3	4,7	7	10,9	6	9,4	46	71,9
8. En las clases virtuales de Geografía el profesor sustentaba sus explicaciones con imágenes, videos y audios explicativos.	31	48,4	8	12,5	8	12,5	4	6,3	13	20,3
	86	33,6	29	15,1	25	12,9	21	10,9	95	37,1

FA: frecuencia absoluta; FR %: frecuencia relativa.

Fuente: elaboración propia.

físico-natural que aborda desde su quehacer científico.

Por otro lado, la investigación de Buzo Sánchez (2015) señala que los profesores de Geografía presentan reticencia para el uso de las tecnologías “por sentirse inseguros en su utilización o necesitar formación adicional para su uso” (p. 6). Sin embargo, la geografía es una ciencia que didácticamente cuenta con herramientas tecnológicas que pueden apoyar su enseñanza y aprendizaje, como es el caso de Google Maps y Google Earth (Contreras Vivas, 2016; Luque Revuelto, 2011).

Por su parte, los resultados para el indicador “área de diseño educativo” se presentan en la tabla 4. En los resultados para el ítem 9 (“Las clases virtuales de Geografía tenían un orden específico por temática”), se resalta que, de los estudiantes encuestados, el 48,4 % indica que está “muy de acuerdo”, frente al 14,0 % que señala estar “algo en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”. Significa que los profesores de Geografía, siguiendo los lineamientos de una clase presencial, presentaban los contenidos de forma organizada, lo cual favorece la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con el ítem 12, cuyo enunciado expresa si el profesor presentó rutas geográficas a través de

espacios digitales como Google Maps, donde la respuesta más relevante fue la que se ubica en la opción “muy en desacuerdo” con el 53,1 %, mientras el 15,6 % afirma estar “muy de acuerdo”. Sumando el resultado del 10,9 % de la opción “algo en desacuerdo”, claramente en este ítem se puede denotar la ausencia en cuanto al uso de herramientas tecnológicas propias de la didáctica de la geografía, lo que confirma los resultados del ítem 6 (tabla 3), donde se expresa que el docente hizo uso de herramientas remotas para su enseñanza a distancia durante la pandemia de covid-19.

Un resultado similar lo obtuvo Contreras Vivas (2016), cuya investigación identificó que el 70,1 % de una población de 77 estudiantes señaló que los profesores del área de geografía no utilizan Google Maps en el aula para demarcar rutas o recorridos, el cual deja en claro que es un problema que aún no se ha resuelto en la didáctica de esta ciencia para educación media general venezolana. Todo esto se contrapone a lo expresado por De Miguel González (2013), quien expresa que el uso adecuado de herramientas de geoinformación en el aula (como Google Maps) propicia una enseñanza basada en metodologías activas y motiva al estudiante hacia el aprendizaje de la geografía.

Tabla 4. Resultados para el indicador “área de diseño educativo”

Ítems	Muy de acuerdo		Algo de acuerdo		Ni en acuerdo ni en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
9. Las clases virtuales de Geografía tenían un orden específico por temática.	31	48,4	14	21,9	10	15,6	2	3,1	7	10,9
10. El profesor de Geografía enviaba guías, documentos PDE, revistas o videos en cada una de las clases virtuales	14	21,9	12	18,8	8	12,5	10	15,6	20	31,3
11. Las actividades de Geografía a entregar tenían una ruta de trabajo clara facilitada por el profesor.	27	42,2	13	20,3	15	23,4	3	4,7	6	9,4
12. El profesor presentó rutas geográficas a través de espacios digitales como Google Maps.	10	15,6	4	6,3	9	14,1	7	10,9	34	53,1
	82	32,0	43	16,8	42	16,4	22	8,6	67	26,2

FA: frecuencia absoluta; FR %: frecuencia relativa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Resultados para el indicador “área de investigación”

Ítems	Muy de acuerdo		Algo de acuerdo		Ni en acuerdo ni en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
13. Las actividades de investigación enviadas por el profesor de Geografía se limitaban a definir conceptos o a responder preguntas.	31	48,4	14	21,9	13	20,3	2	3,1	4	6,3
14. A través de Google Maps el profesor solicitó investigar sobre un determinado espacio geográfico.	12	18,8	4	6,2	12	18,8	7	10,9	29	45,3
15. Las investigaciones que proponía el profesor de Geografía incluyeron herramientas tecnológicas.	13	20,3	11	17,2	11	17,2	6	9,4	23	35,9
	56	29,2	29	15,1	36	18,8	15	7,8	56	29,2

FA: frecuencia absoluta; FR %: frecuencia relativa.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en referencia al indicador “área de investigación”, en la tabla 5 se resumen los resultados obtenidos.

Referente al ítem 13 (“Las actividades de investigación enviadas por el profesor de Geografía se limitaban a definir conceptos o responder preguntas”), se devela que el 48,4 % y el 21,9 % de los encuestados afirman estar “muy de acuerdo” y “algo de acuerdo”, respectivamente, en el enunciado del ítem, por lo que se deduce que el profesor de Geografía se dedicó a transferir las actividades de cuestionarios y preguntas-respuesta a las herramientas digitales, tal como se indicó en el planteamiento del problema de este estudio.

De manera similar ocurre en el ítem 15, en el que se enuncia al estudiante si las investigaciones que proponía el profesor de Geografía incluyeron herramientas tecnológicas, a lo que el 35,9 % y el 9,4 % señalaron estar “muy en desacuerdo” y “algo en desacuerdo”, respectivamente, mientras el 20,3 % se inclinó por tildar en la opción “muy de acuerdo”. De esta manera, se sigue corroborando que el uso de la tecnología por parte de los profesores de Geografía durante la pandemia de covid-19 fue solo para enviar y recibir actividades, no para crear conocimiento.

Lo anterior es, en gran medida, uno de los factores que hacen que la Geografía sea vista

por los estudiantes como una asignatura que no les aporta para la vida, ya que los profesores tienen como foco escolar los saberes académicos de los estudiantes y dejan de lado cómo utilizar estos conocimientos para resolver problemas cotidianos en el espacio donde se desenvuelven (Souto González, 2018). En consecuencia, según los resultados expuestos, es necesario el cambio didáctico y epistemológico en la enseñanza geográfica (Santiago Rivera, 2019), lo cual no tiene que ver con el medio que se utilice, sino con la práctica pedagógica del docente.

4. Conclusiones

Se concluye que en el área pedagógica, elemento indispensable para la planificación e implementación de la enseñanza y aprendizaje a distancia, claramente se evidenció que los docentes de Geografía, como la mayoría de sus pares de otras áreas, se dedicaron a hacer un calco de la educación presencial a través de medios tecnológicos, sobre todo, vía redes sociales. Es decir, desde el punto de vista pedagógico no hubo una adaptación concreta de la enseñanza de la geografía a la modalidad de estudios a distancia. Respecto del área tecnológica, si bien los docentes de Geografía presentaron dominio de algunas

herramientas como WhatsApp y Telegram para el envío de materiales y actividades escolares, no fue así el caso para las plataformas digitales propias de la enseñanza no presencial (Zoom, Google Meet, Google Classroom, entre otras), lo que corrobora que los docentes no poseen formación en estudios a distancia y justifica su tradicionalidad en la mediación de aprendizajes durante la pandemia de covid-19.

Por otra parte, en lo que concierne al área de diseño educativo, el profesor de Geografía presentó de forma ordenada los materiales didácticos enviados a través de las herramientas digitales mencionadas; sin embargo, a efectos de un diseño educativo para la enseñanza a distancia de la geografía, no se utilizaron las herramientas tecnológicas disponibles, como Google Maps y Google Earth, a través de las cuales el estudiante puede diseñar mapas, construir recorridos, señalar elementos topográficos, entre otros aspectos. Por último, en el área de investigación emergen dos situaciones: por un lado, se confirma que el profesor de Geografía transfirió la enseñanza presencial a las plataformas digitales mediante el envío de cuestionarios a investigar como actividad de aprendizaje y de evaluación; y por otro, la tecnología utilizada para mediar las asignaciones escolares no fue para crear contenido, sino para memorizar conceptos de forma tradicional, como venía ocurriendo en la presencialidad.

Todo lo descrito conlleva concluir que la enseñanza de la geografía a distancia en la educación media durante la pandemia de covid-19 se vio forzada, como en la mayoría de los países, a utilizar la tecnología disponible para enviar y recibir actividades, lo que se convertía en la ruta de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación al mismo tiempo, lo cual va en detrimento de una enseñanza de la geografía basada en los principios del criticismo, la reflexión, el análisis y la creación de contenido desde el espacio vivido, elementos

pedagógicos que bien podrían llevarse a cabo utilizando las herramientas y plataformas tecnológicas adecuadas, caso Google Maps y Google Earth.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa, es parte de las investigaciones independientes del autor desde la línea “Procesos pedagógicos y educación multimodal” que se maneja en el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría Venezuela.

Agradecimientos

Se extiende un profundo agradecimiento a los profesores Carmen Urdaneta y Francisco Ocando, directora y coordinador, respectivamente, de la Unidad Educativa Privada San Antonio de Padua, por prestar su colaboración para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de 4^{to} y 5^{to} año de educación media general.

Conflicto de intereses

El autor declara que no hay conflicto de intereses con las instituciones educativas participantes en la investigación.

Contribución de los autores

La investigación fue completamente desarrollada por el autor señalado.

Referencias

Barreto Pineda, B. C. y Bernal Vergara, J. L. (2016). La península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica: Revista del CIEGC*, 2(4), 30-50. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revin-vformpedag/article/view/4679>

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson.
- Buzo Sánchez, I. (2015). Posibilidades y límites de las TIC en la enseñanza de la Geografía. *Ar@ne: Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 195. <https://raco.cat/index.php/Aracne/article/view/292034/380540>
- Campo País, B., Fita Esteve, S., Martínez Camarena, M. y Souto González, X. M. (2021). La pandemia y el Geoforo Iberoamericano en 2020. *Ar@ne: Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 253. <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/34376/33813>
- Chávez Alizo, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa* (4.ª ed.). González.
- Contreras Vivas, E. A. (2016). *Google Maps para el desarrollo del aprendizaje significativo de la geografía* [tesis de maestría, Universidad del Zulia].
- Córica, J. L., Hernández Aguilar, M. L., Portalupi, C. y Bruno, A. (2010). *Fundamentos del diseño de materiales para educación a distancia*. Editorial Virtual Argentina. http://www.editorialeva.net/libros/FDMEaD_Corica_HAguilar_Portalupi_Bruno.pdf
- Cubillán, V. y Labarca-Rincón, R. (2021). La enseñanza desde la educación multimodal: ¿Cómo propiciar el intercambio de saberes? *Revista Movimiento Pedagógico*, 62, 36-46. <https://movimientopedagogico.com.ve/web/revista62/dossier/>
- De Miguel González, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: Hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/230/211>
- De Sousa Fernandes, S. A., Monteagudo, D. G. y Mena, N. P. (2020). Covid-19 y el cierre de las escuelas: Aportes de las ciencias sociales para la construcción de un currículo post-crítico desde el Geoforo Iberoamericano. *Currículo sem Fronterias*, 20(3), 842-870. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.13>
- Esteban-Albert, M. y Zapata-Ros, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y *elearning*: Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/15>
- Flores Nessi, E. M. y Romero Matos, G. A. (2021). Implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia covid-19. *Encuentro Educativo*, 28(1), 87-104. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/37217/40543>
- Fuenmayor, L. B., González Ríos, I. L., Labarca-Rincón, R. J., Cubillán Gabriela, V. C., Perdomo-González, M. y Méndez Molina, M. E. (2022). Las guías de aprendizaje del Programa Educación Universitaria de Fe y Alegría Venezuela: Un análisis en el contexto de la pandemia covid-19. *Saberes Andantes*, 3(9), 30-50. <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/167/203>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, *e-learning*...? *RIED: Revista Latinoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García de Paz, S. y Santana Bonilla, P. J. (2021). La transición a entornos de educación virtual en el contexto de emergencia sanitaria: Estudio de caso de un equipo docente en formación profesional básica. *RED: Revista Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <http://dx.doi.org/10.6018/red.450791>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Labarca-Rincón, R. J. (2018). Herramienta multimedia para la enseñanza del relieve glacial de Venezuela. *Saberes Andantes: Revista de Educación*, 2(5), 53-73. <https://doi.org/10.53387/sa.v2i5.39>
- Labarca-Rincón, R. J., Bernal Vergara, J. L., Barreto Pineda, B. C. y Gil Suárez, V. T. (2019). El paisaje costero de la Laguna de Las Peonías, estado Zulia: Una propuesta de recurso educativo digital. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, 5(10), 53-73. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/7668>
- Llorente-Adán, J. A. (2020). La enseñanza de la geografía durante coronavirus: Percepción de la comunidad educativa. *Didáctica Geográfica*, 21, 203-225. <https://doi.org/10.21138/DG.547>
- Luque Revuelto, R. M. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria: Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, 183-210. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14187/09%20AGE%202055.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Münch, L. y Ángeles, E. (2012). *Métodos y técnicas de investigación* (4.ª ed.). Trillas.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.ª ed.). Pearson.
- Muñoz, D. J. (2021). Educación virtual en pandemia: Una perspectiva desde la Venezuela actual. *Educere*, 25(82), 721-730. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global Monitoring of School Closures caused by covid-19*. <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia durante covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Picon, G. A., González de Caballero, G. K. y Paredes Sánchez, J. N. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia covid-19*. Universidad Privada María Serrana. <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129/16>
- Santiago Rivera, J. A. (2018). Los fundamentos del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza geográfica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 33-44. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/68930/6789746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santiago Rivera, J. A. (2019). Los fundamentos de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica. *Investigación y Formación Pedagógica: Revista del CIEGC*, 5(9), 6-27. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/7480>
- Souto González, X. M. (2018). La geografía escolar: Deseos institucionales y vivencias del aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Yong Castillo, É., Nagles García, N., Mejía Corredor, C. y Chaparro Malaver, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: Desafío y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 81-105. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>