

## UN ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

### RESUMEN

La educación geográfica debe responder a la complejidad de un espacio geográfico en permanente transformación. Requiere dejar atrás aquella enseñanza basada en la memorización y reproducción de un inventario de conceptos geográficos para dar paso a nuevas estrategias que permitan al estudiante la comprensión de la realidad social desde una dimensión espacial. Las estrategias interactivas como las salidas a terreno son una alternativa adecuada para el desarrollo de un pensamiento y competencias geográficas que les permita a los estudiantes la comprensión de aquel espacio y su participación responsable en él. Si bien son una práctica habitual en los establecimientos escolares de nuestro país, carecen de una adecuada implementación lo cual limita el logro de los aprendizajes esperados. Esto hace necesario la revisión de enfoques o modelos didácticos que orienten su planificación y desarrollo. El enfoque didáctico diseñado por la Secretaría de Educación Pública de México entrega bases geográficas y didácticas que orientan la enseñanza de la Geografía en aquel país. Este estudio analiza la conveniencia de incorporar ese enfoque en las estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de Historia y Geografía de un establecimiento particular pagado de la ciudad de Temuco, Chile, lo cual queda ratificada luego de presentar el caso de una salida a terreno de dos cursos de aquella institución.

### PALABRAS CLAVE

Estrategias de enseñanza, espacio geográfico, salidas a terreno, enfoque didáctico de la geografía, reflexión pedagógica.

## A PEDAGOGICAL APPROACH TO THE TEACHING OF THE GEOGRAPHIC SPACE

### ABSTRACT

Geographic education must respond to the complexity of the geographic space under permanent transformation. It must leave behind teaching based on memorization and reproduction of geographical contents to give way to new strategies enabling students to understand the social reality from a spatial dimension. These interactive strategies such as field trips are an effective alternative for the development of geographic thought and competencies which enables students to understand of such space and a responsible participation in it. Even though they are commonplace in the schools of our country, they lack proper implementation, which hinders the expected learning outcomes. This requires the revision of the pedagogical approaches or models to guide their planning and execution. The pedagogical approach designed by the Secretaría de Educación Pública of Mexico offers the geographical and pedagogical basis to guide the teaching of geography in that country. The current study analyses the convenience of incorporating this approach in the strategies used by teachers of History and Geography at a private school in the city of Temuco in Chile. It gives account of its application and a field trip carried out by two class groups of the institution.

### KEYWORDS

Teaching strategies, geographic space, field trips, pedagogical approach to geography, pedagogical reflection.

**Mg. Daniel Llancavil  
Llancavil.**  
Facultad de Educación.  
Universidad Católica de  
Temuco.

Temuco, Chile.  
[llancavil@uct.cl](mailto:llancavil@uct.cl)

**Lic. Joselyn González Vega.**  
Facultad de Educación.  
Universidad Católica de  
Temuco.

Temuco, Chile.  
[jgonzalez2009@alu.uct.cl](mailto:jgonzalez2009@alu.uct.cl)

## Introducción

La tarea de educar requiere de una mejora continua del quehacer docente para de este modo responder a los requerimientos de una sociedad de la información inmersa en un mundo globalizado. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la reflexión de las prácticas pedagógicas resulta fundamental para todo docente que busca relevar una formación integral de los estudiantes a partir del desarrollo de sus habilidades y actitudes, que le permitan “saber hacer” con el conocimiento que tiene a su disposición. Como indica Claudia Ximena González-Moreno (2012):

“Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje deben ser objeto de reflexión y análisis de investigación, de modo que cabe preguntarse: ¿qué se entiende cómo enseñanza?, ¿qué se entiende por aprendizaje?, ¿para qué enseñar esto?, ¿cómo enseñar aquello?, ¿cómo responder a las necesidades sociales y contextuales por medio de las prácticas pedagógicas particulares que se plantean dentro del aula de clase?” (p.601).

Según lo señalado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), los aprendizajes que promueven el Marco Curricular y los programas de estudio apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes. Para tales efectos, esos aprendizajes involucran tanto los conocimientos propios de la disciplina como las habilidades y actitudes. Se busca que los estudiantes sean capaces de utilizarlos para resolver problemáticas de su entorno como también para desenvolverse adecuadamente en él. Esto supone orientarlos hacia el logro de competencias, entendidas como la movilización del conocimiento adquirido para realizar de manera efectiva una acción determinada. Es en este contexto que la enseñanza de la Historia y Geografía resulta relevante en la formación de los estudiantes de nuestro país.

“El estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es relevante en la formación de los estudiantes de Chile, dado que les permite construir una imagen del mundo en que viven, los sitúa en el tiempo y en el espacio, y les entrega herramientas para comprender el entorno social en que se desenvuelven. Se busca que desarrollen competencias y habilidades para conocer mejor cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro” (MINEDUC, 2011, p.24).

En este artículo, la Geografía se asume como una ciencia social que aborda el estudio del espacio geográfico desde una perspectiva formativa, como un espacio socialmente construido, percibido, vivido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes a lo largo del tiempo. Es por lo anterior que la Geografía se posiciona como una disciplina científica que favorece la comprensión de la realidad social desde una dimensión espacial, a partir del desarrollo de un pensamiento geográfico y la participación positiva en el espacio,

movilizando las competencias adquiridas a partir del aprendizaje de los conceptos, habilidades y actitudes propios de esta ciencia social.

La enseñanza de la geografía, que se lleva a cabo en las aulas de nuestro país, presentados problemas que condicionan la materialización de los propósitos antes señalados: la reducción de los contenidos geográficos en el currículo nacional y el tratamiento didáctico de éstos en el aula. La enseñanza de esta disciplina ha quedado reducida, en la práctica, a una geografía de inventario que no logra dar cuenta de la realidad socio espacial del estudiante.

“Los paradigmas dominantes en la enseñanza de la Geografía actual son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico de hoy, imposibilitando a los estudiantes un acercamiento a una real comprensión de los sucesos y con ello minimizando las posibilidades de una incorporación efectiva a la sociedad y a la ciudadanía, restringiendo las posibilidades de nuestros estudiantes de participar e intervenir de forma consciente y responsable su espacio y con ello su sociedad, haciendo indispensable y urgente la incorporación de un nuevo modelo para interpretar el mundo” (Miranda, 2006. p.5).

De ahí la necesidad de propiciar una educación geográfica con estrategias de enseñanza interactivas que enriquezcan las prácticas pedagógicas de los profesores de Historia y Geografía y propicien el aprendizaje de los estudiantes.

“Por eso la inquietud de una práctica pedagógica que apunte hacia los procesos reflexivos sostenidos en la controversia habitual, natural y espontánea y estructurar puntos de vista cuestionadores sobre la realidad geográfica vivida. Eso supone una forma de pensar y actuar con la ejercitación de un pensamiento ágil, original y útil que confronte los hechos en forma analítica constructiva, hacia la elaboración de una subjetividad más explicativa sensata y consciente en la dinámica social. Responde este postulado al reto de romper el esquema reproductor y memorístico que obliga a los educandos a aprender en forma mecánica y lineal, mientras en su desempeño como habitantes de la comunidad, los aprendizajes son abiertos, flexibles y vivenciales” (Santiago, 1999, p. 2).

Durante el periodo de 2007 a 2012, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), a partir del ajuste a los programas de estudio para educación primaria y secundaria, y la articulación de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Es en este contexto, que se buscó fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en educación básica a partir de un nuevo enfoque didáctico para la disciplina, que posiciona al espacio geográfico como eje articulador.

El enfoque reúne de forma integrada bases geográficas que permiten el estudio del espacio geográfico por parte de los estudiantes como parte de su formación a lo largo de la Educación Básica, así como bases didácticas que favorecen la

construcción de aprendizajes socialmente relevantes y significativos para los estudiantes.

Por lo anterior, esta investigación busca analizar la conveniencia de incorporar este enfoque didáctico en las actividades de enseñanza desarrolladas por docentes de Historia y Geografía de un establecimiento particular pagado de la ciudad de Temuco, Chile. Se presenta el caso de una salida a terreno de dos cursos de tercero medio a lugares de la región del Bío-Bío. La utilidad práctica de este análisis permitirá reflexionar sobre el uso de estrategias de enseñanza interactivas para la enseñanza de la Geografía y su aporte en la comprensión del espacio geográfico.

La presentación de este artículo se ha organizado en cuatro apartados. En el primero, se analizan los referentes teóricos y conceptuales; en el segundo se describe la metodología utilizada; en el tercero, se exponen los resultados; en el cuarto se hace la discusión y se obtienen las conclusiones.

## **Referentes teóricos y conceptuales**

### **1. Teoría de la actividad**

En este estudio de caso las actividades de enseñanza y de aprendizaje se conciben como instancias y experiencias de intercambio y cooperación entre estudiantes y docentes, los cuales asumen un papel protagónico en esta interacción. La actividad de aprendizaje consiste en la adquisición de la experiencia social y cultural humana; y es entendida como toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien la ejecuta, la incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades que ya se poseían (Galperin, 1965, en González, 2012).

Por su parte, la actividad de enseñanza debe darse de acuerdo con la teoría de la actividad con orientación y sistematización. El resultado de la enseñanza es, ante todo, la formación de diferentes tipos de actividad cognoscitiva o de sus elementos: conceptos, representaciones, acciones mentales (Talizina, 2009, en González, 2012). Tal como señala Shulman (2005), los objetivos de la enseñanza deben orientarse a que los estudiantes aprendan a comprender y a resolver problemas, pensar crítica y creativamente y que asimilen datos, principios y normas de procedimiento.

La teoría de la actividad se presenta como un referente adecuado cuando se plantean situaciones que involucran a grupos de personas en entornos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el estudio integral de las prácticas educativas en cuanto a sus fines, problemas derivados de los mismos y las condiciones en que éstas se configuran.

Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría

dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, en Larripa y Erausqui, 2008, p.113).

Las estrategias de enseñanza se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan. En la actualidad existe un consenso teórico en que toda metodología de enseñanza debe procurar partir de las ideas previas de los estudiantes, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, perseguir el cambio conceptual a través del conflicto cognitivo e interesar a los estudiantes mediante situaciones motivantes (Cordero y Svarzman, 2007). En este contexto, los métodos interactivos se posicionan como una opción para el logro de estas orientaciones.

“Estos métodos se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumnado que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente; se priorizan estrategias como el estudio de casos, los proyectos, las investigaciones para comprobar hipótesis, la resolución de problemas o las simulaciones” (Quinquer, 1999, p.106).

Para el caso de la Geografía las “mejores” formas para su enseñanza y aprendizaje comparten a lo menos cuatro elementos claves (Arenas, 2009):

- Las estrategias seleccionadas dan cuenta de enfoques constructivos del aprendizaje, con un rol más activo y protagónico del estudiante, de la generación de conocimiento y del docente como facilitador. Ej.: simulaciones, dramatizaciones, investigación, proyectos integrados. Dentro de los cuales se favorece el aprendizaje conectado y desde la realidad misma, Ej.: salidas a terreno, investigación en aula.
- Rol activo del estudiante no tan solo en el desarrollo del “hacer actividades o tareas” sino como expresión de gestión o capacidad de regular el aprendizaje propio.
- Las estrategias relevan la importancia del hacer bien (lo procedimental): recolección, sistematización en aras de la construcción del conocimiento.
- Tendrían que contener procedimientos que impliquen cuando menos continuidad, sistematicidad y persistencia, ofreciéndose así diversas modalidades que por su amplitud tengan mayor impacto en los aprendizajes (estudio de casos, enseñanza por investigación, la resolución de problemas, dramatizaciones y el trabajo en terreno).

## **2. Espacio geográfico**

Los paradigmas que en la actualidad siguen sosteniendo la enseñanza de la Geografía, en las aulas nacionales, son incompatibles con la complejidad del espacio geográfico. Para que los estudiantes desarrollen un pensamiento geográfico y adquieran competencias geográficas se requiere pensar en un nuevo

tratamiento didáctico para el espacio geográfico y en nuevos contenidos asociados a éste. La idea es propiciar según Gurevich (2009), una geografía que supere la visión de un espacio “contenedor o receptáculo” en el que sólo importa localizar e inventariar elementos. El espacio, como noción de soporte, es un concepto limitante para comprender la experiencia del hombre. Esta última no actúa sobre el espacio, sino que más bien lo configura, lo que nos lleva a concebir todo espacio geográfico como una construcción social. Considerar que el espacio geográfico se construye socialmente significa asumir que éste abarca mucho más que una dimensión física y natural. Es el resultado de las múltiples interrelaciones entre el medio ambiente y los seres humanos.

“Consideramos el espacio como una instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica. Esto significa que, en tanto que instancia, el espacio contiene y está contenido por las demás instancias, del mismo modo que cada una de ellas lo contiene y es por ellas contenida. La economía está en el espacio, así como el espacio está en la economía. Lo mismo ocurre con lo político institucional y con lo cultural ideológico. Eso quiere decir que la esencia del espacio es social. En este caso, el espacio no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abriga una fracción de la sociedad actual. Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su configuración geográfica o su configuración espacial, y el modo como esos objetos se muestran ante nuestros ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje; por otra parte, lo que da vida a esos objetos, su principio activo, es decir todos los procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado” (Santos, 2009, p.147).

Esta condición relacional del espacio geográfico, implica que las relaciones entre seres humanos y medio, no sólo se producen en el espacio, sino que producen el espacio, lo construyen, lo configuran y lo reconstruyen en concordancia con cada contexto histórico, político, económico, cultural y natural. De esta forma, el espacio constituye un espejo donde la sociedad puede mirarse y reconocerse. De ahí entonces, la importancia de relevar una educación geográfica en el aula a partir del estudio y comprensión de éste, asumiéndolo como un objeto de enseñanza. Como indica María Raquel Pulgarín Silva (2002):

“Pensar el espacio geográfico como entidad cognitiva, como la representación del mundo que se aprende y que requiere de procesos de enseñanza dirigidos a lograr su aprehensión, es acceder a la didáctica, es identificar el espacio geográfico como objeto de enseñanza. Lo cual requiere del conocimiento de la teoría geográfica y de su organización metodológica. Toda disciplina científica posee un cuerpo teórico, unos paradigmas, unos conceptos y nociones básicas, posee métodos y técnicas desarrolladores de la investigación científica; conocerlos, es fundamental a la hora de emprender la acción de su enseñanza” (p.6).

Sin esta comprensión, los contenidos geográficos quedarán desposeídos del soporte indispensable para su aprehensión, favoreciendo más bien un aprendizaje memorístico, carente de sentido, e impidiendo la vinculación entre currículo y realidad espacial. Es esencial, como señala Lozano (2012) desplazar la comprensión del espacio geográfico desde un ente acabado y ajeno a la realidad social, hacia la comprensión de un espacio dinámico y en permanente construcción por la sociedad. Desde esta mirada la enseñanza del espacio geográfico es parte también de una gran responsabilidad, ya que favorece la formación de estudiantes capaces de construir una sociedad distinta, cuya expresión será reflejada en el espacio.

### **3. Enfoque didáctico de la geografía**

El enfoque didáctico de la Geografía, desarrollado por la SEP, promueve que los alumnos organicen los conocimientos adquiridos y refuercen los conceptos, habilidades y actitudes que les permitirán desarrollar las competencias geográficas, mismas que se demuestran cuando el alumno entiende las relaciones entre el medio humano y el medio físico, la influencia que éste ejerce en la vida económica, política y social de los pueblos de la Tierra, así como las transformaciones del medio geográfico a través del tiempo, como resultado de la acción del hombre en la búsqueda de satisfacer sus necesidades y mejorar su nivel de vida.

Los fundamentos de este enfoque son:

- El espacio geográfico como objeto de estudio de la asignatura, así como los conceptos, habilidades y actitudes geográficos, que contribuyen a su análisis integral.
- Una geografía formativa que favorezca el análisis crítico de la información geográfica, la integración, interpretación y representación de los componentes y procesos geográficos.
- El logro de los aprendizajes esperados para favorecer el desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos, en relación con el contexto donde viven.

A continuación se describen, a partir de lo declarado por la SEP, las diferentes dimensiones que componen las bases geográficas y didácticas de este enfoque.

#### **3.1. Bases geográficas**

Las bases geográficas del enfoque didáctico, entregan al docente las orientaciones requeridas para el tratamiento disciplinario de los contenidos presentes en los programas de estudio. Permiten el análisis del espacio geográfico, a diferentes escalas, considerando sus componentes y categorías de análisis, en procura de la internalización de conceptos, habilidades y actitudes que se transformarán en el insumo requerido para el desarrollo de competencias geográficas.

A partir de los conocimientos básicos de la geografía, los alumnos construirán una visión global del espacio mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus

componentes naturales (relieve, agua, clima, vegetación y fauna), sociales (composición, distribución y movilidad de la población), culturales (formas de vida, manifestaciones culturales, tradiciones y patrimonio), económicos (recursos naturales, espacios económicos, infraestructura, servicios y desigualdad socioeconómica) y políticos (territorios, fronteras, políticas gubernamentales y acuerdos nacionales e internacionales que se definen a partir de los problemas contemporáneos de la sociedad).

**Figura 1. Bases geográficas del enfoque didáctico de la Geografía**



Fuente: elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública, México.

En este contexto, la geografía ha ido desarrollando una serie de categorías de análisis que permiten abordar el espacio geográfico de acuerdo a los elementos que pretendan ser relevados. Entre estas categorías de análisis se encuentran: el lugar, medio, región, paisaje y territorio. Cada espacio geográfico contiene en sí mismo cada una de las categorías de análisis señaladas.

- El lugar es el espacio inmediato reconocido a partir de un nombre que lo identifica, puede localizarse por medio de coordenadas geográficas; se asocia con la colonia, el barrio, el pueblo o el rancho donde se vive, y genera un sentido de pertenencia e identidad.
- El medio es el espacio donde interactúan los grupos humanos con los componentes naturales para su desarrollo socioeconómico, puede denominarse como medio rural y medio urbano.
- La región es un espacio relativamente homogéneo caracterizado por la interrelación de uno o varios componentes, que le dan identidad y diferentes funciones en relación con otras regiones. Se distinguen regiones naturales, económicas y culturales, entre otras.



- El paisaje es el espacio integrado por la interacción del relieve, clima, agua, suelo, vegetación, fauna y las modificaciones realizadas por los grupos humanos a lo largo del tiempo. Se identifican diversos paisajes con características propias, como bosques, desiertos, pueblos, ciudades, entre otros.
- El territorio es el espacio delimitado por los grupos humanos en términos políticos y administrativos; refiere a las formas de organización de los pueblos y sus gobiernos, e incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, el mar territorial y el mar patrimonial. Se reconoce por sus límites políticos y puede ser el municipio, el estado o el país, entre otros.

Resulta necesario delimitar bien el espacio que vamos a estudiar, es decir, enfocarnos en el problema desde su escala. El estudio del espacio geográfico se sustenta en la reflexión de las experiencias cotidianas de los alumnos en vinculación con el espacio donde se desenvuelven, con la finalidad de reconocer las relaciones entre los componentes espaciales, de manera gradual y secuenciada, en las escalas local, regional, nacional, continental y mundial.

Para que los alumnos comprendan cómo está conformado el espacio geográfico y sus componentes, valoren su importancia y diversidad, y establezcan relaciones que permitan ampliar y aplicar sus aprendizajes y participar en él, requieren desarrollar conceptos, habilidades y actitudes espaciales a partir de los contenidos presentes en los programas de estudios. De esta forma, los contenidos se transforman en los medios para alcanzar este fin. Como señala Sordo (2011):

“Los conceptos, las habilidades y las actitudes geográficos no se encuentran aislados de los contenidos que se abordan en clase, sino que están presentes de manera permanente en su trabajo, por lo que cada una de las actividades de aprendizaje es una ocasión importante para su desarrollo” (p.156).

Los conceptos, habilidades y actitudes propuestos por el enfoque se observan en la figura 2.

Los conceptos proveen un marco de referencia para el análisis de las relaciones entre los componentes del espacio geográfico. Para aplicar los conceptos se requiere del saber hacer, es decir, de habilidades que implican acciones que favorecen la formalización del conocimiento, mediante el manejo de información geográfica y la participación en diferentes situaciones. Esta acción integra el saber conceptual y la reflexión, por lo que no está limitado a ejecutarse de manera mecánica sino a un actuar consciente y razonado. Las actitudes son disposiciones que los alumnos manifiestan a partir de la integración de los conocimientos, las habilidades y los valores, las cuales les permiten desenvolverse de manera reflexiva.

**Figura 2. Conceptos, habilidades y actitudes del enfoque didáctico de la Geografía**



Fuente: elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública, México.

### 3.2. Bases didácticas

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de la asignatura considera que el aprendizaje es un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de la vida, a partir de la participación de los estudiantes, la recuperación y movilización de sus experiencias previas e intereses, la interacción con el espacio y el trabajo colaborativo. Con ello se busca contribuir a su formación, tomando en cuenta los ámbitos de su desarrollo (cognitivo, social, motriz, afectivo, interpersonal e intrapersonal), los cuales se interrelacionan e influyen en la manera en que los alumnos perciben el espacio, actúan y se relacionan con los demás.

Desde esta perspectiva, brindar a los alumnos oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones y sucesos relevantes de su vida cotidiana favorece la construcción de sus conocimientos, les permite incidir –de acuerdo con sus posibilidades– en problemas reales de su espacio cercano y aplicar lo aprendido.

Con el intercambio de puntos de vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos, así como las interacciones con los demás, por medio del diálogo, se favorece la reflexión, la argumentación y el interés de los alumnos por contribuir en el mejoramiento de las condiciones del espacio.

El contexto sociocultural, la afectividad, el pensamiento, las experiencias, la acción y la colaboración se integran dando sentido al aprendizaje. Por ello, los contenidos de los programas se centran en los procesos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos.

Las competencias geográficas son un medio para la formación de los alumnos, dado que se orientan a que éstos actúen con base en sus experiencias, de forma consciente, razonada, reflexiva, autónoma y creativa en situaciones que se les

presenten dentro y fuera de la escuela, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en el espacio donde viven.

“El desarrollo de competencias geográficas implica dar mayor amplitud a las capacidades y recursos con que cuentan los alumnos de manera gradual, intencional y ordenada ante situaciones relevantes de la vida cotidiana en la que se movilizan de forma integral conceptos, habilidades y actitudes espaciales. Involucran al alumno en su totalidad como persona y a la interacción social y cultural que establece con el espacio a partir de sus experiencias escolares y extraescolares. No basta con que el alumno tenga los saberes que son necesarios para una competencia, requiere movilizarlos, llevarlos a la acción y relacionarlos con la situación que se le presenta. Los alumnos requieren comprender, analizar, contextualizar a partir del sustento que le proporcionan los conceptos, llevarlos a la acción a partir de las habilidades espaciales más pertinentes y demostrar una actitud que encamine su pensamiento e interacción con el espacio geográfico” (Sordo, 2011, p.165).

**Figura 3: Bases didácticas del enfoque didáctico de la Geografía**



Fuente: elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública, México

Las competencias geográficas que se busca desarrollar en los estudiantes son las que se presentan en el cuadro 1.

Estas competencias permiten que los alumnos no sólo puedan responder a las demandas del contexto, sino que cuenten con elementos necesarios para relacionarse mejor con el espacio geográfico, transformarlo y participar comunitariamente de manera reflexiva en su cuidado y mejora. El desarrollo de competencias geográficas constituye un proceso permanente que no concluye en un momento específico, ya que a partir de las experiencias de los alumnos se van

ampliando y perfeccionando a lo largo de la vida en todos los ámbitos en los que participan, no sólo el escolar.

De acuerdo con Perrenoud:

“El ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos” (Perrenoud, 2008:75).

De este modo, el enfoque presentado más que centrarse en el desarrollo tradicional de los temas geográficos, se propone enfocarse en el logro de los aprendizajes esperados y en el desarrollo progresivo de las competencias de los alumnos, en relación con el contexto donde viven, para incidir en situaciones cotidianas o en los problemas que enfrentan los alumnos en relación con el espacio y sus componentes.

#### **Cuadro1: Competencias geográficas del enfoque didáctico de la Geografía**

**Manejo de información geográfica.** Implica que los alumnos analicen, representen e interpreten información, particularmente en planos y mapas, para adquirir conciencia del espacio geográfico. Con su desarrollo, los alumnos pueden orientarse, localizar sitios de interés, conocer nuevos lugares, representar e interpretar información de tablas, gráficas, planos, mapas, entre otros. Contribuye a que continúen aprendiendo y manejen diferente información en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.

**Valoración de la diversidad natural.** Posibilita que los alumnos analicen las relaciones espaciales de los componentes y procesos naturales de la Tierra, para apreciar su distribución e importancia en las condiciones de vida en la superficie terrestre. Con su desarrollo, reconocen las condiciones naturales del espacio en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial, y participan en el cuidado y la conservación del lugar donde viven. Contribuyen a que la diversidad natural, a partir de reconocer las interacciones de los componentes naturales en la superficie terrestre y promover una relación compatible, armónica y respetuosa de los seres humanos con la naturaleza.

**Aprecio de la diversidad social y cultural.** Implica que los alumnos analicen el crecimiento, la composición, la distribución, la concentración y el movimiento de la población, así como su diversidad, para reconocer características y problemas sociales específicos de diversos territorios y culturas. Con su desarrollo, los alumnos fortalecen la construcción de su identidad, a partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y la importancia de una convivencia intercultural.

**Reflexión de las diferencias socioeconómicas.** Contribuye a que los alumnos relacionen los componentes del espacio geográfico que inciden en la conformación de espacios económicos, para reconocer la desigualdad socioeconómica en las sociedades actuales. Coadyuva a que los alumnos analicen las condiciones socioeconómicas del contexto local y tomen decisiones en la vida cotidiana para el desarrollo personal, familiar y comunitario, así como para el consumo inteligente y responsable.

**Participación en el espacio donde se vive.** Posibilita que los alumnos integren las relaciones entre los componentes del espacio geográfico que inciden en la calidad de vida, el ambiente, la sustentabilidad y la prevención de desastres, para identificar posibles soluciones a problemas locales. Contribuye a que los alumnos participen de manera informada y activa en el lugar donde

viven, para cuidar y conservar el ambiente y saber actuar ante riesgos locales, con plena conciencia del papel que ocupan en la sociedad.

Fuente: elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública, México.

#### **4. La enseñanza de la geografía en el currículo educacional chileno**

##### **4.1. Propósitos de la enseñanza**

En Chile, la educación geográfica se implementa a través de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El propósito de ésta, en temas geográficos, es que el estudiante sea capaz de entender la sociedad a través de su relación con el territorio.

“Es fundamental que los alumnos incluyan en el análisis de la sociedad, sea en el pasado o en el presente, los procesos de adaptación y transformación que marcan la relación dinámica y constante entre el ser humano y su ambiente” (MINEDUC, 2011, p.24).

Considerando el marco curricular chileno, aún vigente, los contenidos geográficos están contenidos en dos unidades, una en séptimo básico y la otra en primero medio.

En séptimo básico se trabaja la unidad denominada “La Tierra, morada del ser humano”, cuyo propósito es que alumnos y alumnas conciban la Tierra como un planeta dinámico en el que es posible la vida. Se busca que analicen el planeta en forma sistémica e identifiquen los subsistemas que lo conforman y que interactúan entre sí: hidrósfera, litósfera, atmósfera y biósfera. En este contexto, se pretende que puedan caracterizar estos subsistemas, identificando sus principales dinámicas y cómo ellas inciden sobre la población. Se promueve que los estudiantes indaguen sobre los efectos de la acción humana en la biósfera, seleccionen fuentes pertinentes y comuniquen posiciones fundadas en la información analizada. Finalmente, se persigue que valoren las acciones públicas y privadas orientadas al cuidado del medioambiente (MINEDUC, 2011).

En primero medio se trabaja la unidad “La población mundial en la época de las grandes ciudades”. Se busca que los estudiantes reconozcan las principales características de la población mundial en la actualidad y que profundicen en los desafíos éticos, políticos y económicos que plantea la dinámica demográfica actual. Con este propósito, interesa que caractericen la población mundial según su magnitud y distribución, que valoren la diversidad cultural en el mundo y la reconozcan como expresión de riqueza social. Asimismo, se pretende que evalúen las ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas y las relacionen con su experiencia cotidiana. Finalmente, se aspira a que reconozcan las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo y que indaguen sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean (MINEDUC, 2011). Los contenidos geográficos presentes en estas unidades se aprecian en el cuadro 2.

## 4.2. Habilidades

Los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación de Chile para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias establecen tres ejes de habilidades. El primero de ellos es ubicación espacio y tiempo el cual pretende que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades de ubicación temporal y espacial que les permitan contextualizar, situar e interpretar los procesos estudiados. Con respecto a la ubicación espacial

Los estudiantes desarrollarán la habilidad de determinar las ubicaciones absolutas en la cuadrícula del mapa y las direcciones en la superficie de la Tierra, a medir distancias entre lugares y a interpretar la información disponible por medio de la simbología del mapa y la escala. Además, aprenderán la importancia de la localización relativa de un lugar y entenderán que ella les puede conferir ventajas o desventajas (MINEDUC, 2011, p.25).

El segundo eje es investigación, que desarrolla las habilidades que permiten identificar, indagar, sintetizar y analizar problemas de la realidad social actual y pasada. El último eje es Interpretación que busca una primera aproximación a la reflexión crítica en torno a problemas sociales del pasado y del presente, fundamentando posiciones personales.

En séptimo básico las habilidades presentes son selección de información geográfica pertinente para comprender las interrelaciones que se dan en la Tierra, formulación de relaciones entre distintos sistemas de la Tierra, análisis del impacto de los procesos naturales y humanos y formulación de opiniones y argumentos en temas medioambientales. En primero medio, las habilidades presentes son lectura e interpretación de información, integración de información de diversas fuentes, análisis, confrontación y conjetura sobre temas del nivel, comunicación del resultado de investigación y argumentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales.

**Cuadro 2: Contenidos geográficos en la asignatura de geografía**

Contenidos unidad "La Tierra, morada del ser humano". Séptimo básico.	Contenidos unidad "La población mundial en la época de las grandes ciudades". Primero medio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales características de la litósfera, la hidrósfera y la atmósfera</li> <li>• La Tierra como sistema</li> <li>• Interacción entre el ser humano y el medio natural</li> <li>• Políticas de cuidado del medioambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población mundial actual según su magnitud y distribución.</li> <li>• Diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.</li> <li>• Vida en las ciudades contemporáneas: ventajas y desventajas.</li> <li>• Principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, considerando procesos migratorios contemporáneos, migración campo-ciudad, crecimiento de la población urbana, explosión demográfica en países en vías de desarrollo versus</li> </ul>

	transición demográfica en países desarrollados.
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de información de los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

### 4.3. Actitudes

Estas son importantes, porque:

“Los aprendizajes no involucran únicamente la dimensión cognitiva. Siempre están asociados con las actitudes y disposiciones de los alumnos. Entre los propósitos establecidos para la educación, se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano. Ellos incluyen aspectos de carácter afectivo y, a la vez, ciertas disposiciones” (MINEDUC, 2011, p.9).

En séptimo básico es posible apreciar actitudes referidas a manifestar una actitud de cuidado y preocupación por la preservación del entorno natural y demostrar interés por conocer la realidad al aprender sobre la Tierra y sus subsistemas, y utilizar esos conocimientos para comprender fenómenos naturales de su interés. En primero medio está presente el reconocer la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres en la vida familiar y sociedad y además enriquecer su iniciativa personal, el trabajo en equipo y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable (MINEDUC, 2011).

### 4.4. Orientaciones didácticas

El programa de estudio, de séptimo básico, entrega las siguientes orientaciones didácticas para el tratamiento de los contenidos geográficos.

“Su estudio debe enfocarse desde los fundamentos del sector; esto es, desde las Ciencias Sociales. Se debe evitar la memorización y el enfoque forzosamente científico, dado que estos conceptos serán tratados de forma exhaustiva en Ciencias Naturales. La adaptación y la transformación como relaciones entre ser humano y medioambiente, es el núcleo conceptual a trabajar. Por lo tanto, es necesario que el docente aluda constantemente a estos conceptos al tratar los contenidos. Del mismo modo, la investigación debe orientarse al reconocimiento y el análisis de las interacciones entre ser humano y ambiente, manteniendo el foco en la información geográfica” (MINEDUC, 2011, p.72).

Para educación secundaria, el programa de estudios de primero medio señala que

“Es importante que el docente incluya el concepto de información geográfica, que es cualquier tipo de información que esté referenciada en el espacio es decir, que se pueda indicar en un mapa. A su vez, al tratar la ciudad contemporánea y las transformaciones demográficas, es esencial que el docente dedique tiempo a dar ejemplos concretos de estos temas en la vida cotidiana más allá de la estadística, mostrando así que los problemas estudiados son comunes a la humanidad y que

constituyen desafíos que han sido abordados con distintos grados de éxito. Al momento de investigar sobre los temas de la unidad, es recomendable que los estudiantes consideren fuentes y datos propios de la demografía, como gráficos, datos e índices demográficos y pirámides de población, entre otros” (MINEDUC, 2011, p.64).

Al revisar las actividades propuestas para estos cursos se aprecia que las metodologías de enseñanza consideran la investigación, el estudio de caso, la construcción de maquetas y el trabajo con mapas.

### **Metodología de la Investigación**

Se consideró el paradigma interpretativo el cual orienta hacia una investigación fenomenológica, hermenéutica, basada en ambientes naturales, donde las palabras tienen más valor que los datos estadísticos y la significatividad posee más importancia que la representatividad. Se trata de develar los mensajes con el fin de comprenderlos. De esta manera entendemos la hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad (Arráez, Calles & Moreno, 2006).

Al paradigma de investigación interpretativo seleccionado, corresponde el abordaje metodológico cualitativo, el cual se refiere a:

Estudios de los cuales emergen datos descriptivos, que derivan de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y de la conducta observable. A diferencia con la metodología cuantitativa, es más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, en Ruedas, 2012).

En esta investigación, el abordaje cualitativo invitó a comprender de manera holística, las situaciones derivadas de la práctica, en el medio escolar, de estrategias didácticas interactivas.

El diseño de la investigación es el estudio instrumental de caso donde el tema a indagar se centra en la salida a terreno de dos cursos de tercero medio de un colegio particular pagado de la ciudad de Temuco. El objeto de estudio son las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la Geografía y los sujetos del estudio los profesores de Historia y Geografía. Barzelay y Cortázar (2004) señalan que:

“En un estudio de caso instrumental, la inquietud del investigador va más allá del valor intrínseco de la experiencia, pero también requiere del análisis de la misma para poder generar conocimiento y aprendizaje sobre preguntas o temas que permitan desarrollar un cuerpo sistemático de conocimiento profesional” (p. 8).



El contexto socio espacial donde se lleva a cabo la actividad se emplaza en la región del Bío-Bío, particularmente en las ciudades de Talcahuano y Lota donde se localizan los lugares a visitar: Compañía Siderúrgica Huachipato S.A. (CAP Acero) y el circuito de “Lota Sorprendente”. El contexto situacional es una salida a terreno de dos cursos de tercero medio, de un establecimiento educacional particular pagado, de la ciudad de Temuco en el marco de un proyecto del departamento de Ciencias Sociales, Religión y Filosofía de aquella institución. Participaron cincuenta estudiantes, tres profesores de Historia y Geografía y dos estudiantes en práctica de la misma asignatura.

### 1. Preparación de la salida a terreno

La preparación de la salida a terreno contempló dos fases; planificación y organización.

#### 1.1. Primera Fase: Planificación

Esta fase de preparación hace referencia a la planificación de la salida a terreno, la cual es sistematizada en un proyecto identificado con el nombre de “Lota Sorprendente y Compañía Siderúrgica Huachipato: Al encuentro de un Monumento Nacional”. En este proyecto se consideran los elementos propios del quehacer docente, como lo es el objetivo de la salida a terreno y los objetivos de aprendizaje del mismo los cuales se presentan en el cuadro 3.

Esta fase incluye además la preparación de las guías de trabajo para ser desarrolladas por los estudiantes durante el recorrido.

**Cuadro 3: Objetivos salida a terreno “Lota Sorprendente y Compañía Siderúrgica Huachipato: Al encuentro de un Monumento Nacional”.**

<b>Objetivo general del proyecto</b>	Propiciar experiencias dinámicas de acercamiento a las fuentes históricas para proyectar una historia viva, mediante el acercamiento al pasado en forma real y concreta respecto a los contenidos y aprendizajes fundamentales que deben internalizar los alumnos. Desarrollando en ellos intereses, motivación y habilidades de investigación, propias del trabajo histórico.
<b>Objetivos específicos conceptuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el modelo económico imperante a fines del siglo XIX e inicios de siglo XX y sus repercusiones en la vida nacional.</li> <li>- Señalar características políticas, económicas, sociales, culturales que tuvo Lota en el pasado y su proyección actual.</li> <li>- Conocer el Circuito Lota Sorprendente y Siderúrgica de Huachipato, en cuanto a su infraestructura e importancia económica en los diferentes periodos de la historia de Chile.</li> <li>- Reconocer las diferencias sociales de la época a través de la visita al campamento de Lota, caracterizando la sociedad finisecular y las diferentes posturas y soluciones sobre el tema.</li> </ul>

<b>Objetivos específicos procedimentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar el trabajo sistemático.</li> <li>- Desarrollar habilidades de observación y análisis de las fuentes históricas.</li> <li>- Elaboración de guías de terrenos, mapas de recorrido, bitácora, gráficos, y cuadros estadísticos.</li> <li>- Explorar testimonios históricos como el legendario campamento minero de Lota.</li> <li>- Buscar información a través de diversas fuentes, mediante trabajos, vinculando los acontecimientos del pasado con el presente.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo donde se manifieste sociabilidad, tolerancia, respeto, solidaridad, responsabilidad.</li> <li>- Sensibilizar la importancia que tiene un pueblo por mantener su historia, sus raíces, y lo que significa un Monumento Nacional en nuestra identidad cultural.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de información de la institución educativa organizadora de la salida a terreno,

## 1.2 Segunda Fase: Organización

En esta fase se escogió la empresa de buses que trasladaría a la delegación, se definieron los costos asociados al proyecto, se establecieron los contactos con las encargados de los sitios a visitar, se elaboró el itinerario de la salida (ver tabla 3) y se entregó a los apoderados las cartas informativas sobre la salida a terreno y el comportamiento de los estudiantes en ésta.

La recolección de datos se logró a partir de la observación participante, la lectura y revisión de la guía de trabajo y del análisis FODA realizados por los estudiantes.

**Cuadro 4: Itinerario salida a terreno**

Hora	Lugar	Actividad
4:30 AM	Establecimiento, Temuco.	Se sale del establecimiento en un bus contratado para la actividad.
9:00 AM	Lota.	Se llega a Lota y se preparan para realizar los recorridos del Circuito Lota Sorprendente.
9:15 a 10.00 AM	Pueblito Minero, Lota.	Se recorre el Pueblito Minero y sus instalaciones: Patios, pulpería, lavandería, habitaciones.
10.00 a 11.00 AM	Mina Chiflón del Diablo.	Se recorre la Mina guiados por un minero que trabajó en ella.
11.00 a 12.00 AM	Museo Minero	Se recorre el Museo guiados por una experta que viste de acuerdo a la ropa que usaban las mujeres en el s. XIX.
12.00 a 13.30 PM	Parque Botánico Isidora Cousiño	Se recorre el Parque guiados por una experta que viste de acuerdo a la ropa que usaban las mujeres en el s. XIX.
13.45 PM	Lota.	Se abandona Lota rumbo a Talcahuano.
15.30 PM	Talcahuano	Se llega a la siderúrgica CAP
15.45 PM	Talcahuano	Recepción de la experta en la CAP y charla sobre la elaboración y los usos del acero, el aporte social de la empresa.

15.15 a 18.00 PM	Talcahuano	Recorrido por las instalaciones de la CAP.
18.15 PM	Talcahuano	Salida de las instalaciones de la CAP.
19.00 a 19.30 PM	Concepción	Se pasa a comer al Mall de Concepción.
19.45 PM	Concepción	Se abandona el Mall y se inicia la vuelta a Temuco
23.45 PM	Establecimiento, Temuco	Se llega a Temuco, específicamente al establecimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de información de la institución educativa organizadora de la salida a terreno

## Resultados

De la observación participante se analizan las siguientes categorías sobre la planificación y desarrollo de la salida a terreno:

<b>Antes de la salida</b>	
Sobre la planificación de la salida	Se realizaron los contactos requeridos para garantizar el traslado y recorridos de los lugares a visitar. Se elaboró una planificación de la salida que detalló con claridad los objetivos, aprendizajes esperados y actividades a desarrollar por docentes y estudiantes en sus diferentes etapas. La actividad se enmarcó dentro un proyecto macro del Departamento de Ciencias Sociales, Religión y Filosofía del establecimiento.
Sobre el consentimiento de los apoderados	Los apoderados fueron informados de la actividad por medio de una comunicación escrita que detalló el itinerario a seguir y las actividades a desarrollar a la cual debieron dar respuesta firmando un apartado que manifestaba su consentimiento a la actividad propuesta. Se anexó una carta compromiso en la cual el estudiante se comprometió a cuidar de su integridad física evitando exponerse a riesgos. También se incluyeron los números de contacto para que los apoderados se comunicaran directamente con los profesores en caso de consultas.
Sobre la activación de conocimientos previos de los estudiantes	La estudiante en práctica de la asignatura realizó una presentación power point donde comunicó los lugares a visitar. Los estudiantes expusieron sus experiencias y conocimientos previos sobre las temáticas sociales, económicas, históricas y geográficas involucradas en la visita.
Sobre las instrucciones de la salida	Los profesores dieron a conocer a los estudiantes el itinerario y entregaron las instrucciones para participar de la salida a terreno, donde se les recomendó llevar ropa cómoda, zapatos de seguridad y comida liviana para el viaje.
<b>Durante la salida</b>	
Sobre el rol de los profesores	Las tareas de los docentes se orientaron a entregar instrucciones a los estudiantes, vigilar su comportamiento, evitar que se accidentasen, frenar las bromas y conversar, con aquellos que se acercaban, sobre temas cotidianos y aquellos referidos a contenidos geográficos e históricos. No expusieron información alusiva a los lugares visitados ya que esta tarea se entregó a los guías de los sitios visitados.

Sobre el rol de los estudiantes en práctica	Acompañaron a los profesores titulares, ayudando a cuidar a los estudiantes y respondiendo las inquietudes de los mismos.
Sobre la socialización entre estudiantes	Los estudiantes compartieron entre ellos sin mayores problemas. Se establecieron grupos según afinidades personales e intereses, sin distinción de género.
Sobre el desarrollo de actividades	Los profesores entregaron a los estudiantes una guía de actividades para que éstos la respondiesen durante las visitas. Esta se desarrolló de manera colaborativa y los docentes atendieron las consultas sobre las actividades planteadas. La guía fue solicitada al llegar al establecimiento.
<b>Después de la salida</b>	
Sobre los comentarios de los estudiantes:	Los estudiantes comentaron entre ellos lo bien que lo pasaron y lo difícil que les resultó desarrollar la guía de actividades.
Sobre comentarios de los profesores:	Los docentes manifestaron que la actividad fue un éxito debido al cumplimiento del itinerario y a que no hubo complicaciones durante el trayecto
Sobre comentarios de los estudiantes en práctica:	Los estudiantes en práctica comentaron lo grato que fue acompañar a los docentes en la salida a terreno ya que les permitió acercarse a los estudiantes en otro contexto, más horizontal, fuera de una sala de clases.
Sobre el análisis FODA:	Los estudiantes realizaron un análisis FODA como actividad de cierre de la salida a terreno.
Sobre la guía de trabajo:	La guía de trabajo fue solicitada al llegar al establecimiento por los profesores titulares, la que fue revisada y calificada con una nota. No hubo una retroalimentación de la guía y todas las calificaciones estuvieron sobre 6,0 las cuales fueron registradas en el libro de clases.

Del análisis de la observación participante se analizan las siguientes categorías sobre el enfoque didáctico de la Geografía:

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Bases geográficas</b>	<p>Los estudiantes apreciaron en terreno los diferentes componentes del territorio visitado, interactuando con el medio y los paisajes de los lugares visitados.</p> <p>Los estudiantes recibieron comentarios de los profesores referidos a la oportunidad que les brinda esta actividad de realizar un estudio del espacio geográfico a escalas local y regional.</p> <p>Se desarrollaron visitas guiadas en las cuales los guías dictaron charlas que posicionan de manera directa e indirecta los conceptos geográficos de localización, distribución, diversidad, cambio y relación.</p> <p>Los estudiantes recibieron una guía de trabajo en la cual debieron resolver actividades que propiciaban el desarrollo de habilidades como la observación, el análisis y la interpretación. Asimismo estas actividades favorecieron el trabajo de actitudes en torno a adquirir conciencia del espacio, reconocer la identidad espacial, valorar la diversidad del espacio y asumir los cambios del espacio.</p>
<b>Bases didácticas</b>	En lo referido a la formación integral implícita en la actividad, los profesores y estudiantes en práctica fueron

	<p>recabando los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los estudiantes a través del contacto y dialogo con ellos en el transcurso de la visita.</p> <p>Los estudiantes tuvieron la posibilidad de interactuar entre ellos y con los residentes de los lugares visitados evidenciándose una permanente y fluida conversación.</p> <p>En las charlas se hizo hincapié en la importancia de las actividades económicas en la vida de los habitantes del lugar y la región en determinados momentos históricos del acontecer nacional y como éstas han incidido en la cotidianidad de la personas.</p> <p>En el transcurso de las visitas se evidenció el intercambio de opiniones entre los estudiantes y una actitud de permanente cooperación en torno a las actividades propuestas e indicaciones de los profesores y estudiantes en práctica.</p> <p>Fue posible apreciar un respeto y cuidado del entorno de los lugares visitados por parte de todos los visitantes.</p>
--	--

Del análisis FODA realizado por los estudiantes que participaron en la salida a terreno se desprenden las siguientes categorías sobre la experiencia vivida.

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Planificación de la enseñanza</b>	Los estudiantes reconocen la planificación levantada por los profesores de la asignatura, además del profesionalismo que demostraron durante la actividad realizada.
<b>Construcción de aprendizajes</b>	Los estudiantes manifiestan que la actividad contribuyó a fortalecer sus conocimientos previos y generó un enriquecimiento cultural. Del mismo modo relevan el interés que demostraron por participar del terreno y aprender de la actividad.
<b>Aprendizaje situado</b>	Los estudiantes manifiestan lo relevante que resultó para ellos compartir con un minero y poder observar en directo el proceso económico que se lleva a cabo en la industria del acero. El contacto con diferentes paisajes también es relevado por ellos.
<b>Formación integral</b>	Los estudiantes reconocen el hecho de vivir la experiencia y expresan sentimientos favorables en torno a comprender la vida de los mineros y vivir en carne propia una de las piezas de la historia de Chile.
<b>Manejo de los tiempos</b>	Los estudiantes manifiestan el escaso tiempo que tuvieron para recorrer las instalaciones y dependencias de los lugares visitados.

## **Discusión de los resultados**

### **1. Sobre la salida a terreno**

Toda actividad de enseñanza que ponga en contacto a los estudiantes con su espacio geográfico resulta valiosa de analizar y potenciar. Sobre todo si en la actualidad los contenidos geográficos adolecen de un adecuado tratamiento didáctico en el aula. Una investigación llevada a cabo por Miranda (2006), con

estudiantes de enseñanza media, dejó entrever una cierta disposición negativa hacia la geografía escolar:

... “lo que no respondería a los contenidos, sino a la manera en que éstos se tratan, ya que los métodos con los que se trabajan en el aula son fundamentalmente de localización, descripción y memorización de saberes, sin el marco explicativo ni comprensivo requerido para entender y analizar el espacio geográfico” (Miranda, 2006, p.5).

De ahí la importancia de poder entregar a los profesores de historia y geografía una opción didáctica para posicionar una educación geográfica a partir de estrategias interactivas como las salidas a terreno. Como indica Argenis Montilla (2005):

“Las excursiones pedagógicas y trabajos de campo han sido desde los inicios de la enseñanza geográfica estrategias didácticas valiosas, y a pesar del inmenso avance de la ciencia y la tecnología actual, que ha introducido cambios significativos en los métodos de estudios de muchas disciplinas, este tipo de actividad tiene más vigencia que nunca, por cuanto es la mejor manera de verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en las aulas de clase” (p. 188).

Estas constituyen una práctica habitual en la mayoría de los establecimientos educacionales pero carecen de una adecuada orientación didáctica y no favorecen el logro de los aprendizajes esperados transformándose, muchas veces, en un salir de la escuela, recorrer un lugar y completar una guía de actividades.

En el caso analizado es posible constatar una adecuada planificación de la actividad, con instrucciones claras y una difusión oportuna a todos los involucrados en la misma; profesores, estudiantes y apoderados. Un aspecto destacado fue hacer partícipe a los estudiantes de una clase en la cual se realizó una contextualización temporal y espacial de los lugares que iban a ser visitados. Esto permitió posicionar histórica y geográficamente a los estudiantes en las temáticas y realidades que iban a ser observadas y trabajadas durante la visita. Se rescataron los conocimientos y experiencias previos de ellos y se conocieron sus expectativas e intereses. Esta es una práctica poco habitual en los establecimientos educacionales, ya que al momento de planificar una salida a terreno, los momentos previos están destinados a atender y resolver situaciones logísticas y administrativas.

Durante la visita, los profesores y estudiantes en práctica acompañantes asumieron el rol de garantes del orden y cuidado de los estudiantes, delegando en los guías de los sitios visitados la tarea de entregar información y responder las dudas que surgiesen. Si bien este es un aspecto que debe ser salvaguardado no es menos cierto que estas instancias también deben ser concebidas como espacios de enseñanza en los cuales el profesor de Historia y Geografía debe asumir un rol protagónico al respecto. Es quién mejor puede orientar y guiar la visita hacia el logro de los objetivos propuestos y desarrollar actividades de aprendizaje que permitan a los estudiantes trabajar los conceptos, habilidades y

actitudes geográficas. Las salidas a terreno son una gran oportunidad para la socialización de todos los participantes y permite al docente interactuar con sus estudiantes en otros contextos fuera de la sala de clases. Permite conocer otros comportamientos y es el espacio propicio para el trabajo de actitudes orientadas hacia el respeto, valoración y cuidado del otro y del entorno natural. Lo anterior puede ser potenciado en futuras salidas.

Las acciones pedagógicas realizadas con posterioridad a la visita merecen atención y una reorientación a futuro. Los estudiantes entregaron la guía de actividades, que debían completar durante la visita, la cual fue evaluada de manera sumativa, A la clase siguiente realizaron un análisis FODA en la cual evaluaron la experiencia vivida la que se plasmó en cartulinas las cuales fueron pegadas en las paredes de su sala. Ambas acciones carecieron de la adecuada orientación y retroalimentación por parte de los profesores, lo cual limitó profundamente el análisis y reflexión de los estudiantes sobre la salida a terreno. No se trabajaron las percepciones, sentimientos y experiencias vividas y adquiridas por parte de ellos, desaprovechándose la oportunidad de evaluar formativamente los aprendizajes construidos durante la experiencia. Es necesario fortalecer el trabajo posterior a una salida a terreno de modo de poder obtener el máximo beneficio de la misma.

La salida a terreno es una estrategia de enseñanza y aprendizaje pertinente de utilizar en todos los niveles de enseñanza y asignaturas, en particular Historia y Geografía. Los contenidos geográficos no pueden ser del todo comprendidos si no se está en contacto directo con el espacio geográfico. Su aporte a la enseñanza de la disciplina geográfica es indiscutible, pero su adecuada implementación, pasa por la permanente reflexión pedagógica del docente y las condiciones que genere el establecimiento educacional.

## **2. Sobre el enfoque didáctico**

El enfoque didáctico de la Geografía, propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México, es un modelo que perfectamente puede incorporarse a la enseñanza de la geografía en Chile. El análisis de la salida a terreno realizada por dos cursos de un establecimiento de la comuna de Temuco entregó las siguientes evidencias al respecto.

### **2.1. Bases geográficas**

Esta experiencia educativa permitió el trabajo de las bases geográficas establecidas en el enfoque. En primer lugar, los estudiantes lograron identificar, por medio de la observación, los componentes natural, económico, político, social y cultural del espacio geográfico. Es así como durante el desplazamiento, entre ambas regiones, observaron los diferentes paisajes naturales y sus elementos geomorfológicos, hidrográficos y atmosféricos. El componente económico se pudo apreciar al visitar la Compañía Siderúrgica Huachipato S.A y la antigua mina de carbón de Lota. El componente político fue reconocido por los estudiantes al identificar los límites regionales, provinciales y comunales de los territorios

visitados. Finalmente, los componentes social y cultural se vivenciaron en el recorrido por el circuito “Lota Sorprendente” donde los jóvenes pudieron conocer los restos materiales que dan cuenta de las formas de vida de la aristocracia y el mundo obrero en el Chile del siglo XIX. En segundo lugar, con respecto a las categorías de análisis del espacio geográfico - lugar, paisaje, territorio, región y medio- fue posible identificarlas durante el transcurso de la salida ya que ésta contempló el recorrido de dos regiones, Araucanía y Bío-Bío, los territorios al interior de éstas, la observación de paisajes naturales y culturales, la visita a diferentes lugares y la interacción con el medio. En tercer lugar, fue posible llevar a cabo un estudio del espacio geográfico a través de diferentes escalas, tal como proponen las bases geográficas del enfoque. En este caso se pudo trabajar con tres escalas territoriales: comunales, provinciales y regionales.

Finalmente, los lugares visitados permitieron trabajar los conceptos, habilidades y actitudes establecidos por el enfoque. La experiencia permitió que los estudiantes pudieran localizar los diversos componentes de los espacios geográficos visitados y apreciar su distribución y diversidad. Del mismo modo, permitió apreciar la relación entre ellos y los cambios que han experimentado a través del tiempo. Un ejemplo de lo anterior fue el recorrido del circuito “Lota sorprendente”. Con respecto a las habilidades predominó la observación a lo largo de todo el circuito. En conversaciones con algunos estudiantes fue posible llevar a cabo la integración e interpretación de la información, que se recibía por parte de los guías y profesores, y a través del desarrollo de una guía de actividades se trabajó el análisis. Sin embargo fue posible apreciar, una vez finalizada la salida, que no se habían diseñado actividades para llevar a cabo la representación de los espacios visitados. En relación con las actitudes no existen evidencias en torno a que los estudiantes adquirieran una conciencia del espacio, reconociendo su identidad y valorando la diversidad de éste, como tampoco que asumiesen los cambios que les permitiesen saber vivir en él. Es un tarea que quedó pendiente y que requiere, en futuras salidas, levantar indicadores de evaluación que den cuenta de su adquisición y no se asuma que por el sólo hecho de visitar determinados lugares éstas actitudes se han adquirido.

## **2.2. Bases didácticas**

Esta experiencia educativa también permitió el trabajo de las bases didácticas establecidas en el enfoque.

En primer lugar permitió un trabajo integral al incorporar, en el trabajo de aula, los pensamientos, experiencias, sentimientos y motivaciones de los estudiantes, las cuales fueron expresadas y consideradas desde la fase preparatoria de la salida hasta su etapa final. En segundo lugar, la salida a terreno favoreció la construcción permanente de aprendizajes, muchas veces sin que los mismos estudiantes se diesen cuenta, lo cual se vio enriquecido a través de la interacción con otros y con el espacio. Son ellos quienes señalan que la actividad en terreno contribuyó a fortalecer sus conocimientos previos, generando un enriquecimiento cultural y un interés por conocer y aprender.



En tercer lugar, los mismos estudiantes valoraron el hecho de vivir experiencias “in situ”, expresando sentimientos favorables en torno a la importancia de comprender la vida de los mineros y vivir en carne propia uno de los procesos claves de la historia de Chile. De esta manera se evidenció el desarrollo de un aprendizaje situado donde los estudiantes tuvieron oportunidades de aprender en contexto y conocer sucesos y problemas reales que les permitió valorar la importancia de la geografía en la vida cotidiana propia y del resto de las personas. Asimismo, la salida a terreno propició un aprendizaje dialógico, por parte de los estudiantes, a través del intercambio de percepciones y representaciones de los lugares visitados y experiencias vividas. Muchas de estas fue posible apreciarlas durante el recorrido y el viaje de regreso, como también en el análisis FODA realizado. Para futuras actividades de este tipo, se requiere otorgar mayor protagonismo a estos aprendizajes ya que son los estudiantes los verdaderos constructores y protagonistas de éste.

La salida a terreno brindó, a los estudiantes, la oportunidad de trabajar las competencias geográficas. Sin embargo, no es posible identificar avances significativos en su materialización debido a que su trabajo en el curso es reciente. La evidencia de éstas no se concreta con una o varias salidas a terreno sino que forma parte de un trabajo continuo y cotidiano en la sala de clases y fuera de éstas. Tal como sostiene Sordo (2011):

“El desarrollo de competencias geográficas constituye un proceso permanente que no concluye en un momento específico, ya que a partir de las experiencias de los alumnos se van ampliando y perfeccionando a lo largo de la vida en todos los ámbitos en los que participan, no sólo el escolar” (p.165).

Por lo anterior se requiere de profesores capaces de incorporar nuevas estrategias a la enseñanza de la geografía y sobre todo generar los espacios y las oportunidades para que los estudiantes sean capaces de movilizar y aplicar los aprendizajes adquiridos en diversas situaciones, cotidianas y tal vez problemáticas, que se gestan y desarrollan en todo espacio geográfico.

## Conclusiones

La mejora de las prácticas pedagógicas debe ir acompañada de una reflexión permanente de la misma y en particular de las estrategias de enseñanza que se implementan en la sala de clases. En este sentido las estrategias interactivas en contextos extra aula son una posibilidad concreta para la formación integral de los estudiantes y la construcción de aprendizajes significativos. Más aún si están respaldadas por un modelo o enfoque didáctico que oriente su implementación y desarrollo.

La enseñanza de la geografía debe posicionarse como una disciplina relevante para la comprensión de la realidad social desde una dimensión espacial. En este sentido las salidas a terreno contribuyen de manera significativa a la formación de un pensamiento geográfico y al desarrollo de competencias geográficas que les

permitan a los estudiantes vivir en armonía con su entorno y transformarse en sujetos críticos y creativos que aporten en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de su espacio geográfico. Estas experiencias son una valiosa instancia para desarrollar una educación geográfica que aborde la complejidad del espacio geográfico y fomente el aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes geográficas.

El enfoque didáctico para la enseñanza de la geografía, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública de México, entrega bases geográficas y didácticas que pueden incorporarse a la enseñanza y aprendizaje de la geografía en Chile. Lo anterior es posible ya que ambas propuestas curriculares contienen aspectos en común. Sus propósitos de enseñanza propician la relación entre sociedad y espacio geográfico y buscan desarrollar competencias que permitan a los estudiantes movilizar conceptos, habilidades y actitudes a situaciones de la vida cotidiana para asumirse como parte del espacio geográfico. Con respecto a las habilidades, se trabajan observación, análisis, integración, representación e interpretación. Asimismo, las metodologías didácticas de ambas propuestas consideran la investigación, el estudio de caso, la construcción de maquetas y el trabajo con mapas.

El caso presentado en este artículo, permitió evidenciar que en una salida a terreno es posible llevar a cabo el trabajo de las bases geográficas del enfoque didáctico mexicano ya que permite el trabajo de los componentes del espacio geográfico a diferentes escalas, sus categorías de análisis, conceptos, habilidades y actitudes. Del mismo modo quedó reflejado que esta estrategia favorece el tratamiento didáctico de los contenidos geográficos, la construcción de aprendizajes en un contexto situado y dialógico en donde se posiciona la formación integral y el desarrollo de competencias geográficas. De este modo, su consideración vendría a complementar y enriquecer las disposiciones y orientaciones presentes en los planes y programas de estudio establecidos por el Ministerio de Educación de Chile para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En investigaciones futuras, se sugiere analizar otras estrategias de enseñanza que puedan incorporar el enfoque didáctico presentado en este estudio, para de esta forma enriquecer su implementación y ampliar las posibilidades de aprendizaje por parte de los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

Arenas, A. (2009): Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Ciencias Sociales Escolares. Casos Chilenos. Tesis Doctoral. Programa: Doctorado Interuniversitario Universidad de Alcalá: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje Educación: Perspectivas Contemporáneas. Universidad de Alcalá de Henares, España, pp. 349. Sin publicar.

- Arráez, M., Calles, J., Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, vol 7, nº 002, 171-181.
- Barzelay, M., Cortázar, J. C. (2004). Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social. Washington D. C.: INDES.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). Hacer geografía en la escuela: Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Novedades educativas.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 595-617.
- Gurevich, R. (2009): Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza. *Revista 12 (ntes)*, núm.4, año 1, 9-12.
- Larripa, M. y Erausqui, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, Intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Facultad de Psicología. UBA. Secretaría de Investigaciones Anuario de investigaciones. Volumen XV, 109-124.
- MINEDUC (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio para Séptimo año Básico, Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer año Medio, Santiago de Chile: MINEDUC.
- Miranda, P. (2006). Paradigmas dominantes en la enseñanza aprendizaje de la geografía: obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia en el siglo XXI”. Pontificia Universidad Católica de Chile, Grupo de Reflexión e Investigación en Didáctica de las Ciencias, 1-5.
- Montilla, A. (2010). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Revista Geoenseñanza*. Vol. 10, julio-diciembre, 187-195.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago: J. C. Sáez Editor.
- Pulgarín, M. (2002). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales. Recuperado el 23 de septiembre de 2013, de [http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El\\_Espacio.pdf](http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf)
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P.; Pagés, J. (coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria (pp.97-121). Barcelona: Horsori
- Ruedas, M. (2012). Ontología conductista del hecho educativo en futuros docentes. *Revista Diálogos educativos*, Vol. 12, 5, 28-54. Recuperado el 11 de octubre de 2013 de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/ruedas>

- Santiago Rivera, J. (1999). Otros fundamentos para enseñar geografía. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, 75-99.
- Santos, M. (2009). Espacio y Método. Algunas reflexiones sobre el concepto de espacio. *Revista Gestión y Ambiente*, núm.1.vol.12, 147-148.
- Schulman, L. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9 (2), 71-92.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje. México: SEP.
- Sordo, M. (2011). ¿Cómo aprender geografía en educación básica en México. En Secretaría de Educación Pública: Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje (pp.145-167). México: SEP.