

ABSTRACT

Este escrito presenta los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *Construcción del concepto de Geografía por docentes del Segundo Ciclo Básico de Escuelas Municipales de la Región de Valparaíso durante los años 2015 - 2016*, como parte de la tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo y con Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el objetivo de describir las concepciones de los profesores acerca de la Geografía, como disciplina y como materia escolar.

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE GEOGRAFÍA POR DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO BÁSICO DE ESCUELAS MUNICIPALES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO DURANTE LOS AÑOS 2015-2016

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

Valparaíso, Agosto de 2016

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Introducción	6

PRIMERA FASE

1. Introducción	10
-----------------------	----

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

2. Introducción	12
3. Planteamiento del Problema	13
3.1 Objetivo de Investigación	15
3.2 Preguntas de Investigación	16

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Introducción	18
2. Pensamiento Geográfico	18
2.1 Inicios y Evolución del Pensamiento Geográfico	18
3. Currículum Escolar de Geografía en Chile	23
3.1 La Geografía escolar en Chile. El currículum Geográfico	23
3.2 El currículum a partir de los ajustes curriculares 2012	27
4. Construcción del Concepto de Geografía por el Cuerpo Docente	29
4.1 Definiciones	29
4.2 Percepción de los Docentes	30
4.3 Creencias y Experiencias de los Docentes	30
4.4 Influencia de las ideas, experiencias y conocimiento cotidiano en la enseñanza	31
5. Aportes de investigaciones previas. Estado de la cuestión	36

CAPÍTULO III: SUPUESTOS Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1. Introducción	41
2. Supuestos de Investigación	42

3. Justificación del Estudio	43
3.1 Relevancia Social	43
3.2 Implicaciones prácticas	44
3.3 Valor teórico	44

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

1.Introducción	48
2. Diseño Metodológico de la Investigación	48
2.1 Tipo de Estudio	49
2.2 Enfoque metodológico	49
2.3 Método de Investigación	49
2.4 Alcance de la Investigación	
2.5 Plan de Trabajo	50
3. Etapas Metodológicas de Investigación.....	51
3.1 Recolección de datos	53
3.2 Análisis de datos	53
4. Estrategias de Análisis	54
4.1 Estrategias de Análisis Análisis Estadístico Descriptivo	54
4.2 Análisis de Contenido	55
4.3 Triangulación de Grupo de Expertos	56
5. Dimensiones y Categorías de Análisis	58
5.1 Formulación de dimensiones y categorías de análisis	59
6. Los datos y su recolección	61
6.1 Muestra y selección de participantes	61
6.2 Criterios de selección de la muestra	61
6.3 Instrumentos de recolección de datos	62
7. Validez y confiabilidad de los datos	65

CAPÍTULO V: RESULTADOS

1.Introducción	68
----------------------	----

2. Resultados	68
2.1 Perfil de la Muestra	68
2.1.1 Edad de los participantes: ¿Cuál es su edad?	69
2.1.2 Género	70
2.1.3 Área de Enseñanza (Urbano/Rural/Otro)	70
2.1.4 Años de Enseñanza	71
2.1.5 Años de Enseñanza de Geografía	72
2.1.6 ¿Qué grado académico (no relacionado con enseñanza) tiene usted?	74
2.1.7 ¿Qué título profesional tiene usted (en enseñanza)?	75
2.1.8 ¿Tiene alguna otro estudio académico/profesional/experiencia laboral que usted piense ha influenciado su preparación como profesor de geografía (por ejemplo, escribir un texto de estudio, trabajar en un laboratorio, etc.)?	80
2.1.9 ¿Tiene algún tipo de experiencia personal que usted piense ha influenciado su preparación como profesor de Geografía (Por ejemplo, viajar, vivir cerca de algún accidente geográfico, etc.)?	82
3. Comprensión de la Geografía	85
3.1 Respuestas Pregunta 10: Afirmaciones más Representativas Acerca de la Geografía Académica	64
3.2 Respuestas de la Pregunta 11: Afirmaciones más Representativas Acerca de la Geografía Escolar	66
3.3 Respuestas de la Pregunta 12: Afirmaciones más Representativas Acerca de lo que el Público piensa de la Geografía	68
3.4 Análisis Comparativo de las respuestas de las preguntas 10, 11 y 12	70
4. Comprensión del Currículum de Geografía	71
4.1 Pregunta 18: ¿Por qué es importante aprender Geografía en la escuela?	71
4.2 Pregunta 19 A: Defina lo que usted cree que es la Geografía	72
4.3 Pregunta 19 B ¿Es la geografía que usted enseña diferente a lo que describió anteriormente? ¿De qué forma es diferente?	78

Segu

CAPÍTULO VI: TRIANGULACIÓN DE GRUPO DE EXPERTOS

1. Introducción	105
2. Aportes y Modificaciones Generados en el Proceso de Triangulación	105
2.1 Objetivo de Investigación	105
2.2 Marco Teórico	106
2.3 Metodología de Análisis	123
2.4 Resultados de la Investigación	126
3. Resultados a partir de la Comparación de Profesores de Enseñanza Básica y Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	127
3.1 Perfil del Participante	127
3.2 Comprensión de la Geografía	133
3.3 Comprensión del Currículum de Geografía	141

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

1. Introducción	157
2. Conclusiones	157
2.1. El Docente de Geografía	157
2.2. Comprensión de la Geografía y el Currículum Geográfico	158
2.3. Enseñanza de la Geografía	159
2.4. La importancia de enseñar Geografía en la Escuela	160
3. Discusión	162
4. Proyecciones de la Investigación	163
BIBLIOGRAFÍA	166
ANEXOS	170

Resumen

Este estudio exploratorio, parte de una investigación mayor, se sustenta en la necesidad de valorar y fortalecer la Educación Geográfica en el sistema escolar chileno para así formar ciudadanos informados, críticos, responsables y transformadores de su entorno territorial; situando al Docente como un actor relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A través de un cuestionario aplicado a sesenta Docentes que enseñan la asignatura en los cursos de 6°, 7° y 8° Básico de educación municipalizada en Chile, se busca diagnosticar el contexto de la enseñanza de la Geografía en la Región de Valparaíso, a partir de la caracterización del Docente, su comprensión acerca de la disciplina y el contenido escolar, al tiempo de identificar los elementos que los docentes utilizan para construir el concepto de Geografía y establecer si estos se relacionan o no con los Ajustes Curriculares 2012.

Los principales hallazgos revelan que los Docentes de Geografía definen esta disciplina de acuerdo a distintos enfoques geográficos tradicionales, principalmente desde la Geografía General, Sistemática y Ambientalista. En función del Currículum Nacional, los Docentes construyen el concepto de Geografía a partir de los contenidos disciplinares relacionados con los factores del Espacio Geográfico y aquellos que interactúan con él, reafirmando su concepto desde las experiencias sociales que han vivido.

Abstract

This exploratory study, part of a larger investigation, is based on the need to assess and strengthen Geographic Education in the Chilean school system to form citizens informed, critical, responsible and transformers of their local environment; placing the teacher as a major player in the teaching-learning process.

Through a questionnaire applied to sixty teachers who teach the subject in the courses of 6th, 7th and 8th Basic municipal education in Chile, it seeks to diagnose the context of the teaching of geography in the region of Valparaiso, from the characterization of teachers, their understanding of the discipline and school content, while identifying the elements that teachers used to build the concept of Geography and establish whether they are related or not Curricular Settings 2012.

The main findings reveal that Geography Teachers define this discipline according to different geographical traditional approaches, mainly from the General, Systematics and Geography Environmentalist. According to the National Curriculum, Teachers build the concept of Geography from the disciplinary content factors related to geographic space and those who interact with him, reaffirming its concept from social experiences they have lived.

Introducción

A través de las prácticas docentes relacionadas a la Formación Inicial de la Carrera de Pedagogía Básica con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales se ha podido constatar en el aula que el eje de Geografía, presente en las Bases Curriculares vigentes, no es relevado por los docentes en ejercicio, siendo invisibilizado o quedando relegado a un proceso de enseñanza aprendizaje superficial o inexistente, o en otros casos subordinado al aprendizaje de la Historia, como un escenario de los hechos históricos. Estas observaciones realizadas dentro de aula dan pie a suponer que esta materia escolar no se considera importante para la formación de los educandos o bien los docentes no están preparados para impartirla con las orientaciones que hoy se encuentran en el Currículum Nacional.

La Geografía Escolar en Chile ha pasado por distintas visiones y propósitos en lo referente al Currículum Escolar, siendo incluso invisibilizada nominalmente de la asignatura. Hoy, con un nuevo enfoque, la Geografía Escolar ha tomado un fuerte realce como una disciplina que contribuye a la formación de ciudadanos íntegros, críticos, informados, responsables, capaces de interactuar con su medio y transformarlo. Sin embargo, esta nueva visión de la Geografía se encuentra en ciernes y, en consecuencia, no hay estudios exhaustivos sobre el tema.

Acorde a la necesidad de valorar y fortalecer la Geografía Escolar en Chile es que se presenta esta investigación denominada *Construcción del concepto de Geografía por docentes del Segundo Ciclo Básico de Escuelas Municipales de la Región de Valparaíso durante los años 2015 - 2016*, como parte de la tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo y con Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Este estudio, es parte de una investigación internacional, efectuada en paralelo en Chile, Inglaterra, Portugal, Suecia y Singapur, denominado “Disparidades Geográficas: ¿Cómo la Geografía Escolar es definida alrededor del mundo?”, con el propósito de explorar las tradiciones

geográficas y educativas sobre la materia en los diferentes contextos nacionales que afectan las formas en que los profesores piensan la asignatura y determinan su importancia.

La presente investigación, de tipo exploratorio, pretende abordar la Geografía Escolar en Chile y establecer un diagnóstico acerca de las características de los Docentes que enseñan la asignatura de Geografía en el sistema escolar actual, la visión que ellos tienen con respecto a la Geografía como disciplina y como contenido escolar; la función social y utilitaria que le otorgan a esta materia escolar, y cómo comprenden el Currículum Escolar en relación a la Educación Geográfica.

Finalmente, se tratará de establecer un nexo entre el Currículum Nacional vigente y las experiencias del docente, para así constatar si existe o no una relación entre ambas posturas, además de dilucidar si estas concepciones acerca de la Geografía son llevadas o no al aula de clases por el Docente, situándose como uno de los actores relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para efectos de comprensión del estudio por parte del lector, este se presenta en dos etapas, denominadas Fases de Investigación, que se encuentran articuladas por un proceso de Triangulación de Grupo de Expertos.

La Primera Fase consiste de la realización del marco teórico, marco metodológico, supuestos, análisis de resultados y conclusiones preliminares, elaborado por el grupo de tesis a cargo de la investigación. Todo este material es aquel que se presenta al proceso de Triangulación de Grupo de Expertos; este consta de un grupo de Docentes familiarizado con la disciplina de Geografía en distintos niveles, quienes discuten la información presentada en la investigación, con el fin de validar tanto estructura como análisis del estudio. En esta instancia los expertos discuten tanto entre ellos como con los investigadores para recabar nueva información y darle mayor consistencia al estudio.

Posterior a esto se presenta la Segunda Fase de Investigación, donde se dan a conocer las transformaciones del trabajo de estudio. Estos cambios se realizan para otorgarle mayor fiabilidad,

mitigar los problemas de sesgo de los investigadores del estudio y disponer de validez en los resultados.

En esta Segunda Fase se presenta un nuevo enfoque al objetivo de la investigación, puesto que durante el proceso de Triangulación expertos e investigadores en conjunto observan, analizan e interpretan el fenómeno estudiado. A partir de esta instancia se profundiza el estudio realizado a través de un análisis reformulado que entrega mayor valor y utilidad a los resultados e interpretaciones de las respuestas de los Docentes encuestados.

PRIMERA
FASE DE INVESTIGACIÓN

Introducción

En la Primera Fase de estudio se dan a conocer distintos capítulos propios de lo investigado. Cada uno de ellos responde a un capítulo propio, donde se da a conocer el objetivo de cada apartado en su correspondiente introducción.

En primer lugar se presenta el capítulo de Antecedentes que consta del Planteamiento del Problema, Objetivos y Preguntas Guía de la investigación.

En segundo lugar se encuentra el Marco Teórico, el cual tiene como objetivo establecer los parámetros sobre los cuales se sustenta esta investigación. En este capítulo se da a conocer fundamentos y conceptos que contextualizan el estudio, tal como el Pensamiento Geográfico, el estado del Currículum Geográfico en Chile, la Construcción del Concepto de la Geografía por el cuerpo Docente, además del aporte de investigaciones anteriores en la temática a desarrollar.

El tercer capítulo de esta Primera Fase corresponde a Supuestos y Justificación del Estudio, en donde se presenta la relevancia social de esta investigación, su valor teórico e implicaciones prácticas en el área de estudio señalada.

Posteriormente, el capítulo de Marco Metodológico da a conocer los lineamientos seguidos en la investigación, paradigma, enfoque y proceso de indagación, con su correspondiente fundamentación.

Para finalizar esta Primera Fase se presenta el capítulo de Resultados, con los hallazgos obtenidos durante el análisis realizado en esta instancia de investigación.

Cabe señalar que la Primera Fase de Investigación responde a una perspectiva de interpretación del fenómeno investigado por parte del grupo de investigadores (tesistas) y del Profesor guía del proceso; y que a partir de la Triangulación realizada comienza la Segunda Fase de Investigación. En esta fase, y como producto de la Triangulación por un grupo de Expertos, se modifican aspectos de este estudio: Especificando los objetivos de investigación, delimitando el

Marco Teórico, y reformulando categorías de análisis, además de especificar la Metodología de Análisis.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

- 1. Introducción**
- 2. Planteamiento del Problema**
- 3. Objetivo de investigación**
- 4. Preguntas de Investigación**

1. Introducción

Durante las Prácticas Pedagógicas de la Carrera de Educación Básica se ha constatado la poca afinidad que demuestran los Docentes en ejercicio a la Geografía, atribuyendo esta situación al escaso conocimiento del docente que enseña la asignatura sobre los contenidos específicos del área de Geografía , dejando las unidades de aprendizaje correspondientes a esta área al final del año escolar o utilizando la disciplina geográfica como complemento de la Historia, al presentar el territorio sólo como escenario de hechos históricos.

Por estas razones, en esta etapa de Formación Inicial Docente, se han identificado ciertos sesgos respecto a esta área, siendo una de ellas el bajo conocimiento disciplinar y didáctico por parte de los Docentes que enseñan la asignatura en el sistema escolar.

Los Programas de Estudio entregados por el Ministerio de Educación, por su parte, han acrecentado esta problemática al relegar la Geografía al alero de la Historia y de las Ciencias Sociales, sin otorgarle un papel preponderante en la formación del estudiante, a excepción de los Ajustes Curriculares 2012, que devuelven el protagonismo a la Educación Geográfica, al integrarla como eje fundamental de aprendizaje en igualdad de condiciones que la Historia y la Formación Ciudadana. Sin embargo, los Docentes mantienen la subvaloración de esta disciplina.

Esta tesis, al estar inmersa en un proyecto internacional, sustenta sus bases en el reconocimiento y diagnóstico del estado de la Geografía a nivel disciplinar en distintos países, a raíz de la necesidad que surge de comparar dichos estados educativos de la disciplina, reconocer las prácticas que los países mejor evaluados realizan en sus aulas y la perspectiva en que los docentes la conciben, ya que la investigación en este ámbito disciplinar y didáctico se está consolidando como un área de estudio relevante para la formación del educando, la Educación Geográfica es un área que cobra fuerza y avanza cada vez más en distintos lugares del planeta.

2. Planteamiento del Problema

El valor del saber Geográfico radica en que éste tiende a desarrollar la capacidad de *“comprender la dinámica espacial del mundo a escala global, regional y local, de formular problemas geográficos, adquirir, organizar y analizar la información geográfica, y resolver los problemas planteados”* (Delgado y Murcia, 1999, p. 30), es decir, el análisis y la comprensión holística del territorio.

Como materia escolar, la Geografía contribuye al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales para la formación y educación de los alumnos y alumnas, aportando desde el conocimiento a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas, como al conocimiento y comprensión de las sociedades en su conjunto (Prats, 2014). Además, permite comprender las causas de la acción humana sobre el medio físico, situando al alumno en el Espacio Geográfico que lo rodea y, al mismo tiempo, otorga al estudiante las herramientas necesarias para resolver las problemáticas que el medio le plantea, a través de la adquisición del método propio de las Ciencias Sociales, aplicable no solo en la escuela, sino que también fuera de ella, en su vida cotidiana.

En esta línea de pensamiento, la Educación Geográfica actual requiere de un Docente que conozca tanto de Geografía en su ámbito disciplinar, como de procesos pedagógicos y de didáctica de la enseñanza, puesto que es un actor fundamental en el aula de clase como mediador del conocimiento, en este caso Geográfico.

Por otra parte, es necesario relevar que el Conocimiento Geográfico que llega finalmente a las aulas de clase es seleccionado y regulado a través del Currículo Nacional presentando una visión particular del mundo a los estudiantes, bajo la óptica del contexto histórico y social en que éste es y será implementado.

Estas visiones del conocimiento ya acotadas de la realidad son plasmadas en los planes y programas de estudio y en los textos escolares vigentes, legitimadas durante el proceso educativo;

aún cuando éstas no siempre concuerdan con las visiones propias de quien interviene en dicho proceso: el Docente, quien en su heterogeneidad expresa, además de lo propuesto por el curriculum, su propio bagaje de percepciones y valores culturales de acuerdo a sus experiencias personales.

El Docente, como sujeto social, posee significados construidos durante su Formación Académica, así como otros que resultan de sus experiencias personales, esquemas de pensamiento y comportamiento en relación al contenido curricular, por tanto, sus acciones y decisiones a la hora de implementarlo no son, en ningún caso, neutras, puesto que *“las experiencia culturales de los profesores dejan un sedimento a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de sus actitudes, de la ciencias, el conocer y la cultura”* (Gimeno Sacristán, 2007, p. 218).

Por esta razón, se considera en esta investigación al Cuerpo Docente como objeto de estudio ya que sus experiencias construyen un significado particular respecto a la disciplina Geográfica y al contenido escolar, siendo representativo además de su Práctica Pedagógica en el aula, puesto que la forma en que el Docente percibe y define el concepto de Geografía y su posible alineación con el Marco Curricular vigente nos dará luces de la situación de la Enseñanza de la Geografía en el sistema escolar, permitiendo además, contribuir a una mejora de la Educación Geográfica a nivel país.

3. Objetivos de investigación

El objetivo de investigación aquí expresado, corresponde a un planteamiento inicial dentro de este estudio, el cual es reformulado en la segunda Fase de Investigación, posterior a la Triangulación por un Grupo de Expertos.

Para esta primera Fase de Investigación, el Objetivo se constituye de dos vertientes, correspondientes a:

Describir qué elementos que influyen en la construcción del concepto de Geografía por los Docentes que enseñan esta disciplina en el Segundo Ciclo Básico de Escuelas Municipalizadas de la Región de Valparaíso; y cómo estos se articulan en la construcción de este concepto, como disciplina y como contenido escolar.

4. Preguntas de Investigación

Las preguntas expuestas en este apartado se relacionan a la Primera Fase de Investigación y pretenden guiar la estructura de este trabajo investigativo. Cada una de ellas representa un área que se pretende abordar a través del desarrollo del marco teórico y se relaciona . directamente con los datos obtenidos a través de la aplicación del Cuestionario.

Estas surgen desde la propia observación del problema en cuestión y se relaciona al propósito de este estudio:

¿Cómo construyen los Docentes el concepto de Geografía?

¿Con qué paradigma / corriente Geográfica se identifican los Docentes para construir el concepto de Geografía?

¿El concepto de Geografía construido por los Docentes se relaciona al expresado en los Ajustes Curriculares 2012?

¿Qué tipo de experiencia influye en la construcción del concepto de Geografía que tienen los Docentes que enseñan la asignatura?

Las preguntas guía de la Primera Fase de Investigación, se complementan en la segunda parte de este estudio, puesto que al redireccionar la investigación, producto de la Triangulación de Expertos, y a la luz de las nuevas interrogantes que surgen, se hace necesario revisar también este aspecto, con el fin de mantener coherencia en la investigación (Ver Capítulo VI: Triangulación).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Introducción

2. Pensamiento Geográfico

2.1 Inicios y evolución el Pensamiento Geográfico

3. El Currículum Geográfico

3.1 Currículum Escolar de Geografía en Chile

3.2 Currículum a partir de los Ajustes Curriculares 2012

4. Construcción del concepto de la Geografía por el Cuerpo Docente

4.1 Definiciones

4.2 Percepción de los Docentes

4.3 Creencias y Experiencias de los Docentes

4.4 Influencias de las Ideas, Experiencias y Conocimiento cotidiano en la Enseñanza

4.5 Experiencia del sujeto con su Contexto

4.5.1 Experiencias Académicas de Formación Escolar

4.5.2 Experiencias Académicas de Formación Profesional

4.5.3 Experiencias Académicas de Formación Laboral

5. Aportes de investigaciones previas. Estado de la cuestión

1. Introducción

Los lineamientos teóricos que guían el análisis y desarrollo de esta investigación son expuestos en este capítulo a través de tres ejes temáticos:

En primer lugar se presentan elementos teóricos acerca de la Geografía y el conocimiento Geográfico, tal como la evolución del Pensamiento Geográfico a través de la historia, así como los distintos paradigmas y enfoques que ésta ha experimentado junto al devenir de las sociedades.

En segundo lugar, y con el propósito de cotejar si este proceso evolutivo se ha visto o no reflejado en la formulación e implementación del Currículum Nacional, se describen las principales reformas y ajustes curriculares que han impactado en la educación chilena desde sus orígenes hasta los ocurridos en el año 2012, vigentes al día de hoy.

En el tercer apartado expone como la formación o construcción de un concepto está estrechamente ligada al contexto experiencial de la realidad social y cultural del individuo, siendo este contexto concreto y particular para cada persona y por tanto subjetivo. A partir de lo anterior, se describe el concepto de experiencia como elemento sociocultural constitutivo del proceso de conceptualización de la Geografía que es declarado por el Docente que imparte la asignatura.

Es necesario destacar que el Marco Teórico presentado en este capítulo es una revisión inicial de la bibliografía y corresponde a la Primera Fase del proceso de investigación y a partir de ello se elaboran las categorías de análisis de datos. Este es precisado con posterioridad al proceso de Triangulación por el grupo de Expertos (ver Capítulo VI: Triangulación). Las modificaciones realizadas corresponden a una nueva revisión bibliográfica que permite enriquecer el estudio con nuevas perspectivas de análisis a partir de la elaboración de nuevas categorías para la revisión de los datos obtenidos.

2. Pensamiento Geográfico

La Geografía, como disciplina, ha pasado por varios estadios de pensamiento a lo largo de su historia, de acuerdo a la utilidad o función social que le otorga cada contexto histórico, así como a la concepción del espacio de cada época. Del mismo modo el objeto de estudio de esta ciencia social ha sido tema de controversias, por lo que, hasta hoy no existe una definición que sea

común para todos los actores sociales, aceptando distintas visiones de la geografía que conviven entre sí.

2.1 Inicios y Evolución del Pensamiento Geográfico

La Geografía remonta sus orígenes a la Antigüedad, y es en esta época que surge el vocablo que la designa, proveniente del griego Geos, Tierra y Grafein, describir. Desde ese entonces, tanto el Pensamiento Geográfico, como los intentos de definición de la Geografía como disciplina y su objeto de estudio ha sufrido transformaciones a través del tiempo, de acuerdo a la concepción del espacio, la funcionalidad del Conocimiento Geográfico y a los quehaceres que la vinculan al desarrollo social de los grupos humanos en los diferentes momentos de la historia de la humanidad.

La siguiente tabla resume las distintas tendencias o corrientes geográficas de acuerdo a su evolución cronológica, indicando además las distintas concepciones acerca del Espacio Geográfico (ver Figura 1).

Así, en un primer momento la Geografía se dedica a observar y describir el medio natural circundante, siendo su objeto de estudio el relieve terrestre y los fenómenos que ocurren en él. La Geografía de esta época es de carácter fundamentalmente descriptivo y enciclopédico, concepción que perdura en los siguientes siglos.

Durante el Medioevo la Geografía se avoca a una descripción utilitaria de catastros urbanísticos (camino, edificios, acueductos, puentes) lo que permitió una dominación del espacio, sin una preocupación profunda por los aspectos teóricos o filosóficos del saber geográfico (Cuadra, 2014).

Período	Tendencia o corriente	Concepción del espacio
Siglos XVIII y XIX	Enciclopédica	Enumeración, descripción, localización y cartografía de lugares. Descripción sistemática del relieve terrestre
Siglo XIX	Determinismo Ambiental	El espacio como ambiente natural, determinante de la actividad humana Encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos
Siglo XX	Posibilismo	El medio físico ofrece posibilidades que el ser humano utiliza o desaprovecha.

	Regionalismo	Estudio de las particularidades de cada espacio. Búsqueda del enfoque sintético de la región. La región como área combina fenómenos físicos y humanos particulares que caracterizan a cada paisaje.
1940 1960	Geografía Cuantitativa	Búsqueda de regularidades y modelos en el espacio que permiten la planificación espacial. Cuantificación de fenómenos y procesos
1960 en adelante	Geografía de la Percepción	El espacio subjetivo. La imagen mental. La sociedad decide su comportamiento espacial no en función del medio Geográfico real, sino de la percepción que posee de él.
1968 en adelante	Geografías Radicales	El espacio como producto social. Actitud crítica y activa del geógrafo para la comprensión y transformación de la realidad social

Figura N° 1 Cuadro Resumen. Inicios y evolución del Pensamiento Geográfico.

Fuente: Reelaborado a partir de Cordero y Swarzman, 2007, p.22.

A partir de la Edad Moderna, caracterizada como la época de los grandes descubrimientos Geográficos, la Geografía, sin dejar de ser descriptiva, incorpora un factor explicativo, al preguntarse sobre las causas, procesos y efectos de los Fenómenos Geográficos observados (Rojas Salazar, 2005) y destacando la importancia de las relaciones en el espacio. Durante este período la Geografía cartográfica y corológica cobra especial importancia de la mano del antropocentrismo y la sistematización científica y el precapitalismo (Cuadra, 2014).

Aún cuando la Geografía de principios del siglo XIX aún transita por la postura enciclopédica, en la que prevalece la descripción, la localización y la cartografía como principal objetivo de estudio, a fines del mismo siglo, la Geografía ha adquirido gran desarrollo disciplinar, tanto en contenidos, métodos y principios, académico, con una marcada presencia institucional en todos los niveles de enseñanza.

Los principales impulsores del Conocimiento Geográfico acaecido en esta época son la exploración de los nuevos territorios, la revolución industrial y el imperialismo dominante. con un fin utilitario a sus respectivos propósitos.

Durante la Edad Contemporánea, los aportes de Humboldt, Ritter, Richthofen y Ratzel consolidan el ciclo formativo de la Geografía como disciplina científica, en el contexto del método inductivo y de la doctrina Determinista, la cual considera la influencia del medio físico en las actividades del ser humano, determinando su actuar, enlazando los factores físicos a los fenómenos humanos.

El determinismo da paso a la vertiente Posibilista, enunciada por Lucien Febvre. Según esta corriente el medio físico no es quien determina las actividades humanas, sino que ofrece ciertas posibilidades que pueden ser aprovechadas o no por el ser humano:

“La superficie terrestre, es vista ahora como un campo dinámico, puesto que el espacio es entendido como un lugar donde ocurren los procesos naturales aprovechables para la actividad humana” (Cordero y Swarzman, 2007, p. 23).

Durante este mismo periodo se desarrolla la corriente Regionalista de Vidal de la Blanche, quien postula que como área, o espacio geográfico, la región combina la singularidad de los fenómenos físicos y humanos en un paisaje particular.

La Geografía es vista ahora como un puente entre las ciencias naturales y sociales (humanas), que transita *entre una “Geografía física que se constituye en fecha temprana y que arraiga en la cultura de las ciencias naturales desde la Ilustración, y una Geografía humana que se pretende configurar como una geografía capaz de integrar lo físico y lo humano”* (Ortega, 2000, p 15).

Entre los años 1940 a 1960 se generalizan los cambios metodológicos en todas las ciencias, incluyendo a la Geografía. Aparecen las tendencias neopositivistas que critican arduamente al Historicismo Posibilista, dando paso a la denominada Nueva Geografía.

Los modelos teóricos que de aquí surgen constituyen una representación simplificada de la realidad que permite abstraer y analizar algunas características espaciales, ejemplo de ello son las teorías de los lugares centrales (jerarquía de núcleos y áreas de influencia), teoría de la difusión (ritmos en la adopción de las innovaciones), teoría de los sistemas (estudio de las redes de ciudades y su jerarquía). Surge así, una Geografía Cuantitativa.

A partir de 1960 las ciencias sociales y la construcción social de la realidad, se ven afectadas por el descubrimiento del campo de la percepción subjetiva de la realidad. Esta corriente postula que el ser humano decide su comportamiento espacial en función de lo que percibe y no del medio real, incorporando la dimensión subjetiva, cultural y simbólica en los estudios

Geográficos. Desde el enfoque de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, entonces, se desprenden los estudios de urbanismo, percepción de riesgo, medio y paisaje.

A final de la década del 60, la Geografía supera su vertiente historicista y da paso a las Corrientes Geográficas Radicales, las que coexisten en torno a un eje común, el saber Geográfico como elemento para la comprensión y la transformación de la realidad social.

Los elementos que toma en su análisis enlazan al medio natural (espacio y medio) con los procesos sociales y las relaciones que surgen entre ellos desde una perspectiva crítica, activa e idealmente transformadora. En este sentido, *“la Geografía se perfila como una disciplina social orientada al análisis y solución de problemas de carácter espacial”* (Ortega, 2000, p.15).

La segunda mitad del siglo XX es caracterizado por el desarrollo tecnológico en transporte, comercio y comunicaciones, imposición del liberalismo económico y expansión de regímenes democráticos en gran parte del mundo, apertura de los mercados y fronteras, urbanización y transiciones demográficas, emancipación de la mujer, mejoramiento de la salud y de la esperanza de vida, adquisición de mayores libertades en la circulación de las ideas y, hacia el tramo final del siglo XX, la organización global en red (Cuadra, 2014). Esta última etapa, en ciernes, es conocida como Posmodernidad y representa una serie de cambios sociales que le otorga centralidad a la persona, además de la resignificación de conceptos, instituciones y espacios.

En este contexto, *“La Geografía se encuentra en un momento en el que convive el hacer sin mayores preocupaciones, y la búsqueda crítica de una Geografía que pueda responder a las exigencias de una sociedad en plena transformación”* (Ortega, 2000, p.1).

Actualmente, la Geografía combina un pluralismo de enfoques acerca del espacio geográfico, no se percibe la existencia de “una” Geografía, sino más bien un disperso conjunto de saberes asociados bajo una denominación común (Ortega Valcárcel, 2000) que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el medio natural (Cordero y Svarzman, 2007).

3. El Currículum Geográfico

La Geografía Escolar, al estar explicitada en el currículum, cambia de acuerdo al contexto histórico de la sociedad donde se aplica y tiene, por cierto, un correlato pedagógico, que recoge los objetivos de la disciplina y sus fines didácticos para ser llevados al aula a través del currículum escolar.

Gimeno Sacristán (2010) describe el currículum escolar como una selección regulada de los contenidos a enseñar y a aprender en una determinada sociedad o grupo humano. Éste contiene el conjunto de objetivos de aprendizaje y actividades clasificadas por disciplina, y es obligatorio para todo el sistema escolar, el currículum escolar regula, además, aspectos de la práctica pedagógica al indicar actividades, recursos, fuentes de información y aspectos evaluativos.

Como se menciona, lo “que se construye”, es una selección definida por el currículum y va en directa relación con el “para qué se construye” o la funcionalidad de la disciplina para ese contexto social, es decir, los fines y objetivos de la Geografía; además de los criterios de validación de productos y/o resultados otorgados por el Docente y la interacción dentro de aula “cómo se construye”.

Sin embargo, el diseño original o currículum oficial está sujeto a múltiples transformaciones hasta su implementación en el aula. Influye en ello decisiones políticas y administrativas, los centros escolares, así como la práctica Docente y los procedimientos de evaluación. Así, la ejecución del currículo o currículum en acción influirá además en la estructuración de la cultura y la sociedad.

En Chile los cambios metodológicos no han pasado desapercibidos y esto se desprende en la construcción del currículum escolar, el cual representa y a la vez presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender el mundo en un contexto determinado. En otras palabras, aúna los criterios y temáticas bajo las cuales se debe impartir educación.

3.1 Currículum Escolar de Geografía en Chile

El término currículum ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico (Cox, 2011). La Figura 2. resume los principales cambios acaecidos en el currículum Nacional con respecto a la Geografía en Chile.

En Chile la Geografía comenzó a impartirse como cátedra en 1809, en la Academia de San Luis, promoviendo una enseñanza memorística de la Geografía. Su objetivo era conocer el territorio para regular el orden y administración dentro de los límites territoriales. En esa época Chile atravesaba un proceso independentista, por lo que era de vital importancia para el gobierno que la ciudadanía tuviera noción de estos elementos identitarios.

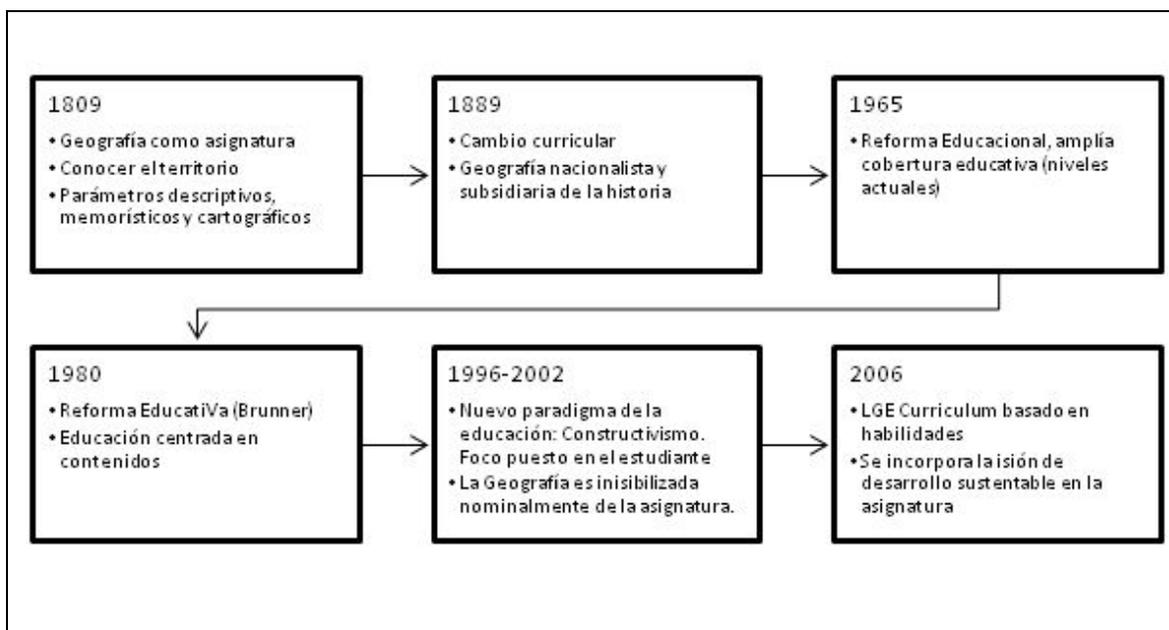


Figura N° 2. Cuadro resumen. La Geografía Escolar en Chile.

Fuente: Elaboración propia.

Diversos autores consideran que la Geografía sólo aparece formalmente en el sistema educativo chileno con la fundación del Instituto Pedagógico en 1889 (Miranda, 2012) en donde la Geografía se hace parte de la formación docente. La Educación Geográfica se imparte como asignatura del Plan de Humanidades en el Instituto Nacional para replicarse en el resto de los liceos de la época, haciéndose cada vez más masiva.

El carácter de esta disciplina obedeció en esta primera instancia a parámetros físicos descriptivos e incluso memorísticos, debido a los paradigmas existentes en la época y las condiciones históricas. Los contenidos de la asignatura denominada Geografía Descriptiva contenía lecciones elementales de Cosmografía, Geografía General y Política, que estudiaban la conformación del globo terráqueo, descripción de los continentes y las tierras polares.

Por una parte, se incluía la división natural del globo y por otra, la división política de la Tierra que consideraba la división de Europa, con especial consideración de la descripción de

España y, en menor medida, la descripción de Asia, África, América, y de las Tierras Polares (Ramírez, 1990). Los contenidos disciplinares responden principalmente a elementos cartográficos, acorde a un paradigma clásico y pre científico, cuya principal finalidad era describir con la mayor cantidad de detalles posibles la superficie de la Tierra permitiendo ampliar los niveles de conocimiento anhelados por el ideal ilustrado consolidado y dirigente en dicho período (Miranda, 2012).

En 1889 se realiza un nuevo cambio curricular con un nuevo enfoque teórico, el positivista, que como lo explica Miranda (2012) da paso a una Geografía “nacionalista y subsidiaria de la Historia”, con el objetivo de fortalecer el ideal de nación chilena que se estaba desarrollando cada vez con más ímpetu a principios del siglo XX. Estos cimientos teóricos y metodológicos se mantuvieron inamovibles hasta la reforma curricular de 1996, cuyas características se describirán posteriormente en este escrito.

En 1965, la escasa cobertura del sistema educativo da paso a una nueva reforma que busca cambiar la estructura del sistema escolar. Se crea los niveles de educación básica y media, los que están vigentes al día de hoy.

Durante los años 1973 a 1990, Chile atraviesa por una dictadura. Durante este periodo la educación sufre cambios que se acomodan a este régimen militar. En 1973 bajo el Gobierno de Salvador Allende (1970 - 1973) se gesta una nueva reforma educativa, la cual queda truncada debido al Golpe Militar ocurrido el mismo año. La Reforma Educativa de 1980 impulsada por el Régimen Militar carece, según Brunner (1980) de una fundamentación pedagógica y filosófica, más bien “ordena los contenidos” que conviene tratar durante el proceso de enseñanza, identificando al estudiante como un sujeto pasivo.

Es importante destacar que mientras ocurren todos estos cambios políticos económicos y sociales, que nos fueron conformando como nación, la Geografía avanza paulatinamente hacia nuevos horizontes metodológicos, dejando atrás el positivismo. Sin embargo, estos nuevos enfoques no se observaron en la construcción del currículum y menos aún en las aulas. Al respecto, Miranda nos señala:

En 1970, cuando se implementa la reforma curricular de 1965, la Geografía escolar descansa sobre un modelo positivista de tipo sociológico, cuando la Geografía mundial avanza sobre el modelo neopositivista de la Nueva Geografía de corte estadístico y economicista, con los aportes de Hagerstrand, Cristhaller y Ullman. Del mismo modo en 1980, cuando la Geografía escolar chilena vuelve a su más férreo referente de nacionalismo patriótico y positivismo ratzeliano, la Geografía mundial avanza hacia perspectivas fenomenológicas con los aportes de Lowenthal, Tuan, Massey y Buttimer, así como en la corriente crítica de Milton Santos. (Miranda, 2012, p.62)

En 1990, con la vuelta de la democracia, se plantea la necesidad de evaluar los planes y programas de estudio instaurados en 1980, con el fin de eliminar del currículum nacional aquellos contenidos o temáticas que atentaban contra el nuevo proceso que enfrentaba el país. Es por esto que entre 1996 y 2002 se genera una nueva reforma educativa que trae consigo un cambio de paradigma y una nueva forma de enfrentar la educación, acorde al nuevo contexto y a al avance de las teorías educativas, lo que trae consigo profundos cambios al introducir nuevas miradas sobre la calidad y equidad de la educación, pero por sobre todo curriculares.

El nuevo marco curricular de enseñanza queda conformado por Objetivos Fundamentales, Transversales y Verticales además de especificar Contenidos Mínimos Obligatorios para cada nivel de enseñanza. Se definen contenidos conceptuales y habilidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, así como también valores y actitudes transversales al proceso educativo. La enseñanza se vuelca hacia el estudiante, considerado ahora un sujeto activo y protagonista de su educación, acorde al nuevo paradigma educativo: el constructivismo.

Los Docentes en ejercicio tienen escaso conocimiento acerca de este incipiente paradigma educativo, lo que complica considerablemente la implementación de este novel currículum integrado.

En el área de las Ciencias Sociales ocurren cambios importantes. Dados los recientes hechos políticos, se decide integrar nuevos contenidos y temáticas, como por ejemplo los Derechos Humanos y la Democracia, vinculados con las actitudes que debían desarrollar los estudiantes en su proceso educativo. Durante este período la Geografía fue invisibilizada nominalmente de la asignatura y de los objetivos de aprendizaje, relevando a las Ciencias Sociales como eje estructural de la asignatura.

Gran número de los contenidos de Geografía, fueron desplazados en favor del conocimiento de la localidad y la región. Se mantiene la escisión entre aspectos naturales y culturales, y se anula al ser humano, componente fundamental del Espacio Geográfico. Se incorporan también algunos contenidos procedimentales como Cartografía temática y topográfica, uso de planos y estadísticas de Geografía de la Población (Miranda, 2012).

De este modo, a partir de los planes y programas de estudio que emana el Ministerio de Educación en 1996, y como parte de su reforma educativa, se crea un nuevo subsector de aprendizaje que integra las ciencias naturales y sociales en el primer ciclo básico, denominado Estudio del Medio Natural, Social y Cultural. No obstante, en este proyecto de integración curricular se pueden distinguir fácilmente qué objetivos de aprendizaje corresponden a cada área de las ciencias pues aparecen de manera independiente en el programa de estudio. Este subsector corresponde en segundo ciclo a Estudio y Comprensión de la Sociedad e Historia y Ciencias Sociales en Educación Media.

Durante el año 2006 se produce en el país un movimiento estudiantil que busca establecer cambios a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Como resultado esta ley es derogada y sustituida por la Ley General de Educación (LGE), que de una u otra forma viene a suplir las falencias que presentaba la antigua LOCE.

La LGE incorpora modificaciones en el marco curricular y en la forma en que los Docentes deben sistematizar su intervención en el aula, incorporando nuevas metodologías didácticas y estableciendo un currículum basado en el desarrollo de habilidades.

Uno de los cambios que se plantean durante este proceso corresponde a la división de los objetivos y contenidos curriculares relacionados a las ciencias naturales y sociales en primer ciclo de enseñanza básica, favoreciendo la comprensión sistemática del espacio geográfico a través de la valoración y actuación responsable para el desarrollo sustentable

Cabe señalar que estos cambios curriculares se aplican sin una inducción previa a los Docentes. No obstante, el ministerio de Educación incluye material de apoyo a los Docentes al interior de los programas de estudio, en los cuales es posible encontrar actividades sugeridas por objetivos y ejemplos de evaluación coherentes con las metas de aprendizaje planteadas, así como también sugerencias de recursos en páginas web.

3.2 Currículum a partir de los Ajustes Curriculares 2012

El enfoque dado a la Geografía escolar en el Ajuste Curricular 2012 se relaciona tácitamente con el paradigma crítico de la disciplina, permitiendo al estudiante dar sentido a los contenidos que aprende y ser un sujeto activo y participante del espacio geográfico que habita e interviene. En él se busca, por lo tanto, incentivar en el alumno la capacidad de análisis y la perspectiva crítica, siendo éstos dos elementos constitutivos fundamentales para la Geografía.

En Chile, el área de Geografía se encuentra inserta en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El enfoque actual de este sector de aprendizaje corresponde al de Estudio Social, enfatizando en los estudiantes la comprensión acabada de los fenómenos y procesos sociales con el fin de desarrollar personas críticas y participativas de su propio contexto.

Las bases curriculares de esta asignatura pretenden que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades transversales y otras propias de la disciplina, además de actitudes fundamentales para el desarrollo educativo, a través del contenido disciplinar.

Este documento se establece como objetivo principal del eje de Geografía formar el Pensamiento Geográfico a partir del desarrollo del pensamiento espacial, ya que este implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto (MINEDUC, 2012).

Al mismo tiempo da énfasis a que los estudiantes sean capaces de comprender el espacio como una relación dinámica entre este y el individuo.

Al incorporar un nuevo eje curricular con contenidos conceptuales asociados a la Geografía era necesario plantearse habilidades que permitieran a los estudiantes acercarse al Conocimiento Geográfico, acorde al nuevo paradigma educativo centrado en el desarrollo de habilidades espaciales y territoriales. Estas propenden a desarrollar la ubicación espacial y el análisis territorial con el objetivo de que los estudiantes puedan adquirir una visión sistemática y dinámica del espacio que habitan y, al mismo tiempo sean capaces de vincular este espacio a la actividad humana para así formar ciudadanos responsables de la transformación de su entorno.

El Contenido Disciplinar que abarca el currículum nacional en los niveles 6°, 7° y 8° básico, corresponde para el primer curso mencionado Geografía de Chile y considera la interrelación de los elementos físicos y humanos en el contexto de las regiones político administrativas. En los niveles siguientes da especial énfasis a la comprensión de la dinámica espacial de un territorio, determinando sus variables naturales, sociales, económicas y políticas, y cómo estas se interrelacionan para configurar el espacio geográfico.

Luego las Habilidades Curriculares se dividen en cuatro ámbitos (ver Figura 3).

a) Pensamiento Temporal, y Espacial: Pretende desarrollar en los estudiantes la aplicación de conceptos espaciales, ubicación espacial, uso de herramientas Geográficas, observación de patrones y asociaciones en el territorio y la comprensión de la dimensión espacial de los fenómenos.

b) Análisis y Trabajo con Fuentes: Escritas y no escritas.

c) Pensamiento Crítico: Persigue indagar en la relación de los fenómenos, profundizar el conocimiento desde distintos puntos de vista, producir nuevas ideas y aprendizajes, elaborar juicios y tomar decisiones.

d) Comunicación: Busca que los estudiantes sean capaces de transmitir de forma clara y precisa resultados de observaciones, descripciones e investigaciones de forma oral y escrita.

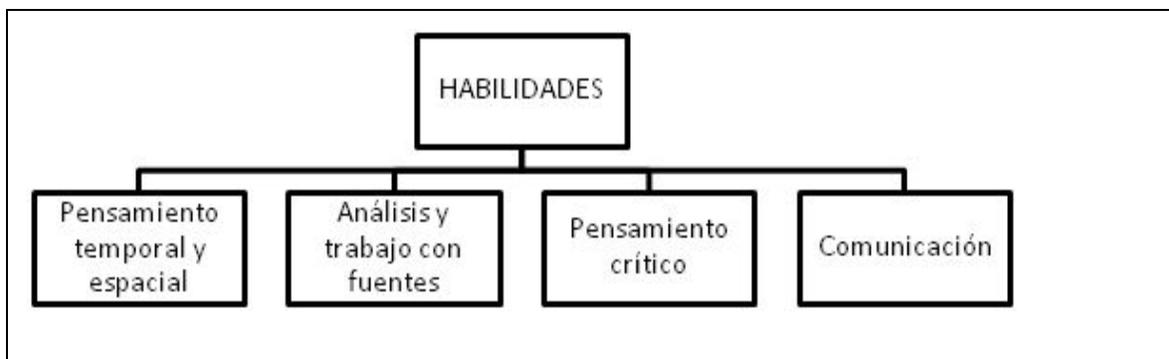


Figura 3. Habilidades Curriculares para la enseñanza de la Historia, Geografía y ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las Actitudes en este eje apuntan a generar en los estudiantes un perfil favorable para la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su vida en el planeta y una actitud propositiva para lograr un desarrollo sustentable.

En este punto cabe preguntarse ¿Están los Docentes en ejercicio preparados para enfrentar estos nuevos contenidos, habilidades y nuevo paradigma?

4. Construcción del concepto de la Geografía por el Cuerpo Docente

En el desarrollo de la investigación utilizaremos algunos conceptos fundamentales que serán definidos en este apartado con el fin de unificar una misma lectura para ellos. Estos son: Definición, Percepción, Creencias y Experiencias. Posteriormente se describe como estos se vinculan entre sí, y como ellos en conjunto articulan la definición de Geografía que declaran los Docentes en ejercicio y que es la parte medular de nuestra investigación.

4.1 Definiciones

Como se expresa previamente, el objetivo de esta investigación es conocer como es definida la Geografía por los Docentes que enseñan esta asignatura en Segundo Ciclo Básico, específicamente en los cursos de 7° y 8°, que actualmente son los cursos de transición desde la enseñanza básica a la enseñanza media.

En primer lugar, del concepto de Definición, entendiendo por éste, a la oración que establece la significación de una palabra. Sin embargo, este concepto posee dos acepciones más: *Definición nominal*, explicación de significado que permanece a un nivel de lenguaje, y *definición real*, que tiene la pretensión adicional de llegar a lo que se considera la verdadera naturaleza de las cosas (Holguín, 2003).

Ambos conceptos tienen una cierta dificultad de entenderse en su conjunto ya que al hablar de definiciones nominales, entendidas como explicaciones de significado, es necesario saber el significado de otras palabras para llegar a la definición final. Lo que ciertamente se convierte en un espiral infinito de nuevos términos para cada nueva Definición. En tanto, las definiciones reales llevan a una sustancialización, esto es atribuir algún objeto físico o mental que está relacionado con todas las palabras.

Para efectos de este estudio se utiliza el término de Definición real, relacionando el término a la imagen colectiva de la Geografía -Académica y Escolar- que es justamente el objeto de la investigación

4.2 Percepción de los Docentes

Se puede definir la Percepción desde el punto de vista de la psicología como *“el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.”*(Vargas, 1994, p. 48)

Cabe señalar que la Percepción no es un proceso lineal de causa y efecto, sino que intervienen una serie de procesos cognitivos en una interacción constante donde no solamente el individuo tiene un rol protagónico, sino que, el ambiente y las circunstancias son fundamentales en la conformación de estas Percepciones

Las Estructuras Perceptuales se construyen a través del aprendizaje, mediante la socialización de los individuos en los diferentes círculos en los que se desenvuelve, siendo los principales la familia y el ambiente educativo.

La Percepción es subjetiva, propia de cada sujeto, ya que los procesos mentales de cada individuo son absolutamente distintos a los de otra persona y se determinan a través de la singularidad de sus factores internos, por lo que no es posible homogeneizar el concepto (Sciffman y Kanuk, 2006). Es selectiva, relacionada a necesidades, valores, Experiencias y capacidad, a partir de las Experiencias Sociales, el sujeto logra ordenar, categorizar y elaborar un proceso mental relacionando las nuevas Experiencias a eventos reconocibles y comprensibles de acuerdo a los estímulos del ambiente. Posee un carácter temporal, como un proceso a corto plazo, con posibilidad de pasar a la memoria de largo plazo, dependiendo de las características de quien percibe.

4.3 Creencias y Experiencias de los Docentes

El concepto de Creencia se define como *“una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que*

estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos" (Oliver, 2009, p.1). Por lo tanto estas creencias incidirán en la elaboración de las ideas acerca de la Geografía, así como también en las Prácticas Pedagógicas que lleven a cabo.

Las creencias de los Profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen un alto impacto en el trabajo pedagógico de los Docentes. Al respecto, el mismo autor señala, además que las creencias que poseen los Profesores influyen en su percepción y juicio, factores que son, en realidad, los afectan a lo que dicen y hacen al realizar su clase. Las creencias también influyen en cómo los Profesores aprenden a enseñar, es decir, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo la trasladan hacia las prácticas de clase.

En este punto, es necesario aclarar que las creencias influyen en las percepciones y que se desarrollan a partir de las experiencias y que tanto creencias como experiencias individuales de los Profesores son implícitas lo que dificulta su modificación a través del tiempo.

De acuerdo a lo anterior los Docentes, poseen un sistema de creencias, y en estrecha conexión, un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no sólo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella. Por lo tanto, *“existe una estrecha interrelación entre Concepciones, Creencias, Expectativas, Actitudes y valores que capacitan a los Docentes para desarrollar las tareas propias de su profesión”* (López Ruiz, 1999, citado en Latorre, 2007, p. 5)

Sin embargo, las experiencias son modificables y pueden sufrir cambios en la medida en que exista una evaluación de las creencias con base en la experiencia

4.4 Influencia de las Ideas, Experiencias y Conocimiento Cotidiano en la Enseñanza.

El pensamiento del Profesor se va transformando a partir de distintas experiencias, puede ser desde las percepciones que tiene de las actividades de aula, sus vivencias en su contexto social, ideas que tiene su comunidad o desde aquello que haya aprendido en su formación escolar y universitaria. Son diversos aspectos de focalización, pero estos coinciden en una disyuntiva común que es cómo se asimila el conocimiento y luego cómo este es utilizado por los Profesores.

La construcción del Conocimiento Geográfico tiene que tomarse desde las concepciones que tiene el Profesor, ya que esta ha sido construida desde los primeros significados del aprendizaje, es decir desde sus experiencias iniciales, como los conocimientos previos que tienen del Espacio Geográfico, las primeras ideas conceptuales en su escolaridad y en su formación Docente, comprende desde aquí hasta el proceso en que adquirieron aprendizajes sobre la disciplina y didáctica.

4.5 Experiencias del Sujeto con su Contexto

Puesto que la construcción que tienen los Docentes sobre la Geografía, es un conocimiento que está en constante cambio, hay una reconstrucción constante de la apreciación que tiene del concepto, gracias a las experiencias que está viviendo, y es así como a su vez esta construcción permite apreciar el interés que pueden dar los Profesores en la asignatura, lo cual influirá en lo que enseñarán en sus clases.

Los maestros, así como cualquier otro ser humano, están inmersos en una realidad Geográfica, es decir, son ciudadanos y habitantes de una comunidad, y son constructores de su propio espacio, donde deben convivir con las problemáticas y con la cultura de un lugar, por lo tanto esas ideas son los conocimientos que introducen en sus clases (Tuan, 2007).

Para efectos de esta investigación, se considera al Profesor como un sujeto con características y singularidades con respecto a otras personas y a otros Docentes, y por lo tanto al momento de elaborar unidades didácticas, seleccionar recursos e incorporar determinada metodología durante el proceso de enseñanza aprendizaje, dependerá de las habilidades, conocimientos y significados que posea acerca de la enseñanza de la Geografía y la concepción del espacio, y que derivan de creencias y experiencias personales con respecto al medio. Esto es debidos a la topofilia, definida por el Profesor y Geógrafo Yi - Fu Tuan, quien se dedicó al estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales, *“Topofilia es el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante. Difuso como concepto, vívido y concreto en cuanto experiencia personal”* (Tuan, 2007, p. 13)

Influyen aquí, igualmente, el estilo o modo de vida del lugar donde crece una comunidad, así como también está influenciada por la economía y la culturas propias de un determinado Espacio Geográfico. Es así que cada persona tiene una percepción de estas estructuras y la valoran de diferente manera. Claramente estos sujetos pueden ser en un futuro Profesores, quienes construyeron su percepción a través de su propio proceso de adquisición de fenómenos, registrándose en sus mentes como hechos categóricos de más o menos valor, permaneciendo o descartándose de la memoria. Algunos de ellos pueden ser percibidos en el presente, a través de las actitudes que se tengan frente a los nuevos conflictos o en episodios de la vida cotidiana, porque se forma una postura frente a una idea forjada por la experiencia. A esto podemos sumar la importancia del contexto social, donde las creencias y los sistemas estructurales ejercen influencia, en la construcción de la realidad (Balmaceda, 2008).

La creación de esta percepción es formada a través de la experiencias con el medio, creada y reconstruida en el transcurso de nuestra vida, por lazo afectivo con el ambiente circundante. Desde esta perspectiva, la construcción del pensamiento del Docente es formada por una construcción social y como producto de la actividad humana a lo largo de su historia, considerando el contacto que se tiene con el círculo social cercano (familia, población, comunidad, entre otros) tomando en cuenta la cultura propia de estos grupos humanos. Por el otro lado, encontramos los modos en que los sujetos perciben y valoran su medio ambiental,

considerando la gran variedad de la superficie terrestre y las diversas formas de vida que se desarrollan en ella.

4.5.1 Experiencias Académicas: La Formación Escolar

Progresivamente la persona va modificando sus concepciones, este conocimiento adquirido desde las esferas más cercanas de interrelación social va sufriendo cambios según las nuevas experiencias de vida, es así como se manifiesta el conocimiento desde la secundaria, tomamos el conocimiento previo del alumno, aquel que ha creado desde su relación con el medio, y comienza una reconstrucción, donde se crean conexiones entre el conocimiento que tiene aprehendido, con aquellas nuevas ideas que entrega la materia de la disciplina que se está estudiando, es un saber sabio, tomándolo como el saber netamente conceptual y cognitivo. Por lo tanto en este primer plano hay un despertar de los aprendizajes anteriores del alumno, los cuales pueden modificarse en el momento de enfrentarse a estos posibles nuevos conocimientos. El futuro Docente también pasa por estas reconstrucciones, retomando el progreso de este marco, la secundaria es una instancia de aprendizaje constante, donde las experiencias, tanto en aula como fuera, están repercutiendo en la creación y reconstrucción de los aprendizajes del sujeto.

Una segunda manera de apropiarse del conocimiento según las experiencias que han vivido, los estudiantes vienen con un conocimiento, no vienen como una tabla rasa, en blanco, sin saber algo sobre la vida; Se hace referencia a esto ya que todos aquellos aprendizajes que se adquieren en la escuela tienen como objetivo educar para la vida, por lo tanto, todo contenido conceptual está relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes. Pero el problema se puede dar en el proceso de enseñanza cuando el Docente piensa que los niños y niñas no conocen sobre la materia y comienzan sin una conexión con su conocimiento previo o cuando deformamos el conocimiento anterior por uno incorrecto y simplista pensando que los estudiantes no tienen la capacidad de comprender (Carretero, 1997).

Cuando se encuentra una enseñanza nefasta, esta puede surgir a partir de distintas variables, una de ellas puede que esté en la versión de un conocimiento, es decir en la versión ideológica de un problema didáctico, también puede ser la falta de conocimiento de la materia del Profesor o ser un problema didáctico y de andamiaje, donde el Docente no considere trabajar por medio de una metodología desafiante, donde considere las ideas previas y que genere incertidumbre y dudas. Pero esta enseñanza va a tener dos posibles resultados en los alumnos, la primera opción es que los estudiantes aprendan y reconstruyan su esquema de conocimiento previo, consolidando una concepción errónea y la segunda opción es que simplemente este conocimiento entre a la memoria de corto plazo y que en poco tiempo desaparezca, sin ser utilizado (Muñoz, 2005).

Es aquí donde nos hacemos la interrogante: ¿qué pasará con aquellos futuros Profesores que tuvieron una educación carente de habilidades y de conocimientos en el ámbito de la

Geografía, de una Geografía meramente cartográfica y descriptiva, que no implica mayor conflicto en relación en las problemáticas sociales, tampoco generó desarrollo del pensamiento crítico?

Ya que seguimos un círculo en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje, como primera experiencia tenemos los conocimientos que adquiere el sujeto a partir de su contexto sociocultural, puesto que va aprendiendo desde lo que él está observando, construyendo sus primeros propios esquemas de conocimiento comenzando desde lo que vive en su casa, con su familia, hasta lo que experimenta en su población o comunidad más cercana en la vida cotidiana. Estos aprendizajes son los que lleva consigo en el momento en que se presenta a clases, son estos esquemas de saber los que el Profesor deberá tomar en cuenta como conocimientos previos del niño o de la niña.

Posteriormente comienza el nuevo ciclo, donde la experiencia en secundaria hace que el estudiante adquiera nuevas experiencias de aprendizaje, podemos tomar en esta larga vivencia que el sujeto modificará distintas percepciones de la realidad y de sus conocimientos a partir de lo que le enseñe el Profesor y desde las experiencias que tenga dentro o fuera del colegio, estas tal vez no sean solo cognitivas, sino que también involucra un lado emocional.

Por lo tanto si en esta experiencia la disciplina, en el eje de Geografía, es tomada como aquella función que era enseñada en el siglo XIX, como un estudio de relieve, es decir como una ciencia meramente descriptiva con un carácter enciclopédico, que tenía como objetivo observar y describir el medio terrestre, considerando los fenómenos que ocurren en él, el sujeto que aprende quedará solo con este conocimiento parcelado en su nuevo esquema de saber, el que será modificado con un perfil netamente conceptual, sin transformar, ni desarrollar habilidades propias de la disciplina de la Geografía moderna, como son la Geografía humana y crítica, que buscan que los estudiantes puedan construir por medio de la observación e investigación sus propios conocimientos, tomando las características del relieve, y apropiándose de ellas, para que así sean capaces de problematizar su entorno, buscar y analizar posibles respuestas y soluciones y de este modo intervenir y transformar su espacio circundante.

Al cabo de este aprendizaje, el sujeto-alumno adquiere esta nueva Concepción Geográfica, que fue transformada en la secundaria y acompañará a la persona a sus nuevas actividades académicas o laborales. En el caso que estamos siguiendo: la Formación Docente.

4.5.2 Experiencias Académicas: Formación Profesional

Las experiencias adquiridas durante la formación Docente brindan las herramientas necesarias para ejercer la labor de Profesor, aprendizajes donde el sujeto se perfecciona, adquiere saberes sabios y es capaz de adquirir autonomía para la toma de decisiones en el campo Docente. No obstante, las mallas curriculares cambian a la par de los cambios que ocurren en el

Currículo Nacional, justamente porque ellas atienden al contexto y a las problemáticas manifestadas en cada momento, modificando objetivos y ejes de aprendizajes considerados de mayor o menor importancia. Por tanto, la formación Docente está matizada según la expresión profesional que entrega las necesidades que ve el currículo.

Si bien sabemos que es aquí donde el sujeto se perfecciona al adquirir un conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del Profesorado y desarrolla un saber relacionado a la disciplina de la geografía y a su didáctica (Tardif, 2001).

Por lo tanto se toma en cuenta algunas aproximaciones al concepto de saber pedagógico entregado por autores como Díaz, el cual si bien es cierto se acerca al concepto, no logra englobar de manera sustancial ni menos abordar su característica fundamental que más adelante profundizaremos:

“el saber pedagógico corresponde más a un cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante son una categoría compleja y en permanente construcción” (Barrera, 2009, p 45).

4.5.3 Experiencias Académicas: Formación Laboral.

Por último la última concepción de construcción del pensamiento Docente, la cual se va construyendo mientras el Profesor ejerce en el aula, ya que recibe nuevas percepciones que se darán por el saber experiencial: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser (Tardif,2001).

Como se puede apreciar y de acuerdo a lo que nos propone el autor, el saber pedagógico forma parte del saber Docente, la diferencia crucial del saber pedagógico con los otros saberes mencionados es que su origen está enfocado en la acción reflexiva que desarrollan los Profesores. El saber experiencial junto con el pedagógico están posicionados desde una perspectiva de interioridad del individuo con respecto a su producción, no así los saberes disciplinarios, profesionales y curriculares que lo hacen desde una perspectiva de exterioridad.

Tanto el saber pedagógico como la experiencia son fruto de la práctica de la enseñanza, pero naturalmente el saber pedagógico se sitúa por sobre el experiencial ya que es fruto de la acción reflexiva, por lo tanto es la construcción del saber pedagógico la que marca la pauta de la profesión Docente donde otorga una identidad única que permite su autonomía y protagonismo profesional (Barrera, 2009).

A pesar de que hay diferentes experiencias en el aula, el Profesor está asimilando y utilizando conocimientos, y se efectuarán distintas circunstancias que afecten a su adquisición. La investigación de los procesos cognitivos del Profesor está designada por varios paradigmas y va evolucionando constantemente, donde involucran la influencia de rutinas, elementos de su contexto y además se destaca el proceso de reflexión encarnado en la acción. Es decir expresa y varía su enseñanza según la experiencias en aula que el Docente vive, las cuales están circunscritas a las variables que da el contexto.

“Si reconocemos la importancia que para el estudio del pensamiento del profesor tienen el análisis de las atribuciones, el peso de la experiencia en las actitudes y cosmovisión educativas y el intercambio dialéctico entre el hombre y la presión institucional a través de sus normas de comportamiento, podemos ir avanzando en una perspectiva global que nos permita aceptar la potencia de un enfoque holístico; sobre todo, en lo que se refiere a este campo de estudio de las creencias y la conducta humanas”. (Barquín, 1995, p. 248)

Todos aquellos elementos que configuran la construcción del Pensamiento Geográfico, manifiestan y se reconstruyen constantemente, tomando en cuenta el proceso de formación que tiene el Profesor, lo llevará a remodelar aquel conocimiento y percepción que tiene sobre la importancia de la Geografía y su fin. Por lo tanto se considera que cada experiencia influye en su construcción, desde las experiencias de construcción social como aquellas académicas desde su escolarización hasta las experiencias vivenciales que tiene en su aspecto laboral, ya que el fin de la Geografía puede ser modificado según la utilidad y la finalidad que le dé a sus clases y según el grupo de estudiantes que se les esté enseñando.

5. Aportes de investigaciones previas. Estado de la cuestión

En este apartado, se hará referencia a la evolución de lo que se ha investigado sobre la Enseñanza de la Geografía en Chile hasta su situación actual, considerando especialmente aquellas que tengan una referencia sobre la presente investigación.

Para comenzar, es necesario explicitar que existen muy pocas investigaciones acerca de la Geografía escolar en Chile, de hecho estas investigaciones se han limitado en primer lugar, a un margen dirigido a temas como el sistema educativo, cómo es la escuela y los estudiantes (Corvalán y Ruffellini, 2007). No obstante, se enfoca a dilucidar cómo la Geografía ha cambiado tanto a nivel conceptual, según como los propios miembros de la disciplina la han visualizado con propósitos diferentes a través del tiempo y también a nivel curricular, ésta en un principio tenía un fin descriptivo sobre la Geografía Física, tomando en cuenta sólo métodos conceptuales.

Por otro lado a nivel de la investigación en el eje de la Geografía en la Educación, Fabián Araya, Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de Cuyo, Monográfico dedicado a la

Didáctica en las Ciencias Sociales y Geografía. Hace referencia a un desarrollo prolífico de la investigación en esta área, donde se pueden destacar 4 temáticas: La Geografía ambiental, desarrollo sustentable y Educación Geográfica; la construcción de conceptos espaciales en Educación Geográfica; configuración territorial, cambios del mundo contemporáneo y Educación Geográfica; La relación entre epistemología y Educación Geográfica; esta incrementación de la investigación se ha dado alrededor de la década del 2010, por lo tanto el análisis de la Educación Geográfica, está en su periodo reciente de crecimiento.

Pero cuando se habla sobre la investigación en Chile, queda en desmedro de otros países latinoamericanos, como Brasil o Colombia, puesto que en Chile, según González (2009) expone sobre 17 investigaciones relevantes en el país que discuten sobre el tema de la Geografía en la Educación, basándose en principios epistemológicos, otros se acercan al área de innovación en la enseñanza de la Geografía, también sobre nuevas tecnologías en el aula, a partir de tesis doctorales, proyectos apoyados por universidades y centros especializados en Educación.

A estas investigaciones se suman dos investigaciones importantes el área de la presente investigación, una de ellas es un trabajo de titulación de Ignacio Salvo, Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, titulado como *“El conocimiento Geográfico en las prácticas de Enseñanza de los Docentes de la “Red Maestros de Maestros” V región de Valparaíso. Tipos de Geografía enseñada.”* Esta investigación está basada en los significados sobre el Conocimiento Geográfico que tienen los Docentes en la Red de Maestros de dicha región y cómo ésta se manifiesta en sus prácticas. En esta investigación se concluye que los Docentes tienen diferentes tipos de Conocimiento Geográfico, tomando en cuenta la configuración de este conocimiento a partir de percepciones, descripciones, ideas, teorías e información, en cada uno de los Profesores influyen estas variables, lo cual sostiene que cada uno de ellos puede tener una visión de la Geografía diferente sobre el fin de la disciplina y de cómo esta se debe plantear como enseñanza. Pero sí está claro que, a pesar de que sus respuestas eran distintas, según cada Profesor sobresalía una Geografía de tipo Física, esto por distintas razones, algunos porque dominaban la Geografía de esta manera o porque consideraban que era lo más importante de la disciplina, dejando de lado posturas humanitarias, sociales, ambientales y críticas. Hay que destacar que dentro de esta investigación, la muestra variaba según las entrevistas de los Docentes con sus prácticas, puesto que en las entrevistas los Profesores tendían a profetizar una didáctica de la Geografía Ambientalista y Constructivista, pero en el momento de contrastar la práctica, se encontraba una manifestación conductista.

A pesar de esto cada Docente expresa una relevante importancia en el eje de la Geografía en Chile, ya que para los Maestros es importante que los estudiantes comprendan las problemáticas propias, como son las fallas Geográficas y las consecuencias de los movimientos telúricos. Del mismo modo relevan las habilidades asociadas a la disciplina y la importancia que tiene al complementarse con el eje de Historia.

Otro elemento relevante de esta investigación que está alineada a esta tesis es que Salvo investiga sobre los elementos que configuran el Pensamiento Geográfico de los Docentes, considerando relevantes proceso de formación de los Profesores, el cual conlleva a remodelar y reconstruir el pensamiento y la percepción que se tiene del concepto y del fin de la Geografía.

La segunda investigación de trabajo de titulación con relación a esta temática es de Lucas Pavez, Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, titulado como “El uso Didáctico del Conocimiento Geográfico entre los Docentes de la Red Maestro de Maestros, V Región de Valparaíso del 2013, el fin de esta investigación está enfocada en la manera en que los significados sobre el conocimiento Geográfico, que tienen los Docentes de la Red Maestros de Maestros V región de Valparaíso, se exponen en las prácticas de enseñanza”. Es decir que se vislumbra la manera de caracterizar los diferentes significados de conocimiento que tiene la Geografía, desde el uso didáctico, estableciendo así relaciones de los significados del Conocimiento Geográfico y sus prácticas.

Por otro lado esta investigación tiene un enfoque de Construcción del Conocimiento Sociocultural, enfatizando el empleo de herramientas como el entorno para destacar una enseñanza contextualizada del Conocimiento Geográfico, lo cual implica la construcción de la percepción a partir de experiencias ligadas al entorno tanto ambiental, la Geografía Física que rodea a los niños y las niñas a quienes se les está enseñando, considerando que el Docente debe tener desarrollada esta percepción. Así creando un sentido de pertenencia con su contexto.

Frente a esta investigación se evidencia que el perfil del Docente se vislumbra como aquel que posee el Conocimiento Geográfico, y lo entrega como una explicación de una verdad a sus alumnos, es decir por un método conductista, donde el estudiante no lleva la construcción de un conocimiento, sino que lo asimila. Por otra parte el conocimiento está en base de herramientas como mapas y globos terráqueos, con el fin de desarrollar habilidades asociadas a la ubicación y localización, fundamentando así que las prácticas de habilidades son de nivel básico, ya que los Docentes carecen de conocimiento sobre el objetivo que tiene las estrategias de la Geografía, concluyendo que no saben y no visualizan cuál es el objetivo de la disciplina.

Del mismo modo que la investigación anterior, las relaciones manifestadas entre el significado del Conocimiento Geográfico y las prácticas didácticas, exponen que hay una disociación entre ellos. Pavez justifica esto por la ausencia de un soporte del conocimiento de la disciplina, así manifestando un vacío desde su formación inicial, tanto teórica como didáctica sobre la disciplina, dejando aparte la interacción del espacio subjetivo y la creación de una percepción Geográfica del espacio, es decir que no se da un lugar a la construcción de apropiación del su entorno. Todo esto porque no se permite que la construcción del pensamiento de la Geografía por condicionamientos culturales y emocionales del entorno, la cual determina la valoración del lugar. Pavez expone como un círculo vicioso donde los propios Docentes carecen de un Conocimiento Geográfico relacionado con los objetivos profundos de la Geografía, por ende

no se genera un nuevo aprendizaje o una reconstrucción de conocimiento en la enseñanza, solo se vuelve a repetir la enseñanza reiterativa.

En consecuencia las investigaciones en Educación basadas en el área disciplinar de la Geografía en Chile son escasas, por lo que es necesario considerar abarcar exhaustivamente este campo investigativo con el fin de aportar con nuevos conocimientos que permitan vislumbrar el estado de esta disciplina en el cuerpo Docente, pues son estos los actores principales a la hora de comunicar este conocimiento a sus estudiantes.

CAPÍTULO III

SUPUESTOS Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1. Introducción

2. Supuestos de Investigación

3. Justificación del Estudio

3.1 Relevancia Social

3.2 Implicaciones prácticas

3.3 Valor teórico

1. Introducción

En este apartado se dan a conocer los supuestos de investigación, entendiendo por ello a proposiciones que actúan como respuestas tentativas a las preguntas de investigación formuladas con anterioridad, con el propósito de dar explicación a los planteamientos que sustentan este trabajo de investigación.

Los supuestos de investigación aquí presentados se relacionan con el tipo de formación académica de los docentes que enseñan la asignatura en el sistema escolar actual, la Geografía Escolar desde el punto de vista curricular, planes y programas de estudio vigentes; la incidencia del Currículum Nacional y de las propias experiencias del Docente en la construcción del concepto de Geografía y en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Posteriormente se expone la justificación del estudio realizado, en donde se abordan las razones que motivan esta investigación, Se considera, entonces, para su fundamentación su relevancia social, implicaciones prácticas y valor teórico con respecto a la temática investigada, en el contexto educativo de Chile y en el contexto internacional de la Educación Geográfica.

2. Supuestos de Investigación

Se considera como primer supuesto de investigación el que los docentes que imparten hoy en día la asignatura de Geografía debieran ser principalmente profesores con título de Educación General Básica, Educación Básica con grado de especialidad en la disciplina o Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta formación académica debiera influir en la construcción del concepto de Geografía, ya sea con una visión actualizada o no.

Un segundo supuesto comprende a la Geografía Escolar como proceso de Enseñanza sujeto a distintas variables: el Currículum Nacional, que responde a las necesidades del contexto histórico del país y el enfoque dado por el Programa de Estudio vigente. Ambos cuerpos de conocimientos son seleccionados para imprimir un carácter a la ciencia geográfica y al contenido que se espera enseñar representando cierta visión. Sin embargo, es el docente quien recoge estos aspectos disciplinares y les otorga significado en el aula a través de la construcción de sus propios conceptos.

El tercer supuesto de esta investigación considera a un Docente consciente del uso y tratamiento de los Programas de Estudio aplicados desde el año 2012. En este programa la Geografía Escolar se acerca al Espacio Geográfico relacionando los elementos del entorno, es decir espacio y territorio, tomando en cuenta fenómenos físicos, humanos, sociales y culturales. En este sentido el Docente debiera enseñar esta ciencia geográfica como un estudio transformador de la sociedad, organizando su propio territorio, puesto que el Currículum Nacional está orientado al desarrollo de personas críticas, donde los ciudadanos sean motivados a participar en su propio contexto. De este modo los Docentes debieran definir la Geografía a partir de una visión holística que incorpora los elementos de la formación ciudadana y la sustentabilidad, buscando comprensión de los procesos y fenómenos tanto geográficos físicos como humanos.

Finalmente, el Docente posee distintas experiencias sociales que permiten nutrir su cuerpo de conocimientos, por lo que construye el concepto de Geografía acuñando el conocimiento correspondiente a su Formación Escolar y Académica, siendo esta última la primordial, pues se encuentra alineada al pluralismo de enfoques presentes en la actualidad.

3. Justificación del Estudio

Este estudio se fundamenta a partir de dos vertientes. La primera de ellas se relaciona a la necesidad de diagnosticar el estado actual de la Geografía Escolar en Chile, considerando el contexto de la Reforma Educacional desarrollada en los últimos veinte años, donde la presencia de los contenidos geográficos se ha debilitado en los distintos Planes y Programas de Estudio, enfoques y Ajustes Curriculares que se han implementado hasta la fecha.

La segunda vertiente que sustenta a esta investigación se relaciona con la participación del estudio en una investigación exploratoria mayor de carácter internacional denominada “*Disparidades Geográficas: ¿Cómo la Geografía es definida alrededor del mundo?*” realizada en paralelo en Chile, Inglaterra, Portugal, Suecia y Singapur. Esta investigación mayor, pretende explorar cómo las tradiciones geográficas y educativas de los diferentes contextos nacionales afectan la forma en que los profesores piensan la asignatura y determinan su importancia.

3.1 Relevancia Social del Estudio

Esta investigación busca relevar y fortalecer la Geografía Escolar chilena en aras del desarrollo de una Educación Geográfica integral y holística a través de un diagnóstico del estado de la Educación Geográfica en Chile, a través del estudio de las percepciones del docente que imparte la asignatura.

Además, pretende dar a conocer los elementos que inciden en la construcción del concepto de Geografía que tienen los docentes, como producto de los Paradigmas Geográficos de la Educación Chilena y la incidencia que ha tenido la Geografía en el Currículum Nacional y los Programas de Estudio a través de los años, además de la funcionalidad atribuida a la Geografía como materia escolar.

Al respecto, se considera que la Geografía cumple un rol fundamental en el desarrollo del estudiante y también en la conformación de la sociedad, ya que fomenta una actitud crítica y

responsable del ser humano con respecto al medio que habita y se relaciona con ciudadanía y sustentabilidad,

El estudio busca, por una parte, construir una comprensión de los problemas en el campo de Enseñanza de la Geografía a partir de las concepciones de los docentes acerca de la Geografía, como disciplina y como contenido escolar.

Por otra parte, pretende ser una contribución a los resultados de la investigación internacional acerca de las Disparidades Geográficas y como la Geografía como materia escolar se define de manera diferente en todo el mundo, de acuerdo a los diversos contextos nacionales en donde se efectúa dicho estudio.

Por tanto, este estudio permite entender si la forma en que los profesores que enseñan Geografía piensan la disciplina y determinan su importancia como materia educativa, tanto a nivel nacional como internacional.

3.2 Implicaciones prácticas

La investigación considera entonces, como objeto de estudio a docentes que enseñan Geografía en los cursos 7° y 8° básico, pertenecientes actualmente a la Educación Básica chilena. Sin embargo, es necesario aclarar que a partir del año 2017 estos cursos pasan a formar parte de la Enseñanza Media, con la puesta en marcha de las Nuevas Bases Curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación de 7° a 2° Medio, situación por la cual estos cursos representan una transición en las etapas educativas de la Educación Chilena y donde es posible encontrar mayor variedad de docentes de Educación Básica así como profesores disciplinares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3.3 Valor Teórico de la Investigación

El área de Geografía dentro del marco curricular nacional ha sido sujeto de cuestionamientos que la han llevado incluso, en el año 2013, al planteamiento de una reducción de contenidos escolares como política ministerial, con la consecuente desvalorización de la disciplina.

En consecuencia, y debido a las escasas investigaciones acerca de la Geografía Escolar en nuestro país, es que este estudio pretende contribuir al fortalecimiento de un área relevante para la educación y para el desarrollo de la sociedad chilena como la Educación Geográfica, desde un estudio exploratorio acerca de las percepciones del docente que enseña la Geografía en el Segundo Ciclo Básico.

Esta investigación, logra una aproximación a la problemática planteada, que puede ser ampliada a otros contextos educativos de la Educación chilena, además de ser la primera de diversas investigaciones futuras que consideren otras aristas de la Educación Geográfica y otros actores del proceso educativo, tal como el estudio de la incidencia del pensamiento docente en el aula y la interacción del docente con el estudiante durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a través de estudios etnográficos de corte interpretativo y/o sociocrítico.

CAPÍTULO IV

MARCO / PROCESO METODOLÓGICO

- 1. Introducción**
- 2. Diseño Metodológico de la Investigación**
 - 2.1 Tipo de Estudio
 - 2.2 Enfoque metodológico
 - 2.3 Método de Investigación
 - 2.4 Alcance de la Investigación
 - 2.5 Plan de Trabajo
- 3. Etapas Metodológicas de Investigación**
 - 3.1 Recolección de datos
 - 3.2 Análisis de datos
 - 3.3 Triangulación
- 4. Estrategias de Análisis**
 - 4.1 Análisis Estadístico Descriptivo
 - 4.2 Análisis de Contenido
 - 4.3 Triangulación de Grupo de Expertos
- 5. Dimensiones y Categorías de Análisis**
 - 5.1 Formulación de dimensiones y categorías de análisis
- 6. Los datos y su recolección**
 - 6.1 Muestra y selección de participantes
 - 6.2 Criterios de selección de la muestra
 - 6.3 Instrumentos de recolección de datos
 - 6.3.1 Cuestionario
 - A. Elaboración de preguntas
 - B. Validación del cuestionario
 - C. Descripción de preguntas de cuestionario
- 7. Validez y confiabilidad de los datos**

1. Introducción

El presente capítulo plantea la parte metodológica de este estudio, el camino recorrido desde el propósito investigativo, su desarrollo, hallazgos y conclusiones. Al mismo tiempo, señala las fases del trabajo metodológico y las herramientas de análisis utilizadas durante el proceso investigativo y cómo esta investigación fue reformulada durante su desarrollo. Es necesario recordar que este estudio se realiza en dos grandes fases, una inicial que culmina con el proceso de triangulación de la información por un grupo de expertos y una Segunda Fase posterior a este proceso.

2. Diseño metodológico de la investigación

En este apartado se explica el proceso metodológico de la investigación, a través del enfoque dado, las herramientas y metodología de análisis, además del plan de trabajo realizado, en concordancia con los objetivos propuestos y como respuesta a las interrogantes planteadas en un inicio

Paradigma	Interpretativo - Constructivista
Alcance	Exploratorio
Enfoque	Multimodal o mixto de diseño incrustado
Tipo de análisis	Análisis Estadístico Descriptivo Análisis de Contenido Triangulación por Grupo de Expertos <ul style="list-style-type: none">- Triangulación de Datos- Triangulación Metodológica
Instrumentos de análisis	Dimensiones y Categorías de análisis a priori <ul style="list-style-type: none">- Apoyo de los programas computacionales Atlas Ti y SPSS Dimensiones y categorías de análisis emergentes (Post Triangulación) <ul style="list-style-type: none">- Apoyo de los programa computacional Atlas Ti
Fuente de datos	Docentes que enseñan la asignatura de Geografía en Segundo ciclo Básico en la Región de Valparaíso. Grupo de Expertos Investigadores
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	Cuestionario estructurado y con preguntas abiertas. Grabación audio triangulación.

Figura XX. Cuadro Resumen Diseño Metodológico.

Fuente: Elaboración Propia.

2.1 Tipo de Estudio

Esta investigación se presenta como exploratoria, puesto que los estudios acerca de la Geografía Escolar en Chile son escasos y el interés por el tema es relativamente reciente.

2.2 Enfoque metodológico

Esta investigación responde principalmente al paradigma interpretativo - constructivista, sin embargo está presente el paradigma neopositivista, adhiriendo a la apreciación subjetiva de la realidad estudiada.

El paradigma interpretativo, busca profundizar el conocimiento y la comprensión de la realidad como constructo social, vista a través de las estructuras de significado subjetivo que rige el actuar de las personas. Desde este punto es importante considerar las distintas experiencias y significancias de las personas, puesto que son relevantes para comprender, describir y analizar la realidad estudiada.

En cuanto al paradigma constructivista, este postula que las realidades existen en forma de construcciones mentales múltiples, basadas en experiencias sociales y locales de las personas que las sostienen. En el proceso investigativo, el constructivismo aporta desde la fusión de investigador e investigado, puesto que los hallazgos surgen del proceso de interacción entre ambos, a través de una co-construcción dialéctica de la realidad estudiada.

2.3 Método de investigación

De acuerdo a Hernández Sampieri (2006), “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar la fortalezas de ambos tipos de investigación”

Es por ello que se considera en el desarrollo de esta investigación el uso multimodal de generación de conocimientos, a través de un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

El enfoque cuantitativo es utilizado con el fin de realizar un análisis estadístico descriptivo de la muestra participante, mientras que el enfoque cualitativo busca el acercamiento a la comprensión de los significados que las personas le otorgan a las relaciones a partir de la propia experiencia, y de los contextos donde éstas se desarrollan, en este caso el ámbito de la educación. Según Flick (2015), la investigación cualitativa parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que refiere la cuestión estudiada.

Para el proceso de reducción del dato, se recurre a la codificación, identificación de las palabras, e ideas recurrentes y categorización. Mediante matrices se despliega la información para facilitar la identificación de tendencias, ausencias y contradicciones, las que posteriormente son sometidas a su validación a través del proceso de Triangulación.

En este caso particular, los datos obtenidos a través de un instrumento cuantitativo son analizados a partir de ambos enfoques. Los datos obtenidos mediante preguntas abiertas son codificados y se le asignan códigos a las categorías. El número de veces que cada código aparece es registrado como dato numérico. A su vez, los datos cuantitativos son cualificados y las dimensiones resultantes se consideran temas emergente cualitativos.

Por lo anterior, el proceso de Triangulación busca la convergencia y corroboración de los resultados obtenidos a través de diferentes métodos y modelos de investigación centrados en el estudio del mismo fenómeno, así como el descubrimiento de contradicciones que conduzcan a la reelaboración de las preguntas de investigación, iniciando con esto el desarrollo de la Segunda Fase de Investigación (Ver Capítulo VI: Triangulación).

2.4 Plan de trabajo

Para realizar esta investigación se ha seguido un plan de trabajo riguroso que cuenta con las siguientes momentos, se realiza en primer lugar una revisión bibliográfica para determinar los alcances del tema de investigación y establecer aquellos elementos que conformarán los lineamientos a investigar, estableciendo el cuerpo de conocimiento presente en el marco teórico.

En segundo lugar se establece el objetivo de investigación y preguntas de investigación y se construye el proceso metodológico que guiará el proceso de investigación.

Una vez realizada esta etapa se procede a recolectar los datos que nos permitirá realizar el estudio, esto por medio de la aplicación de un cuestionario, para posteriormente recolectar y estandarizar esta información para procesarla por medio de distintas técnicas de análisis y obtener resultados que abrirán la etapa de análisis.

Al obtener dichos resultados se presenta el estado de avance de la investigación y se realiza un proceso de Triangulación de Expertos, cuyas apreciaciones servirán para validar la investigación realizada y, al mismo tiempo, recabar nueva información para el estudio al realizar una co-construcción de la realidad investigada (Enfoque constructivista).

Una vez finalizada esta etapa se elaboran conclusiones, se expone discusión y proyecciones que arroja este estudio

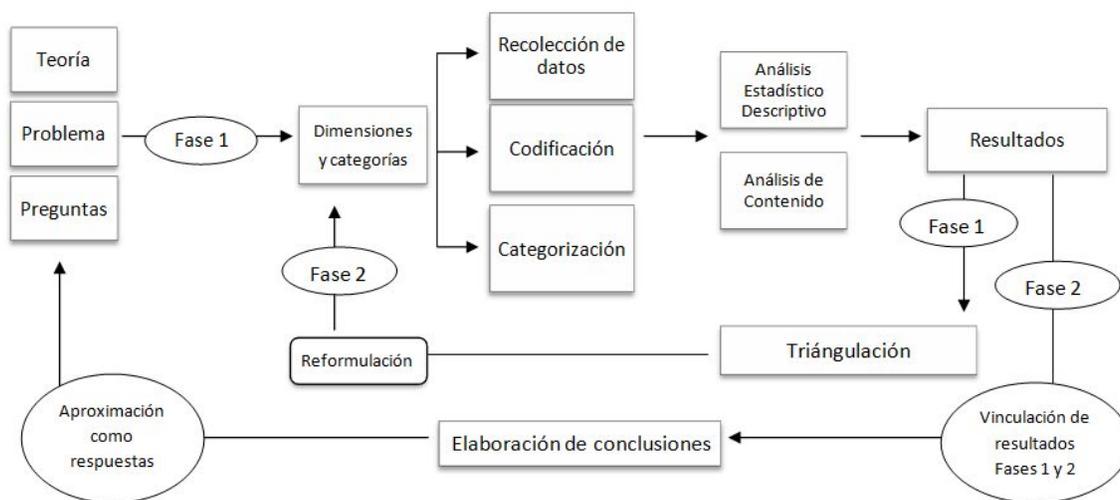


Figura N° . Proceso metodológico de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

3. Etapas Metodológicas de la investigación

La primera etapa de esta Fase Inicial de investigación consiste en una revisión teórica de bibliografía que considera los aspectos relacionados con:

- Evolución Epistemológica de la Geografía
- Educación Geográfica en Chile, desde sus inicios a la actualidad
- Elementos que influyen en la construcción del concepto de Geografía por los Docentes que enseñan esta asignatura.

La segunda etapa de la fase inicial corresponde a la recolección de los datos a investigar, a través de la aplicación de un cuestionario elaborado por un equipo de expertos investigadores que desarrollan en paralelo el Estudio Internacional Disparidades Geográficas, mencionado en el capítulo inicial (Ver Capítulo I: Antecedentes) .

En una tercera etapa, se realiza el análisis de los datos arrojados por el cuestionario a partir de una metodología de indagación con un enfoque exploratorio

Finaliza esta Primera Fase de Investigación con la realización de un proceso de Triangulación de la información a través de un grupo de Expertos, a modo de validación de este estudio. La etapa de triangulación llevada a cabo considera revisión de marco teórico y metodología de investigación, además de exposición y discusión de los resultados obtenidos durante los procesos anteriormente mencionados.

A partir del proceso de Triangulación surge una Segunda Fase de Investigación, la que, en concordancia con la discusión y las observaciones efectuadas durante este proceso, considera modificaciones realizadas a la investigación : reestructuración del marco teórico en función de categorías de análisis más exhaustivas y de tipo excluyente; especificación del objetivo de investigación e incorporación de categorías emergentes en el análisis de los datos. (ver Capítulo VI: Triangulación)

Finaliza la Segunda Fase con los resultados obtenidos en este estudio, presentando conclusiones y discusión en torno a los hallazgos de la investigación. Además, se proyecta lineamientos y temáticas de continuidad del estudio presentado.

3.1 Recolección de datos

Esta fase de recolección de datos se llevó a cabo por medio de la implementación de un cuestionario aplicado a 60 Docentes del área municipal de Segundo Ciclo Básico, de la Región de

Valparaíso. Esto se realizó de distintas maneras puesto que el acercamiento con el participante dependía de la disposición del establecimiento, en algunos casos se tuvo un acercamiento con el Docente encuestado y se dio la oportunidad de conversar con él/ella y explicar cada pregunta, sin embargo en otros casos solo se entregó el cuestionario al Jefe de UTP y este los distribuyó a quien correspondía.

Por otro lado el proceso de recolección se vio interrumpido debido al paro general que vivió el cuerpo Docente debido al descontento con el proyecto de Carrera Docente impulsado por el Gobierno, lo que prolongó el proceso de recolección, más allá de lo presupuestado.

El cuestionario fue aplicado por los Docentes en distintas modalidades. Se ha creado una carta de presentación (Ver Anexo 8. Carta de presentación de Proyecto a Escuelas Municipales. Director/Docente) (Anexo 9. Carta de presentación Proyecto a Director de Corporación Municipal de Salud y Educación de Villa Alemana) dirigida al director o directora del establecimiento y otra para el Docente participante, en la cual se explican los motivos y la modalidad de la investigación y se asegura la confidencialidad y anonimato de sus respuestas. Una vez aceptada la aplicación del cuestionario por ambas partes se procede a entregar el cuestionario. Este fue respondido por los Docentes de diferentes maneras, como por ejemplo en sus horarios libres, dentro del establecimiento, en horario de clases y en sus hogares. El tiempo de devolución del cuestionario resuelto varía según el participante, desde días a semanas, dependiendo de su disponibilidad horaria.

3.2 Fase de análisis de datos

La Fase de análisis de datos corresponde a un proceso riguroso y sistemático que permitirá develar los resultados arrojados por los Docentes encuestados. Para esto se procede a ingresar y codificar los datos de cada cuestionario en una planilla excel (Ver Anexo 10. Datos tabulados de Cuestionario Aplicado), de acuerdo al libro de códigos elaborado para tal efecto (Ver Anexo 2. Libro de Códigos. Versión en inglés). Posteriormente, se utiliza el programa computacional SPSS para realizar un análisis estadístico descriptivo.

En una segunda instancia se realiza el análisis de contenido de las preguntas abiertas, a través de la categorización de ellas según dimensiones y categorías establecidas a partir del marco teórico. Para este proceso de análisis se utiliza el software Atlas TI.

Finalmente, los datos obtenidos en la Primera Fase de esta investigación son expuestos en el proceso de triangulación, con la finalidad de analizar los resultados conjuntamente con un grupo de investigadores expertos y algunos docentes a quienes se les aplicó el cuestionario. Para así obtener sus apreciaciones acerca del proceso investigativo y los hallazgos detectados y, al mismo tiempo, generar un diálogo que permita analizar con mayor profundidad los resultados obtenidos, tanto desde la visión del Docente inmerso en el sistema escolar estudiado, como del Experto Investigador, aportando con sus diversas perspectivas al proceso investigativo, de modo de enriquecer y complementar este estudio.

4. Estrategias de Análisis

4.1 Estrategias de análisis

Durante el desarrollo de esta investigación se utilizan distintas estrategias de análisis, en concordancia con la metodología de investigación planteada.

En primera instancia se realiza un análisis estadístico de los datos arrojados en el cuestionario, por medio del Software SPSS, especialmente para las preguntas de ranking y aquellas que apuntan a entregar las cualidades de aquellos Docentes que han respondido el cuestionario, esto corresponde desde la pregunta 1 a la 7 y luego de la 10 a la 18.

En una segunda instancia se trabaja con análisis de contenido por dimensiones para aquellas preguntas de respuesta abiertas, presentes en el cuestionario. El análisis de contenido pretende convertir los fenómenos registrados en datos que puedan ser tratados científicamente y construir con ellos un cuerpo de conocimientos. La finalidad de este análisis es crear datos que sean objetivos, susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo o cualitativo, significativos o explicativos de un hecho y generalizables para facilitar una visión objetiva del hecho. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse (López, 2009).

Para proceder a un análisis de estas características se ha tomado los elementos investigados en el marco teórico y se han establecido, a partir de estos puntos, tres dimensiones de análisis, que se dividen en categorías. Una vez construida esta herramienta se procede a analizar el contenido de las respuestas de cada una de las preguntas abiertas presentes en el cuestionario, categorizando los elementos presentes en las respuestas que se asemejan a las categorías de análisis ya planteadas. Esta etapa se realiza con el software para análisis de preguntas abiertas Atlas.ti, el cual ayuda a organizar, agrupar y gestionar el material de manera sistemática, aportando información objetiva que ayudará a dilucidar el contenido de las respuestas de los participantes.

Finalmente la tercera etapa corresponde a la validación de los resultados por medio de la triangulación de grupo de expertos, a fin de reducir los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección y en el análisis de datos, agregando consistencia a los hallazgos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.1).

4.2 Análisis de contenido

Este tipo de análisis ha sido aplicado específicamente para las preguntas abiertas presentes en el cuestionario, 19A y 19B, cuyo objetivo pretende que los docentes sean capaces de definir la Geografía y junto con esto describir si esta tiene relación con lo que ellos realizan en clases. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida (Andréu, 2003).

Ambas preguntas arrojan distintos tipos de respuestas las cuales serán analizadas de acuerdo a categorías de análisis construidas a partir de las dimensiones presentes en el Marco Metodológico. Esto se realizará por medio de un software que arroja la cantidad de menciones que se hallen en las distintas respuestas de los docentes y que aluden a las categorías ya mencionadas. Esto permitirá reconocer si los y las Docentes construyen estas definiciones a partir de elementos presentes en el Currículum, Experiencias o aspectos Epistemológicos de la misma.

Es necesario destacar que un nivel de análisis importante en esta técnica está incorporado en la inferencia que implica explicar, deducir lo que hay en un texto. El analista de contenido

busca algunas conclusiones o extrae inferencias –explicaciones- “contenidas” explícitas o implícitas en el propio texto (Andréu, 2003).

4.3 Triangulación Grupo de Expertos

Una de las características de esta investigación corresponden a su carácter mixto cuyo énfasis cualitativo se da a través de esta técnica de análisis, triangulación de expertos. Se ha querido incorporar este elemento cualitativo que implica generar un proceso de diálogo y discusión con aquellos participantes que han respondido el cuestionario y también por académico de área de la Geografía, con el fin de enriquecer el análisis de los resultados obtenidos y conocer sus apreciaciones y valoraciones respecto al tema y a partir de estos generar nuevos focos de análisis.

Desde el enfoque interpretativo, es necesario validar los resultados obtenidos en el análisis, con el fin de que el conocimiento creado a través de este enfoque pueda tener tanta validez como el conocimiento descubierto con el enfoque empírico. En este sentido, *la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos* (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 1).

Esta etapa se realizó en el instituto de Geografía de la PUCV, con fecha Miércoles 12 de Julio a las 15:00 horas en el Instituto de Geografía ubicado en Av. Brasil 2241, Valparaíso. El grupo de expertos que participa en esta triangulación está compuesto por cuatro académicos e investigadores del área de la pedagogía y la Geografía, y tres Docentes que imparten la asignatura actualmente en el sistema escolar.

- Paloma Miranda Arredondo
Académica del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Jefa de Carrera Educación Básica.

Licenciada en Educación, Título Profesional de Profesora de Educación Media en Geografía; Pontificia Universidad Católica de Chile.

Licenciada en Geografía; Título Profesional de Geógrafo; Pontificia Universidad Católica de Chile.

Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Didáctica de las Ciencias Sociales y Construcción del Conocimiento Disciplinar; Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Johan Camilo Lombo Ayala

Docente de Educación Básica Colegio Gimnasio Vermont, Bogotá, Colombia.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Maestría (c) de Estudios Sociales en Construcción Social del Espacio, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Víctor Salinas Silva.

Docente del Instituto de Geografía Laboratorio de Didáctica de la Geografía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Miembro del Laboratorio de Didáctica de la Geografía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Licenciado en Educación, Licenciado en Historia Mención Ciencia Política, Título Profesional de Profesor de Historia y Geografía y Ciencias Sociales,

Master en Ciencia, Medio Ambiente, Ciencia y Sociedad, University College of London, Inglaterra

- Mario Jofré Leiva

Docente de 8° Básico en Liceo Municipal Artístico Guillermo Gronemeyer, Quilpué.

Licenciado en Educación, Licenciado en Historia, Título Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.

- Sebastián Vicencio Inostroza

Docente de Segundo Ciclo Básico en Escuela Municipal Ciudad de Berlín, Viña del Mar.

Profesor de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Ángela Mendoza Irrázabal

Docente de Segundo Ciclo Básico en Colegio Particular Subvencionado San Andrés, Viña del Mar.

Licenciada en Educación, Licenciada en Historia, Título Profesional de Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.

Modera el proceso de triangulación el profesor guía de esta tesis:

- Andoni Arenas Martija

Académico del Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Coordinador del Laboratorio de Didáctica de la Geografía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Licenciado en Historia, Título Profesional de Profesor de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Diplomado en Ecología Aplicada al Medio Ambiente, Universidad del Mar.

Magíster en Programas de Innovación Educativa Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Doctor en Educación Universidad de Alcalá, España

5. Dimensiones y Categorías de Análisis

Las dimensiones y categorías de análisis presentadas en este apartado corresponden a las determinadas durante la Primera Fase de Investigación y son determinadas a partir del Marco Teórico de este estudio. Sin embargo, producto del proceso de Triangulación, estas son reformuladas para hacerlas más exhaustivas y excluyentes entre sí. Adicionalmente, se incorporan

categorías de análisis emergentes, de acuerdo a la construcción realizada entre investigadores y docentes que participan de esta triangulación y que se presentan en el Capítulo VI: Triangulación.

5.1 Formulación de dimensiones y categorías de análisis

Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros. Lo que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí. Pero es posible que diferentes criterios insistan en otros aspectos por analogía modificando quizás considerablemente la distribución anterior (Andréu, 2003).

A continuación se adjuntan las categorías de análisis de acuerdo a cada apartado del Marco Teórico Inicial documentado anteriormente (ver Capítulo II: Marco Teórico).

Dimensión A: Pensamiento Geográfico		
A1 Geografía Física	A1.1 Enciclopédica	Enumeración, descripción, localización y cartografía del relieve terrestre.
A2 Geografía Humana	A2.1 Determinismo Geográfico	El espacio como ambiente natural, determinante de la actividad humana
	A2.2 Posibilismo	El medio físico ofrece posibilidades
	A2.2 Geografía Regional	Estudio de las particularidades de cada espacio
	A2.3 Geografía Cuantitativa	Búsqueda de regularidades y modelos en el espacio geográfico
	A2.4 Geografía de la Percepción	Espacio subjetivo, la imagen mental
	A2.5 Geografía Radical (crítica)	El espacio como producto social. actitud crítica y activa del geógrafo

Tabla N°2 Dimensión A: Pensamiento Geográfico

Fuente: Elaboración Propia

Dimensión B: Ajustes Curriculares 2012		
Contenidos	Geografía de Chile (6°)	Interrelación de los elementos físicos y humanos en el contexto de las regiones político administrativas

	Comprender la dinámica espacial de un territorio (7° y 8°)	Determinar sus variables naturales, sociales, económicas y políticas y cómo estas se interrelacionan para configurar el espacio geográfico
Habilidades	Pensamiento temporal y espacial	-Aplicación de conceptos espaciales -Ubicación espacial -Uso de herramientas geográficas -Observar patrones y asociaciones en el territorio -Comprender la dimensión espacial de los fenómenos
	Análisis y trabajo con fuentes	-Escritas -No escritas
	Pensamiento crítico	-Indagar en la relación de los fenómenos -Profundizar conocimiento desde distintos puntos de vista -Producir nuevas ideas y aprendizajes -Elaborar juicios y tomar decisiones.
	Comunicación	-Transmitir de forma clara y precisa resultados de observaciones, descripciones, investigaciones de forma oral -Transmitir de forma clara y precisa resultados de observaciones, descripciones, investigaciones de forma escrita
Actitudes	Actitudes favorables para la protección del medio ambiente	-Demostrar conciencia de su importancia para la vida en el planeta -Actitud propositiva para lograr un desarrollo sustentable

Tabla N°3 Dimensión B: Ajustes Curriculares 2012

Fuente: Elaboración Propia

Dimensión C: Pensamiento Docente		
Percepción		
Creencias		
Experiencia	Experiencias Cotidianas	Social Ambiental
	Experiencias Académicas	Formación Escolar Formación Profesional Formación Laboral

Tabla N°4 Dimensión C: Pensamiento Docente

Fuente: Elaboración Propia

6. Los datos y su recolección

6.1 Muestra y Selección de Participantes

Esta investigación corresponde a una muestra intencionada, ya que permite trabajar con un número manejable de acuerdo al alcance de este equipo de trabajo puesto que era prácticamente imposible realizar una proporción estadística real, considerando el universo de Docentes impartiendo la asignatura de Geografía actualmente en el país.

La selección de la muestra ha sido intencionada de manera que cumpla con los siguientes requisitos: Ser Docente que realice clases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un establecimiento municipal en segundo ciclo básico, es decir 6°, 7° u 8° básico, para ello han sido seleccionados Docentes del país que cumplan con estas características.

En total se cuenta con 60 profesores, número que ha sido escogido taxativamente por el grupo de investigadores internacionales.

Es necesario recordar que el objetivo de esta investigación, bajo ningún punto es generalizar los resultados al resto del profesorado, sino más bien entender cómo estos Docentes construyen el concepto de Geografía, lo que nos dará luces para próximas investigaciones.

6.2 Criterios de Selección de la Muestra

El universo de esta investigación corresponde a los Docentes que imparten la disciplina de Geografía en segundo ciclo básico. Sin embargo en este caso presentamos una muestra intencionada. Según Sabino (2002) una muestra intencional escoge sus unidades no en forma

fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia. Estas muestras son muy útiles y se emplean frecuentemente en los estudios de caso, por más que la posibilidad de generalizar conclusiones, a partir de ellas, sea en rigor nula.

Buscamos aproximarnos a algunos indicios generales del objetivo de investigación, principalmente aspectos que nos ayuden a describir el panorama que se investiga. Existen determinados criterios de selección que permiten la elección de sujetos en función de que estos presenten un conocimiento, ya sea básico o profundo, del mundo sociocultural que representan. Lo cual a su vez justifica la preferencia por grupos reducidos de sujetos participantes por sobre grupos profusos que no conozcan la dinámica social que aborda el objeto de estudio (Mejía, 2000). Para esta investigación los criterios fueron los siguientes:

Profesores que se encuentren impartiendo clases de Geografía en Segundo Ciclo Básico en establecimientos de carácter municipal.

6.3 Instrumentos de recolección de datos

6.3.1 Cuestionario

La técnica de recolección de información utilizada, corresponde a un cuestionario, el cual contiene distintos tipos de preguntas, como por ejemplo: preguntas cerradas que nos permiten cuantificar las características de la muestra y aquellas que nos entregan información respecto a la experiencias que construyen el significado de la Geografía escolar por los Docentes a partir de la valorización.

Para la recolección de información se aplica un cuestionario. Este ya ha sido construido por un grupo de Docentes externo a esta investigación, como se explicó con anterioridad. Sin embargo se decide utilizar este instrumento puesto que al ser una investigación de carácter internacional, permite estandarizar las preguntas a los distintos idiomas participantes, por lo que es un instrumento universal. Por otro lado optimiza el tiempo, de manera que es posible alcanzar un mayor número de personas para la muestra, además permite una tabulación óptima de los

resultados de cada cuestionario, y por último reúne distintos aspectos de la muestra encuestada dignos de analizar.

A. Elaboración de Preguntas del Instrumento

Para la recolección de información se ha aplicado un cuestionario cuya etapa de planificación y diseño fue realizada por el equipo internacional del cual se desprende este proyecto de tesis, los cuales se han especializado en el área de Geografía, estos Docentes son:

- Dr. Clare Brooks
Institute of Education, University of London, UK.

- Dr (C). David Örbring
Lund University, Helsingborg, Sweden.

- Dr. Seow Ing Chin Dorothy Tricia,
Instituto Nacional de Educación, Singapur.

- Dr. Felisbela Martins
Facultad de Educación, Universidad de Porto, Portugal.

- Dr. (C) María José Otero
Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Instituto de Geografía,
Universidad de Manchester, UK.

- Dr.(C) Víctor Salinas Silva
Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Institute of
Education, University of London, UK.

- Dr. Andoni Arenas Martija
Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

B. Validación del Cuestionario

Dicho instrumento ha sido construido en conjunto por este grupo de Docentes e Investigadores, ha sido traducido al español por el Profesor Víctor Salinas y validada por la Profesora Paloma Miranda (Ver Anexo 4. Informe de Observaciones proceso de Validación de cuestionario de aplicación), cuyas observaciones han sido tomadas en cuenta para mejorar el instrumento. También ha sido creado un CodeBook, instrumento que estandariza los datos arrojados en el cuestionario para facilitar su codificación en una planilla que reúne el total de los datos recogidos (Ver Anexo 10. Tabla de Datos Tabulados de Cuestionarios Aplicados).

El instrumento se ha diseñado de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- A. Perfil de la Muestra: En una primera etapa el instrumento recoge las características de la muestra seleccionada, edad, género, área de desempeño Docente, años de trabajo en pedagogía y luego en el área de la Geografía, como también información respecto a aquellos elementos que han influenciado la preparación académica y experiencias personales en el área de Geografía del Docente.
- B. Comprensión de la Geografía: Se establecen preguntas de ranking en las cuales se debe jerarquizar los criterios que el Docente participante considere más representativo de la Geografía académica, escolar, lo que el público piensa que es la Geografía y finalmente identificar las actividades en las cuales el Docente ha participado en el área de la Geografía.
- C. Comprensión del Currículum de Geografía: Busca recoger información respecto a la forma de enseñar la Geografía en el ambiente escolar, de manera integrada a otras asignaturas, segregada, etc., luego el nivel de prescripción de la Geografía escolar en su desempeño laboral. Luego rankear las razones de la importancia de aprender Geografía en la escuela. Finalmente se le pide al Docente encuestado definir con sus palabras lo que cree es la Geografía y si esta definición se condice o no con lo que enseña en su práctica laboral.

B. Descripción de las preguntas del cuestionario

Las primeras preguntas, números 1 al 7, apuntan a recoger información del perfil de Docentes que ha respondido el cuestionario, tomando en cuenta el género, edad, área de desempeño pedagógico, años de desempeño pedagógico y en el área de la Geografía, grado académico y título profesional, corresponden a preguntas estadística descriptivas, las cuales nos darán información respecto a las características de la muestra (Ver Anexo 5. Cuestionario de Aplicación. Versión Español).

Las preguntas 8, 9, 19A y 19B, corresponden a preguntas abiertas, las cuales son esenciales para conocer el contexto del sujeto que contesta el cuestionario y para redactar después las alternativas a ofrecer en las preguntas categorizadas, especialmente cuando no se pueden presumir, con antelación, las posibles opiniones y reacciones de la población a que se va a aplicar el cuestionario (García Muñoz, 2003), las dos primeras, 8 y 9, apuntan a conocer aquellos elementos y experiencias que han influenciado en su preparación como docentes y a cuales de ellas asignan un valor de importancia por considerarlas significativas en su aprendizaje y construcción del concepto de Geografía. Las dos últimas recogen información respecto a los elementos, conceptos, ideas con las que definen la Geografía y luego describen si esta definición corresponde o no a lo que ellos realizan en clases.

Las preguntas 10, 11, 12, y 18 corresponden a ranking que consiste en jerarquizar distintos criterios de acuerdo a la escala de valor que se le asigna, en este caso se pide ordenarlas de 1 a 5 de acuerdo a su preferencia. Estas tres preguntas apuntan a descubrir cuál de las afirmaciones que se presentan el encuestado considera representativas de la Geografía Académica, Escolar, y lo que el público piensa que es la Geografía, respectivamente.

Finalmente las preguntas 16 y 17, de valoración, se presentan en una escala de Likert, consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción favorable o desfavorable de los participantes, los cuales deben escoger si están “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Neutral”, “Desacuerdo” y “Muy desacuerdo”. con el objetivo de descubrir aquellos criterios que los Docentes consideran influyen en la Geografía que ellos enseñan y la que se enseña en el país. Estas respuestas son ponderadas en términos de la intensidad en el grado de acuerdo o desacuerdo con la sentencia presentada y esa estimación le

otorga al sujeto una puntuación por ítem y una puntuación total que permite precisar un mayor o menor grado la presencia del atributo o variable (Blanco, 2000).

7. Validez y Confiabilidad de los Datos

La confiabilidad de los resultados en la presente investigación están dadas por la autenticidad de los participantes respecto a sus percepciones y experiencias en sus prácticas pedagógicas y la construcción de significados a partir de su cotidianeidad. Aspectos que serán recogidos a partir de un cuestionario, descrito anteriormente, cuyas respuestas serán analizadas.

La validez del presente trabajo se refleja en la aproximación exploratoria que se realiza a la realidad estudiada. Recogiendo las percepciones, creencias y significados de la muestra encuestada desde sus propias experiencias, ya que son ellos quienes vivencian y construyen dicha realidad. Esto a través de un cuestionario que permite recabar información cuantitativa que arroja resultados sustanciales para generar conclusiones que aportarán al objetivo de investigación.

La validación del cuestionario es dada a través del informe entregado por la profesora Paloma Miranda (Ver Anexo 4. Informe de Observaciones de Validación Cuestionario de Aplicación), cuyos alcances respecto al instrumento han sido tomados en cuenta y aplicados para su corrección y posterior aplicación. Por otro lado el libro de códigos (Ver anexo 2. Libro de códigos) valida la objetividad y sistematicidad con que los datos son tratados, aportando confiabilidad a dicha investigación.

Por otro lado se sustenta en la etapa de Triangulación que se realizará una vez terminados los resultados, los cuales serán expuestos a un grupo de expertos que darán sus opiniones y sugerencias al respecto.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

1. Introducción

2. Resultados

2.1 Perfil de la Muestra

2.2 Comprensión de la Geografía

2.3 Comprensión del currículum de Geografía

1. Introducción

El Capítulo V: Resultados da a conocer las respuestas que dieron los 60 docentes que respondieron el cuestionario de nuestra investigación, y los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos. Este capítulo se estructura de la siguiente manera y va en relación a los apartados del instrumento usado en la recolección de datos (ver anexo 5, Cuestionario de Aplicación).

- A. Perfil de la muestra
- B. Comprensión de la Geografía
- C. Comprensión del Currículum de Geografía

Cabe señalar que los resultados aquí presentados corresponden a la Primera Fase de esta investigación, y se complementan con los hallazgos obtenidos con posterioridad al proceso de Triangulación por Grupo de Expertos (ver Capítulo VI: Triangulación).

2. Resultados

Con el fin de dar explicación a nuestro trabajo de investigación, se presentan los resultados por sección y número de pregunta, posteriormente se entrega un análisis conjunto de las respuestas que refieren a temáticas en común.

2.1 Perfil de la Muestra

A continuación se detallan, en una primera instancia, las características de los participantes de acuerdo al rango etáreo, género, área de enseñanza (rural / urbana), años de experiencia pedagógica y años de experiencia pedagógica en el área de Geografía.

En una segunda instancia, se exponen los resultados obtenidos en relación a los estudios formales de los participantes y su nivel de especialización, tanto en el área de enseñanza como aquellos estudios no relacionados a ella.

Finalmente, a través de las preguntas 8 y 9, se detallan aquellas experiencias académicas / laborales y experiencias personales de la muestra que son consideradas por ellos mismos como influyentes en su preparación como Profesores/as de Geografía.

2.1.1 Edad de los Participantes: ¿Cuál es su edad?

El cuestionario fue respondido por 60 Profesores que corresponden a un diverso grupo etario. Según las respuestas, solo uno de los Docentes tiene *Menos de 20 años*, lo que podría corresponder a un estudiante de pedagogía en práctica, o bien un error al marcar la opción correspondiente a la pregunta.

Edad	Menos de 20	Entre 20 y 30 años	Entre 31 y 40 años	Entre 41 y 50 años	Entre 51 y 60 años	Más de 60 años	TOTAL
Nº Prof.	1	17	18	11	6	7	60

Tabla N°5. Pregunta 1. ¿Cuál es su edad?
Fuente: Elaboración Propia

Los rangos *Entre 20 y 30 años* y *Entre 31 y 40 años*, agrupan el 58% del total de la muestra, con 17 docentes, correspondiente al 28%, y 18 Profesores, equivalente al 30%, respectivamente.

El porcentaje restante del total de la muestra (42%), se divide entre los rangos *Entre 41 y 50 años*, con 11 Docentes que representan el 18%, y *Entre 51 y 60 años* con 6 Maestros, 10%; finalmente se ubican 7 Profesores en el rango *Más de 60 años*, es decir, 12% del total encuestado.

La muestra indica que 17 Docentes del universo encuestado, corresponde al rango etario *Entre 20 y 30 años*, y comenzaron su formación profesional con los Ajustes Curriculares correspondientes, en el que la Geografía forma parte de un eje disciplinar dentro de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y está explícita tanto en los contenidos como en la nomenclatura curricular.

Por otro lado, 42 de los Docentes tienen un rango etáreo superior a 30 años, por lo que su formación académica y profesional está sujeta al currículum de los años 90 o anterior, en donde la Geografía juega un rol subsidiario de la Historia y en ningún caso es protagónico como disciplina.

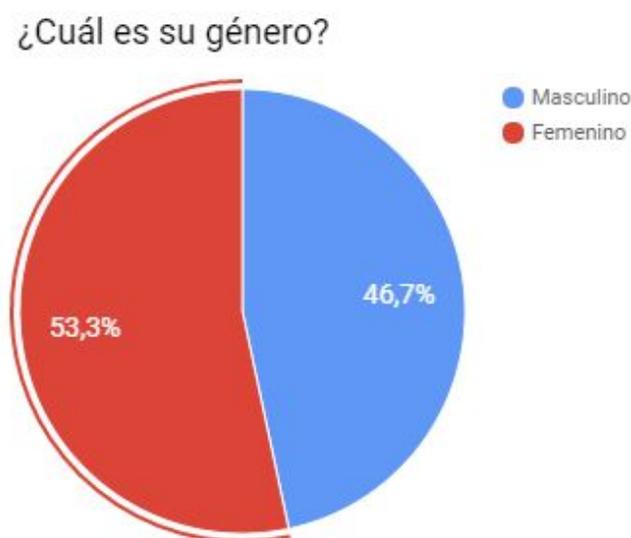
Probablemente los contenidos disciplinares no hayan sido actualizados con posterioridad a la etapa Académica de Formación Profesional.

2.1.2 Género: ¿Cuál es su género?

Del total de la muestra, 32 Docentes corresponden al género femenino y 28 de ellos al género masculino, correspondiendo a un 47% y 53%, respectivamente. Por tanto, en este ámbito la muestra no representa una disparidad sustantiva entre ambos géneros.

Género	Masculino	Femenino	Otro	TOTAL
Nº de Profesores	28	32	0	60

Tabla Nº5 Cantidad de Docentes por Género de la muestra.
Fuente: Elaboración Propia



2.1.3 Área de Enseñanza (Urbana/ Rural / Otro)

La tabla N° 7 presenta el área de Enseñanza donde se desempeñan los Docentes que respondieron la encuesta, la muestra corresponde mayoritariamente a establecimientos educacionales ubicados en el área *Urbana*, los datos muestran que un 98% del total pertenece a esta área y sólo un 2% pertenece a la enseñanza *Rural* de nuestro país, representando sólo por uno de los Docentes encuestados.

Cabe señalar que algunos de los establecimientos ubicados en zonas rurales de la región han sido catalogados recientemente como establecimientos urbanos.

Área	Rural	Urbana	Otro	TOTAL
N° de Profesores	1	59	0	60

Tabla N°7 Cantidad de Docentes por categoría según Área de Enseñanza

Fuente: Elaboración Propia

2.1.4. Años de Enseñanza: ¿Cuántos años ha estado enseñando en total?

De acuerdo a la muestra, el 35% de los Profesores que participaron en ella (21 Docentes) llevan *Entre 1 y menos de 5 años* de enseñanza. En segundo lugar, con un 30% de las respuestas, 18 Maestros, se encuentra el rango de *Más de 15 años* de enseñanza. En menor porcentaje se observan los grupos correspondientes a los rangos *Más de 5 y menos de 10 años* y *Más de 10 y menos de 15 años*, con 11 y 5 Docentes, respectivamente. De igual manera, el grupo *Menos de 1 años* es conformado por 5 Profesores.

Años de enseñanza	Menos de 1 año	Más de 1 y menos de 5 años	Más de 5 y menos de 10 años	Más de 10 y menos de 15 años	Más de 15 años
N° Prof.	5	21	11	5	18

Tabla N°8 Cantidad de Docentes por categoría según Años de Enseñanza

Fuente: Elaboración Propia



Gráfico de Barra N° 2. Años de Enseñanza
Fuente: Elaboración Propia

2.1.5 Años de Enseñanza de Geografía

¿Cuántos años ha estado enseñando Geografía en total?

Esta pregunta hace referencia al ejercicio de los Docentes en el área que se está investigando, es decir en la enseñanza de la Geografía. Según las respuestas de la muestra 46% de ellos, 27 Profesores, lleva Más de 1 y menos de 5 años impartiendo clases en esta disciplina. Los porcentajes de los participantes bajan considerablemente en el segundo grupo, correspondiente a Más de 5 y menos de 10 años, en el cual encontramos a once Docentes. En tercer lugar, se encuentran dos grupos porcentuales con un total de 9 Profesores cada uno, Más de 15 años y Menos de 1 año. Finalmente, el grupo que tiene menor cantidad de Docentes está representado por el rango que abarca Más de 10 y menos de 15 años, contabilizando en él a 3 Profesores. Hay que considerar para la lectura de esta pregunta que en los resultados anteriores 23 docentes llevan ejerciendo más de 10 años en la pedagogía.

Años de enseñanza en Geografía	Menos de 1 año	Más de 1 y menos de 5 años	Más de 5 y menos de 10 años	Más de 10 y menos de 15 años	Más de 15 años
Nº de Profesores	9	27	11	3	9

Tabla N°9 Cantidad de Docentes por categoría según Años de Enseñanza en Geografía
Fuente: Elaboración Propia

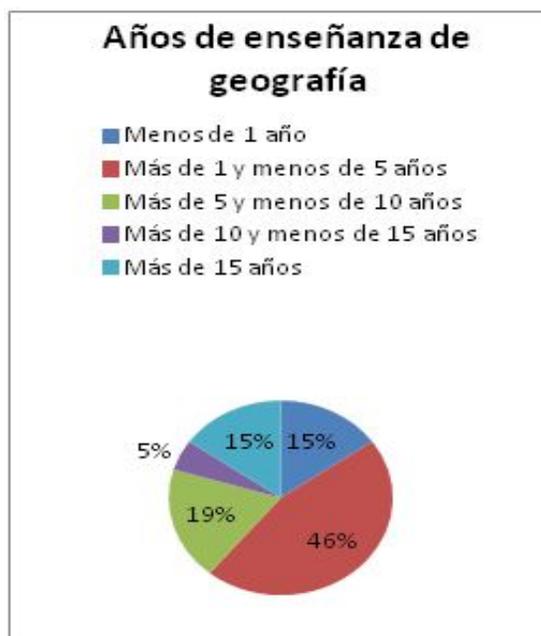


Gráfico de Porcentual N°3 Años enseñando Geografía
Fuente: Elaboración Propia

A) Análisis Comparativo de las Respuestas de las Preguntas 4 y 5

Los resultados obtenidos revelan que 5 de los Docentes del total de la muestras, han enseñado Geografía hace Menos de 1 año, por lo que es posible inferir que su formación profesional se condice con los Ajustes Curriculares 2012, en ejercicio desde el año 2012.

No obstante, el 35% de los Profesores que corresponden al rango siguiente, Más de 1 y menos de 5 años, a pesar de llevar pocos años de ejercicio, no necesariamente cuentan con los conocimientos actualizados en las Bases Curriculares 2012, puesto que durante su formación académica profesional estos estaban en proceso de elaboración y no fueron considerados en sus programas de estudios o mallas curriculares.

Los resultados de la pregunta 5 “Años de enseñanza de la Geografía” revelan que 9 Docentes de la muestra están enseñando esta asignatura hace Menos de 1 año, sin embargo sólo 5 Profesores del total de la muestra expresan que este es su primer año de enseñanza, tal como se señala en la pregunta 4. Por tanto podemos inferir que no existe una relación directa entre los años totales de enseñanza y los años de enseñanza de la Geografía, pues, al ser el docente a cargo un profesor de Educación Básica / General Básica, puede o no enseñar esta asignatura en los distintos niveles educativos, dependiendo de las necesidades del centro educativo en el cual se desempeña. ya que 36 docentes expresan que están enseñando Geografía hace menos de 5 años.

2.1.6 ¿Qué grado académico (no relacionadas con enseñanza) tiene usted?

Solo uno de los Docentes encuestados posee otros estudios relacionados no relacionados con enseñanza y que se relacionan específicamente con el área de Geografía: Licenciatura en Geografía, título de Geógrafo.

Título nivel medio			
	Técnico nivel medio en electricidad	1	2
	Técnico en comercio exterior	1	
Título nivel superior			
	Geógrafo	1	1
Grado académico			
	Licenciatura en Geografía	1	1
Post título			
		0	0
Magister			
	Etnohistoria	1	

	Alta Dirección Pública	1	3
	Gestión Cultural	1	

Tabla N°10 Cantidad de Docentes según el Grado Académico No relacionado con la enseñanza
Fuente: Elaboración Propia

2.1.7 ¿Qué Título Profesional tiene usted (en enseñanza)?

De la muestra total, correspondiente a sesenta Docentes, 58 de ellos posee título profesional relacionado con enseñanza en las diversas modalidades que existen en nuestro país, esto es Profesor Normalista, Profesor de Educación Básica / Educación General Básica y profesor de Historia / Historia y Geografía / Historia y Ciencias Sociales / Historia, Geografía Y Ciencias Sociales, de acuerdo a la nomenclatura utilizada en las distintas Universidades y/o momentos curriculares.

Estudios relacionados con enseñanza		N° de Profesores
Título en Pedagogía		5
	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor Normalista - Profesor de Educación Básica / General Básica - Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 	
Mención en Asignatura / Nivel Educativo		11
	<ul style="list-style-type: none"> - Historia / Historia, Geografía y Ciencias Sociales /Ciencias Sociales - Lenguaje y Comunicación - Matemáticas - Computación - Primer ciclo Básico 	
Grado Académico		20
	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Educación - Licenciatura en Historia - Licenciatura en Humanidades - Licenciatura en Arte / Arte y Patrimonio - Licenciatura en Artes Musicales 	
Pos título		7
	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum y orientación - Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 2º ciclo básico - Historia, Geografía y Ciencias Sociales - Historia y Geografía 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Interculturalidad - Innovación y creatividad - Psicopedagogía 	
Magister		4
	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Medio Ambiental - Evaluación Educacional - Lenguaje y Comunicación - Administración Educacional 	

Tabla N° 11 Cantidad de Docentes según Título Profesional relacionado con la Enseñanza
Fuente: Elaboración Propia

Título profesional	N° de Profesores
Profesor Normalista	2
Profesor de Educación Básica / General Básica	30
Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	27

Tabla N°12: Cantidad de Docentes según el Título de Enseñanza
Fuente: Elaboración Propia

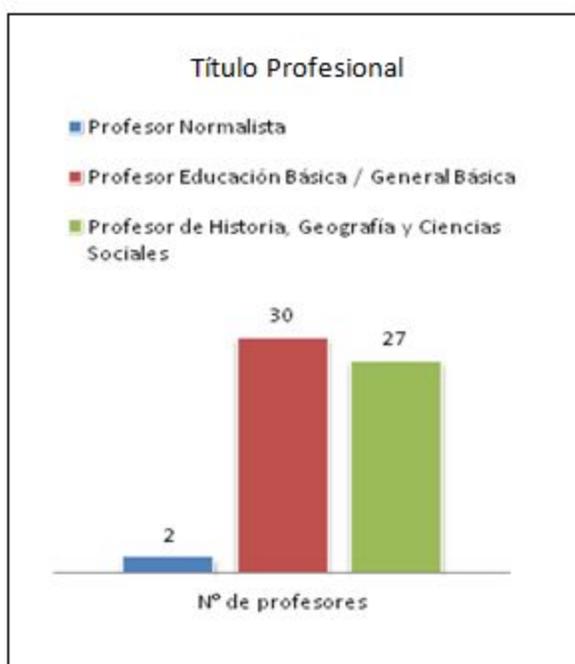


Gráfico de Barras N°3 Título profesional
Fuente: Elaboración Propia

Es posible, además hacer un distingo entre aquellos Profesores Normalistas y de Educación Básica / General Básica con algún grado de especialización en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados arrojan que:

Profesores de Educación Básica / General Básica / Normalistas con especialización	N° de Profesores
Profesor Normalista	1
Profesor Normalista con especialización	1
Profesor Educación Básica / General Básica	20
Profesor Educación Básica / General Básica con especialización	13

Tabla N°13 Cantidad de Docentes según Título Profesional de Educador Básico

Fuente: Elaboración Propia

Tipo de Especialización Profesores Educación Básica / General Básica /Normalistas	N° de Profesores
Historia, geografía y Ciencias Sociales	4
Historia	1
Ciencias Sociales	1
Computación	2
Matemáticas	1
Lenguaje y Comunicación	2
Primer Ciclo Básico	1
Música	1
Religión Católica	1
Psicopedagogía	1
Interculturalidad	1

Tabla N°14 Cantidad de Docentes según el Tipo de Especialización

Fuente: Elaboración Propia

Grado Académico	N° de Profesores
Licenciatura en Educación	20
Licenciatura en Historia	5
Licenciatura en Historia y Geografía / Ciencias Sociales	1
Licenciatura en Humanidades	1
Licenciatura en Arte / Arte y Patrimonio	1
Licenciatura en Música	1

Tabla N°15 Cantidad de Docentes según el Grado Académico
Fuente: Elaboración Propia

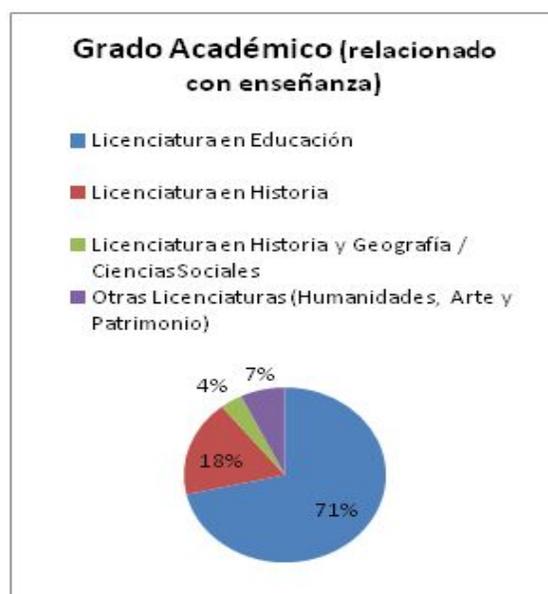


Gráfico de Porcentual N°4 Años grado académico
Fuente: Elaboración Propia

A) Análisis Comparativo de las Respuestas de las Preguntas 6 y 7:

Para efectos de esta investigación se decide tomar como término afín a la Geografía la nomenclatura referida a las “Ciencias Sociales”, puesto que curricularmente se asoció este término a la enseñanza de la Geografía en nuestro país durante un período de tiempo, en el que la

educación geográfica formó parte de los contenidos curriculares de la asignatura aún cuando nominalmente no estaba considerada, Además, epistemológicamente la Geografía es considerada como una Ciencia Social. Por tanto, los postítulos y/o menciones que han sido expresados con la terminología Ciencia(s) Social(es) se contabilizan indistintamente como Geografía.

No obstante lo anterior, si la respuesta del docente alude sólo al término “Historia” ésta no es considerada afín a la educación geográfica, puesto que, curricularmente, esta denominación no implica necesariamente que los contenidos propios de la asignatura de Geografía estén contenidos en ella.

Es necesario aclarar que 59 Docentes responden pregunta 6 y solo 28 Maestros de un total de 60 tienen algún grado académico, de los cuales solo uno corresponde a Licenciatura en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

De 32 Docentes que responden tener o no grado de especialización 20 de ellos no poseen especialización alguna y 10 de ellos poseen algún grado de especialización en distintas áreas. De estos 10 Profesores especializados sólo 4 corresponden a la mención denominada Historia y Geografía / Historia y Ciencias Sociales / Ciencias Sociales.

La muestra es equitativa ya que 46% de los Docentes encuestados son propios de la disciplina de en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mientras que un 51% de ellos corresponden a Profesores de Educación Básica sin especialización, o con especialización en otra área curricular. De este 51% sólo un 4% de ellos se especializa en la disciplina de Geografía por lo que podríamos encontrarnos con un bajo conocimiento específico en esta disciplina. Todos los Profesores tienen título profesional en enseñanza, dentro de las modalidades de enseñanza de nuestro país, Normalistas, Básicos y de Media. Algunos de ellos tienen grado académico y niveles de especialización, sin embargo aquellos que se especializan en la asignatura de Geografía son un número reducido, por lo que esta es impartida en el sistema educativo por Maestros que no tienen los conocimientos específicos necesarios y presentantes en los Ajustes Curriculares 2012.

2.1.8 ¿Tiene alguna otro estudio académico/profesional/experiencia laboral que usted piense ha influenciado su preparación como profesor de Geografía (por ejemplo, escribir un texto de estudio, trabajar en un laboratorio, etc.)?

De los 60 cuestionarios respondidos por los Docentes de Geografía, 19 respuestas que hacen referencia a la dimensión de Construcción del concepto de la Geografía por el Cuerpo Docente en base a las **experiencias** que han influido en su preparación como profesor de la disciplina, siendo las **experiencias de carácter Académico Profesional** la categoría más observada en las respuestas. Estas se refieren a actividades de perfeccionamiento profesional Docente, como seminarios, diplomados y postítulos. También escriben experiencias académicas como cursos optativos o de carrera y tesis inscritas en proyectos de Geografía.

Por otro lado, 5 respuestas que hacen mención a **Experiencias Académicas Laborales**, es decir aquellas que se vivencian durante el ejercicio de la carrera Docente.

Por último 3 respuestas que hacen alusión a **Experiencias Cotidianas Sociales**, donde se menciona la importancia de las reflexiones de la comunidad escolar con respecto a su medio.

Cabe mencionar que hay Profesores que no responden esta pregunta, siendo así 41 Docentes que dejan en blanco la pregunta número 8, lo cual abre a distintas posibilidades dentro de las conclusiones que se arrojan a partir de estos resultados.

Además, se desprende de este análisis que para los Profesores que están ejerciendo Geografía, sus Experiencias Académicas escolares no son para nada influyentes en la comprensión de la Geografía, aún cuando se puede observar que las prácticas pedagógicas en una gran parte de los Profesores se mantienen inalterables desde su etapa escolar, es decir, los patrones didácticos observados en dicha etapa la llevan a cabo una vez que les corresponde realizar clases, se puede desprender de ello que esta experiencia escolar académica está tan arraigada en los Docentes que ni siquiera son conscientes de esto y lo tienen demasiado internalizado en su quehacer profesional, donde no asocia este comportamiento a las experiencias académicas escolares señaladas.

- Ejemplo

<p>“Realización de <i>proyecto de grado para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la tesis en Geografía denominada “DIÁLOGO ESCUELA-TERRITORIO:</i></p>

Problemas, desafíos y alternativas en establecimientos municipales de los cerros afectados por el gran incendio de Valparaíso el 2014” [C3.1.2] Durante los días 12 al 16 de abril del 2014 ocurrió en Valparaíso el incendio urbano más grande que se recuerde en el país: 15 personas murieron, más de 500 resultaron lesionadas de distinta consideración, siendo consumidas por las llamas un área total de 1.042 hectáreas, de las cuales 148 de ellas corresponden a zonas urbanas, resultando 2.910 viviendas dañadas. Esta tesis plantea un estudio de casos de cuatro escuelas públicas ubicadas en los márgenes urbanos de la ciudad, que coinciden con las áreas del incendio, rescatando las experiencias y reflexiones de la comunidad escolar en torno a la educación de los riesgos del territorio.[C.1.2.1]

[C.1.2.1] **Experiencia Cotidiana Social**

[C3.1.2] **Experiencias Académicas Laborales**

Cuadro Ejemplo N°1 Pregunta 8

Fuente: Elaboración Propia

Tipo de experiencia	Académica escolar	Académica Profesional	Académica laboral	Cotidiana Ambiental	Cotidiana Social
Nº de Profesores	0	11	5	0	3

Tabla N°16 Cantidad de Respuestas de la pregunta 8 según Dimensión C

Fuente: Elaboración Propia



Gráfico de barra N°4 Cant. de Respuestas preg. 8 según Dimensión C
Fuente: Elaboración Propia

2.1.9 ¿Tiene algún tipo de experiencia personal que usted piense ha influenciado su preparación como profesor de Geografía (Por ejemplo, viajar, vivir cerca de algún accidente geográfico, etc.)?

De los sesenta cuestionarios, sólo se obtienen 43 respuestas donde los Docentes hacen alusión a las distintas dimensiones. Con respecto a las dimensiones de Experiencias, hay 36 respuestas que hacen mención a Experiencias Sociales, mayoritariamente estas respuestas están dirigidas a vivencias de viajes sean nacionales como internacionales o contestan sobre cómo es vivir en una localidad en particular. Solo 4 de estas tienen relación con experiencias Cotidianas Ambientales, donde demuestran que han aprendido desde su espacio, experimentando y apreciando desde su Geografía física, tomando en cuenta lo que es vivir en lugares distintos con características diferentes, relacionando la vegetación, climas, cuencas hidrográficas y las

macroformas de sus regiones. Además dos respuestas dirigidas a las Experiencias Profesionales, como viajes pedagógicos mientras los Profesores estaban estudiando y Experiencias Académicas Escolares, puesto que hace alusión a sus Profesores de básica.

No obstante 20 cuestionarios donde la pregunta número 9 no fue respondida por los Docentes.

- Ejemplos

Oportunidades de viajes a localidades que representan una gran importancia cultural en lo que respecta a su Geografía tanto humana como física, [C.1.2.1] teniendo en cuenta el peso histórico que implican las zonas geográficas que en el pasado fueron la cuna de las grandes civilizaciones y por otro lado la cuna de la cultura política. Ejemplo: Chichen Itzá en Mexico y La Habana, Cuba. Lo mismo con la zona de residencia, ciudad importante respecto a su Geografía, ya que hacia el noroeste existe un gran pulmón verde, que provee de flora y fauna autóctona la cual es primordial cuidar y resguardar, funcionando como un biombo climático con la ciudad que colinda y además manteniendo los rasgos culturales de una ciudad que en un pasado fue rural.
 [C.1.2.2] (Quilpué-Viña del Mar)
 [C.1.2.1] **Experiencia Cotidiana Social**
 [C.1.2.2] **Experiencia Cotidiana Ambiental**

Cuadro Ejemplo N°2 Pregunta 9
 Fuente: Elaboración Propia. Atlas Ti.

Tipo de experiencia	Académica escolar	Académica Profesional	Académica laboral	Cotidiana Ambiental	Cotidiana Social
Nº de Profesores	1	2	0	4	36

Tabla N°17 Cantidad de Respuestas de la pregunta 9 según el tipo de Categoría Dimensión C
 Fuente: Elaboración Propia

Gráfico ¿Tiene algún tipo de experiencia personal que usted piensa ha influenciado su preparación como profesor de geografía?

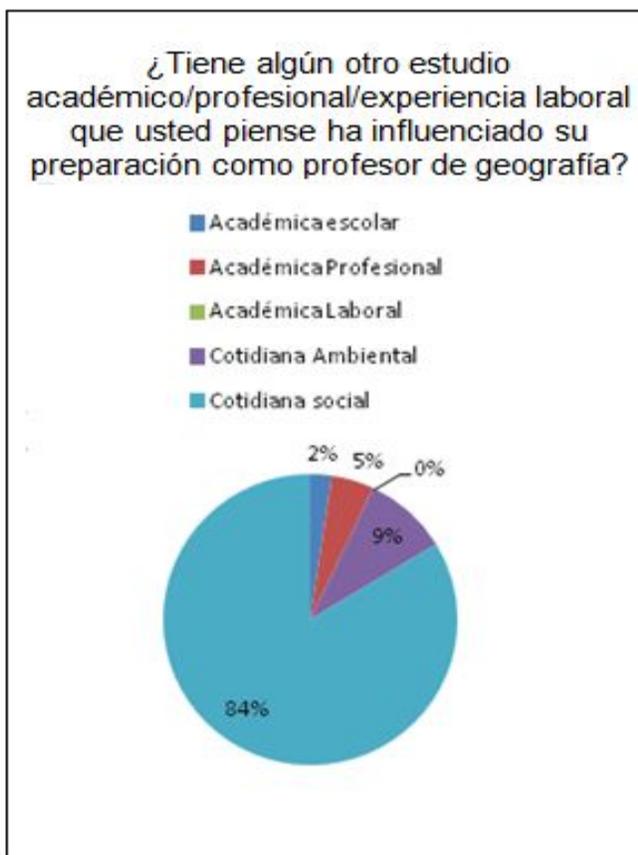


Gráfico Porcentual N°5 Cant. de Respuestas preg. 8 según Dimensión C
Fuente: Elaboración Propia

a) Análisis de Contenido

Las preguntas anteriores, es decir la pregunta número 8 y 9, hacen referencia a las experiencias que influyen en la preparación como Docente en Geografía, la primera apunta a las experiencias académicas que están relacionadas con su profesión, en cambio la segunda se refiere a las experiencias cotidianas, aquellas experiencias que el Docente le asigna un valor diferente a sus experiencias de vida, y son ellos los encargados de atribuirle un significado, en este caso los Docentes son capaces de asignar un valor significativo de aprendizaje a experiencias cotidianas como aprender de su medio y de sus viajes.

Cabe destacar que entre estas dos preguntas, la pregunta número 9 fue la más respondida, ya que la primera solo la respondieron 19 Profesores y en la segunda contestaron 43. Por lo tanto

los Docentes encuestados le entregan una mayor influencia a aquellas Experiencias Cotidianas, y no a sus Experiencias Académicas.

Sin embargo, es necesario señalar que al hacer mayor referencia al conocimiento cotidiano y basar el conocimiento en estas experiencias, no necesariamente ellas se condicen con el conocimiento académico o disciplinar, por tanto, la construcción del concepto de Geografía y su ejecución en el aula podría tener imprecisiones tanto teóricas como didácticas.

La Geografía que perciben no se condice con lo que tienen que ver en el aula actualmente por lo que sus experiencias no son valoradas o significativas.

2.2. Comprensión de la Geografía

2.2.1 Respuestas Pregunta 10: Afirmaciones más Representativas Acerca de la Geografía Académica.

Los Docentes escogieron cinco preferencias según el nivel de importancia que le entregaban al enunciado “Afirmaciones Acerca de la Geografía Académica”, jerarquizando desde el nº 1 al 5 para representar las prioridades.

Para efectos de análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante Nº 22, Nº 27, Nº 39, Nº 46, Nº 48 y Nº 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 53 Profesores.

Cabe destacar que los Docentes debieron escoger entre 16 afirmaciones, lo que arroja un resultado diverso. Escogen aquellas que fueron más priorizadas que las demás.

En orden jerárquico, la aseveración: “**Localización y nombrar lugares y elementos geográficos**” resulta ser la afirmación más representativa de la Geografía Académica, priorizada en primer lugar por 17 Profesores.

En segundo nivel de importancia encontramos que la afirmación “**Estudiar los procesos Físicos de la tierra y relieves**” es seleccionada por 15 de los Docentes. Cabe señalar que el estudio de los procesos físicos de la tierra y relieves está estrechamente relacionado a uno de los contenidos curriculares del nivel en estudio, el que pretende dar a conocer las causas y consecuencias de los procesos físicos de la Tierra.

Como tercera prioridad, escogida en 12 oportunidades por los Profesores, encontramos al **“Estudio de las interacciones entre la gente y el medio ambiente”**, afirmación vinculada al contenido curricular por medio del desarrollo de habilidades de nivel superior, en donde el estudiante debe relacionar los elementos del espacio físico con la actividad humana.

La cuarta afirmación seleccionada como más representativa de la Geografía académica es **“Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales”**. Esta afirmación considera el factor humano a partir de las características de un grupo.

“Modelamiento espacial y planificación” es la aseveración escogida en quinto lugar como la más representativa de la Geografía Académica.

Es interesante destacar que las afirmaciones con menor preferencia por parte de los Docentes corresponden a **“Estudiar asuntos de ciudadanía”**, seleccionadas por uno de los Maestros en quinta prioridad, **“Estudiar interacciones a diferentes escalas”** mencionada por cuatro de los Docentes y **“Uso de tecnologías geo-espaciales”**, preferida como representativa de la Geografía Académica por cuatro de los participantes en tercer, cuarto y quinto lugar de preferencia.

Es posible inferir, en base a los resultados expuestos, que los Docentes relacionan el concepto de Geografía a los elementos físicos del relieve, y a la Geografía General de corte descriptivo, correspondiente a los primeros niveles epistemológicos del Pensamiento Geográfico. Sin embargo, en la segunda categoría observamos que la afirmación que considera los elementos físicos y humanos como la más representativa de la Geografía Académica es seleccionada por un gran número de Profesores, dando cuenta que el objeto de estudio de la Geografía es un punto que sigue en discusión.

Un segundo análisis realizado se relaciona a la frecuencia con que cada aseveración es seleccionada, sin considerar la opción de ranking. Según lo descrito anteriormente, la opción seleccionada por 46 Docentes (76,67%) es **“Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves”**. De lo anterior, se desprende que el componente físico de la Geografía es un elemento presente.

Orden de Prioridades	Afirmaciones	Cantidad
----------------------	--------------	----------

Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos.	17
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	15
Tercera Prioridad	Estudio de las interacciones entre la gente y el medio ambiente	12
Cuarta Prioridad	Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales	6
Quinta Prioridad	Modelamiento espacial y planificación	9
Sin respuesta		7
Total de Docentes		53

Tabla N°18 Cantidad de Respuestas de la pregunta 10

Fuente: Elaboración Propia

2.2.2 Respuestas de la Pregunta 11: Afirmaciones más Representativas de la Geografía Escolar

Esta pregunta apunta a recoger información respecto a lo que los Docentes consideran más representativo de la “Geografía Escolar”.

Así como en el análisis se opta por eliminar la respuesta del participante N° 22, N° 27, N° 46, N° 48 y N° 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 53. Los Profesores N°15 y 17, no priorizan todas las opciones, en el primer caso el docente no considera ninguna alternativa como primera prioridad (enumera 2,3,4 y 5) y en el segundo caso no considera la primera ni la tercera prioridad (2, 4 y 5).

En este ítem las primeras cinco preferencias corresponden a Localizar y nombrar lugares y elementos geográficos, situándose nuevamente como la primera mayoría, le sigue Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves, siendo considerada por 16 Docentes. Lo cual coincide con los resultados anteriores.

Luego en el tercer lugar encontramos a 4 aseveraciones Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo, Estudiar la distribución de diferentes actividades económicas, Estudio de las interacciones entre la gente y el medio ambiente y Estudiar los problemas ambientales y sus posibles soluciones estas afirmaciones fueron consideradas por 6 Profesores cada una, asignándole este valor. Las dos primeras aseveraciones corresponden a habilidades básicas en comparación a las dos últimas, ya que estas toman en cuenta el desarrollo de habilidades de nivel superior, porque consideran las problemáticas de su espacio físico y

humano, es decir que no solo se identifica los elementos de un espacio sino que también relacionan los efectos que tienen sobre la población y además deben crear o identificar posibles soluciones, lo que se transforma en una herramienta para el futuro de los estudiantes.

Nuevamente en el Cuarto lugar del ranking está Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales considerando la apropiación del espacio y la quinta afirmación más representativa de la Geografía Escolar está el Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales.

Por otro lado se consideran aquellas aseveraciones menos seleccionadas por los Docentes encuestados, en este caso es el Modelamiento espacial y planificación, llama la atención que esta afirmación según los resultados anteriores quedaba en quinto lugar del ranking de las apreciaciones de la Geografía Académica y en esta escala de apreciaciones queda en última posición.

Con relación a la frecuencia de las aseveraciones en esta pregunta, coincide en primer lugar la aseveración Localizar y nombrar lugares y elementos geográficos, puesto que de 53 Docentes que respondieron esta pregunta, 37 de ellos la consideraron, independiente del ranking realizado. Por lo tanto según los resultados de esta pregunta los Profesores relacionan el concepto de Geografía Escolar con Contenidos Disciplinarios propios de Geografía General, donde el enfoque está puesto en describir los elementos físicos del espacio. También hay aseveraciones que dan relevancia al factor humano de la Geografía.

Orden de Prioridades	Afirmaciones	Cantidad
Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos.	26
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	16
Tercera Prioridad	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo	6
	Estudio de las interacciones de diferentes actividades económicas	6
	Estudiar los problemas ambientales y sus posibles soluciones.	6
Cuarta Prioridad	Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales	9
Quinta Prioridad	Estudiar la distribución de de diferentes paisajes culturales	13

Sin respuesta		7
Total de Docentes		53

Tabla N°19 Cantidad de Respuestas de la pregunta 11
Fuente: Elaboración Propia

2.2.3 Respuestas de la Pregunta 12: Afirmaciones más representativas de lo que el Público piensa que es la Geografía

Este ítem recoge información respecto a lo que “el Docente considera que el público piensa de la Geografía”.

Nuevamente para efectos de análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante N° 22, N° 46, N° 48 y N° 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 53. El profesor N°34, no priorizan las 5 priorizaciones y dejan sin elección la prioridad 3, 4 y 5 .

Los resultados ordenados según la prioridades de los Profesores, nuevamente arrojan como primera preferencia **Localización y nombrar lugares y elementos geográficos** puesto que 33 Docentes la escogen como primera prioridad, en segundo lugar se ubica **Estudiar procesos físicos de la tierra y relieves**.

Según los Profesores encuestados la tercera afirmación más representativa de lo que piensa el público sobre la Geografía es desarrollar Habilidades para mapear y cartografiar donde 10 Docentes le asignan este valor, por otro lado se encuentra en cuarto lugar la aseveración Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales y finalmente en quinto lugar nuevamente la aseveración Habilidades para mapear y cartografiar, siendo escogida como quinta prioridad por 8 Docentes. Se puede observar relación con los contenidos curriculares del nivel de estudio, a pesar de que son Habilidades de nivel inferior, por otro lado se puede inferir que los Docentes consideran que el público piensa la Geografía como elementos propios del espacio físico.

En el lado contrario, una de las afirmaciones con menor representatividad de lo que piensa el público sobre la Geografía es Desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico, esta aseveración fue considerada por 5 docentes, en distintos niveles de priorización y también cabe destacar que otra de las menos valoradas por este grupo fue Estudiar asuntos de ciudadanía.

Orden de Prioridades	Afirmaciones	Cantidad
Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos.	33
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	16
Tercera Prioridad	Habilidad para mapear y cartografiar	10
Cuarta Prioridad	Estudiar la distribución de de diferentes paisajes culturales	12
Quinta Prioridad	Habilidad para mapear y cartografiar	8
Sin respuesta		5
Total de Docentes		55

Tabla N°20 Cantidad de Respuestas de la pregunta 12
Fuente: Elaboración Propia

2.2.4 Análisis Comparativo de las respuestas de las preguntas 10, 11 y 12

En estas preguntas los Docentes eligen las afirmaciones más representativas según lo que cree sobre “Geografía Académica”, “Geografía Escolar” y lo que “el Público piensa sobre la Geografía”.

El primer contenido de respuestas, corresponde a lo que está institucionalizado por concepto de Geografía, el segundo los Profesores responden a lo que se hace en el aula en base al Currículum que están impartiendo y la tercera dimensión es la supuesta concepción vigente en la población sobre el concepto de Geografía.

A partir del análisis de las respuestas anteriores, se construye el concepto de Geografía considerando como primera opción, en los tres grupos de respuestas la afirmación, **Localizar y nombrar lugares y elementos geográficos** esta afirmación está arraigada al concepto de la Geografía Física y actúa como base para la construcción del concepto. Ya que aún se mantiene en el ideario colectivo. No es ilógico que aparezca desde los tres grupos de respuestas, ya que los primeros contenidos disciplinares están en base al conocimiento del territorio, por lo que no se puede pedir que exista una aproximación analítica.

Hay una segunda coincidencia en los tres grupos, con la segunda priorización **Estudio de los procesos físicos y relieve**, segunda forma de aproximarse a la Geografía según las progresiones correspondiente a los Ajustes Curriculares del 2012 , ya no solo a partir de nombrar e identificar los elementos sino que también buscan la explicación de los procesos.

Por lo tanto la progresión de las prioridades va desde una Geografía Física puesto que la prioridad es conocer el territorio físico y su entorno, tomando en cuenta los distintos paisajes, luego de tener estos contenidos avanza a una Geografía que relaciona los elementos del espacio, ya sea humanos y físicos. Para finalizar, en las últimas priorizaciones se infiere una Geografía Determinista ya que relaciona aproximación entre el ser humano y su entorno físico, comprendiendo la apropiación del espacio.

2.3 Comprensión del Currículum de Geografía

2.3.1 Pregunta 18: ¿Por qué es importante aprender Geografía en la escuela?

Este ítem busca recoger información respecto a aquellas razones que los Docentes consideran más importantes para aprender Geografía. Para esto los Profesores escogieron 3 razones de 9 y las priorizaron.

Para efectos de análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante N°48, pues rankea en primera prioridad cinco de las alternativas, quedando la muestra reducida a 59 participantes. Por otro lado 3 Profesores no rankean las tres alternativas exigidas, el participante N° 34 no considera ninguna alternativa como tercera prioridad y los participantes N° 36 y N° 38 no asignan a ninguna alternativa como segunda prioridad.

Los resultados jerárquicamente ordenados apuntan a que el primer criterio seleccionado corresponde a **Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos** seleccionado por 18 Profesores.

Luego en segundo lugar coinciden dos opciones puesto que 11 Docentes seleccionan como segunda prioridad el criterio **Para ver cosas desde diferentes/múltiples perspectivas** y otros 11 escogen la opción **Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos**, y finalmente

asignan como tercer lugar de importancia a **Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente**.

Se puede inferir que los Profesores le dan una importancia, asignado una función a la Geografía, donde ésta es relevante ya que entrega habilidades y herramientas útiles para enfrentar el futuro. Considerando que los estudiantes serán ciudadanos que tomen decisiones influyentes en la sociedad, como es el carácter ambientalista. Por lo tanto es relevante analizar las alternativas y soluciones desde distintas perspectivas, este enfoque está estrechamente relacionado con los Ajustes Curriculares 2012, donde hay un énfasis transversal en el desarrollo de habilidades para que el estudiante se empodere de sus decisiones y conocimientos.

Orden de Prioridades	Afirmaciones	Cantidad
Primera Prioridad	Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos	18
Segunda Prioridad	Para ver cosas desde diferentes/ múltiples perspectivas	11
	Comprender el mundo el mundo en que vivimos y trabajamos	10
Tercera Prioridad	Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente	12
Sin respuesta		5
Total de Docentes		55

Tabla N°21 Cantidad de Respuestas de la pregunta 18
Fuente: Elaboración Propia.

2.3.2 Pregunta 19 A “Defina lo que usted cree que es la Geografía en menos de 50 palabras”.

Prevalece un fuerte arraigo de la Geografía Humana, sin embargo lo que hoy en día se trabaja es la Geografía Crítica. Al cruzar esto con los datos de la segunda dimensión, Ajustes Curriculares 2012, se observa una plena concordancia en las respuestas, es decir, existe un correlato que explicita que los docentes se han quedado en un nivel teórico básico y desactualizado, por ende lo que ellos conceptualizan en cuanto a contenidos curriculares, no desarrollando una visión crítica ni desarrollo de habilidades de nivel superior que es lo que se pide actualmente.

Categoría	Cantidad
Geografía Física	12
Geografía Humana	44

Tabla N°18 Dimensión del Pensamiento Geográfico, según categorías
Fuente: Elaboración Propia

Categoría	N° de respuestas
Geografía Física	30
Determinismo Geográfico	2
Posibilismo Geográfico	2
Geografía Humana	25
Regionalismo	9
Geografía Cuantitativa	3
Geografías Críticas	13

Tabla N°19 Dimensión del Pensamiento Geográfico, según subcategorías
Fuente: Elaboración Propia

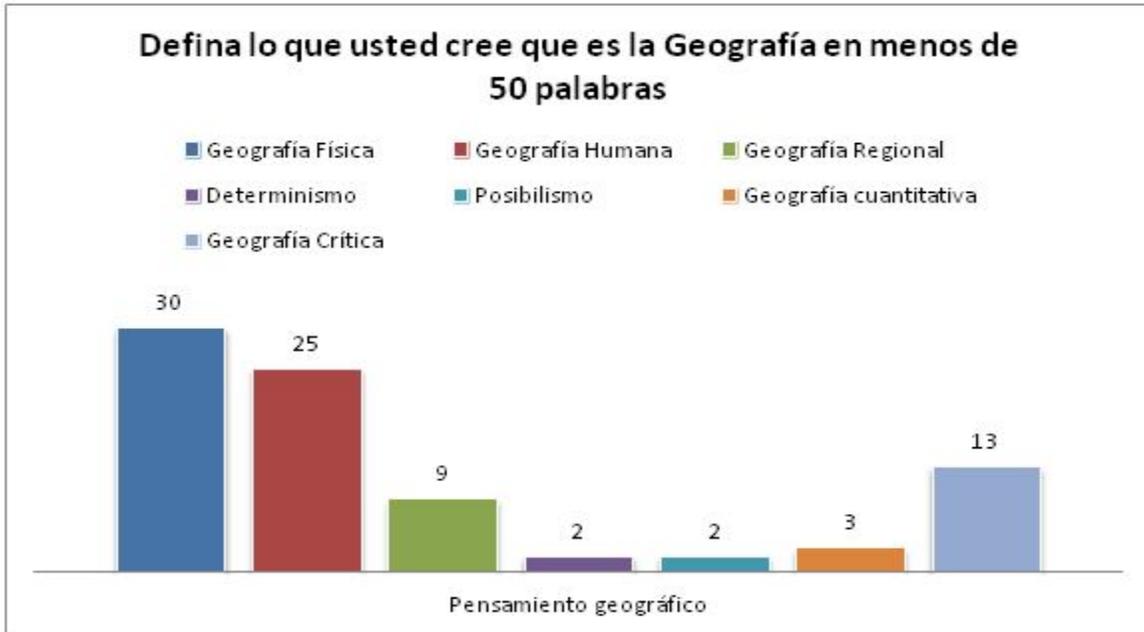


Gráfico de Barras N°5 Dimensión del Pensamiento Geográfico, según subcategorías
Fuente: Elaboración propia

- Ejemplos

“Ciencia que permite conocer y analizar los diferentes elementos físicos y morfológicos de nuestro planeta”

Cuadro Ejemplo N°3 Pregunta 19 A. Definición de geografía (Geografía Física)
Fuente: Elaboración Propia

“Ciencia que estudia la descripción y formas del planeta Tierra”

Cuadro Ejemplo N°4 Pregunta 19 A. Definición de Geografía (Geografía Física)
Fuente: Elaboración Propia

“Geografía es una ciencia que permite conocer las distintas interacciones que existen entre el medio físico y el medio humano. Busca las respuestas de estas interacciones y las posibles soluciones”

Cuadro Ejemplo N°5 Pregunta 19 A. Definición de geografía (Geografía Humana)
Fuente: Elaboración Propia

“El espacio natural y cultural que envuelve al ser humano y lo determina en sus actitudes”

Cuadro Ejemplo N°6 Pregunta 19 A. Definición de Geografía (Geografía Humana)
Fuente: Elaboración Propia

[Creo que es un conjunto que reúne características de un territorio] M1 [Está conformado por aspectos físicos como así de desarrollo humano, que se interrelacionan.]M2

M1

M2

Cuadro Ejemplo N°7 Pregunta 19 A

Fuente: Elaboración Propia

[El estudio de la tierra y su morfología y cómo ésta predomina en ciertos aspectos al desarrollo humano]. [El hábitat y entorno físico a partir del cual desarrollamos todas nuestras actividades] por lo que [su conocimiento y comprensión son de vital importancia para que nuestras actividades no intervengan invasiva ni negativamente en nuestro entorno]. [La geografía es todo el espacio natural que nos rodea], y también [nuestras características e interacciones con este espacio].

Cuadro Ejemplo N°8 Pregunta 19 A

Fuente: Elaboración Propia

En esta pregunta, los Profesores definen a partir de sus conocimientos el concepto de Geografía. A partir del análisis de contenido de cada respuesta, se puede destacar la **Dinámica espacial de un territorio**, con mayor referencias, sin embargo es necesario destacar que el currículum actual 2012 está enfocado en el desarrollo de habilidades por medio de los contenidos y estas no son mencionadas en mayor cantidad. Por lo tanto, el nuevo foco del currículum no se ha incorporado totalmente en la construcción del concepto de Geografía.

De acuerdo a la Dimensión B correspondiente a los Ajustes Curriculares 2012, los Docentes son capaces de reconocer en su definición de Geografía aquellos elementos que apuntan contenidos principalmente la Dinámica espacial de un territorio, mencionando al menos 23 veces conceptos que se asocian a este contenido disciplinar presente en las Bases Curriculares, (contenido correspondiente a 7° y 8° básico), mencionando en menor medida aquellos conceptos que se asocian a Geografía de Chile, (6° Básico), el cual fue mencionado 6 veces, esto indica que por el cuerpo docente encuestado prima el rol de asociar factores presentes en el espacio e interrelacionarse, como elemento estructurante de la Geografía escolar.

En cuanto a las habilidades se menciona mayoritariamente en las respuestas, frases que se vinculan con el pensamiento crítico, alrededor de 6 veces, considerando como elemento importante que la Geografía permite elaborar juicios y tomar decisiones e indagar en la relación de ciertos fenómenos. Finalmente respecto a lo actitudinal se menciona en las respuestas de los

Docentes la importancia de la Geografía escolar para la sustentabilidad inclusive mencionando factores favorables a la formación ciudadana, sin embargo del total de 60 cuestionarios sólo recibe mención alrededor de 8 veces.

Currículum	Contenidos	Habilidades	Actitudes
N° de Profesores	29	9	8

Tabla N°20 Dimensión Ajustes Curriculares 2012

Fuente: Elaboración Propia

Contenido	N° de Profesores
Geografía de Chile (6°)	6
Comprender la dinámica espacial de un territorio (7° y 8°)	23
Habilidades	
Pensamiento temporal y espacial	2
Análisis y trabajo con fuentes	1
Pensamiento crítico	6
Comunicación	0
Actitudes	
Actitudes favorables para la protección del medio ambiente	8

Tabla N°21 Dimensión Ajustes Curriculares 2012

Fuente: Elaboración Propia

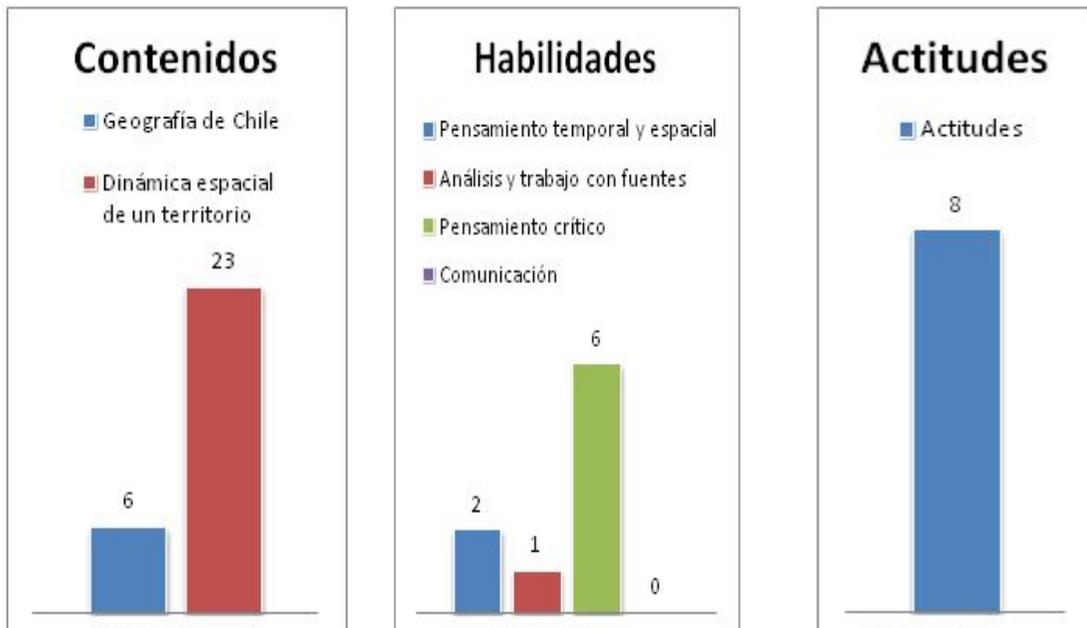


Gráfico de Barra N°6, 7 y 8.
Fuente: Elaboración Propia

a) Análisis de contenido de las respuestas de la pregunta 19A: Dimensiones A y B

En relación a la Dimensión B, Currículum Nacional se da cuenta que un gran número de respuestas definen la Geografía vinculados a contenidos, principalmente a la dinámica espacial del territorio, este no es profundizado si no que se queda en la definición curricular a pesar de que hay referencias en torno a lo actitudinal, tampoco son significativas en su número, en cuanto a las habilidades, estas nos son referidas en la definición, solo una parte de ellas apunta al desarrollo del pensamiento crítico, por ende el nuevo foco del currículo no se ha incorporado en su totalidad por el docente, este se basa en el desarrollo de habilidades y no en los contenidos.

Como tenemos Docentes que se quedan en los niveles básicos de la construcción teórica físico y humano de la Geografía, tenemos que esto se entrelaza y tiene relación con la dimensión de las bases curriculares que no han llegado a una Geografía crítica que se intenciona en las bases curriculares y se quedan en el contenido básico y no en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior que es lo que debería ser.

Podríamos agregar también que este resultado se mezcla con la pregunta 13 que leen revistas académicas, no hay una evolución del pensamiento geográfico, entonces la definición se queda en lo que indica el currículum, pues hay varios que son parte de los primeros niveles de pensamiento y otros que aluden a la crítica y sustentabilidad.

El estudio de los lugares físicos, sociales y naturales en relación con las características y cultura de las personas que pertenecen a cada uno de ellos, para la comprensión de la evolución tanto del paisaje físico de la tierra como del comportamiento e interacción entre las personas que viven hoy en día en un mundo globalizado [B2.3.4] y que a su vez enfrentan problemas en común tales como conflictos bélicos, contaminación, hambre, pobreza, delincuencia, etc. Para los cuales necesitan soluciones concretas[B2.3.4] , respetuosas del entorno y acorde a las proyecciones futuras [B3.1.2]

[M1] B2.3.4 Pensamiento crítico. Elaborar juicios y tomar decisiones

[M2] B3.1.2 Actitudinal. Actitudes favorables para la protección del Medio Ambiente. Actitud propositiva para lograr un desarrollo sustentable

Cuadro Ejemplo N°9 Pregunta 19 A
Fuente: Elaboración Propia

Geografía: es la ciencia que *estudia el paisaje local, nacional [B1.1.1] y mundial. Describe el relieve y los fenómenos físicos de cada centro urbano, rural y nacional. Nos mantiene conscientes como ciudadanos de las responsabilidades del cuidado del medio ambiente[B3.1.1]. Permite conocer el desarrollo demográfico, poblacional y económico de un país, continente como también a nivel mundial.*

[M1] B1.1.1 Contenidos. Geografía de Chile. Interrelación de los elementos físicos y humanos en el contexto de las regiones político administrativas.

[M2] B3.1.1 Actitudinal. Actitudes favorables para la protección del Medio Ambiente. Demostrar conciencia de su importancia para la vida en el planeta

Cuadro Ejemplo N°10 Pregunta 19 B
Fuente: Elaboración Propia

2.3.3 Pregunta 19 B ¿Es la Geografía que usted enseña diferente a lo que describió anteriormente? ¿De qué forma es diferente?

Muestra	“Sí es Diferente”	“No es Diferente”	No Responde
Cant. de Respuestas	21	30	9

Tabla N°22 Dimensión Ajustes Curriculares 2012 Fuente: Elaboración Propia
Elaboración Propia

En la pregunta anterior, 19 A, los Docentes definen lo que es la Geografía 21 docentes dicen que la Geografía que enseñan difiere en algún modo a la definición elaborada acerca de ella.

Por otro lado 30 de ellos señalan que la Geografía que enseñan a sus estudiantes no es diferente a la que se define en la pregunta anterior (19A). Y 9 de los Profesores no responden a la pregunta del cuestionario. A partir del contenido de las respuestas se realiza el siguiente análisis a partir de la dimensión de construcción del concepto de la Geografía por el Cuerpo Docente.

Factores	Definición	Percepción	Creencia	Experiencia	
				Cotidiana	Académica
Nº de Profesores	0	3	3	16	20

Tabla N°23 Dimensión Pensamiento Docente
Fuente: Elaboración Propia

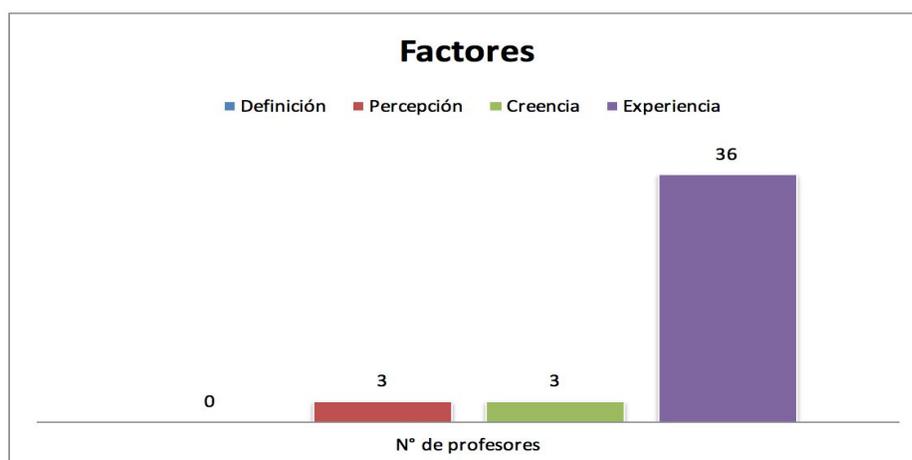


Gráfico de Barras N°9 Pregunta 19 B según Dimensión del Pensamiento Docente
Fuente: Elaboración propia

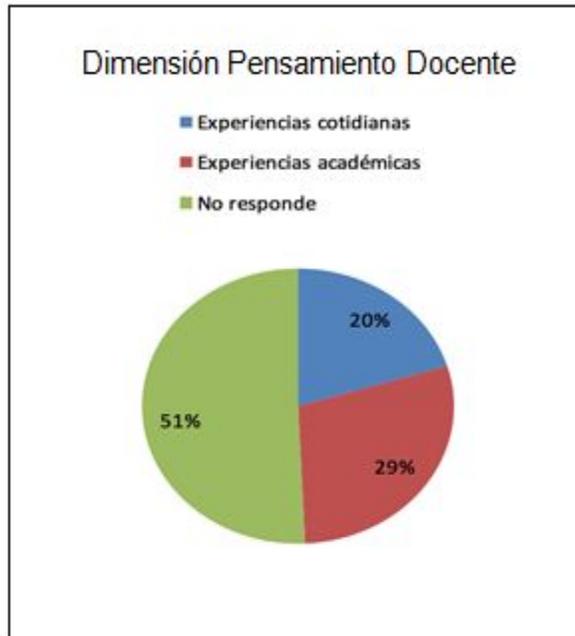


Gráfico de Barras N°6 Dimensión del Pensamiento Docente, según categorías
Fuente: Elaboración propia

Tipo de experiencia	Experiencia Cotidiana		Experiencia académica		
	Ambiental	Social	Formación Escolar	Formación Profesional	Formación Laboral
Nº de Profesores	2	14	0	0	20

Tabla N°24 Dimensión Pensamiento Docente
Fuente: Elaboración Propia

a) Análisis de contenido de las respuestas de la pregunta 19B: Dimensiones C

De los sesenta cuestionarios contestados por los Docentes, 36 respuestas hacen alusión a la Dimensión de Construcción del concepto de la Geografía por el Cuerpo Docente refiriéndose a la Categoría de Experiencia, por una parte 3 de estas hacen referencia a percepciones y otras 3 que hacen alusión a la categoría de creencias.

Gran cantidad de respuestas están dirigidas a las Experiencia en la Formación Laboral, declarando que lo que definieron como Geografía lo practican de este modo, varios de ellos toman en cuenta cómo lo enseñan y tomando decisiones en las aulas, hacen mención a las Experiencias Cotidianas Sociales, considerando así enseñarles a los estudiantes sobre el objetivo de la Geografía Humana, es decir comprender la vinculación de las personas con su medio físico,

explicando cómo afecta esta relación, habiendo 16 respuestas con esta perspectiva. Por otro lado solo dos respuestas se dirigen a las Experiencias Cotidianas Ambientales, donde hacen alusión a la valoración de su medio y de su espacio, reflexionando en nuestro actuar con respecto al equilibrio natural.

La mayoría de las respuestas de los Docentes están en función de su ejercicio profesional dentro del aula, desde lo que ellos pueden o no aplicar en sus clases, es por esto que se relaciona con la Formación Laboral, por lo que es posible desprender que los Profesores responden a partir del “ideal” que les gustaría aplicar en las clases, ya que han vivido distintas experiencias, estas juegan tanto con el saber pedagógico como con el saber experiencial, es decir por aquello que aprenden en la práctica, puesto que son fruto del ejercicio de la enseñanza, pero naturalmente el saber pedagógico se sitúa por sobre el experiencial ya que ambos generan una acción reflexiva, (Barrera, 2009). Es por esto que los Profesores perciben y crean un ideal sobre la asignatura, el cual no creen alcanzar.

No deja de llamar la atención que las respuestas no tienen una relación con las dificultades que presentan al momento de enseñar Geografía, sino más bien a aquellos aspectos que les gustaría implementar para lograr una coherencia entre lo que piensan y lo que realmente realizan, aun cuando éstas distan de los Ajustes Curriculares 2012 y más bien se relacionan con conceptos obsoletos en función de la Geografía. Pero curiosamente el ideal de lo que pretenden enseñar sí tiene relación con el trabajo de habilidades o actitudes aun cuando no lo tengan internalizado en sus definiciones de Geografía visualizadas en la pregunta 19A.

SEGUNDA

FASE DE INVESTIGACIÓN

En esta instancia, se presenta al Grupo de Expertos la investigación realizada para someterla a sus observaciones e interpretación, con el fin de validar los resultados obtenidos a través del proceso de Triangulación

A partir de esto se inicia una nueva fase de investigación o Segunda Fase, la cual recoge críticas y perspectivas de los expertos acerca de la investigación presentada, dando como resultado una redirección y especificación del estudio para generar mayor validez y profundidad en el estudio.

Cabe señalar que el grupo de expertos se compone por Profesores Investigadores relacionados en el área de la Geografía en distintos niveles y docentes participantes de esta investigación (Ver Capítulo IV: Marco Metodológico).

Se otorga principal énfasis en aquellas opiniones que pretendían aportar un nuevo enfoque al estudio, por lo tanto se co-construye a partir de estas opiniones el objetivo general y se reconstruye el marco teórico del estudio, por lo que las categorías de análisis también son cambiadas emergiendo otras nuevas para realizar un nuevo análisis con mayor profundidad.

Con posterioridad al proceso de triangulación se profundiza la problemática y se especifica el Marco Teórico Inicial, por lo que se agregan nuevas categorías de análisis. Al mismo tiempo, se levantan nuevas categorías de análisis que emergen de las respuestas de los participantes, y se indaga en las diferencias disciplinares y didácticas de los participantes como elemento influyente en la comprensión del concepto de Geografía.

CAPÍTULO VI

TRIANGULACIÓN DE EXPERTOS

1. Introducción

2. Aportes y Modificaciones Generados en el Proceso de Triangulación

2.1 Objetivos de Investigación

2.1.1 Objetivo General

2.1.2 Objetivos Específicos:

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Dimensión Pensamiento Geográfico

- a. Inicios y Evolución del Pensamiento Geográfico
- b. Paradigmas y enfoques de la Geografía
- c. La diversidad Geográfica en la actualidad: Síntesis y principales características.

2.2.2. Dimensión Currículum Nacional

2.2.3. Dimensión Pensamiento Docente

- a. Construcción del Concepto de Geografía por el Profesorado
- b. Influencia de las Ideas, Experiencias y Conocimiento Cotidiano en la Construcción del Concepto de Geografía.

b.1 Experiencias Cotidianas Sociales

b.2 Experiencias Académicas

b.2.1 La Formación Escolar

b.2.2 Formación Profesional

b.2.3 Formación Laboral.

2.3 Metodología de Análisis

2.3.1 Dimensiones y Categorías de Análisis

2.4 Resultados de la Investigación

· **3. Resultados a partir de la comparación de Profesores de Enseñanza Básica y Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

· · 3.1 Perfil del participante

· 3.2 Comprensión de la Geografía

3.3 Comprensión del Currículum de Geografía

1. Introducción

La triangulación de investigadores o grupo de expertos consiste en la observación o análisis del fenómeno estudiado por distintas personas, quienes contribuyen a ampliar y enriquecer las perspectivas de interpretación del fenómeno en cuestión, brindando además la posibilidad de realizar nuevos planteamientos en torno a la investigación y los resultados obtenidos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Los resultados obtenidos de acuerdo a la triangulación realizada se estructuran entorno a: Objetivos de Investigación, Marco Teórico, Metodología de Análisis, Resultados Obtenidos y Conclusiones Preliminares, dando como resultado los siguientes aportes u observaciones.

2. Aportes y Modificaciones Generados en el Proceso de Triangulación

2.1 Objetivo de Investigación

Al respecto, existe coincidencia en que es necesario revisar el objetivo de la investigación, pues este se encuentra desarticulado del Marco Metodológico, la investigación no responde a “describir”, sino más bien a “analizar”. Como propuesta se sugiere preguntarse cuál es el aporte/ impacto de esta investigación en la educación geográfica y que se pretende relevar con ella.

En consecuencia se reformula el objetivo de investigación adjuntado a continuación:

2.1.1 Objetivo General

Diagnosticar

2.1.2 Objetivos Específicos:

Identificar los elementos que influyen en la construcción del concepto de Geografía por los Docentes de Enseñanza Básica e Historia, Geografía y Ciencias Sociales que enseñan esta disciplina en el Segundo Ciclo básico en Escuelas Municipales de la Región de Valparaíso,

Relacionar cómo estos elementos se entrelazan para construir el concepto de Geografía como disciplina y como contenido escolar.

2.2 Marco Teórico

En relación a la dimensión de Pensamiento Geográfico, esta debe ser más rigurosa en cuanto a la especificidad de cada enfoque o Corriente Geográfica.

2.2.1 Dimensión Pensamiento Geográfico

La Geografía, como disciplina, ha pasado por varios estadios de pensamiento a lo largo de su historia, de acuerdo a la utilidad o función social que le otorga cada contexto histórico, así como a la concepción del espacio de cada época. Del mismo modo el objeto de estudio de esta Ciencia Social ha sido tema de controversias, por lo que, hasta hoy no existe una definición ni un objeto de estudio que sea común para todos los actores sociales.

a. Inicios y Evolución del Pensamiento Geográfico

La Geografía remonta sus orígenes a la Antigüedad, y es en esta época que surge el vocablo que la designa, proveniente del griego Geos, Tierra y Grafein, describir. Desde ese entonces, tanto el pensamiento geográfico, como los intentos de definición de la Geografía como disciplina y su objeto de estudio ha sufrido transformaciones a través del tiempo, de acuerdo a la concepción del espacio, la funcionalidad del conocimiento geográfico y a los quehaceres que la vinculan al desarrollo social de los grupos humanos en los diferentes momentos de la historia del ser humano.

La Geografía en la Antigüedad estuvo asociada a un enfoque Enciclopédico, dado que en esta época el conocimiento era de tipo global y no segmentado en disciplinas. Su objeto de estudio era entonces el relieve terrestre y los fenómenos que ocurren en él, bajo la premisa del conocimiento y la descripción del espacio.

Durante el Medioevo la Geografía se avoca a una descripción utilitaria de catastros urbanísticos (camino, edificios, acueductos, puentes) lo que permitió una dominación del espacio, sin una preocupación profunda por los aspectos teóricos o filosóficos del saber geográfico (Cuadra, 2014).

A partir de la Edad Moderna, caracterizada como la época de los grandes descubrimientos geográficos, la Geografía, sin dejar de ser descriptiva, incorpora un factor explicativo, al preguntarse sobre las causas, procesos y efectos de los fenómenos geográficos observados (Rojas Salazar, 2005) y destacando la importancia de las relaciones en el espacio. Durante este período la Geografía cartográfica y corológica cobra especial importancia de la mano del antropocentrismo y la sistematización científica y el pre capitalismo (Cuadra, 2014).

Aún cuando la Geografía de principios del siglo XIX aún transita por la postura enciclopédica, en la que prevalece la descripción, la localización y la cartografía como principal objetivo de estudio, a fines del mismo siglo, la Geografía ha adquirido gran desarrollo disciplinar, tanto en contenidos, métodos y principios, y académico, con una marcada presencia institucional en todos los niveles de enseñanza.

Los principales impulsores del conocimiento geográfico acaecido en esta época son la exploración de los nuevos territorios, la revolución industrial y el imperialismo dominante con un fin utilitario a sus respectivos propósitos.

Durante la Edad Contemporánea, los aportes de Humboldt, Ritter, Richthofen y Ratzel consolidan el ciclo formativo de la Geografía como disciplina científica, en el contexto del método inductivo y de la doctrina Determinista, la cual considera la influencia del medio físico en las actividades del hombre, determinando su actuar, enlazando los factores físicos a los fenómenos humanos.

El determinismo da paso a la vertiente Posibilista, enunciada por Lucien Febvre. Según esta corriente el medio físico, visto ahora como un campo dinámico, no es quien determina las actividades humanas, sino que ofrece ciertas posibilidades que pueden ser aprovechadas o no por el hombre (Cordero y Swarzman, 2007).

Durante este mismo periodo se desarrolla la corriente Regionalista de Vidal de la Blanche, quien postula que como área, o espacio geográfico, la región combina la singularidad de los fenómenos físicos y humanos en un paisaje particular.

La Geografía es vista ahora como un puente entre las ciencias naturales y sociales (humanas), que transita *entre una Geografía física que se constituye en fecha temprana y que arraiga en la cultura de las ciencias naturales desde la Ilustración, y una Geografía humana que se pretende configurar como una geografía capaz de integrar lo físico y lo humano.* (Ortega, 2000, p. 15)

Entre los años 1940 a 1960 se generalizan los cambios metodológicos en todas las ciencias, incluyendo a la Geografía. Aparecen las tendencias neopositivistas que critican arduamente al Historicismo Posibilista, dando paso a la denominada Nueva Geografía.

Los modelos teóricos que de aquí surgen constituyen una representación simplificada de la realidad que permite abstraer y analizar algunas características espaciales, ejemplo de ello son las teorías de los lugares centrales (jerarquía de núcleos y áreas de influencia), teoría de la difusión (ritmos en la adopción de las innovaciones), teoría de los sistemas (estudio de las redes de ciudades y su jerarquía). Surge así, una Geografía Cuantitativa.

A partir de 1960 las ciencias sociales, se ven afectadas por el descubrimiento del campo de la percepción subjetiva de la realidad. Esta corriente postula que el hombre decide su comportamiento espacial en función de lo que percibe y no del medio real, incorporando la dimensión psicológica en los estudios geográficos. Desde el enfoque de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento, entonces, se desprenden los estudios de urbanismo, percepción de riesgo, medio y paisaje.

A final de la década del 60, la Geografía supera su vertiente historicista y da paso a las Corrientes Geográficas Radicales, las que coexisten en torno a un eje común, el saber geográfico como elemento para la comprensión y la transformación de la realidad social.

Los elementos que toma en su análisis enlazan al medio natural (espacio y territorio) con los procesos sociales y las relaciones que surgen entre ellos desde una perspectiva crítica, activa e

idealmente transformadora. En este sentido, la Geografía se perfila como una *disciplina social orientada al análisis y solución de problemas de carácter espacial* (Ortega, 2000, p. 15)

Período	Tendencia o corriente	Concepción del espacio
Siglos XVIII y XIX	Enciclopédica	Enumeración, descripción, localización y cartografía de lugares. Descripción sistemática del relieve terrestre
Siglo XIX	Determinismo ambiental	El espacio como ambiente natural, determinante de la actividad humana Encadenamiento causal entre los factores físicos y los fenómenos humanos
Siglo XX	Posibilismo	El medio físico ofrece posibilidades que el hombre utiliza o desaprovecha.
	Regionalismo	Estudio de las particularidades de cada espacio. Búsqueda del enfoque sintético de la región. La región como área combina fenómenos físicos y humanos particulares que caracterizan a cada paisaje.
1940 1960	Geografía cuantitativa	Búsqueda de regularidades y modelos en el espacio que permiten la planificación espacial. Cuantificación de fenómenos y procesos
1960 en adelante	Geografía de la percepción	El espacio subjetivo. La imagen mental. El hombre decide su comportamiento espacial no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee de él.
1968 en adelante	Geografías radicales	El espacio como producto social.

		Actitud crítica y activa del geógrafo para la comprensión y transformación de la realidad social
--	--	--

Tabla N° 25 Cuadro Resumen

Fuente: Reelaborado a partir de Cordero y Swarzman, 2007.

La segunda mitad del siglo XX es caracterizado por el desarrollo tecnológico en transporte, comercio y comunicaciones, imposición del liberalismo económico y expansión de regímenes democráticos en gran parte del mundo, apertura de los mercados y fronteras, urbanización y transiciones demográficas, emancipación de la mujer, mejoramiento de la salud y de la esperanza de vida, adquisición de mayores libertades en la circulación de las ideas y, hacia el tramo final del siglo XX, la organización global en red (Cuadra, 2014). Esta última etapa, en ciernes, es conocida como Posmodernidad y representa una serie de cambios sociales que le otorga centralidad al hombre, además de la resignificación de conceptos, instituciones y espacios.

En este contexto, *La Geografía se encuentra en un momento en el que convive el hacer sin mayores preocupaciones, y la búsqueda crítica de una Geografía que pueda responder a las exigencias de una sociedad en plena transformación.* (Ortega, 2000, p. 1)

Actualmente, la Geografía combina un pluralismo de enfoques acerca del espacio geográfico, no se percibe la existencia de “una” Geografía, sino más bien un disperso conjunto de saberes asociados bajo una denominación común (Ortega Valcárcel, 2000) que pueden combinar una fuerte preocupación social con el interés por el medio natural (Cordero y Swarzman, 2007).

b. Paradigmas y enfoques de la Geografía

El concepto de paradigma refiere a modelos, preceptos o concepciones (cosmovisiones) acerca de los modos, procedimientos, métodos y respuestas que la ciencia debe dar a los temas y problemas de una época (Cuadra, 2014). Al respecto, es posible establecer distintas interpretaciones acerca de su evolución.

Según Kuhn, cuando un paradigma no logra dar respuesta a las problemáticas de la ciencia entra en “crisis”. Esto supone el surgimiento de una serie de principios tentativos que buscan resolver los requerimientos científicos e imponerse como el enfoque más adecuado. Así, se estructura una revolución científica que tiene como consecuencia el establecimiento de un nuevo paradigma que logre responder a las necesidades del contexto, abandonando el paradigma anterior.

El filósofo húngaro Imre Lakatos, (citado en Cuadra, 2014) sostiene que con posterioridad a la crisis de un paradigma conviven diversas teorías que no se descartan hasta comprobar cuál de ellas ofrece mayor sustento empírico o riqueza explicativa, imponiéndose por sobre las demás.

En contraposición a lo planteado por Kuhn, Rey Balmaceda (1972) postula que un paradigma no sustituye a otro, sino que ambos se suman y conviven entre sí. Al respecto, Cuadra (2014) señala que en la ciencia geográfica existen dos procesos paralelos en cuanto a su evolución: a) Una evolución lineal o cronológica, con la consecuente acumulación de saberes y descubrimientos y b) La coexistencia de dos paradigmas a lo largo de su evolución, con distintos grados de prevalencia.

En tal sentido, Buzai (2011) nos habla de ciclos alternados de pensamiento geográfico, donde prima el paradigma positivista e historicista.

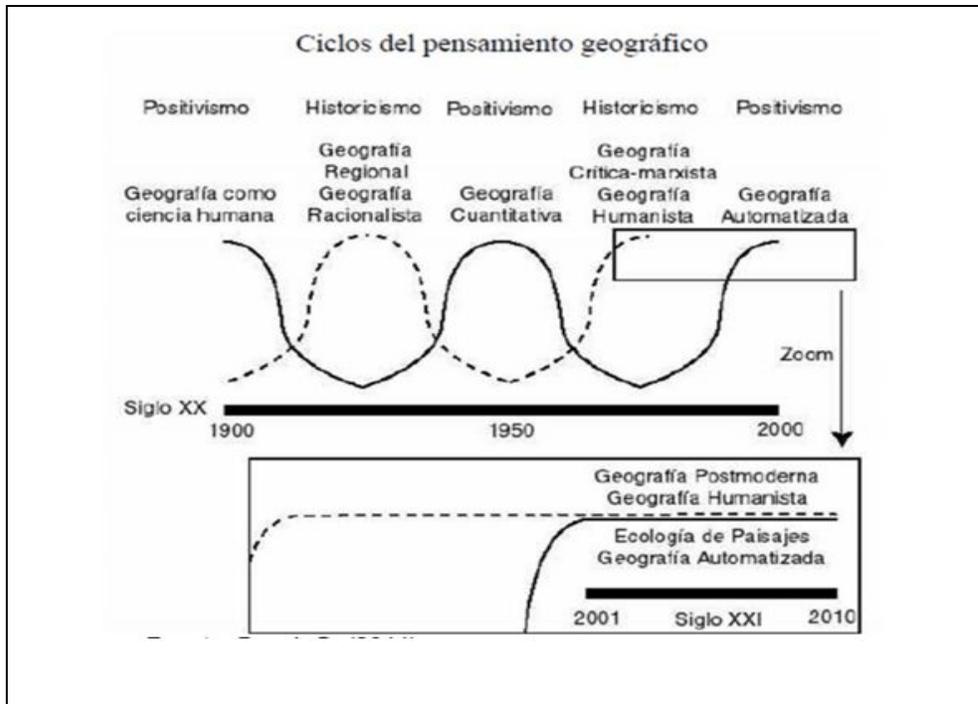


Figura N°2 . Ciclos de pensamiento geográfico

Fuente: Buzai (2011)

c. La diversidad Geográfica en la actualidad: Síntesis y principales características.

En la evolución del pensamiento geográfico y en la Geografía como disciplina es innegable la sucesión cíclica de paradigmas, primando la visión Positivista (Figura N°3) y Socio-Histórica de la Geografía (Figura N°4).

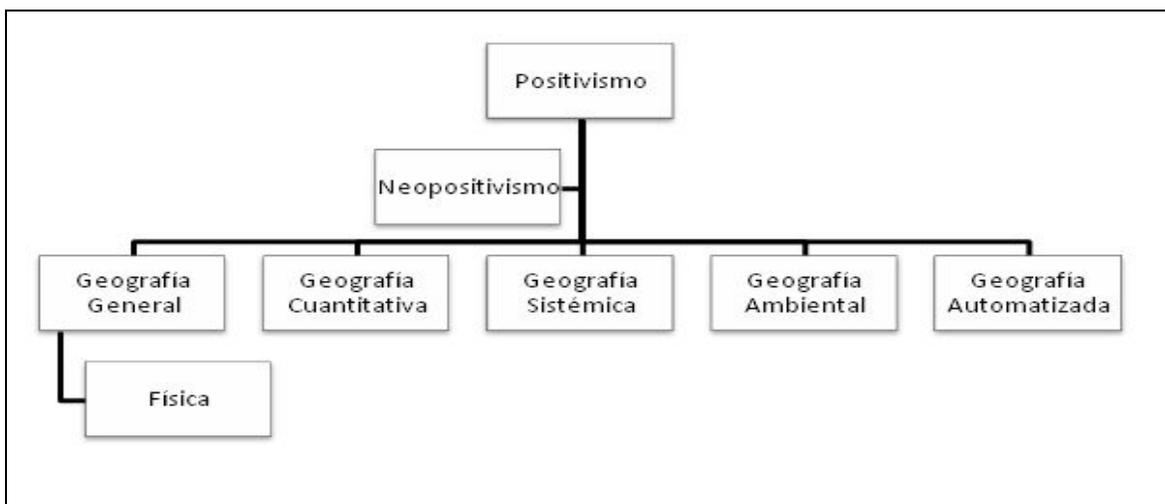
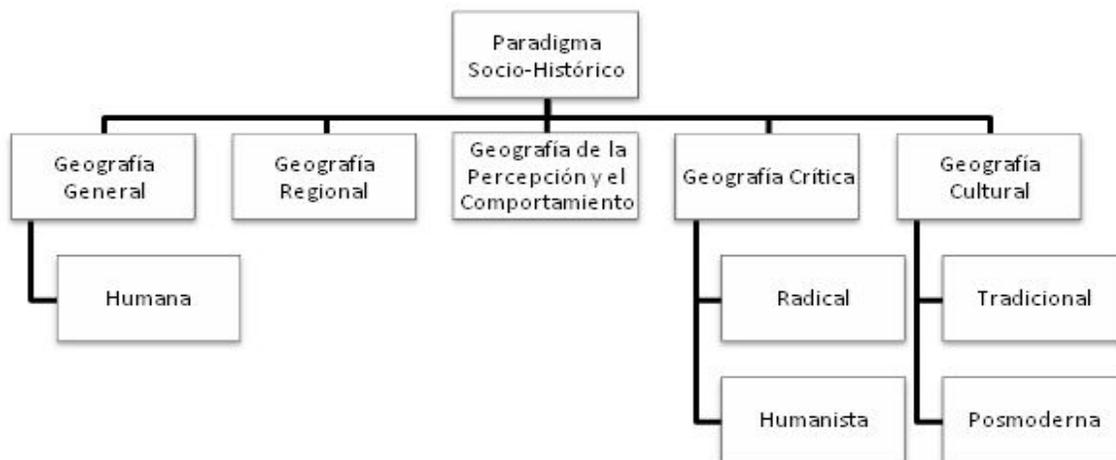


Figura N°3. Paradigma (Neo) Positivista, principales enfoques geográficos.

Fuente: Elaboración propia

Figura N° 4 . Paradigma SocioHistórico, principales enfoques geográficos.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, desde mediados del siglo XX y hasta el día de hoy es posible observar un pluralismo de enfoques geográficos vinculados a uno u otro paradigma, en una dinámica de coexistencia con mayor o menor preponderancia, según el contexto en el que se desarrolle.

En este sentido, el pluralismo de enfoques de la Geografía ofrece distintas perspectivas o miradas para abordar las problemáticas geográficas de la época actual, de manera integrada y complementaria.

De acuerdo a lo anterior, a continuación se exponen los enfoques geográficos, agrupados por paradigmas, que coexisten en la actualidad, tomando en consideración que estos no son, en modo alguno, excluyentes o antagónicos entre sí.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro recoge los principales aspectos de los enfoques geográficos que coexisten en la actualidad, en cuanto a la concepción del espacio y los temas que les atañen.

Enfoque	Concepción del espacio	Temas
Geografía General (Sistemática)	Espacio receptáculo. Fragmentado, analítico, generalizable, explicable.	Aborda todas las temáticas, en especial las físico -naturales. Limitada en el tratamiento de las problemáticas sociales y culturales
Geografía Regional	Espacio integrado (elementos, combinaciones, conexiones, dinanismos), único y singular (perspectiva ideográfica) funcional y planificable.	Aborda las unidades espaciales subcontinentales, sub nacionales, intraprovinciales. Medio para la planificación y el ordenamiento territorial a través de un enfoque holístico e integral.
Cuantitativo	Espacio relativo, medible, cuantificable. Modelización del espacio.	Aborda temáticas relacionadas a la expresión numérica. Uso de técnicas y herramientas para el procesamiento de la información y la aplicación del método científico
Sistémico	Sistema geográfico, totalidad de elementos que componen una estructura funcional en equilibrio dinámico. Relacional.	Admite todos los temas que admitan una dinámica sistémica, en especial los físicos y naturales, sin descartar los sociales.
Ambiental	Ambiente (como conjunto de valores naturales, sociales y culturales existentes en un espacio-tiempo determinado, que influyen en la vida del ser humano y en las generaciones futuras)	Admite todas las temáticas que involucren relaciones reales y potenciales entre los grupos humanos y el medio circundante.
Geografía Automatizada	Modelo digital del mundo real, matriz de datos organizados en puntos y nodos relacionados.	Aborda los temas que componen el espacio geográfico a través de la georeferenciación, análisis digital, representación cartográfica,

		procesamiento de imágenes, modelos vectoriales, etc
Geografía de la Percepción y el Comportamiento	Espacio percibido y sentido (subjetivo). Mapas mentales, imágenes y conductas. Relación / Distancia psicológica y social con el espacio	Amplia difusión en la geografía urbana Toma en cuenta al sujeto, brinda elementos para la planificación del espacio. Se despega de los condicionantes económicos.
Geografía Radical	Espacio como producto de las relaciones sociales (fuerza de trabajo, propiedad colectiva de los medios de producción, distribución de los bienes sociales, modelo económico, injusticia social)	Aborda las problemáticas sociales (hambre, hacinamiento, violencia, pobreza, desigualdad, pueblos originarios, actores y tejido social) Preocupación y compromiso social, cuestiona modelos injustos, empatiza con excluidos o marginados del sistema
Geografía Humanista	Espacio antropocéntrico, subjetivo, vivencial (valores, sentimientos, identidad, representaciones). Topofilia	Temáticas sociales acotadas a lo local, urbano y a problemáticas específicas. Realza la condición humana, rescata problemas invisibilizados socialmente o a gran escala.
Geografía Cultural	Paisaje que expone las huellas de la cultura a través del tiempo. Espacio concreto, materialidades.	Paisajes y poblaciones rurales. Contempla el papel de la cultura en el espacio y no solo los factores económicos o políticos. Asume el papel del proceso histórico en la producción de espacio
Geografía Cultural Posmoderna	Espacio histórico en proceso de construcción permanente producto de las decisiones sociales que operan en el.	Aborda problemas de la sociedad urbana contemporánea. Implicancias culturales de las políticas migratorias, de género, religiosas,

	Incluye materialidades e inmaterialidades, elementos simbólicos, significaciones, proyecciones, valoraciones.	lingüística, del discurso. Identidad, territorialidad. Compromiso con el bienestar humano. Rescate de los simbólico en el espacio geográfico.
--	---	---

Tabla N° 26 .Diversidad de enfoques geográficos. Síntesis y caracterización.

Fuente: Reelaborado a partir de Cuadra (2014)

2.2.2. Dimensión Currículum Nacional

Como resultado del proceso de Triangulación se sugiere precisar la utilización de los adjetivos para mencionar Geografía en el contexto de los currículos a través del tiempo mencionando cada ajuste curricular de manera correcta y no como “currículum anterior/ actual”. Además, considerar que en ellos hay múltiples enfoques de Pensamiento Geográfico que no representan el Pensamiento Geográfico actual por sí solos, pues el Currículum está en constante cambio y por ende, no son excluyentes unos de otros. Al respecto, preguntarse ¿Cuál es la Geografía Actual? ¿Cuál es el currículum actual chileno?

Respecto a este alcance se especifican las referencias a los distintos Currículos Nacionales mencionando adecuadamente cada uno de estos.

2.2.3. Dimensión Pensamiento Docente

Es necesario considerar que toda experiencia es una experiencia social. La modificación que se hace en esta dimensión es que se introduce el “concepto” y la “definición” para explicar cuál es el proceso de conceptualización de la Geografía que se lleva a cabo a través de las experiencias sociales, tanto individuales como colectivas.

Se adjunta a continuación el nuevo enfoque de dicha dimensión:

a. Construcción del Concepto de Geografía por el Profesorado

Por concepto se entiende la construcción mental que elabora un individuo y que le permite comprender las experiencias individuales y colectivas surgidas de la interacción con el entorno. Es importante señalar que esta abstracción mental está vinculada inequívocamente al contexto cultural y experiencial de quien lo construye.

La representación verbal de lo que constituye el concepto, es conocido como definición. En concordancia a lo anterior, es posible encontrar tantas definiciones como construcciones mentales. En otras palabras, cada sujeto verbaliza en su definición la elaboración singular del concepto construido a través de sus experiencias.

El proceso de conceptualización está ligado a las experiencias del individuo en los ámbitos individual, colectivo, cultural y social, y es por tanto, subjetiva, única e irrepetible. Comprender las construcciones mentales que forman un concepto implica adentrarse en las creencias y teorías implícitas del sujeto, además de las representaciones sociales del contexto en el cual se ha construido, en este caso la comunidad docente.

Ahora bien, la construcción del concepto de Geografía hecha por los Docentes es un proceso que está en constante cambio, vinculado a las experiencias vividas tanto del contexto personal como colectivo. Al mismo tiempo, esta construcción dinámica permite apreciar el interés que otorgan los Profesores a la asignatura, y por extensión, a lo enseñado en la sala de clases.

b. Influencia de las Ideas, Experiencias y Conocimiento Cotidiano en la Construcción del Concepto de Geografía.

La construcción del conocimiento geográfico tiene que tomarse desde las concepciones que tiene el profesor acerca de la disciplina, ya que esta ha sido construida desde sus experiencias iniciales de aprendizaje, considerando en ello los conocimientos previos que tienen del espacio geográfico, las ideas conceptuales forjadas durante su escolaridad y su formación Docente, además de la adquisición de aprendizajes sobre la disciplina y su didáctica.

El pensamiento del profesor se va transformando a partir de distintas experiencias, ya sea desde la percepción de las actividades de aula, las vivencias en su propio contexto social, las ideas que tiene su comunidad o aquello que haya aprendido en su formación escolar y universitaria. Los aspectos de focalización son diversos, pero coinciden en una disyuntiva común que es cómo se asimila el conocimiento y luego cómo este es utilizado por los Profesores.

b.1 Experiencias Cotidianas Sociales

Las experiencias sociales son todas aquellas actividades propias de la vida diaria influyen en la construcción del pensamiento humano y por consiguiente, en el pensamiento del profesor. Estas experiencias se vinculan entre sí y constituyen un elemento esencial para la construcción del concepto de Geografía que declaran los Docentes en ejercicio en su definición.

Los maestros, así como cualquier, están inmersos en una realidad geográfica, es decir, son ciudadanos y habitantes de una comunidad, y son constructores de su propio espacio, donde deben convivir con las problemáticas y con la cultura de un lugar, por lo tanto esas ideas son los conocimientos que introducen en sus clases. (Tuan, 2007)

Para efectos de esta investigación, se considera al profesor como un sujeto con características y singularidades con respecto a otras personas y a otros docentes, y por lo tanto al momento de elaborar unidades didácticas, seleccionar recursos e incorporar determinada metodología durante el proceso de enseñanza aprendizaje, dependerá de las habilidades, conocimientos y significados que posea acerca de la enseñanza de la geografía y la concepción del espacio, y que derivan de creencias y experiencias personales con respecto al medio. Esto es debido a la topofilia, definida por el Profesor y Geógrafo Yi - Fu Tuan, quien se dedicó al estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales. *“Topofilia es el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante. Difuso como concepto, vívido y concreto en cuanto experiencia personal”* (Tuan, 2007, p. 13).

Influyen aquí, igualmente, el estilo o modo de vida del lugar donde crece una comunidad, así como también está influenciada por la economía y la culturas propias de un determinado espacio geográfico. Es así que cada persona tiene una percepción de estas estructuras y la valoran

de diferente manera. Claramente estos sujetos pueden ser en un futuro Profesores, quienes construyeron su percepción a través de su propio proceso de adquisición de fenómenos, registrándose en sus mentes como hechos categóricos de más o menos valor, permaneciendo o descartándose de la memoria. Algunos de ellos pueden ser percibidos en el presente, a través de las actitudes que se tengan frente a los nuevos conflictos o en episodios de la vida cotidiana, porque se forma una postura frente a una idea forjada por la experiencia. A esto se suma la importancia del contexto social, donde las creencias y los sistemas estructurales ejercen influencia, en la construcción de la realidad. (Balmaceda, 2008).

La creación de esta percepción es formada a través de la experiencias con el medio, creada y reconstruida en el transcurso de nuestra vida, por lazo afectivo con el ambiente circundante. Desde esta perspectiva, la construcción del pensamiento del Docente es formada por una construcción social y como producto de la actividad humana a lo largo de su historia, considerando el contacto que se tiene con el círculo social cercano (familia, población, comunidad, entre otros) tomando en cuenta la cultura propia de estos grupos humanos. Por el otro lado, encontramos los modos en que los sujetos perciben y valoran su medio ambiental, considerando la gran variedad de la superficie terrestre y las diversas formas de vida que se desarrollan en ella.

b.2 Experiencias Académicas

b.2.1 La Formación Escolar

Progresivamente la persona va modificando sus concepciones, este conocimiento adquirido desde las esferas más cercanas de interrelación social va sufriendo cambios según las nuevas experiencias de vida, es así como se manifiesta el conocimiento desde la secundaria, tomamos el conocimiento previo del alumno, aquel que ha creado desde su relación con el medio, y comienza una reconstrucción, donde se crean conexiones entre el conocimiento que tiene aprehendido, con aquellas nuevas ideas que entrega la materia de la disciplina que se está estudiando, es un saber sabio, tomándolo como el saber netamente conceptual y cognitivo. Por lo

tanto en este primer plano hay un despertar de los aprendizajes anteriores del alumno, los cuales pueden modificarse en el momento de enfrentarse a estos posibles nuevos conocimientos. El futuro Docente también pasa por estas reconstrucciones, retomando el progreso de este marco, la secundaria es una instancia de aprendizaje constante, donde las experiencias, tanto en aula como fuera, están repercutiendo en la creación y reconstrucción de los aprendizajes del sujeto.

Existe una nueva instancia de modificación o de crear nuevas percepciones, una segunda manera de apropiarse del conocimiento según las experiencias que hemos vivido. Los estudiantes vienen con un conocimiento, no vienen como una tabla rasa, en blanco, sin saber algo sobre la vida; se menciona esto ya que todos aquellos aprendizajes que se poseen o adquieren en la escuela tienen como objetivo educar para la vida, por lo tanto, todo contenido conceptual está relacionado con la vida cotidiana de los estudiantes. Pero el problema se puede dar en el proceso de enseñanza cuando el Docente piensa que los niños y niñas no conocen sobre la materia y comienzan sin una conexión con su conocimiento previo o cuando deformamos el conocimiento anterior por uno incorrecto y simplista pensando que los estudiantes no tienen la capacidad de comprender. (Carretero, 1997)

Al encontrar una enseñanza nefasta, esta puede surgir a partir de distintas variables, una de ellas puede que esté en la versión de un conocimiento, es decir en la versión ideológica de un problema didáctico, también puede ser la falta de conocimiento de la materia del profesor o ser un problema didáctico y de andamiaje, donde el docente no considere trabajar por medio de una metodología desafiante, donde considere las ideas previas y que genere incertidumbre y dudas. Pero esta enseñanza va a tener dos posibles resultados en los alumnos, la primera opción es que los estudiantes aprendan y reconstruyan su esquema de conocimiento previo, consolidando una concepción errónea y la segunda opción es que simplemente este conocimiento entre a la memoria de corto plazo y que en poco tiempo desaparezca, sin ser utilizado (Muñoz, 2005).

Ya que se sigue un círculo en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje, como primera experiencia están los conocimientos que adquiere el sujeto a partir de su contexto sociocultural, puesto que va aprendiendo desde lo que él está observando, construyendo sus primeros esquemas de conocimiento comenzando desde lo que vive en su casa, con su familia, hasta lo que

experimenta en su población o comunidad más cercana en la vida cotidiana. Estos aprendizajes son los que lleva consigo en el momento en que se presenta a clases, son estos esquemas de saber los que el profesor deberá tomar en cuenta como conocimientos previos del niño.

Posteriormente comienza un nuevo proceso de construcción de pensamiento a partir de una Experiencia Social, donde la experiencia en secundaria hace que el estudiante adquiera nuevas experiencias de aprendizaje, esta larga vivencia que el sujeto modificará distintas percepciones de la realidad y de sus conocimientos a partir de lo que le enseñe el profesor y desde las experiencias que tenga dentro o fuera del colegio, estas tal vez no sean solo cognitivas, sino que también involucran un lado emocional.

Por lo tanto si en esta experiencia la disciplina, en el eje de Geografía, es tomada como aquella función que era enseñada en el siglo XIX, como un estudio de relieve, es decir como una ciencia meramente descriptiva con un carácter enciclopédico, que tenía como objetivo observar y describir el medio terrestre, considerando los fenómenos que ocurren en él, el sujeto que aprende quedará solo con este conocimiento parcelado en su nuevo esquema de saber, el que será modificado con un perfil netamente conceptual, sin transformar, ni desarrollar habilidades propias de la disciplina de la Geografía moderna, que busca que los estudiantes puedan construir por medio de la observación e investigación sus propios conocimientos, tomando las características del relieve, y apropiándose de ellas, para que así sean capaces de problematizar su entorno, buscar y analizar posibles respuestas y soluciones y de este modo intervenir y transformar su espacio circundante.

Al cabo de este aprendizaje, el sujeto-alumno adquiere esta nueva concepción geográfica, que fue transformada en la secundaria y acompañará a la persona a sus nuevas actividades académicas o laborales. En el caso que estamos siguiendo: la Formación Docente.

b.2.2 Formación Profesional

Las experiencias sociales adquiridas durante la formación Docente brinda las herramientas necesarias para ejercer la labor de profesor, aprendizajes donde el sujeto se perfecciona, adquiere saberes sabios y es capaz de adquirir autonomía para la toma de decisiones en el campo Docente.

No obstante, las mallas curriculares cambian a la par de los cambios que ocurren en el Currículum Nacional, justamente porque ellas atienden al contexto y a las problemáticas manifestadas en cada momento, modificando objetivos y ejes de aprendizajes considerados de mayor o menor importancia. Por tanto, la formación Docente está matizada según la expresión profesional que entrega las necesidades que ve el currículum.

Si bien se sabe que es aquí donde el sujeto se perfecciona al adquirir un conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado y desarrolla un saber relacionado a la disciplina de la Geografía y a su didáctica (Tardif,2001).

Por lo tanto se debe observar algunas aproximaciones al concepto de saber pedagógico entregado por autores como Díaz, el cual si bien es cierto se acerca al concepto, no logra englobar de manera sustancial ni menos abordar su característica fundamental que más adelante se profundizará

“el saber pedagógico corresponde más a un cuerpo de conocimientos que utilizan los maestros para operar en su práctica, los cuales provienen de diversas fuentes y se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante son una categoría compleja y en permanente construcción” (Barrera, 2009, p 45).

- **b.2.3 Formación Laboral.**

Por último la última concepción de construcción del pensamiento Docente, la cual se construye mientras el profesor ejerce en el aula, ya que recibe nuevas percepciones que se darán por el saber experiencial: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser (Tardif, 2001).

Como se aprecia y de acuerdo a lo que propone el autor, el saber pedagógico forma parte del *saber Docente*, la diferencia crucial del saber pedagógico con los otros saberes mencionados es que su origen está enfocado en la acción reflexiva que desarrollan los profesores. Se puede

agregar que el saber experiencial junto con el pedagógico están posicionados desde una perspectiva de interioridad del individuo con respecto a su producción, no así los saberes disciplinarios, profesionales y curriculares que lo hacen desde una perspectiva de exterioridad.

Tanto el saber pedagógico como la experiencia son fruto de la práctica de la enseñanza, pero naturalmente el saber pedagógico se sitúa por sobre el experiencial ya que es fruto de la acción reflexiva, por lo tanto es la construcción del saber pedagógico la que marca la pauta de la profesión Docente donde otorga una identidad única que permite su autonomía y protagonismo profesional (Barrera, 2009).

A pesar de que encontramos diferentes experiencias en el aula, también es presenciar que el profesor está asimilando y utilizando conocimientos, y se efectuarán distintas circunstancias que afecten a su adquisición. La investigación de los procesos cognitivos del profesor está designada por varios paradigmas y va evolucionando constantemente, donde involucran la influencia de rutinas, elementos de su contexto y además se destaca el proceso de reflexión encarnado en la acción. Es decir expresa y varía su enseñanza según la experiencias en aula que el Docente vive, las cuales están circunscritas a las variables que da el contexto.

“Si reconocemos la importancia que para el estudio del pensamiento del profesor tienen el análisis de las atribuciones, el peso de la experiencia en las actitudes y cosmovisión educativas y el intercambio dialéctico entre el hombre y la presión institucional a través de sus normas de comportamiento, podemos ir avanzando en una perspectiva global que nos permita aceptar la potencia de un enfoque holístico; sobre todo, en lo que se refiere a este campo de estudio de las creencias y la conducta humanas” (Barquín, 1995).

Todos aquellos elementos que configuran la construcción del Pensamiento Geográfico, manifiestan y se reconstruyen constantemente, tomando en cuenta el proceso de formación que tiene el profesor, lo llevará a remodelar aquel conocimiento y percepción que tiene sobre la importancia de la Geografía y su fin. Se considera que cada experiencia influye en su construcción, desde las experiencias de Construcción Social como aquellas académicas desde su escolarización hasta las experiencias vivenciales que tiene en su aspecto laboral, ya que el fin de la

Geografía puede ser modificado según la utilidad y la finalidad que le de en sus clases y según el grupo de estudiantes que se les esté enseñando.

Una de las propuestas de los investigadores es ahondar en la descripción de tres grandes paradigmas para mayor claridad tanto en este aspecto como en las categorías de análisis a ocupar, las que deben ser excluyentes y exhaustivas..

2.3 Metodología de Análisis

Si bien existe una valoración de la mixtura de lo cualitativo y lo cuantitativo, por parte de los participantes de la triangulación, señalan que es necesario justificar esta elección en función del objetivo propuesto.

Los investigadores participantes en la triangulación proponen explicitar el por qué se declara a este estudio como exploratorio siendo que existen otras investigaciones acerca de la temática en el contexto latinoamericano, al menos. Al respecto se indica que esta investigación es exploratoria en el contexto nacional, lo cual está registrado en el capítulo de Marco Metodológico.

Se precisa la necesidad de describir mejor la muestra dando a conocer que los resultados obtenidos no son generalizados, caracterizando de manera exhaustiva la muestra escogida en todos los aspectos que ofrece el instrumento aplicado, fundamentando igualmente la elección del número de participantes, contexto y características, enlazado al objetivo de la investigación, con respecto a esto el análisis de los resultados del perfil de los participantes se realiza de forma exhaustiva y de manera más detallada.

Las preguntas abiertas del cuestionario son analizadas a partir del análisis de contenido, se expresa la necesidad de señalar los silencios que aparecen en las respuestas de los Docentes, es por esto que nacen categorías emergentes de análisis para agrupar aquellos códigos o contenidos que no habían sido tomados en cuenta en el análisis anterior, esto permitirá reflejar aquellos elementos que expresaban opiniones pero que no fueron categorizados ni analizados.

Con el fin de enriquecer el análisis se decide separar la muestra en dos grupos: Profesores de Educación Básica y Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de acuerdo a esto se

eliminan dos Profesores que no especifican su título puesto que podría generar inconsistencia en los resultados.

2.3.1 Dimensiones y Categorías de Análisis

A continuación se adjuntan las nuevas dimensiones de análisis acorde a los cambios expresados en el Marco Teórico:

Dimensión A: Pensamiento Geográfico		
Enfoques de las Geografías	Paradigma Positivista / Neopositivista	Geografía General (Física y Biológica) Geografía Cuantitativa Geografía Sistémica Geografía Ambiental Geografía Automatizada
	Paradigma Socio-Histórico (Historicismo)	Geografía General (Humana) Geografía Regional Geografía de la percepción y el comportamiento Geografía Crítica <ul style="list-style-type: none"> - Radical - Humanista Geografía Cultural <ul style="list-style-type: none"> - Tradicional - Postmoderna

Tabla N° 27 .Dimensión Pensamiento Geográfico y categorías

Fuente: Elaboración Propia

Dimensión A: Pensamiento Geográfico	
Utilidad de la	Para comprender el entorno

Geografía	Para ubicarse y elaborar cartografía
	Para cuidar el ambiente
	Para conocer/ comprender los elementos físicos y morfológicos de nuestro planeta
	Para comprender la distribución del espacio
	Para dar respuesta y soluciones a lo que ocurre en nuestro planeta
	Para conocer / comprender/ planificar interacciones con el medio
	Conocer el desarrollo de la sociedad en todos sus ámbitos
	Para desarrollar habilidades y lograr personas críticas
Importancia de la Geografía	
Vínculo a otras disciplinas	

Tabla N° 28 .Dimensión A. Pensamiento Geográfico. Categorías emergentes

Fuente: Elaboración Propia

Dimensión C: Pensamiento Docente		
Experiencias Sociales	Cotidiana (No Profesional)	-Social -Ambiental

	Académica	-Formación Escolar -Formación Profesional -Formación Laboral
--	-----------	--

Tabla N° 29 .Dimensión Pensamiento Docente y categorías

Fuente: Elaboración Propia

2.4 Resultados de la Investigación

A la luz de los nuevos antecedentes arrojados en esta validación de resultados, se hace necesario redirigir el análisis hacia un enfoque más cualitativo, pues en este momento los resultados apuntan a una comparación entre cantidades de respuestas, las cuales fueron catalogadas según su contenido.

En consecuencia, es deseable otorgar valor a los números, relevando la relación entre la caracterización y los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, considerar la frecuencia de las respuestas tanto como las omisiones o silencios que se encuentran en ellas, como en las preguntas abiertas destacar las categorías emergentes, entregando un posible significado a esta valoración cero. El análisis no es en función de la parte numérica sino en la interpretación de los datos que los números nos entregan a partir de las categorías establecidas en el cuestionario y en el Marco Teórico.

Se sugiere por parte de los investigadores realizar un análisis longitudinal de uno o más casos, relacionando los resultados que arroja el instrumento en sus diferentes apartados para dar cumplimiento al objetivo planteado inicialmente. No se toma en consideración esta sugerencia puesto que el objetivo inicial fue reformulado.

- Perfil de Participante. El perfil del participante se subdivide en los grupos correspondientes a Profesores de Educación Básica y Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, caracterizándolos de manera más exhaustiva.
- Pregunta 19B (análisis de contenido) y preguntas 14, 15, 16 y 17 (escala de likert). Estas respuestas corresponden al apartado C del cuestionario, Comprensión del Currículo de Geografía, y se analizan en forma conjunta, entendiendo que ellas muestran una relación respecto a cómo es enseñada la Geografía en el aula.
- Preguntas 10, 11, 12 (ranking), corresponden al apartado B, Comprensión de la Geografía.

- Pregunta 19A, pregunta 13 y pregunta 18

3. Resultados a partir de la comparación de Profesores de Enseñanza Básica y Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3.1 Perfil del participante

3.1.1 Edad

En ambos grupos la concentración etaria fluctúa entre los 20 a 40 años. Estamos frente a Profesores que han sido educados en su etapa escolar por una Geografía de carácter descriptiva y cartográfica, en la que la importancia de esta disciplina radica en identificar y conocer el territorio y sus elementos, por lo que esta experiencia puede que influya de una u otra manera en la visión y construcción del concepto de Geografía.

Edad	Menos de 20	Entre 20 y 30 años	Entre 31 y 40 años	Entre 41 y 50 años	Entre 51 y 60 años	Más de 60 años
N° Prof.	1	6	8	7	3	5

Tabla N°30 Cantidad de Docentes de Educación Básica por categoría según edad de la muestra

Fuente: Elaboración Propia

Edad	Menos de 20	Entre 20 y 30 años	Entre 31 y 40 años	Entre 41 y 50 años	Entre 51 y 60 años	Más de 60 años
N° Prof.	0	12	10	2	3	0

Tabla N° 31 Cantidad de Docentes de Historia y Geografía por categoría según edad de la muestra

Fuente: Elaboración Propia

3.1.2 Años Ejerciendo Pedagogía

Profesores Enseñanza Básica Ejerciendo Pedagogía			
		Profesor Educación General Básica	Total
Años ejercicio pedagogía	Menos de 1 año	3	3
	Más de 1 año y menos que 5 años	6	6
	Más de 5 años y menos que 10 años	6	6
	Más de 10 años y menos que 15 años	4	4
	Más de 15 años	11	11
Total		30	30

Años Ejerciendo Pedagogía Profesores de Historia y Geografía			
		Profesor de Historia y Geografía	Total
Años que ejerce pedagogía	Menos de 1 año	1	1
	Más de 1 año y menos que 5 años	15	15
	Más de 5 años y menos que 10 años	5	5

Tabla N° 32 Profesores de Enseñanza Básica e Historia, Geografía y Ciencias Sociales años ejerciendo Pedagogía, tablas del programa SPSS

Fuente: Elaboración Propia

Por otro lado los Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, declara estar ejerciendo la Pedagogía hace más de un año y menos que 5, por lo que este grupo podría haber iniciado su formación profesional de acuerdo al nuevo enfoque curricular y acorde a los Ajustes Curriculares del año 2012, lo que probablemente debería estar orientado al enfoque disciplinar de la Geografía que se plantea en estos documentos.

3.1.3 Años Ejerciendo Geografía

En el caso de los Docentes de Enseñanza Básica, en un número no menor ejercen la pedagogía hace más de 15 años, por lo que este grupo ha vivido y experimentado los cambios curriculares ocurridos desde los años 90 aproximadamente hasta la fecha y junto con esto su preparación académica de nivel

superior probablemente haya sido durante estos años, por lo que es importante dilucidar si han tenido o no alguna actualización durante los años de servicio profesional.

Luego, dentro de este mismo grupo de Profesores de Educación Básica encontramos Docentes que ejercen la Pedagogía hace más de un año y menos que 10, por lo que este grupo experimentó un cambio no menor que fue pasar de la LOCE a la nueva Ley General de Educación (LGE) cuya promulgación cambia el enfoque pedagógico por uno que comienza a desarrollar habilidades en los estudiantes y junto con esto se comienzan a instaurar paulatinamente nuevos programas de estudio en los establecimientos educacionales, por lo que esto debe haber cambiado en ellos el foco de enseñanza dentro del aula.

Profesores Enseñanza Básica Ejerciendo Geografía			
		Profesor Educación General Básica	Total
Ejerciendo Geografía	Menos de 1 año	5	5
	Más de 1 años y menos que 5 años	12	12
	Más de 5 años y menos que 10 años	6	6
	Más de 10 años y menos que 15 años	3	3
	Más de 15 años	3	3
Total		29	29

Años Ejerciendo Geografía Profesores de Historia y Geografía			
		Profesor de Historia y Geografía	Total
Años que ejerce Geografía	Menos de 1 año	4	4
	Más de 1 años y menos que 5 años	14	14
	Más de 5 años y menos que 10 años	5	5
	Más de 15 años	4	4
	Total		27

Tabla N° 33. Docentes de Enseñanza Básica e Historia, Geografía y Ciencias Sociales años ejerciendo Geografía, tablas del programa SPSS
Fuente: Elaboración Propia

En el caso de los años ejerciendo Geografía, ambos grupos declaran, mayoritariamente, estar ejerciendo la disciplina hace “Más de un año y menos de 5 años”, luego el criterio que le sigue es “Más de 5 años y menos que 10”.

3.1.4 Años Ejerciendo Pedagogía, Años ejerciendo Geografía

Los Docentes de Educación Básica Sin Mención, declaran que para el caso de ejercicio de la Pedagogía en general los rangos más escogidos corresponden a “Más de 5 años y menos que 10 años” y “Más de 15 años”. Luego en el caso del ejercicio de la Geografía estos declaran mayoritariamente llevar

“Más de 1 año y menos que 5 años”, este rango influye en que este grupo puede tener poca experiencia en cuanto a los contenidos disciplinares de dicha asignatura, con mayor razón si son Docentes que no tienen la Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Profesores de Educación Básica sin Mención		
	Años de ejercicio de Pedagogía	Años de ejercicio de Geografía
Menos de 1 año	1	2
Más de 1 año y menos que 5 años	3	10
Más de 5 años y menos que 10 años	6	4
Más de 10 años y menos que 15 años	3	2
Más de 15 años	7	2
Total	20	20

Tabla N° 34. Profesores de Enseñanza Básica Sin Mención, años ejerciendo Pedagogía y Geografía
Fuente Elaboración Propia

3.1.5 Profesores de Educación Básica con Mención

Se ha decidido reflejar en este análisis cuáles son las menciones que declaran tener los Docentes de Educación Básica, observando que sólo 6 Profesores de dicho grupo tienen algún grado de especialización en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, encontrando Postítulos, Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y un Curso entregado por el MINEDUC. A pesar de lo que se declara, la especialización o actualización en esta área es bastante baja, ya que de 31 Docentes solo 6 de estos han declarado estudios relacionados.

Profesores de educación Básica con mención										
	MENCIÓN									Total
	Mención Computación	Curso MINEDUC de Historia y Geografía de 4° a 6°	Mención Computación. Postgrado Historia y Geografía PUCV Postgrado Interculturalidad U.V	Mención en Lenguaje.	Mención Historia	Mención Matemática	Mención Primer Ciclo Mención Lenguaje y Comunicaciones	Post-Título en Estudio de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 2° Ciclo Básico PUCV	Post-Título Mención Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Profesor Educación General Básica	1	1	1	1	2	1	1	1	1	10

*No se encuentran profesores con mención que tengan post-grado

Tabla N°35 Menciones Profesores de Educación Básica, tablas del programa SPSS

Fuente: Elaboración Propia

3.1.6 Años de Ejercicio en Pedagogía y Geografía Profesores de Enseñanza Básica

Las mallas de pedagogía se han actualizado por lo que es posible encontrar muy pocos Docentes especializados en alguna mención. Esto se explica por la tabla que expresa los años de ejercicio en el área de Pedagogía y Geografía. En el caso de la primera tabla observamos que un número muy bajo de Profesores declara tener una mención, la cual no necesariamente sería vinculada al área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Luego en la segunda tabla se observa que los valores van disminuyendo a medida que aumentan los rangos de años, por lo que se estima que las menciones se irán incrementando a través de los años.

Años de Ejercicio de Pedagogía de Profesores de Enseñanza Básica con Mención			
		Profesor Educación General Básica Con mención	Total
Años ejercicio Pedagogía	Menos de 1 año	2	2
	Más de 1 año y menos que 5 años	3	3
	Más de 10 años y menos que 15 años	1	1
	Más de 15 años	4	4
	Total	10	10

Años de Ejercicio de Geografía de Profesores de Enseñanza Básica con Mención			
		Profesor Educación General Básica Con mención	Total
Años ejerciendo Geografía	Menos de 1 año	3	3
	Más de 1 años y menos que 5 años	2	2
	Más de 5 años y menos que 10 años	2	2
	Más de 10 años y menos que 15 años	1	1
	Más de 15 años	1	1
	Total	9	9

Tabla N°36 Años de ejercicio en Pedagogía/ Geografía Docentes de Enseñanza Básica con Mención, tablas del programa SPSS.

Fuente: Elaboración Propia

3.1.7 Profesores de Educación Básica Sin Mención/ Postgrados y Otros Estudios

Se observa a partir de los resultados que los Docentes de Educación Básica Sin Mención no presentan postgrados u otros estudios relacionados a la Geografía.

Profesores de Educación Básica Sin Mención							
• Post Grados - Otros Estudios							
OTROS ESTUDIOS		POST GRADO					Total
		NO	Magister en Alta Dirección Pública (*)	Magister en Educación Medio Ambiental	Magister en Lenguaje y comunicación	Post Grado Innovación Creatividad.	
	Profesor Educación General Básica	12	1	1		1	3
Geógrafo PUCV	Profesor Educación General Básica				1		1
Postítulo en psicopedagogía	Profesor Educación General Básica	1					1
Profesor de Enseñanza Básica y Media en Religión Católica	Profesor Educación General Básica	1					1
Profesor de Música. Licenciado en Artes Musicales.	Profesor Educación General Básica	1					1
Técnico en Comercio exterior	Profesor Educación General Básica	1					1
Total	Profesor Educación General Básica						20

Tabla N° 37 Postgrados y Otros Estudios Profesores de Educación Básica Sin Mención, tablas del programa SPSS
Fuente: Elaboración Propia

3.1.8 Estudios Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

A la luz de los resultados, se observa que los Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no presentan Postgrados u otros estudios relacionados al área de la Geografía.

Post-títulos y otros Estudios de Profesores de Historia y Geografía							
OTROS ESTUDIOS		POST GRADO					Total
		Currículum y Orientación	Magister (c) en Gestión Cultural	Magister en Administración Educativa.	Magister en Etnohistoria	Magíster en Evaluación Educativa UPLA	
	Profesor de Historia y Geografía	1	1	1	1		4
Técnico nivel medio en electricidad y eléctrico	Profesor de Historia y Geografía					1	1
							5

Tabla N° 38 Postítulos y Otros Estudios de Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales Fuente: Elaboración Propia, programa SPSS.

3.2 Comprensión de la Geografía

En esta dimensión correspondiente al cuestionario aplicado, se dará a conocer el análisis de las respuestas de la pregunta 10 a la pregunta 12, por medio de la comparación de dos grupos: Profesores de Educación Básica y Profesores de Educación Media, especializados en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Se puede observar como primera prioridad ambos grupos de Docentes consideran que localización corresponde a la base de la Geografía. Observando las respuestas, se descubre que ambos grupos propenden a realizar una evolución de los contenidos disciplinares de la Geografía, es decir que los Profesores creen que la Localización es la base de la enseñanza de esta disciplina.

3.2.1 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 10

Lea las siguientes afirmaciones. Seleccione y ordene las 5 que usted considere más representativas de la geografía académica. (1=más representativa de la geografía académica, 2=segunda más representativa de la geografía académica, etc.)

Para efectos de análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante N° 22, N° 39, N° 46, N° 48 y N° 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 26 Profesores de Educación Básica. Por parte de la muestra de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el Docente N° 27 comete el mismo error, por lo tanto el total de esta muestra es de 26.

Según las respuestas de la pregunta 10, sobre la Geografía Académica, las cuales fueron Rankeadas del 1 al 5, muestran los siguientes resultados: En el grupo de Educación Básica la afirmación que tuvo más aceptación como primera prioridad fue “*Localización y nombrar lugares y elementos Geográficos*” propio de los Contenidos Disciplinarios del Currículum 2012, en cambio el grupo de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales asignan la prioridad a la afirmación del “*Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo*”.

Orden de Prioridades	Grupo Educación Básica		Grupo de Hist., Geo. y Cs. Sc.	
Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos	9	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo	9
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	8	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	7
Tercera Prioridad	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes	5	Estudio de las interacciones de la gente y el medio ambiente	8

	partes del mundo			
Cuarta Prioridad	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo	4	Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales.	5
Quinta Prioridad	Modelamiento espacial y planificación	7	Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales	5
No responden		4		1
Total de Docentes		26		26

Tabla N°39 Resultados Pregunta 10 de Cuestionario

Fuente: Elaboración Propia

Como segunda prioridad en ambos grupos es coincidente, dejando en segundo lugar *“Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves”*, es decir que se puede ver evolucionar el estudio de los fenómenos que ocurren en el espacio.

En la tercera prioridad los Docentes de enseñanza básica siguen prefiriendo la identificación de elementos, siendo estas de un nivel de habilidad básico para la disciplina, no existiendo concordancia con las bases curriculares de enseñanza básica, ya que estas exigen un desarrollo de habilidades de carácter superior para estos cursos, no así los Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales quienes clasifican como tercera prioridad *“Estudio de las interacciones entre la gente y el medio ambiente”*, el cual sí pretende desarrollar este tipo de habilidades, al existir una relación entre los elementos del espacio, por lo que busca un análisis de este mismo.

Luego, en la cuarta prioridad encontramos nuevamente una disparidad entre ambos grupos. Los Docentes de enseñanza Básica incorporan las interacciones espaciales, siendo que los Profesores de Enseñanza Media apuntan a un nivel superior considerando en esta etapa el factor humano en el espacio, tomando como criterio *“Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales”*, elementos primordiales a la hora de valorar la importancia de estos contenidos académicos.

Tomando en cuenta que se considera la priorización a partir del cálculo de la moda a partir de los grupos encuestados, la quinta prioridad para los Docentes de Educación básica corresponde a “*Modelamiento espacial y planificación*”, sin embargo el grupo de Enseñanza Media nuevamente consideran este orden el “*Estudiar la relación entre lugares e identidades socio/culturales*”.

Es necesario destacar que el criterio con más menciones (independiente de la priorización) en el caso de Educación Básica 25 de los Profesores tomaron en cuenta la afirmación “*Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves*” considerando que el total de la muestra del grupo es de 26 en esta pregunta. Para la muestra de Educación Media es “*Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo*”, donde 15 de 26 Docentes la mencionan.

3.2.2 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 11

Lea las siguientes afirmaciones. Seleccione y ordene las 5 que usted considere más representativas de la geografía académica.

Nuevamente para un mejor análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante N° 22, N° 46, N° 48 y N° 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 27 parte del grupo de Educación Básica. Por parte de la muestra de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el Docente N° 27 y N° 60 cometen el mismo error, por lo tanto el total de esta muestra es de 25. Por otro lado el en la muestra de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el participante N° 15 no considera la primera prioridad y el N° 17 no prioriza en primera ni en tercera prioridad.

Orden de Prioridades	Grupo Educación Básica		Grupo de Hist., Geo. y Cs. Sc.	
Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos	15	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos	11
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos	9	Estudio profundo de elementos	8

	de la tierra y relieves		físicos y humanos de diferentes partes del mundo	
Tercera Prioridad	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo	4	Estudio de las interacciones de la gente y el medio ambiente	5
	Estudiar los problemas ambientales y sus posibles soluciones	4		
Cuarta Prioridad	Estudiar la distribución de diferentes actividades econ.	6	Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales	4
Quinta Prioridad	Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales	8	Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales	5
No responden		4		2
Total de Docentes		27		25

Tabla N°40 Resultados pregunta 11 de Cuestionario
Fuente: Elaboración Propia

Para los Docentes los criterios representativos de la Geografía Escolar corresponden a los siguientes:

Nuevamente encontramos que *“Localización y nombrar lugares y elementos geográficos”* se encuentran como primera prioridad.

Luego, como segunda opción ambos grupos escogen el estudio de elementos físicos del relieve, sin embargo la muestra de Enseñanza Media van más allá pues incorporan el factor humano en la Geografía Escolar.

En el caso del grupo de Enseñanza Básicas escogen como tercera prioridad encontramos dos criterios rankeados con la misma cantidad de preferencias, los cuales son *“Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo”* y *“ Estudiar problemas ambientales y sus posibles*

soluciones”, es en este último criterio que los Profesores de esta área consideran el desarrollo de habilidades de nivel superior al problematizar el espacio, lo cual no tiene correspondencia o similitud con los Docentes de Enseñanza Media, quienes toman como tercera *“Estudio de las interacciones entre la gente y el medio ambiente”*.

En cuarto lugar los Docentes de Enseñanza Básica prioriza el criterio de *“Estudiar la distribución de diferentes actividades económicas”*. Se sitúa como quinta prioridad según los Profesores de Enseñanza Básica, *“Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales”*, introduciendo el factor cultural en este ranking, lo cual coincide con los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes la prefieren en la cuarta prioridad y quinta prioridad .

Destacar que el criterio menos mencionado corresponde a *“Desarrollar ética y valores”*, esta fue considerada sólo por Profesor como tercera prioridad, lo que llama la atención, puesto que estas concuerdan con aspectos del currículum correspondiente a los ajustes curriculares 2012, principalmente con las actitudes que en dicha disciplina se promueven, como por ejemplo aspectos propios de la sustentabilidad, cuidado con el medio ambiente y ciudadanía.

3.2.3 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 12

Para efectos de análisis, en esta pregunta se opta por eliminar la respuesta del participante N° 22, N° 46, N° 48 y N° 59 pues rankean más de una prioridad en distintas alternativas, quedando la muestra reducida a 27 Docentes de Educación Básica. Por parte de la muestra de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el Profesor N° 34 no escoge las tres últimas priorizaciones.

Esta pregunta pretende evidenciar los criterios que los Docentes consideran más representativos de lo que el público piensa que es la Geografía.

Se puede observar por los resultados que los dos grupos de Docentes priorizan de igual manera los dos primeros criterios, los cuales están relacionados principalmente a la cartografía y la Geografía Física, elementos que hoy en día se encuentran presentes en el estudio de esta disciplina, pero no son los más relevantes o prioritarios según la teoría y la evolución disciplinar que ha tenido esta en la Historia.

Orden de Prioridades	Profesores Educación Básica		Profesores de Hist., Geo. y Cs. Sc.	

Primera Prioridad	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos	20	Localización y nombrar lugares y elementos geográficos.	14
Segunda Prioridad	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	8	Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves	7
Tercera Prioridad	Habilidades para mapear y cartografiar	6	Usar tecnologías geo-espaciales	4
Cuarta Prioridad	Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales.	6	Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales.	6
Quinta Prioridad	Habilidades para mapear y cartografiar	6	Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo.	5
			Estudiar los problemas ambientales y sus posibilidades soluciones	5
No responden		4		0
Total de Docentes		27		27

Tabla N° 41 Resultados Pregunta 12 del Cuestionario

Fuente: Elaboración Propia

Como primera prioridad se considera nuevamente *“Localización y nombrar lugares y elementos geográficos”*, luego, en segundo orden *“Estudiar los procesos físicos de la tierra y relieves”*, y en tercer orden *“Habilidades para mapear y cartografiar”* por el lado del grupo de Educación Básica y *“Usar tecnologías geo-espaciales”* por el otro grupo de muestra.

En cuarto lugar nuevamente coinciden en su priorización puesto que seleccionan la aseveración *“Estudiar la distribución de diferentes paisajes culturales”*.

Es en el quinto orden que encontramos una disparidad, puesto que los Docentes de enseñanza Básica vuelven a rankear “*Habilidades para mapear y cartografiar*”, sin embargo la muestra de Enseñanza Media rankean “*Estudio profundo de elementos físicos y humanos de diferentes partes del mundo*” y “*Estudiar los problemas ambientales y sus posibles soluciones*”.

Ambos grupos marcan considerablemente los elementos ya mencionados, cartografía y aspectos físicos, como características relevantes que el público consideraría como prioridad en el currículum de Geografía, sin embargo esta visión dista mucho de lo que realmente trata el currículum, puesto que está orientado a la relación de estos elementos, interacciones, problematizar, criticar y cuidar el espacio, entre otros, por lo que se infiere que el público presenta una visión básica de esta disciplina, sin ahondar más allá en el cuerpo de conocimiento que la rodea.

Por último encontramos que la opción menos mencionada por ambos grupos fue “*Desarrollar ética y valores*”, seguida por “*Desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico*”, lo que nuevamente sitúa una encrucijada, puesto que esta última debería ser una de las más mencionadas al estar plenamente acorde al currículum nacional.

3.2.4 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 13

¿En cuál de las siguientes usted ha participado en calidad de Profesor de Geografía? (Marque todas las opciones si corresponde)

Esta pregunta apunta a recoger información respecto a las instancias en las cuales el o la Docente han participado en calidad de profesor de Geografía.

Opciones	Profesor de Educación Básica	Profesor de Historia y Geografía
Leer revistas académicas, libros y literatura especializada	24	19
Ir a charlas/cursos /seminarios sobre temas relacionados con Geografía	12	12
Ir a charlas/cursos /seminarios en Educación Geográfica	11	9

Reunirse regularmente con especialistas en Educación Geográfica	2	1
Ser miembro de una Asociación Geográfica o de Educación Geográfica	0	2
No responde	6	2
Cantidad de Profesores	31	27

Tabla N° 42 Resultados Pregunta 13 de Cuestionario

Fuente: Elaboración Propia

Ambos grupos coinciden en que aquellas instancias en las cuales han participado corresponde a *“Leer revistas académicas, libros y literatura especializada”*, los Profesores de educación Básica la escogen 24 veces y los de Enseñanza Media 19 veces. Luego la que sigue corresponde a *“Asistencia a charlas/cursos/seminarios sobre temas relacionados con Geografía”* marcada por 12 Profesores en cada grupo.

Ambas opciones hablan de Docentes que deberían estar actualizados con los contenidos de esta disciplina, sin embargo ocurre un contraste considerable con las opciones que han marcado anteriormente, ya que son muy pocas las prioridades que hacen mención a por ejemplo a la problematización del espacio o al desarrollo de habilidades de nivel superior, e inclusive a elementos tan prioritarios como la sustentabilidad y la ciudadanía, elementos que son trabajados e incorporados por esta disciplina y que no se ven reflejados en las respuestas de los Docentes.

3.3 Comprensión del Currículum de Geografía

3.3.1 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 14

“Seleccione la afirmación que usted considere más precisa. (Seleccione la opción apropiada)”

Esta pregunta pretende dilucidar de qué manera la Geografía es enseñada en la escuela, ya sea como una *“Asignatura independiente”*, *“Integrada a las Humanidades/Ciencias Sociales”* o *“Integrada a las Ciencias”*. La respuesta que más tuvo menciones y en ambos grupos fue aquella que hace alusión a la

integración de esta disciplina a las “*Humanidades y a las Ciencias Sociales*”, tal como lo plantea el Currículum que surge a partir de los Ajustes Curriculares del año 2012, entonces se deduce que ambos grupos están conscientes de esta característica y es acogida mayoritariamente por la muestra encuestada.

Sin embargo seis Docentes de Enseñanza Básica y cuatro de Historia y Geografía afirman que esta sigue siendo parte del área de la ciencia, tal como se refleja en la reforma curricular de los años 90, y un número menor de Profesores de Enseñanza Básica aseguran que esta es una asignatura independiente a todas las demás asignaturas.

Opciones	Profesores de Educación Básica	Profesores de Historia, Geografía y Cs Sociales
La Geografía es enseñada en mi escuela integrada en las Humanidades/Ciencias Sociales	21	23
La Geografía es enseñada en mi escuela integrada a las Ciencias	6	4
La Geografía es enseñada en mi escuela como asignatura independiente	2	0
No responden	2	0
Total de Docentes	31	27

Tabla N° 43. Comprensión del Currículo de Geografía

Fuente: Elaboración Propia

3.3.2 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 15

“Seleccione la opción que usted considere más precisa (Seleccione la opción apropiada)”

En esta pregunta los Docentes escogieron la afirmación que considerarán más precisa, con respecto a la independencia que tienen para tomar decisiones sobre la enseñanza de la disciplina en sus clases, por lo tanto se hace alusión a la libertad que perciben para enseñar Geografía. Tanto la mayoría de los Profesores de Educación Básica, siendo 15 de un total de 31 Docentes, como aquellos con título de Profesor de Historia y Geografía, 14 de 27 Profesores, se sienten representados con la siguiente afirmación *“La Geografía que enseñó en la escuela es de alguna forma prescrita, pero yo tengo algo de libertad para enseñarla como creo que debe ser”*.

"Seleccione la afirmación que usted considere más precisa. (Seleccione la opción apropiada)"		
Opciones	Profesores Educación Básica	Profesores Historia, Geografía y Ciencias Sociales
La geografía que enseñó en la escuela es de alguna forma prescrita pero yo tengo algo de libertad para enseñarla como creo que debe ser.	15	14
La geografía que enseñó en la escuela es levemente prescrita y yo tengo bastante libertad para enseñarla como creo debe ser.	9	5
La geografía que enseñó en la escuela no es prescrita y yo tengo libertad para enseñarla como creo debe ser.	3	5
La geografía que enseñó en la escuela es altamente prescrita y yo no tengo la libertad para enseñarla como creo que debe ser.	3	3
No responde	1	0
Cantidad de Profesores	31	27

Tabla N° 44 Resultados Pregunta 15 de cuestionario
Fuente: Elaboración Propia

Por lo tanto este grupo siente que puede hacer modificaciones en sus clases desde las planificaciones que realizan, según como ellos organizan sus clases, tomando en cuenta aquellos Contenidos Disciplinarios que entrega el Ajuste Curricular 2012.

Cabe mencionar, que en menor cantidad, solo tres Docentes de Educación Básica consideran la opción *“La Geografía que enseñe en la escuela no es prescrita y yo tengo libertad para enseñarla como creo debe ser”*.

En cambio, en el grupo de los Profesores de Historia y Geografía, cinco de ellos se sienten identificados con esta opción, percibiendo de estas respuestas que se sienten responsables de sus propias decisiones al escoger Qué y Cómo enseñar. No así tres Profesores de Educación Básica y tres de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes seleccionan la afirmación *“La Geografía que enseñe en la escuela es altamente prescrita”* por ende no sienten independencia para tomar decisiones.

3.3.3 Análisis de las Respuestas de la Pregunta 18

La pregunta número 18 hace referencia a la importancia que le entrega el profesor al aprender Geografía en la escuela, para esto priorizaron las razones entregadas en el cuestionario.

“¿Por qué es importante aprender Geografía en la escuela? Selecciona y ordena las 3 razones más importantes para tí de la siguiente lista”

Se opta por eliminar la respuesta del participante n°48, pues rankea en primera prioridad cinco de las alternativas, quedando la muestra reducida a 30 Docentes de Educación Básica. Por otro lado 3 Profesores no rankean las tres alternativas exigidas, el participante N° 34 correspondiente al grupo de Básica, no considera ninguna alternativa como tercera prioridad y los participantes N° 36 y N° 38, parte de la muestra de los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no asignan a ninguna alternativa como segunda prioridad.

"Por qué es importante aprender Geografía en la escuela? Selecciona y ordena las 3 razones más importantes para ti de la siguiente lista"				
Orden de Prioridades	Grupo Educación Básica		Grupo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	
Primera Prioridad	Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente.	6	Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos.	13
	Para ver cosas desde diferentes/múltiples perspectivas.	6		
	Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.	6		
Segunda Prioridad	Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos.	6	Para ver cosas desde diferentes/múltiples perspectivas.	6
			Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.	6
Tercera Prioridad	Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.	7	Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente.	8
	No responden	1		0
	Total de Docentes que responden	30		27

Tabla N° 45 Resultados Pregunta 18 de Cuestionario

Fuente: Elaboración Propia

El grupo de Educación Básica coincidieron en la primera prioridad acerca de la importancia de aprender Geografía en la escuela en las alternativas **“Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente”**, **“Para ver cosas desde diferentes/múltiples perspectivas”** y **“Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.”** .

Por lo tanto se puede vislumbrar que estos Docentes dejan como primera prioridad temas de concepciones curriculares, en cambio los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, escogieron en este orden: **“Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos.”**, una afirmación que realza la utilidad de la Geografía, dando habilidades al estudiante para que se enfrente el futuro.

Como segunda prioridad el grupo de Básica escogió **“Comprender el mundo en que vivimos y trabajamos.”** En cambio el grupo de Media discrepa con dos afirmaciones diferentes a Educación Básica, escogieron **“Para ver cosas desde diferentes/múltiples perspectivas”**y **“Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.”**

En la tercera prioridad escogida por los Docentes nuevamente se encuentran diferencias entre los grupos; los Profesores de Educación Básica escogieron la afirmación **“Para comprender mejor el relieve y los fenómenos físicos.”** En cambio el otro grupo eligieron la aseveración **“Aprender a ser ciudadanos responsables ambientalmente”**

Finalmente se interpreta que los Docentes de enseñanza Básica se rigen por los contenidos curriculares y de carácter ambientalistas, sin embargo los de Historia Geografía se rigen por temas conceptuales.

a. Análisis de Contenido de las Respuestas de la Pregunta 19 A

d.1 Dimensión A: Pensamiento geográfico

Dimensión A Pensamiento Geográfico 2 Enfoques de la Geografía			
Categorización según Marco Teórico	EBA (31)	HYG (27)	TODOS (60)
Geografía General	18	12	32
Geografía Regional	7	1	7
Geografía Cuantitativa	3	2	5
Geografía Sistémica	8	12	21
Geografía de la Percepción	1	0	1
Geografía Cultura	1	0	1
Geografía Radical	2	0	2
Geografía Ambiental	5	4	10
Geografía Automatizada	1	1	2

Tabla N° 46 Análisis comparativo categorías marco teórico. Dimensión A2

Fuente: Elaboración propia

Hasta el día de hoy la Geografía General que es el origen de la Geografía como disciplina sigue siendo importante al tomar el espacio como escenario de los hechos humanos. En segundo lugar aparece la Geografía Sistémica entendida como una interacción entre los factores físicos y Humanos en equilibrio dinámico. En tercer lugar encontramos la Geografía Ambiental puesto que la educación geográfica ha puesto el foco en la sustentabilidad como medio de respuesta a las demandas sociales, económicas y ambientales, enfocando la acción humana hacia la comprensión de las consecuencias positivas o negativas de la relación hombre-sociedad- ambiente.

Los resultados indican que los Docentes de segundo ciclo básico definen la Geografía desde la diversidad de miradas que tiene actualmente la Geografía, puesto que no hay un único enfoque que prevalezca por sobre los otros.

- **Pregunta 19A Dimensión A Categorías Emergentes**

El análisis de esta respuesta es complementado con categorías emergentes que surgen desde los criterios utilizados por los profesores para definir la geografía. En este caso, los docentes de ambos grupos (Educación Básica e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) definen la geografía desde su funcionalidad/utilidad, la importancia que le otorgan a la asignatura, señalando además que es complementaria a otras asignaturas (Tabla N° 47. Análisis comparativo de categorías emergentes, dimensión A3)

Categorías emergentes Dimensión A3	Número de Menciones		
	EBA	HYG	TODOS
A3.1 Utilidad de la Geografía	13	12	25
A3.2 Importancia de la Geografía	1	3	4

A3.3 Complementariedad a otras disciplinas	1	1	2
--	---	---	---

Tabla N° 47. Análisis comparativo categorías emergentes. Dimensión A3

Fuente: Elaboración propia

A nivel general, los docentes categorizan la utilidad/Propósito de la Geografía mencionando el cuidado del ambiente en un primer nivel, contabilizando 6 menciones, la segunda opción mencionada es la comprensión del entorno y el conocimiento de los elementos físicos y morfológicos del planeta, confirmando las opciones obtenidas a través de la pregunta 18, importancia del aprendizaje de la geografía en la escuela. En tanto el grupo de profesores de Educación Básica, destaca en sus definiciones el conocimiento de los elementos físicos y morfológicos del planeta, la comprensión de la distribución del espacio y la comprensión del entorno, opciones que se corresponden con los contenidos curriculares de la enseñanza de la Geografía en los cursos de enseñanza básica.

En el grupo de Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los docentes no manifiestan una preferencia que diste de las otras, otorgando distintas miradas a la utilidad de la ciencia geográfica que va desde la elaboración de la cartografía a la búsqueda de respuestas y soluciones ante problemáticas del entorno, ambas con dos menciones. La opción cuidado del medio ambiente sobresale con tres menciones en este grupo. Cabe señalar que este grupo docente, invisibiliza en sus respuestas los aspectos físicos morfológicos de la geografía y la distribución del espacio, categorías que son prioritarias entre los docentes de Educación Básica.

Utilidad de la Geografía	EBA	HYG	TODOS
A3.1.1 Para comprender el entorno	3	2	5
A3.1.2. Para ubicarse y elaborar cartografía	1	2	3
A3.1.3 Para cuidar el ambiente	3	3	6
A3.1.4 Para conocer/ comprender los elementos físicos y morfológicos de nuestro planeta	4	1	5

A3.1.5 Para comprender la distribución del espacio	3	0	3
A3.1.6 Para dar respuesta y soluciones a lo que ocurre en nuestro planeta	2	2	4
A3.1.7 Para conocer / comprender/ planificar interacciones con el medio	2	2	4
A3.1.8 Conocer el desarrollo de la sociedad en todos sus ámbitos	0	1	1
A3.1.9 Para desarrollar habilidades y lograr personas críticas	1	0	1

Tabla N° 48 Análisis comparativo categorías emergentes. Dimensión A3.2

Fuente: Elaboración propia

d.2 Dimensión B: Curriculum Nacional

- **Análisis conjunto Dimensión A y B**
- **Los Docentes de Educación Básica**

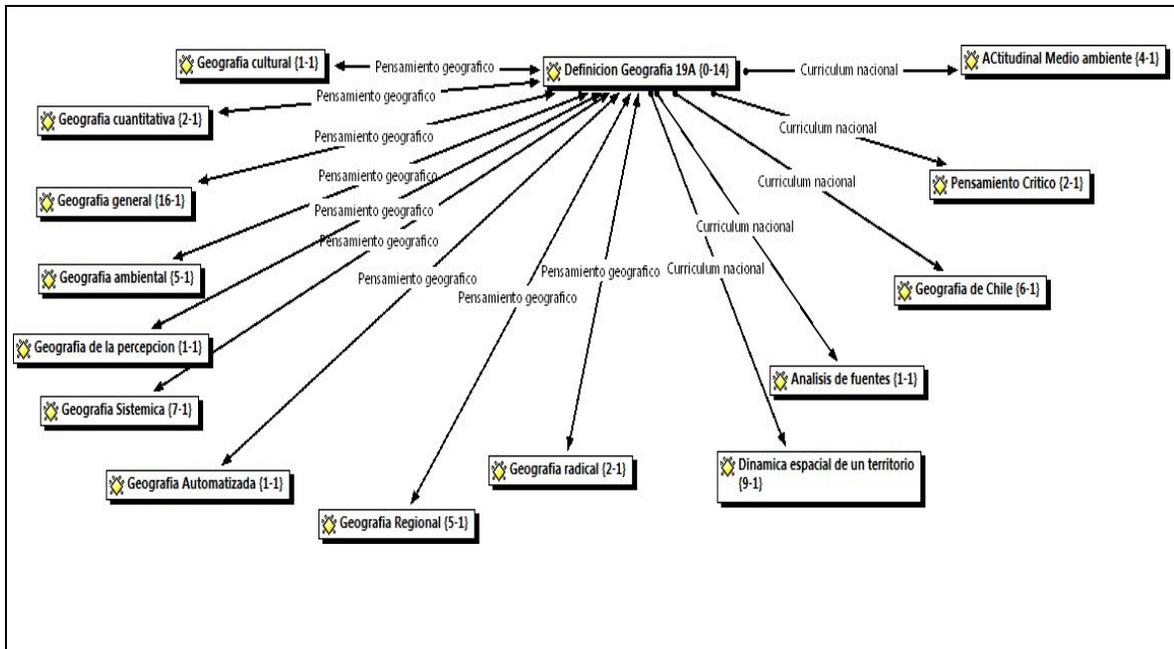


Figura N°5: Definición de Geografía por los Profesores de Educación Básica

Fuente: Elaboración propia

- Los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

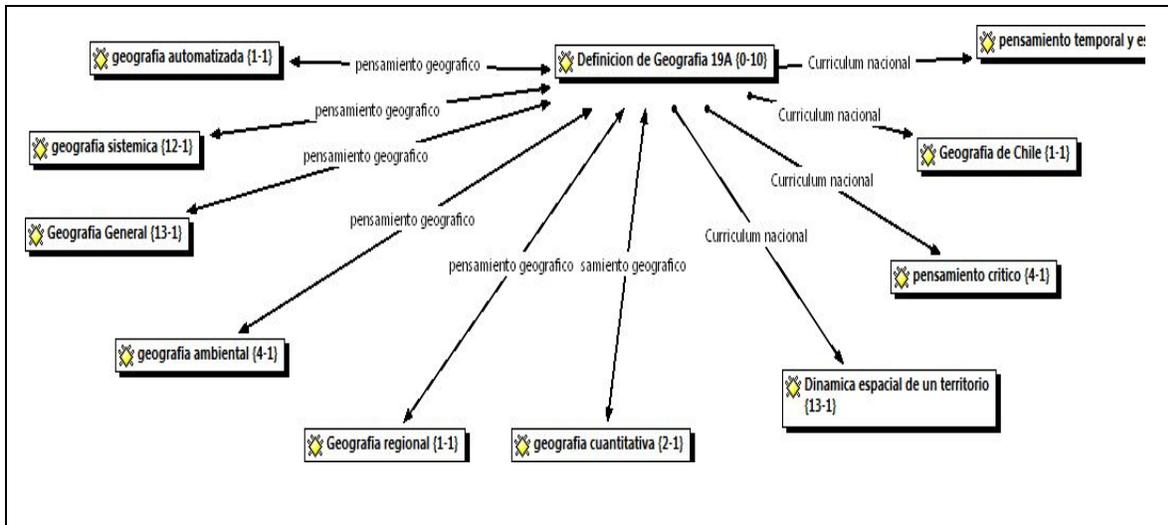


Figura N° 5 : Definición de Geografía por los Profesores de Historia y Geografía

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al análisis de contenido realizado se distingue que la “Dinámica Espacial de un Territorio” es la categoría con más menciones en ambos grupos, por lo que para ambos es importante destacar aquellos elementos presentes en el espacio y/o territorio y establecer relaciones. En cuanto a las habilidades que estipula el currículum, el “pensamiento crítico” es mencionado mayoritariamente por Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, este grupo también menciona el desarrollo del “Pensamiento temporal”, aspecto imprescindible en la disciplina, sin embargo los Profesores de Educación Básica no lo consideran, no obstante este grupo sí menciona aspectos actitudinales vinculados al medio ambiente y a su cuidado, por otro lado destacan contenidos conceptuales asociados a la Geografía de Chile, contenidos curriculares presentes en 6° Básico.

En este sentido se relaciona este hallazgo a la Dimensión Currículum Nacional en la categoría “Dinámica Espacial de un Territorio” ya que los Docentes la mencionan al definir la Geografía lo que permite generar un vínculo y una relación entre los elementos presentes en el territorio.

b. Análisis de las Respuestas de la Pregunta 16, 17 y 19 B

e.1 Pregunta 16

16. ¿Qué tan de acuerdo/desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? La Geografía que yo enseño está influenciada por:		
	Profesores de Educación Básica	Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Criterios con Mayor Valorización	El currículo nacional	El currículum nacional
	Especificaciones de evaluación (tipo, forma y propósito)	Recursos en línea
	Recursos en línea	Textos escolares
	Textos escolares	El perfil de mis estudiantes
	Textos académicos	Especificaciones de evaluación (tipo, forma y propósito)
	Tiempo	Texto académico
	El perfil de mis estudiantes	Tiempo
	Asociación de Geografía	Asociación de Geógrafos
	Geografía Académica	
	Criterios con Menor Valorización	Apoderados
Colegas		Colegas
Red de Geógrafos		Geografía Académica
Criterios Neutrales	Jefe de Departamento	Jefe de Departamento
		Apoderados

Tabla N° 49. Elementos que influyen la Geografía Enseñada

Fuente: Elaboración Propia

Al igual que el resto de las disciplinas, la Geografía Escolar es influenciada o no por distintos elementos, ya sean externos o internos a esta. Para el caso de los dos grupos analizados queda de manifiesto que el currículum nacional es el ámbito más preponderante al estar en primer lugar para ambos grupos, no obstante, existen otros criterios que coinciden como lo son los “Recursos en línea”, “Evaluación”, “Textos escolares”, “Perfil de mis estudiantes”, “Textos académicos”, “Tiempo”, “Asociación de Geógrafos”, importante destacar que para el grupo de Docentes de Educación Básica la “Geografía Académica” es también valorada positivamente.

Por otro lado los criterios con menor valoración corresponden a elementos externos para los Docentes, en el caso de Educación Básica encontramos “Apoderados”, “Colegas” y “Red de Geógrafos”, para los Docentes de Historia y Geografía la “Red de Geógrafos”, “Colegas” y “Geografía Académica” no

influyen para nada la Geografía Escolar. Llama la atención que para ambos grupos los colegas no son preponderantes a la hora de influir en el ámbito escolar.

En cuanto a aquellos elementos que les son indiferentes encontramos que ambos grupos no consideran que el “Jefe de Departamento” no es un factor de influencia, destacando que para los Docentes de Historia y Geografía los “Apoderados” no son un foco de a tomar en cuenta.

e.2 Pregunta 17

17. ¿Qué tan de acuerdo/desacuerdo está con las siguientes afirmaciones? La Geografía que es enseñada en mi país está influenciada por:		
	Profesores de Educación Básica	Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Criterios con Mayor grado de Acuerdo	Currículum Nacional	Currículum Nacional
	Texto Escolar	Texto Escolar
	Evaluación	Evaluación
	Texto Académico	Tiempo
	Recursos en línea	Recursos en línea
	Tiempo	Texto Académico
	Perfil del Estudiante	Asociación de Geógrafos
	Asociación de Geógrafos	
	Geografía Académica	
Criterios con Mayor grado de Desacuerdo	Red de Geógrafos	Colegas
	Colegas	Apoderado
	Apoderados	Perfil del Estudiante
Criterios Neutrales	Jefe de Departamento	Jefe de Departamento
	Geografía Académica	Red de Geógrafos
		Geografía Académica

Tabla N° 50 Resultados Pregunta de Likert

Fuente: Elaboración Propia

Para efectos de esta pregunta se busca descubrir cuáles son los elementos que generan algún tipo de influencia en la enseñanza de la Geografía pero a nivel Nacional. Los resultados nos aportan que nuevamente es el “Currículum Nacional” quien encabeza las preferencias en ambos grupos, siendo este la guía para la planificación y ejecución de esta disciplina. Encontramos similitud, en los siguientes criterios, pues para ambos grupos también es importante el “Texto Escolar” y la “Evaluación”, “Tiempo”, “Recursos

en línea”, “Texto académico” y “Asociación de Geógrafos”, criterios escogidos por ambos grupos, aspectos que de una u otra manera influyen esta disciplina. Sin embargo para los Docentes de Educación Básica también es importante el “Perfil del Estudiante” y la “Geografía Académica”.

Luego, en aquellos elementos que no influyen la Geografía a nivel nacional encontramos nuevamente la similitud de que ambos grupos no consideran a los “Colegas” ni a los “Apoderados”, Se encuentra además que para los Docentes de Educación Básica la “Red de Geógrafos” tampoco es importante, y para los Docentes de Historia y Geografía el “Perfil del Estudiante” tampoco es influencia.

Finalmente los criterios neutrales para ambos grupos son nuevamente el “Jefe de Departamento” y se suma ahora la “Geografía Académica”, aspecto digno de análisis, puesto que a partir de este elemento surgen las directrices en las que se basa el Currículum Nacional, sin embargo para ambos grupos no es considerada como punto de influencia a nivel nacional.

e.3 Pregunta 19b

- Dimensiones de Análisis de acuerdo al Marco Teórico

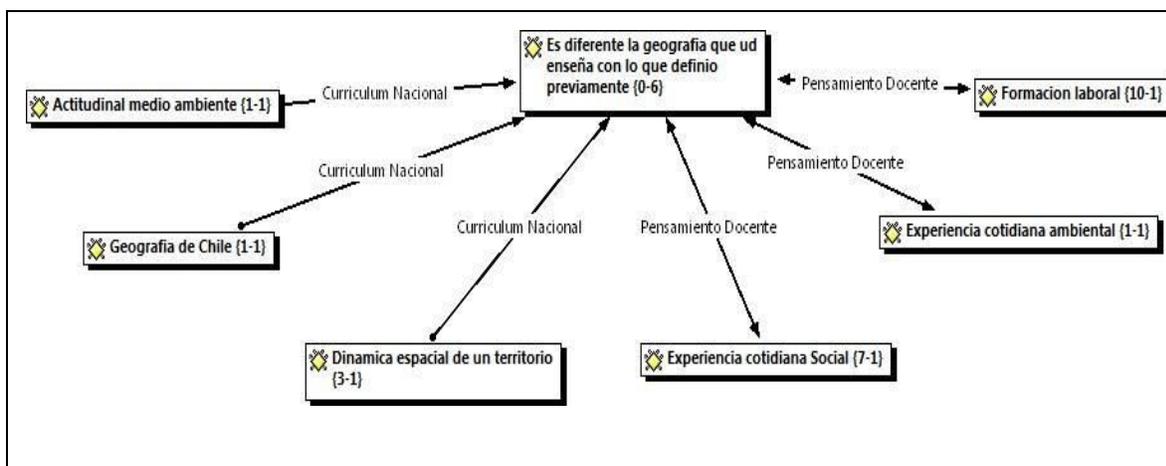


Figura N°6 :Diferencias en la Geografía que enseña con lo que define por los Profesores de Enseñanza Básica

Fuente: Elaboración propia

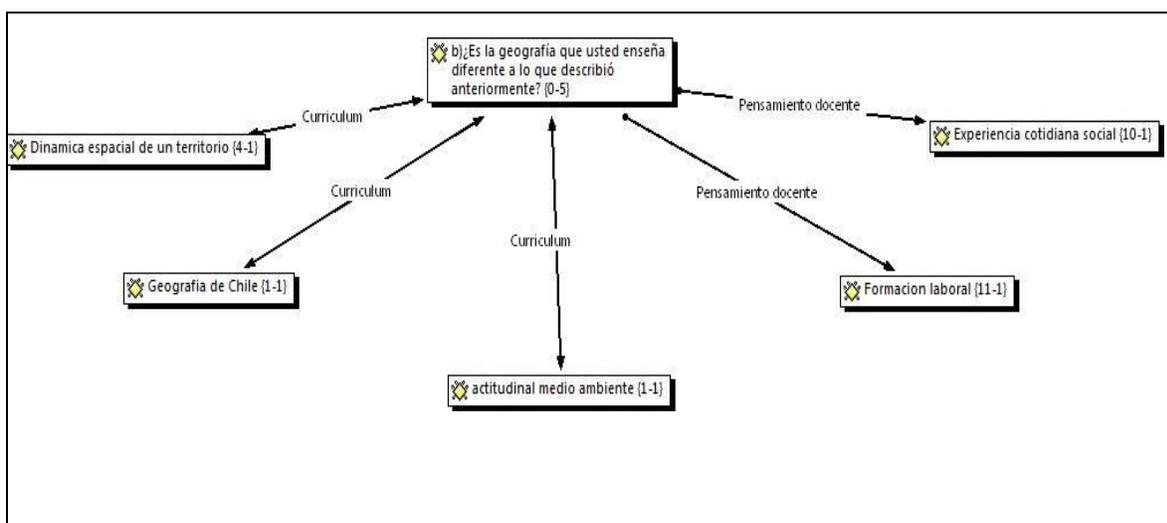


Figura N°7 :Diferencias en la Geografía que enseña con lo que define por los Profesores de Historia y Geografía

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. Introducción
2. Conclusiones
 - 2.1. El Docente de Geografía
 - 2.2. Comprensión de la Geografía y el Currículum Geográfico
 - 2.3. Enseñanza de la Geografía
 - 2.4. La importancia de enseñar Geografía en la Escuela
3. Discusión
4. Proyecciones

1. Introducción

Las conclusiones presentadas en este capítulo se estructuran en torno a: 1) El docente de Geografía, 2) Comprensión de la Geografía y el Curriculum Geográfico, 3) Enseñanza de la Geografía y 4) la importancia que el Docente le otorga a esta disciplina como materia escolar. Los títulos enunciados responden a los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación, y en concordancia a los resultados obtenidos a partir del análisis realizado. Posteriormente, se exponen discusiones y proyecciones de la investigación.

2. Conclusiones

2.1 El Docente de Geografía

El Docente significa la disciplina de acuerdo a sus propias concepciones acerca de lo que percibe de ella, a través de sus experiencias sociales individuales y, en cierto modo colectivas, al ser parte de una comunidad que recibe una formación profesional orientada a la enseñanza de la asignatura en los niveles educativos analizados.

Los Docentes de Educación Básica que componen la muestra poseen un título profesional generalista, sin embargo, en su mayoría no poseen un grado de especialización respecto de la asignatura (menciones, postgrados, actualizaciones).

En el caso de los Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es posible observar que solo algunos de ellos poseen la denominación “Geografía” en sus títulos profesionales, pues este elemento está subordinado a las Mallas Curriculares de las Instituciones Educativas de Nivel Superior donde cursaron su formación profesional inicial, predominando la denominación “Historia”, por sobre “Geografía”. El grado de especialización, referido a post título, si bien existe, no se relaciona a la disciplina en estudio.

Los Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales expresan en gran número ejercer la Geografía entre 1 y 5 años, razón por la cual debieran estos docentes debieran familiarizados

con los Ajustes Curriculares 2012, puesto que su experiencia laboral coincide con la implementación del Marco Curricular Vigente.

En oposición a lo anterior, los años de enseñanza de la geografía aumentan en los Docentes de Educación Básica, por lo que su experiencia laboral atraviesa por los cambios curriculares. En este sentido, se hace necesario que el Profesor sea capaz de trascender a su formación profesional para llevar a cabo este nuevo enfoque curricular, que a la luz de los resultados, no ocurre en la gran mayoría de los casos.

2.2 Comprensión de la Geografía y el Currículum Geográfico

Desde la base que la enseñanza de la Geografía y su conceptualización se ve sujeta a distintas variables, es posible concluir que los elementos que inciden en la construcción del concepto de Geografía por los Docentes que imparten la asignatura en el Segundo Ciclo Básico responden mayoritariamente a aquellos contenidos conceptuales presentes en el Currículum Nacional (Ajuste Curricular 2012), no así el aspecto actitudinal o de desarrollo de habilidades propuesto en el mismo documento.

Los Profesores definen la Geografía de acuerdo a una variedad de elementos, en los que inciden mayoritariamente el elemento experiencial y curricular, además del conocimiento teórico práctico que tienen de la disciplina, derivado de las experiencias de Formación Profesional Inicial, mediadas por el currículum de Formación Inicial aplicado en ese entonces.

En cuanto al Pensamiento Geográfico, a la hora de definir la Geografía, el grupo de la muestra se identifica con una multiplicidad de enfoques, destacando entre ellos el enfoque de la Geografía General (Física; Humana en menor grado), el enfoque Sistémico (que integra factores físicos y humanos en equilibrio dinámico) y la Geografía Ambiental. Cabe señalar que estos enfoques no son excluyentes entre sí, y se condicen con los resultados surgidos a través de la categorización emergente, respecto de la utilidad de la Geografía utilizada como una forma de definirla.

Por otro lado, la epistemología de la Geografía es un factor que si bien está presente, no es determinante a la hora de construir la definición del concepto, o por lo menos no se ve reflejada en los hallazgos, ya que el Docente construye una definición a partir de lo que ha institucionalizado como definición a partir de la comprensión de la realidad que realiza en concordancia a sus Experiencias Académicas y Laborales, las que se relacionan con una visión general de la Geografía que destaca en el ámbito Físico y Sistémico, donde los elementos que se relacionan en el Espacio lo hacen en un equilibrio dinámico, tal y como se presenta la Geografía a nivel curricular.

2.3 Enseñanza de la Geografía

Los Docentes definen la Geografía desde la visión de los elementos físicos descriptivos y de dinámicas espaciales del territorio, contenidos curriculares que tocan de manera tangencial los elementos de ciudadanía y sustentabilidad, dando atisbos de un cambio conceptual que a futuro logre incorporar los elementos sociales y culturales a los elementos físicos del entorno. En cuanto al desarrollo de habilidades, estas quedan subordinadas a los contenidos y también a lo actitudinal.

Solo algunos de los Docentes incluyen en sus definiciones los elementos vinculados a la Geografía como elemento transformador de la sociedad y a la sustentabilidad, es decir, problematizada y como medio para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que es el enfoque que da el currículum vigente (Ajuste Curricular 2012).

Los Ajustes Curriculares 2012, sitúan en la palestra educativa el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, por medio de los contenidos conceptuales. Esta premisa, no es reflejada por el grupo encuestado, pues aún cuando es notorio un marcado interés por la temática de cuidado del Medio Ambiente, no ocurre lo mismo con el desarrollo de habilidades transversales o propias de la disciplina. Al respecto, es posible concluir que el cambio curricular no es del todo incorporado por los Docentes en ejercicio, o por lo menos, no se ve reflejado en quienes componen la muestra, pues sigue primando el contenido disciplinar y las temáticas tradicionales, por sobre el desarrollo de habilidades/ actitudes.

A la luz de los resultados obtenidos, es posible concluir que los Docentes que enseñan la Geografía en Segundo Ciclo Básico en Escuelas Municipalizadas de la Región de Valparaíso definen la Geografía tomando en consideración los lineamientos del marco curricular vigente y específicamente, los elementos presentes en los contenidos conceptuales del mismo, y en cierta medida los contenidos actitudinales referentes al cuidado del Medio Ambiente, pues es este enfoque uno de los que toma fuerza en el grupo en estudio. En relación a las habilidades, estas son consideradas solo por algunos Profesores de la muestra encuestada.

La enseñanza de la Geografía transita aún por lo descriptivo y explicativo en cuanto a causalidades lineales, primando en el aula una visión fragmentada de la realidad y alejando al estudiante del rol activo presente en el paradigma educativo de hoy en día.

En tanto, la relación hombre-medio-sociedad en la enseñanza de la educación geográfica es incipiente y depende de la perspectiva del docente el incorporarlo en las aulas de clase.

Considerando el análisis realizado es posible afirmar que el currículum es lejano al Docente e intenta acercar la disciplina por medio de un marco regulatorio sin brindar las herramientas necesarias para su comprensión e implementación. Este currículum es catalogado por el Profesor como altamente prescriptivo, no dejando lugar a la contextualización de la enseñanza, considerando la diversidad de los estudiantes de la escuela en Chile.

La homogeneidad de currículum genera barreras en la aplicación del mismo, así como también lo hace el tiempo disponible para llevarlo a cabo, las evaluaciones en todo su espectro, la disponibilidad de recursos didácticos y el uso obligatorio del texto ministerial. En resumen, la suma de estos factores perfila, en mayor o menor grado, a la enseñanza de la Geografía.

2.4 La importancia de enseñar Geografía en la Escuela

Cabe señalar que el grupo de Docentes utiliza como elemento para definir la Geografía la utilidad o función de ésta como disciplina, siendo diversa en sus características. No obstante, prevalece la comprensión del entorno, el conocimiento del espacio natural y el cuidado del medio, como factor de interacción entre el hombre y el espacio circundante. Vinculado a lo anterior, los Docentes que enseñan Geografía reconocen en ella una asignatura que permite al estudiante

significar su mundo a través de la comprensión del medio en que vivimos y trabajamos, y reconociendo la interacción hombre-entorno a través del conocimiento de éste.

Los resultados obtenidos en ambos grupos son de tipo homogéneo, y las diferenciaciones encontradas responden a casos particulares. Una de las causas de este hallazgo obedece a que, a pesar de las diferencias académicas y de especialización, a ambos grupos los rige el mismo Programa de Estudio, el cual direcciona la concepción de la Geografía en la mayoría de los Docentes encuestados. Sin embargo, es posible apreciar que los Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales presentan mayor diversidad de enfoques de Pensamiento Geográfico a la hora de definir la Geografía.

Por lo anterior, cabe preguntarse si el Docente de Educación Básica, sin un nivel de especialización, y en gran parte los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales están realmente interiorizados acerca de la epistemología de la disciplina o solo actúan como reproductores de un currículo altamente normativo.

En relación a este punto, los Docentes declaran que uno de los elementos determinantes en la enseñanza de la Geografía es el uso del Texto Escolar Ministerial, de uso obligatorio en las Escuelas Municipalizadas de nuestro país.

La Geografía es comprendida por el Profesor como una sola, sin distinguir entre la Geografía Académica, Escolar y en la percepción pública de ella, y sin considerar las múltiples Geografías con sus respectivas temáticas y enfoques de pensamiento geográfico; planteando indistintamente un fuerte vínculo a la descripción del relieve terrestre y a la localización de lugares, elementos esenciales para el conocimiento geográfico, pero de un nivel inicial y precario, considerando que el nivel de enseñanza analizado en este estudio corresponde al Segundo Ciclo Básico, específicamente a 6º, 7º y 8º, donde los dos últimos cursos están en transición hacia la Educación Media y que, prontamente, formarán parte de ella.

En términos del Docente, los contenidos disciplinares son utilizados como medio para definir la Geografía, puesto que son estos los que sirven de insumo al momento de evaluar y ser

evaluados ya sea de manera interna o estandarizada. Por tanto es aquí donde el Profesor pone el énfasis y no en el desarrollo de habilidades y actitudes como pretende el currículum.

En contraposición a lo anterior el Docente (de ambos grupos) reconoce la importancia de la enseñanza de la Geografía en relación al desarrollo de habilidades de nivel superior, tanto disciplinares como transversales. Y sin embargo, no los utiliza como insumo para la construcción del concepto y tampoco los considera en el proceso de enseñanza.

La enseñanza de la Geografía en nuestro país ha pasado por etapas de invisibilidad nominal y de enfoque subsidiario de la Historia, es decir concibe el espacio geográfico como escenario de los hechos históricos o como materia auxiliar en la comprensión de este. Acorde a lo anterior, el Docente sin grado de especialización disciplinar queda sujeto a interpretaciones personales y experienciales de su propia formación escolar para suplir el sustento teórico del cual carece.

3. Discusión

La investigación realizada se presenta dentro de un enfoque exploratorio, lo que permite realizar un diagnóstico referente al estado de la Geografía Escolar en Chile, tanto desde el punto de vista del conocimiento disciplinar como del conocimiento, dominio y aplicación del currículum en el aula, además de visibilizar la escasa preparación disciplinar que poseen los Docentes de Educación General Básica con respecto a la asignatura, debiendo suplir sus falencias con sus experiencias cotidianas/ laborales y lo que dicta el currículum.

Al mismo tiempo, es de suma importancia relevar el tema de que la visión de la Geografía presente en las aulas escolares al día de hoy representa el enfoque curricular anterior a la reforma de 1996, en donde la descripción de los territorios naturales y los fenómenos que ocurren en él son preponderantes. Por esta razón la educación geográfica se encuentra desalineada del Currículum Nacional vigente (Ajuste Curricular 2012), en donde prima el desarrollo de habilidades y actitudes por medio de los contenidos conceptuales.

La investigación realizada además, revela el bajo impacto que tiene la Formación Inicial Docente en el proceso de conceptualización de la Geografía, punto de partida de la enseñanza de

la Educación Geográfica. En concordancia, cabe preguntarse si esta se encuentra acorde a los requerimientos de la Educación Geográfica para el siglo XXI. Por tanto, se hace urgente una revisión de las mallas Curriculares de las Pedagogías que inciden en esta área de estudio, así como actualizar los conocimientos disciplinares/metodológicos de los Docentes en ejercicio. En este sentido, se hace necesario generar espacios que permitan a los Docentes ampliar la visión que tienen de la Geografía. Claramente la implementación de los Ajustes Curriculares 2012 y este nuevo enfoque de habilidades no ha llegado de manera común al profesorado, por lo que es muy probable que en el aula se vean estas aristas.

Lo anterior se debe a que es el Profesor es quien finalmente valida o legitima el Paradigma Geográfico o el enfoque que le es conocido, a través de sus propias Experiencias Cotidianas y Académicas, parándose desde este marco para enseñar. Es, en este sentido, que es deseable que el Docente conozca y domine los distintos enfoques del Pensamiento Geográfico, con su consecuente objeto de estudio y funcionalidad. Pues de este modo, desde el pluralismo Geográfico puede tomar las decisiones adecuadas respecto a qué enseñar cómo enseñar y para qué enseñar, en concordancia al Currículum y en función del contexto escolar en donde se desempeñe.

Para finalizar, este estudio releva la importancia del conocimiento disciplinar y actualizado de la Geografía y la Educación Geográfica como respuesta a los requerimientos actuales de medio en que el alumno (y la sociedad) se desenvuelve en interacción constante. Del mismo modo, el Conocimiento Geográfico ampliado permite al Docente seleccionar actividades y recursos más apropiados para desarrollar el contenido declarativo, acercando al estudiante a una comprensión global e integrada de su entorno, consciente de sus decisiones y de su actuar. Por tanto, el Docente debe conocer los diferentes aportes epistemológicos de la disciplina, para así redefinir la Geografía que llega al aula, incorporando en sus decisiones las diferentes ópticas que ofrece el pluralismo de enfoques Geográficos existentes, para dar cumplimiento a los contenidos curriculares en todas sus dimensiones, no solo conceptuales, sino también de desarrollo de habilidades y actitudes.

4. Proyecciones

Este estudio pretende ser la puerta inicial para abrir nuevos horizontes y temáticas a investigar, abriendo el campo de la Geografía Escolar y -por qué no decirlo- el área de la Geografía en la Formación Inicial Docente; recordando que la Geografía Escolar en Chile es un área que no ha sido valorada ni investigada exhaustivamente en la actualidad, y que entrega potenciales herramientas de estudio que permiten para relevarla en Planes y Programas de Estudio, así como en mallas curriculares de Formación Inicial Docente otorgando y validando su carácter esencial como disciplina y asignatura escolar.

La Geografía permite entrelazar temáticas contingentes y mediatas al estudiante, así como generar el desarrollo de habilidades de nivel superior por lo que es de absoluta relevancia ampliar los campos de estudio de la Geografía Escolar e introducirse en el aula, ya sea desde la interacción docente-estudiante o desde las producciones de los estudiantes entre otra multiplicidad de posibles estudios a abordar durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

A través de esta investigación, si bien se logra hacer una aproximación al pensamiento de los Profesores de Geografía del sistema escolar de Chile, no es posible establecer si las concepciones de los Docentes de Geografía acerca de la disciplina y su Enseñanza pueden generalizarse o si estas se ven reflejadas en la interacción con los estudiantes. Al respecto, cabe preguntarse, si el pensamiento descrito a través de las definiciones es realmente llevado a cabo o si realmente son las opciones curriculares las que priman en la enseñanza de la Geografía, una vez dentro del aula. En este sentido, cada dimensión estudiada y categorizada en esta investigación es susceptible de profundizar de manera particular o conjunta.

En cuanto al ámbito curricular, existe coincidencia del grupo de investigadores en que este análisis puede realizarse de manera más exhaustiva al comprender la totalidad del Currículum Geográfico, en sus distintas áreas temáticas abarcando, además el proceso educativo en toda su extensión, generando una visión holística e integrada de la progresión curricular de la asignatura y el proceso de enseñanza aprendizaje in situ.

Además, es posible replicar esta investigación en otras áreas o asignaturas escolares que así lo requieran, pues permite generar una visión acerca de cómo se relaciona el docente con la disciplina que le corresponde enseñar en los distintos niveles educativos, con el currículum y el

proceso de enseñanza, para así poner el foco en la brecha existente entre la disciplina en estudio, el currículum y la realidad de aula.

En concreto, esta tesis corresponde a una primera etapa de investigación, de tipo exploratorio, cuyo fin es presentar un diagnóstico de la realidad educativa respecto a la Geografía como disciplina y como contenido escolar, por lo que sería pertinente proyectar nuevas etapas de esta investigación.

Se considera atingente para una segunda etapa de investigación realizar una aproximación a las aulas, de modo de contrastar si los resultados obtenidos en esta primera etapa se condicen con las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Geografía en ejercicio. Es decir, si la visión que el docente declara acerca de la geografía es la que llega al aula durante el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Esto, a partir de un enfoque interpretativo de la investigación.

La tercera etapa proyectada, plantea la intervención del espacio de estudio a través de una investigación etnográfica de corte sociocrítico, la que permita entregar directrices y soluciones para subsanar aquellas falencias que se presenten en las etapas anteriores, ya sea desde la teoría o a raíz de focos críticos detectados en las Prácticas Docentes.

Finalmente, en una cuarta etapa de investigación corresponde a la evaluación de los resultados obtenidos con posterioridad a la intervención realizada en el espacio de estudio, con el fin de identificar si las propuestas han fortalecido el proceso educativo y de qué manera éstas han incidido en el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que las proyecciones de esta investigación tienen como fin mejorar las Prácticas Docentes y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje desde el aula y a partir de los Docentes de Geografía inmersos en el sistema escolar actual, sin descartar la posibilidad de plantear directrices que permitan, a su vez, orientar la Formación Inicial Docente en relación a la importancia de la Geografía en el contexto educativo actual, puesto que esta disciplina se perfila como esencial para las futuras generaciones y debe ser valorada como tal.

Finalmente es importante proyectar esta investigación en función de su objetivo original, el cual es encontrarse enmarcada en un proyecto internacional, por lo que el siguiente paso será

continuar este estudio de manera comparativa con los resultados de los distintos países participantes, Singapur, Suecia, Portugal e Inglaterra.

BIBLIOGRAFÍA

Andréu, J. (2003). Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión Actualizada. Centro de Estudios Andaluces, 1-34.

Araya, F. (2010). *Educación Geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.

Ávila, Cruz, Díez (2008) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: subvención MEC, Los y las autoras.

Balmaceda, R. R. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Barquín, J. (1995) *La Evolución del Pensamiento Pedagógico del Profesor*. Málaga: Estudios.

Barrera, F. (2009) *Desarrollo del Profesorado: El saber pedagógico y la tradición del Profesor*. Acción Pedagógica. Nº 18 Enero - Diciembre 2009 - pp. 42 - 51

Blanco, N. (2000). Instrumento de Recolección de Datos Primarios. Maracaibo: Dirección de Cultura. Universidad del Zulia.

Brunner, J. J. (1980). *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de enseñanza básica chilena: 1965 y 1980*. Santiago: FLACSO.

Carretero, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

- Cordero S. y Svarzman J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo de aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Corvalán J. Y Ruffinelli (2007) *Estado del Arte de la Investigación y Desarrollo de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: CIDE para el Departamento de Estudios y Desarrollo, DIPLAP, Ministerio de Educación.
- Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile; génesis, implementación y desarrollo*. CEPPE, 1-9.
- Cuadra, D. (2014). *Los enfoques de la Geografía en su evolución como ciencia*. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 11. N° 21. Enero - Junio 2014. ISSN 1668-5180 Resistencia, Chaco.
- Delgado, O y Murcia, D (1999) *Geografía Escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Cie.
- Hernández Sampieri, R, Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México D.F.:Mc Graw Hill
- Fernández H. y Arenas A. *Una Educación Geográfica para Chile. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas*. En prensa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Muños, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. Almendralejo: Universidad Santa Ana.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- González, M. (2009) *La investigación en el ámbito de la Educación Geográfica en Chile*. En F. Araya y M. González , *Presente y Futuro de la Educación geográfica en Chile* (pp. 71 – 80) La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Jiménez B. y Correa A. (2002) *El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*. Revista de Investigación Educativa, 2002, Vol. 20, n.º 2, págs. 525-548.
- Johnson, Eric J., Michel Tuan Pham, and Gita V. Johar (2007), *Consumer Behavior and Marketing*, Social Psychology: Handbook of Basic Principles (2nd Edition). Ed. E. Tory Higgins and Arie W. Kruglanski, Guilford Press, 869-887.
- Kuhn, T. (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*. Volumen 213 del Breviario del FCE. México D.F. : Fondo de Cultura Económica.

- Latorre Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2007) *Algunos conceptos claves en torno a las creencias de los docentes en formación*. Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Año 32, N°. 17, 2007, págs. 147-170. Recuperado el 20 de mayo de 2016 desde <https://dialnet.unirioja.es>
- López, F. (2009). *El análisis de contenido como técnica de investigación*. Revista de Educación Universidad de Huelva, 167-179.
- Mejías, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales* 4(5), 165180.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Santillana.
- Miranda, P. (2012). La Educación Geográfica en Chile: Desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares del 2010. *ANEKUMENE*, vol. 4, 51-71.
- Muñoz, C. (2005). Ideas Previas en el proceso de Aprendizaje de la historia. Caso Estudiantes de Primer año de Secundaria, Chile. *Geoenseñanza* (10), 209-218.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos de investigación cualitativa: Triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 34, 118-124.
- Oliver, C (2009). *El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula*. Reifop, vol. 12, n. 1, 63-75.
- Olgúin, M. (2006) Definiciones, Alianza educativa. 141-148. Recuperado 20 de Mayo de 2016 desde https://www.researchgate.net/publication/38319794_Definiciones
- Ortega Valcárcel, J. (2000) *Los horizontes de la geografía en Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía*. Editorial Ariel, pp.: 495-552.
- Pavez, L (2013) “*El uso Didáctico del Conocimiento Geográfico entre los Docentes de la Red Maestros de Maestros, V región de Valparaíso*” Quilpué, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Instituto de Historia.
- Prats, J., & Santacana, J. (2014). Monografía: Patrimonio y Educación Cívica en Aulas Interculturales. *Heritage & Museography*. Vol 6 N° 2. 8-15. <http://www.ub.edu/histodidactica>
- Ramírez, H. (1990). Galería Geográfica de Chile, Compendio Geográfico escrito por el Doctor don Juan Pablo Fretes, Racionero de la Yglesia Cathedral de Santiago de Chile; para uso de la Juventud Americana. *Revista de Geografía del Norte Grande*, 75-83.

- Ramírez, Blanca Rebeca. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones geográficas*, (64), 116-133. Recuperado en 26 de mayo de 2016 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Rojas Salazar, T. (2005) *Epistemología de la Geografía. Una aproximación para entender esta disciplina*. Terra Nueva Etapa, vol. XXI, núm. 30, 2005, pp. 141-162 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Salvo, I. (2014) “*El Conocimiento Geográfico en las prácticas de Enseñanza de los Docentes de la “Red Maestros de Maestros”, V Región de Valparaíso. Tipos de Geografía enseñada*” Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Recursos Naturales, Instituto de Geografía . 510.591-9
- Santarelli de Serer, S y Campos, M (2002). *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en Geografía. Propuestas de estudio en el espacio local*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Souto (2007) *Didáctica de la geografía y currículo escolar. Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Universitat de Valencia y proyecto Gea-Clío.
- Sciffman y Kanuk (2006). *Comportamiento del consumidor*. Capítulo 6. Ed. Pearson.
- Vargas, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Alteridades, Sin mes, 47-53
- Yi-Fu Tuan. (2007). *Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina http://www.melusina.com/rcs_gene/topofilia.pdf