



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**DEPARTAMENTO: DIDACTICA DE LA
EXPRESION MUSICAL, PLASTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN TERRENO Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA CIUDAD DE OSORNO - CHILE

**PRESENTADA POR:
GLADYS MORENO SCHMIDT**

**DIRIGIDA
POR: DRA. D^a. MARIA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DRA. D^a. LUISA ELZEL CASTRO**

JAÉN, OCTUBRE 2018



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

LUISA MAGALY ELZEL CASTRO, académica del departamento de la Actividad Física de la Universidad de Los Lagos – Osorno - Chile, como directora de la Tesis Doctoral: **“LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN TERRENO Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA CIUDAD DE OSORNO - CHILE”**, de la que es autora **D^a. Gladys Yanette Moreno Schmidt**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctora.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 03 de Julio de 2018

Fdo.: LUISA MAGALY ELZEL CASTRO

AGRADECIMIENTOS

La toma de decisión de un postgrado es compleja, porque significa un gran desafío en términos intelectuales, compromiso académico y familiar, sin estos tres elementos fundamentales el objetivo no se puede cumplir.

Quiero iniciar mis agradecimientos de este trabajo a mi familia. En primer lugar, a mi compañero y esposo de toda una vida, Omar, quién apoyó desde el primer momento este gran desafío y con su comprensión a mis ausencias por los tiempos de dedicación a este proyecto. A mis dos maravillosos hijos, Miguel y Rodrigo, quienes en todo momento me alentaron a no bajar la guardia y continuar, quienes dicen estar orgullosos de la mamá. A mi querida madre Cila, que ya no está en este mundo y que se fue sin saber el logro de su hija, pero desde alguna parte me observa y sonríe. A mis hermanas Marle, Glenda, Marcela, y mi hermano Javier, por la fuerza transmitida de forma constante, a mis cuñados Héctor y Wilma que siempre estuvieron presente en el avance de mi trabajo y no puedo dejar de lado a las compañeras de mis hijos Angélica y Celia invitándome a culminar este desafío.

Agradecer además a dos personas clave en el desarrollo de esta investigación, a mi amiga Tatiana quien estuvo a mi lado apoyándome con sus ideas y sobre todo con la tecnología, algo no menor hoy en día. A mi querido

profesor Nicolás, quién con su sabiduría pudo guiarme y alentarme en esta meta.

Muchas gracias a todos y todas!!!.

A mi tutora María Luisa Zagalaz Sánchez, y a mi directora de tesis Luisa Magaly Elzel Castro, por su apoyo y confianza en este trabajo, por la posibilidad que me dieron en terminar y cerrar esta investigación, aclarando dudas, solucionando cada uno de los trámites en que me vi enfrentada por la lejanía territorial, muchas veces de mi parte poco entendibles. Gracias María Luisa y Luisa por esta oportunidad y abrir las puertas a una situación que ya creía que se esfumaba.

INDICE GENERAL

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS	VII
INDICE DE CUADROS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
INDICE DE TABLAS	IX
INDICE DE GRAFICOS	XIII
INTRODUCCION	1
1. Motivaciones personales.....	1
2. Planteamiento del Problema	2
3. Justificación y/o propósito de la investigación	4
4. Objetivos Generales y Específicos	4
4.1. Objetivo General.....	4
4.2. Objetivos Específicos	5
5. Preguntas iniciales de la investigación.	5
6. Presentación de la investigación.....	6
PARTE I	7
FUNDAMENTACION Y PLAN DE LA INVESTIGACION.....	7
CAPÍTULO I	8
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL SIGLO XXI: ESTADO DE LA CUESTION	8
I.1. Paradigmas y el Aprendizaje de la Geografía	8
I.1.1. Paradigma de la Geografía Descriptiva	8
I.1.2. La Nueva Geografía y los Métodos Cuantitativos.....	9

I.1.3. Geografía de la Percepción como reacción al cuantitativismo.	9
I.2. Visión actual de la Enseñanza de la Geografía.....	12
I.3. Impacto del constructivismo en el aprendizaje de la Geografía	14
1.4. El trabajo de campo: el aporte de la geografía para la innovación del aprendizaje. 17	
I.5. El sistema educacional chileno.....	31
I.5.1. Reforma Educacional en Chile	32
I.5.2. Curriculum educacional chileno	36
I.5.3. Bases Curriculares de enseñanza media en el sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	46
I.6. Situación actual en Chile del sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria.....	55
I.6.1. Enseñanza de la Geografía en Chile: desafíos actuales y renovación	55
I.6.2. La Reforma Educacional y la enseñanza de la Geografía en Chile	61
I.7. Programas de Estudios de la Enseñanza Media en Chile	62
I.7.1. Orientaciones didácticas del sector de aprendizaje.....	64
I.8. La enseñanza de la Geografía en la Formación del Profesorado: el caso de la Universidad de Los Lagos, ciudad Osorno.	66
I.8.1. Historia de la Escuela de Pedagogía en la Universidad de Los Lagos.	66
I.8.1.1. Misión y Visión de la Escuela de Pedagogía	67
I.8.1.2 Funciones de la Escuela de Pedagogía.....	68
I.8.2. Carrera Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	69
I.8.2.1. Historia de la carrera	69
I.8.2.2. Perfil de egreso.....	71
I.8.2.3. Perfil de Licenciado en Educación.....	71
I.8.2.4. Estructura curricular.....	72

CAPÍTULO II.....	76
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	76
II.1. Introducción	76
II.2. Hipótesis y Variables	76
II.3. Tipo y Enfoque de la investigación.....	85
II.3.1. Tipo de investigación.....	85
II.3.2. Enfoque de la Investigación	86
II.4. Instrumentos de Investigación.....	87
II.4.1. El Cuestionario:	87
CUESTIONARIO PROFESORES/AS	89
CUESTIONARIO ESTUDIANTES.....	91
II.4.2. La entrevista	93
ENTREVISTA PROFESORES/AS.....	94
ENTREVISTA ESTUDIANTES.....	99
II.5. Recolección y tratamiento de los datos	103
II.5.1. Análisis de datos cuantitativos	105
II.5.2. Análisis de datos cualitativos	106
II.6. Área de Estudio	106
II.7. Población.....	108
II.8. Análisis estadístico de los ítems.....	109
II.8.1. Validez.....	109
II.8.2. Confiabilidad	110
PARTE II	126
ESTUDIO EMPIRICO.....	126

CAPÍTULO III.....	127
AREA DOCENCIA: Reforma, paradigma y capacitación docente.....	127
III.1. Introducción	127
III.2. Categorías según las temáticas de clasificación.....	128
III.2.1. I CATEGORÍA: Reforma educacional en Chile	129
III.2.2. II CATEGORÍA: Paradigma Educativo	144
III.2.3. III CATEGORÍA: CAPACITACIÓN DOCENTE.....	161
III.3. Entrevista.....	171
III.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:.....	172
III.3.2. Conclusiones de los profesores Área Docencia.	175
III.3.3. Síntesis Respuestas de los ocho estudiantes entrevistados:.....	176
III.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Docencia.	178
CAPÍTULO IV.....	180
AREA DISCIPLINAR: Aprendizaje de la geografía	180
IV.1. Introducción.....	180
IV.2. Categorías según las temáticas de clasificación.....	181
IV.2.1. I CATEGORÍA: Actividades extra-aula para aprender geografía.....	182
IV.2.2. II CATEGORÍA: Enseñanza actual de la geografía.....	196
IV.3. Entrevista	220
IV.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:	221
IV.3.2. Conclusiones de los profesores Área Disciplinar.	223
IV.3.3. Síntesis Respuestas de los ocho estudiantes entrevistados:.....	223
IV.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Disciplinar.	226

CAPÍTULO V	228
AREA METODOLÓGICA: TRABAJO DE CAMPO	228
V.1. Introducción	228
V.2. Categorias según las temáticas de clasificación.....	229
V.2.1. I CATEGORÍA: Importancia del Trabajo de Campo.....	229
V.2.2. II CATEGORÍA: Observación Directa	258
V.3. Entrevista.....	282
V.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:.....	282
V.3.2. Conclusiones de los profesores Área Metodológica	284
V.3.3. Síntesis Respuestas de los 8 estudiantes entrevistados:	285
V.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Metodológica	287
CONCLUSIONES	289
PROSPECTIVAS DE FUTURO.....	296
BIBLIOGRAFÍA	298
ANEXOS	305
Anexo I - Decreto 439.....	306
Anexo II - Decreto 433.....	309
Anexo III - Decreto 256	311
Anexo IV - Decreto 240	313
Anexo V - Decreto 254	315
Anexo VI - Decreto 220.....	317
Anexo VII - Resumen Programa de Estudio 1 ^{er} año de Enseñanza Media ...	318
Visión global Área Geografía.....	318

Anexo VIII - Resumen Programa de estudio 2º año de Enseñanza Media ...	321
Visión global Área Geografía.....	321
Anexo IX - Resumen Programa de estudio 3 ^{er} año de Enseñanza Media	324
Visión global Área Geografía.....	324
Anexo X - Programa de estudio 4º año de Enseñanza Media.....	328
Visión global Área Geografía.....	328
Anexo XI - Transcripción Entrevista Profesores	333
Anexo XII - Transcripción Entrevista estudiantes	364

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Bases Curriculares	38
Cuadro 2 Resumen del Currículum vigente	38
Cuadro 3 Malla Curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad de Los Lagos – Osorno.	73
Cuadro 4 Módulos de la malla curricular	74
Cuadro 5 Distribución de frecuencias Género Docentes.....	79
Cuadro 6 Distribución de frecuencias Género Estudiantes	80
Cuadro 7 Tipo de Establecimiento	81
Cuadro 8 Nombre del Establecimiento.....	82
Cuadro 9 Años de Servicio.....	83
Cuadro 10 Universidad de Egreso.....	84
Cuadro 11 Año de Egreso.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Variables	78
Figura 2 Área de Estudio en Contexto Nacional	107

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Respuesta Profesores pregunta 1	130
Tabla 2 Respuesta Estudiantes pregunta 1	131
Tabla 3 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 1.....	132
Tabla 4 Respuesta Profesores pregunta 4.....	133
Tabla 5 Respuesta Estudiantes pregunta 4	134
Tabla 6 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 4.....	135
Tabla 7 Respuesta Profesores pregunta 5.....	137
Tabla 8 Respuesta Estudiantes pregunta 5	138
Tabla 9 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 5.....	139
Tabla 10 Respuesta Profesores pregunta 11	140
Tabla 11 Respuesta Estudiantes pregunta 11	141
Tabla 12 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 11.....	142
Tabla 13 Respuesta Profesores pregunta 2	144
Tabla 14 Respuesta Estudiantes pregunta 2	145
Tabla 15 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 2.....	146
Tabla 16 Respuesta Profesores pregunta 3	148
Tabla 17 Respuesta Estudiantes pregunta 3	149
Tabla 18 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 3.....	150
Tabla 19 Respuesta Profesores pregunta 7	151
Tabla 20 Respuesta Estudiantes pregunta 7	152
Tabla 21 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 7.....	153
Tabla 22 Respuesta Profesores pregunta 8	154
Tabla 23 Respuesta Estudiantes pregunta 8	155
Tabla 24 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 8.....	156
Tabla 25 Respuesta Profesores pregunta 10	157
Tabla 26 Respuesta Estudiantes pregunta 10	158
Tabla 27 Respuesta Profesores Estudiantes pregunta 10.....	159
Tabla 28 Respuesta Profesores pregunta 6	162

Tabla 29 Respuesta Estudiantes pregunta 6	163
Tabla 30 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 6.....	164
Tabla 31 Respuesta Profesores pregunta 9	165
Tabla 32 Respuesta Estudiantes pregunta 9	166
Tabla 33 Respuesta de Profesores y Estudiantes pregunta 9.....	167
Tabla 34 Respuesta Profesores pregunta 12	168
Tabla 35 Respuesta Estudiantes pregunta 12	169
Tabla 36 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 12.....	170
Tabla 37 Respuesta Profesores pregunta 15	182
Tabla 38 Respuesta Estudiantes pregunta 15	183
Tabla 39 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 15.....	184
Tabla 40 Respuesta Profesores pregunta 17	185
Tabla 41 Respuesta Estudiantes pregunta 17	186
Tabla 42 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 17.....	187
Tabla 43 Respuesta Profesores pregunta 18	189
Tabla 44 Respuesta Estudiantes pregunta 18	190
Tabla 45 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 18.....	191
Tabla 46 Respuesta Profesores pregunta 19	192
Tabla 47 Respuesta Estudiantes pregunta 19	193
Tabla 48 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 19.....	194
Tabla 49 Respuesta Profesores pregunta 13	197
Tabla 50 Respuesta Estudiantes pregunta 13	198
Tabla 51 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 13.....	199
Tabla 52 Respuesta Profesores pregunta 14	200
Tabla 53 Respuesta Estudiantes pregunta 14	201
Tabla 54 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 14.....	202
Tabla 55 Respuesta Profesores pregunta 16	204
Tabla 56 Respuesta Estudiantes pregunta 16	205
Tabla 57 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 16.....	206
Tabla 58 Respuesta Profesores pregunta 20	207
Tabla 59 Respuesta Estudiantes pregunta 20	208

Tabla 60 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 20.....	209
Tabla 61 Respuesta Profesores pregunta 21	210
Tabla 62 Respuesta Estudiantes pregunta 21	211
Tabla 63 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 21.....	212
Tabla 64 Respuesta Profesores pregunta 22	213
Tabla 65 Respuesta Estudiantes pregunta 22	214
Tabla 66 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 22.....	215
Tabla 67 Respuesta Profesores pregunta 23	216
Tabla 68 Respuesta Estudiantes pregunta 23	217
Tabla 69 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 23.....	218
Tabla 70 Número de actividades extra aula.....	225
Tabla 71 Respuesta Profesores pregunta 24	230
Tabla 72 Respuesta Estudiantes pregunta 24	231
Tabla 73 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 24.....	232
Tabla 74 Respuesta Profesores pregunta 25	233
Tabla 75 Respuesta Estudiantes pregunta 25	234
Tabla 76 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 25.....	235
Tabla 77 Respuesta Profesores pregunta 26	236
Tabla 78 Respuesta Estudiantes pregunta 26	237
Tabla 79 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 26.....	238
Tabla 80 Respuesta Profesores pregunta 28	239
Tabla 81 Respuesta Estudiantes pregunta 28	240
Tabla 82 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 28.....	241
Tabla 83 Respuesta Profesores pregunta 29	242
Tabla 84 Respuesta Estudiantes pregunta 29	243
Tabla 85 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 29.....	244
Tabla 86 Respuesta Profesores pregunta 33	245
Tabla 87 Respuesta Estudiantes pregunta 33	246
Tabla 88 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 33.....	247
Tabla 89 Respuesta Profesores pregunta 35	248
Tabla 90 Respuesta Estudiantes pregunta 35	249

Tabla 91 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 35.....	250
Tabla 92 Respuesta Profesores pregunta 36	251
Tabla 93 Respuesta Estudiantes pregunta 36	252
Tabla 94 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 36.....	253
Tabla 95 Respuesta Profesores pregunta 39	254
Tabla 96 Respuesta Estudiantes pregunta 39	255
Tabla 97 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 39.....	256
Tabla 98 Respuesta Profesores pregunta 27	259
Tabla 99 Respuesta Estudiantes pregunta 27	260
Tabla 100 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 27.....	261
Tabla 101 Respuesta Profesores pregunta 30	262
Tabla 102 Respuesta Estudiantes pregunta 30	263
Tabla 103 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 30.....	264
Tabla 104 Respuesta Profesores pregunta 31	265
Tabla 105 Respuesta Estudiantes pregunta 31	266
Tabla 106 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 31.....	267
Tabla 107 Respuesta Profesores pregunta 32	268
Tabla 108 Respuesta Estudiantes pregunta 32	269
Tabla 109 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 32.....	270
Tabla 110 Respuesta Profesores pregunta 34	271
Tabla 111 Respuesta Estudiantes pregunta 34	272
Tabla 112 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 34.....	273
Tabla 113 Respuesta Profesores pregunta 37	274
Tabla 114 Respuesta Estudiantes pregunta 37	275
Tabla 115 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 37.....	276
Tabla 116 Respuesta Profesores pregunta 38	277
Tabla 117 Respuesta Estudiantes pregunta 38	278
Tabla 118 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 38.....	279

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1 Respuesta Profesores pregunta 1	130
Gráfico 2 Respuesta Estudiantes pregunta 1	131
Gráfico 3 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 1	132
Gráfico 4 Respuesta Profesores pregunta 4.....	134
Gráfico 5 Respuesta Estudiantes pregunta 4	135
Gráfico 6 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 4	136
Gráfico 7 Respuesta Profesores pregunta 5.....	137
Gráfico 8 Respuesta Estudiantes pregunta 5	138
Gráfico 9 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 5	139
Gráfico 10 Respuesta Profesores pregunta 11.....	140
Gráfico 11 Respuesta Estudiantes pregunta 11	141
Gráfico 12 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 11	142
Gráfico 13 Respuesta Profesores pregunta 2.....	145
Gráfico 14 Respuesta Estudiantes pregunta 2	146
Gráfico 15 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 2	147
Gráfico 16 Respuesta Profesores pregunta 3.....	148
Gráfico 17 Respuesta Estudiantes pregunta 3	149
Gráfico 18 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 3	150
Gráfico 19 Respuesta Profesores pregunta 7.....	151
Gráfico 20 Respuesta Estudiantes pregunta 7	152
Gráfico 21 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 7	153
Gráfico 22 Respuesta Profesores pregunta 8.....	154
Gráfico 23 Respuesta Estudiantes pregunta 8	155
Gráfico 24 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 8	156
Gráfico 25 Respuesta Profesores pregunta 10.....	158
Gráfico 26 Respuesta Estudiantes pregunta 10	159
Gráfico 27 Respuesta Profesores Estudiantes pregunta 10	160
Gráfico 28 Respuesta Profesores pregunta 6.....	162
Gráfico 29 Respuesta Estudiantes pregunta 6	163
Gráfico 30 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 6	164

Gráfico 31 Respuesta Profesores pregunta 9.....	165
Gráfico 32 Respuesta Estudiantes pregunta 9	166
Gráfico 33 Respuesta de Profesores y Estudiantes pregunta 9.....	167
Gráfico 34 Respuesta Profesores pregunta 12.....	168
Gráfico 35 Respuesta Estudiantes pregunta 12	169
Gráfico 36 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 12	170
Gráfico 37 Respuesta Profesores pregunta 15.....	182
Gráfico 38 Respuesta Estudiantes pregunta 15	183
Gráfico 39 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 15	184
Gráfico 40 Respuesta Profesores pregunta 17.....	186
Gráfico 41 Respuesta Estudiantes pregunta 17	187
Gráfico 42 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 17	188
Gráfico 43 Respuesta Profesores pregunta 18.....	189
Gráfico 44 Respuesta Estudiantes pregunta 18	190
Gráfico 45 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 18	191
Gráfico 46 Respuesta Profesores pregunta 19.....	192
Gráfico 47 Respuesta Estudiantes pregunta 19	194
Gráfico 48 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 19	195
Gráfico 49 Respuesta Profesores pregunta 13.....	197
Gráfico 50 Respuesta Estudiantes pregunta 13	198
Gráfico 51 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 13	199
Gráfico 52 Respuesta Profesores pregunta 14.....	201
Gráfico 53 Respuesta Estudiantes pregunta 14	202
Gráfico 54 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 14	203
Gráfico 55 Respuesta Profesores pregunta 16.....	204
Gráfico 56 Respuesta Estudiantes pregunta 16	205
Gráfico 57 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 16	206
Gráfico 58 Respuesta Profesores pregunta 20.....	207
Gráfico 59 Respuesta Estudiantes pregunta 20	208
Gráfico 60 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 20	209
Gráfico 61 Respuesta Profesores pregunta 21.....	210

Gráfico 62 Respuesta Estudiantes pregunta 21	211
Gráfico 63 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 21	212
Gráfico 64 Respuesta Profesores pregunta 22	213
Gráfico 65 Respuesta Estudiantes pregunta 22	214
Gráfico 66 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 22	215
Gráfico 67 Respuesta Profesores pregunta 23	216
Gráfico 68 Respuesta Estudiantes pregunta 23	217
Gráfico 69 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 23	218
Gráfico 70 Número de actividades extra aula	225
Gráfico 71 Respuesta Profesores pregunta 24	230
Gráfico 72 Respuesta Estudiantes pregunta 24	231
Gráfico 73 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 24	232
Gráfico 74 Respuesta Profesores pregunta 25	233
Gráfico 75 Respuesta Estudiantes pregunta 25	234
Gráfico 76 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 25	235
Gráfico 77 Respuesta Profesores pregunta 26	236
Gráfico 78 Respuesta Estudiantes pregunta 26	237
Gráfico 79 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 26	238
Gráfico 80 Respuesta Profesores pregunta 28	239
Gráfico 81 Respuesta Estudiantes pregunta 28	240
Gráfico 82 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 28	241
Gráfico 83 Respuesta Profesores pregunta 29	242
Gráfico 84 Respuesta Estudiantes pregunta 29	243
Gráfico 85 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 29	244
Gráfico 86 Respuesta Profesores pregunta 33	245
Gráfico 87 Respuesta Estudiantes pregunta 33	246
Gráfico 88 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 33	247
Gráfico 89 Respuesta Profesores pregunta 35	248
Gráfico 90 Respuesta Estudiantes pregunta 35	249
Gráfico 91 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 35	250
Gráfico 92 Respuesta Profesores pregunta 36	251

Gráfico 93 Respuesta Estudiantes pregunta 36	252
Gráfico 94 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 36	253
Gráfico 95 Respuesta Profesores pregunta 39	254
Gráfico 96 Respuesta Estudiantes pregunta 39	255
Gráfico 97 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 39	256
Gráfico 98 Respuesta Profesores pregunta 27	259
Gráfico 99 Respuesta Estudiantes pregunta 27	260
Gráfico 100 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 27	261
Gráfico 101 Respuesta Profesores pregunta 30	262
Gráfico 102 Respuesta Estudiantes pregunta 30	263
Gráfico 103 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 30	264
Gráfico 104 Respuesta Profesores pregunta 31	265
Gráfico 105 Respuesta Estudiantes pregunta 31	266
Gráfico 106 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 31	267
Gráfico 107 Respuesta Profesores pregunta 32	268
Gráfico 108 Respuesta Estudiantes pregunta 32	269
Gráfico 109 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 32	270
Gráfico 110 Respuesta Profesores pregunta 34	271
Gráfico 111 Respuesta Estudiantes pregunta 34	272
Gráfico 112 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 34	273
Gráfico 113 Respuesta Profesores pregunta 37	274
Gráfico 114 Respuesta Estudiantes pregunta 37	275
Gráfico 115 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 37	276
Gráfico 116 Respuesta Profesores pregunta 38	278
Gráfico 117 Respuesta Estudiantes pregunta 38	279
Gráfico 118 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 38	280

INTRODUCCION

1. Motivaciones personales

Como docente de Pedagogía en Historia y Geografía, y una trayectoria de 39 años en docencia, de los cuales 23 años como educadora en enseñanza secundaria y 22 años dedicada a la formación de futuros profesores, 6 años en forma simultánea ejerciendo en liceo y universidad; constituyen un referente meritorio de mi condición académica actual para postular – mediante la presente tesis – a un grado que me incentive a continuar una labor investigativa que mi Universidad requiere, trabajando en la importante y delicada labor de preparar docentes.

El título profesional que se recibe en Chile, es Profesor de Historia y Geografía, por tanto, ambas disciplinas son relevantes a la hora de ejercer la docencia. Mi experiencia como docente en la universidad tiene su base en la Didáctica de la Geografía, ciencia que a través del tiempo ha sufrido modificaciones en el tratamiento de los contenidos, es decir nuevas estrategias metodológicas que den sentido y participación activa, en donde el propio estudiante se involucre en su aprendizaje. Esta nueva mirada hacia la enseñanza-aprendizaje de la geografía, responde a los nuevos paradigmas de la educación geográfica que reclama posicionar el Trabajo de Campo en tanto reacción al predominio intra-aula que históricamente ha neutralizado el aprendizaje en contacto con la realidad

De acuerdo a mi experiencia profesional, considero que un estudiante pasivo, receptor de contenidos y además memorizarlos, sólo nos conduce a tener en aula jóvenes inquietos sin tener claridad sobre sus aprendizajes, tensionando aquellos ambientes privilegiados del fenómeno educativo en donde es urgente investigar.

Hoy en día, hay que considerar el mundo como un todo, globalizado, donde los problemas son de todos, es ahí donde se debe involucrar activamente al estudiante, con una opinión, desarrollando un pensamiento geográfico crítico, basado en aspectos de igualdad social y territorial, conocedor de su entorno a través de la investigación, donde la

indagación sobre problemas del entorno sean la base de propuestas y resultados que los propios estudiantes descubran en la búsqueda de soluciones.

En relación al párrafo anterior, mi inquietud como docente de Didáctica, era conocer la opinión de estudiantes en formación pedagógica y profesore/as del sistema educacional de enseñanza secundaria y cómo, se concreta una estrategia metodológica tan relevante a la hora de aprender geografía: el Trabajo de Campo. Es así como se origina esta investigación buscando respuestas al interior del quehacer docente en aula y fuera de ella.

2. Planteamiento del Problema

La Reforma Educacional chilena está fundamentada en la necesidad de instituir acciones destinadas a mejorar los procesos educativos, sobre la base de tres principios fundamentales: Equidad, Calidad y Participación (Ministerio Educación de Chile, 1997). El principio de Calidad en el cual este trabajo profundizará tiene que ver con la adopción de estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los estudiantes.

Lo anterior significa disponer de un docente cuya creatividad se oriente a responder esta necesidad que resulta prioritario en el ámbito educacional, donde el estudiante debe jugar un rol significativo, creando nuevas situaciones de aprendizaje y ofreciendo desde la postura del docente un apoyo efectivo en la construcción de nuevos conocimientos. Ello significa neutralizar a un transmisor de variados contenidos sin interés y utilidad para el alumno/a mediante la creación de técnicas y métodos centrados en un aprendizaje significativo.

Por tanto, disponer de un docente cuya creatividad se oriente hacia nuevas situaciones de aprendizaje constituye una de las prioridades establecidas en la Reforma Educacional chilena que a su vez debe tener un impacto en aquellas Universidades formadoras de docentes y su inherente función investigativa en educación.

Dicha Reforma preconiza y sigue planteamientos de algunos autores como Carretero, Bennett, & Jarvinen, (1987) donde el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo son el logro principal. No obstante lo anterior, todavía la enseñanza -

aprendizaje de la Geografía mantiene una componente heredada del paradigma de la Geografía Descriptiva. Durán, Lara, & Daguerre, (1993) señalan que esta última está siendo desplazada por una geografía basada en una enseñanza más activa, entendiendo por ello el estudio del entorno y la enseñanza por descubrimiento. Lo anterior significa potenciar el saber territorial innato que toda persona posee y en la cual es importante la enseñanza del entorno, del medio próximo para que el alumno/a sea capaz de sistematizar su conducta respecto al mismo. En cuanto a la enseñanza por descubrimiento interesa lograr que los estudiantes se encuentren cómodos en la ambigüedad y contradicción permanente de todo genuino conocimiento, satisfechos intelectualmente al estudiar y comprender, por sus propios medios, la insatisfacción que caracteriza el mundo de nuestros días (Moreno & Marrón, 1996).

Se estima una baja frecuencia -una vez por año- dedicada a experiencias en contacto con la realidad espacial. Dichas situaciones de aprendizaje son dominadas por la hegemonía protagónica del docente. Este doble problema encasilla al estudiante en una condición de receptor; agregando otra dificultad, entre otras, relacionada con que el estudiante no asume responsabilidades en su propio aprendizaje.

Al problema anterior, se asocia la carencia de inquietud y preocupación en el profesorado chileno por sistematizar analíticamente lo que en este estudio se propone denominar como estado de crisis permanente de la enseñanza-aprendizaje de la geografía cuyo alcance de expansión territorial resulta hegemónico. El no ocuparse de dicho problema, genéticamente puede atribuirse a la vigencia histórica de aquella tradición. Dicha situación, tan extrema como vigente, se demuestra en la realidad a través de la carencia o, en su defecto la divulgación de docentes que de modo individual o asociados no sólo reflexionen sobre el tema, sino que generen teorías, modelos, aplicación experimental de guías de trabajo, entre otros, que estimulen expansivamente la discusión participativa respecto de Trabajo de Terreno en geografía, ciencias sociales; habida cuenta de la relación dialéctica entre historia y paisaje (tiempo-espacio).

3. Justificación y/o propósito de la investigación

Los niveles de logro de los objetivos del presente estudio, que se plantean a continuación, están estrictamente referidos a la comunidad educativa circunscrita territorialmente a un centro urbano principal del sur de Chile: ciudad de Osorno. De dicha comunidad se incorporan los profesores de enseñanza secundaria en la especialidad de Historia y Geografía que laboran en establecimientos educacionales (Liceos municipales, colegios particulares subvencionados y particulares pagados). Al mismo tiempo también se incorporan los estudiantes de VIII semestre de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos.

El objetivo central releva al Trabajo de Campo como actividad estructural dada su dimensión en el ámbito educativo y disciplinario. Dicho eje investigativo involucra abordar un conjunto de objetivos tributarios que se inician con la relación Reforma Educacional y terreno como actividad al aire libre; considerada ambas en su dimensión educativa y disciplinaria (geografía).

La perspectiva anterior habilita el examen de una realidad específica territorialmente acotada, que se propone descubrir y comparar el desempeño profesional de los docentes y las opiniones de los estudiantes universitarios en su proceso de formación docente. A modo de corolario se pretende ponderar a nivel de causalidad del proceso pedagógico docente, vinculado al Trabajo de Campo en el marco referencial que pueda proporcionar la Reforma Educacional.

4. Objetivos Generales y Específicos

4.1. Objetivo General.

Establecer y relacionar críticamente la importancia que representa el Trabajo de Campo tanto como componente disciplinario en el aprendizaje de la geografía y su trascendencia como metodología que activa la participación de los estudiantes en el logro de los objetivos pedagógicos en el marco del paradigma constructivista.

4.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar la relevancia de las prácticas de terreno en el ámbito de la implementación de la Reforma Educacional como componente del Área de Docencia.
- b) Examinar el Área Disciplinar generando una definición de consenso que conceptúe el Trabajo de Campo tanto como método de la ciencia geográfica y como factor educativo importante en su condición de metodología.
- c) Identificar la percepción que, desde sus propias experiencias, tienen docentes y estudiantes (pedagogos en formación) acerca del Trabajo de Campo.
- d) Establecer y relacionar el nivel de influencia (impacto) que presenta la Reforma Educacional y el Trabajo de Campo sobre las actividades y percepción de profesores y estudiantes.

5. Preguntas iniciales de la investigación.

Las siguientes preguntas iniciales de investigación se refieren y aplican, por un lado, a la comunidad de docentes de pedagogía en Historia y Geografía de enseñanza secundaria de la ciudad de Osorno- Chile, y por otro lado al grupo de estudiantes de penúltimo nivel de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos de Osorno.

- a) ¿Es posible verificar que nuestros procesos educativos han incorporado el principio de calidad adoptando estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los estudiantes?
- b) Como corolario y en el contexto anterior: las prácticas pedagógicas cotidianas ¿mantienen la tendencia intra-aula; mientras que el paradigma constructivista y el aprendizaje significativo no logran aportar desde experiencias extra-aula en el entorno cercano y en los espacios vividos?

6. Presentación de la investigación

La presente investigación se estructura en base a lograr resolver que nivel de impacto tiene en la actualidad el Trabajo de Terreno en el aprendizaje de la geografía, en la Educación Secundaria y Universitaria en el ámbito urbano de la ciudad de Osorno, a los cuales se les aplicaron cuestionarios y entrevistas. Al respecto se pretende mediante la contribución de la investigación generar respuestas que aporten claridad en relación al problema planteado. Para ello se elaboró y aplicó un diseño integrado por un método de trabajo, basado en la participación de actores principales, como es el caso de docentes de nivel medio y estudiantes universitarios correspondiente al VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Dicho diseño se organizó enunciando propósitos, objetivo general y objetivos específicos para orientar los resultados requeridos.

Mediante resultados y la generación de conclusiones se expresaron los niveles de logro alcanzados en la presente tesis.

PARTE I

FUNDAMENTACION Y PLAN DE LA INVESTIGACION

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL SIGLO XXI: ESTADO DE LA CUESTION

I.1. Paradigmas y el Aprendizaje de la Geografía

Los logros científicos, reconocidos universalmente permiten definir y caracterizar etapas a través de las cuales, la comunidad de geógrafos desarrolla su quehacer según determinadas concepciones acerca del estudio de su objeto, constituido por el espacio.

Al igual como ha ocurrido con otras ciencias, la geografía ha evolucionado. Cada una de estas etapas evolutivas de esta disciplina, ha sido determinante en la forma en que el profesor se ocupa del proceso enseñanza – aprendizaje, marcando de esta forma su adhesión a un paradigma determinado.

Durán, Lara, & Daguerre (1993) señalan, “que existe una estrecha relación entre la concepción o modelo que se tenga de la geografía o paradigma al que cada geógrafo o docente se adhiera y la manera de encarar la enseñanza de esta ciencia”

Es necesario mencionar que las transformaciones teóricas, metodológicas, tanto de la Geografía, como del resto de las Ciencias Sociales, no son ajenas a los cambios generales de la sociedad contemporánea, así como también a las modificaciones de las concepciones educativas, producto del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

I.1.1. Paradigma de la Geografía Descriptiva

Las autoras argentinas Durán, Lara, & Daguerre (1993) consideran que la geografía ha evolucionado desde un paradigma centrado en una descripción y explicación de los paisajes. La relación hombre – medio y la diferenciación del espacio geográfico constituyeron la base de la enseñanza tradicional de esta disciplina, ya que prevalecieron durante gran parte de su evolución y aún permanecen. La adscripción de la enseñanza a

estos paradigmas significa la entrega de información, relacionar hombre y medio natural, comprobar memorización, mientras que la experiencia de aprendizaje depende del profesor.

I.1.2. La Nueva Geografía y los Métodos Cuantitativos.

Las denominadas nuevas geografías, que surgen en el hemisferio norte, y a partir del año 1940 y 1990 en América Latina, propugnan los métodos cuantitativos y el desarrollo de teorías apoyadas en la generalización de métodos deductivos, para interpretar los fenómenos observados y su distribución espacial, utilizando modelos para aprehender la realidad.

Aunque insuficientemente difundidos en el contexto educativo, los modelos en particular, permitieron caracterizar algunas variables para explicar determinadas localizaciones, cumpliendo una función didáctica relevante (Graves, 1997). Se trata de la geografía teórico-cuantitativa que coincide con tendencias parecidas de crisis y cambio en otras disciplinas, especialmente dentro del campo de las ciencias sociales. La base común de todos estos cambios, es el retorno a un neopositivismo filosófico, es decir, se reivindica un único método científico válido para todas las ciencias con independencia de su objeto de estudio, se rechazan los procedimientos cualitativos frente a los cuantitativos, se pone el énfasis en la construcción de modelos y la búsqueda de leyes como objetivo fundamental porque rigen la distribución espacial y se aboga por cierto reduccionismo naturalista.

Surgen así, como reacción, la geografía del Comportamiento, la Geografía Radical y la Geografía Humanista.

I.1.3. Geografía de la Percepción como reacción al cuantitativismo.

En la década de los 60, los métodos matemáticos y la utilización de modelos, decaen en la medida que son incapaces de aportar análisis que permitieran el estudio en forma confiable, de la organización espacial entendida como una estructura social. Se inicia una búsqueda de nuevos enfoques para comprender cómo y por qué la sociedad acciona y organiza el espacio. Para dicha interrogante, las Ciencias Sociales sostienen que la percepción subjetiva de la realidad, es la mejor opción para explicar como el hombre actúa

sobre el espacio a partir de sus propias experiencias y no a partir del medio real. A partir de esta idea básica surge un nuevo paradigma, denominado Geografía de la Percepción y del Comportamiento, en que el modo de percibir el espacio determina las acciones modificatorias sobre el mismo.

En el ámbito educativo este paradigma, aporta el mapa mental que permite expresar al alumno y alumna, como percibe la realidad según escalas diversas que van desde el barrio, ciudad, provincia, país y mundo. Igualmente, el uso de textos literarios, canciones, películas y obras de arte se transforman en material didáctico, porque a través de ellas se puede identificar la forma en que cada sociedad entiende su medio ambiente (Souto, 1990).

En cuanto a la Geografía del Comportamiento o de la Percepción, pretende ofrecer una explicación al actuar del hombre en el espacio, por ello pone énfasis en el comportamiento de las personas. Más allá de las descripciones paisajísticas, o de las impresiones de viajeros acerca del carácter y costumbres de los habitantes, o del planteamiento de principios clasificatorios, más allá de todo eso que constituye el tratamiento habitual en los tópicos de Geografía Humana, los trabajos que configura el grupo naciente de Geografía de la Percepción, son análisis que intentan penetrar el hecho de la percepción geográfica (Lowenthal, 1998).

En el contexto educativo, la Geografía de la Percepción aparece como una estrategia privilegiada para un aprendizaje significativo que parte de la estructura cognitiva del sujeto y de los conocimientos previos. Frente a enfoques descriptivos que limitan el énfasis espacial a una mera descripción de fenómenos naturales y sociales, que dan carácter y personalidad a un lugar. La Geografía de la Percepción, considera el territorio como espacio vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por las personas, a través de imágenes mentales e impresiones individuales y colectivas.

En este contexto, la Geografía Radical, también denominada crítica o democrática, surge en los setenta como reacción contra el silenciamiento de los problemas sociales más relevantes, reivindicando un saber crítico y transformador, utilizaron el método dialéctico como un instrumento de análisis fecundo, renovaron viejos campos de estudio e introdujeron otros nuevos, como la geopolítica, la geografía feminista o la del bienestar, fomentando los estudios interdisciplinarios y dinamizando el estudio escolar de la disciplina.

Este enfoque pretende ser comprometido y contribuir a los cambios revolucionarios que la sociedad necesita, critica la pretendida neutralidad y el cientificismo de la geografía cuantitativa y busca nuevos temas de estudio como la pobreza, las condiciones de vida urbana, y otros estudios sociales.

Por otro lado, la Geografía Humanista busca una comprensión del mundo en la que el hombre ocupe el centro de atención de las investigaciones, subrayando la función social de la geografía. Asumen que la actitud neutral es imposible y se sumergen en la investigación mostrando cierta empatía con el objeto investigado. Para ellos, el hombre es el actor, y el lugar, su espacio de vida: el mundo vivido es concebido como un conjunto de hechos y valores, construido a través de la experiencia cotidiana. El lugar es su concepto clave, centro de la propia existencia, espacio de vinculación emocional, foco de identidad, dotado de historia y significado (Calaf, Suárez, & Menéndez, 1997).

Entre los años 1960 y 1970, surge la crisis del petróleo y los problemas económicos que implican el desarrollo de los países en un ámbito de marcadas desigualdades, y algunos geógrafos manifiestan la incapacidad de los paradigmas académicos anteriores para responder a estas nuevas interrogantes que involucran a problemas del mundo real y su solución. El nuevo paradigma se llama Geografía del Bienestar, que se preocupa de problemas como la calidad de vida, la crisis global y el medio ambiente. Este nuevo enfoque que convoca el esfuerzo de los geógrafos, no significa el desaparecimiento de las corrientes anteriores. Tanto los paradigmas tradicionales como los cuantitativos se sobreponen de manera importante con aquel que se intenta instaurar en la actualidad.

Durán (2004) en su obra “Educación Geográfica: cambios y continuidades” plantea que el enfoque de la Geografía del Bienestar ha logrado instalar en el aula un conjunto de problemas que caracterizan al mundo globalizado, como se denomina en la actualidad. Los propósitos pedagógicos, en este caso, enfatizan el aporte de la geografía a sensibilizar al estudiante contribuyendo más a su formación que a su instrucción.

En conclusión, es preciso considerar las ideas expresadas por Souto (1990), respecto a la evolución del pensamiento geográfico y su enseñanza. Éste señala que, “las innovaciones tecnológicas, los grandes progresos en los medios de comunicación, las nuevas teorías sobre el aprendizaje humano y las nuevas interpretaciones filosóficas y sociales, inciden de una manera decisiva en su enseñanza”, en este sentido, se puede decir

que los cambios sociales y el desarrollo científico han tenido un claro reflejo en la evolución del pensamiento geográfico y en la forma de encarar la enseñanza de esta disciplina.

I.2. Visión actual de la Enseñanza de la Geografía

En el caso chileno, la enseñanza de la Geografía posee una serie de consideraciones generales, propuestos como elementos a afrontar y catalogados como múltiples y variados.

Estos cambios que pretende realizarse en la enseñanza de la Geografía, responden a la existencia de nuevos escenarios, donde se encuentra a la sociedad chilena inmersa en el proceso de globalización, conocimiento, tecnología avanzada, en el mundo virtual cada vez más cercano a la población escolar, universitaria y ciudadano en general. (Araya & González, 2009).

De acuerdo a los autores anteriormente mencionados, éstos señalan que específicamente existe la necesidad de temas que requieren de la colaboración internacional para compartir experiencias metodológicas. Cobra un énfasis la Geografía virtual y el uso de las nuevas tecnologías, ya que se reconoce en estas son apoyo esencial para el avance de la educación geográfica y el desarrollo de otras competencias. Elemento que además comparte en el año 2004 la profesora argentina Diana Durán, proponiendo el paradigma geo-tecnológico.

Además, desde el ámbito conceptual, la geografía escolar mantiene e incorpora ideas y conceptos trascendentales para la vida del ser humano, por tanto, debe ser utilitaria en lo que enseña, percepción que plantea Souto (1999) como lineamiento práctico, conceptos que deben siempre comenzar a enseñarse desde las percepciones previas de los estudiantes hasta llegar a un análisis espacial de su entorno cotidiano. Otra consideración para la enseñanza de la Geografía en Chile, esta vez desde el ámbito de la información: la enseñanza de la geografía debe, no sólo realizar la función de sistematizarla, sino que, además, contribuir a la reflexión, el análisis crítico de la realidad cotidiana y las propuestas de cambios y mejoramiento en diferentes escalas espaciales.

Los puntos antes mencionados constituyen un imperativo para el desarrollo y consolidación de la enseñanza geográfica del siglo XXI, por ello uno de los requisitos para

llevar a la práctica una enseñanza de la geografía, es que exista una permanencia de ésta como disciplina en todos los niveles educativos, con especial énfasis en la educación media y superior. (Araya & González, 2009).

Los aprendizajes obtenidos basados en una metodología activa, se traducen como códigos prácticos para el desenvolvimiento del estudiante en la modernidad; el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna, esto último se expresa en las capacidades para el manejo de las operaciones aritméticas básicas, la lectura y comprensión de un texto escrito, la comunicación escrita, la observación, descripción y análisis crítico del entorno, destacándose aquí metodologías de aprendizaje con una base de observación directa, como es el caso de la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo.

Esta funcionalidad de la información entregada a partir de la reforma a la enseñanza de la Geografía, si se coloca en paralelo a la reforma curricular vigente, aún se mantiene de forma constante, ya que la necesidad de la interacción con el entorno del estudiante se vuelve un eje, considerando la opinión de Araya (2003) quien además formó parte de la comisión del ajuste curricular chileno, los temas y contenidos geográficos deben ser contextualizados de acuerdo a las realidades espaciales que rodean a los alumnos y alumnas en cada una de las regiones del país, generando una flexibilidad donde los contenidos adquieren mayor pertinencia y contribuyen, de mejor forma, a la construcción de un pensamiento espacial por parte del alumnado.

Siguiendo su línea del pensamiento Araya & González (2009) y profundizando en el ajuste curricular y el desarrollo de una enseñanza de la Geografía contextualizada, desde el punto de vista de las habilidades geográficas, se considera entre otros puntos, adquirir conciencia que el ser humano transforma el espacio geográfico y éste, a su vez, influye en la vida humana. A través de esta habilidad se intenta transformar la mirada estática e inmutable del espacio geográfico, hacia una visión dinámica que pueda contribuir a comprender su riqueza, diversidad y complejidad.

Desde la perspectiva específica del profesorado, tanto Tatter (1983) como Araya & González (2009) proponen que en los nuevos contenidos curriculares y en la didáctica se planteen metodologías desde un enfoque realista y basado en problemas. Al respecto, se requiere elaborar programas de actualización que aborden el desarrollo de competencias

geográficas y temas relativos a Geografía de América, de Chile, Económica, Física y Humana desde diversos enfoques y estrategias con la finalidad de realizar la transposición didáctica vinculada a las concepciones renovadas y significativas para el estudiante del siglo XXI. De forma particular, ambos en sus trabajos, recalcan una metodología específica para que el desarrollo de la Geografía atienda a las necesidades educativas.

Según Tatter (1983) las metodologías para la enseñanza de la geografía ha de basarse en la observación y en la experiencia, pero una observación que resulte analítica, o sea que pretenda explicar la causalidad de los hechos, donde el profesor tenga una actitud dinámica, de tal forma que los estudiantes puedan tener un conocimiento profundo de los conceptos geográficos, para ello se plantea el Trabajo de Campo como una forma de mostrar evidencias sobre la condición natural del ambiente y examinar los problemas que resulten de la interacción del hombre con su medio.

Araya & González (2009) plantean que, para la enseñanza de la geografía, el Trabajo de Campo, como metodología, permite un contacto directo con el ambiente del estudiante y cumple con los requerimientos de la formación integral como persona.

En síntesis, la educación geográfica se ha integrado de manera permanente y explícita en el ajuste curricular. Se considera relevante que las nuevas generaciones desarrollen habilidades geográficas que les permitan analizar y comprender el territorio como una construcción humana. La geografía, en el ajuste curricular, se encuentra llamada a cumplir un papel importante en la formación integral del ciudadano del siglo XXI.

I.3. Impacto del constructivismo en el aprendizaje de la Geografía

En la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de la Geografía debe responder a los planteamientos de la Reforma Educativa, la cual pone énfasis en la comprensión de los hechos y fenómenos estudiados, desplazando la memorización y repetición de los contenidos, para lograr aprendizajes significativos.

El estudio de la disciplina geográfica contempla una gran diversidad de contenidos, que deben ser abordados por los estudiantes. El comprender las múltiples interrelaciones que se producen en el medio en que se vive, es fundamental en el aprendizaje de la

Geografía. La comprensión permite no sólo entender las complejas estructuras del mundo, sino también reflexionar en relación a nuestro entorno y de esta forma poder actuar en forma crítica y consiente realizando los aportes necesarios para una mejor relación hombre-medio, problema clave en la ciencia geográfica. En ese sentido, Ausubel plantea que cuando los estudiantes comprenden y relacionan los nuevos conocimientos con los que poseían en su estructura cognitiva se logran aprendizajes significativos y permanentes.

Considerando el constructivismo en la enseñanza de las ciencias sociales, tanto Souto (1999) como Rodríguez E. (2000), plantean de forma paralela, que se deben considerar las experiencias vividas por los alumnos y alumnas y su subjetividad, pero además Rodríguez aporta que este conocimiento no es producto de una interacción únicamente personal, sino que requiere de interacciones constantes entre sujeto y medio, y por tanto el uso de metodologías activas en la enseñanza de la Geografía.

En la actualidad, los procesos didácticos de la enseñanza de la Geografía en base a Souto (1999) presentan una disonancia: se descontextualizan de su entorno socio-histórico vivido. Por tanto, se plantea dar una mayor importancia a la actividad pedagógica centrada en la construcción de conocimientos, resolución de problemas y un constante contacto con su medio.

Las investigaciones realizadas por diversos didactas, ponen de manifiesto la importancia del conocimiento previo y espontáneo del alumnado, es así que el constructivismo aparece como una teoría cognitivista de carácter emergente con un amplio consenso en el campo de las didácticas. (Souto, 1999). La importancia de los conocimientos previos, considerados por Rodríguez E. (2000), estas ideas son básicas para el estudiante, donde todo es explicado por aprendizajes anteriores, y como consecuencia de este proceso surge un proceso constructivo que el propio sujeto debe realizar.

Este enfoque centrado en el estudiante, en su individualismo, marca en el constructivismo la utilización de conceptos contenidos en la mente humana, que se enfrentan a las experiencias importantes para la persona y le permiten reacomodar sus esquemas mentales con aprendizajes significativos. De tal manera, la educación escolar debe conceder prioridad a la realización de aprendizajes significativos, es decir, que el estudiante se encuentre motivado a relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Al mismo

tiempo, desde la metodología constructivista se debe valorar el proceso de comprensión y conceptualización de la realidad por parte del aprendiz (Souto, 1999).

Rodríguez E. (2000) destaca además en este proceso de construcción del conocimiento en la enseñanza de la Geografía; que este no se basa exclusivamente en el rol individual que el sujeto tenga en la construcción su conocimiento, sino que además contempla el contacto y el nivel de interacciones que pueda tener con su ambiente. La actividad constructivista, no es una tarea individual sino interpersonal en la que interactúa con el profesor, con los compañeros y la comunidad local.

El sujeto por tanto tiene un papel activo en la construcción del conocimiento, busca e interpreta la realidad, a partir de su nivel cognoscitivo. Esta realidad del estudiante es la referencia subjetiva y el punto de partida del aprendizaje que se inicia en un currículo vivencial; es por ello que la metodología de la enseñanza constructivista se basa en destacar el proceso: cuestionar, buscar, averiguar y generar conocimientos por parte del estudiante. Así mismo el proceso de aprendizaje constructivo requiere una inmensa actividad por parte del alumno, quien no sólo es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que es un interlocutor válido capaz de plantear problemas, intentar soluciones, construir información y explorar el medio.

El propósito de la enseñanza bajo este paradigma educativo es que se adquieran conocimientos, debatiéndose con los que ya poseen el sujeto y su experiencia, logrando una mayor capacidad para aprender y pensar, pero además posibilita tener una motivación intrínseca por los logros individuales que puede obtener en la búsqueda del conocimiento a partir de sí mismo. Ello pone de manifiesto la necesidad de aprender a aprender, a través de la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad (Rodríguez E. , 2000).

Finalmente, y considerando las reflexiones de Souto (1999), en el constructivismo para aprender bien, los alumnos necesitan relacionar los datos enseñados con los esquemas anteriores que ellos poseían. Esta forma de aprender determina una serie de satisfacciones que provocan una actitud positiva respecto al esfuerzo escolar. Será el constructivismo que insiste en la necesidad de conocer las características de la comunicación específica y las formas de actuación de una persona para aprender, para dotar de significado a las

informaciones que le llegan del exterior. Y para ello es necesaria una metodología, como lo es el Trabajo de Campo asociado a la observación directa.

Desde una perspectiva constructivista, comenta Rodríguez L. (2007), la observación directa, permite mejorar las aptitudes cognitivas del individuo, ya que favorece el aprendizaje autónomo y activo, contribuye a la formación de los estudiantes, no sólo propiciando aprendizajes nuevos, sino también colabora en la consolidación, ampliación o modificación de aprendizajes ya obtenidos, finalmente, ayuda al sujeto a progresar en su capacidad de pensar de acuerdo con los principios de la lógica formal en el contexto de la utilización del método hipotético-deductivo, y explicar los fenómenos que se observan, lo que significa una concepción más activa y creativa del trabajo del discente.

1.4. El trabajo de campo: el aporte de la geografía para la innovación del aprendizaje.

A continuación, se presenta un análisis que explica y caracteriza selectivamente tres componentes estructurales que dan contexto al Trabajo de Campo y que dicen relación con:

- a. Descubrir y Construir el Conocimiento mediante el Contacto con la Realidad
- b. La imagen Espacial del Entorno como Estrategia Metodológica
- c. La observación del entorno espacial como fundamento del Trabajo de Campo.

a. Descubrir y Construir el Conocimiento mediante el Contacto con la Realidad

Situando el modelo de enseñanza que tiene que ver con el paradigma de la Geografía descriptiva y explicativa frente a las nuevas orientaciones pedagógicas que acompañan al proceso reformador, se evidencia la necesidad de modificar la metodología hasta ahora utilizada y que se basa en la transmisión de conocimientos que conducen a un aprendizaje esencialmente mecánico y repetitivo.

La enseñanza de la Geografía no puede quedar al margen de las innovaciones metodológicas sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de una enseñanza más activa, entendiendo por ello el estudio del entorno y la enseñanza por descubrimiento. Para el primer enfoque, se enfatiza el saber territorial innato que todo individuo posee, importando la enseñanza del entorno, del medio cercano para que el discente sea capaz de sistematizar su conducta respecto del mismo. La enseñanza por descubrimiento debe lograr que los estudiantes se encuentren cómodos en la ambigüedad y contradicción permanente de todo genuino conocimiento, satisfechos intelectualmente al estudiar y comprender, por sus propios medios, la insatisfacción que caracteriza el mundo de nuestros días (Sánchez, 1997).

Calaf, Suárez, & Menéndez (1997) señalan que el método por descubrimiento consiste en la combinación de acciones cognitivas cuya base es la perspectiva del pensamiento psicológico de Piaget, Vygotsky, y Ausubel. Cada uno de estos autores han hecho interpretaciones del esquema activar-acomodar situando eslabones intermedios que explican el aprendizaje. En este método, el profesor actúa como un guía para ayudar al alumno a que descubra el conocimiento y lo pueda conservar en su pensamiento.

El trabajo de campo tiene por objeto que el alumno llegue a finalizar su aprendizaje conceptualizando a partir de lo observado y no repitiendo la definición del texto, como consecuencia de la dificultad de abstracción formulando conceptos científicos a partir de los perceptual que a su vez se organiza en sistemas conceptuales (Giacobbe, 1998).

En toda rama del aprendizaje el problema de la adquisición de conceptos es extremadamente importante como también lo es en la enseñanza de la Geografía, estando íntimamente ligado al desarrollo del lenguaje y a las experiencias del alumno con la realidad, el significado de un concepto no se aprende solo leyendo una definición, su comprensión depende, en gran medida, de la propia experiencia. Los conceptos son importantes en la enseñanza y en el aprendizaje, porque constituyen la estructura básica de un área del conocimiento.

Es así como el trabajo de campo debe considerarse como una actividad central en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía, donde el estudiante sea capaz de apreciar los hechos o fenómenos geográficos directamente y lograr la habilidad para solucionar

problemas ya que éstos surgirán de un contexto real, en que el discente se ha visto implicado y, por lo tanto, responde a sus intereses.

En las últimas décadas, han surgido una serie de iniciativas didácticas que buscan en la enseñanza activa, materializada en el contacto directo de los alumnos con su entorno una alternativa a la enseñanza memorística presente por muchos años en la Geografía.

Los movimientos de renovación pedagógica inspirados en la Escuela Nueva, donde el concepto clave es la actividad, aprender haciendo en un ambiente educativo, donde el aula es transformada en vida social a la que pertenece el estudiante, mobiliario flexible para adaptarse a situaciones didáctica y aprendizajes diferentes. Esta Escuela Nueva surge en Europa en un contexto histórico propicio, con principios educativos con el tipo de enseñanza que necesitan las nuevas clases medias más modernas y progresistas de una sociedad que requiere cambios en lo político, social, industrial y tecnológico.

La aplicación de estrategias con esta dirección, estimula al educando a vivenciar la enseñanza y promueve el encuentro entre él y su realidad. La enseñanza geográfica, pasa a ser más real, por lo tanto, el alumno participará en el proceso de aprendizaje activamente, tomando la iniciativa, en escenarios más objetivos y concretos.

A partir de su experiencia en el tema, Nerici (1973) en su obra “Hacia una didáctica general dinámica”, expone que la enseñanza renovada debe orientarse hacia las siguientes direcciones:

- Situar al educando en contacto con la realidad, para motivarse por ella, a fin de conocerla mejor, puesto que será en ella donde tendrá que vivir y actuar.
- La enseñanza no debe alejarse ni permanecer ajena a la realidad, debe articularse con el medio físico y social en que está comprometido el educando.
- Orientar el aprendizaje por medio de la propia experiencia del educando, a fin de que él aprenda a aprender por sí mismo, puesto que deberá enfrentar continuamente y de manera creciente nuevas situaciones de vida.
- El conocimiento tiene que ser elaborado por el propio educando, de ahí que los métodos y técnicas de enseñanza deben acentuar su actividad, tomando como base su experiencia.

Considerando los planteamientos anteriores, queda en evidencia que en la actualidad se requiere de una enseñanza activa, procedimental, que estimule a los educandos a llevar a cabo diversas tareas escolares en lugar de actuar en forma pasiva.

b. La imagen Espacial del Entorno como Estrategia Metodológica

“Todas las ciencias sociales comparten al trabajo de campo como herramienta: etnólogos, antropólogos y sociólogos “hacen campo” cuando registran usos y costumbres de pueblos, cuando indagan los orígenes de manifestaciones culturales, cuando sistematizan datos sobre interacciones entre grupos. Sociólogos, politólogos y psicólogos sociales “hacen campo” cuando a través de observación directa, encuestas o entrevistas, analizan valores, actitudes, redes de relación al interior de grupos y entre ellos, preferencias electorales y conductas sociales”. (Dubost, 2008)

En contexto transversal de las ciencias sociales, la técnica del trabajo de campo se traduce, en recoger datos directamente de la fuente de estudio, generalmente se acerca a características, fenómenos o comportamientos que no son construibles en un laboratorio, cabe mencionar que estas condiciones las toma de igual forma la enseñanza de la geografía, que sin más especificaciones centra su ejercicio en la realidad.

En la enseñanza de la disciplina geográfica, Araya (1997) propone una caracterización general del Trabajo de Campo, ya que afirma que es una actividad didáctica importante para el logro de los objetivos.

Según Rivas (2006), complementando el nexo del Trabajo de Campo y la observación directa propuesta por Araya (1997), éste consta de la observación directa de los hechos o fenómenos geográficos, éste constituye un eje de motivación y sensibilización para el desarrollo de la actividad cognitiva de los estudiantes, siendo un método activo ya que potencia al alumno a procesar las impresiones o sensaciones del exterior, comenzando con la percepción directa hasta la elaboración conceptual de la información.

La confluencia de los procesos de observación y descripción geográfica, a través de la posibilidad de realizar observaciones del entorno inmediato, permite la lectura del espacio, ya que el estudiante entiende el funcionamiento de éste a través del contacto con las formas de organización del mismo, para reflexionar posteriormente entorno a la resolución de problemas presentes (Pérez, 2006).

Profundizando Rivas (2006) en el rol de la observación directa, base del Trabajo de Campo, sostiene que ésta permite reconstruir la realidad teórica de un momento histórico

con toda su problemática, lográndose esto cuando el sujeto se relaciona con el mundo permitiéndole proyectarse. El hombre tiende a captar la realidad haciéndola objeto de sus conocimientos, es decir, para reflexionar es necesario observar, estar en una realidad.

Retomando las ideas de Moreno & Marrón (1996), la importancia del Trabajo de Campo en geografía permite la observación de hechos geográficos que funcionen como referentes facilitadores del proceso de conceptualización, especialmente en los conceptos descriptivos de mayor complejidad.

Montilla (2005) presenta otra perspectiva de la importancia del Trabajo de Campo en la enseñanza de la geografía, aludiendo una forma ideal de interpretar realmente lo que ocurre en el ambiente, para que el alumno se percate de la frecuencia de los cambios del ambiente y la fragilidad del ecosistema, y para atender esta diversidad de percepción se puede hacer uso de recursos, por ejemplo, mapas, fotografías, receptores de GPS, estaciones meteorológicas, etc. Esta interpretación del ambiente de igual forma la considera Rivas (2006) porque permite identificar las variables que componen el medio ambiente local y ecológico, facilitando el análisis de las distintas formas de organización de los grupos sociales. En función de esto, esta autora propone una caracterización del Trabajo de Campo como un recurso didáctico metodológico de gran importancia en el quehacer educativo, porque va enriqueciendo la experiencia personal del estudiante. Esta estrategia no debe considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien una parte constitutiva del trabajo formal de clase. Actividad pedagógica que según Bayley (1983), los alumnos sólo descubren lo que sus profesores ya saben, se trata de aprender ideas y de enseñar de forma directa y constructivista, este es el mejor método y más inmediato de unir ambos aspectos de la experiencia personal: ideas y realidad.

Pérez (2006), brinda otro elemento al Trabajo de Campo como una estrategia pedagógica, ya que esta favorecería al desarrollo de un aprendizaje significativo del estudiante. Es una actividad científica asimilable a cualquier tipo de investigación, se realiza la adquisición sistemática de datos nuevos o brutos dentro de un área previamente delimitada, que mediante el contacto directo del territorio permite tener un mayor conocimiento de éste, que acerca de manera consciente al individuo con la realidad, siendo una oportunidad de enseñanza y aprendizaje valioso para el maestro y el estudiante.

En un sentido práctico en las últimas décadas, han proliferado iniciativas didácticas que buscan en el Trabajo de Campo y en el contexto directo del alumno con su entorno, una alternativa a la enseñanza memorística y libresca. El Trabajo de Campo desde los inicios de la enseñanza de la geografía ha sido considerada como estrategia didáctica valiosa, como la mejor manera de verificar en terreno lo que teóricamente se expone en las aulas de clases, es vista como una herramienta precisa para poder llegar a conclusiones acertadas sobre la caracterización del medio natural, por lo tanto, su constancia de aplicación en la enseñanza es necesaria, si es que verdaderamente se quiere lograr un buen conocimiento de la realidad. (Montilla, 2005)

La aplicación de esta metodología didáctica, según Bayley (1983) y Pérez (2006), puede realizarse donde sea, en cualquier paisaje rural o urbano, e incluso para sacarle un mayor provecho, pueden ser impartidas sobre el terreno mismo determinadas informaciones que actúan como base del conocimiento, y un ejercicio de síntesis de los elementos estudiados separadamente, siendo la función más importante del Trabajo de Campo la transformación de las palabras muertas en experiencias vivas, o este nexo entre realidad y concreción que plantea Rivera (2003) haciendo ver a los estudiantes realidades descritas por las palabras, no limitándose el alumno a aprender de memoria y replicarlo en evaluaciones, sino que pueda aprender de forma significativa. Así las nuevas ideas no serán meramente teóricas, sino que formarán parte de la preparación de un Trabajo de Campo, desarrollando el alumno una idea mucho más amplia del concepto de entorno.

Esta instancia significativa, permite lograr distintas intencionalidades, para hacer una mirada más reflexiva y crítica de la realidad. Se insta al desarrollo de una acción investigativa, donde el docente marca un escenario de trabajo, y los estudiantes establecen los ejes de problematización caracterizándolo, ya sea en un área urbana o rural. Esta misma problemática da el argumento para que los alumnos recolecten la información requerida para responder a su pregunta, cabe mencionar que este requerimiento de la problematización también es sugerido por Souto (1999) como una necesidad, y sobre todo para la adquisición de ideas abstractas más complejas.

Para que el Trabajo de Campo pueda resultar en su aplicación como una actividad de aprendizaje provechosa, se deben considerar objetivos bien definidos, con variables relevantes a investigar claramente identificadas, y con instrumentos seleccionados o

diseñados para esos propósitos, la calidad del Trabajo de Campo puede determinar el éxito o fracaso de la actividad. (Dubost, 2008)

Actualmente, el Trabajo de Campo, va adquiriendo como teoría, el aporte de los paradigmas geográficos de la percepción y del comportamiento. Permite comenzar a analizar la imagen conceptual o espacial que los alumnos poseen sobre su entorno, en otras palabras, posibilita sistematizar la “imagen residual” que proporciona un espacio geográfico. Uno de los modos más efectivos de introducir una idea o principio nuevo, consiste, precisamente, en que los alumnos descubran por sí mismos la realidad. El choque entre imagen y la realidad surge una “situación problemática de aprendizaje”, ajustar imagen y realidad geográfica debe ser así el objetivo final, el cual únicamente puede ser alcanzado de forma interactiva tras un proceso de retroalimentación de nueva información. El docente debe -puede- apoyarse en estas imágenes parciales y contraponer a los alumnos la imagen real.

Esta participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje geográfico, rompe con la estrategia didáctica basada exclusivamente en el conocimiento del espacio subjetivo, codificando con criterios teórico-metodológicos no siempre explícito. (Vincent, Reques, & Souto, 1994).

Las ventajas que trae el Trabajo de Campo como metodología didáctica, es el de aumentar el conocimiento sobre el paisaje, como elemento de una herencia global, se aviva la preocupación por el respeto y conservación de sus cualidades. Admite secuencias que pueden adaptarse al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes, desde los estadios de observación y clasificación que corrijan y maduren el egocentrismo y sincretismo infantil, hasta las etapas en las que los aprendices están en condiciones de planificar y abordar sus propios procesos de investigación, realizando la toma de información, analizándola y presentando conclusiones. Ayuda al reconocimiento, al fomento de valores y actitudes de formación personal y comportamiento social, ya que su tratamiento educativo aporta situaciones de entrenamiento en las que desarrolla la componente crítica, estética y el carácter vivo, ya que un objetivo importante a emprender en el estudio del paisaje es el de conocerlo, a fin de conservarlo en el tiempo para las generaciones venideras. Posibilita la vinculación de los contenidos de manera que se pueda entender y abordar la enseñanza de las ciencias sociales como un proceso centrado en los problemas sociales actuales y

transcendentes, no meramente en las disciplinas. Adecuadamente adaptado, programado y aplicado ayuda a la creación de un contexto educativo motivador y a la consecución de aprendizajes significativos, lo que responde a las perspectivas de funcionalidad que cabe exigirles a los aprendizajes escolares. (Liceras, 2003)

Montilla (2005) en su artículo “El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía” publicado en Revista Geoenseñanza Vol. 10 hace un análisis de la importancia del trabajo de campo como estrategia didáctica y el conocimiento del espacio geográfico, partiendo desde momentos históricos pasados hasta llegar al presente.

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

La experiencia de los trabajos de campo remonta a los momentos iniciales de la geografía, pero adquiere particular importancia cuando muchos geógrafos que ejercieron gran influencia en el desarrollo del concepto de región, utilizaron esta estrategia como un recurso para el conocimiento geográfico. Fueron Paul Vidal de la Blache en Francia; H. J. Fleure en Gran Bretaña; y Carl Sauer en Estados Unidos, algunos de los más aventajados en tal sentido. El trabajo de Vidal (1845 - 1918) sobre las regiones de Francia, identificó una serie de *genres de vie*, o modos de vida, en regiones con características propias, insistió en el papel de la sociedad para la superación de los obstáculos del medio físico. La geografía regional, tal como se desarrolló a partir de la obra de Vidal, se centraba en la síntesis de un complejo abanico de procesos geográficos, tanto físicos como humanos, es decir, incluidos procesos climáticos, geológicos y ecológicos.

Los estudios regionales tendieron a fundamentarse en gran medida en el trabajo de campo, en el que la observación sobre el terreno era la principal fuente de obtención de datos. Esta técnica de observación directa se introdujo en un principio, como un ejercicio educativo para mostrar a los alumnos las peculiares relaciones entre el territorio y la forma de vida en sus localidades, y floreció en Europa hasta el eclipse de la geografía regional, en la década de 1960. Geógrafos como C. C. Fagg, Vaughan Cornish y Laurence Dudley

Stamp recalcaron la importancia de la observación sobre el terreno, tanto como instrumento educativo, como un método que podría, con el paso del tiempo, transformar los procesos de planificación, haciéndolos más sensibles a las formas de vida tradicional, a la arquitectura vernácula y al medio ambiente. Con esta idea, Stamp adaptó el método de observación sobre el terreno para su Land Utilisation Survey (Observación sobre el uso de la tierra), en la que los estudiantes cartografiaron de forma sistemática, entre 1930 y 1934, el uso del suelo en cada acre de Inglaterra.

c. La observación del entorno espacial como fundamento del Trabajo de Campo.

Como argumento principal tanto Rivera (2003) como Rivas (2006), desde el punto de vista metodológico, argumentan que la actual enseñanza de la geografía, debe intentar superar la figura escolástica del profesor, basada en que el estudiante no posee sentido científico y ninguna curiosidad. Por el contrario, la enseñanza de la geografía se debe basar en dos pilares: observación y experiencia. A través de ellas, el estudiante comienza a comprobar suposiciones, pero a la vez le permite conocer el mundo, crear nuevas teorías, producir conocimientos de acuerdo al presente histórico, y los cambios que en la realidad experimenta.

Examinando la observación realizada por Pérez (2006), se asume que el entorno brinda la primera imagen del mundo, por lo tanto, es importante poner a los alumnos en contacto directo e intencional con dicho medio. Anteriormente Gurevich R. (1994), establecía un especial énfasis en la realidad y el rol de la observación de ésta, ya que lo cotidiano es considerado como la base para extraer los elementos y poder pensar el mundo. Aquí el papel de la observación es clave para percibir cómo se presentan los fenómenos. La observación de forma directa en sí no devela la esencia y el significado de esa realidad observada, sino que para comprenderla se debe pasar a una construcción conceptual compuesta por distintos niveles de abstracción.

Por otra parte, tanto Gurevich R. (1994), Trinca (1999), Rivera (2003), Moreno & Marrón (1996), confluyen en que el objeto de estudio de la enseñanza de la geografía - espacio- se manifiesta en una situación acelerada, compleja, incierta, que afecta en pleno

sentido a los diversos actos de la vida social sin respeto de civilizaciones, cultura y condiciones étnicas, religiosas, ideológicas y políticas, ya que se está ante un escenario en permanente y rápida transformación con un acento de confusión, desorden e incertidumbre, haciéndose necesario comprender esta complejidad, con la observación directa.

Afirma Rivera (2003), que estas condiciones de constante transformación en el objeto de enseñanza de la geografía, demandan un cambio profundo que permita explicar la mayor complejidad de los sucesos vividos, lo que impone un replanteamiento pedagógico que armonice conocimientos y realidad en forma dialéctica, fundamentada en el protagonismo del docente y de los estudiantes, y facilite confrontar el entorno inmediato donde se desenvuelve la vida cotidiana, para estudiar los problemas que afectan a la comunidad.

Rivas (2006) plantea la observación no sólo como una herramienta didáctica en el aprendizaje y enseñanza de la geografía, sino que favorece la formación integral del educando, ya que la demanda del docente en la aplicación de estrategias metodológicas, le permita al alumnado ponerse en contacto con la realidad, para una mejor comprensión del devenir social. En este sentido el trabajo cobra validez al posibilitar una mayor relación entre la escuela y la realidad.

El autor antes citado, especifica sobre la necesidad de la observación directa, afirma que ésta permite conocer la realidad concreta del espacio, comprobar elementos teóricos manejados en clase sobre el terreno, y que son realizadas sobre realidades empíricas. Por tanto, un elemento importante a destacar dentro de la geografía, es el contacto directo que el sujeto pueda desarrollar a partir de la observación directa, técnica básica para la enseñanza de la geografía y con un rol fundamental en el Trabajo de Campo.

Tatter (1983) y González E. (2005), comparten que la observación en geografía, debe desarrollarse de forma directa, que los sujetos puedan ver. Y especifican que esta observación comienza con la percepción, la que debe ser siempre desencadenada por estímulos del medio, es por ello que, a mejor calidad del estímulo, mayor es la calidad de la percepción. Ambos autores, dan énfasis al uso de la observación para ejecutarla sobre el entorno local.

En particular, Tatter (1983) señala que la observación directa sirve para potenciar la calidad de los aprendizajes geográficos. El profesor debería orientar al alumno para que

sepa analizar críticamente el espacio y ver las relaciones de los elementos que lo conforman, sin embargo, para una mayor aplicabilidad de esta, este mismo autor configura dos condiciones: una actitud dinámica por parte del profesor y del alumno que han de superar la opinión generalizada de que en geografía se aprende, pero no se comprende. Como segundo elemento se plantea el conocimiento exhaustivo y profundo de los conceptos geográficos, éstos deben constituirse como la herramienta básica para estudiar geografía.

Gurevich, Blanco, & Fernández (2013), complementa señalando que se debe ejecutar una observación directa que sea sistemática, aunando el pensamiento geográfico con el aprendizaje de las relaciones espaciales, donde la memorización no tenga un rol preponderante.

Para la incorporación de conceptos geográficos, según Licerias (2003) realizando un análisis del proceso de adquisición de conocimiento, establece que éstos se utilizan como medio, sobre el cual actúan las transformaciones y percepciones iniciales (procesamiento de la información), las representaciones, entendidas como descripciones explícitas del estímulo significativo para el sistema cognitivo. Como consecuencia de esta transformación resulta una representación, y a medida que avanza el procesamiento de representaciones adquieren un nivel de abstracción superior. Esta necesidad de ideas previas en el alumno no sólo es recalcada por este autor, sino también por Souto (1999) y Rodríguez L. (2007). Este proceso -afirma Rivas- va desde la percepción espontánea al pensamiento abstracto y luego a la práctica, para ello se organiza el proceso cognoscitivo, partiendo de objetos geográficos de la realidad a través del conocimiento sensorial y la representación que sirve de base al conocimiento racional.

Licerias (2003) profundiza en torno a las características de la observación, establece que ésta se impone como el principio básico que debe tener presente el profesor al momento de preparar una clase de geografía. Los estudiantes deben aprender a observar las realidades concretas que están a su alcance. La observación, es por tanto, un instrumento básico del conocimiento, que trasciende las aplicaciones del campo geográfico para constituirse en recurso esencial, para la formación integral de personas, siendo una de las contribuciones fundamentales que la geografía puede ofrecer al currículum interdisciplinar que se pretende en los distintos niveles educativos. Analizando la funcionalidad en la

enseñanza, la observación es un ejercicio que comporta mirar, analizar e interpretar, y que requiere de un aprendizaje metódico a través de diferentes niveles educativos.

Si aceptamos que la finalidad primordial de la ciencia geográfica y de la enseñanza de la geografía se centra en el estudio de las estructuras espaciales derivadas de la interacción de los diferentes elementos que constituyen el espacio geográfico; en conocer e interpretar la variedad y la diversidad de paisajes de la superficie terrestre a que estas dinámicas dan lugar; y que una aspiración esencial de la misma es ser una ciencias síntesis capaz de interpretar los fenómenos que ocurren en la superficie de la Tierra, es preponderante la utilización para ello de métodos y un instrumental proveniente de múltiples ramas del saber científico destacando el Trabajo de Campo.

Esta observación, base de la enseñanza según Pérez (2006), debe ser analítica, sobre todo en niveles de enseñanza secundaria, ya que esta visión reflexiva debe servir para buscar causas de los hechos geográficos, interdependencias de los elementos, su articulación y extensión en el espacio.

Liceras (2003) señala que una de las características más importantes de la enseñanza de la geografía, es aprovechar y potenciar la capacidad innata de percepción espacial de todo ser humano adecuadamente dirigida y sistematizada para evitar el simplismo pedagógico.

Según Moreno & Marrón (1996), la observación analítica se asienta como un método activo, que moviliza la vida anímica del sujeto, el que ha de procesar las impresiones o sensaciones del exterior, recorriendo un itinerario que empieza con la percepción directa de algo presente y termina en su elaboración conceptual, seleccionando los objetos o imágenes en relación con un tema determinado y presentado en un ambiente natural.

Gurevich R. (1994), recalca la idea de la dualidad concreta y abstracta, porque según éstas, si bien se entiende que el conocimiento es un proceso de ida y vuelta permanente entre lo concreto y lo abstracto, comenzar de una situación concreta y luego pasar por distintos niveles de generalidad, permite generar un proceso de retroalimentación con una mirada más sistemática y explicativa.

La observación, según textos escolares emanados del Ministerio Educación Chile (1998), no puede mediar sin tres condiciones básicas: la receptividad, la intencionalidad y

la memoria. La receptividad es la posesión de esas categorías mentales propias, nuestros esquemas de ideas mentales que entran en contacto con el medio inmediato; la intencionalidad enfatiza la relación sujeto-objeto de una manera vivencial: la acción de apuntar a un objeto, y por lo tanto da entrada a un primer paso de interacción entre los conceptos del sujeto y la realidad; finalmente, la memoria opera de manera subsecuente, ya que realiza vínculos con los antecedentes anteriores y posteriores, teniendo un rol de depurador de la información, percibida y puesta en contraste con los esquemas mentales de los sujetos.

En función de lo anterior y reconociendo el valor informativo de la observación, la observación directa en geografía no es una operación parcializada ya que se observa la realidad circundante a escala 1:1, no siendo una tarea pasiva ni un quehacer netamente objetivo, ya que por ejemplo se descubren problemas que obligan a sistematizar la observación misma, la que se realiza con un interés determinado, o bien aparece el interés concreto.

Según Liceras (2003), la práctica de la observación, en una actividad relajada e interesante, donde se propician situaciones de aprendizaje informal con las que, incluso sin proponérselo los profesores consiguen mejores resultados en la adquisición de conocimientos como, por ejemplo, el contacto directo y consciente con el medio natural favorece la creación de actitudes conservacionistas. Es necesario explorar en la realidad gran parte de los contenidos curriculares en la enseñanza secundaria, contenidos que habitualmente se encuentran encapsulados de manera analítica.

Según Montilla (2005), la observación in situ de los fenómenos, es una vía segura para comprender la relación del hombre con su medio, siendo este último el objeto de estudio de mayor aproximación, porque resulta ser parte de la cotidianeidad del sujeto. Es una excelente forma de entender cuanto acontece en el paisaje y con ello poder hacer, predicciones sobre la ocurrencia de fenómenos socio-naturales y así disminuir sus efectos en la población humana y en la vida en general.

Considerando la visión del alumno, para que éste adquiera un conocimiento de la realidad es necesario que se produzca en él un proceso de sensación, esto significa captar los estímulos del mundo exterior a través de los sentidos. Estos estímulos pueden potenciarse cuando el alumno está en contacto con el ambiente, siendo su percepción

adquirida más compleja (Rivas, 2006), producto de la multiplicidad de sensaciones provenientes del medio.

Para el estudio del paisaje, la observación directa constituye el mejor procedimiento para favorecer la conexión entre el sujeto y el objeto de conocimiento, pero la observación del medio no resulta una actividad tan sencilla, los estudiantes apenas sacan provecho si no se les orienta y prepara convenientemente para ello, ya que debe permitir la adquisición de un vocabulario propio de las ciencias sociales y requiere el empleo simultáneo de procedimiento que afirme lo aprendido.

Pero son más relevantes los argumentos que avalan la propuesta de hacer del estudio del paisaje un tema central en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos geográficos y de ciencias sociales: ya que el carácter integral y complejo del objeto del paisaje posibilita un planteamiento y una perspectiva interdisciplinar (geografía, ecología, sociología, ciencias de la naturaleza, historia, política, antropología, etc.) que favorece el desarrollo de las capacidades transversales, en contraposición de aquellas más vinculadas al conocimiento disciplinar específico. Así mismo, permite la presentación de contenidos de muy diversa procedencia disciplinar que pueden abordarse en forma de redes conceptuales y fomenta el desarrollo de valores fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Según Araya (2005) recalcando el rol del docente, las actividades de observación directa y tutelada, posee un gran potencial motivador, mejorando los resultados formativos del estudio del paisaje, propiciando aprendizajes más significativos y funcionales convirtiéndose en oportunidades para perfeccionar y enriquecer la calidad de las percepciones, para extraer las representaciones e imágenes mentales que los estudiantes se forman sobre el escenario que observan, para ser estimulados en su capacidad de razonamiento geográfico, potenciando una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad espacial.

La observación directa en un Trabajo de Campo, siguiendo las ideas de Liceras (2003), mejoran al ser guiada por un educador, que trata de controlar la percepción espontánea que cada individuo tiene de la realidad, porque las observaciones no guiadas suelen desembocar en resultados excesivamente subjetivos, arbitrarios y de poca o nula

utilidad. Al mismo tiempo destaca el autor, que con la excesiva dirección en una actividad de terreno resulta poco atractivo para los estudiantes lo cual también es un problema.

Considerando la forma de accionar para observar directamente, los primeros pasos deberían ser experimentales y comparativos. Ello atendiendo a que la observación tiene la cualidad de anular intermediarios y riesgos que distorsionen las percepciones; mientras que al mismo tiempo, emerge la captación de sensaciones y emociones que difícilmente puede aportar la observación indirecta.

En el plano de lo experimental se considera como adecuado iniciar la observación no guiada, sin tutelaje para así dar lugar a que cada estudiante vaya recibiendo progresivamente orientaciones que permitan definir errores y correcciones; todo aquello en la búsqueda de un conocimiento objetivo de la realidad.

I.5. El sistema educacional chileno

Históricamente, el sistema escolar chileno, al estilo de la gran mayoría de los sistemas escolares latinoamericanos, desde sus respectivas fundaciones, tuvo un carácter dominado por el centralismo político administrativo. Consecuencia de ello, la educación era responsabilidad ineludible y muchos casos exclusiva del Estado.

A partir de la década de los ochenta, durante el gobierno militar, se traspasó las escuelas dependientes administrativamente y técnicamente del Ministerio de Educación a las Municipalidades. Paralelamente la legislación permitió la creación de un nuevo actor en la política educacional chilena, los sostenedores privados, como cooperadores en la función educativa del Estado, dando inicio al principio de libertad de enseñanza, donde los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Público, Particular Subvencionado y Particular Pagado).

A continuación, se describen las tres modalidades de la educación chilena:

- **Municipales:** Son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.

- **Particulares Subvencionados:** Son establecimientos de propiedad y administración privada, incluyendo los niveles Preescolar, Básico y Medio, quienes reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases.
- **Particulares Pagados:** Son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos.

El sistema escolar chileno está organizado en un nivel básico de ocho años de educación obligatoria que atiende al grupo de edad entre 6 y 13 años y un nivel medio, de cuatro años de duración, que atiende al grupo de edad entre 14 y 17 años en dos modalidades: una definida por el carácter general de su currículum (humanístico-científico) y otra de tipo vocacional (técnico-profesional), que prepara para la inserción en el trabajo. El sistema de educación preescolar atiende a la niñez de 0 a 6 años a través de una diversidad de instituciones tanto públicas como privadas, no tiene carácter obligatorio.

I.5.1. Reforma Educacional en Chile

No es desconocido que vivimos en una época de cambios, transformaciones e incertidumbre, donde los avances científicos y tecnológicos juegan un rol primordial, fenómeno que sin duda no ha quedado fuera de consideración al momento de idear la Reforma Educacional en Chile.

Las demandas dicen relación con las nuevas competencias, con la igualdad de oportunidades, la formación de la ciudadanía para la democracia. En este sentido, la educación es clave para la modernización de la sociedad y para resolver problemas culturales que genera la modernidad; el sistema educativo debe responder a los requerimientos de un país en pleno proceso de modernización.

La Reforma Educacional chilena, a partir de una política educacional que comienza a implementarse en marzo de 1990, fecha que coincide a nivel internacional con el desarrollo de la conferencia mundial de “Educación para Todos”, evento que da cuenta de un cambio de la educación en el mundo. La revaloración de la educación a nivel mundial guarda una estrecha relación con los cambios históricos de fin de siglo, como es el paso de

una sociedad industrial a una del conocimiento, sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y utilización de la información.

No se puede conocer la Reforma Educacional Chilena sin antes revisar un poco de historia en torno a la importancia que le han dado los gobiernos al tema de la educación, sobre todo desde el gobierno del régimen militar hasta la actualidad. Durante la dictadura de los años 1973 - 1990, el gobierno se propuso descentralizar y para ello se traspasó la dependencia de los colegios desde el Ministerio de Educación a los municipios. El Ministerio de Educación sólo mantenía funciones normativas, de definición del currículum y de los libros de texto, de supervisión y de evaluación.

Sin lugar a dudas se puede decir que, en Chile, la década de los noventa estuvo marcada por un fuerte cambio en lo que respecta a políticas sociales. Fue a partir de 1996 cuando se definió y se pone en marcha la reforma como tal. La propuesta de la Reforma Educacional Chilena está contenida en los Decretos 40/96 de la educación general básica y el Decreto 220/98 de la educación media, orientados a la sabiduría y al humanismo, asegurando una formación integral y armónica para las generaciones futuras.

Brunner (1995) destaca que la Reforma Educacional se desarrolla en cuatro esferas que permiten el cambio cualitativo, los cuales son: Programas de Mejoramiento e Innovación, los cuales tienen como objetivo mejorar efectivamente las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje para los estudiantes. La segunda es la Reforma Curricular, a través de la cual se pretende fortalecer la autonomía y participación de los centros educativos, en el sentido que se pregunten colectivamente ¿qué es enseñar? y ¿para qué enseñar?, formulando así programas de estudios propios, pertinentes a sus realidades, expresados en proyectos institucionales realistas y coherentes, además de propuestas curriculares singulares. La tercera esfera está relacionada con el Fortalecimiento de la Gestión Docente, esto es debido a que la Reforma se sustenta en los docentes como factor clave; son los profesores los que harán uso de los múltiples recursos que este proceso ha puesto a disposición de las escuelas y los liceos. Por último, está la Jornada Escolar Completa, la cual es una medida que responde a los cambios en el currículum y la pedagogía que, para lograr sus objetivos de mejoras en la calidad de la educación, necesitan y demandan una extensión de la jornada horaria.

Según Cox (2003) la visión de la Reforma Educacional en Chile, está orientada a mejorar la calidad de la educación, puesto que en el pasado era más importante la cantidad que la calidad de los aprendizajes. Esto significa crear un sistema educativo capaz de reformular el currículo que responda a los requerimientos de los jóvenes del siglo XXI. Para lograr las metas mencionadas, sin duda alguna se requiere de cambios trascendentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica necesariamente reflexionar sobre las condiciones y la naturaleza de éstos.

El tema de educación, en los gobiernos de la Concertación (gobiernos democráticos), pasan a ser políticas prioritarias del Estado, tales como: mejorar la calidad, la equidad y la participación ciudadana. En esta línea la Reforma Educacional tiene como principal meta cambiar cualitativamente el carácter de la educación en Chile. Se considera la calidad como la transmisión de conocimiento pertinente y con significación social, efectividad en la acción de las personas, su capacidad para asumir responsabilidades en el desarrollo político democrático y su actitud para adecuarse reflexivamente a las condiciones culturales, económicas y técnicas de la modernidad. Calidad también significa educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad; no es sólo una misión intelectual, de acumulación de conocimientos, sino que debe ir dirigida a preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real.

Además, pone énfasis en temas tan importantes como la equidad, la no discriminación a los grupos más pobres y vulnerables, fomentar la participación, transformar la cultura escolar, entregar nuevas herramientas para abrir las puertas al mundo moderno, lograr un conocimiento contextualizado, aprender a aprender, adquisición de conocimientos por sobre la acumulación de datos, etc. La equidad también es considerada como central, ya que “la educación ha de ser gratuita para todos aquellos que no estén en condiciones de pagarla” (Ministerio Educación de Chile, 1994). El Estado ha puesto en marcha políticas centradas en la equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables; preocupada de la calidad de los procesos y resultados del aprendizaje; fomentando instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos

institucionales; y finalmente, impulsando la capacidad de iniciativa de las escuelas en la creación y metodología curricular, conservando un núcleo común en todo el país.

En cuanto a las metas y objetivos de la Reforma Educacional Chilena, se puede señalar que, cómo se ha dicho anteriormente, todo se centra en la calidad y equidad.

El propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.

La Reforma Educacional es una meta que involucra tanto al gobierno como a la sociedad completa. Éste plantea que:

“La Reforma Educacional Chilena busca mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes y su distribución social. Esta meta supone dos cambios profundos en la forma de entender la responsabilidad estatal en educación. Por una parte, se ha pasado de un Estado que se hacía cargo de entregar el servicio educacional a todos, a un Estado que se compromete con los resultados que los estudiantes logran a través de la asistencia a la escuela y que pone en el centro de su política los aprendizajes efectivamente logrados”. (García-Huidobro, 1999, pág. 13).

La base fundamental de la Reforma se sustenta en el aprendizaje cualitativo, es decir, mayor calidad en la enseñanza. En este sentido el Ministerio de Educación pone en marcha diversos programas de modernización y mejoramiento de la educación chilena.

“Aprendizaje más que enseñanza, conocimiento contextualizado, aprender a aprender, adquisición de competencias en vez de la acumulación de datos, preparar para la vida antes que para la universidad, capacitar para una vida de trabajo, el lugar de capacitar para un empleo son algunas de las ideas fuerza que están detrás de la vasta y profunda reforma educacional que Chile lleva adelante”. (Najera, 1999, pág. 2)

La Reforma Educacional Chilena se caracteriza por ser gradual y producida desde las escuelas y los liceos. Toma en cuenta los cambios en las condiciones de la sociedad y así pretende transformar y adecuar los sistemas educativos. Además, se plantea afectar paulatina y gradualmente todas las dimensiones del sistema, lo cual debe ser de forma global; es decir, su objetivo es llegar a las formas de enseñar y aprender, los contenidos de

la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos, el financiamiento del sector y el mejoramiento de las condiciones del trabajo de los docentes.

Como marco de encuadre en este proceso de cambio, además, se pretende lograr una formación valórica, capaz de dotar de un carácter moral con mira al desarrollo personal, a la conciencia de la dignidad humana, libertad, deberes y derechos; sentido de trascendencia, respeto, solidaridad, verdad, justicia, belleza, democracia, espíritu emprendedor, patriotismo, identidad y tradición, todo ello representado a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, que tienen que ver con la formación general del alumnado y que, por su propia naturaleza, trascienden un sector específico del saber, es decir, son de responsabilidad compartida de muchos espacios curriculares. Por ello la denominación de transversales. Se les define como aquellos que “hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social” (Ministerio Educación Chile, 1998, pág. 19)

Se habla de un “currículum para la vida”, el cual no debe entenderse como el abandono de los contenidos tradicionales o “teóricos”, sino como una vitalización relacionada con los dilemas e interrogantes de la vida contemporánea. (Ministerio Educación de Chile, 1997)

En tal sentido se puede decir que el objetivo principal de la Reforma, está dirigido a lograr el mejoramiento sustantivo de la calidad del proceso educativo, igualando las oportunidades de aprendizaje significativo para todos los estudiantes, a través de la creación de propuestas curriculares pertinentes, que brinde la cultura y las herramientas adecuadas a los jóvenes de cara al futuro; además mejorar las condiciones de desempeño profesional de los profesores y fortalecer las capacidades de gestión técnicas, pedagógicas y administrativas del sistema escolar.

I.5.2. Currículo educacional chileno

La Reforma Educacional implementada en Chile se traduce en los conocimientos que los estudiantes deben adquirir para avanzar en el sistema educativo. Pero los contenidos aprendidos sólo serán verdaderamente educativos si se anidan en actitudes personales

fundadas en valores, y derivan en destrezas que los habiliten para participar plena y efectivamente en la sociedad.

La Ley General de Educación (LGE) N°20.370, denomina “Bases Curriculares” al conjunto de Objetivos de Aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) coherentes con los objetivos generales establecidos en dicha ley por ciclo o por año para los niveles de educación básica y media. Contemplan Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, así como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo que busca contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Las bases curriculares reemplazan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, centrándose en Objetivos de Aprendizaje (OA) por asignatura, imprescindibles de alcanzar por los estudiantes. Las nuevas Bases Curriculares son el nuevo currículum nacional que reemplaza al anterior Marco Curricular. Este cambio no es sólo un cambio de nombre, sino que implica también un cambio importante en la forma de organizar y estructurar el currículum, en cómo se ordenan y comunican lo que se espera que suceda con los estudiantes durante y al terminar su educación escolar.

Las Bases Curriculares se basan en 4 conceptos fundamentales:

1. Aprendizaje Significativo
2. Aprendizaje para la vida integral
3. Aprendizaje profundo
4. Currículum como apoyo a la gestión pedagógica

Cuadro 1 Bases Curriculares

1. Aprendizaje significativo	2. Aprendizaje para la vida e integral	3. Aprendizaje profundo	4. Currículo como apoyo a la gestión pedagógica
- Curiosidad, motivación e interés por el conocimiento - Importancia transversal del lenguaje - Importancia de los conocimientos previos - Aprendizaje significativo de acuerdo a su edad y contexto	- Importancia de todas las dimensiones del aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) - Enriquecer capital cultural para la equidad - Herramientas para participar en la sociedad - Comunicación	- Pensamiento sustentado en el desarrollo de habilidades y conceptos esenciales - Pensamiento crítico - Pensamiento creativo - Metacognición - Conexiones entre las asignaturas	- Desempeños observables que facilitan la planificación y el monitoreo - Múltiples formas de realización - Reducción del currículo: foco en ideas centrales - Flexibilidad (respeto al 30% de libre disposición y planes de estudio anuales)

Fuente: Mineduc – Unidad de Currículum y Evaluación

Con el propósito de facilitar los procesos de gestión curricular, a continuación, se presenta un cuadro resumen del currículo vigente para cada curso y la fecha de entrada en vigencia programada para las nuevas Bases Curriculares.

Cuadro 2 Resumen del Currículo vigente

Cursos	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1° básico	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC
2° básico	439/433	439/433	439/433	439/433	439/433	439/433	439/433
3° básico							
4° básico							
5° básico							
6° básico							
7° básico	AC/256	AC/256	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC	BBCC
8° básico	MC/240	MC/240	614/ET	614/ET	614/ET	614/ET	614/ET
1° medio	AC/254	AC/254	AC/254	AC/254			
2° medio	MC/220	MC/220	MC/220	MC/220			
3° medio			BBCC/452	BBCC/452	AC/254	FD	FD
4° medio					MC/220		
					BBCC/452		

BBCC: Bases Curriculares. AC: Actualización Curricular. MC: Marco Curricular. ET: En Tramitación. FD: Formación Diferenciada (en etapa de desarrollo).

Fuente: Mineduc – Unidad de Currículum y Evaluación

Se desprende del cuadro anterior, que los establecimientos educacionales, a lo largo de todo el país, tanto en la enseñanza Básica como Media, a corto plazo, deberán regirse por las Bases Curriculares. Desde el año 2014 al 2020, las nuevas Bases Curriculares establecen un listado único de Objetivos de Aprendizaje de 1° a 6° básico, según decreto

supremo 439 y 433 (*Ver Anexo I y II*). Durante los años 2014 y 2015 en 7° y 8° año básico los colegios se rigen por la actualización el Marco Curricular realizada el año 2009, que establece Objetivos Fundamentales, y Aprendizajes Esperados, Contenidos Mínimos Obligatorios (decreto 256 y 240) (*Ver Anexo III y IV*). A contar del año 2016 ya estarán definidas las Bases Curriculares, según decreto 614, el cual se encuentra en trámite en el Consejo Nacional de Educación.

Los colegios de enseñanza media se rigen por la Actualización o Ajuste Curricular, decreto 254 del año 2009 y Marco Curricular, decreto 220 del año 1998 (*Ver Anexo V*), y durante los años 2016, 2017 y 2018 ya estarán formuladas las bases curriculares, decreto 452 (*Ver Anexo VI*). Dada la transición curricular que este cambio implica, y en tanto no se definan bases curriculares para todos los niveles formativos, se mantienen vigentes los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del currículum para los niveles de 7° año de Educación Básica hasta 4° año Medio Secundaria.

Las nuevas Bases Curriculares de 7° Año de Educación Básica a 2° Año de Educación Media, a enero de 2014 se encuentran aprobadas por el Consejo Nacional de Educación. Decreto de aprobación legal, se encuentra en trámite.

El currículum nacional se expresa en un marco curricular y en instrumentos curriculares que lo operacionalizan. Estos instrumentos tienen diversas funciones, cada una orientada al logro de los aprendizajes que se definen en el marco curricular.

El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. Se basa en los principios de la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país. El nivel del Marco Curricular contiene y define los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de cada sector curricular y nivel, así como los Objetivos Fundamentales Transversales comunes al currículo. La estructura del Marco Curricular está llamada a cumplir entonces, una función de articulación y orientación del quehacer educativo; una suerte de carta de navegación que define los trazos gruesos, aunque no el recorrido específico. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen:

- a. Los Planes de Estudio definen la organización del tiempo de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los estudiantes deben cursar y el tiempo semanal que se les dedica. Es el documento de carácter normativo que distribuye las horas de la jornada escolar en los distintos sectores curriculares y en otras actividades curriculares, como Consejo de Curso o las que los establecimientos determinen. Existen planes de estudio propios de cada establecimiento (que han debido seguir el procedimiento de aprobación respectivo), y planes de estudio del Ministerio de Educación para los establecimientos que no tienen planes propios.
- b. Los Programas de Estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En los programas de estudio del Ministerio de Educación se definen Aprendizajes Esperados, por semestre o por unidades, que corresponden a objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo. Se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanza y orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente de aula. Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales. Es un documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse para que los alumnos tengan la oportunidad de lograr los objetivos fundamentales del nivel respectivo. Como en el caso de los planes de estudio, existen programas de estudio propios de cada establecimiento que han debido seguir el procedimiento de aprobación respectivo.

El Ministerio de Educación ha elaborado los programas procurando que éstos:

- Sean un apoyo directo a la actividad del docente, con aprendizajes esperados por unidad o módulo, definición de tiempos aproximados, y criterios de evaluación. Este primer criterio apunta a dar orientación sobre los énfasis y nuevas metodologías de la Reforma.
- Sean flexibles y adaptables, para readecuarlos de acuerdo a realidades regionales y locales, como también, para dejar espacio a la creación de actividades y ejemplos al cuerpo docente.

- Incorporen los objetivos transversales y permitan los vínculos con otras asignaturas.
 - Incorporen nuevos recursos didácticos y metodologías activas, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, para favorecer un aprendizaje activo y el desarrollo de las capacidades vinculadas con el saber hacer.
- c. Los Mapas de Progreso describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada sector curricular y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por el marco curricular. Los mapas describen en 7 niveles de progreso las competencias señaladas, en palabras y con ejemplos de desempeño y trabajos de estudiantes ilustrativos de cada nivel.
- d. Los Niveles de Logro del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) son descripciones de los desempeños que exhiben los estudiantes en los sectores curriculares que al final de cada ciclo escolar evalúa el SIMCE. Los niveles de logro se han construido sobre la base de los desempeños efectivos de los alumnos en la prueba en relación a los objetivos del marco curricular y las competencias descritas en los Mapas de Progreso.

Con la creación del SIMCE, el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Desde 2012, SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se

utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

- e. Los Textos Escolares desarrollan los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos en el aula y fuera de ella, y les entregan explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Para los profesores, los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que pueden ser abordados los contenidos del Marco Curricular.

En los Planes y Programas de estudio se explicitan los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) a alcanzar por los estudiantes en 1 año lectivo.

Se entiende por Objetivos Fundamentales (OF) a las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Son los aprendizajes que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.

El Marco Curricular distingue dos clases de Objetivos Fundamentales:

- a) **Objetivos Fundamentales Verticales (OFV):** son los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media.

En relación a los Objetivos Fundamentales Verticales es preciso distinguir en ellos entre Objetivos Fundamentales por nivel y Objetivos Fundamentales Terminales. En el primer caso, se trata de los objetivos que los alumnos deben lograr en cada uno de los doce años de la Educación Básica y Media. En el segundo caso, se trata de los objetivos que los alumnos deben lograr al término de la Educación Media, para el caso de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

- b) **Objetivos Fundamentales Transversales (OFT):** son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal,

ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro.

La actual Reforma Educacional Chilena, presenta una de las propuestas más innovadoras de las últimas décadas. Es así, que constituye un gran desafío para los educadores: el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales propuestos para la enseñanza básica y media hacen referencia a las finalidades generales de la educación, corresponden a los objetivos formativos que subyacen al conjunto del currículum. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, cognitivo, social y moral de los alumnos. Los OFT deben ser desarrollados tanto a través del currículum manifiesto de los diferentes sectores curriculares, como a través de otras actividades propias del establecimiento educacional y del clima de convivencia interno. Su fin es:

- Contribuir a fortalecer la formación ética de la persona;
- orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal;
- orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo;
- contribuir al desarrollo del pensamiento crítico – reflexivo.

Los OFT no se logran a través de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum. Deben promoverse a través de las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo (por ejemplo, por medio del proyecto educativo institucional, la práctica docente, el clima organizacional, la disciplina o las ceremonias escolares).

No se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores. Supone integrar esos aspectos con el desarrollo de conocimientos y habilidades.

A partir de la actualización al Marco Curricular realizada el año 2009, estos objetivos se organizaron bajo un esquema común para la Educación Básica y la Educación Media. De acuerdo con este esquema, los Objetivos Fundamentales Transversales se agrupan en cinco ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno y tecnologías de la información y la comunicación.

¿Cómo entender los OFT en el contexto del liceo y el aprendizaje? Se pueden entender como aquellos aprendizajes que deben estar incluidos en todos los sectores curriculares, o en subconjuntos de éstos, que pueden tener expresión en distintos ámbitos del quehacer educativo, y que tienen como fin potenciar en los alumnos actitudes y conductas que les ayuden a desarrollar su capacidad reflexiva, su autoestima, su sentido de pertenencia; incentivarlos a trabajar por una buena convivencia escolar y familiar. Estos valores, actitudes y conductas son abordados en profundidad en los Cuatro Pilares de la Educación que establece el informe Delors en 1993: “aprender a aprender”, “aprender a conocer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”.

Los Objetivos Fundamentales Transversales responden a la formación ética de la persona: a orientar el proceso de crecimiento y auto afirmación personal y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras y con el mundo. (Ministerio Educación Chile, 1998)

Los aprendizajes definidos en los Objetivos Fundamentales se refieren a: conocimientos, habilidades y actitudes.

Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Esto considera:

- el conocimiento como información, es decir, como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos y
- el conocimiento como entendimiento, es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos e interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios.

Las habilidades se refieren a las capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes. Las habilidades pueden ser del ámbito intelectual o práctico, y se refieren tanto a desempeños como a la realización de procedimientos basados en procesos rutinarios, o no rutinarios fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación. Las habilidades promovidas por el currículum son especialmente aquellas que exigen elaboración de los sujetos y que constituyen la base del desarrollo de competencias y de la transferencia del conocimiento aprendido en el ámbito escolar a otros contextos.

Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Por ejemplo, el currículum plantea actitudes a inculcar en los alumnos respecto a: desarrollo personal, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones.

Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales de cada nivel educativo.

Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes.

Los OF-CMO del marco curricular están orientados al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en el ámbito social, laboral y ciudadano.

Siguiendo una definición de amplio consenso sobre las competencias, éstas aluden a la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos –saberes– con vistas a un desempeño de excelencia.

Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. Con la finalidad de promover que los alumnos desarrollen competencias, el currículum incorpora los conocimientos de las distintas disciplinas que son fundamentales para comprender la realidad, las habilidades cognitivas y procedimientos que posibilitan integrar y movilizar recursos, y las actitudes personales y éticas que orientan una acción responsable consigo mismo y los demás.

Además, asumiendo que las competencias se desarrollan en la práctica y que lo relevante es que los alumnos logren aprendizajes que puedan transferir a contextos reales, el currículum prioriza la comprensión profunda, el aprendizaje activo, las relaciones entre

saberes y la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, en diversos contextos, preferentemente auténticos o reales.

En el caso de la modalidad técnico-profesional las competencias a desarrollar se expresan en los objetivos fundamentales terminales de cada mención o especialidad.

I.5.3. Bases Curriculares de enseñanza media en el sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las Bases Curriculares (B.C.) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos.

Las B.C. de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se articulan en torno a Objetivos de Aprendizaje para cada nivel escolar. Estos señalan desempeños observables, lo que facilita su seguimiento y evaluación. Están diseñados de modo de permitir que los estudiantes desarrollen de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la asignatura. Constituye una de las principales innovaciones de la Ley General de Educación (LGE). Su estructura simple permite construir un currículo centrado en el aprendizaje.

Estas promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo de formación general, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales y se orientan al desarrollo personal y social de los estudiantes. Estos señalan desempeños observables, lo que facilita su seguimiento y evaluación. Están diseñados para que los alumnos desarrollen de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la asignatura. Deben promoverse para la formación de los jóvenes en las asignaturas, mediante actividades, tareas, evaluaciones y la enseñanza en general, así como también desde el ejemplo y la acción cotidiana del docente y de la comunidad escolar. Los establecimientos pueden

planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa.

Los Planes y Programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ofrece una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta pretende promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el Marco Curricular. Estos buscan promover los principios orientadores de la reforma educacional incorporando los Objetivos Fundamentales Transversales en los distintos niveles de enseñanza, en los distintos contenidos y metodologías que los docentes deben impartir en sus aulas. Esta área es de vital importancia para profundizar los conocimientos de la realidad social que manejan los educandos, tanto en el ámbito nacional como internacional; además de reforzar el sentido de pertenencia a la comunidad nacional, a través del conocimiento más sistemático de sus realidades y problemas.

Esta propuesta curricular busca que los estudiantes perciban que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad. Este énfasis en los desafíos del presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual. De hecho, el currículum de este sector está orientado a que los alumnos desarrollen una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos y geográficos como desde las ciencias sociales, entendiendo que esta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla e interpretaciones para comprenderla, tanto entre disciplinas como al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.

Desde una perspectiva didáctica, esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su

curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales en los cuales se exija –en forma permanente–, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio. En este sentido, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para que ellos apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad. Así, el docente debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos.

Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en los alumnos la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan. Las habilidades de ubicación espacial progresan desde primero a quinto básico, en relación a la ubicación y distribución de procesos naturales y sociales. Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico a cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad, y actuar responsablemente.

Los aprendizajes que promueven el Marco Curricular y los Programas de Estudio apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes. Para tal efecto, esos aprendizajes involucran tanto los conocimientos propios de la disciplina como las habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto del sector de aprendizaje como al desenvolverse en su entorno. Esto supone orientarlos hacia el logro de competencias, entendidas como la movilización de dichos elementos para realizar de manera efectiva una acción determinada. Se trata de una noción de aprendizaje con la cual los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan de manera integrada y, a la vez, se enriquecen y potencian de forma recíproca. Estas no se adquieren espontáneamente al estudiar las

disciplinas. Necesitan promoverse de manera metódica y estar explícitas en los propósitos que articulan el trabajo de los docentes.

Los Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman esta asignatura. Estas habilidades son valiosas herramientas cognitivas necesarias para comprender los contenidos estudiados y para adquirir conocimientos en otras áreas y en diferentes contextos de la vida. Se espera que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la capacidad de procesar la información contribuyan a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada.

a. Habilidades

Son importantes, porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer. Por otra parte, la continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que permitan, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos.

Esta situación hace relevante la promoción de diversas habilidades; entre ellas, ubicarse en el tiempo, resumir la información, desarrollar una investigación, comparar y evaluar la confiabilidad de las fuentes de información y realizar interpretaciones. Se deben desarrollar de manera integrada, porque sin esas habilidades, los conocimientos y conceptos que puedan adquirir los alumnos resultan elementos inertes.

Para esta asignatura, se han organizado las habilidades en cuatro grupos:

1. Pensamiento temporal y espacial

- Se busca que los estudiantes continúen con el desarrollo de las habilidades de aprehensión temporal y de aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio iniciado en el ciclo anterior, para que puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender tanto los procesos y acontecimientos estudiados, como aquellos relacionados con su propia vida.
- En este ciclo de formación general aprenderán a establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos y a comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios.

Asimismo, en estos niveles se espera que los estudiantes sean capaces de comprender y aplicar conceptos más complejos del tiempo histórico, pudiendo reconocer los distintos ritmos y duraciones de los procesos.

- Respecto a las habilidades propias de la geografía, se espera que los estudiantes puedan representar, a través del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares, como los diferentes tipos de información geográfica. Junto a esto, se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio.

2. Análisis y trabajo con fuentes de información

- La utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central de esta propuesta, pues a partir de ellas los estudiantes pueden acceder a una comprensión más global de los fenómenos sociales estudiados en el nivel. El trabajo con fuentes de información supone desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa, que permita analizarlas y así obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas.
- En estos niveles, se espera que el estudiante continúe desarrollando sus capacidades de obtención de información, búsqueda y clasificación de diversas fuentes pertinentes, y que, además, sea capaz de evaluarlas críticamente de acuerdo a la información que contienen, al contexto histórico en el que fueron elaboradas, y a la confiabilidad y validez de la evidencia que entregan. Junto a esto, atendiendo al nivel de madurez de los estudiantes, se espera que sean capaces de contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones, ya sea respondiendo preguntas dirigidas o formulando sus propias preguntas.
- Asimismo, se continúa con el desarrollo de las habilidades relacionadas con la investigación, herramienta fundamental que les permite a los estudiantes avanzar en todas las áreas del conocimiento y desarrollar la rigurosidad, la estructuración clara de ideas, la perseverancia, el trabajo en equipo y el

interés por conocer temas nuevos. En este ciclo, se espera que, a partir de los distintos temas estudiados, sean capaces de realizar proyectos de investigación, de elaborar hipótesis y de aplicar distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información.

3. Pensamiento crítico

- Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis. Implica, asimismo, una actitud esencialmente creativa, capaz de producir nuevas ideas y aprendizajes. Pensar críticamente implica desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer.
- A estos propósitos se orienta el desarrollo del pensamiento crítico en el ciclo que abordan las presentes Bases, y a ello contribuye de manera fundamental la estructura de integración multidisciplinar. En el ciclo anterior, la estructura en ejes favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico relacionadas con un análisis particular de los elementos. En el presente ciclo de formación general, el énfasis está en desarrollar un pensamiento crítico basado en la capacidad de integrar elementos para el análisis y de reconocer la complejidad inherente a los fenómenos humanos que estudian la historia y las ciencias sociales. Particularmente, busca reforzar el interés por conocer y evaluar las distintas visiones e interpretaciones que existen sobre los fenómenos estudiados; comprender que las sociedades se construyen histórica y geográficamente, es decir, que están contextualizadas en un tiempo y en un espacio determinado; que han sido moldeadas por distintas influencias; y que existen relaciones de cambio y continuidad en los procesos que las marcan. Dado que la integración permite abordar los problemas desde distintas perspectivas y ofrece diversas herramientas y conocimientos para resolverlos, contribuye de manera fundamental a desarrollar las habilidades cognitivas y las competencias que son propias de un pensamiento crítico.

4. Comunicación

- Esta habilidad busca reforzar en los estudiantes la capacidad de transmitir a otros –de forma clara, respetuosa y deferente– los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita.
- En este ciclo de formación general, se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de argumentar activamente, en conversaciones grupales y debates, proponiendo soluciones, estableciendo acuerdos y formulando nuevas preguntas para profundizar la discusión. Asimismo, se espera que sean capaces de desarrollar la habilidad de escuchar los planteamientos de otros, procesarlos y contraargumentos en la medida que sea necesario, con una actitud respetuosa y tolerante.
- En síntesis, se busca que logren comunicar principalmente de manera oral y escrita, pero también a través de otros medios, los resultados de sus investigaciones, utilizando una estructura clara, completa y efectiva.

Con el desarrollo de estas habilidades, se espera que los estudiantes logren aprendizajes profundos, los que se adquieren cuando el conocimiento es usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas y para pensar críticamente, entre otros.

b. Conocimientos

Son importantes, porque los conceptos de las disciplinas o sectores de aprendizaje enriquecen la comprensión de los estudiantes sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno, utilizando nociones complejas y profundas que complementan, de manera crucial, el saber que han obtenido por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. Además, estos conceptos son fundamentales para que los alumnos construyan nuevos aprendizajes.

Por ejemplo, si lee un texto informativo sobre el cuidado del medio ambiente, el estudiante utiliza lo que ya sabe para darle sentido a la nueva información. El conocimiento previo lo capacita para predecir sobre lo que va a leer, verificar sus predicciones a medida que asimila el texto y construir este nuevo conocimiento.

Se deben desarrollar de manera integrada, porque son una condición para el progreso de las habilidades. Ellas no se desarrollan en un vacío, sino sobre la base de ciertos conceptos o conocimientos.

c. Actitudes

Son importantes, porque los aprendizajes no involucran únicamente la dimensión cognitiva. Siempre están asociados con las actitudes y disposiciones de los alumnos. Entre los propósitos establecidos para la educación, se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano. Ellos incluyen aspectos de carácter afectivo y, a la vez, ciertas disposiciones.

A modo de ejemplo, los aprendizajes involucran actitudes como el respeto hacia personas e ideas distintas, el interés por el conocimiento, la valoración del trabajo, la responsabilidad, el emprendimiento y la apreciación del paisaje natural.

Se deben enseñar de manera integrada, porque en muchos casos requieren de los conocimientos y las habilidades para su desarrollo. Esos conocimientos y habilidades entregan herramientas para elaborar juicios informados, analizar críticamente diversas circunstancias y contrastar criterios y decisiones, entre otros aspectos involucrados en este proceso.

A la vez, las actitudes orientan el sentido y el uso que cada alumno otorgue a los conocimientos y las habilidades adquiridos. Son, por lo tanto, un antecedente necesario para usar constructivamente estos elementos.

Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son las siguientes:

- a) Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.
- b) Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.

- c) Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
 - d) Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.
 - e) Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.
 - f) Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.
 - g) Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).
 - h) Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.
 - i) Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.
 - j) Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
- (Ministerio de Educación - Bases Curriculares, 2013, p. 193-235).

I.6. Situación actual en Chile del sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria.

I.6.1. Enseñanza de la Geografía en Chile: desafíos actuales y renovación

El CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica), ha profundizado desde 1989 a la fecha, temáticas relacionadas con la didáctica de la geografía, y así mismo Araya & González (2009) han publicado dentro del país un libro titulado: “Presente y futuro de la educación geográfica en Chile”, donde especialistas en el tema han realizado importantes aportes a la educación geográfica en Chile a través de discursos teóricos, ejes problemáticos, líneas de trabajo y proyectos de investigación.

Es clave mencionar que ya desde el último tercio de siglo XX se intenta desarrollar una enseñanza de la geografía menos dependiente de la información concreta que se imparte, donde el valor de la enseñanza se basa en desarrollar facultades de observación y razonamiento. A partir de las revistas antes mencionadas y al realizar una retrospectiva de la enseñanza geográfica, permite comprender el panorama actual de los primeros 10 años del siglo XXI. (Moreno & Marrón, 1996)

En términos generales, el rol de la enseñanza de la geografía, se basa en enseñar los objetos y las acciones actuales en el territorio, la cantidad y la calidad de las interacciones que están presentes en éste, pues dan cuenta de la historia que se está haciendo en ese momento. Se potencian, por requerimientos de la sociedad actual, Rodríguez L. (2007) metodologías que buscan en un contexto educativo no sólo cuantificar cuanto exista en el espacio territorial, sino que permita un análisis espacial a partir del contacto o la observación directa del medio, y así tener un grado de conciencia de su realidad. (Gurevich R. , 1994).

Sin embargo, en la actualidad, la visión real de la enseñanza de la Geografía, es un desacuerdo entre los requerimientos sociales y la enseñanza de ésta, porque según Guerra (1998), haciendo referencia al libro de Moreno & Marrón (1996) “Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica”, a pesar de los reconocimientos académicos que ha tenido la geografía como área del conocimiento social e investigación a todos los niveles educativos, su

proceso de enseñanza - aprendizaje no se ha ajustado formal y masivamente a los tiempos actuales.

Considerando el pensamiento de Rivera (2003), esto se interpreta como resultado de un cierto desfase del proceso de globalización y sus efectos en la educación, ya que se forma a un ciudadano que vive en circunstancias contemporáneas, pero en base a una acción educativa que no está acorde con los cambios de la época.

Tanto Araya (1997), Gurevich R. (2005), Liceras (2003), Rivera (2003), Souto (1999), Rodríguez L. (2007), entre otros, establecen que el rasgo más destacable en la enseñanza de la Geografía, es la cantidad de desafíos actuales que presenta. Este contexto, uno de los ejes principales, es promover aprendizajes que puedan ser utilitarios y cercanos a quienes aprenden.

Bajo la influencia de la globalización y los requerimientos sociales, se pretende considerar una renovación de la enseñanza geográfica, centrada en un estudiante que pueda interactuar en el medio en que se desenvuelve, especialmente siendo consciente de su medio. En esto, González E. (2005) afirma que en la actualidad uno de los principios metodológicos clave para la enseñanza de la Geografía es el de proximidad, y considera como base la observación directa para desarrollar en el alumno capacidades de interactuar con el medio.

Con el ideal de un estudiante activo como necesidad social, surge el rechazo generalizado de los excesos memorísticos en la enseñanza de la geografía tradicional, ya que las necesidades sociales que configuran la Reforma Educativa (Araya & González, 2009) y las sucesivas crisis conceptuales de la geografía, así como las recientes transformaciones de nuestro mundo, son hechos convergentes, que proponen redefinir el papel de la enseñanza de la Geografía como conocimiento útil y necesario para la sociedad contemporánea. (Lara, 1994)

Siguiendo el pensamiento de Rivera (2003), se debate sobre la necesidad de renovar los esquemas tradicionales generado por la transmisión de conceptos y la vigencia de los fundamentos del conductismo, reflejando un atraso de enfoque y metodologías en la enseñanza de la geografía, sobre todo si en la actualidad aparecen nuevas formas de paradigmas en geografía como por ejemplo, el de la percepción, que busca un contacto más

íntimo entre las experiencias del alumno y el conocimiento, como respuesta al contexto de la globalización. (Vincent, Reques, & Souto, 1994)

Profundizando en el rol del profesor, en esta renovación del aprendizaje de la geografía, ésta debe considerar una reflexión constante en su quehacer pedagógico, buscando en ello la utilidad de la información que entrega a sus estudiantes. Según Graves (1997), éste puede preguntarse ¿hasta qué punto lo que él enseña contribuye a la educación general de sus alumnos y alumnas?, vale decir, la utilidad que le puede brindar al aplicar sus actividades como un eslabón en el proceso de formar a una persona con conocimientos.

En la búsqueda de configurar teóricamente esta utilidad y así valorarla. Graves (1997), entrega claves para entender si el conocimiento geográfico enseñado es útil. Este debería reunir características tales como: la obtención de un conocimiento teórico, no va en contra de un código de comportamiento, no son tribales y son justificadas por sí mismas. Los conocimientos entregados deben ser pertinentes y atender a la realidad del estudiante.

Volviendo a esta búsqueda de utilidad en el mundo actual de la enseñanza de la Geografía, en base a las reflexiones de Gurevich, Blanco, & Fernández (2013), se puede entender que posiblemente ahora no interesa conocer inventarios enormes, que además en pocas semanas quedan desactualizados por la vorágine de este mundo, sino más bien que el estudiante pueda decodificar la realidad que los rodea, pueda analizar espacialmente y ser consciente de su entorno. En esto cabe destacar, según Montilla (2005), la interacción con el medio, ya que, el desarrollo de la utilidad del conocimiento geográfico y el contacto con el medio, al alumno le permite analizar, internalizar e interpretar cualquier evento o fenómeno geográfico que haga presencia en el ambiente, porque su efecto es transformarse en un agente capaz de proponer alternativas de solución ante los más grandes problemas ambientales. Por tanto, se considera la necesidad de construir un alumno capaz de entender la realidad, y concretarlo a través de metodologías presenciales en el entorno.

El analizar el concepto de espacio, se vuelve fundamental para una renovación de la enseñanza de la Geografía. Siguiendo el pensamiento de Gurevich R. (1994), se evidencia en el profesorado una debilidad en sus conocimientos, que no posee una referencia de espacio clara ni de los elementos que en él se presentan. Esto trae dos consecuencias según Molina (2002), la primera de ella deja de lado la responsabilidad como profesor que enseña Geografía. Debe saber analizar la información, discriminarla, interpretar los resultados y

determinar sus relaciones en el espacio que analiza; y como segundo elemento, se aprecia una excesiva atención a temas excepcionales o periféricos (geografía del cuerpo, de las actividades culinarias, del vino, etc.), dejando de lado los elementos que son cercanos y útiles como el conocimiento del entorno inmediato local o regional del alumno.

La pérdida de significado del espacio y sus características representan una estática dentro de la renovación de enseñanza de la geografía, ya que se pierde según Molina (2002) y Gurevich R. (1994) un factor clave, tanto de la disciplina y la enseñanza, porque el espacio por sus características y el hombre como agente modificador o alterador de procesos o hechos geográficos son la herramienta conceptual que permite comprender la realidad al alumno, no obstante si con frecuencia los docentes no advierten de que el espacio habla, utilizan categorías de análisis, conceptos o un sistema conceptual para interpretar la realidad, que ya no es a la que respondían esos conceptos que se están estudiando, más bien se usan conceptos de una realidad que está muriendo. La renovación de la geografía pasa por la depuración y clarificación de la noción de espacio, por la investigación de sus categorías de análisis, y por considerar al espacio una variable básica de los hechos sociales.

Según Trinca (1999) el tiempo real con que ocurren los fenómenos y el uso de las tecnológicas que, dentro de la cotidianeidad, surge un mundo en transformación constante sobre el espacio, formas particulares de expresarse y concretarse. Estas se marcan a partir de dos pilares que en la enseñanza no son consideradas, o son dejados de lado: la desterritorialización, donde la figura del Estado-Nación se está viendo absorbida por la globalización; como una imagen de la inmaterialidad de la economía actual, surgiendo una homogeneización de lugares en el mundo.

Se requiere, en resumen, una enseñanza que considere conocimientos útiles y con herramientas conceptuales claras, una enseñanza centrada en el alumno y sus experiencias en el entorno. Sin embargo, la enseñanza de la Geografía y en general de las ciencias sociales, según el pensamiento de Rodríguez E. (2000) y Moreno & Marrón (1996), no se ha caracterizado por el estudio del entorno, ni menos por las metodologías activas, sino que se ha visto dominada por enfoques estrictamente disciplinares, metodologías verbalistas y enciclopedistas, cargada de datos que en ocasiones no cobran importancia en quienes aprenden. Así mismo la geografía se asimila como la memorización de capitales, sistemas

montañosos, accidentes geográficos, demográficos, etc., que desconoce las dinámicas presentes en el territorio, quedando sólo reducida a una parte de lo que es.

Según Rodríguez E. (2000), aparece en este escenario una oposición entre la llamada educación tradicional con predominio del educador sobre el educando, convertido este último en un pasivo “recipiente” de conocimientos, y la educación nueva o progresiva, basada en la actividad, libertad y espontaneidad del alumno. Ésta ya se mencionaba en 1955 por Dubois, que converge en los puntos de Rodríguez E. (2000) y Gurevich R. (1994) quienes se basan en la idea de que la geografía ya no es la localización descriptiva que se enseñó durante largo tiempo, y que hoy día se le confiere el carácter de una geografía investigativa, que tiene sus métodos pedagógicos y disciplinares, que se deben adaptar a las necesidades que sean pertinentes al medio en el que se desenvuelven, velando siempre por un contacto con éste.

Complementando particularmente la metodología tradicional, según Rivas (2006), tiene como elementos centrales el uso casi exclusivamente en el libro de texto y la clase magistral, los que son insuficientes cuando en la enseñanza se pretende abordar la infinita diversidad del mundo físico y la complejidad creciente de las relaciones sociales y del comportamiento humano. La metodología tradicional –de la cuál surgen aprendizajes que no cobran importancia- sólo tiene como resultado un aprendizaje memorístico, repetitivo, dificultando la formación de valores y la conciencia social que pretende lograrse mediante la educación. No se motiva al educando a la participación, debido a la falta de relación con la realidad en la cual se encuentra inmerso.

Rivera (2003) señala que esta metodología de dominio, generalmente expositivo y de un estudiante pasivo, demuestra un estancamiento para la enseñanza de la geografía actual, por lo tanto su renovación a través de metodologías activas y que ofrezcan un contacto con el medio más directo se hacen indispensables, ya que con el método tradicional, al educando se le dificulta el aprendizaje de la dinámica espacial, las interrelaciones existentes entre los elementos que componen el ambiente y su problemática, trayendo con esto, el aislamiento de la escuela respecto a la comunidad a la cual sirve. Bajo una metodología activa, el papel de la geografía en la educación es formar al hombre como un ser autónomo, capaz de decidir por su propia convicción, asumiendo las

consecuencias de sus actos, los cuales se desarrollan en un espacio concreto, en constante reflexión e interacción con el medio.

Por tanto, la enseñanza de la geografía activa debe dar una especial atención al estudio de los problemas geográficos que aquejen al mundo actual, la idea es sensibilizar a los individuos desde la acción educativa escolar. Es preciso formar a los ciudadanos del mundo a partir de la identificación, explicación y transformación de las necesidades geográficas que le apremian, para ello es necesario mirar a lo inmediato.

Según Araya & González (2009) el proceso de renovación de la enseñanza de la geografía, se ve afectado por el efecto que trae la adquisición de una diversidad de datos a través de los más diversos y variados códigos, lo que conduce a promover y aplicar acciones pedagógicas que faciliten buscar, manipular, cuestionar y transformar información, en otras palabras, se busca investigar. Por tanto, en función de esta cantidad de información, el docente debe propiciar la iniciativa de sus educandos en la búsqueda de los datos por sus propios medios, los actos memorísticos deben ser superados por la labor pedagógica formativa de la conciencia crítica, en actividades que confronten la realidad geográfica y ayuden a develar los argumentos que la construyen, en este punto el educando al involucrarse en las actividades escolares con la situación diaria, se enriquecerá de la experiencia.

Como responsabilidad del profesor, debe desarrollar la enseñanza de la geografía como estrategia investigativa en fases, tales como: aproximarse a la realidad, reconstruir y traducir socialmente los conocimientos obtenidos, el objetivo es armonizar los saberes al buscar conexión con la dinámica de la realidad y la subjetividad de los educandos. En primera instancia se identifica el tópico que generará aprendizaje, en una segunda etapa la planificación, la cual se orientará al desenvolvimiento de los procesos pedagógicos y la base para que eso ocurra, entre las técnicas que se pueden utilizar para desarrollar esta segunda fase, se encuentra el Trabajo de Campo, que trae como resultado, confrontar experiencias, indagar en su propia realidad, y aprender en eventos que despliegan su creatividad y su formación (Rivera, 2003)

Souto (1999), recomienda que, para trabajar estas fases y contenidos en la enseñanza de la geografía, se debe proceder de tal forma que el alumnado pueda entender que estas fases son indispensables para representar una situación en forma de pregunta,

como un enigma o problema social, que para ser contestada necesita la formulación de un método de trabajo y el estudio de conceptos que sean múltiples para encontrar soluciones adecuadas.

Complementando lo anterior, la ventaja de la enseñanza de la geografía, es posibilitar la unión de la teoría con la experiencia cotidiana, ya que está inmersa en la dimensión espacial, posibilitando abordajes que van más allá de la enumeración de datos; facilita la construcción de procesos cognitivos, partiendo de una realidad concreta y total hasta llegar a analizar los elementos bióticos, abióticos y culturales del espacio geográfico, establece los fundamentos para valorar el espacio geográfico en el cual está inserto el individuo (Rodríguez E. , 2000) uniendo por tanto, en esta dualidad la cantidad de información, la dirección del profesor y el cuestionamiento de la realidad que pueden interpretarse como bases de una renovación de la enseñanza de la geografía, destacando que el aula no es el único lugar para enseñar o aprender.

1.6.2. La Reforma Educacional y la enseñanza de la Geografía en Chile

La actual Reforma Educacional chilena tiene como finalidad fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en todos los subsectores, entre ellos Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, entendiéndose éste como el proceso mediante el cual el individuo realiza una metacognición, “aprende a aprender” a partir de sus conocimientos previos y de los adquiridos recientemente, logrando una mayor integración en su aprendizaje. En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrar sus actividades en el desarrollo de habilidades y destrezas a través de metodologías activo-participativas.

Considerando los cambios impulsados por la Reforma, entre ellos la forma como los y las estudiantes aprenden, se ha implementado las llamadas nuevas metodologías, que pretenden desplazar a la educación tradicionalista, basada en métodos y técnicas conductistas, donde predominan hábitos de aprendizajes como la memorización y la transmisión de información desvinculadas de la vida y sociedad.

En el nuevo contexto global, la Reforma plantea conectar conceptos con experiencias de vida en el marco social y cultural propio de cada alumno para lograr aprendizajes significativos y permanentes.

De acuerdo a lo anterior, producto de la multiplicidad de objetivos educativos y facetas del estudiante, es necesario considerar que la enseñanza en general, y especialmente en el estudio de la Geografía, se hace necesario implementar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, sin duda alguna, éstas desempeñan un rol fundamental, por cuanto son “el componente didáctico que con sentido lógico y unitario estructura el aprendizaje y la enseñanza” (Álvarez de Zayas, 1997) con la finalidad de acercar en forma efectiva a los alumnos con la realidad de su entorno .

Se considera, hoy en día, que los objetivos de la enseñanza de la Geografía no pueden seguir fundamentándose en disciplinas científicas, por el contrario, hay que partir de las necesidades de los alumnos y de las exigencias del contexto histórico, adquiriendo una conciencia clara sobre la urgencia de cambiar el sistema educativo.

En el campo de la geografía, los cambios sociales y los procesos de enseñanza, trajeron como resultado el intento de los geógrafos para adecuar la concepción científica y educacional de su disciplina a las nuevas demandas de la sociedad. Concretamente, esto exigía una profunda revisión de los planes de estudio en vigencia, a los que se reprochaba estar sobrecargados de contenidos y no correspondía a las necesidades de una nueva realidad social muy distinta a la tradicional.

Las respuestas a este reto de innovación han sido muy diversas, según los países y las propias tradiciones científicas y pedagógicas.

Al mismo tiempo, la reflexión en torno al proceso didáctico de la enseñanza de la Geografía, debe estimular una actitud creativa, generadora de propuestas de enseñanza-aprendizaje que apoyen y promuevan el desarrollo cognitivo, afectivo y valórico de los jóvenes. (Gurevich R. , 1998)

I.7. Programas de Estudios de la Enseñanza Media en Chile

La entrega de nuevos programas es una buena ocasión para reflexionar acerca de los desafíos que enfrentan los educadores en Chile.

El colegio tiene por objeto permitir a todos los estudiantes de Chile acceder a una vida plena, ayudándolos a alcanzar un desarrollo integral que comprende el aspecto espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Es decir, se aspira a lograr un conjunto de aprendizajes cognitivos y no cognitivos que permitan a los alumnos enfrentar su vida de la mejor forma posible.

Los Programas de Estudio, aprobados por el Consejo Nacional de Educación, buscan efectivamente abrir el mundo a los jóvenes, con un fuerte énfasis en las herramientas clave, como la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. El manejo de estas habilidades de forma transversal a todos los ámbitos, escolares y no escolares, contribuye directamente a disminuir las brechas existentes y garantizan a los alumnos una trayectoria de aprendizaje continuo más allá de la escuela.

Asimismo, el acceso a la comprensión de su pasado y su presente, y del mundo que los rodea, constituye el fundamento para reafirmar la confianza en sí mismos, actuar de acuerdo a valores y normas de convivencia cívica, conocer y respetar deberes y derechos, asumir compromisos y diseñar proyectos de vida que impliquen actuar responsablemente sobre su entorno social y natural. Los Programas de Estudio son una concreción de estas ideas y se enfocan a su logro.

La secuencia curricular sigue un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual. En cada año, se ha realizado una selección de contenidos en función de los temas considerados más relevantes para una formación general, y que permiten estructurar significativamente los diferentes períodos y procesos que abarca la propuesta curricular de esta asignatura.

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

Un primer objetivo del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les

permita una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro.

Otro objetivo del sector es la comprensión de la sociedad a través de su relación con el territorio. Es fundamental que los alumnos incluyan en el análisis de la sociedad, sea en el pasado o en el presente, los Historia, Geografía y Ciencias Sociales procesos de adaptación y transformación que marcan la relación dinámica y constante entre el ser humano y su ambiente.

I.7.1. Orientaciones didácticas del sector de aprendizaje

El objetivo de los lineamientos didácticos de la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales es dar claves de interpretación para la lectura y aplicación del programa, sin perjuicio de las alternativas didácticas propias que el docente o el establecimiento decidan poner en práctica.

Las orientaciones didácticas generales del sector se resumen en:

- a) El aprendizaje activo a través de la investigación; supone desarrollar la curiosidad e imaginación de los estudiantes y su habilidad de búsqueda, organización y análisis de información.
- b) El estudio cuidadoso y riguroso de los vínculos entre pasado y presente; esto incluye observar siempre el contexto histórico, valorar las particularidades del pasado y del presente, y buscar conceptos que les ayuden a comprender de forma empática el pasado y a relacionarlos con las realidades próximas de los estudiantes.
- c) La explicación de los fenómenos en estudio desde la multicausalidad; se debe insistir en que el alumno busque relaciones cada vez más complejas entre pasado y presente, ser humano y territorio, ciudadano y Estado.
- d) La búsqueda de la motivación del estudiante, a través de la libertad para elegir temas, personajes, fuentes y actividades que puedan serle interesantes, familiares o particularmente importantes en su región o localidad.

- e) El uso directo y sistemático de fuentes de diversa naturaleza, centrado en la obtención de información, su sistematización y el reconocimiento de posturas, tendencias e interpretaciones variadas de la historia.
- f) La lectura y escritura como actividades primordiales para que el alumno incorpore información de forma sistemática y concrete lo obtenido en productos tangibles que estimulen el rigor, la exactitud, la comprensión y el análisis.
- g) El uso de vocabulario y de conceptos propios de las disciplinas de forma precisa, estimulando su utilización en distintos contextos.
- h) El ajuste de los contenidos, habilidades y actitudes según el ciclo en que están los alumnos. Mientras que en la enseñanza básica se requiere un trabajo constante con fuentes concretas e investigaciones simples que familiaricen al estudiante con el descubrimiento del pasado y la síntesis de información, en la enseñanza media se requiere reforzar la interpretación histórica de fuentes diversas, el reconocimiento de sesgos y el análisis crítico de los contenidos.

Es importante recordar que la propuesta pedagógica del Programa de Estudio para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se basa en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO). En este marco, los OF-CMO se organizan didácticamente a través de Aprendizajes Esperados para las distintas unidades del Programa.

La ley dispone que cada establecimiento pueda elaborar sus propios programas de estudio, previa aprobación de los mismos por parte del Ministerio de Educación.

Además, se presenta un conjunto de elementos para orientar el trabajo pedagógico que se realiza a partir del programa y para promover el logro de los objetivos que este propone.

Este programa de estudio incluye:

1. Nociones básicas: esta sección presenta conceptos fundamentales que están en la base del Marco Curricular y, a la vez, ofrece una visión general acerca de la función de los Mapas de Progreso
2. Consideraciones generales para implementar el programa: consisten en orientaciones relevantes para trabajar con el programa y organizar el trabajo en torno a él

3. Propósitos, habilidades y orientaciones didácticas: esta sección presenta sintéticamente los propósitos y sentidos sobre los que se articulan los aprendizajes del sector y las habilidades a desarrollar. También entrega algunas orientaciones pedagógicas importantes para implementar el programa en el sector
4. Visión global del año: presenta todos los Aprendizajes Esperados que se debe desarrollar durante el año, organizados de acuerdo a unidades
5. Unidades: junto con especificar los Aprendizajes Esperados propios de la unidad, incluyen indicadores de evaluación y sugerencias de actividades que apoyan y orientan el trabajo destinado a promover estos aprendizajes
6. Instrumentos y ejemplos de evaluación: ilustran formas de apreciar el logro de los Aprendizajes Esperados y presentan diversas estrategias que pueden usarse para este fin
7. Material de apoyo sugerido: se trata de recursos bibliográficos y electrónicos que pueden emplearse para promover los aprendizajes del sector; se distingue entre los que sirven al docente y los destinados a los estudiantes. (Ver Anexo VII-VIII-IX-X)

I.8. La enseñanza de la Geografía en la Formación del Profesorado: el caso de la Universidad de Los Lagos, ciudad Osorno.

I.8.1. Historia de la Escuela de Pedagogía en la Universidad de Los Lagos.

Esta tradición se vio reforzada el año 1998 con el Programa de Formación Inicial de Docentes (PFID), mediante el cual se reformuló el plan de estudios de varias de las actuales Pedagogías. La finalidad curricular de este proyecto se centró en replantearse el modelo centrado en las asignaturas para dar paso a la organización de núcleos temáticos de contenido y de didáctica, rediseñando los enfoques curriculares, implementando prácticas tempranas, entre otros aspectos. Se buscaba entonces corregir las deficiencias de entrada de los alumnos que ingresan a nuestra Universidad. La reprobación en los núcleos resultó ser muy alta, lo que indicaba que los estudiantes alcanzaban a cubrir limitados objetivos de los programas de estudio en su formación, constituyéndose de esta forma, en un factor

determinante de la dificultad académica. La propuesta de solución fue cambiar las formas didácticas y de contenido, mediante el diseño de un programa curricular renovado.

Desde el 2003 se diseñaron e implementaron en la Universidad programas de competencias transversales, creándose el CTRAP (Competencias Transversales para el Aprendizaje), CTI (Competencias Transversales para el idioma inglés), Competencias básicas TIC's. Además, se creó el Programa de Formación General, con una oferta de cursos fuertemente vinculados a la misión institucional que, en la perspectiva de aportar a una formación integral, conecta al estudiante con la realidad regional. La instalación progresiva de estos programas ha significado que recién desde el 2010 se fueran incorporando a las carreras pedagógicas.

Adicionalmente ha impulsado el proyecto ULA 0703 de mejoramiento docente, el que ha permitido desarrollar recientemente la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular – UDEDOC-. Éstas permitirán promover innovaciones en docencia Universitaria (didácticas, metodológicas, evaluativas, etc.) y profundizar los procesos de rediseño curricular en todas las carreras de la Universidad.

Finalmente cabe destacar que durante el 2010 se generó una Comisión para desarrollar una propuesta de creación y funcionamiento de la Escuela de Pedagogía que fue las bases para el actual desarrollo de esta nueva institucionalidad.

La Universidad de Los Lagos imparte en la actualidad 11 carreras pedagógicas entre sus dos campus (Puerto Montt y Osorno), que albergan a la mitad de los estudiantes de pregrado (52% del total de la matrícula).

I.8.1.1. Misión y Visión de la Escuela de Pedagogía

Misión

Para contribuir al país, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos tiene como misión desarrollar la formación inicial y continua de un profesor integral que aporte al mejoramiento de la realidad educacional local, regional y nacional. Para ello despliega acciones que conduzcan a la calidad en la gestión de las carreras, coordinación con el medio, desarrollo de docencia universitaria, mejoramiento continuo del currículum y evaluación permanente de resultados.

Visión

La Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos, espera constituirse en un plazo de 5 años, en un referente regional, capaz de integrar y articular los saberes pedagógicos y disciplinarios que garanticen la formación de profesionales de la educación que atiendan la diversidad social y cultural de los estudiantes, contribuyan a la democratización del conocimiento, mejoren significativamente los aprendizajes, en contextos de creciente complejidad.

I.8.1.2 Funciones de la Escuela de Pedagogía

En el Decreto Universitario DU 2764, año 2010 se establecen que los principales objetivos de la Escuela son:

- a. Gestionar el currículum de formación de profesores/as.
- b. Administrar la docencia de pregrado y el perfeccionamiento docente de acuerdo a las necesidades de las carreras adscritas y de la escuela como un todo.
- c. Administrar los recursos de las carreras pedagógicas adscritas a ella.
- d. Propiciar la realización de proyectos de desarrollo académico inherentes al fortalecimiento de las carreras pedagógicas.
- e. Articular las actividades académicas que demande la formación de profesores/as.
- f. Incentivar y asegurar la colaboración y el trabajo académico inter y transdisciplinar en el ámbito de la docencia, con los departamentos que sustentan el desarrollo de las disciplinas.
- g. Vincular la formación profesional con los requerimientos propios del medio socio-laboral, contribuyendo a la actualización permanente del currículum de formación de profesores/as inherentes a las carreras pedagógicas adscritas a la Escuela.
- h. Desarrollar políticas y procedimientos de aseguramiento de la calidad con miras a la acreditación de las carreras pedagógicas.
- i. Articular la constitución de redes con organismos públicos y privados, que favorezcan el desarrollo de prácticas tempranas, progresivas y profesionales.

- j. Establecer vacantes y promover el ingreso de estudiantes talentosos a las Carreras Pedagógicas.

I.8.2. Carrera Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía

El estudiante de la carrera es un profesional que se destaca por poseer una base de conocimientos y de métodos de análisis, lo cual le permite participar activamente en los procesos de adaptación del alumnado a la realidad de la sociedad contemporánea. En este campo, maneja conceptos que le otorgan la posibilidad de transformarse en un ciudadano activo de esta sociedad, integrado en su entorno, capaz de entenderlo, explicarlo y de permitir la integración de los alumnos en este medio social.

I.8.2.1. Historia de la carrera

La carrera de Historia y Geografía se crea en primera instancia el año 1972 en la sede regional de la Universidad de Chile, en Osorno, discontinuándose en el año 1973. Cabe señalar que, en 1974, se dictaba en la Sede Regional de la Universidad de Chile la carrera de Educación General Básica mención en Ciencias Sociales, manteniéndose el cuerpo docente. A partir de 1978 se cierra aquella mención y se reabre Pedagogía en Historia y Geografía, manteniéndose en funcionamiento durante el período en que aquella se transformó en el Instituto Profesional de Osorno (IPO) entre 1981-1992, desarrollándose hasta la fecha como una de las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos en calidad de acreditada.

Durante el período del IPO, la carrera estuvo asociada al Departamento de Educación, con todas las otras carreras del área pedagógica y dirigida por un Coordinador de carrera y áreas (Historia/Geografía). Cuando el Departamento de Educación se reestructuró, y del mismo modo que las otras carreras, ésta se integró en el Departamento de Ciencias Sociales y Administración, siendo la carrera administrada por un coordinador de carrera. Actualmente la carrera se adscribe sólo al Departamento de Ciencias Sociales y es administrada por un jefe de carrera. A partir del año 1992, la carrera se enriquece con aportes de otros departamentos o carreras en ámbitos tales como: Educación, Informática,

inglés, entre otros. Cuestión que se encuentra plenamente vigente, por la formación pedagógica que poseen los estudiantes, en la cual el Departamento de Educación y de Humanidades y Artes tiene una amplia representación.

Se debe destacar que la apropiación de las asignaturas de didáctica, ayer generadas por el Departamento de Educación y hoy por los profesores de la carrera, ha permitido fortalecer la identidad en el ámbito pedagógico y disciplinario.

El cuerpo docente se ha desarrollado en relación con la evolución de la carrera. En efecto, antes del año 90, no había profesores con postgrado; al año 2009, el 77% de los docentes posee grado en la especialidad y el resto se encuentra en proceso de lograrlo. Lo anterior se traduce en un aumento significativo de la productividad lo cual ha permitido que el mayor porcentaje de sus académicos pertenezca a las tres más altas jerarquías de la Universidad, lo que se refleja en mayor cantidad de proyectos, publicaciones, participación en congresos, etc.

Otro dato relevante, es el aumento de la atracción de la carrera. Por ejemplo, para 1994, la carrera obtuvo 18 postulantes para treinta cupos. Las razones que en su momento se esgrimían para esta baja en la atracción, era principalmente la crisis sufrida por las pedagogías a nivel nacional durante la década de los noventa. No obstante, esta situación ha sido revertida en el primer decenio del siglo XXI. Por ejemplo, en materia de cobertura de cupos y puntajes concernientes al ingreso, las cifras mejoran notoriamente, para el año 2005 se aumenta el número de cupos de 30 a 35, esto sumado a la mejora de los puntajes de ingreso y a la elección en primera opción de la carrera, denota cambios profundos en estos últimos tiempos.

Los nuevos desafíos de la carrera, llevaron a todo el equipo a formular un nuevo perfil educativo y su respectivo plan de estudios. En este nuevo escenario, el Plan 1681 entró en vigencia el año 1998, ideado bajo nuevas concepciones pedagógicas (constructivismo) y con nuevos objetivos educacionales. Dicho plan se mantiene hasta la fecha y obtuvo su primera generación de egreso en el año 2002. Producto de las evaluaciones periódicas del cuerpo docente y de las evaluaciones aplicadas en cada semestre a los estudiantes, al Plan de Estudios se le agregaron una serie de prerrequisitos considerados necesarios para mejorar la trayectoria y la calidad educativa que requieren los estudiantes.

No obstante, lo anterior, la acreditación de la carrera en el año 2006 (Acuerdo N°375), se inició un nuevo proceso de revisión orientado a la redefinición del perfil del egresado. Este proceso, llevó en un primer momento a un explicitación de capacidades y destrezas propias de la formación del egresado y como consecuencia de ello a la construcción de una propuesta de malla curricular. Actualmente, la propuesta de malla se encuentra en revisión, discusión, y variados debates que permitan obtener las aportaciones de todos los actores, para perfeccionarla a partir de la inclusión de intereses, preocupaciones y diversidad de experiencias.

I.8.2.2. Perfil de egreso

El Profesor de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos es un profesional que se destaca por poseer una sólida base de conocimientos y de métodos de análisis que le permite participar activamente en el proceso de adaptación del alumnado a la realidad de la sociedad contemporánea. En este campo, maneja los conceptos que le permiten transformarse en un ciudadano activo en esta sociedad, integrado en su entorno, capaz de entenderlo, explicarlo y de permitir la integración de los alumnos en este medio social.

Al buen equilibrio entre los conocimientos y análisis se agrega el manejo de métodos y técnicas de aprendizaje adaptables al medio en el cual desarrolla su actividad. Dicho perfil corresponde a los lineamientos de la Institución y se enmarcan a su vez en las líneas de desarrollo Departamental, en la cual se encuentra inscrita, como dentro de los nuevos enfoques asumidos por el MINEDUC, en el ajuste curricular del año 2009.

I.8.2.3. Perfil de Licenciado en Educación

El Licenciado en Educación de la Universidad de Los Lagos es un graduado con actitudes, habilidades y conocimientos de la estructura conceptual y epistemológica de las ciencias de la educación y de las situaciones educativas que le permiten integrar equipos de

investigación y generar conocimientos asociados al mejoramiento de su propio desempeño, de la unidad educativa a la que pertenece y de los contextos próximos.

Las competencias del graduado en Licenciatura en Educación de la Universidad de Los Lagos son:

1. Posee una identidad ligada al servicio público, sustentada en un compromiso ético y profesional que le permite contribuir en los contextos educativos en los cuales participa.
2. Investiga la realidad educativa de su contexto de desempeño profesional
3. Identifica, analiza e interpreta el fenómeno educativo, considerando el contexto inmediato, los marcos o enfoques teóricos y metodológicos provenientes de las ciencias de la educación.
4. Diseña y propone soluciones a situaciones educativas específicas, sustentadas en fundamentos teóricos y metodológicos propios del campo de las ciencias de la educación.

I.8.2.4. Estructura curricular

La Licenciatura en Educación otorgada por la Universidad de Los Lagos considera núcleos de formación que se vinculan explícitamente con áreas del saber de las ciencias de educación. Con el propósito de establecer explícitamente estos núcleos se propone homologar los núcleos propuestos para la formación de Licenciado con los núcleos respectivos en cada una de las carreras pedagógicas de la Universidad.

A continuación, se presenta la Malla Curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad de Los Lagos – Osorno.

Cuadro 3 Malla Curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media de la Universidad de Los Lagos – Osorno.

Línea de Formación	1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre	7° semestre	8° semestre	9° semestre
Historia	El Hombre, la Historia y las Ciencias Sociales		Historia Retrospectiva de América y Chile		Historia Retrospectiva del sist. económico contemporáneo		Historia Retrospectiva del Sistema Político Actual		Seminario en Historia, Geografía o Didáctica de las especialidades
Geografía		Técnicas para el Estudio y Aprendizaje de la Geografía		Dinámica del Medio Natural		Los Impactos Socioeconómicos sobre el Territorio		Organización del Espacio y Ordenamiento Territorial	
Instrumental	Lengua Materna	Lengua Extranjera: Inglés							
Informática Educativa	Introducción a la Computación		El Aporte de la Multimedia a la Informática Educativa	Internet y Software Educativo	Programación y Desarrollo de Software	Taller de Software Educativo y Realidad Virtual			
Educación como proceso social	La Reforma Educacional	La Cultura Juvenil y el Rol del Profesor	Misión, Vocación y Profesionalidad del Profesor	El Establecim. Educ. como Centro de Aprendizaje y Desarrollo Personal	Fundamentos Curriculares para el Cambio Pedagógico	Planificación, Programación y Evaluación de Aula	Legislación, Adm. y Gestión Educacional. Deberes y derechos de los profesores	Orientación y jefatura de curso	
Psicología		Características Biopsicosociales del Adolescente	Desarrollo de la Identidad del Adolescente	Desarrollo Sexual y Afectivo en el Adolescente					
Conocer y Aprender		Fundamentos Filosóficos y Epistemológicos del Conocer y Aprender	Fundamentos Pedagógicos del Conocer y Aprender	Fundamentos Psicológicos del Conocer y Aprender					
Didáctica				Didáctica de la Especialidad I	Didáctica de la Especialidad II	Didáctica de la Especialidad III	Didáctica de la Especialidad IV	Didáctica de la Especialidad V	
Practica Profesional				Observación del Sistema Escolar y su Entorno	Talleres A.C.L.E.	Ayudantía en la Gestión Pedagógica	Observación Iniciación a la Docencia	Investigación y Docencia en el Aula	Proceso de Interacción Didáctica y Jefatura de Curso

Cuadro 4 Módulos de la malla curricular

Módulos propuestos para la Licenciatura	Módulos actualmente de las pedagogías que se vinculan a la propuesta y que pueden explicitar la formación de Licenciatura
Filosofía de la Educación	Fundamentos Filosóficos y epistemológicos del Aprendizaje
Antropología de la educación	Cultura Juvenil y el Rol del Profesor
Sociología de la Educación	Misión, Vocación y el rol del profesor
Psicología del Aprendizaje.	Fundamentos Psicológicos
Currículum y Evaluación.	Fundamentos Curriculares para el cambio pedagógico Planificación, programación y evaluación en el aula
Políticas Educativas.	Políticas Educativas
Metodología de la Investigación	Metodología de la investigación: La asignatura de Establecimiento de Educación como centro de Aprendizaje. Didáctica V
Seminario de Grado	Seminario de Egreso

El Plan de Estudio tiene una estructura curricular dividida en áreas, las cuales están sustentadas en Líneas de Formación, que son ejes fundamentales en la formación de profesores de cada carrera.

Cada Línea de Formación se operacionaliza a través de núcleos temáticos, entendidos éstos como temas o problemas complejos propios de la disciplina y finaliza con un Taller de Integración, destinado a establecer relaciones entre los diversos aspectos tratados en cada Núcleo Temático.

La malla curricular actual fue ideada en el marco de la reforma educacional por un grupo de profesores de la Universidad de los Lagos a través del Programa de Formación Inicial de Docentes (PFID) puesto en marcha en 1998. El pasar de asignaturas tradicionales a los núcleos fue motivado por el hecho de no querer fragmentar el conocimiento y de permitir una visión más global de la realidad. Estos núcleos apuntan a preocupaciones y problemas reales, privilegian en su enseñanza los enfoques sintéticos y valorizan la divergencia. En 2001, los profesores y estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, estimaron pertinentes aportar algunas modificaciones a esta malla, después de

tres años de funcionamiento, e integraron una serie de prerequisites para cursar dicha malla, un reglamento para los seminarios de fin de estudios y una serie de cursos electivos privilegiando el contenido sobre temas específicos. (Universidad de Los Lagos, 2015)

CAPÍTULO II

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. Introducción

Para Hernández, Fernández, & Baptista (1998), la investigación entre sus propósitos puede solucionar problemas prácticos y es una herramienta que ayuda a conocer y resolver un problema.

Para lograr el objetivo, es necesario analizar detalladamente lo que se va a investigar como indican Labovitz y Hagedorn (1976) citados por Hernández, Fernández, & Baptista, 1998, pág. 3 “cuando una persona desarrolla una idea de investigación debe familiarizarse con el campo de conocimiento donde se ubica la idea”. Esto significa que el investigador debe estar en conocimiento pleno del tema y tener la habilidad personal para enfocar bien el estudio.

En el presente apartado se abordará la forma como se organizó la investigación.

II.2. Hipótesis y Variables

El Trabajo de Campo se percibe como funcional al logro de los propósitos del paradigma Constructivista y en el contexto de la Reforma Educacional chilena. Sin embargo, esta actividad educativa tiene un incipiente desarrollo teórico y práctico, careciendo de una implementación regular en el sistema formativo correspondiente al área de estudio. Esta cuestión involucra tanto la condición de disciplina de la geografía como su carácter de metodología para la educación. En ello se considerará el contacto con la realidad para explicar su funcionamiento y dinámica, aspecto que representa un importante aporte para iniciar científicamente al estudiante secundario. La débil frecuencia de salidas a terreno resulta demostrativa del enunciado anterior; a lo cual se agrega la carencia de documentos consolidados por la vía de prácticas críticas, consecutivas y a partir de la formación de comunidades docentes. Lo anterior con el objetivo de orientar al estudiante en

la observación de su entorno más cercano y que lo sitúe en la labor de registrar, explicar, interrogar y problematizar sobre la realidad.

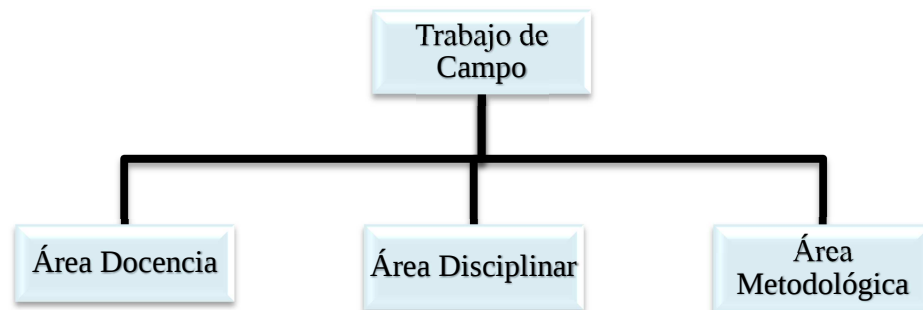
Dicha situación, en consecuencia, pone en jaque algunos de los principios que se comprometen a nivel de Reforma Educacional. Es decir, se trata de un impacto que tal vez sea incipiente o prácticamente nulo.

La selección de la siguiente transcripción del marco teórico de este estudio, resulta demostrativa de la necesidad de incorporar el trabajo de terreno en forma sistemática a los contenidos del currículum escolar.

En esta línea, en la actualidad se plantea la necesidad de implementar un “*currículo para la vida*”, capaz de tratar contenidos referidos a los grandes cambios globales, que respondan a la realidad nacional, incorporando los recientes avances de la pedagogía, en cuanto a su pertinencia y relevancia.

“Hoy, el desafío es elevar la calidad de la educación. Sin ello no podremos seguir avanzando hacia una sociedad más justa y de mayor desarrollo. Una educación de calidad no significa solamente el desarrollo de las competencias requeridas para el trabajo y el desarrollo económico (capital humano), sino también el desarrollo personal y social de los individuos (derecho humano), ambas dimensiones son fundamentales para lograr una educación de calidad”. (Ministerio Educación de Chile, 2007, pág. 5)

En respuesta a los objetivos planteados en este trabajo, se pueden diferenciar tres áreas de interés: El área Docencia que indaga en el modelo de enseñanza que se está desarrollando en las aulas, el área Disciplinar que profundiza en los conocimientos específicos sobre contenidos de la geografía con la finalidad de medir conocimiento y la Metodológica siendo esta el área central de esta investigación profundizando en el Trabajo de Campo desarrollado por docentes y estudiantes.

Figura 1 Variables

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 1, se muestra la relación de las tres áreas de la investigación con la estrategia central: el Trabajo de Campo. La docencia tiene una programación, organización y contexto específico de ejecución (reforma educacional), que responde a la política educativa que se resguarda en una institucionalidad dirigida por el Ministerio de Educación chileno, en sus estatutos legales por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual se complementa con la Ley General de Educación (LGE).

El área Disciplinar indaga en los conocimientos específicos de los docentes en el área de la geografía y su perspectiva sobre el conocimiento y utilización del Trabajo fuera de aula que aporta al aprendizaje de esta disciplina.

Y finalmente el área Metodológica que buscará medir los conocimientos de los docentes sobre las diferentes formas de hacer Trabajo fuera de aula para mejorar el aprendizaje de la geografía. Todos estos factores son los que influyen en el Trabajo de Campo y es lo que esta investigación busca dilucidar.

Es complejo comprender cómo se desarrolla el Trabajo de Campo para la enseñanza de la geografía, que implica considerar e integrar una importante cantidad de elementos y características que componen el conjunto necesario para que el docente desarrolle estas actividades. Tal complejidad se incrementa si se tiene en consideración que esta investigación se basa en el trabajo de terreno en la práctica docente.

El marco regulador de la docencia, los conocimientos específicos de la disciplina y el manejo de metodologías de Trabajo de Campo, son instancias que forman al profesor de

Pedagogía en Historia y Geografía, las cuales se ven afectadas por una serie de variables independientes. La identificación de estas variables es el punto de partida para definir un perfil de los docentes y estudiantes. Las variables identificadas en esta investigación serán relacionadas con su contexto de trabajo y formación docente, enfocando datos de su lugar de trabajo e información personal tales como: género, institución de egreso y años de experiencia docente. Un breve análisis de cada una de ellas en este apartado, deberá permitir la concreción de éstas en indicadores y criterios que orienten el proceso de investigación, y también las áreas específicas que forman parte del cuestionario y entrevista aplicada.

En el cuestionario aplicado a los docentes de nivel medio de la ciudad de Osorno, se consideró las siguientes variables:

a) Género

Se incluyó el indicador género relacionado con la distribución de hombres y mujeres, tanto para el caso de los docentes activos en el sistema educativo como los estudiantes que cursan el VIII semestre de pedagogía que además cumplen con sus prácticas profesionales en establecimientos educacionales de enseñanza secundaria.

A continuación, se presenta la distribución de frecuencia por género para docentes y estudiantes:

Cuadro 5 Distribución de frecuencias Género Docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	30	48,4
Femenino	32	51,6
Total	62	100,0%

El género corresponde a los docentes activos al momento de aplicar el cuestionario, con un total de 62 profesores, el 51,6 % corresponde al género femenino (32 profesoras) y un 48,4% al género masculino (30 profesores), todo/as distribuidos en las distintas modalidades de educación secundaria de la ciudad de Osorno-Chile.

Cuadro 6 Distribución de frecuencias Género Estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	14	46,7
Femenino	16	53,3
Total	30	100,0%

En el cuadro 6 se observa la frecuencia y porcentaje del indicador género, los 30 estudiantes de la muestra corresponde a la totalidad de alumno/as que se encontraban cursando el último semestre de la carrera en el primer semestre 2016 (marzo- julio). De la totalidad el 53,3% corresponde al género femenino (16) y el 46,7% representan el género masculino (14).

b) Tipo de establecimientos educacionales

La variable contextual y su relación con la práctica del Trabajo de Campo en geografía no están resuelto, por lo que es un interesante indicador a determinar en este estudio. Sin duda la utilización del Trabajo de Campo como metodología didáctica no lograría resultados de aprendizaje sin capacidades y conocimientos disciplinares, pero también es determinante el contexto específico en el cual el docente se desenvuelve.

Es por ello que se considera el contexto: establecimiento educacional el cual debe estar delimitado con claridad, especificando un indicador que es especialmente relevante para esta investigación.

El Contexto Institucional se refiere al tipo de establecimiento delimitado por las tipologías institucionales en las que desarrolla la actividad profesional: Colegios Públicos o Municipales, Colegios Particulares Subvencionados y Colegios Particulares Pagados.

A continuación, se observa la frecuencia por tipo de institución.

Cuadro 7 Tipo de Establecimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	23	37,1
Particular Subvencionado	36	58,1
Particular Pagado	3	4,8
Total	62	100,0%

En Chile existen tres modalidades de educación: básica o primaria (1° a 8° básico de 6 a 13 años aprox.); enseñanza media o secundaria (1° a 4° medio de 14 a 18 años aprox.). Como el estudio se realizó en la ciudad de Osorno- Chile, en el cuadro 7 se observa el número de docentes distribuidos activamente en las tres modalidades demostrando que 36 de los 62 profesores de Historia y Geografía de enseñanza media (58,1%) pertenecen al sector Particular Subvencionado, este alto porcentaje responde a la mayor cantidad de colegios subvencionados existentes en la ciudad de Osorno, cambio sustancial que se inició a partir de la libertad de enseñanza impuesto por el gobierno militar en el país (1973-1989).

El universo de profesores de la especialidad en educación secundaria al momento de realizar la aplicación del instrumento para recoger los datos de esta investigación (2015) era de 62 profesores.

c) Nombre de establecimiento

A continuación, se muestra tabla de distribución de frecuencia y porcentaje de los distintos establecimientos educacionales donde laboran los docentes a quienes se les aplicó los instrumentos.

Cuadro 8 Nombre del Establecimiento

	Frecuencia	Porcentaje
1. Liceo Rahue	2	3,2
2. Liceo Politécnico	2	3,2
3. Liceo Eleuterio Ramírez	5	8,1
4. Liceo Carmela Carvajal de Prat	6	9,7
5. Liceo Comercial	4	6,5
6. Liceo Industrial	4	6,5
7. Liceo Santa Teresa	3	4,8
8. Colegio Creación	3	4,8
9. Colegio Cordillera	2	3,2
10. Colegio San José	2	3,2
11. Colegio San Mateo	3	4,8
12. Liceo Comercial Leonardo Da Vinci	2	3,2
13. Colegio Emprender	2	3,2
14. Colegio Mission College	2	3,2
15. Colegio Proyección Siglo XXI	2	3,2
16. Liceo Técnico Adolfo Matthei	3	4,8
17. Liceo Técnico Luis Pasteur	2	3,2
18. Colegio Santa Cecilia	2	3,2
19. Liceo Technos	1	1,6
20. Liceo Comercial San Sebastián	1	1,6
21. Liceo Nuestra Señora de Lourdes	1	1,6
22. Liceo Fray Luis de León	1	1,6
23. Colegio San Alberto Hurtado	1	1,6
24. Colegio Green Country School	1	1,6
25. Colegio Blas Pascal School	2	3,2
26. Colegio Osorno College	1	1,6
27. Colegio Alianza Francesa	1	1,6
28. Colegio Alemán	1	1,6
Total	62	100,0%

 Municipal
  Particular Subvencionado
  Particular Pagado

De acuerdo a los tipos de establecimientos de enseñanza que existen en Chile; Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados, la distribución de los docentes se resume en el cuadro 8, de los 62 profesores de la ciudad de Osorno, 23 de ellos trabajan en el sector municipal (estatal), representados con un 32,2%, abarcando los seis liceos de enseñanza secundaria.

Para el caso de los establecimientos Particulares Subvencionados, su representación es mayor en la ciudad, con un número de 19 colegios y un total de 36 profesores cuyo porcentaje representa el 57,6%. Finalmente, el número de colegios Particulares Pagados

corresponde a un total de tres establecimientos significando un 4,8% con un total de tres profesores de la especialidad.

d) Años de experiencia de los docentes

En este indicador se considera la cantidad de años ejerciendo como docente, es decir, los años que llevan desarrollando y perfeccionando sus conocimientos y metodologías en los distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Osorno.

Cuadro 9 Años de Servicio

	Frecuencia	Porcentaje
1 a 6 años	23	37,1
7 a 10 años	10	16,1
Más de 10 años	29	46,8
Total	62	100,0

En el cuadro 9 se puede observar que de los 62 profesores, 29 de ellos tienen más de 10 años de servicio en la educación, correspondiente a un 46,8 %, por lo que se puede concluir que su experiencia en la docencia es valiosa y la información entregada por ello/as en los dos instrumentos que se les aplicó tienen una gran relevancia, no es menor también, concluir que el 37% recién inicia dicha experiencia educativa y sus respuestas son reveladoras por el corto período de haber culminados sus estudios universitarios en la formación de profesores.

e) Universidad de Egreso

Este indicador describe la Universidad de egreso de los docentes del estudio, buscando determinar si hay rasgos que los diferencien pensando en la formación particular de cada institución.

A continuación, se observa tabla de frecuencia de egresados por universidad de origen.

Cuadro 10 Universidad de Egreso

	Frecuencia	Porcentaje
1. Universidad de Los Lagos	34	54,8
2. Universidad de Chile	13	21,0
3. Universidad de La Frontera	4	6,5
4. Instituto Profesional Osorno	4	6,5
5. Universidad Austral	3	4,8
6. Universidad Adventista	1	1,6
7. Universidad de Concepción	1	1,6
8. Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez	1	1,6
9. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1	1,6
Total	62	100,0%

En relación a la Institución de Educación Superior en la cual concluyeron sus estudios de formación pedagógica, se puede observar que el 54,8% corresponde a la Universidad de Los Lagos, institución que se ubica geográficamente en la ciudad de Osorno, a ello se debe sumar el 6,5% del Instituto Profesional de Osorno, Instituto que durante los años 1981 y 1992, formó profesores de Pedagogía en Historia y Geografía con el mismo cuerpo docente que la Universidad de Los Lagos (mismo recinto universitario). Se concluye entonces, que, de los 62 profesores actualmente en ejercicio el 61,3% tiene la misma formación pedagógica.

f) Año de Egreso

Este indicador considera el año en que termina su formación docente, sirve para determinar la experiencia que tienen los profesores de la especialidad.

A continuación, se puede observar la distribución de frecuencias por año de egreso (solo para docentes).

Cuadro 11 Año de Egreso

	Frecuencia	Porcentaje
1975 a 1980	7	11,3
1981 a 1985	8	12,9
1986 a 1990	9	14,5
1991 a 1995	4	6,5
1996 a 2000	7	11,3
2001 a 2005	12	19,4
2006 a 2009	10	16,1
2010 a 2013	5	8,1
Total	62	100,0%

En el cuadro 11 se observa dos momentos relevantes de egreso, el primero de ello es entre 1981 y 1990, período en que egresaron 17 de los 62 docentes (Instituto Profesional Osorno) representados en un 27,4% y el segundo grupo representativo es entre los años 2001 y 2009 (Universidad de Los Lagos Osorno), alcanzando un 35,5%. El bajo número de egresados en el último período se debe a la disminución de ingreso a las pedagogías por tener colapsado el campo laboral.

II.3. Tipo y Enfoque de la investigación

II.3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se caracterizará según lo expuesto por Dankhe (1986), donde clasifica y describe los tipos de investigación separándolos en 4 tipos: Exploratorios, Descriptivos, Correlacionales y Explicativos. Esta clasificación es de suyo importante, ya que guiará la forma en que se debe abordar las estrategias de investigación.

Los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son distintos para los estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. En la práctica, cualquier estudio puede incluir elementos de más de uno de estos cuatro tipos de investigación. (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 1998)

Los estudios descriptivos, como señala Hernández, Fernández, & Baptista (1998), describen situaciones y eventos tal como se manifiestan determinados fenómenos. Así

mismo indica Dankhe (1986) que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Los estudios correlacionales, como señala Hernández, Fernández, & Baptista (1998) tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más variables (en un contexto en particular).

Respecto a lo anteriormente descrito este estudio responde a un diseño de tipo Descriptivo - Correlacional, en el cual no se manipulan las variables, sino que se busca observar los fenómenos y sus relaciones tal cual como lo describen los sujetos de estudio, para posteriormente analizarlos.

II.3.2. Enfoque de la Investigación

El tipo de análisis dependerá de los datos recolectados y del tipo de enfoque elegido para la investigación. Este estudio responde a un enfoque mixto que significa que el análisis tiene una etapa cuantitativa y cualitativa.

Para el caso del enfoque cuantitativo, significará que el análisis y descripción de los datos será a través de la estadística descriptiva, que en la actualidad se realiza mediante software especializado. Este enfoque utiliza la recolección, análisis, e interpretación de los datos para responder a la o las preguntas de investigación y probar hipótesis planteadas brevemente. La confianza de este enfoque está en la medición numérica, conteo y frecuencia para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población determinada.

En relación al enfoque cualitativo, significa recolectar datos utilizando técnicas que no pretenden medir, ni relacionar los números con las mediciones. En este estudio se utilizó la entrevista abierta.

Este enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para descubrir y complementar las respuestas de la encuesta aplicada a docentes y estudiantes, ésta se realiza sin medición numérica.

Entregada la explicación anterior se afirma el enfoque mixto de esta investigación que significa acomodar sin mezquindades los métodos cualitativos y cuantitativos de este estudio, añadiendo mayor profundidad, validez y confiabilidad al trabajo investigativo.

El segundo instrumento denominado Entrevista se realizó al 25% aproximado de las muestras es decir que efectivamente se aplicó a 15 docentes y 8 estudiantes.

II.4. Instrumentos de Investigación

II.4.1. El Cuestionario:

Hernández, Fernández, & Baptista (1998) cita "el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario", particularmente cuando se habla del paradigma cuantitativo, y probablemente muchos investigadores cualitativos no lo consideran una opción válida, por la preferencia del paradigma positivista hacia este.

El Cuestionario es un instrumento de investigación que se utiliza, de un modo preferente en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales. Su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado científico y objetivo. Es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve. Es un formulario con un listado de preguntas estandarizadas y estructuradas que se han de formular de idéntica manera a todos los encuestados.

Cuestionario es el nombre que se le da a la modalidad de realizar una investigación empleando dicho instrumento o herramienta que ha sido elaborada para estudios sobre una población determinada respecto a un problema. Es el formulario que se diseña con el efecto de recoger los datos o información proporcionada por los informantes. Los cuestionarios son útiles para obtener información general acerca de una población numerosa.

Elaborar un Cuestionario válido no es una cuestión fácil; implica controlar una serie de variables. La información obtenida mediante el cuestionario debe procesarse a fin de obtener conclusiones útiles y pertinentes a los fines de la investigación.

Se utilizó la escala Likert ya que a través de esta se mide actitud hacia las áreas de esta investigación, lo que permitirá tener información relevante de los procesos que facilitan o no el Trabajo de Campo en la enseñanza de la Geografía.

En cuanto al proceso de elaboración del cuestionario, fue realizada por la autora de esta investigación, centrada en los factores que se consideraron importantes para comprender si el Trabajo de Campo es una metodología presente en las aulas de enseñanza secundaria en la ciudad de Osorno, Chile.

El cuestionario final contempla las siguientes Áreas:

- a) En el caso del cuestionario para docentes los datos generales incluyen las siguientes variables: Sexo (género), tipo de establecimiento en el cual se desenvuelven como docentes, años de servicio, Universidad de egreso y año de egreso.

Para el caso de los estudiantes solo se pregunta por el sexo ya que todos pertenecen a la misma casa de estudios.

- b) La primera área (Docencia) comprende las preguntas 1 a la 12, corresponde a la valoración que el informante da respecto a indicadores de Docencia. Se agrupan en esta área preguntas relacionadas con el marco regulador estatal de la educación y como este influye o norma la forma en que se utiliza el Trabajo de Campo para enseñar geografía.
- c) La segunda área (Disciplinar) comprende las preguntas 13 a la 23, busca valorar a estudiantes y docentes independientemente en sus conocimientos específicos sobre geografía. Así mismo, esta sección busca registrar y medir las actitudes frente al Trabajo de Campo y develar si éste es un factor importante a la hora de seleccionar esta metodología.
- d) La tercera y última área es la denominada Metodológica, pregunta 34 a la 39, busca determinar la forma en que se realiza el Trabajo de Campo y la validez que se le asigna a esta metodología.

CUESTIONARIO PROFESORES/AS

El Trabajo de Campo: ¿Una Metodología presente en las aulas de Nivel Medio?

Objetivo:

Caracterizar el contexto actual de la enseñanza de la Geografía en docentes de nivel medio en la ciudad de Osorno, considerando como ejes centrales la metodología específica del Trabajo de Campo, a través de su implicancia en el área docente, disciplinar y metodológica.

Fecha de aplicación: /...../.....

Sexo: ☐ Femenino

☐ Masculino

Establecimiento: ☐ Municipal

☐ Particular Subvencionado

☐ Particular Pagado

Años de servicio: ☐ 1 – 6 años

☐ 7 – 10 años

☐ Más de 10 años

Universidad de egreso:

Año de egreso:

Instrucciones:

Marque con una cruz sobre el espacio de la escala de actitudes que usted considere más pertinente de acuerdo a su opinión en relación a la afirmación solicitada. Para ello haga uso del valor otorgado a cada número según la escala de actitudes presente bajo este cuadro.

Escala de Actitudes:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Neutral
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

INDICADORES		1	2	3	4	5
Área Docente	1. ¿La Reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?					
	2. ¿En los métodos de aprendizaje se presenta un rol hegemónico del profesor/a sobre el estudiante?					
	3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?					
	4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?					
	5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?					
	6. ¿Se ha considerado, en su formación docente, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?					
	7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?					
	8. ¿Cotidianamente para la enseñanza de la Geografía, aplica una metodología centrada en el docente?					
	9. En su establecimiento ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?					
	10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?					
	11. Los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?					

	12. ¿Existen instancias para una constante actualización docente en la enseñanza de la Geografía?					
Área Disciplinar	13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?					
	14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?					
	15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?					
	16. Las clases que realiza ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista en la enseñanza Geográfica?					
	17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?					
	18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?					
	19. ¿La enseñanza actual de la Geografía debe llevar al estudiante fuera del aula para favorecer su aprendizaje?					
	20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?					
	21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?					
	22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?					
	23. ¿Desarrolla Ud. metodologías que se orienten al aprendizaje significativo en sus estudiantes?					
Área Metodología: Trabajo de Campo	24. ¿Usa metodologías de observación directa para enseñar Geografía?					
	25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?					
	26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?					
	27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los alumnos/as?					
	28. El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?					
	29. El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?					
	30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?					
	31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?					
	32. Cuando realiza Trabajos de Campo con sus estudiantes: ¿elabora usted guías de aprendizaje?					
	33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?					
	34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?					
	35. ¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?					
	36. ¿Desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la geografía?					
	37. ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar?					
	38. ¿Visita con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el trabajo de campo con sus estudiantes?					
	39. ¿El Trabajo de Campo permite lograr la creación de aprendizajes significativos?					

CUESTIONARIO ESTUDIANTES

El Trabajo de Campo: ¿Una Metodología presente en las aulas de Nivel Medio?

Objetivo:

Caracterizar el contexto actual de la enseñanza de la Geografía en estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos - Osorno, considerando como ejes centrales la metodología específica del Trabajo de Campo, a través de su implicancia en el área docente, disciplinar y metodológica.

Sexo:

☐ Femenino

☐ Masculino

Instrucciones:

Marque con una cruz sobre el espacio de la escala de actitudes que usted considere más pertinente de acuerdo a su opinión en relación a la afirmación solicitada. Para ello haga uso del valor otorgado a cada número según la escala de actitudes presente bajo este cuadro.

Escala de Actitudes:

6. Totalmente en desacuerdo
7. En desacuerdo
8. Neutral
9. De acuerdo
10. Totalmente de acuerdo

INDICADORES		1	2	3	4	5
Área Docente	1. En relación a sus conocimientos, ¿la Reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?					
	2. De acuerdo a su experiencia en las prácticas pedagógicas, ¿considera que los métodos de aprendizaje, el profesor/a presenta un rol hegemónico sobre el estudiante?					
	3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?					
	4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?					
	5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?					
	6. ¿Se ha considerado, en su formación profesional, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?					
	7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?					
	8. La metodología para la enseñanza de la Geografía impartida en su carrera ¿es centrada en el docente?					
	9. En su carrera ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?					
	10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?					
	11. En su rol de estudiante profesor/a considera que los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?					
	12. Considera que la actualización de contenidos en el área de la enseñanza de					

	la Geografía ¿es una constante para el desarrollo profesional?					
Área Disciplinar	13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?					
	14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?					
	15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?					
	16. Como estudiantes las clases de Geografía ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista?					
	17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?					
	18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?					
	19. ¿La enseñanza actual de la Geografía favorece su aprendizaje fuera del aula?					
	20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?					
	21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?					
	22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?					
	23. ¿Las clases de Geografía se orientan al aprendizaje significativo de los estudiantes?					
Área Metodología: Trabajo de Campo	24. En su formación como futuro docente ¿se han utilizado metodologías de observación directa para enseñar Geografía?					
	25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?					
	26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?					
	27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los estudiantes?					
	28. El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?					
	29. El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?					
	30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?					
	31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?					
	32. Cuando participa en Trabajos de Campo ¿la guía que recibe es preestablecida?					
	33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?					
	34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?					
	35. ¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?					
	36. ¿Se desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la geografía?					
	37. ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar?					
	38. ¿Cree usted que el docente debe visitar con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el trabajo de campo con sus estudiantes?					
	39. ¿El Trabajo de Campo permite lograr aprendizajes significativos?					

Los resultados de estos dos cuestionarios aplicados, tanto a docentes como estudiantes, se incorporan en el capítulo III-IV-V.

II.4.2. La entrevista

La finalidad de aplicar este segundo instrumento es profundizar en la opinión de los docentes y estudiantes que son objeto de estudio, ya que el cuestionario está enfocado a medir actitud frente a los indicadores planteados, es por esto que la entrevista es abierta, otorgando al entrevistado espacio para que se exprese y a la vez permita tener una eventual explicación de preguntas de mayor interés.

En cuanto al proceso de elaboración de la entrevista, fue realizada por la autora de esta investigación. Se redactó y seleccionó preguntas en relación a las utilizadas en el cuestionario para obtener información complementaria.

La entrevista final contempla las siguientes Áreas:

- a) Para docentes los datos generales incluyen las siguientes variables: Sexo (género), tipo de establecimiento en el cual se desenvuelven como docentes, años de servicio, Universidad y año de egreso. En la entrevista para estudiantes solo se pregunta por el sexo ya que todos pertenecen a la misma casa de estudios.
- b) La primera sección comprende las preguntas 1 a la 6, corresponde a la valoración que el entrevistado da respecto a indicadores de Docencia. Se agrupan en esta área preguntas relacionadas con el marco regulador estatal de la educación y como este influye o norma la forma en que se hace trabajo de campo.
- c) La segunda sección comprende las preguntas 7 a la 11, busca valorar a estudiantes y docentes independientemente en sus conocimientos específicos sobre geografía. Así mismo esta sección busca registrar y con mayor profundidad los conocimientos y opiniones frente al trabajo de campo, lo que nos podrá develar si este es un factor importante a la hora de realizar trabajo de campo.

- d) La tercera y última área es la denominada Metodológica, la cual comprende las preguntas 12 a 16, busca determinar la forma en que se realiza el trabajo de campo y la validez que se le asigna a esta metodología por los entrevistados

ENTREVISTA PROFESORES/AS

El Trabajo de Campo: *¿Una Metodología presente en las aulas de Nivel Medio?*

Objetivo:

Caracterizar el contexto actual de la enseñanza de la Geografía en docentes de nivel medio en la ciudad de Osorno, considerando como ejes centrales la metodología específica del Trabajo de Campo, a través de su implicancia en el área docente, disciplinar y metodológica.

Fecha de aplicación: /...../.....

Sexo: ☐ Femenino

☐ Masculino

Establecimiento: ☐ Municipal

☐ Particular Subvencionado ☐ Particular Pagado

Años de servicio: ☐ 1 – 6 años

☐ 7 – 10 años

☐ Más de 10 años

Universidad de egreso:

Año de egreso:

Instrucciones: Estimado/a colega, solicito a Ud. tenga la amabilidad de responder esta Entrevista adjunta, la cual responde a un trabajo de investigación sobre el Trabajo de Campo en Geografía y como se inserta en la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se agradece la voluntad de apoyar con este instrumento al avance de esta investigación.

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

3. subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.

6. De acuerdo a los Planes y Programas de estudio, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima?

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica?

8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad?
SI – NO. Fundamente.

9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes? SI – NO. Fundamente

10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?

7° Básico: _____	8° Básico: _____
1° Medio: _____	2° Medio: _____
3° Medio: _____	4° Medio: _____

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad?

13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?

14. Considera usted que, para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que los propios estudiantes respondan sus interrogantes?

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

ENTREVISTA ESTUDIANTES

El Trabajo de Campo: *¿Una Metodología presente en las aulas de Nivel Medio?*

Fecha: _____

Objetivo:

Caracterizar el contexto actual de la enseñanza de la Geografía en estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos - Osorno, considerando como ejes centrales la metodología específica del Trabajo de Campo, a través de su implicancia en el área docente, disciplinar y metodológica.

Sexo:

☐ Femenino

☐ Masculino

Instrucciones:

Estimados estudiantes, solicito a usted responder esta entrevista. Esta responde a un trabajo de investigación sobre el Trabajo de Campo en Geografía y como se inserta en la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Se agradece la voluntad de apoyar con este instrumento al avance de esta investigación.

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente

8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.

9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO.
Fundamente

10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?

Séptimo año: _____	Octavo año: _____
Primer año: _____	Segundo año: _____
Tercer año: _____	Cuarto año: _____

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

14. Considera usted que, para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

La transcripción de las entrevistas, tanto de los profesores como de los estudiantes, se encuentra de manera textual en los anexos XI y XII.

Ambos instrumentos, cuestionario y entrevista, son aplicados para recabar información medible y dar respuestas a la hipótesis de investigación, para esto, es necesario que el instrumento de recolección de datos realmente represente las variables que se busca investigar.

De este modo se pretende que este estudio reúna las siguientes características:

- a) Actual y Multidimensional: por considerar tanto a estudiantes de pedagogía del último semestre y que al mismo tiempo realizan prácticas docentes supervisadas y se consideró también a profesores en ejercicio.

- b) Confiabilidad: La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que la aplicación de éste en un mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 1998)
- c) La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

II.5. Recolección y tratamiento de los datos

Al plantear esta investigación, separada en las áreas de Docencia, Disciplinar y Metodológica, que tiene como objetivo medir el nivel de actualización en conocimientos y estrategias metodológicas en docentes y estudiantes. Estos conocimientos se adquieren de diversas formas, por ejemplo, a través de la experiencia práctica, capacitaciones, o como resultado de interacción de los pares. Tiene que ver con conceptos, teorías, o procedimientos que se elaboran desde la formación inicial para la profesión. De esta forma se ha identificado la población de Estudiantes quienes realizan su práctica profesional, y Docentes que ejercen la profesión en la ciudad de Osorno.

En esta investigación se considera valioso poder determinar si existe diferencia y actualización en las áreas a investigar de los docentes que llevan años ejerciendo y de los estudiantes quienes se encuentran en proceso de culminar con sus estudios en pedagogía en Historia y Geografía.

En esta sección se describen y explican las tres áreas estrechamente vinculadas entre sí y que permitirán obtener los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos de investigación.

Ampliamente difundida es la definición clásica de término medir que significa “asignar números a objetos y eventos de acuerdo a reglas” Stevens (1951), citado por (Ávila, 2006). Sin embargo, esta definición es más apropiada para las ciencias físicas que para las ciencias sociales, ya que gran parte de los fenómenos investigados no pueden clasificarse como objetos o eventos.

Bajo estos conceptos se consideró lo expuesto por Hernández, Fernández, & Baptista (1998) quienes anuncian la definición de medición como:

“...el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, lo cual se realiza bajo un estricto plan explícito y organizado para clasificar, (y frecuentemente cuantificar) los datos disponibles – los indicadores- en términos del concepto que el investigador tiene en mente.”

Así los registros de los instrumentos de medición representarán los valores observables de los conceptos abstractos.

Los datos para el análisis en esta investigación proceden de un cuestionario aplicado a 62 docentes del área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de 30 estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos – Campus Osorno.

La distribución de frecuencias consiste en una tabla que organiza los datos en clases, es decir, en grupos de valores que describen una característica de los datos y tiene la siguiente estructura:

- Categorías de la variable
- Frecuencias: número de casos en cada categoría
- Frecuencias relativas: porcentajes de casos en cada categoría
- Frecuencias acumuladas: porcentaje de casos que se van acumulando en cada categoría desde la más baja hasta la más alta.

El submenú frecuencias es uno de los más utilizados del programa SPSS dado que no sólo sirve para el cálculo de estadísticas, sino también elabora una tabla de frecuencias en donde indica cada código que aparece como respuesta, el número de veces que aparece el porcentaje que presentan esas apariciones con respecto al total de casos.

Una vez obtenidas las respuestas del cuestionario, se codifica la información para su posterior procesamiento, se confecciona una matriz de datos y éstos se trasvasian al software estadístico SPSS 20 el cual permite obtener tanto las frecuencias como los porcentajes en cada una de las tablas. Posteriormente dicha información es importada a Excel, lo que permitirá representar gráficamente toda la información, para finalmente hacer un comentario de los gráficos obtenidos de cada una de las tablas.

II.5.1. Análisis de datos cuantitativos

El tipo de análisis depende de los datos recolectados y del tipo de enfoque elegido para la investigación. El enfoque elegido es el cuantitativo, el análisis y descripción de los datos será a través de la estadística descriptiva utilizando un programa de análisis estadístico SPSS (Software Estadístico para Ciencias Sociales, desarrollado en la Universidad de Chicago), el cual es fácil de utilizar y con gran capacidad operativa. Es una potente aplicación de análisis estadísticos de datos, dotada de una intuitiva interfaz gráfica, siendo uno de los programas de mayor uso en los Estados Unidos de Norteamérica, así como en América Latina. Constituye un programa modular que implementa gran variedad de temas estadísticos orientados al ámbito de las ciencias sociales desde hace más de 30 años.

En los estudios sociales se necesita frecuentemente analizar el comportamiento de un conjunto de datos con el objeto de determinar hechos o característica que son de interés.

Gran parte del trabajo consiste básicamente en analizar una información que se presenta, en primera instancia, en forma descriptiva.

El término análisis se entenderá en una doble perspectiva, una como un proceso de búsqueda de elementos, aspectos o configuraciones que caractericen y contextualicen los procesos o hechos estudiados. Y otra, como una simple lectura de unos resultados obtenidos.

Otra consideración a tener en cuenta, cuando se trabaja con un cúmulo de información asociada a una población, son las interrogantes que surgen en relación al comportamiento de los datos, especialmente en lo que respecta a la distribución y asociación de éstos. Briones (1988) señala al respecto:

“De manera normal, la primera tarea del análisis cuantitativo consiste en obtener una información básica sobre las variables contenidas en el estudio, como es el caso cuando la información se ha recogido con un cuestionario estructurado con un número más bien elevado de preguntas. Según la naturaleza de las variables, en cuanto a su nivel de medición, esta primera información proporcionará distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central (medias aritméticas, medianas), medidas de dispersión y otras. Todas ellas –o las que el investigador considere más importante- proporcionarán una descripción global del colectivo estudiado como también permitirá orientar el análisis subsiguiente sobre la base de las situaciones más relevantes que hayan podido generar.” (Briones, 1988, pág. 15 y 23)

Lo importante es saber qué técnicas se deben utilizar cuando se desea describir un colectivo o una situación, encontrar una relación entre unas variables o hacer algunas inferencias estadísticas.

Un concepto básico del análisis descriptivo es la distribución de frecuencias que consiste en "el ordenamiento o clasificación de los valores observados en una variable de acuerdo con su magnitud numérica. Permite identificar al investigador la forma como ciertos puntos o características están distribuidos". (Briones, 1988)

II.5.2. Análisis de datos cualitativos

La técnica cualitativa de la entrevista se caracteriza por una mayor apertura en el proceso de levantamiento de la información, en tanto posibilita que la fuente emisora de los enunciados pueda organizar -en cierta medida- el sentido del relato, dando énfasis a la profundidad en la información y la flexibilidad en la orientación de la entrevista. Es una técnica que genera gran cantidad de información.

Las entrevistas se realizaron en base a preguntas cerradas. En un primer momento se realizó una lectura total de las entrevistas, luego se realizó una transcripción textual de cada una de las preguntas respondidas tanto por docentes y estudiantes de pedagogía, cada una de las interrogantes planteadas en las áreas de Docencia, Disciplinar y Metodológica. A partir de la transcripción de las respuestas se realizó una síntesis, para finalmente concluir en un análisis más profundo y exhaustivo.

La entrevista consta de tres áreas: Docencia con 6 preguntas abiertas, Disciplinar 5 y Metodológica: Trabajo de Campo 5, aplicada a 15 docentes y 8 estudiantes, representando el 25% aproximadamente del universo entrevistado.

La entrevista está orientada a conocer las opiniones de una manera más amplia y así, complementar las respuestas entregadas en el cuestionario.

II.6. Área de Estudio

La organización territorial de Chile corresponde a la división que se hace del territorio chileno con fines políticos y administrativos, según lo definido por la Constitución de 1980. Este cuerpo legal establece que el país corresponde a un estado unitario, cuya administración es funcional y territorialmente descentralizada o

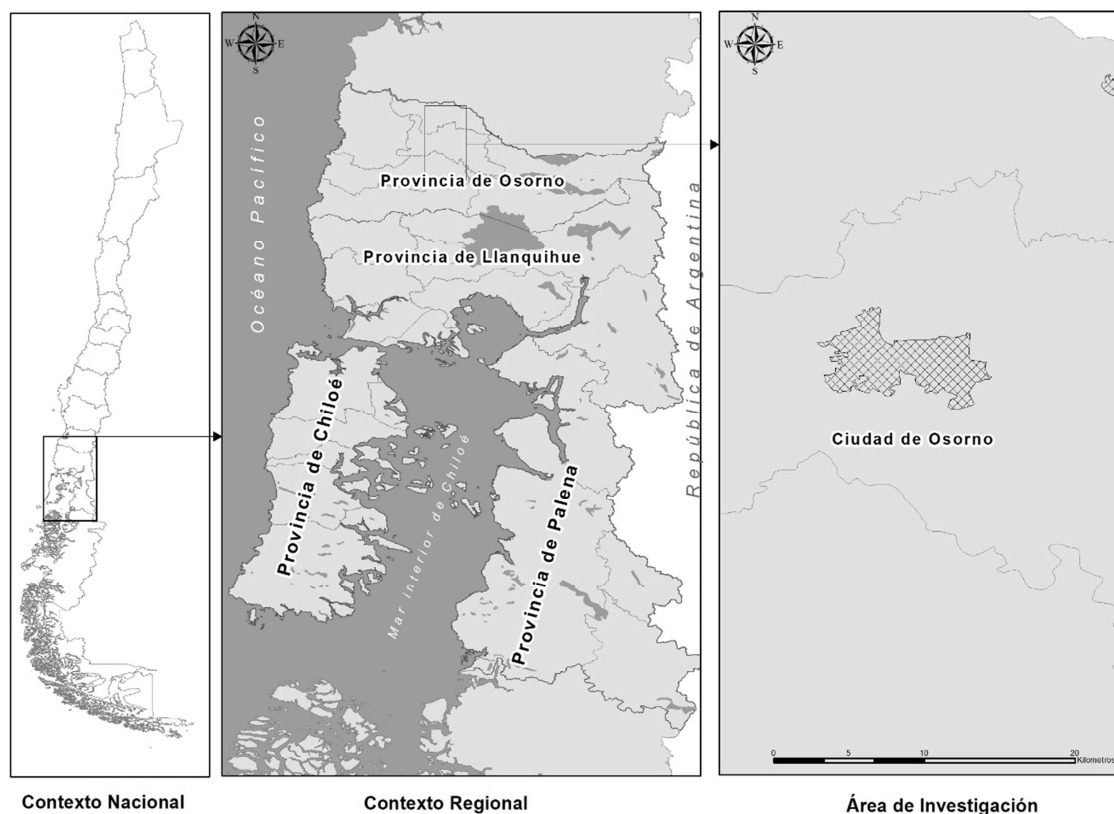
desconcentrada, en su caso, de conformidad con la legislación vigente. Los órganos del Estado deben promover el fortalecimiento de la regionalización del país y el desarrollo equitativo y solidario entre las regiones, provincias y comunas del territorio nacional.

La administración local de cada comuna reside en una municipalidad, constituida por un alcalde y un concejo comunal, electos directamente por un periodo de cuatro años renovable.

Las municipalidades representan la descentralización del poder central. Tienen diversas tareas a su cargo, desde el aseo comunal y los programas de desarrollo social para sus habitantes, hasta los servicios básicos de salud y educación primaria y secundaria.

El área de estudio es la ciudad de Osorno, ubicada en la provincia del mismo nombre en la región de Los Lagos, tiene una superficie de 951.3 km².

Figura 2 Área de Estudio en Contexto Nacional



Fuente: Elaboración propia. Septiembre 2016

II.7. Población

Esto significa definir sobre a quienes se va a recolectar los datos. Para este estudio en particular la población corresponde a un 100%, al incorporar a los 62 profesores de enseñanza secundaria en la especialidad de Historia y Geografía que laboran en establecimientos educacionales (Liceos municipales, colegios particulares subvencionados y particulares pagados) y a los 30 estudiantes de VIII semestre, año 2016, de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, campus Osorno, Décima región de Los Lagos, Chile.

La primera población son los Profesores que realizan clases en educación secundaria de la asignatura de Historia y Geografía en la ciudad de Osorno. La muestra que se utilizara en esta investigación es la misma que la población: Serán todos los profesores ya sean mujeres u hombres sin importar su edad, donde o cuando hayan estudiado que realicen clases en educación secundaria en colegios Municipales, Particulares Subvencionados o Particulares Pagados.

La segunda población de interés para esta investigación es: Los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la comuna de Osorno. La muestra que se desprende de esta población es: Todos los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Historia y Geografía sin importar su edad o género que estén cursando VIII semestre, ya que están realizando o han realizado prácticas profesionales dirigiendo clases no supervisadas. El total de estudiantes que cumplen con las condiciones para ser parte de la muestra son 30.

El primer instrumento denominado Cuestionario fue aplicado al 100% de la población, es decir a sesenta y dos docentes que se encuentran en estado activo ejerciendo su profesión y treinta y dos estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía de Historia y Geografía en la Universidad de Los Lagos.

El segundo instrumento denominado entrevista fue aplicado a una muestra de 14 profesores y a 8 estudiantes, elegidos aleatoriamente.

II.8. Análisis estadístico de los ítems

II.8.1. Validez

Para que se hable que el instrumento es idóneo, y se pueda utilizar con toda confianza se requiere cumplir con dos requisitos: confiabilidad y validez (González Y. , 2008). Esto indica si un instrumento mide de forma adecuada las variables que se pretenden evaluar con facilidad y eficiencia. “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez es una cuestión compleja que se debe alcanzar en todo instrumento de medición que se aplica.” (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 2003). Por esta razón es importante considerar para esta investigación la medición de las variables Docencia, Disciplina y Metodología.

La perspectiva teórica del cuestionario se realizó a través de la técnica de Juicio de Experto con la participación de académicos: Fabián Araya, Doctor en Didáctica de la Geografía, Universidad de La Serena, Chile; Elizabeth Aponte R., Doctora© en la Universidad de Valencia, docente de Didáctica de la Geografía, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, y Nicolás Sáez, Magister en Geografía Aplicada, Universidad de Chile, docente de Geografía Universidad de Los Lagos, y Doctor© Universidad de Zaragoza, España, a quienes se les entregó una carta de presentación acompañada del cuestionario provisional, donde cada experto valoraba cada ítems según su relación con el objetivos de la investigación, aceptando las sugerencias que realizaron.

Posteriormente se eliminaron todos aquellos ítems que presentaban una puntuación inferior a la media.

Después de esta etapa se realizó la corrección final al instrumento. Se consultó también, durante esta etapa, a un especialista en lingüística con el fin de revisar si el lenguaje empleado y la construcción gramatical del cuestionario eran los adecuados para la población de estudio.

II.8.2. Confiabilidad

Es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951, aunque sus orígenes se encuentran en los trabajos de Hoyt (1941) y de Guttman (1945). Este método permite medir la consistencia interna del instrumento. Se utiliza en la construcción de escalas en las que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que cada entrevistado responde la alternativa que mejor representa su forma de pensar sobre el objeto que se le pregunta. (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la Investigación, 1998)

Para la fiabilidad de la encuesta aplicada se consideró el Coeficiente Alfa de Cronbach, que requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1.

En primer lugar, se debe realizar un análisis del índice de consistencia interna puede ser calculado manualmente o en Excel de dos formas:

1) Mediante la varianza de los ítems

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

α = Alfa de Cronbach

K = Número de ítems

S_i^2 = Sumatoria de Varianza de los ítems

S_T^2 = Varianza de la suma de los ítems

2) Mediante la matriz de correlación.

$$\alpha = \frac{np}{1+p(n-1)}$$

α = Alfa de Cronbach

n = Número de ítems

p = Promedio de las correlaciones lineales de cada uno de los ítems

En esta investigación se utilizó el software SPSS versión 20. “El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja” (Celina y Campo, 2005). Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas. En particular, las tres variables deberían realizar mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

Se ha realizado el análisis de calidad de los ítems. Para ello se ha calculado la varianza como estadístico descriptivo para cada uno de los ítems del cuestionario. Se determina la fiabilidad de la elección de los ítems a través del índice Alfa de Cronbach que refleja la homogeneidad de los ítems, es decir el grado en que todos los ítems hacen referencia al constructo que se pretende medir con el cuestionario, así como su calidad técnica.

Estadístico de fiabilidad del cuestionario aplicada a docentes:

Nº de casos	Nº de elementos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
62	39	0,7528	0,8067

Estadísticos ítem – total - escala (alfa)

PREGUNTAS	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. ¿La Reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?	143,4355	114,1515	,1169	,7537
2. ¿En los métodos de aprendizaje se presenta un rol hegemónico del profesor/a sobre el estudiante?	144,0323	117,2448	-,0376	,7624
3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?	143,3226	111,8614	,2568	,7468
4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?	143,7419	112,7520	,1756	,7509
5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?	143,6452	113,4458	,1555	,7517
6. ¿Se ha considerado, en su formación docente, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?	143,5484	112,3829	,1605	,7525
7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?	142,8387	110,3670	,4314	,7406

8. ¿Cotidianamente para la enseñanza de la Geografía, aplica una metodología centrada en el docente?	144,7097	118,6684	-,1000	,7679
9. En su establecimiento ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?	143,6935	116,4127	-,0071	,7618
10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?	142,7903	114,9553	,1597	,7508
11. Los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?	143,8871	111,8067	,1872	,7509
12. ¿Existen instancias para una constante actualización docente en la enseñanza de la Geografía?	144,9194	113,1245	,1625	,7515
13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?	143,6129	114,5034	,0924	,7552
14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?	142,6935	112,0521	,2695	,7464
15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?	143,7742	113,4564	,1227	,7543
16. Las clases que realiza ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista en la enseñanza Geográfica?	143,4516	111,4976	,2820	,7457
17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?	142,6452	113,0851	,2381	,7479

18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?	143,6613	117,2113	-,0220	,7585
19. ¿La enseñanza actual de la Geografía debe llevar al estudiante fuera del aula para favorecer su aprendizaje?	143,5161	111,4669	,1921	,7508
20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?	142,8871	113,0198	,2130	,7488
21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?	142,6452	110,5605	,3865	,7418
22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?	143,0323	111,5071	,3269	,7442
23. ¿Desarrolla Ud. metodologías que se orienten al aprendizaje significativo en sus estudiantes?	144,5806	127,5262	-,4279	,7861
24. ¿Usa metodologías de observación directa para enseñar Geografía?	143,7581	109,3995	,3471	,7421
25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?	142,6935	109,1341	,5347	,7370
26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?	142,7419	109,6372	,5530	,7376
27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los alumnos/as?	142,6452	112,3638	,2741	,7464
28. El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del	142,6935	109,1341	,5347	,7370

estudiante sobre el entorno?				
29. El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?	142,7419	109,6372	,5530	,7376
30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?	142,6935	110,7078	,4818	,7402
31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?	142,7419	108,5553	,5867	,7353
32. Cuándo realiza Trabajos de Campo con sus estudiantes: ¿elabora usted guías de aprendizaje?	142,6452	111,1179	,4883	,7408
33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?	142,7097	113,2586	,2882	,7466
34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?	142,7581	110,6454	,3590	,7426
35. ¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?	143,0000	110,4262	,3611	,7423
36. ¿Desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la geografía?	142,7581	106,7766	,5785	,7326
37. ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar?	142,6290	110,9257	,4772	,7406
38. ¿Visita con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el trabajo de campo con sus estudiantes	143,6935	105,3636	,4819	,7337
39. ¿El Trabajo de Campo permite lograr la creación de aprendizajes significativos?	143,8710	108,2782	,3233	,7429

De acuerdo a las 39 preguntas a los 62 profesores consultados que ejercen docencia en la educación secundaria en la ciudad de Osorno, el ítem 23 que dice relación con ¿desarrolla usted metodologías que se orienten al aprendizaje significativo de sus estudiantes?, el resultado fue de 0,7861, el más alto alcanzado. El resto de los ítems también obtiene una puntuación superior a 0,7. Esta puntuación se ajusta a lo planteado por Cronbach cuando señala que si el ítem alcanza una ponderación entre 0,7 y 0,8 es un resultado confiable.

Estadísticos de Escala

Media	Varianza	Desviación Standard	Nº de variables
147,0484	117,4894	10,8393	39

La “Media de la escala si se elimina el elemento”, indica el valor que tendría la media en el caso de eliminar cada uno de los elementos.

La “Correlación elemento-total corregida”, es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina. Así, por ejemplo, en este caso se debería eliminar 5 ítems, ya que éstos presentan datos negativos.

“Alfa de Cronbach si se elimina el elemento”, equivale al valor de Alfa si se elimina cada uno de los ítems.

Estadísticos de los Elementos

PREGUNTAS	Media	Desv. Stand.
1. ¿La Reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?	3,6129	,9642
2. ¿En los métodos de aprendizaje se presenta un rol hegemónico del profesor/a sobre el estudiante?	3,0161	1,0479

3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?	3,7258	,8902
4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?	3,3065	1,0015
5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?	3,4032	,9489
6. ¿Se ha considerado, en su formación docente, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?	3,5000	1,1272
7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?	4,2097	,7274
8. ¿Cotidianamente para la enseñanza de la Geografía, aplica una metodología centrada en el docente?	2,3387	1,1727
9. En su establecimiento ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?	3,3548	1,1176
10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?	4,2581	,6256
11. Los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?	3,1613	1,1190
12. ¿Existen instancias para una constante actualización docente en la enseñanza de la Geografía?	2,1290	,9832
13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?	3,4355	1,0020
14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?	4,3548	,8317
15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?	3,2742	1,0890
16. Las clases que realiza ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista en la enseñanza Geográfica?	3,5968	,8770

17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?	4,4032	,7566
18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?	3,3871	,8169
19. ¿La enseñanza actual de la Geografía debe llevar al estudiante fuera del aula para favorecer su aprendizaje?	3,5323	1,1554
20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?	4,1613	,8336
21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?	4,4032	,7780
22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?	4,0161	,7786
23. ¿Desarrolla Ud. metodologías que se orienten al aprendizaje significativo en sus estudiantes?	2,4677	1,1835
24. ¿Usa metodologías de observación directa para enseñar Geografía?	3,2903	,9816
25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?	4,3548	,7035
26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?	4,3065	,6425
27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los alumnos/as?	4,4032	,7780
28. El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?	4,3548	,7035
29. El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?	4,3065	,6425
30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?	4,3548	,6298
31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización	4,3065	,6916

de contenidos tratados en clase?		
32. Cuándo realiza Trabajos de Campo con sus estudiantes: ¿elabora usted guías de aprendizaje?	4,4032	,5856
33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?	4,3387	,6258
34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?	4,2903	,8176
35. ¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?	4,0484	,8382
36. ¿Desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la geografía?	4,2903	,8374
37. ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar?	4,4194	,6153
38. ¿Visita con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el trabajo de campo con sus estudiantes	3,3548	1,1029
39. ¿El Trabajo de Campo permite lograr la creación de aprendizajes significativos?	3,1774	1,1668

Tomando en consideración las medias, se puede concluir que el ítem 37 ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar? Alcanza una media de 4,4194 lo que significa que el profesorado le asigna gran importancia al trabajo en equipo compartiendo los ámbitos de trabajo entre disciplinas. Esto se debe a la buena disposición para lograr mayores aprendizajes en los estudiantes de forma compartida. La media más baja corresponde a 2,1290 de la pregunta 12 sobre ¿existen instancias para una constante actualización docente en la enseñanza de la geografía?, lo que significa que el profesorado reconoce falta de oportunidades de capacitaciones a nivel regional y por otro lado se deja constancia que los docentes tiene una carga horaria de 44 horas semanales en docencia aula y trabajo administrativo. La media obtenida en cada uno de los ítems es válida y confiable en el instrumento aplicado porque los resultados son positivos y se enmarca entre la escala 1 a 5.

Estadístico de fiabilidad del cuestionario aplicada a estudiantes:

Estadístico de fiabilidad de la encuesta aplicada a estudiantes:

Nº de casos	Nº de elementos	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
30	39	0,773	0,800

Estadísticos total elementos - escala (alfa)

Preguntas	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. En relación a sus conocimientos, ¿la reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?	152,17	146,971	-0,082	0,783
2. De acuerdo a su experiencia en las prácticas pedagógicas, ¿considera que los métodos de aprendizaje, el profesor/a presenta un rol hegemónico sobre el estudiante?	151,17	140,902	0,139	0,774
3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?	150,10	140,921	0,294	0,768
4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?	152,50	140,672	0,208	0,770
5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?	151,97	143,137	0,146	0,772
6. ¿Se ha considerado, en su formación profesional, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?	150,60	125,352	0,613	0,747
7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?	149,73	144,685	0,035	0,776
8. La metodología para la enseñanza de la Geografía impartida en su carrera ¿es centrada en el docente?	151,57	136,530	0,254	0,769
9. En su carrera ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?	150,60	133,076	0,424	0,760

10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?	150,03	141,482	0,312	0,768
11. En su rol de estudiante profesor/a considera que los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?	151,93	140,892	0,134	0,774
12. Considera que la actualización de contenidos en el área de la enseñanza de la Geografía ¿es una constante para el desarrollo profesional?	150,13	135,223	0,426	0,761
13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?	150,67	141,678	0,164	0,772
14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?	149,60	141,972	0,345	0,768
15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?	151,13	137,361	0,199	0,773
16. Como estudiantes las clases de Geografía ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista?	151,07	137,099	0,260	0,768
17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?	149,77	139,289	0,368	0,765
18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?	150,23	139,220	0,207	0,771
19. ¿La enseñanza actual de la Geografía favorece su aprendizaje fuera del aula?	150,67	135,057	0,304	0,766
20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?	149,63	144,999	0,083	0,773
21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?	151,03	138,378	0,237	0,769
22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?	150,33	139,816	0,243	0,769
23. ¿Las clases de Geografía se orientan al aprendizaje significativo de los estudiantes?	150,77	131,013	0,437	0,758
24. En su formación como futuro docente ¿se han utilizado metodologías de observación directa para enseñar Geografía?	150,70	134,562	0,310	0,766
25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?	149,97	140,378	0,254	0,768
26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?	149,77	143,013	0,145	0,772

27.	El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los estudiantes?	149,67	143,264	0,246	0,770
28.	El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?	149,83	140,902	0,288	0,768
29.	El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?	149,73	141,375	0,300	0,768
30.	El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?	150,33	140,713	0,191	0,771
31.	El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?	150,47	129,982	0,685	0,750
32.	Cuando participa en Trabajos de Campo ¿la guía que recibe es preestablecida?	150,40	141,559	0,211	0,770
33.	La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?	149,97	139,895	0,299	0,767
34.	¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?	149,73	141,857	0,301	0,768
35.	¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?	149,67	143,195	0,252	0,770
36.	¿Se desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la Geografía?	150,57	138,047	0,240	0,769
37.	¿El trabajo de campo es desarrollado de forma interdisciplinar?	150,93	135,720	0,240	0,771
38.	¿Cree usted que el docente debe visitar con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el Trabajo de Campo con sus estudiantes?	149,83	143,109	0,113	0,773
39.	¿El Trabajo de campo permite lograr aprendizajes significativos?	149,50	143,914	0,329	0,770

De acuerdo a las 39 preguntas a los 30 estudiantes consultados de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, ciudad de Osorno, el ítem 1: En relación a sus conocimientos, ¿la reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?, el resultado fue de 0,7883, el más alto alcanzado. El resto de los ítems también obtiene una puntuación superior a 0,7. Esta puntuación se ajusta a lo planteado por Cronbach cuando señala que si el ítem alcanza una ponderación entre 0,7 y 0,8 es un resultado confiable.

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	Nº de elementos
154,43	145,978	12,082	39

Estadísticos de los elementos

PREGUNTAS	Media	Desviación standard
1. En relación a sus conocimientos, ¿la reforma Educacional está orientada a fomentar la mejora en la calidad de la educación?	2,27	1,015
2. De acuerdo a su experiencia en las prácticas pedagógicas, ¿considera que los métodos de aprendizaje, el profesor/a presenta un rol hegemónico sobre el estudiante?	3,27	1,143
3. ¿El paradigma educativo constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?	4,33	0,661
4. ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?	1,93	0,907
5. ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?	2,47	0,681
6. ¿Se ha considerado, en su formación profesional, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?	3,83	1,367
7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de Geografía ¿favorece sus aprendizajes?	4,70	0,794
8. La metodología para la enseñanza de la Geografía impartida en su carrera ¿es centrada en el docente?	2,87	1,306
9. En su carrera ¿existen docentes capacitados para desarrollar estrategias metodológicas activas fuera del aula?	3,83	1,177
10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?	4,40	0,563
11. En su rol de estudiante profesor/a considera que los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?	2,50	1,167
12. Considera que la actualización de contenidos en el área de la enseñanza de la Geografía ¿es una constante para el desarrollo profesional?	4,30	0,988
13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?	3,77	0,898
14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?	4,83	0,461
15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?	3,30	1,418
16. Como estudiantes las clases de Geografía ¿son estructuradas en función del paradigma constructivista?	3,37	1,217
17. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?	4,67	0,711
18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?	4,20	1,126

19. ¿La enseñanza actual de la Geografía favorece su aprendizaje fuera del aula?	3,77	1,305
20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?	4,80	0,407
21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?	3,40	1,133
22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?	4,10	0,923
23. ¿Las clases de Geografía se orientan al aprendizaje significativo de los estudiantes?	3,67	1,322
24. En su formación como futuro docente ¿se han utilizado metodologías de observación directa para enseñar Geografía?	3,73	1,337
25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la creación de un sujeto consciente de su realidad?	4,47	0,819
26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?	4,67	0,711
27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los estudiantes?	4,77	0,430
28. El Trabajo de Campo ¿favorece el desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?	4,60	0,675
29. El contacto directo con la realidad ¿favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?	4,70	0,596
30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?	4,10	0,960
31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?	3,97	0,964
32. Cuando participa en Trabajos de Campo ¿la guía que recibe es preestablecida?	4,03	0,765
33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?	4,47	0,776
34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?	4,70	0,535
35. ¿El objetivo de las salidas a terreno permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes?	4,77	0,430
36. ¿Se desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la Geografía?	3,87	1,167
37. ¿El trabajo de campo es desarrollado de forma interdisciplinar?	3,50	1,456
38. ¿Cree usted que el docente debe visitar con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el Trabajo de Campo con sus estudiantes?	4,60	0,814
39. ¿El Trabajo de campo permite lograr aprendizajes significativos?	4,93	0,254

Tomando en consideración las medias, se puede concluir que el ítem 39 ¿El Trabajo de Campo permite lograr aprendizajes significativos? Alcanza una media de 4,93 lo que significa que el estudiantado le asigna gran importancia a la actividad al aire libre para comprender de mejor forma la realidad del entorno próximo. Lo que implica utilizando esta estrategia metodológica se logra aprendizajes significativos en los discentes y una mayor

comprensión disciplinar. La media más baja corresponde a 1,93 de la pregunta 4 sobre ¿cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la reforma educacional y el ajuste curricular actual?, lo que significa que el estudiantado reconoce que el paradigma constructivista no está instalado en la práctica pedagógica de los profesores, paradigma que debe ser más trabajado desde el Ministerio de Educación a través de estrategias metodológicas activa-participativa. La media obtenida en cada uno de los ítems es válida y confiable en el instrumento aplicado porque los resultados son positivos y se enmarca entre la escala 1 a 5.

PARTE II

ESTUDIO EMPIRICO

CAPÍTULO III

AREA DOCENCIA: Reforma, paradigma y capacitación docente.

III.1. Introducción

Este capítulo, denominado Área Docencia, consta del análisis de dos instrumentos: en primer lugar: un cuestionario aplicado a 62 profesores de enseñanza secundaria y 30 estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos de la ciudad de Osorno; en segundo lugar, una entrevista aplicada a 15 profesores de los 62 que respondieron el instrumento y 8 estudiantes de los 30 consultados. El objetivo de este segundo instrumento, la entrevista, es complementar las respuestas del cuestionario.

El cuestionario consta de tres áreas, la primera de ellas es el Área Docencia, que se analizará e interpretará en este capítulo. Esta primera área presenta 12 indicadores que se responden utilizando una escala Likert, dichas opciones son:

- Totalmente en Desacuerdo
- En Desacuerdo
- Neutral
- De Acuerdo
- Totalmente de Acuerdo.

Considerando el contexto de comunidad educativa, se optó por interpretar el concepto “Neutral” como ignorar qué responder y, complementariamente, no tener claro al optar por calificar positivo o negativo.

Los ejes centrales de esta Área están orientados a la Reforma Educacional en Chile, Paradigma Constructivista, Ajuste Curricular, Trabajo de Campo como estrategia metodológica, uso de Metodologías Activas, Planes y Programas de Estudio y actualización docente en la enseñanza de la Geografía.

Cada una de las 12 preguntas busca una respuesta tanto de profesores como de estudiantes que forman parte de este estudio en relación a sus percepciones sobre, cómo

enfrentan las temáticas en el aula, métodos más frecuentes utilizados, el rol actual del profesor, posibilidades de capacitación metodológica y actualización de contenidos. El análisis de los resultados se apoya en tablas y gráficos.

Para la secuencia de organización se decidió presentar en primer lugar los resultados y análisis de las respuestas otorgadas por los profesores, en segundo lugar, las respuestas de los estudiantes, posteriormente, una presentación orientada a comparar las respuestas dadas por profesores y estudiantes, finalmente culminar cada una de las preguntas con un análisis global de cada una de ellas.

En términos de representatividad el total de 62 profesores que respondieron el cuestionario corresponde al universo de docentes activos en la ciudad de Osorno durante el año 2015. De estos 62 profesores 23 corresponden a establecimientos municipales representados con un 37,1%; 36 en colegios particulares subvencionados con un 58,1% y 3 corresponden a colegios particulares pagados, con un 4,8%. Para el caso de los estudiantes se consideró 30 jóvenes que cursaban el VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, Osorno, los cuales eran la totalidad existente al segundo semestre año 2016.

III.2. Categorías según las temáticas de clasificación.

De acuerdo al sentido de las preguntas, y para los efectos de un mejor análisis, éstas fueron clasificadas a través de tres categorías que se identifican con las siguientes temáticas:

CATEGORÌAS	Nº DE LA PREGUNTAS
I. Reforma Educacional en Chile	1, 4, 5 y 11
II. Paradigma Educativo	2, 3, 7, 8 y 10
III. Capacitación docente	6, 9, y 12

A continuación, se particulariza el análisis atendiendo a las categorías anteriormente mencionadas. Se reitera que la secuencia del análisis para cada categoría se inicia con la

respuesta de los profesores, seguida de los estudiantes y las comparaciones entre ambas. Esta relación se repite sucesivamente para el análisis de cada categoría.

El formato adoptado para organizar el análisis de la tabulación del cuestionario, consta de dos partes: un primer comentario descriptivo y explicativo a partir de tablas y gráficos, seguido de una segunda fase en donde se presenta un compacto selectivo basado en el análisis anterior.

III.2.1. I CATEGORÍA: Reforma educacional en Chile

Las preguntas 1, 4, 5 y 11 se presentan a través de tres tablas y sus respectivos gráficos, las cuales se sitúan en la temática de la orientación de la Reforma Educacional en Chile.

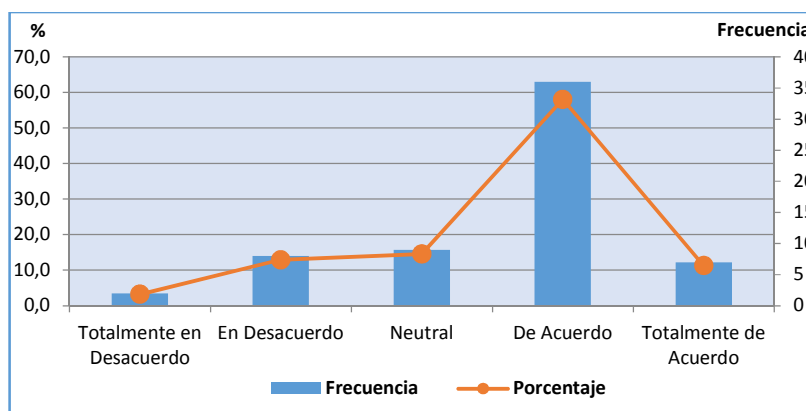
✓ Análisis de la pregunta 1 ¿La reforma educacional está orientada a fomentar una mejora de la calidad de la educación?

Con esta primera interrogante se pretende conocer la opinión de los docentes de aula de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de la ciudad de Osorno, Región de Los Lagos, acerca de su propia participación en la Reforma Educacional, la cual presenta como uno de sus objetivos, centrar la educación en la calidad, y cuál ha sido su impacto en el ejercicio de su labor docente.

También es relevante conocer el nivel de conocimiento que tienen de la Reforma Educacional los estudiantes, futuros docentes quienes, a través de sus prácticas profesionales, aplican calidad basada en estrategias metodológicas que fomenta dicha Reforma.

Tabla 1 Respuesta Profesores pregunta 1

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	3,2
En Desacuerdo	8	12,9
Neutral	9	14,5
De Acuerdo	36	58,1
Totalmente de Acuerdo	7	11,3
Total	62	100,0%

Gráfico 1 Respuesta Profesores pregunta 1

En atención a que la primera pregunta del cuestionario tiene como tópico la calidad de la educación, la respuesta de los docentes muestra que el más alto porcentaje (58,1%) se concentró en considerar a la Reforma como un factor positivo para optimizar dicha calidad (Ver Tabla 1 y Gráfico 1). Lo anterior queda afianzado si se adiciona el 11,3% que acumula el estar Totalmente de Acuerdo, produciendo una amplia hegemonía para dicha opción.

Si bien el rechazo a los niveles de importancia de la Reforma es minoritario, habría sido interesante conocer los argumentos de los 10 profesores (16,1%).

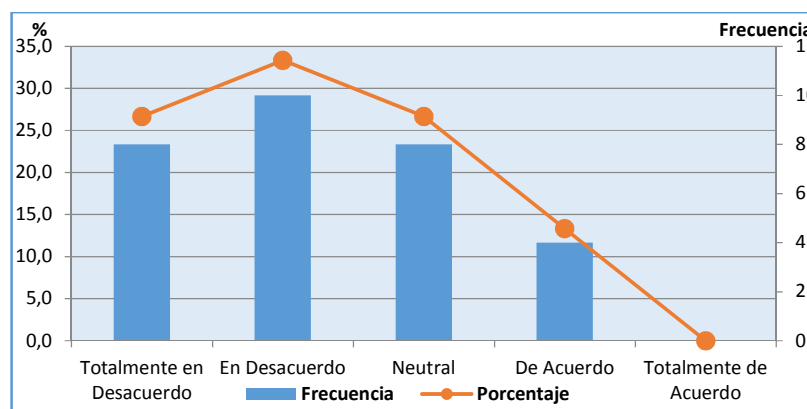
La adhesión expresada por los docentes es una expresión de como el sistema educativo chileno neutraliza el control que tuvo el gobierno militar sobre los contenidos de la enseñanza. Igualmente, esta adscripción de los docentes resulta demostrativa de la confianza del profesorado en el mejoramiento de las condiciones del desempeño profesional y el fortalecimiento de sus capacidades en gestión pedagógica.

Los comentarios anteriores resultan coherentes con lo planteado por García Huidobro (1999), acerca de la política educacional como una contribución a la calidad de los aprendizajes y equidad, ampliando las oportunidades educativas para niños y jóvenes.

Tabla 2 Respuesta Estudiantes pregunta 1

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	8	26,7
En Desacuerdo	10	33,3
Neutral	8	26,7
De Acuerdo	4	13,3
Totalmente de Acuerdo	0	0,0
Total	30	100,0%

Gráfico 2 Respuesta Estudiantes pregunta 1



En los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía el rechazo al efecto de la Reforma Educacional en cuanto a su influencia sobre la calidad de la Educación representa una fuerte tendencia, alcanzando los 60 puntos porcentuales (Ver Tabla 2 y Gráfico 2).

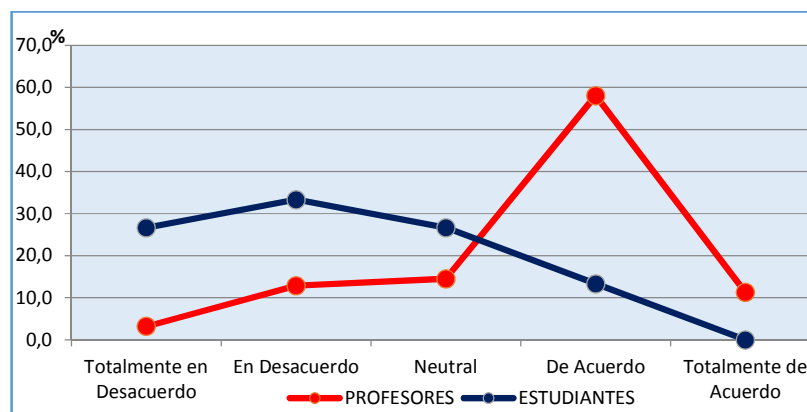
La opción “Neutral”, alcanza un nivel de importancia (26,7%) cuestión que se inscribe en el ámbito de no encontrar una respuesta para estimar como positiva o negativa la interrogante propuesta. No deja de ser significativo que cuatro estudiantes adhieren al impacto positivo de la Reforma.

Cristian Cox, (2003), afirma que en el pasado prevalecía la cantidad por sobre la calidad de los aprendizajes, en consecuencia, se requiere reformular el currículo según las necesidades de los jóvenes del siglo XXI; para lo cual se necesita cambios estructurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pudiera interpretarse que el mensaje explicativo de la opinión de los estudiantes puede expresarse como el no logro de los propósitos que Cox le atribuye a la Reforma Educacional.

Tabla 3 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 1

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	3,2	26,7
En Desacuerdo	12,9	33,3
Neutral	14,5	26,7
De Acuerdo	58,1	13,3
Totalmente de Acuerdo	11,3	0,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 3 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 1



Si se compara la Tabla 3 y Gráfico 3 en donde se observan los porcentajes de profesores y estudiantes, se deja claramente de manifiesto que los docentes creen que la Reforma Educacional fomenta la calidad en la educación (69,4%). En cambio, los estudiantes, responden sólo con un 13,3% de aprobación, eso significa que no consideran la Reforma como un apoyo para mejorar la Calidad de la Educación.

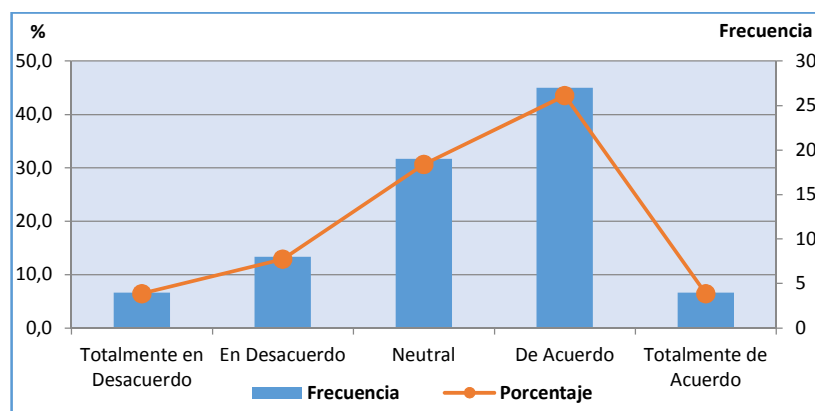
La diferencia sustancial entre la respuesta de los docentes y estudiantes (69,4% respecto de 13,3%) resulta complejo de explicar. No obstante, se plantean algunos alcances. La opinión de los docentes se genera de sus propias experiencias y nexos directos con la Reforma; lo que garantiza la coherencia de lo expresado en el cuestionario. Dicha situación contrasta con la distancia de los alumnos respecto del conocimiento, aplicación y resultados de la Reforma. Puede ser que las experiencias en las Prácticas Profesionales, durante cuatro semestres, sean el sustento de la expresión de su rechazo. Lo anterior asociado al trabajo de los estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, con profesores - guías en los establecimientos de prácticas que, eventualmente, demuestran tendencias conductistas en su labor docente. Otro aspecto a considerar es el permanente espíritu crítico de la juventud respecto al sistema en general y en particular a la formación profesional que reciben.

✓ **Análisis de la pregunta 4 ¿Cree usted que el modelo de enseñanza constructivista es potenciada desde la Reforma Educacional y el Ajuste Curricular actual?**

Muchas de las Reformas Educativas a nivel mundial que se han llevado a cabo en la nueva pedagogía, se han inspirado en el paradigma Constructivista, que sustenta que el profesor debe ceder su protagonismo al alumno; quién asume un rol fundamental en su propia formación. Así, la pregunta se orienta a conocer desde docentes y futuros profesores si lo anteriormente expuesto, es potenciado desde la propia Reforma Educacional y el Ajuste Curricular.

Tabla 4 Respuesta Profesores pregunta 4

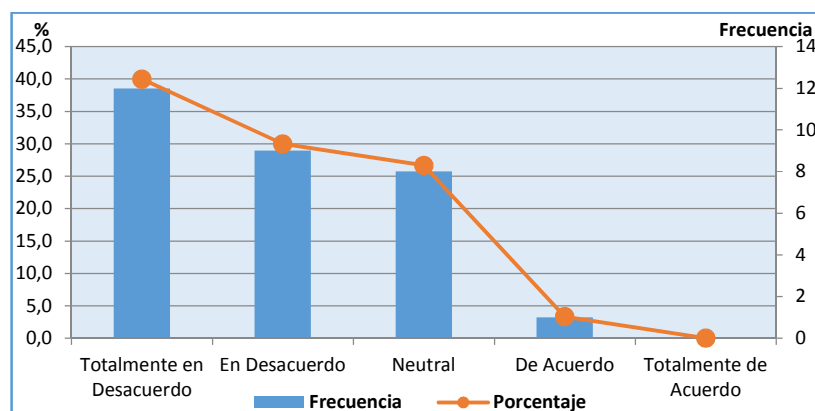
PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	6,5
En Desacuerdo	8	12,9
Neutral	19	30,6
De Acuerdo	27	43,5
Totalmente de Acuerdo	4	6,5
Total	62	100,0%

Gráfico 4 Respuesta Profesores pregunta 4

A los docentes les resulta altamente creíble la propuesta de que la enseñanza reciba una alta influencia positiva desde la Reforma. Puede considerarse que las dos últimas actitudes representan un 50% en la confirmación de la interrogante planteada. Sin embargo, esta tendencia no es unánime, si se observa que los dos niveles de Desacuerdo, agrupan 12 opiniones que rechazan la propuesta de la pregunta 4, correspondiente a un 19,4%. Los 19 profesores que expresan neutralidad provocan una situación compleja; un actor principal del sistema educativo debiera tener y explicar una opinión en esta materia y no eludir su condición de formador ante una situación que le debiera resultar perfectamente opinable. Finalmente, al respecto, también se puede considerar que algunos de ellos se negaron a responder.

Tabla 5 Respuesta Estudiantes pregunta 4

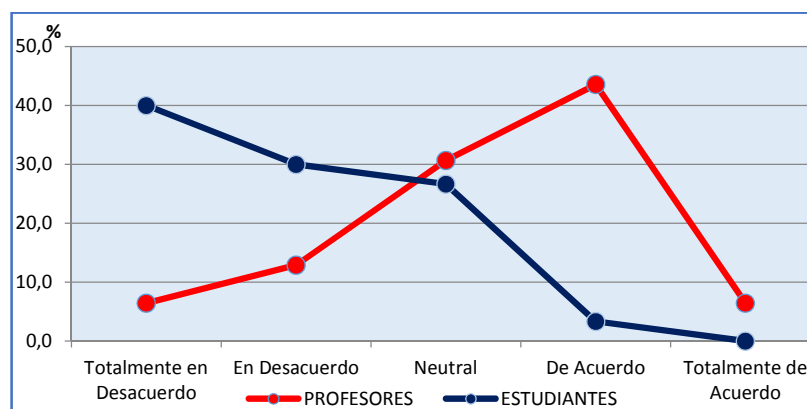
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	12	40,0
En Desacuerdo	9	30,0
Neutral	8	26,7
De Acuerdo	1	3,3
Totalmente de Acuerdo	0	0,0
Total	30	100,0 %

Gráfico 5 Respuesta Estudiantes pregunta 4

Si se observa la Tabla 5 y Gráfico 5 la opinión de los estudiantes se manifiesta de modo inverso respecto de los docentes; en este caso los niveles de Desacuerdo acumulan un 70% quedando sólo una opinión como favorable. Se deriva, en consecuencia, el supuesto de que los estudiantes se muestren con un buen nivel de conocimiento de la situación que se les plantea, al respecto también resulta explicativo el espíritu crítico que caracteriza al estudiante universitario frente al sistema educativo. Se propone que la preferencia por la actitud Neutral puede revelar un dominio insuficiente de la situación involucrada en la pregunta; cuestión que haría recomendable mirar críticamente la formación que están recibiendo en la Didáctica General y de la Especialidad.

Tabla 6 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 4

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	6,5	40,0
En Desacuerdo	12,9	30,0
Neutral	30,6	26,7
De Acuerdo	43,5	3,3
Totalmente de Acuerdo	6,5	0,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 6 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 4

En general se observan actitudes muy dispares entre los actores consultados, es el caso de los niveles Totalmente en Desacuerdo, En Desacuerdo y De Acuerdo; cuestiones que ya se han interpretado a través de los datos que separan profesores y estudiantes. De la misma manera se ha consignado que es preocupante el alto porcentaje que se manifestó como Neutral; por constituir un aspecto común para ambos grupos.

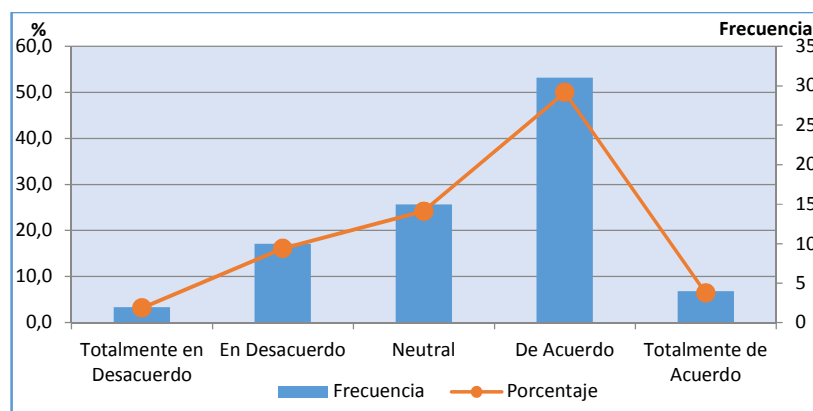
La disparidad mostrada puede considerarse como normal a partir de las diferencias generacionales y de las percepciones inherentes a un grupo adulto constituido como profesional de la educación respecto de los jóvenes en proceso de formación universitaria y con visiones distintas acerca de la realidad y su dinámica.

✓ **Análisis de la pregunta 5 ¿El Ajuste Curricular favorece al desarrollo de actividades significativas con metodologías activas centradas en el estudiante?**

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, es decir con su estructura cognitiva, situación que es coherente con lo que plantea el Ajuste Curricular chileno. Lo anterior propone los ámbitos de respuesta esperada desde los docentes y estudiantes.

Tabla 7 Respuesta Profesores pregunta 5

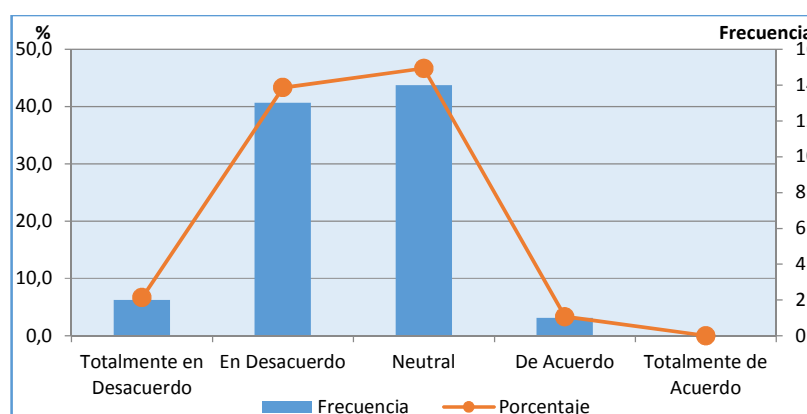
PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	3,2
En Desacuerdo	10	16,1
Neutral	15	24,2
De Acuerdo	31	50,0
Totalmente de Acuerdo	4	6,5
Total	62	100,0%

Gráfico 7 Respuesta Profesores pregunta 5

En la Tabla 7 y Gráfico 7 muestra que el 56,5% de los docentes concuerda con el significado de la interrogante, lo que demuestra que han asumido el compromiso de instalar en sus prácticas pedagógicas actividades participativas, quedando el estudiante como centro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Se puede interpretar que los 12 (19,3%), profesores que se manifiestan En Desacuerdo, rechazan la idea que esta modificación del currículo este entregando espacios para actividades significativas del estudiante. El 24,2% de ellos, la segunda preferencia más alta corresponde a la actitud de Neutral, no desean opinar.

Tabla 8 Respuesta Estudiantes pregunta 5

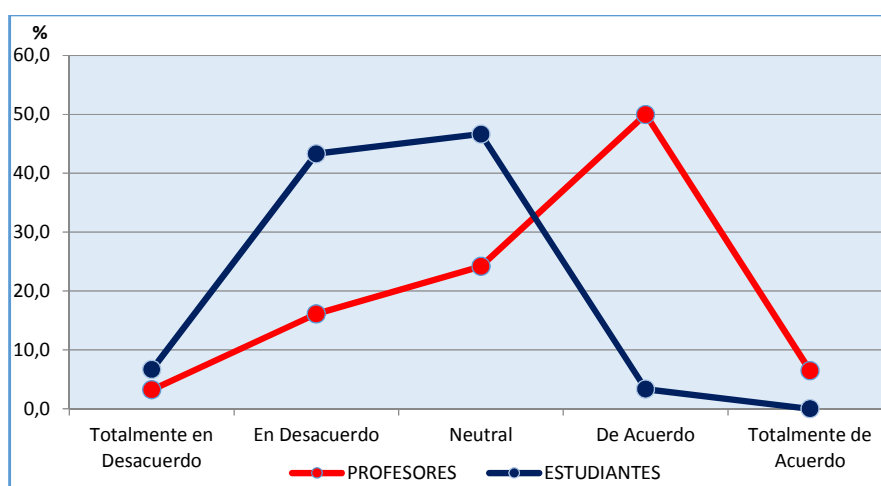
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	6,7
En Desacuerdo	13	43,3
Neutral	14	46,7
De Acuerdo	1	3,3
Totalmente de Acuerdo	0	0,0
Total	30	100,0%

Gráfico 8 Respuesta Estudiantes pregunta 5

Los estudiantes se concentran mayoritariamente en la actitud Neutral. A través de sus respuestas anteriores la tendencia de los alumnos se ha mostrado crítica respecto de reformas y ajustes curriculares; en consecuencia, se propone aquí que las 14 respuestas neutrales pueden interpretarse como de rechazo. Sumando los niveles de Desacuerdo el rechazo sería prácticamente absoluto (96,7%). Sin embargo, también es posible considerar que, en su conjunto, el alumnado tenga un nivel importante de desconocimiento tratándose del Ajuste Curricular.

Tabla 9 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 5

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	3,2	6,7
En Desacuerdo	16,1	43,3
Neutral	24,2	46,7
De Acuerdo	50,0	3,3
Totalmente de Acuerdo	6,5	0,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 9 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 5

La relación de respuestas frente a la interrogante planteada, evidencia una marcada diferencia entre profesores y alumnos (50% respecto a 3,3%) al responder la actitud De Acuerdo. Lo mismo se observa a través de la preferencia en Desacuerdo con un 16,1% de docentes y 43,3% de estudiantes. Se cree que el docente en su rol de profesores activos tiene un mayor conocimiento de los cambios curriculares que utilizan para el desarrollo de su docencia, en cambio los estudiantes en formación sólo conocen estas modificaciones a través de sus asignaturas de Didáctica y prácticas profesionales.

Nuevamente el tema Neutral es significativo, (24,2% y 47,7%) complejizando un análisis certero, sin embargo, puede reiterarse lo propuesto en tablas anteriores acerca de la tendencia de los estudiantes al estar En Desacuerdo y su menor dominio del contenido que plantea la pregunta.

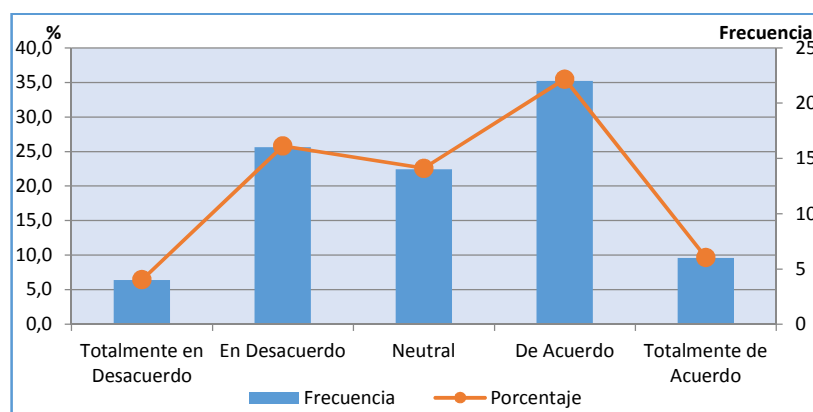
- ✓ **Análisis de la pregunta 11. Los planes y programas de estudio ¿están estructurados para desarrollar aprendizajes pertinentes a la realidad de los alumnos/as?**

Los Planes y Programas de estudios en la enseñanza secundaria en Chile presenta una hegemonía de vigencia nacional, sin considerar los entornos regionales, ello no es neutralizado de modo suficiente por el profesor que adecua contenidos y actividades de carácter local o regional.

Tabla 10 Respuesta Profesores pregunta 11

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	6,5
En Desacuerdo	16	25,8
Neutral	14	22,6
De Acuerdo	22	35,5
Totalmente de Acuerdo	6	9,7
Total	62	100,0%

Gráfico 10 Respuesta Profesores pregunta 11



Las frecuencias se agrupan a través de todas las actitudes, es decir están muy lejos de la unanimidad. La mayor importancia la tienen las respuestas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo que acumulan un 45,2% de profesores que consideran vigente la opción de

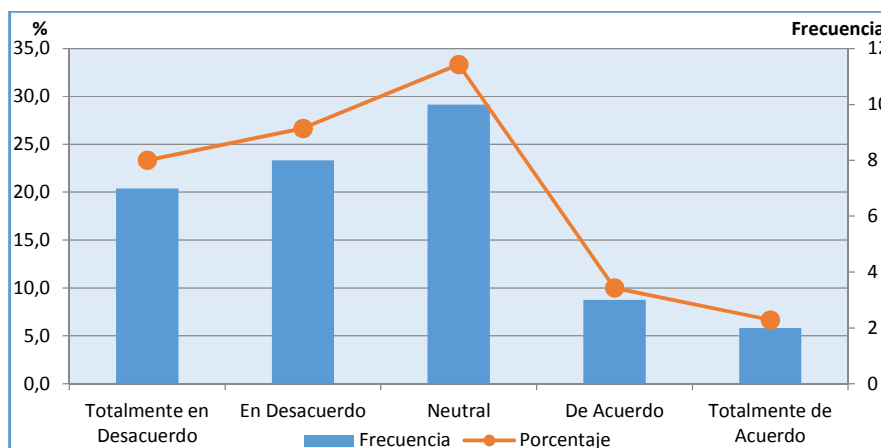
aprender desde el entorno. También significativo (32,3%) son aquellos que perciben lo contrario. Finalmente, un grupo importante de docentes deciden no pronunciarse respecto de una situación que puede considerarse como cotidiana y perfectamente opinable.

Dada la relevancia resulta inevitable consignar el grave problema que implica que los docentes no muestren una opinión común respecto al tema consultado y que 14 de ellos se declaren neutrales frente al problema que surge en la cotidianeidad del trabajo intra-aula.

Tabla 11 Respuesta Estudiantes pregunta 11

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	7	23,3
En Desacuerdo	8	26,7
Neutral	10	33,3
De Acuerdo	3	10,0
Totalmente de Acuerdo	2	6,7
Total	30	100,0%

Gráfico 11 Respuesta Estudiantes pregunta 11



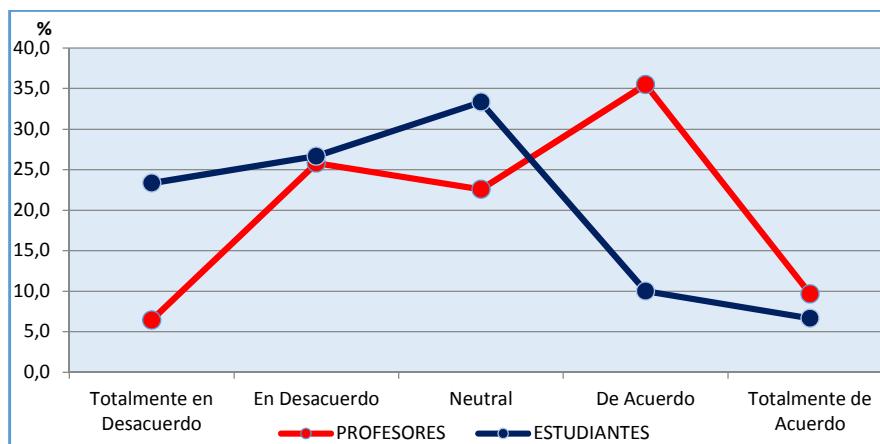
Prácticamente en mayoría los estudiantes perciben que los planes y programas no apoyan los aprendizajes de la realidad vivida por los alumnos de nivel medio (50%) mientras que sólo un 16,7% opina lo contrario, sin embargo, más de un tercio en bloque se

declara Neutral, vale decir, no discrimina la diferenciación entre conceptos generalistas y la realidad en la que ocurren sus experiencias.

Tabla 12 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 11

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	6,5	23,3
En Desacuerdo	25,8	26,7
Neutral	22,6	33,3
De Acuerdo	35,5	10,0
Totalmente de Acuerdo	9,7	6,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 12 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 11



La mayor brecha se encuentra en la actitud De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo (45,2% respecto a 16,7%). Como complemento los estudiantes presentan el 50% acumulado en torno a Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo. Las opiniones opuestas se observan también en el aspecto Neutral en la cual los estudiantes sobrepasan el tercio respecto a no pronunciarse, aquí influye que el docente está conectado con la vigencia y aplicación de programas de estudio (22,6%).

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

Para los docentes la Reforma Educacional involucra un compromiso con la calidad de la labor educativa asociada a aquel rescate que tenía, en su época, la dictadura militar en cuanto a imponer los contenidos seleccionados para ser aprendidos. Así, los profesores tienen confianza tanto en el constructivismo como en la influencia positiva que pueda ejercer la Reforma.

El nivel de guía orientador mediante metodologías activa constituye una situación en la cual los profesores consultados concuerdan plenamente. En cambio, percepciones y opiniones se dispersan cuando se trata de integrar al entorno local-regional en planes y programas. Las dos opiniones que atraen a las dos mayores tendencias se muestran en situaciones opuestas: consideran que planes y programas sí posibilitan el estudio de la realidad inmediata, mientras la otra tendencia no lo considera como posible.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

El impacto de la Reforma en la calidad de la educación provoca un alto rechazo en los estudiantes (60%). Casi un tercio se declara Neutral, revelando – en principio – que carece de argumentos; aspecto que debe preocupar para su incorporación a los programas de formación docente. Al mismo tiempo, desaprueban de manera contundente (70%) que el constructivismo se potencie desde la Reforma o desde el Ajuste Curricular. Coherente con el rechazo anterior, el apoyo del Ajuste Curricular para trabajar con métodos activos provoca una opinión negativa de alto respaldo. A ello se agrega un 46,7% de opiniones Neutrales, aspecto que agrava al considerar que nuestros estudiantes por su trayectoria deberían tener una opinión formada.

Para la relación funcional de Planes y Programas con el aprendizaje de la realidad inmediata; el desacuerdo también es casi absoluto: mientras un 50% se agrupa en los desacuerdos; un 33,3% expresa Neutralidad. Tema, este último, que por tercera vez ratifica la necesidad de revisar los Programas de Didáctica.

III.2.2. II CATEGORÍA: Paradigma Educativo

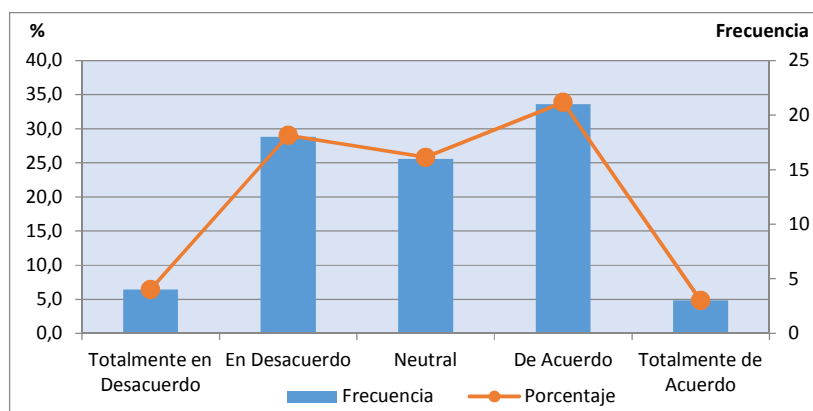
Las preguntas 2, 3, 7, 8, y 10 se han agrupado en esta Categoría denominada Paradigma Educativo, para seleccionar las referidas a métodos de aprendizaje, paradigma constructivista, ideas previas y metodologías activas. Al igual que la Categoría anterior se interpretan las tablas con sus respectivos gráficos para cada una de las interrogantes.

✓ **Análisis de la pregunta 2 ¿En los métodos de aprendizaje se presenta un rol hegemónico del profesor/a sobre el estudiante?**

Los métodos de aprendizajes seleccionados hoy por los docentes para preparar sus clases, deben responder al Paradigma Educativo Constructivista, donde el rol protagónico es el estudiante.

Tabla 13 Respuesta Profesores pregunta 2

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	6,5
En Desacuerdo	18	29,0
Neutral	16	25,8
De Acuerdo	21	33,9
Totalmente de Acuerdo	3	4,8
Total	62	100,0%

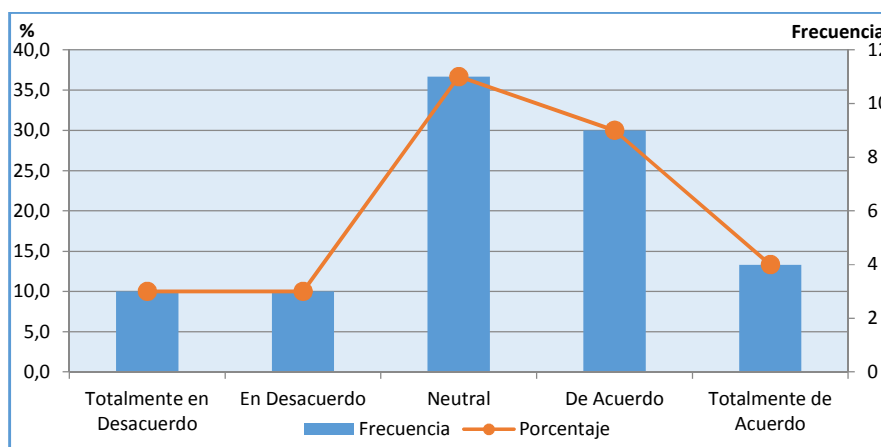
Gráfico 13 Respuesta Profesores pregunta 2

Transcurridos 16 años de la vigencia de la Reforma Educacional chilena, un 38,7% de los profesores confiesa la hegemonía de su rol en el aprendizaje; mientras que un porcentaje levemente inferior señala que el protagonismo principal lo lleva el estudiante. Lo anterior agrupando los dos aspectos positivos y los negativos respectivamente.

También hay docentes desorientados respecto a pronunciarse y que no han sabido asumir cual es el carácter que tiene su desempeño (25,8%).

Tabla 14 Respuesta Estudiantes pregunta 2

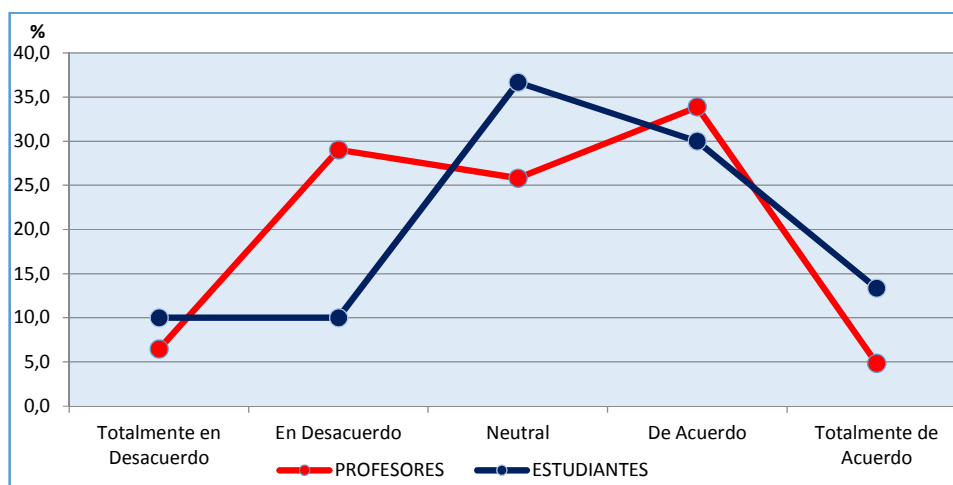
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	3	10,0
En Desacuerdo	3	10,0
Neutral	11	36,7
De Acuerdo	9	30,0
Totalmente de Acuerdo	4	13,3
Total	30	100,0%

Gráfico 14 Respuesta Estudiantes pregunta 2

Trece estudiantes manifiestan un Acuerdo amplio al todavía vigente Paradigma Conductista, mientras que sólo seis de los que respondieron la encuesta, creen que domina el protagonismo de los estudiantes secundarios en las aulas. Nuevamente Neutral resulta significativo lo que involucra un no pronunciamiento por Acuerdo o Desacuerdo. Al respecto conviene reiterar que este estudio estima que detrás de esa preferencia existe necesariamente un mensaje o una actitud por parte del encuestado y que sólo deja la opción de asignarle algún tipo de propuesta de mensaje, aunque arbitrariamente.

Tabla 15 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 2

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	6,5	10,0
En Desacuerdo	29,0	10,0
Neutral	25,8	36,7
De Acuerdo	33,9	30,0
Totalmente de Acuerdo	4,8	13,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 15 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 2

Las diferencias no son muy sustantivas entre profesores y estudiantes, la excepción pudiera darse acumulando la primera y segunda actitud, pues quedan separados por 15,5 puntos porcentuales. En consecuencia, la percepción a nivel de logro en el ámbito del protagonismo docente es similar para los dos tipos de encuestados. Nuevamente, lo Neutral y su rol negativo para los propósitos de la encuesta restan vitalidad a los resultados obtenidos de las otras opciones. Esta vez, el promedio de 31,3% calculado para la opción Neutral no se demuestra el peso de dicha elección por parte de los encuestados.

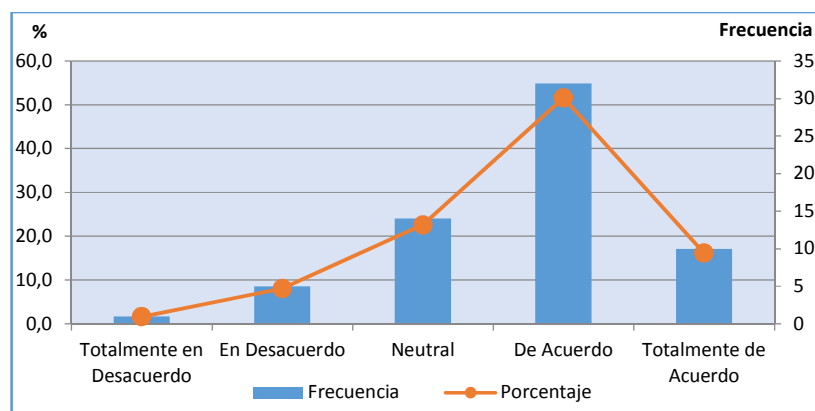
✓ **Análisis de la pregunta 3 ¿El paradigma constructivista ayuda a mejorar el aprendizaje?**

La mención del paradigma rescata su condición de causa en cuanto a la obtención de mejores niveles de aprendizajes con un protagonismo importante de parte del estudiante.

Tabla 16 Respuesta Profesores pregunta 3

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	5	8,1
Neutral	14	22,6
De Acuerdo	32	51,6
Totalmente de Acuerdo	10	16,1
Total	62	100,0%

Gráfico 16 Respuesta Profesores pregunta 3

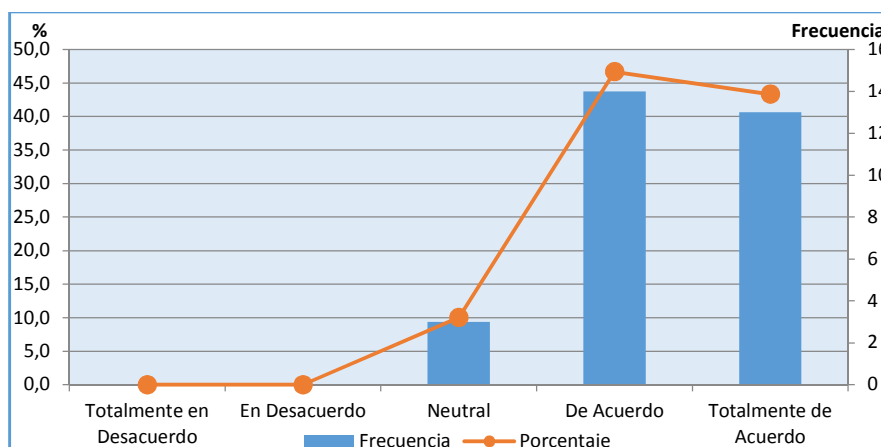


Los docentes marcan en mayoría la ratificación de la pregunta en cuanto a la relación aprendizaje y constructivismo. Si se le agrega Totalmente de Acuerdo dicha opción se acerca a un 70%. Mientras muy pocos no concuerdan, Neutral sobrepasa un 22%. Siendo contundente la mayoría, esta vez Neutral disminuye su importancia negativa ya comentada en preguntas anteriores.

Tabla 17 Respuesta Estudiantes pregunta 3

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	14	46,7
Totalmente de Acuerdo	13	43,3
Total	30	100,0%

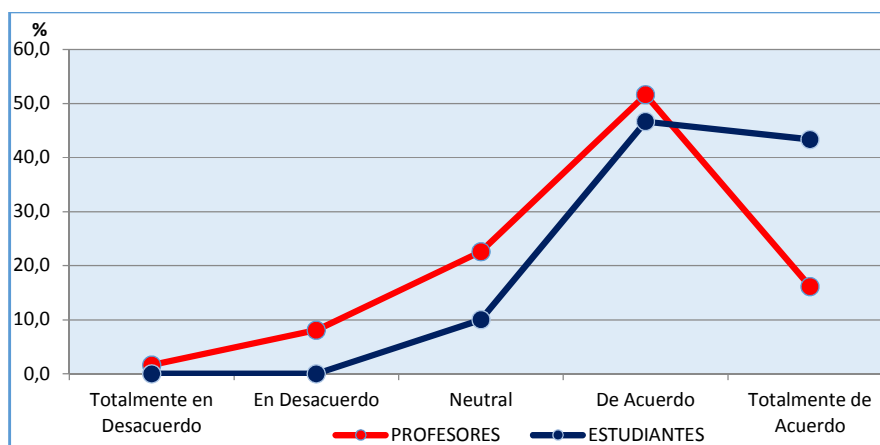
Gráfico 17 Respuesta Estudiantes pregunta 3



La relación constructivismo y un aprendizaje exitoso es una afirmación compartida por casi todos los estudiantes encuestados. Las otras opciones, incluido Neutral no tienen, por esta vez, mayor relevancia. Siendo el Constructivismo un tema de contenido programático en su formación pedagógica, podría explicar la preferencia comentada.

Tabla 18 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 3

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	8,1	0,0
Neutral	22,6	10,0
De Acuerdo	51,6	46,7
Totalmente de Acuerdo	16,1	43,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 18 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 3

Indudablemente que la situación de los estudiantes se presenta muy clara y acotada respecto a considerar el rol educativo del constructivismo, en cambio los docentes, no logran sobrepasar el 67,7%, bajo las actitudes De acuerdo y Totalmente de Acuerdo y diluyéndose en Neutral (22,6%) y los desacuerdos acumulados (9,7%). Tal vez la mayor adhesión de los estudiantes se explique porque no tienen que experimentar con estos conceptos con la intensidad y realismo que caracteriza la labor propia del docente de aula.

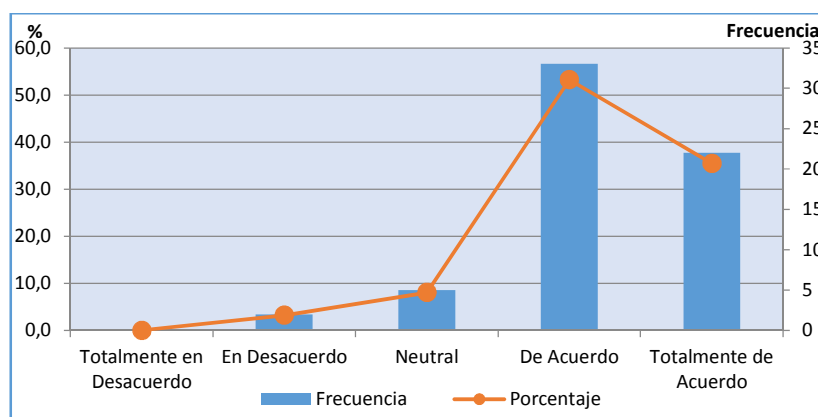
- ✓ **Análisis de la pregunta 7. Reconoce que considerar las ideas previas y el espacio subjetivo de los estudiantes en la enseñanza de la Geografía ¿favorece sus aprendizajes?**

El valor educativo de los espacios subjetivos radica en que se generan desde las experiencias que el sujeto tiene con lugares y paisajes. Se denominan, también, como espacios vividos y esta condición lo hace relevante para ser utilizado en el aprendizaje de la Geografía.

Tabla 19 Respuesta Profesores pregunta 7

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	2	3,2
Neutral	5	8,1
De Acuerdo	33	53,2
Totalmente de Acuerdo	22	35,5
Total	62	100,0%

Gráfico 19 Respuesta Profesores pregunta 7

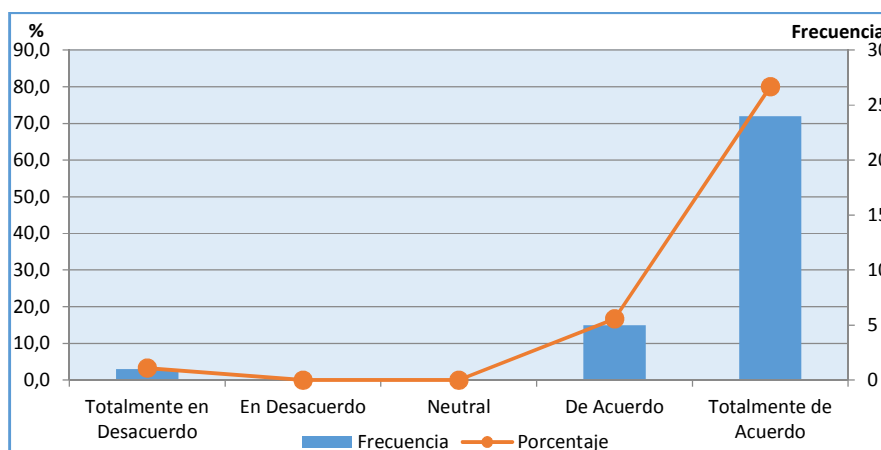


Un 88,7% confirma estar De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en cuanto a considerar que el espacio subjetivo de cada estudiante favorecería el aprendizaje de la Geografía en el contexto de las experiencias previas. El resto de las opciones carecen de mayor significación comparativa.

Tabla 20 Respuesta Estudiantes pregunta 7

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	0	0,0
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	24	80,0
Total	30	100,0%

Gráfico 20 Respuesta Estudiantes pregunta 7

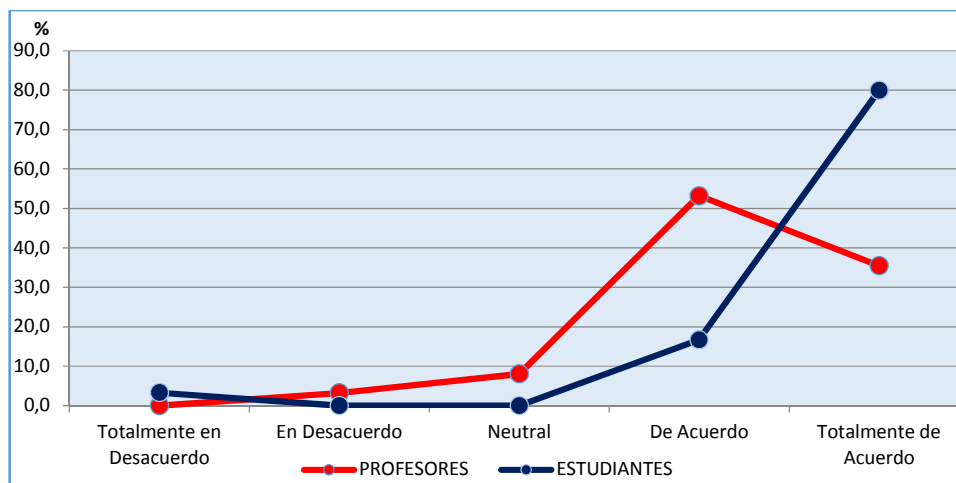


Los estudiantes expresan de manera concluyente su acuerdo con la importancia de las experiencias previas originadas en el espacio subjetivo: 96,7% considerando los dos niveles de acuerdo. A diferencia de lo expresado en varias de las preguntas anteriores, en esta pregunta prácticamente no hay dispersión a través de las cinco opciones.

Tabla 21 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 7

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	3,3
En Desacuerdo	3,2	0,0
Neutral	8,1	0,0
De Acuerdo	53,2	16,7
Totalmente de Acuerdo	35,5	80,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 21 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 7



A diferencia de la mayoría de las preguntas anteriores en esta consulta sobre el espacio subjetivo, profesores y estudiantes se presentan con un alto nivel de coincidencia en cuanto a optar por estar de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en que el espacio subjetivo favorece el aprendizaje. Cabe destacar que los estudiantes están al 96,7% mientras que los profesores están algunos puntos más abajo (88,7%).

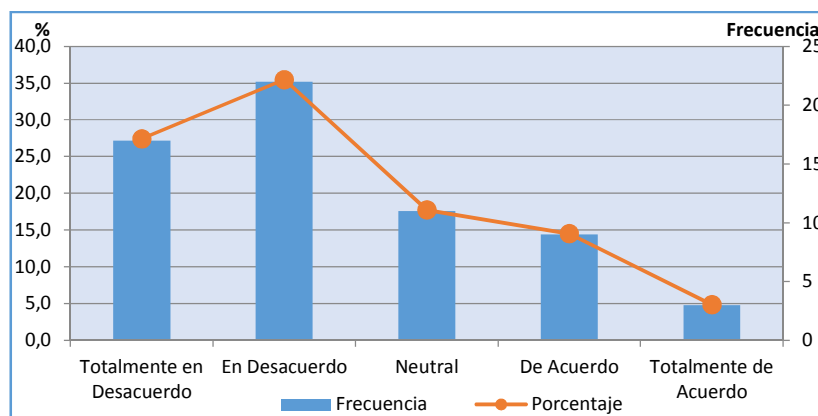
✓ **Análisis de la pregunta 8. ¿Cotidianamente para la enseñanza de la Geografía, aplica una metodología centrada en el docente?**

El propósito de la pregunta reside en establecer si el profesor y futuro docente, percibe que la propuesta de la interrogante no es correcta atendiendo a que si bien, el docente puede emprender pasos metodológicos desde su iniciativa, lo que debe predominar es lo inverso, espacio de participación que permita la reflexión con determinado grado de autonomía de parte del alumno.

Tabla 22 Respuesta Profesores pregunta 8

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	17	27,4
En Desacuerdo	22	35,5
Neutral	11	17,7
De Acuerdo	9	14,5
Totalmente de Acuerdo	3	4,8
Total	62	100,0%

Gráfico 22 Respuesta Profesores pregunta 8



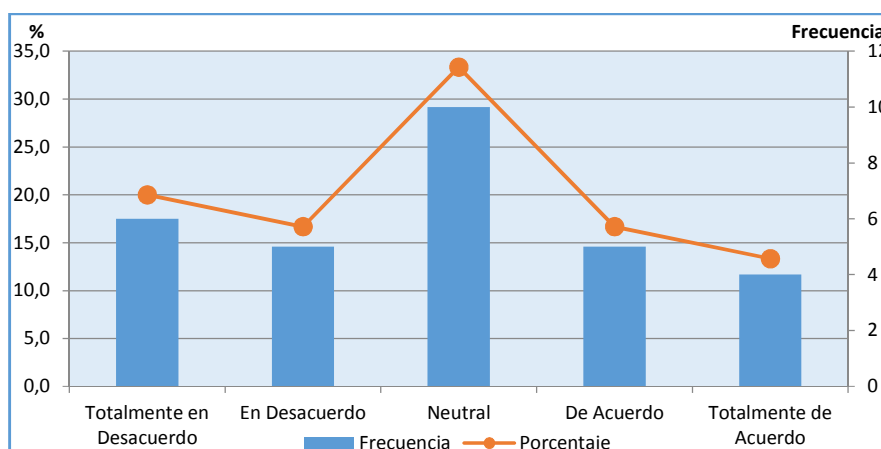
Que los profesores tengan claridad de que la enseñanza de la Geografía no debe concentrarse en la iniciativa del docente, es algo que comparten los encuestados en su mayoría (62,9%). No obstante que sólo 17 profesores dicen estar Totalmente en

Desacuerdo, es decir, su nivel de certeza es definitivo; mientras que los 22 profesores restantes optan por el nivel en Desacuerdo. Los 12 docentes que, si bien, están en una minoría de 19,3%; nos revela la dilatada vigencia de aquel problema asociado a la docencia de tipo frontal.

Tabla 23 Respuesta Estudiantes pregunta 8

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	6	20,0
En Desacuerdo	5	16,7
Neutral	10	33,3
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	4	13,3
Total	30	100,0%

Gráfico 23 Respuesta Estudiantes pregunta 8



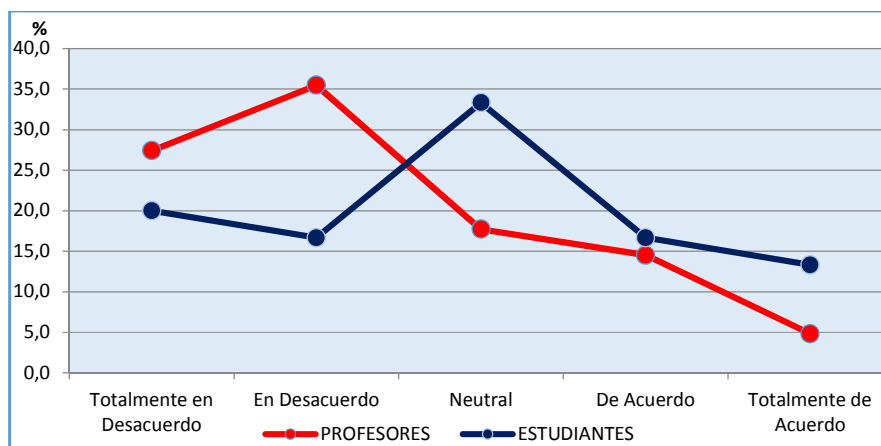
Considerado en bloque se produce una débil diferencia entre los desacuerdos y acuerdos; la que alcanza a sólo 3,3 puntos porcentuales. En ambos bloques las frecuencias, junto con ser bajas, tienen una diferencia mínima entre ellas. A pesar que la interrogante contiene un mensaje explícito -la metodología no debe centrarse en el docente- los estudiantes evidencian una clara división al respecto. Sólo dos opiniones determinan una leve superioridad de aquellas que se agrupan en los desacuerdos. Todo lo anterior

considerando que la respuesta esperada habría sido una alta concentración en el bloque de los desacuerdos. En tal sentido la frecuencia de Neutral, sobrepasa el tercio porcentual, reafirma el desvío erróneo de las diferencias.

Tabla 24 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 8

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	27,4	20,0
En Desacuerdo	35,5	16,7
Neutral	17,7	33,3
De Acuerdo	14,5	16,7
Totalmente de Acuerdo	4,8	13,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 24 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 8



Los niveles de Desacuerdo demuestran que los profesores tienen una mayor claridad en términos de rechazar la situación planteada en la interrogante (62,9%) visto como bloque; al interior del cual un 27,4% expresa un rechazo total, en cambio los estudiantes en bloque alcanzan un 36,7%. Esta certeza de los profesores se asocia, probablemente, a la trayectoria profesional. En el mismo sentido se puede interpretar la relación que muestra la opinión de Neutral. No obstante, es ineludible calificar como preocupante el 17,7% Neutral de los profesores.

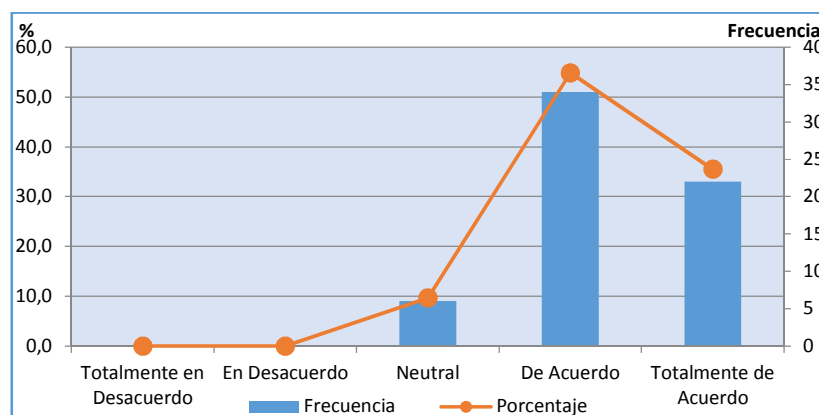
Los acuerdos de los docentes, que se mantienen con su significación de problema educativo como ya se consignó, no superan a lo expresado al respecto por los estudiantes. Tal vez ello recomiende modificar y reforzar los contenidos pedagógicos en la carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos.

✓ **Análisis de la pregunta 10. Mediante el uso de metodologías activas ¿se fortalecen los procesos de desarrollo de habilidades y destrezas activo-participativas?**

La pregunta está orientada a conocer la opinión de los encuestados sobre la selección y aplicación de estrategias metodológicas participativas en sus estudiantes, metodologías que deberían ser compartidas por todos los profesores y futuros docentes, considerando que el rol pasivo del estudiante no genera desarrollo de habilidades ni destrezas en el ámbito de los aprendizajes.

Tabla 25 Respuesta Profesores pregunta 10

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	6	9,7
De Acuerdo	34	54,8
Totalmente de Acuerdo	22	35,5
Total	62	100,0%

Gráfico 25 Respuesta Profesores pregunta 10

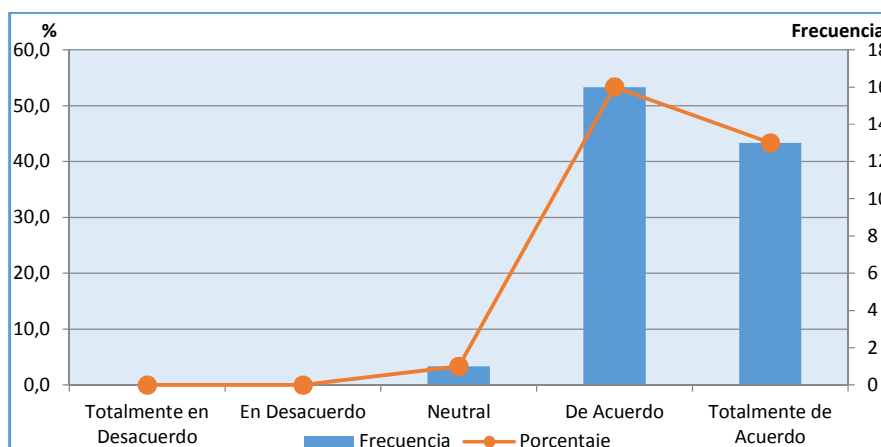
De los 62 profesores, 56 responden de forma positiva frente a la pregunta planteada (90,3% acumulado) lo que indica que existe convencimiento de realizar actividades en sus clases con la participación de sus estudiantes a la hora de tratar sus contenidos.

Si se consideran los planteamientos constructivistas, el aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno, significando con ello que la construcción de sus conocimientos debe iniciarse desde su propia experiencia, por tanto, hacerlo participar de ello como protagonista desarrolla habilidades y destrezas en su propio proceso de formación.

Seis de ellos no se pronuncia, es un número no representativo, pero instala el problema de no considerar en su docencia actividades participativas, y/o no son relevantes.

Tabla 26 Respuesta Estudiantes pregunta 10

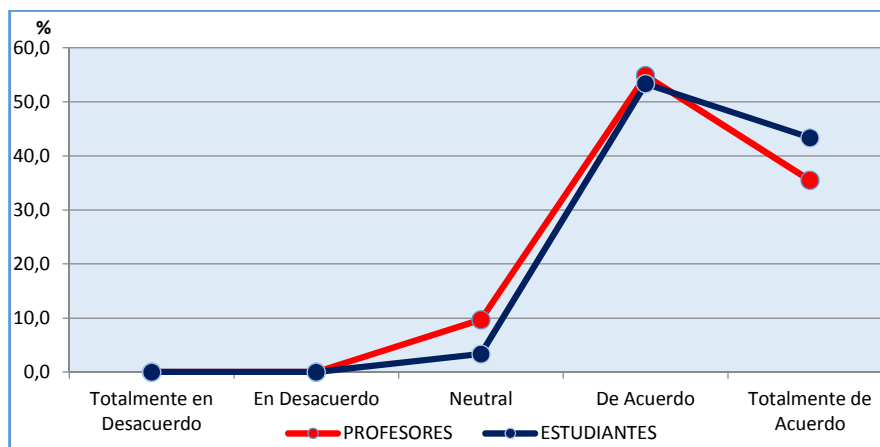
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	1	3,3
De Acuerdo	16	53,3
Totalmente de Acuerdo	13	43,3
Total	30	100,0%

Gráfico 26 Respuesta Estudiantes pregunta 10

Al sumar las respuestas de De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo de los estudiantes (29 de 30) en esta interrogante, resulta interesante que 96.6% comprendan que centrar las actividades en los alumnos fortalece su proceso cognitivo, se suma además, que desarrollando habilidades y destrezas con metodologías activas se logran resultados.

Tabla 27 Respuesta Profesores Estudiantes pregunta 10

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	0,0	0,0
Neutral	9,7	3,3
De Acuerdo	54,8	53,3
Totalmente de Acuerdo	35,5	43,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 27 Respuesta Profesores Estudiantes pregunta 10

Es significativo el porcentaje de profesores (90,3%) y estudiantes (96,6%)) que frente a la pregunta sobre si el uso de metodologías activas, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumno, la respuesta tuvo un alto nivel de coincidencia en cuanto a optar por de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Esto se debe entender que tanto profesores como futuros docentes tienen el convencimiento que el proceso de enseñanza-aprendizaje hoy en día, debe centrarse en la participación y protagonismo de sus estudiantes.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

En lo que respecta a esta segunda categoría el protagonismo docente y el constructivismo son los principales tópicos examinados. Para el primero no surge una opinión unánime en términos de cuál es el rol dominante en las prácticas pedagógicas de los establecimientos de la ciudad. Sin embargo, la situación cambia al particularizar en la enseñanza de la geografía. Dicha enseñanza no debe concentrarse en la actividad dirigida y coordinada por el docente. Ello es coherente con la certeza mayoritaria de los encuestados de que el constructivismo significa mejores aprendizajes en un marco de metodologías activas que promuevan habilidades y destrezas.

Igualmente complementario resulta considerar y descubrir las ideas previas que posea el alumno para valorar su percepción cuando se trata de los espacios subjetivos ("espacios vividos"). Este aspecto es altamente valorado por los docentes encuestados.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Un 43,3% de los alumnos de Pedagogía de la carrera de Historia y Geografía concuerda con la vigencia del paradigma conductista, mientras que sólo un 20% confirma como principal el protagonismo de los alumnos en la secundaria de la ciudad de Osorno. Es preocupante el alto porcentaje en Neutral (36,7%) que no supo optar. De manera opuesta, se concuerda ampliamente con la causalidad entre constructivismo respecto de un aprendizaje exitoso; resulta un indicador positivo en relación con su formación pedagógica y de las prácticas de aula de los estudiantes. Coherentemente, los alumnos también suscriben de manera categórica que las metodologías activas son propicias para la adquisición de habilidades y destrezas.

Las experiencias previas asociadas a la precepción del espacio subjetivo (espacio vivido) como situación singularmente favorable para aprender geografía, concita la más alta adhesión de los alumnos (96,7%).

La opinión sobre el protagonismo docente diverge en acciones supuestas según niveles de acuerdos y desacuerdos. Se esperaba aquí una tendencia importante concentrada en los desacuerdos con respecto a un eventual predominio de una metodología centrada en el docente. Se puede deducir que la propia Reforma debe considerar y evaluar esta situación con un propósito correctivo.

III.2.3. III CATEGORÍA: CAPACITACIÓN DOCENTE

Las preguntas 6, 9 y 12 se han agrupado en esta Categoría denominada Capacitación docente para representar aquellas interrogantes referidas a su formación docente en actividades fuera del aula, capacitaciones en estrategias metodológicas activas y actualización de contenidos. Al igual que las Categorías anteriores, se interpretan las tablas con sus respectivos gráficos para cada una de las interrogantes.

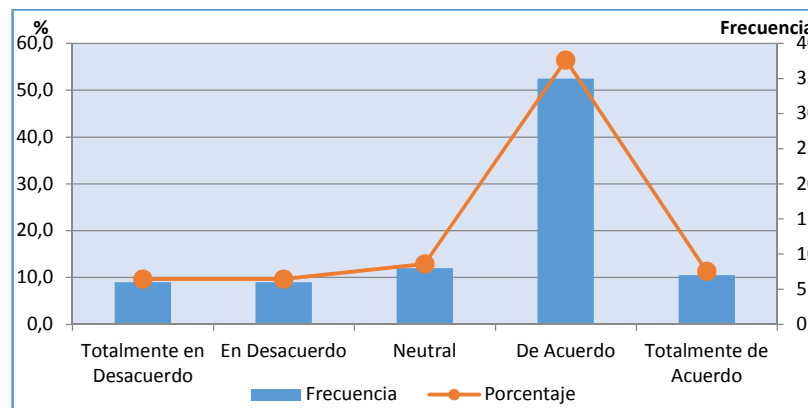
✓ **Análisis de la pregunta 6. ¿Se ha considerado, en su formación docente, el Trabajo de Campo como estrategia metodológica?**

Importa conocer y caracterizar si el trabajo de terreno formó parte de los estudios profesionales realizado por los docentes o que están realizando los estudiantes de pedagogía. Esta pregunta involucra entrar específicamente al tema en el cual se concentra el presente estudio.

Tabla 28 Respuesta Profesores pregunta 6

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	6	9,7
En Desacuerdo	6	9,7
Neutral	8	12,9
De Acuerdo	35	56,5
Totalmente de Acuerdo	7	11,3
Total	62	100,0%

Gráfico 28 Respuesta Profesores pregunta 6



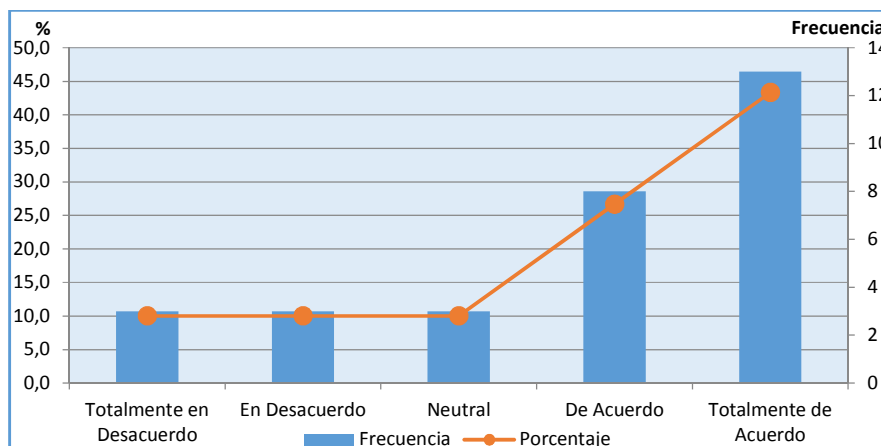
En su mayoría los docentes participaron en actividades de terreno en geografía (67,8% acumulado), la diferenciación de Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo se observa, que la minoría de ellos se manifiesta Totalmente de Acuerdo, lo que se puede considerar como una manera de pronunciarse acerca de la calidad de dichas experiencias diferenciándolas, de esa manera de aquella mayoría que sólo se expresa como De Acuerdo.

En principio, se puede concluir respecto a la opción Neutral, que resulta difícil justificarla dado el impacto que tiene dicha actividad.

Tabla 29 Respuesta Estudiantes pregunta 6

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	3	10,0
En Desacuerdo	3	10,0
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	8	26,7
Totalmente de Acuerdo	13	43,3
Total	30	100,0

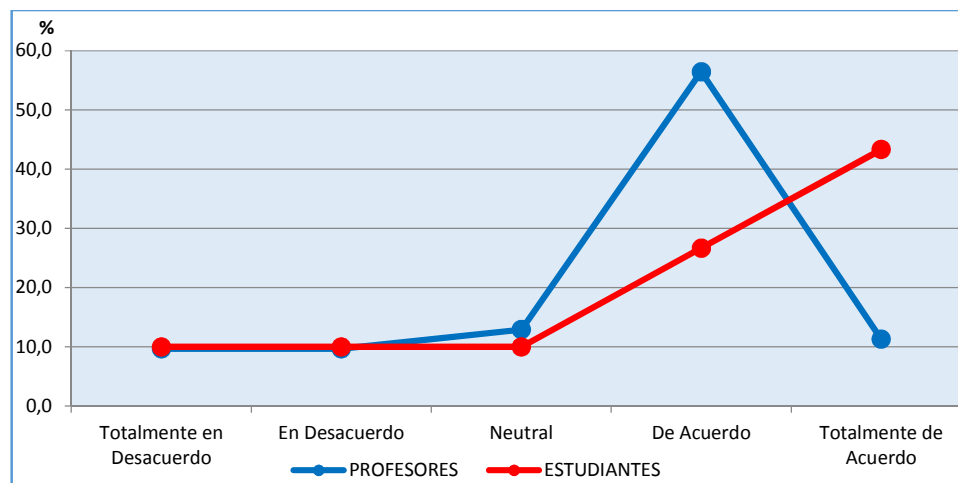
Gráfico 29 Respuesta Estudiantes pregunta 6



Un 70% acumulado admite haber participado en trabajo de terreno en geografía; considerándola como relevante de acuerdo a que un 43,3% de ellos se manifiestan como Totalmente de Acuerdo. Considerando que en el segundo semestre de la carrera todos los alumnos participan, al menos, en un día de terreno (forma parte del programa de estudio) se estima que el 36,7% acumulado opina que dicha actividad no fue suficiente (De Acuerdo y Neutral). Según lo ya señalado no resulta coherente o explicable que seis estudiantes se declaren como Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo.

Tabla 30 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 6

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	9,7	10,0
En Desacuerdo	9,7	10,0
Neutral	12,9	10,0
De Acuerdo	56,5	26,7
Totalmente de Acuerdo	11,3	43,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 30 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 6

Profesores y estudiantes declaran con similar y mayoritaria opinión en cuanto a señalar la importancia que tuvo (docentes) y tiene (estudiantes) el trabajo de campo en su formación; acumulan un 67,8% los acuerdos respecto a docentes y 70% en estudiantes de pedagogía. Situación muy similar ocurre en los desacuerdos, pero en el contexto de opinión minoritaria. Se destaca en consecuencia este factor positivo en la formación relativa a la educación geográfica y su vínculo con las experiencias de aprendizaje en el marco del modelo constructivista.

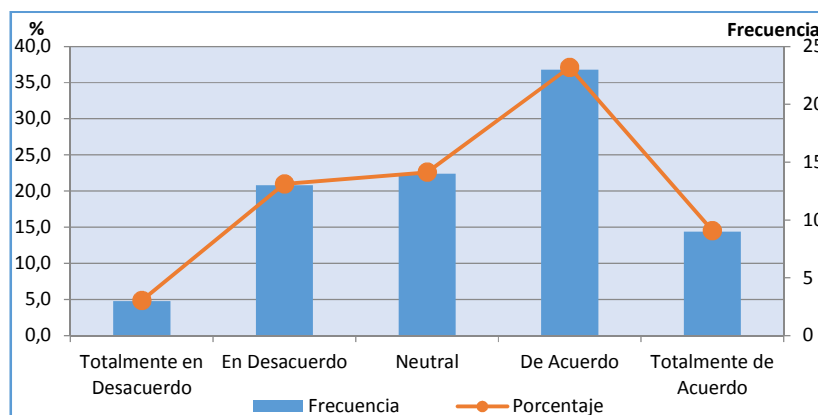
✓ **Análisis de la pregunta 9. En su establecimiento ¿existen docentes capacitados para desarrollar metodologías activas fuera del aula?**

La intención de esta interrogante es conocer las oportunidades y posibilidades que tienen los docentes para capacitarse y actualizarse una vez que ingresan al mundo laboral.

Tabla 31 Respuesta Profesores pregunta 9

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	3	4,8
En Desacuerdo	13	21,0
Neutral	14	22,6
De Acuerdo	23	37,1
Totalmente de Acuerdo	9	14,5
Total	62	100,0%

Gráfico 31 Respuesta Profesores pregunta 9



Se considera una opinión favorable en relación a disponer de docentes capacitados para el trabajo de campo, según el 51,6% acumulado. El desglose de esta opinión es interesante de destacar según la frecuencia correspondiente a Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo: la primera actitud sólo registra una frecuencia 9 mientras que la segunda alcanza a 23. Ello nos lleva a concluir que no se considera como óptima la capacitación y/o las prácticas respectivas observadas en los profesores de los establecimientos educacionales.

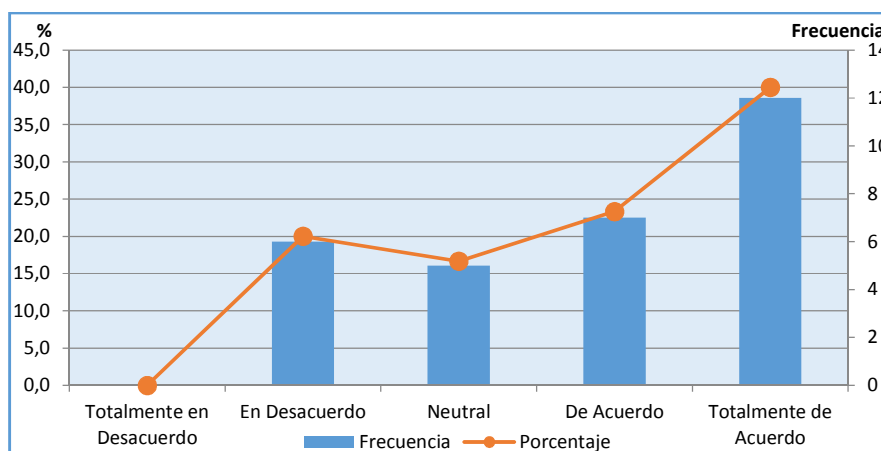
Aunque minoritarios, los desacuerdos manifiestan el problema de que no todos los profesores están preparados para el trabajo de campo (25,8% acumulado).

En el aspecto Neutral, puede ser revelador de la carencia de trabajo en equipo para coordinar y diseñar las actividades extra-aula.

Tabla 32 Respuesta Estudiantes pregunta 9

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	6	20,0
Neutral	5	16,7
De Acuerdo	7	23,3
Totalmente de Acuerdo	12	40,0
Total	30	100,0%

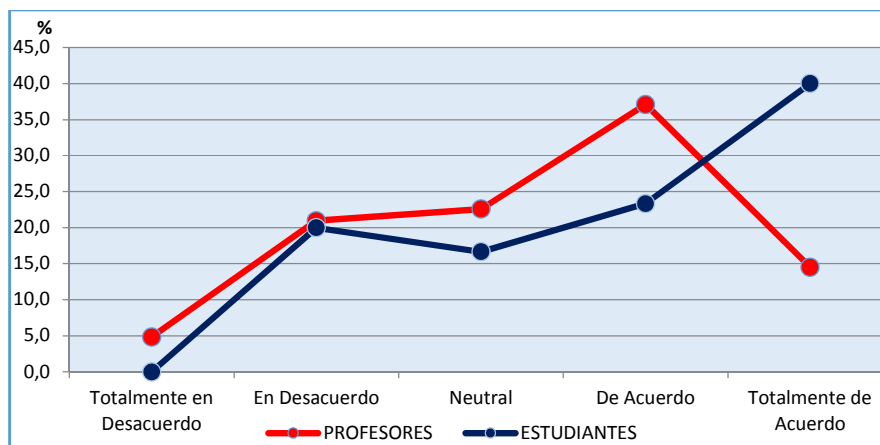
Gráfico 32 Respuesta Estudiantes pregunta 9



Los estudiantes de pedagogía en un 63,3% opinan que efectivamente disponen de docentes capacitados para utilizar metodologías en el ámbito del modelo constructivista. Queda refrendado si se destaca aquel 40% que se manifiesta Totalmente de Acuerdo. Puede proponerse que el 36,7%, acumulado por En Desacuerdo y Neutral es revelador de una necesaria revisión reflexiva frente a nuestras prácticas de terreno con los estudiantes de pedagogía.

Tabla 33 Respuesta de Profesores y Estudiantes pregunta 9

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	4,8	0,0
En Desacuerdo	21,0	20,0
Neutral	22,6	16,7
De Acuerdo	37,1	23,3
Totalmente de Acuerdo	14,5	40,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 33 Respuesta de Profesores y Estudiantes pregunta 9

Una visión favorable respecto a la formación para trabajar en terreno es más intensa en los estudiantes, respecto de sus profesores en la universidad, que en los docentes de establecimientos educacionales; 63,3% respecto de 51,6% acumulados. Dicha situación se intensifica si se considera que en la opción Totalmente de Acuerdo los alumnos marcan 40% frente a un 14,5% de los docentes encuestados. El porcentaje En Desacuerdo es muy similar en ambos grupos lo que reafirma lo comentado anteriormente: emprender un análisis crítico y participativo respecto de la metodología sobre prácticas de terreno.

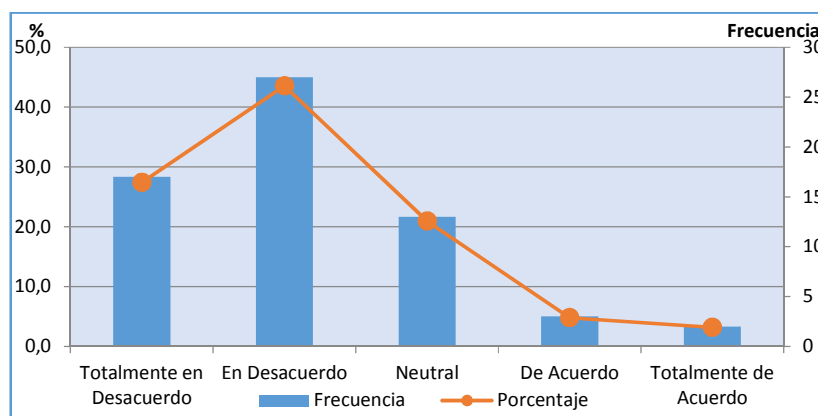
✓ **Análisis de la pregunta 12. ¿Existen instancias para una constante actualización docente en la enseñanza de la Geografía?**

La constante actualización de contenidos y estrategias metodológicas debe ser una prioridad fundamental para todo docente, para así, transmitir sobre la base de paradigmas que respondan a los requerimientos de los jóvenes del presente siglo.

Tabla 34 Respuesta Profesores pregunta 12

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	17	27,4
En Desacuerdo	27	43,5
Neutral	13	21,0
De Acuerdo	3	4,8
Totalmente de Acuerdo	2	3,2
Total	62	100,0

Gráfico 34 Respuesta Profesores pregunta 12



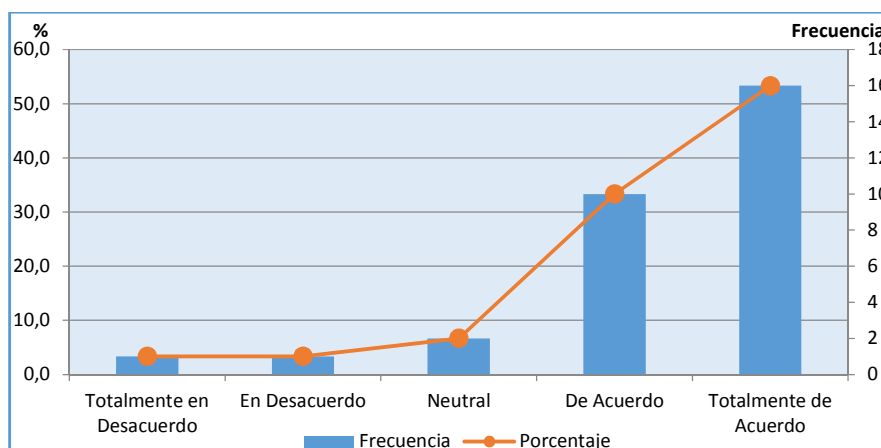
Se concluye que en su mayoría los docentes declaran la ausencia de instancias de perfeccionamiento para enseñar geografía, así lo indica el 70,9 % que integra los porcentajes de Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo. Dimensionando esto como un problema grave en función de implementar una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza de la geografía, se tiene uno de los más bajos porcentajes en términos de estar

Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo: sólo un 8% acumulada estima que sí hay opciones orientadas a la actualización docente.

Tabla 35 Respuesta Estudiantes pregunta 12

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	2	6,7
De Acuerdo	10	33,3
Totalmente de Acuerdo	16	53,3
Total	30	100,0%

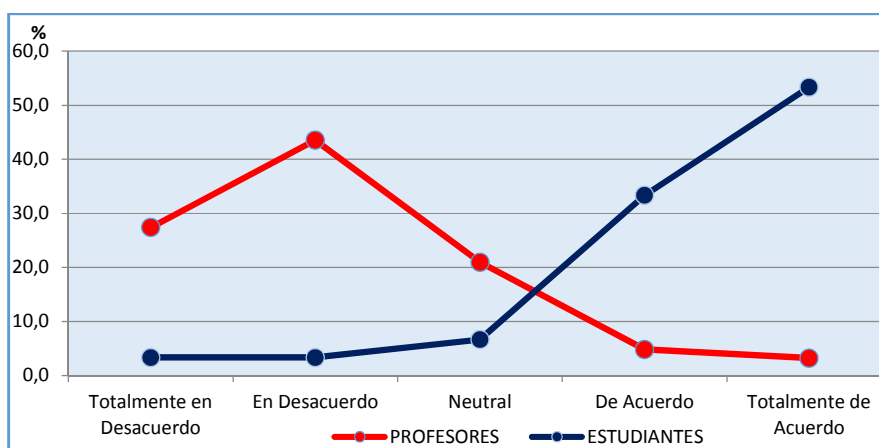
Gráfico 35 Respuesta Estudiantes pregunta 12



Casi el 87% de los estudiantes de pedagogía suscribe que la actualización de contenidos en geografía, debiera ser permanente para su desempeño profesional. En particular hay un énfasis en expresar un total acuerdo que alcanza a un 53,3%. Junto con destacar que esta vez la frecuencia de Neutral es una de las más bajas (sólo 2 estudiantes) conviene aventurar que el mensaje que expresa la mayoría se traduce en manifestar, de manera urgente, la necesidad de un sistema de perfeccionamiento que apoye y actualice temáticas selectivas de la enseñanza de la geografía.

Tabla 36 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 12

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	27,4	3,3
En Desacuerdo	43,5	3,3
Neutral	21,0	6,7
De Acuerdo	4,8	33,3
Totalmente de Acuerdo	3,2	53,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 36 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 12

Las apreciaciones de ambos actores tienen un alto rango de oposición: mientras el 79% de los docentes están en los desacuerdos, un 86,6% de los estudiantes concuerdan con la existencia de actualización docente. Esto podría explicarse por las diferencias de expectativas entre ambos. Los estudiantes están más libres para optar a perfeccionamientos antes de iniciar su vida laboral, a diferencia de los docentes activos que por su compromiso y carga horaria (44 horas semanales) carecen de tiempo para destinarlo a la actualización para enseñar geografía.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

En cuanto al trabajo de campo como método en la formación de los docentes encuestados; casi un tercio afirma de manera enfática que sí tuvo dichas experiencias.

Complementariamente, dan a entender que la mayoría (51,6%) cuentan con colegas preparados para desempeñar docencia fuera del aula. Se observa, en consecuencia, el grave problema sobre el déficit en varios establecimientos cuya solución radica en preparar programas de capacitación que permita a más estudiantes observar y pensar sobre sus espacios cotidianos.

Dicho problema es profundo si se considera que, en su mayoría (71%), afirman la inexistencia de oportunidades para optimizar su trabajo en aula y terreno desde el punto de vista de la geografía.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Puede considerarse como positiva la situación de los estudiantes respecto a experiencias en terreno (70%). Sus respuestas pueden estar influidas por sus programas de formación en las cuales se incorporan dichas experiencias. Paralelamente, afirman que sus profesores están capacitados para trabajar con buena aproximación al modelo constructivista.

Mucha de las opciones de los estudiantes (87%) coincide en que la actualización de contenidos de contenidos debe ser sistemática durante su desempeño profesional. Se puede deducir, entonces, la necesidad de un perfeccionamiento sistemático.

III.3. Entrevista

La entrevista consta de tres áreas, en este capítulo se analizará la primera de ellas; **Área Docencia**, integrada por 6 preguntas abiertas, aplicada a 15 docentes de 62 y 8 estudiantes de 30, representando el 25% aproximadamente de la población. La entrevista está orientada a conocer las opiniones de una manera más amplia y así, complementar las respuestas entregadas en el cuestionario.

A continuación, se dará a conocer las respuestas de las seis interrogantes planteadas a los profesores y estudiantes en el Área de Docencia.

La entrevista fue aplicada durante el mes de mayo de 2016, a un universo total de 15 docentes, 11 hombres (73%) y 4 mujeres (27%).

Los profesores ejercen sus labores docentes, en dos tipos de establecimientos, un 60% (9) trabajan en establecimientos Municipales y un 40% (6) en establecimientos Particulares Subvencionados.

En cuanto a los años de servicios de los encuestados, entre 1 a 6 años, se encuentra el 27% (4), entre 7 a 10 años, el 27% (4) y más de 10 años de servicio, el 46% (7) de los encuestados.

La institución de egreso, el 73% (11) pertenece a la Universidad de Los Lagos, con un 20% (3) egresados de la Universidad de Chile y por último 7% (1) del Instituto Profesional de Osorno.

III.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:

Pregunta N°1:

Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

Ocho profesores creen que la Reforma Educacional no fomenta a la mejora de la educación, dos de ellos, son indiferentes frente a esta Reforma, y cinco estiman que sí fomentará una mejora educacional.

Ocho profesores aluden a que la Reforma Educacional afecta negativamente a la calidad de la educación como un componente crítico y particularizando en el agobio laboral y falta de tranquilidad. Se estima, además, que se carece de reflexión de los 3 docentes acerca de la calidad de su labor; aspecto asociado al grave defecto de constituir una propuesta de cambios carente de contextualización.

Se trata de una Reforma Educacional basada en contenidos mínimos obligatorios en un contexto de inflexibilidad y sin el énfasis que el aprendizaje requiere.

Sólo un tercio de los entrevistados consideran que la Reforma representa un conjunto de cualidades importantes como profesionalización de la calidad docente asociado a un proceso de crecimiento y capacitación docente.

Pregunta N°2

¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

Se aprecia que 13 docentes estiman que el Paradigma Constructivista Sí ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes y 2 de ellos no lo consideran.

Para los docentes varios factores confluyen hacia la optimización de los aprendizajes a partir del modelo constructivista. Sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, aspecto que alimenta la construcción de conocimientos propios desde la creatividad en un contexto de motivación. Así a partir de dicha autonomía se obtiene una mayor proximidad de las habilidades superiores en que la libertad se manifiesta a través de un espíritu crítico que supera o neutraliza el predominio de pensamientos impuestos.

Pregunta N°3

De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Los docentes se muestran partidarios de incorporar las ideas previas y, además, los aspectos subjetivos propios de cada estudiante. Paralelamente, y en el mismo sentido, perciben el entorno del alumno; involucrando con ello la contextualización inherente.

Destacan los educadores el plano de las experiencias como facilitador de los aprendizajes y aplicabilidad e los mismos desde lo cognitivo como uno de sus elementos necesarios.

Pregunta N°4

¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

De los entrevistados 10 profesores no ha tenido la posibilidad de capacitación, y sólo 5 de ellos han podido capacitarse para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula.

El trabajo docente extra-aula resulta impedido por serias limitaciones entre las cuales los docentes destacan las respectivas opciones de capacitación; aparte de asociar dicha situación como causal de mínima presencia de contenidos.

También lo asocian a carencia de tiempo y recursos en un marco educativo carente de políticas de perfeccionamiento.

Pregunta N°5

¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.

Diez profesores afirman que las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas, en cambio 5 niegan el fortalecimiento de estas áreas.

Ante las metodologías activas, los docentes se muestran partidarios y mencionan sus ventajas respecto a buenos logros de aprendizaje vinculadas a experiencias vividas, es decir, se optimiza la apropiación de los propósitos de la enseñanza, sobre la base participativa protagonizada por los estudiantes en situaciones concretas.

Pregunta N° 6

De acuerdo a los Planes y Programas de estudio, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima?

De los entrevistados 7 de los docentes opinan que las temáticas de Geografía Sí involucran actividades relacionadas con su realidad próxima, por el contrario 4 opina que NO involucra actividades y la misma cifra es indiferente.

La relación de experiencias sobre la realidad extra-aula es algo que para los docentes encuestados dependen de las iniciativas que se propongan los respectivos profesores; puntualizan - a la vez – que el tema sobre regionalización facilita la realización de actividades sobre el entorno mismo.

Sin embargo, se observa carencia de uniformidad o tendencia definida en las opiniones que oscilan desde afirmar que los programas en geografía no son vinculantes con la realidad, pero sí lo emprende cada docente; hasta opinar que la geografía está en vías de desaparecer de planes y programas.

III.3.2. Conclusiones de los profesores Área Docencia.

Considerando las 6 respuestas señaladas por los profesores en el Área de Docencia, se puede concluir que la Reforma Educacional no cumple con uno de sus propósitos, que es mejorar “la calidad de la educación”, ésta estandariza y fomenta contenidos mínimos no dejando los espacios para un curriculum más flexible, donde se pueda contextualizar las temáticas para guiar los aprendizajes.

A partir del modelo constructivista, propiciado por la Reforma Educacional, éste insta a considerar al estudiante como centro del proceso educativo con manejo de habilidades superiores permitiendo un aprendizaje significativo, todo ello dependiendo de la motivación que entregue el docente. El modelo anteriormente descrito considera relevante las ideas previas y el espacio del estudiante, debido a que es más fácil construir conocimiento cuando partimos de supuestos conocidos previamente.

En cuanto a la capacitación docente generalmente se basa en una iniciativa personal no existiendo políticas de perfeccionamiento de forma sistemática.

El docente está consciente que las metodologías activas desarrollan el interés de la asignatura y la creatividad en los estudiantes, apropiándose de mejor forma los aprendizajes basados en habilidades y destrezas, sobre todo si las metodologías involucran herramientas visuales y actividades centradas en las experiencias, que muy bien lo desarrolla el trabajo al aire libre.

La geografía es una disciplina que aborda el vínculo del contenido con actividades en base al entorno próximo, incorporando la realidad local de los propios estudiantes.

III.3.3. Síntesis Respuestas de los ocho estudiantes entrevistados:

A continuación, se da a conocer las respuestas de los ocho estudiantes (seis hombres y dos mujeres) que participaron en el estudio correspondiente a la carrera de Pedagogía Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos - Osorno.

Pregunta N°1

Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

Los estudiantes se manifiestan en total desacuerdo frente a la relación causal entre Reforma Educacional y calidad de la educación. Consideran que el centro es la evaluación docente respecto al manejo de contenidos. Su base son los resultados cuantitativos como un buen indicador de competitividad.

Sólo se ocupa de pruebas de medición con consecuencias negativas tales como la segregación y competitividad entre las comunidades educativas de los centros escolares.

Pregunta N°2

¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

Respecto al modelo constructivista, los estudiantes se expresan positivamente: promueve y mejora la participación en aula, incorpora métodos para alcanzar aprendizajes innovadores, autónomos y didácticos. Se trata de una dinámica que permite al estudiante promover su propio aprendizaje que, además, posibilita la crítica.

En relación al contexto, este posibilita el acceso al ambiente social, económico y cultural del estudiante. A su vez, considera aspectos de motivación que, entre otros, incentiva la curiosidad para investigar.

Pregunta N°3

De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

El modelo educativo que considera aprendizajes previos y el espacio subjetivo en el alumno, convoca una visión positiva de los estudiantes, la concepción del espacio y aumenta su participación y dominio de contenidos.

Pregunta N°4

En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

Los ocho estudiantes encuestados tienen la particularidad de realizar prácticas profesionales y sólo dos de ellos responden haber participado de actividades fuera del aula, manifestando además que es complejo, difícil y burocrático. Los otros seis estudiantes dicen no haber tenido la experiencia en sus centros de prácticas

Pregunta N°5

¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

Los ocho estudiantes están de acuerdo que las metodologías activas forman mejor a un futuro docente, preparándolos para generar instancias de aprendizaje distintas que hagan que sus alumnos tengan una actitud diferente al momento de tratar contenidos, invitándolos a ser personas activas de su propio aprendizaje.

Pregunta N°6

En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente.

Los ocho estudiantes responden afirmativamente, aludiendo en el currículum de su formación profesional para el área de geografía se contemplan actividades relacionadas con el entorno. Lo que significa que al incorporar problemáticas del entorno significativo habrá una mejor comprensión de los hechos geográficos.

III.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Docencia.

Los estudiantes consideran que la Reforma Educacional no fomenta mejoras en su calidad, sino que refuerza las competencias entre los resultados de los distintos establecimientos educacionales a través de instrumentos estandarizados (SIMCE – PSU).

En cuanto al Paradigma Constructivista, éste busca una mejor participación de los estudiantes en el aula, con métodos y técnicas de aprendizajes innovadores y didácticos, fomentando juicios propios siendo parte activa de su realidad y transformándola. Las ideas previas dentro de este paradigma fomentan la experiencia que los estudiantes poseen favoreciendo el conocimiento individual, la experiencia del alumno es un factor que debería estar presente siempre en su proceso de aprendizaje permitiendo que el contenido no le sea lejano.

En relación a las experiencias como estudiante-profesor sobre estrategias metodológicas fuera del aula, éstas no son frecuentes en los establecimientos educacionales. Relacionado esto con las metodologías activas, están conscientes de que fortalecen los conocimientos y experiencias de manera dinámica permitiendo una mejor comprensión de las temáticas en estudio.

Como estudiantes universitarios, las actividades fuera del aula son consideradas particularmente en el área de la geografía, realizando entre tres a cuatro salidas a terreno dentro del ámbito provincial.

CAPÍTULO IV

AREA DISCIPLINAR: Aprendizaje de la geografía

IV.1. Introducción

Este capítulo, denominado Área Disciplinar: Aprendizaje de la geografía, consta del análisis de dos instrumentos: en primer lugar: un cuestionario aplicado a 62 profesores de enseñanza secundaria y 30 estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos de la ciudad de Osorno; y, en segundo lugar, una entrevista aplicada a 15 profesores de los 62 que respondieron el instrumento y 8 estudiantes de los 30 consultados. El objetivo de este segundo instrumento, la entrevista, es complementar las respuestas del cuestionario.

El cuestionario consta de tres áreas, la segunda de ellas es el Área Disciplinar, que se analizará e interpretará en este capítulo. Esta segunda área presenta 11 indicadores que se responden utilizando una escala Likert, dichas opciones son:

- Totalmente en Desacuerdo
- En Desacuerdo
- Neutral
- De Acuerdo
- Totalmente de Acuerdo.

Considerando el contexto de comunidad educativa, se optó por interpretar el concepto “Neutral” como ignorar que responder y, complementariamente, no tener claro al optar por calificar positivo o negativo.

Los ejes centrales de esta Área están orientados a las actividades que se realizan fuera del aula para reforzar contenidos de geografía y la enseñanza – aprendizaje de ésta.

Cada una de las 11 preguntas busca una respuesta tanto de profesores como de estudiantes que forman parte de este estudio en relación a la actual enseñanza de la Geografía, enseñar desde los problemas espaciales, las actividades extra-aula en el aprendizaje de la Geografía y la enseñanza de la Geografía bajo la estructura del paradigma constructivista.

Para la secuencia de organización se decidió presentar en primer lugar los resultados y análisis de las respuestas otorgadas por los profesores, en segundo lugar, las respuestas de los estudiantes, posteriormente, una presentación orientada a comparar las respuestas dadas por profesores y estudiantes, finalmente culminar cada una de las preguntas con un análisis global de cada una de ellas.

En términos de representatividad el total de 62 profesores que corresponde al universo de docentes activos en la ciudad de Osorno durante el año 2016. 23 de ellos corresponde a establecimientos municipales representados con un 37,1%; 36 en colegios particulares subvencionados con un 58,1% y 3 corresponden a colegios particulares pagados, con un 4,8%.

Para el caso de los estudiantes se consideró 30 alumnos que cursaban el VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, Osorno, los cuales eran la totalidad existente al segundo semestre año 2016.

IV.2. Categorías según las temáticas de clasificación.

De acuerdo a la orientación de las preguntas, y para los efectos de un mejor análisis, éstas fueron clasificadas a través de dos categorías que se identifican con las siguientes temáticas:

CATEGORÍAS		Nº DE LA PREGUNTA
I.	Actividades extra-aula para aprender geografía	15, 17, 18 y 19
II.	Enseñanza actual de la geografía	13, 14, 16, 20, 21, 22 y 23

Las preguntas 15, 17, 18 y 19 correspondiente a la primera clasificación de las Categorías del Área Disciplinar, se presentan a través de tres tablas y sus respectivos gráficos, las cuales se sitúan en la temática sobre el conocimiento del entorno próximo a través del trabajo de campo.

IV.2.1. I CATEGORÍA: Actividades extra-aula para aprender geografía

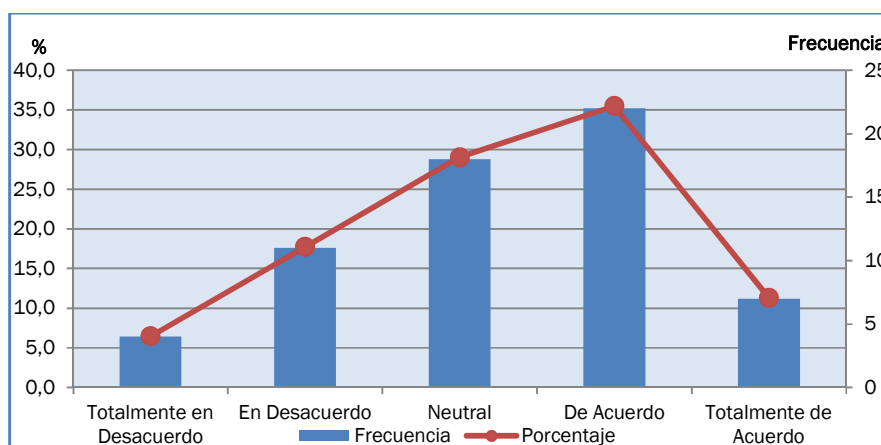
✓ **Análisis de la pregunta 15. ¿El desarrollo de la Geografía de la Percepción es de aplicabilidad en el contexto escolar actual?**

En el contexto educativo, la Geografía de la Percepción constituye una estrategia privilegiada para un aprendizaje significativo, considera el territorio como espacio vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por las personas, a través de imágenes mentales e impresiones individuales. Considerando lo anterior, el docente debería fomentar esta estrategia a través de actividades fuera del aula.

Tabla 37 Respuesta Profesores pregunta 15

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	6,5
En Desacuerdo	11	17,7
Neutral	18	29,0
De Acuerdo	22	35,5
Totalmente de Acuerdo	7	11,3
Total	62	100,0%

Gráfico 37 Respuesta Profesores pregunta 15

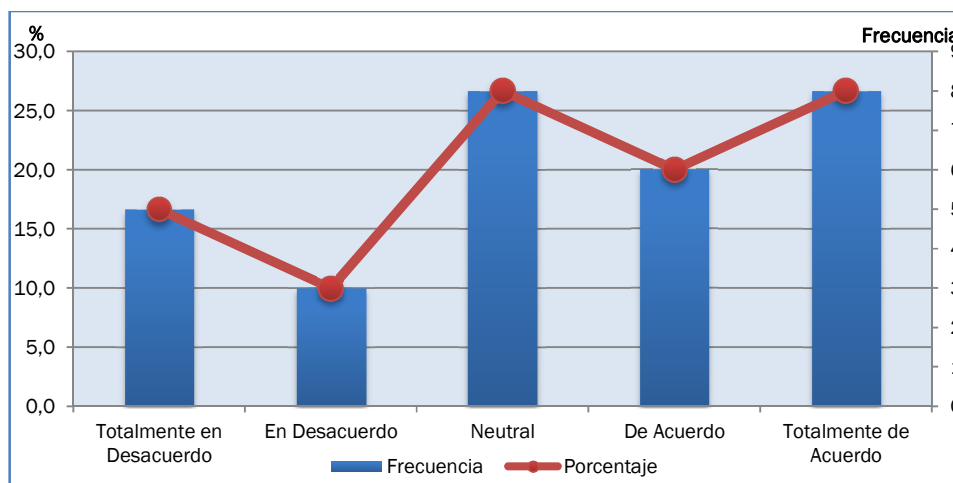


Un 46,8% de los docentes (29), dicen estar de acuerdo con la interrogante planteada, (sí, es de aplicabilidad) afirmando con ello la relevancia que tiene al considerar esta estrategia metodológica con logros significativos en el aprendizaje de los alumnos. En principio, se puede concluir respecto a la opción Neutral, 29,0% que resulta difícil justificarla dado el impacto que tiene dicha estrategia, pero más difícil aún, es comprender que 15 docentes (24,2%) opten no estar de acuerdo, dado el grado de importancia que significa poner en contacto a los estudiantes con su entorno próximo.

Tabla 38 Respuesta Estudiantes pregunta 15

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	5	16,7
En Desacuerdo	3	10,0
Neutral	8	26,7
De Acuerdo	6	20,0
Totalmente de Acuerdo	8	26,7
Total	30	100,0%

Gráfico 38 Respuesta Estudiantes pregunta 15



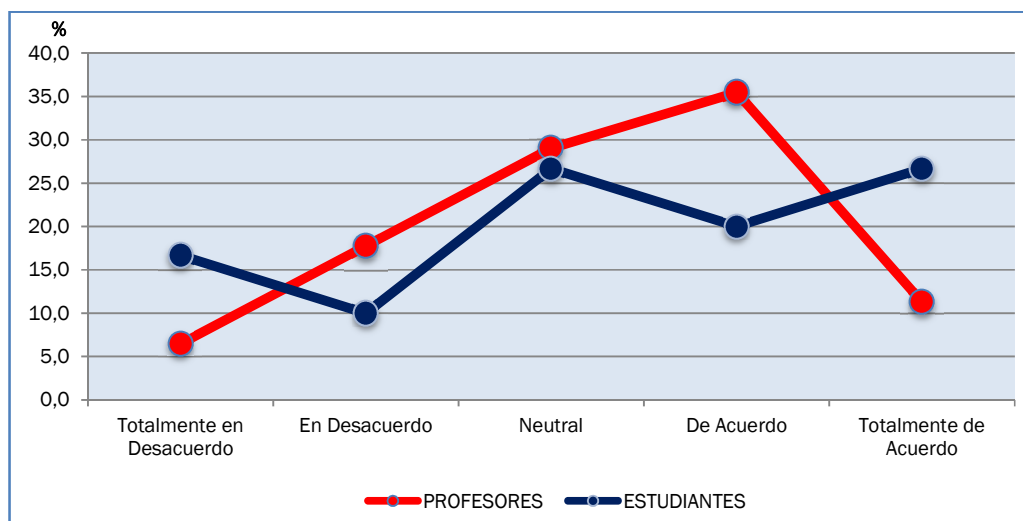
No existe una mayor brecha entre las respuestas de los estudiantes que optaron responder De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo (46,7%), con aquellos que se declararon Neutral (26,7%), existiendo una diferencia de 16,9 puntos porcentuales, vale decir un

número importante (18 de 30) de estudiantes encuestados no dimensionan la relevancia de esta estrategia o carecen de un conocimiento más profundo sobre el tema. Sin embargo, la situación es preocupante con aquellos 8 alumnos (26,7%) que manifestaron su desacuerdo, porque desconocen totalmente lo que significa para un estudiante las vivencias y percepciones que es propio de cada persona.

Tabla 39 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 15

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	6,5	16,7
En Desacuerdo	17,7	10,0
Neutral	29,0	26,7
De Acuerdo	35,5	20,0
Totalmente de Acuerdo	11,3	26,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 39 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 15



En términos porcentuales tanto profesores como estudiantes, si se compara por bloques acumulados (De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo) la diferencia es mínima 46,8% y 46,7% respectivamente, próximo a un 50%, lo que se deduce que para ambos grupos encuestados se debe fortalecer la importancia que tiene incorporar en sus prácticas pedagógicas este paradigma, a través de las capacitaciones y actualización de contenidos en

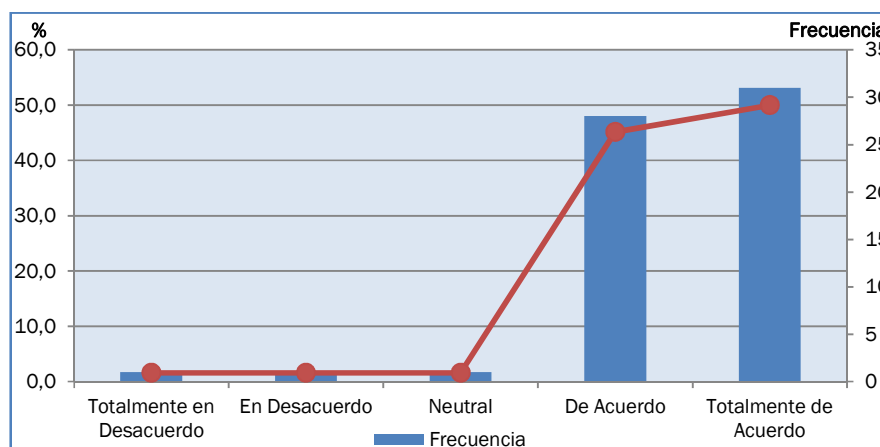
geografía. Lo anteriormente expuesto también es válido, para aquellos docentes y estudiantes (29,0% y 26,7%) que se manifestaron Neutrales, suponiendo que desconocen el tema o les es indiferente. Se finaliza comentando que, la opción en bloque que dice estar En desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo (24,2% profesores y 26,7% estudiantes) es preocupante, al no reconocer el aporte de la geografía de la Percepción al logro de aprendizajes significativos.

✓ **Análisis de la pregunta 17. La influencia de conocer el entorno próximo
¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes?**

Conocer el entorno próximo es significativo para el estudiante, ya que puede observar de forma directa temáticas tratadas en el aula, por lo tanto, fortalece sus aprendizajes. Al mismo tiempo, conocer el entorno próximo lo acerca a visualizar y comprender la dinámica y los problemas propios del espacio.

Tabla 40 Respuesta Profesores pregunta 17

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	1	1,6
De Acuerdo	28	45,2
Totalmente de Acuerdo	31	50,0
Total	62	100,0%

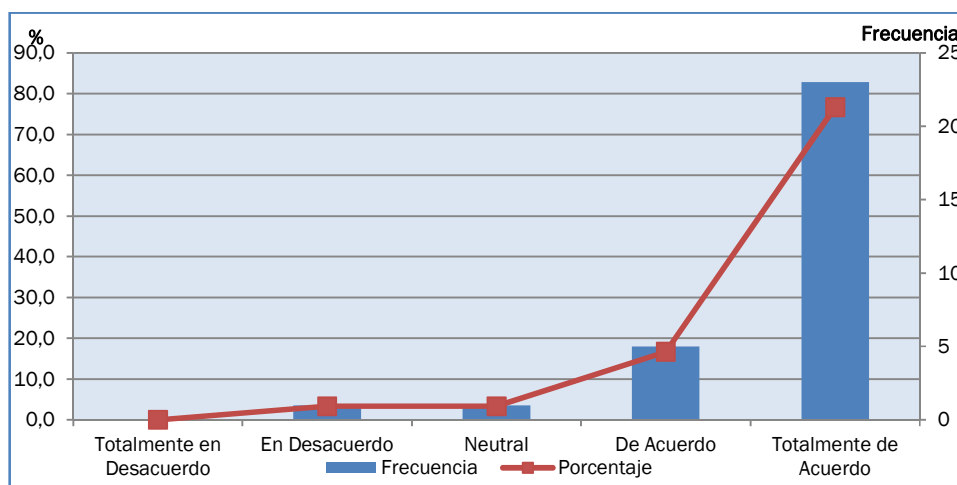
Gráfico 40 Respuesta Profesores pregunta 17

De los 62 profesores, 59 responden de forma positiva frente a la pregunta planteada (95,2% acumulado) lo que indica que existe convencimiento que, para potenciar los conocimientos geográficos en los estudiantes, se deben realizar actividades fuera del aula, para ponerlo en contacto con su entorno próximo.

Uno, no se pronuncia y dos de ellos optaron por la opción no estar de acuerdo, lo que produce un problema al conocer que existen 3 profesores en el sistema que no considera el trabajo de campo como actividad relevante.

Tabla 41 Respuesta Estudiantes pregunta 17

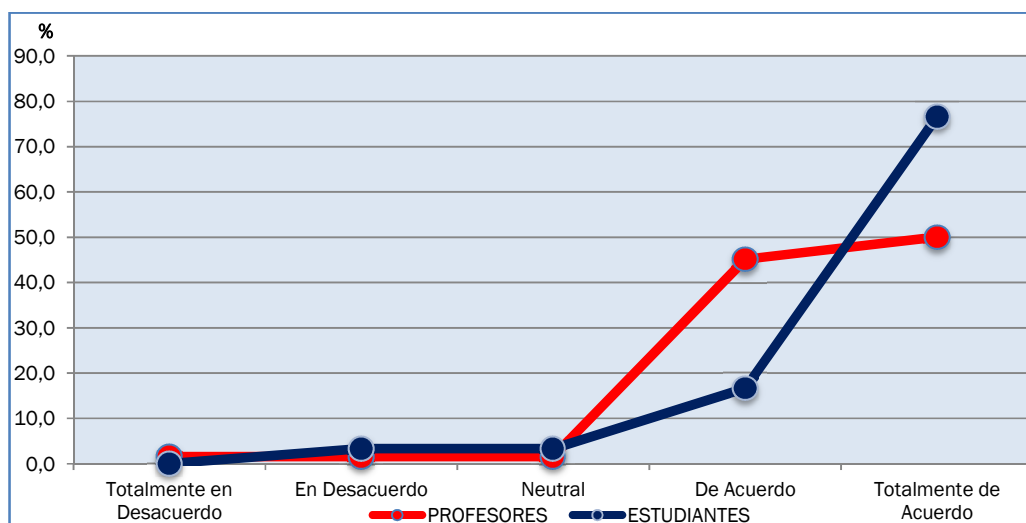
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	1	3,3
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 41 Respuesta Estudiantes pregunta 17

Al sumar las respuestas de De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo de los estudiantes (28 de 30) en esta interrogante, resulta interesante que 93.4% comprendan que conocer el entorno próximo fortalece su proceso cognitivo y ayuda a internalizar los problemas mediáticos.

Tabla 42 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 17

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	1,6	3,3
Neutral	1,6	3,3
De Acuerdo	45,2	16,7
Totalmente de Acuerdo	50,0	76,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 42 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 17

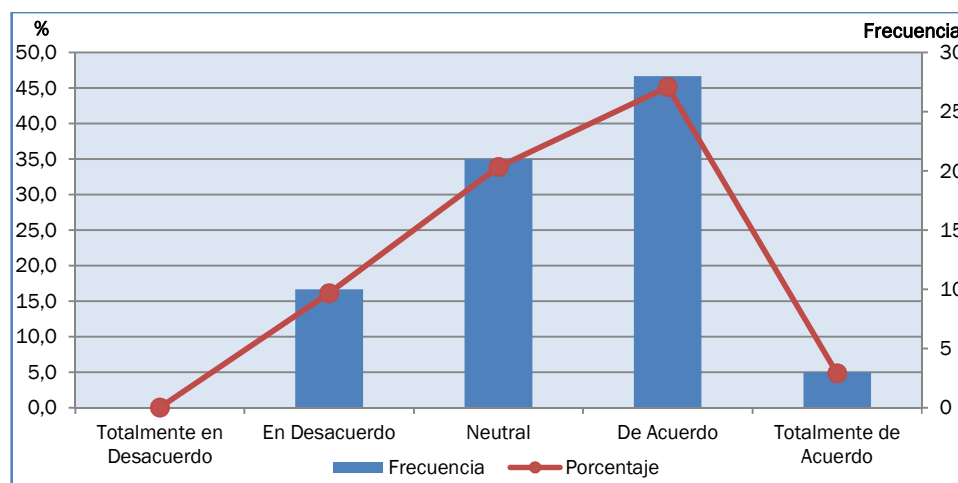
Es significativo el porcentaje de profesores (95,2%) y estudiantes (93,4%) que frente a la pregunta planteada tuvieron un alto nivel de coincidencia en cuanto a optar por De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Esto se debe entender que tanto docentes como los futuros profesores tienen el convencimiento que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, se debe considerar el entorno en el cual se desenvuelve el alumno.

✓ **Análisis de la pregunta 18. ¿La enseñanza de la Geografía considera actividades extra-aula?**

Las actividades extra-aula, son el laboratorio de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, eso significa que seleccionar actividades centradas en las salidas a terreno, no sólo es motivante para el estudiante sino además se fortalecen sus conocimientos.

Tabla 43 Respuesta Profesores pregunta 18

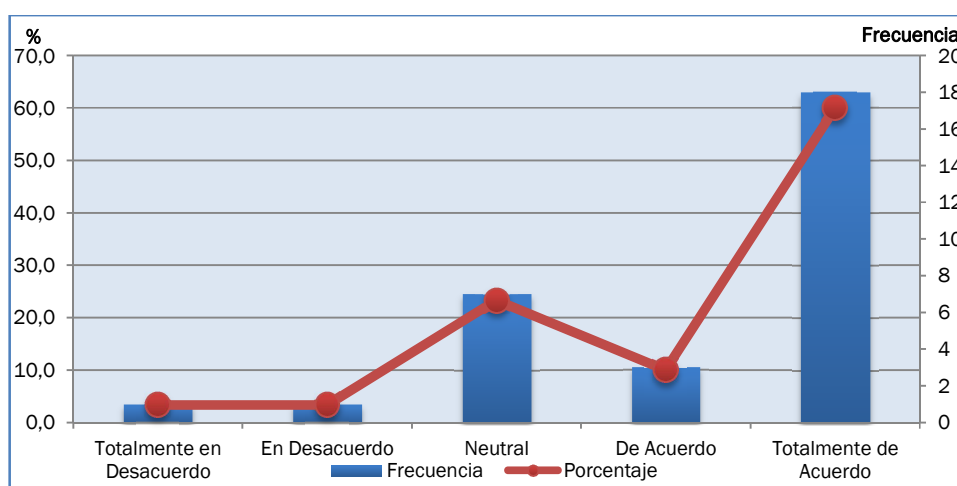
PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	10	16,1
Neutral	21	33,9
De Acuerdo	28	45,2
Totalmente de Acuerdo	3	4,8
Total	62	100,0%

Gráfico 43 Respuesta Profesores pregunta 18

Sólo un 50% de los profesores encuestados responden estar de acuerdo con la interrogante planteada, se deduce que son aquellos que utilizan la metodología del trabajo de campo en sus clases de geografía. Sin embargo, un 33,9%, 21 profesores, un número significativo, se declaran Neutrales, se entenderá por ello que les es indiferente. Los 10 docentes que se declararon en desacuerdo, se asumen que no consideran las actividades extra-aula en su docencia.

Tabla 44 Respuesta Estudiantes pregunta 18

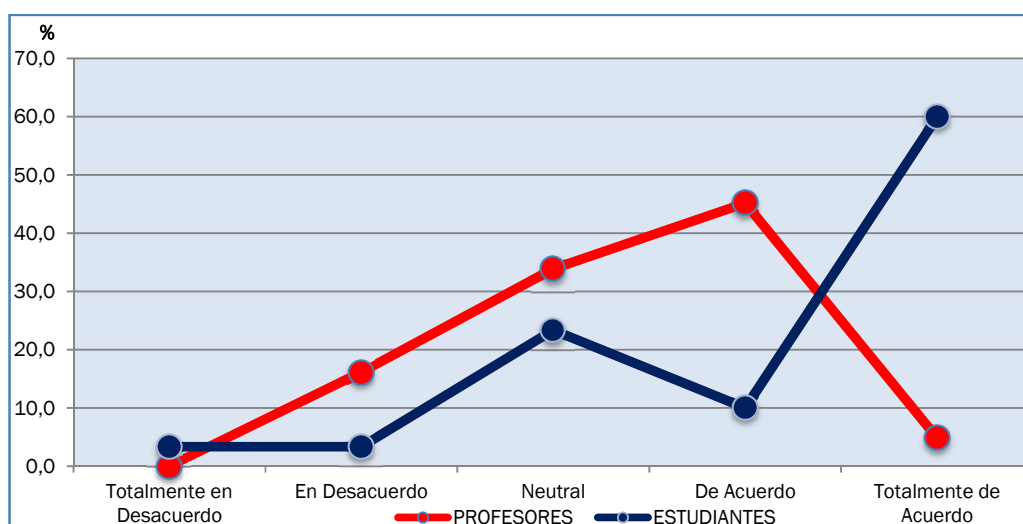
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	7	23,3
De Acuerdo	3	10,0
Totalmente de Acuerdo	18	60,0
Total	30	100,0%

Gráfico 44 Respuesta Estudiantes pregunta 18

El 70% de los estudiantes (21 de 30) marcaron la opción De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, es una afirmación compartida por un alto porcentaje de futuros docentes que consideran que las actividades fuera del aula contribuyen un mejor aprendizaje de la geografía. La opción Neutral, es preocupante al conocer que existe un 23,3% (7 de 30) de ellos, que le es indiferente o no valoran que la enseñanza de la Geografía no puede quedar al margen de las innovaciones metodológicas sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de una enseñanza más activa, entendiendo por ello el estudio del entorno y la enseñanza por descubrimiento.

Tabla 45 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 18

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	3,3
En Desacuerdo	16,1	3,3
Neutral	33,9	23,3
De Acuerdo	45,2	10,0
Totalmente de Acuerdo	4,8	60,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 45 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 18

Indudablemente que la situación de los estudiantes se presenta muy clara y acotada respecto a considerar las actividades fuera del aula (70%), en cambio los docentes, no logran sobrepasar el 50%, bajo las actitudes De acuerdo y Totalmente de Acuerdo y diluyéndose en Neutral con 21 profesores de 62 (33,9%) y 7 estudiantes de 30 (23,3%) y los desacuerdos sumaron 12 del universo de 92. Se concluye que tal vez la mayor adhesión de los estudiantes, se explique porque en su formación pedagógica, realizan trabajo de campo en sus distintas asignaturas o núcleos temáticos, cuyos objetivos es internalizar de mejor manera los contenidos tratados en clases

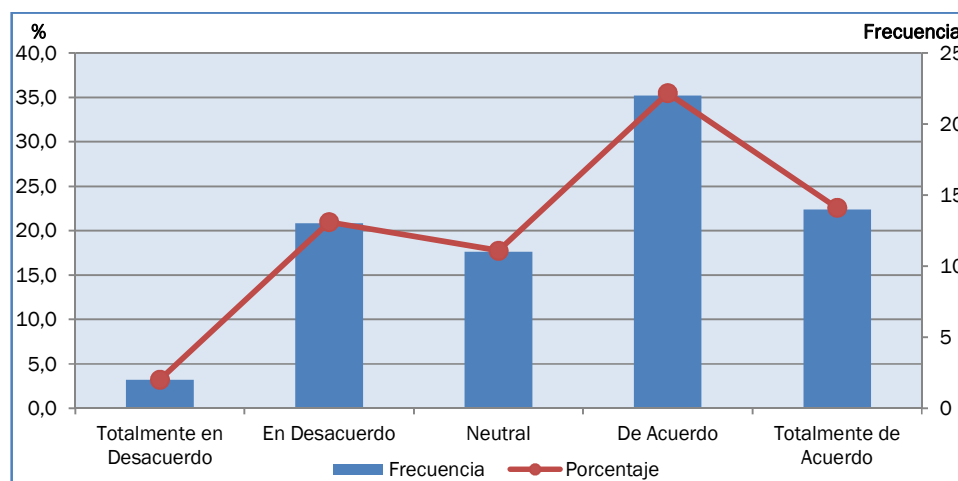
- ✓ **Análisis de la pregunta 19. ¿La enseñanza actual de la Geografía necesariamente tiende a llevar al estudiante fuera del aula para favorecer su aprendizaje?**

Es necesario reflexionar en relación al rol que le compete a la Geografía en la actualidad, especialmente en el campo educativo como asignatura escolar. Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza de la geografía moderna debe considerar la realidad para comprenderla con toda su complejidad.

Tabla 46 Respuesta Profesores pregunta 19

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	3,2
En Desacuerdo	13	21,0
Neutral	11	17,7
De Acuerdo	22	35,5
Totalmente de Acuerdo	14	22,6
Total	62	100,0%

Gráfico 46 Respuesta Profesores pregunta 19

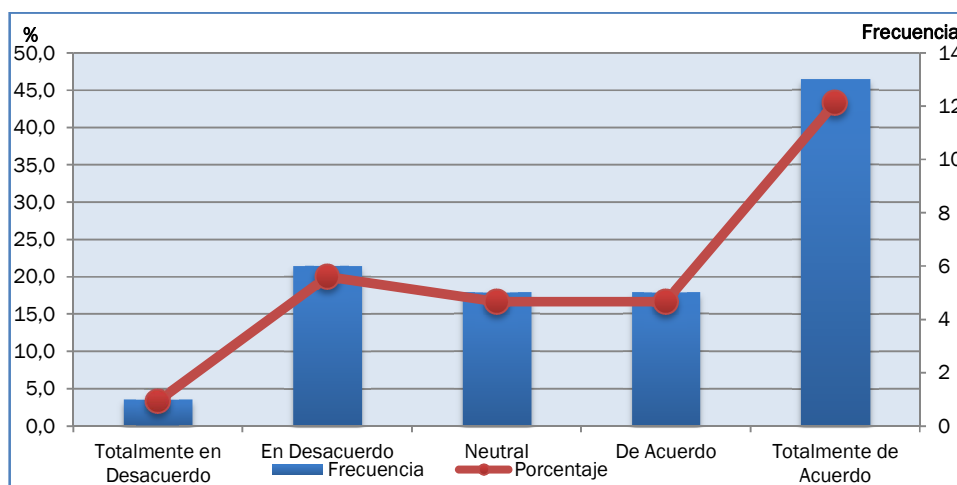


Se considera una opinión favorable en relación a disponer de docentes capacitados para llevar a sus alumnos fuera del aula, según el 58,1% acumulado. El desglose de esta opinión es interesante de destacar según la frecuencia correspondiente a Totalmente de Acuerdo y De Acuerdo: la primera actitud sólo registra una frecuencia 14 mientras que la segunda alcanza a 22. Ello nos lleva a concluir que no todos los profesores practican esta metodología, al observar que un 24,2% acumulado, responden no estar de acuerdo, deduciendo que no se programan, no lo encuentran útil o sencillamente les acomoda unas clases sólo intra-aula.

En el aspecto Neutral, no deja de llamar la atención el número de docentes que se declara indiferente (15 de 62 profesores), que no es prioridad enseñar la actual geografía poniendo al estudiante en contacto con las problemáticas de su entorno.

Tabla 47 Respuesta Estudiantes pregunta 19

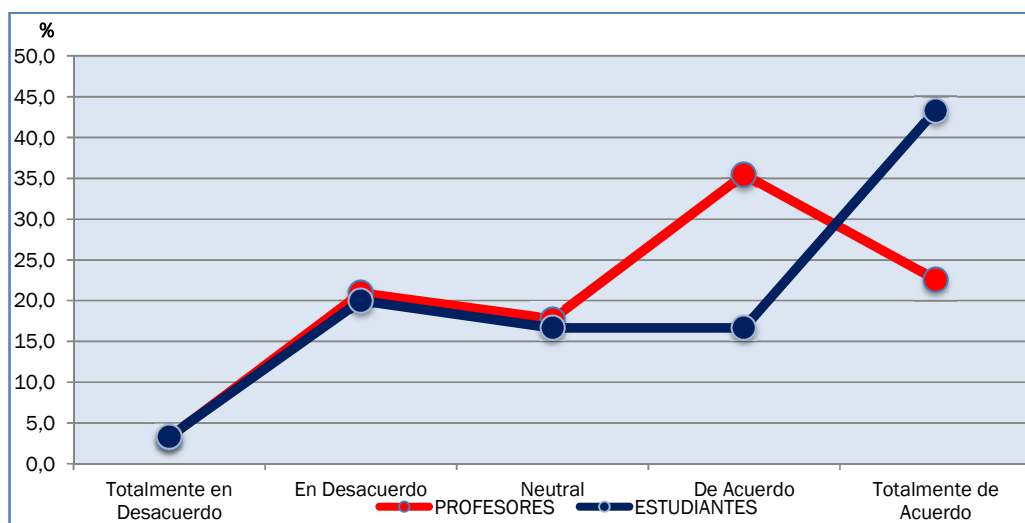
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	6	20,0
Neutral	5	16,7
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	13	43,3
Total	30	100,0%

Gráfico 47 Respuesta Estudiantes pregunta 19

Los estudiantes de pedagogía en un 60% opinan que efectivamente la actual enseñanza de la geografía debe considerar la observación directa como un método activo a través del cual los alumnos se habitúan a recoger información de la realidad y los moviliza a procesar impresiones o sensaciones del exterior, realizando un camino que empieza con la percepción directa, la descripción de lo observado para terminar con la elaboración conceptual. Sin embargo, el acumulado en desacuerdo es de un 23,3%, (7 de 30 estudiantes), no lo visualiza como una prioridad en su futura docencia como profesional. Neutral es revelador de una necesaria revisión reflexiva en su formación como pedagogo de la disciplina geográfica.

Tabla 48 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 19

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	3,2	3,3
En Desacuerdo	21,0	20,0
Neutral	17,7	16,7
De Acuerdo	35,5	16,7
Totalmente de Acuerdo	22,6	43,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 48 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 19

Profesores y estudiantes declaran con similar opinión en cuanto a señalar la importancia de llevar al alumno fuera del aula para favorecer sus aprendizajes en geografía, acumulan 58,1 % los acuerdos en los docentes y 60% en estudiantes de pedagogía.

Situación distinta en los desacuerdos con una diferencia porcentual de 3,9 puntos entre ambos grupos. Finalmente, la diferencia de Neutral es mínima, profesores 17,7% y estudiantes 16,7%. Se destaca en consecuencia este factor positivo en valorar las actividades extra-aula.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

Enseñar geografía según la Geografía de la Percepción sólo tiene el acuerdo de 46,8% de los docentes. Muchos se declaran neutrales, mientras que, otros expresan desacuerdo ante esta gravedad, se requiere de conversaciones en los profesores para obtener causas, cotejar soluciones y elaborar un plan cuyo objetivo sea demostrar la necesidad de incorporar al quehacer docente uno de los paradigmas modernos de la geografía. Sin embargo, un altísimo porcentaje sí concuerdan en que el entorno potencia el aprendizaje de la geografía.

Entendiendo como prematuro declarar que se trata de una aparente incoherencia, resulta necesario resolverla a través de un método basado en el dialogo.

Finalmente, y a pesar de lo anterior sólo la mitad de los encuestados declara que la geografía incorpora actividades extra-aula. Los docentes, además, expresan una tercera opinión no concordante con lo opinado en la pregunta 17: sólo un 58,1% está acorde con aquella respuesta que indica la necesidad de sacar la clase a exteriores.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Más de la mitad de los estudiantes, señala no reconocer la importancia de uno de los paradigmas modernos de la geografía: la Geografía de la Percepción. Además, muchos se declaran neutrales y otros comunican, inclusive, una actitud de desacuerdo en este paradigma.

No obstante, declaran reconocer de manera amplísima (93,4%) la opinión sobre visitar el entorno, porque favorece los procesos cognitivos.

Una leve desorientación queda expuesta, al respecto, cuando el 70% de los estudiantes señalan que, las experiencias fuera del aula contribuyen a optimizar el aprendizaje. Esto último, a su vez, queda refrendado -aunque sólo con un 60%- con la opinión respecto de la observación directa vinculada o resultante de la enseñanza de la geografía.

IV.2.2. II CATEGORÍA: Enseñanza actual de la geografía

Las preguntas 13, 14, 16, 20, 21, 22 y 23 se presentarán a través de tres tablas y sus respectivos gráficos, las cuales se sitúan en la temática de la Enseñanza actual de la geografía.

✓ Análisis de la pregunta 13. ¿La enseñanza actual de la Geografía posee un predominio descriptivo de los hechos geográficos?

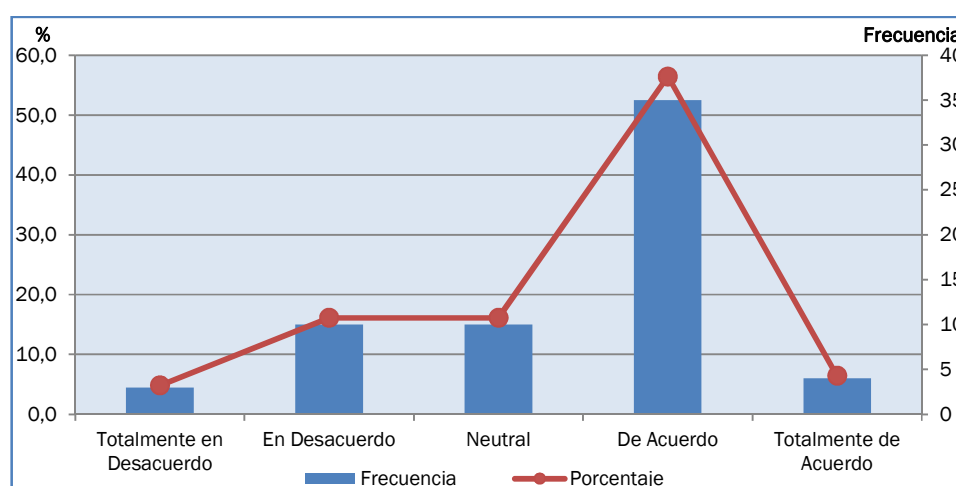
Hoy en día, prevalece en gran parte de la educación, primaria, secundaria y universitaria de Chile, una enseñanza de la geografía basada en la descripción. En la

actualidad los temas geográficos adquieren mayor relevancia si se consideran las variables ecológicas, ambientales, territoriales y se analizan en su conjunto y la interrelación entre los distintos elementos que la componen. La enseñanza de la geografía debería ser un instrumento esencial para la comprensión y percepción del mundo, para ello hay que modificar los enfoques y no centrarla en una geografía enciclopedista y memorística sino avanzar a una enseñanza de una geografía activa que movilice el intelecto del estudiante y lo transforme en un individuo consciente de su realidad y pueda aportar posibles soluciones.

Tabla 49 Respuesta Profesores pregunta 13

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	3	4,8
En Desacuerdo	10	16,1
Neutral	10	16,1
De Acuerdo	35	56,5
Totalmente de Acuerdo	4	6,5
Total	62	100,0%

Gráfico 49 Respuesta Profesores pregunta 13



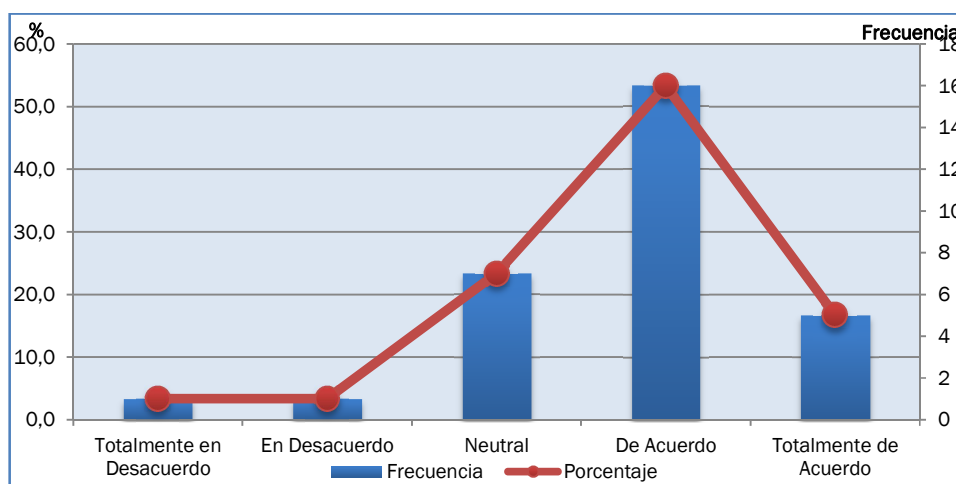
El alto porcentaje de los docentes (63% acumulado)) que seleccionaron las dos últimas actitudes representadas con un 63%, confirman aunque parcialmente un predominio descriptivo en la enseñanza de la geografía, sí se compara este porcentaje, con aquel en que los profesores dicen estar En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo (20,9%), se concluye que son pocos (13 de 62), los que han comprendido que los cambios actuales han modificado la forma tradicional de la enseñanza de la Geografía, la cual se limitaba a transmitir la descripción de paisajes aislados de una realidad excesivamente abstracta.

Finalmente, también se puede considerar que 10 de ellos no tuvieron una decisión clara de su respuesta (Neutral).

Tabla 50 Respuesta Estudiantes pregunta 13

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	7	23,3
De Acuerdo	16	53,3
Totalmente de Acuerdo	5	16,7
Total	30	100,0%

Gráfico 50 Respuesta Estudiantes pregunta 13



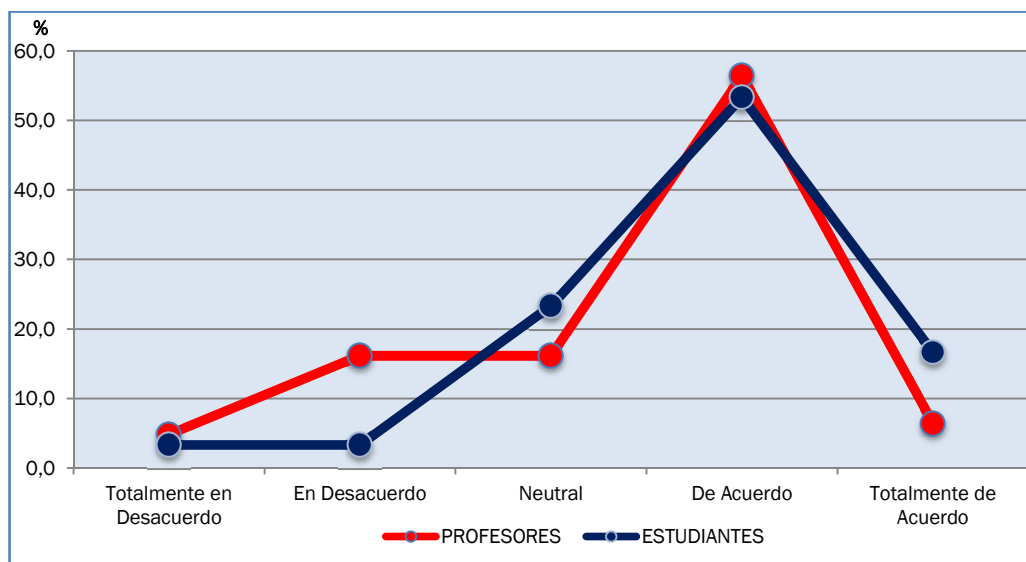
La Tabla 50 y Gráfico 50 muestra la afirmación de acuerdo (70% acumulado) representado por 21 estudiantes, aludiendo que la enseñanza de la geografía mantiene el predominio de la descripción, observada en sus docentes de la Universidad y/o en sus profesores guías de prácticas profesionales.

La opción Neutral, demuestra bajo interés en pronunciarse, finalmente sólo dos estudiantes (6,6%) optaron por manifestar su desacuerdo.

Tabla 51 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 13

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	4,8	3,3
En Desacuerdo	16,1	3,3
Neutral	16,1	23,3
De Acuerdo	56,5	53,3
Totalmente de Acuerdo	6,5	16,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 51 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 13



Frente a esta interrogante sobre el predominio de la descripción para enseñar geografía, profesores y estudiantes se presentan con un alto nivel de coincidencia en cuanto a optar por estar De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Cabe destacar que los estudiantes

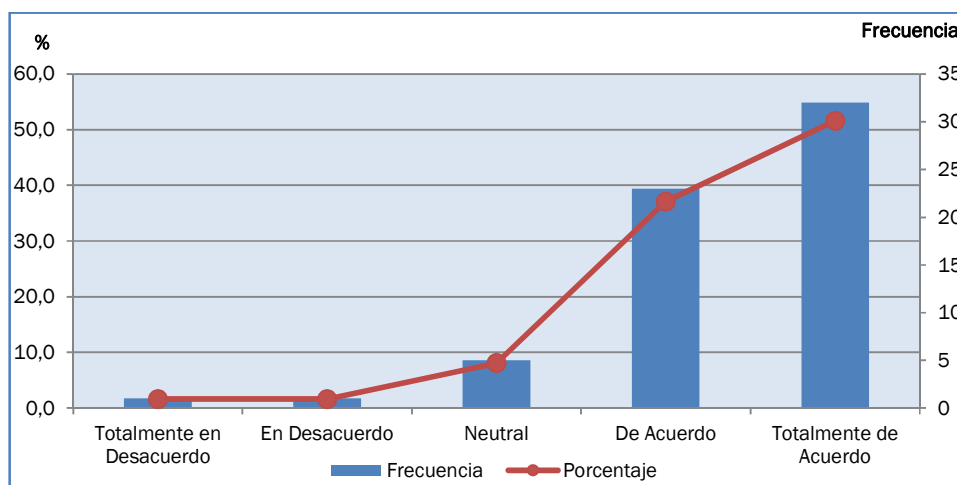
están al 70% mientras que los profesores están algunos puntos más abajo (63%). En las actitudes Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo se observa una diferencia de 14,3 puntos porcentuales, 20,9% (profesores) respecto de 6,6% (estudiantes). En porcentajes casi similares se observa la respuesta Neutral.

✓ **Análisis de la pregunta 14. ¿Es necesario que la Geografía para ser enseñada lleve al aula problemas actuales?**

De acuerdo a lo objetivos educativos, es necesario considerar que la enseñanza en general, y especialmente en el estudio de la Geografía, se implementan diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje en aula, con la finalidad de acercar en forma efectiva y afectiva a los alumnos con su realidad, de esa forma se hace partícipe de los problemas del entorno próximo.

Tabla 52 Respuesta Profesores pregunta 14

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	5	8,1
De Acuerdo	23	37,1
Totalmente de Acuerdo	32	51,6
Total	62	100,0%

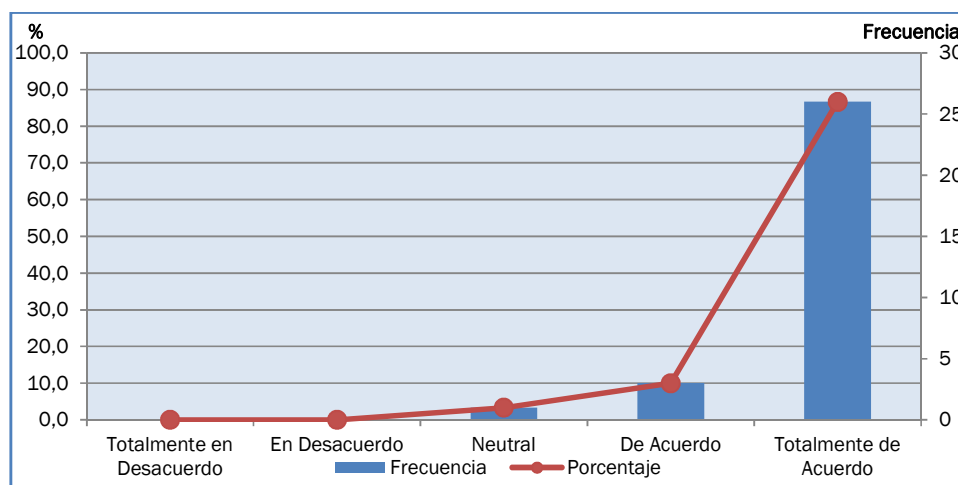
Gráfico 52 Respuesta Profesores pregunta 14

Frente a la interrogante 14, los profesores responden de forma positiva frente a la pregunta planteada (88,7% acumulado) lo que indica que existe convencimiento de que la geografía para ser enseñada, debe incorporar en el tratamiento de sus contenidos problemas actuales para que sus alumnos comprendan las múltiples interrelaciones que se producen en el medio en que viven. La comprensión y conocimiento de los problemas actuales permite no sólo entender las complejas estructuras del mundo, sino también reflexionar en relación a su entorno y de esta forma poder actuar en forma crítica.

Cinco de ellos no se pronuncia, es un número no representativo, pero instala el problema de no considerar en su docencia problemas actuales.

Tabla 53 Respuesta Estudiantes pregunta 14

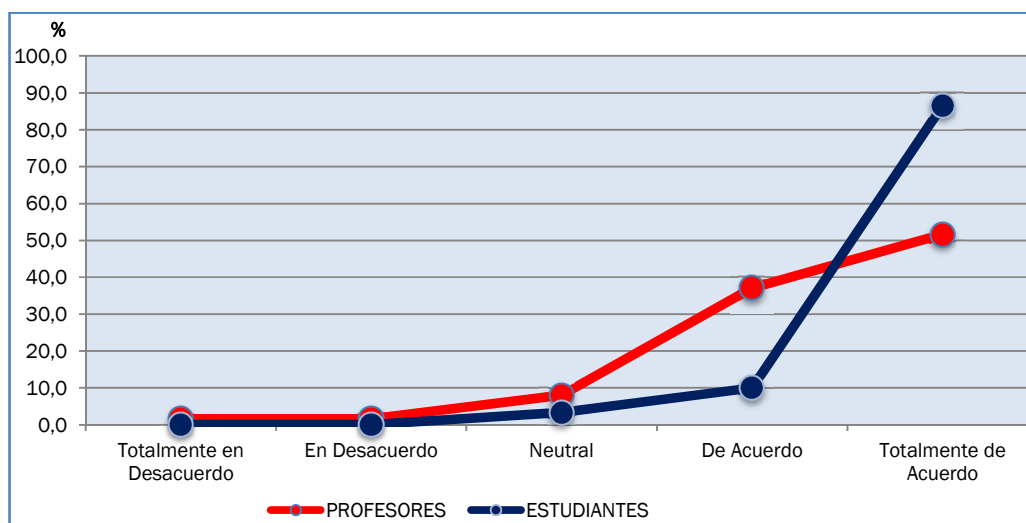
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	1	3,3
De Acuerdo	3	10,0
Totalmente de Acuerdo	26	86,7
Total	30	100,0%

Gráfico 53 Respuesta Estudiantes pregunta 14

Al sumar las respuestas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo de los estudiantes (29 de 30) en esta interrogante, resulta interesante que 96.7% manifieste que incorporar problemáticas actuales en las clases de geografía hará comprender las múltiples interrelaciones que se producen en el medio en que se vive, fundamental en el aprendizaje de la Geografía. Sólo un estudiante se manifiesta Neutral.

Tabla 54 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 14

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	1,6	0,0
Neutral	8,1	3,3
De Acuerdo	37,1	10,0
Totalmente de Acuerdo	51,6	86,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 54 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 14

Es significativo el porcentaje de profesores (88,7%) y estudiantes (96,7%) que frente a la pregunta sobre enseñar geografía incorporando problemas de la actualidad la respuesta tuvo un alto nivel de coincidencia en cuanto a optar por de Acuerdo y Totalmente de Acuerdo. Esto se debe entender que tanto profesores como futuros docentes tienen el convencimiento que el estudio de la vida cotidiana como base del nuevo conocimiento geográfico debe facilitar la enseñanza de la geografía desde el entorno comunal. Desde esta perspectiva se debe estimular el estudio de la realidad inmediata y auspiciar transformaciones significativas en el trabajo escolar cotidiano.

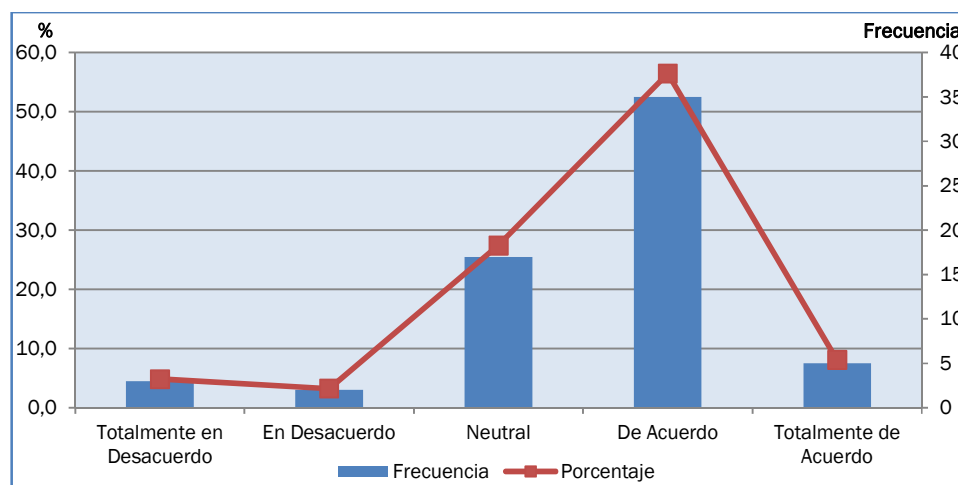
Las respuestas Neutral no significaron un porcentaje significativo. (Cinco docentes y un estudiante).

✓ **Análisis de la pregunta 16. Las clases que realiza ¿son estructuradas función del paradigma constructivista en la enseñanza Geográfica?**

Según este paradigma, en los procesos de enseñanza-aprendizaje el profesor cede su protagonismo al alumno, quien asume un rol fundamental en su propio proceso de formación.

Tabla 55 Respuesta Profesores pregunta 16

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	3	4,8
En Desacuerdo	2	3,2
Neutral	17	27,4
De Acuerdo	35	56,5
Totalmente de Acuerdo	5	8,1
Total	62	100,0%

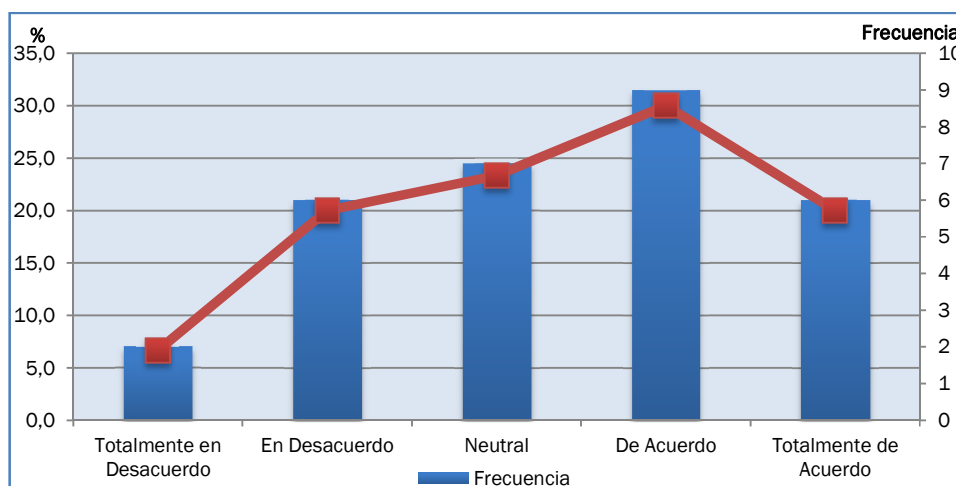
Gráfico 55 Respuesta Profesores pregunta 16

Un 64,6% afirman que sus clases de geografía son estructuradas respondiendo al paradigma constructivista. Según este paradigma, en los procesos de enseñanza-aprendizaje el profesor cede su protagonismo al alumno, quien asume un rol fundamental en su propio proceso de formación. En síntesis, este enfoque concibe al educando como un agente activo.

Destaca en esta interrogante el 27,4% de profesores que respondieron de forma Neutral, lo que, probablemente, pueda considerarse como el no uso del paradigma.

Tabla 56 Respuesta Estudiantes pregunta 16

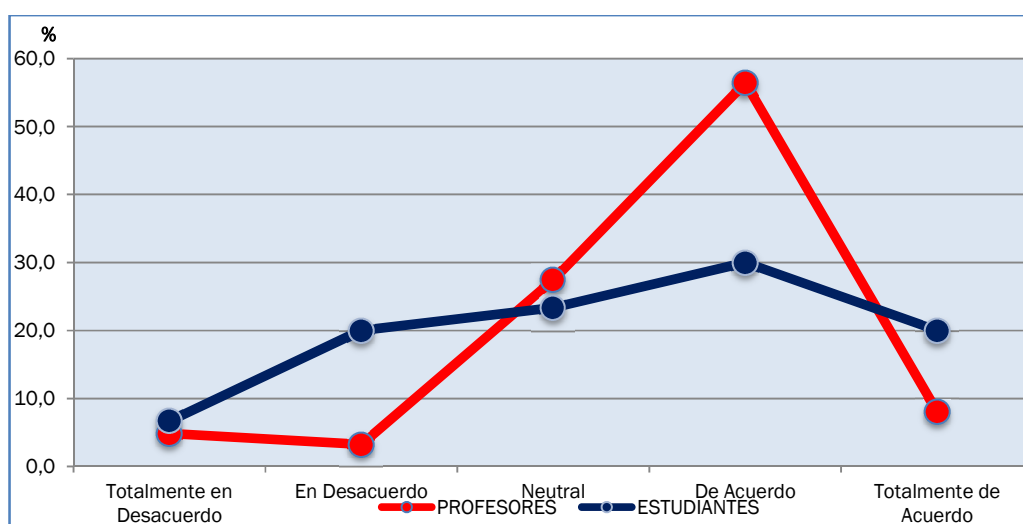
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	6,7
En Desacuerdo	6	20,0
Neutral	7	23,3
De Acuerdo	9	30,0
Totalmente de Acuerdo	6	20,0
Total	30	100,0%

Gráfico 56 Respuesta Estudiantes pregunta 16

El 50% de los estudiantes afirma realizar sus clases de geografía en su proceso de Prácticas Profesionales, con una estructura constructivista, lo que da cuenta que incorporan estrategias metodológicas activas-participativas. Mientras ocho de ellos responden no estar de acuerdo (26,7% acumulado), porcentaje que preocupa, por el corto período que les queda para recibir su título profesional y ejercer la docencia. Por otro lado, es significativo el porcentaje Neutral (23,3%), por no tener una opinión clara al respecto.

Tabla 57 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 16

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	4,8	6,7
En Desacuerdo	3,2	20,0
Neutral	27,4	23,3
De Acuerdo	56,5	30,0
Totalmente de Acuerdo	8,1	20,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 57 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 16

Si se compara el resultado de profesores y estudiantes, se observa claramente una mayor tendencia en los docentes de declararse constructivistas al momento de seleccionar estrategias metodológicas para enseñar geografía, esta tendencia está representada con el 64,6%. Los estudiantes en un 50% declaran que sus docentes no ponen en práctica dichas metodologías activas, es preocupante cuando se trata de formador de formadores.

Respecto a la respuesta Neutral, existe similitud en sus respuestas: 27,4% docentes y 23,3% estudiantes, es un porcentaje que indica la indiferencia frente a un paradigma vigente en el sistema educativo.

La selección de las actitudes Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo, en estudiantes y profesores tiene una marcada diferencia, 8% docentes y 26,7% estudiantes, lo

que indica que los docentes de aula secundaria han incorporado la participación de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, no así los docentes de la Universidad.

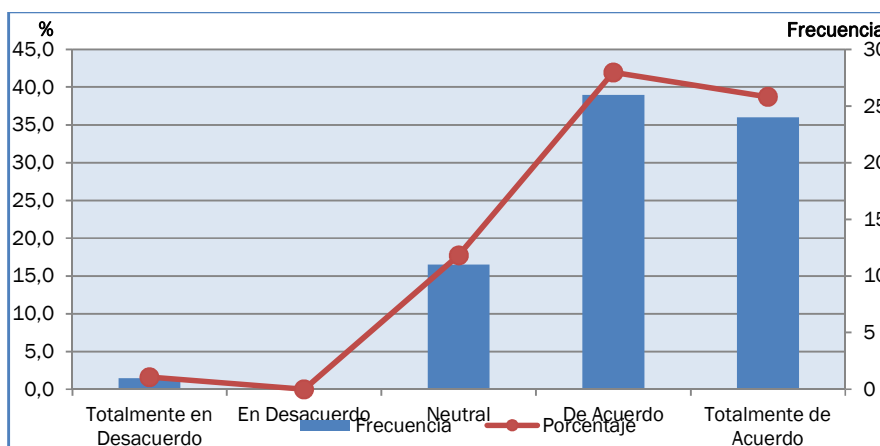
✓ **Análisis de la pregunta 20. ¿Es una responsabilidad actual enseñar Geografía desde los problemas espaciales presentados en la comunidad?**

La enseñanza actual de la geografía debe hacerse cargo de los requerimientos de los nuevos paradigmas de la educación geográfica, que dice relación con el bienestar y la percepción que se tiene de la distribución espacial del entorno próximo, es así como, considerar el contacto con lo inmediato y la experiencia local, resulta para el alumno una vivencia atrayente y útil. A través de este contacto se podría llegar a la idea de conocer las problemáticas que afectan a su entorno local y regional.

Tabla 58 Respuesta Profesores pregunta 20

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	11	17,7
De Acuerdo	26	41,9
Totalmente de Acuerdo	24	38,7
Total	62	100,0%

Gráfico 58 Respuesta Profesores pregunta 20



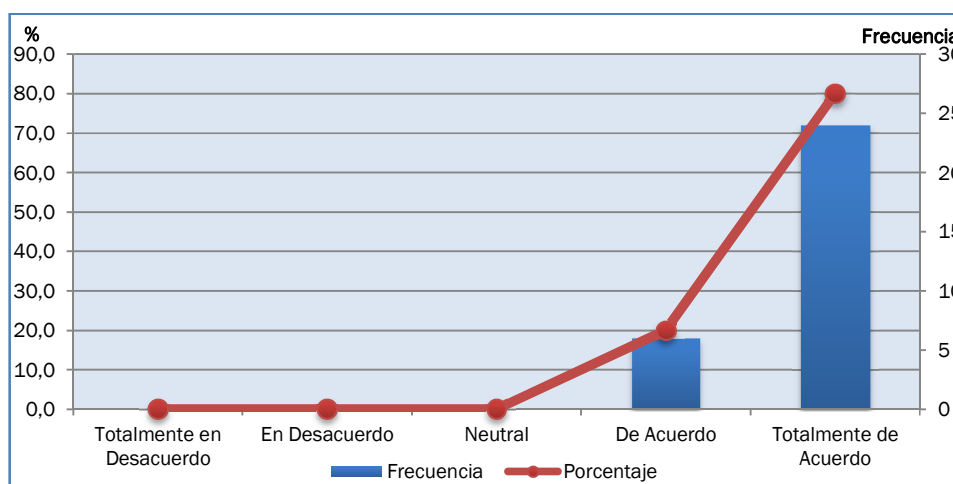
El (80,6 % acumulado) de los profesores responde de forma positiva frente a la pregunta planteada lo que indica que existe convencimiento de enseñar geografía desde los problemas espaciales de la comunidad de sus estudiantes, de esa forma también se responde a los requerimientos actuales de la Geografía. Es importante considerar que la actual enseñanza de la geografía debe poner al estudiante en contacto con lo inmediato y la experiencia local, resultando para el alumno una vivencia atrayente y de carácter útil.

Once de ellos no se pronuncia, es un número no representativo, pero instala el problema de no considerar en su docencia actividades participativas, y/o no son relevantes.

Tabla 59 Respuesta Estudiantes pregunta 20

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	0	0,0
De Acuerdo	6	20,0
Totalmente de Acuerdo	24	80,0
Total	30	100,0%

Gráfico 59 Respuesta Estudiantes pregunta 20



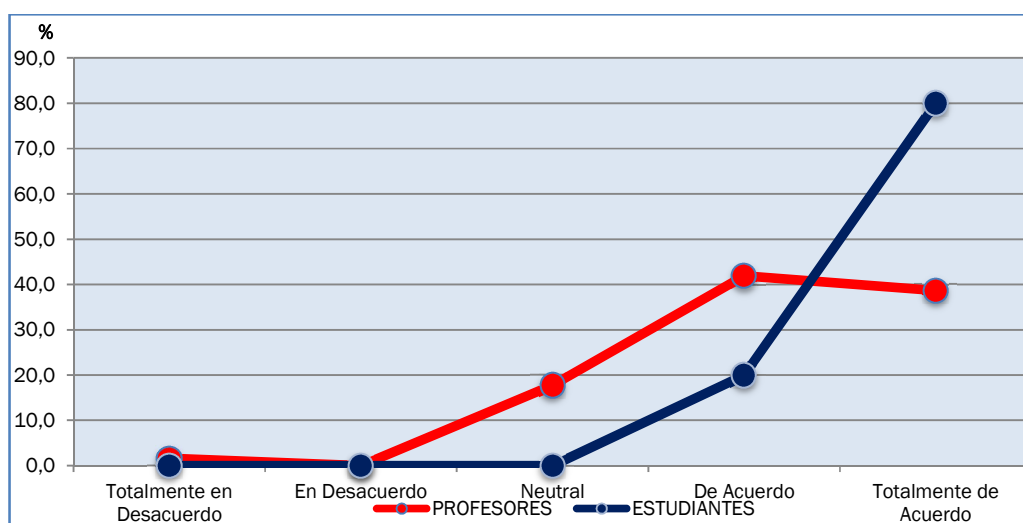
La responsabilidad de enseñar geografía desde los problemas espaciales de las comunidades vecinas al lugar de residencia del estudiante, es una afirmación compartida

por todos los estudiantes encuestados, representados en un 100%. Que la totalidad de ellos lo comprendan así, es favorable para el sistema educativo, porque son los futuros docentes, quienes fortalecerán la forma actual de enseñar y aprender geografía.

Tabla 60 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 20

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	0,0	0,0
Neutral	17,7	0,0
De Acuerdo	41,9	20,0
Totalmente de Acuerdo	38,7	80,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 60 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 20



Al realizar la comparación, Tabla 60 y Gráfico 60, se concluye que los estudiantes, futuros pedagogos, tienen un claro convencimiento respecto a la interrogante planteada, al optar estar de acuerdo con un 100% acumulado. Los Profesores, aunque manifiestan su afirmación en un 80,6%, queda un 17,7% que responde Neutral siendo preocupante al saber que un grupo de docentes no tiene claridad, o no le interesa actualizar sus métodos para enseñar una geografía actualizada.

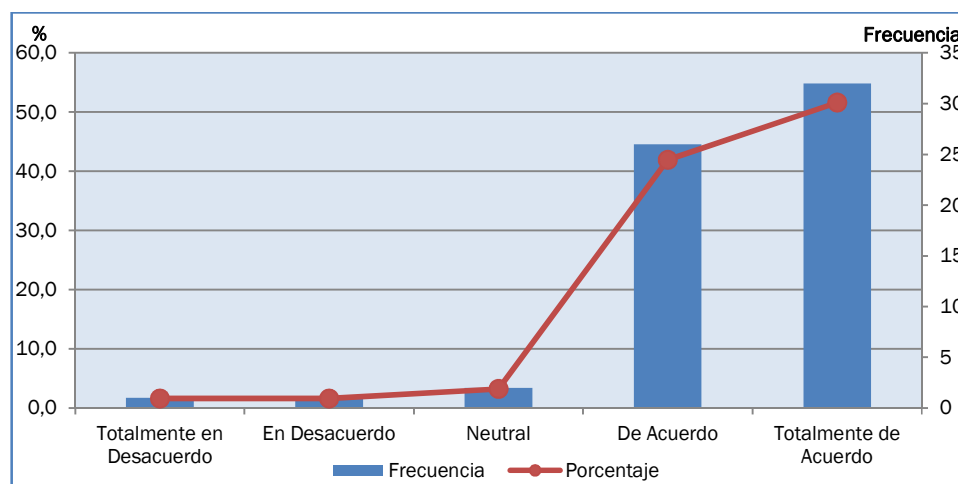
✓ **Análisis de la pregunta 21. ¿Existe una reflexión constante en torno al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes en Geografía?**

En el nuevo contexto global, la Reforma Educacional, plantea conectar conceptos con experiencias de vida en el marco social y cultural propio de cada alumno para lograr aprendizajes significativos y permanentes. Lo anterior también ha incidido en la forma tradicional de la enseñanza de la Geografía, la cual se limitaba a transmitir la descripción de paisajes aislados de una realidad excesivamente abstracta.

Tabla 61 Respuesta Profesores pregunta 21

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	26	41,9
Totalmente de Acuerdo	32	51,6
Total	62	100,0%

Gráfico 61 Respuesta Profesores pregunta 21

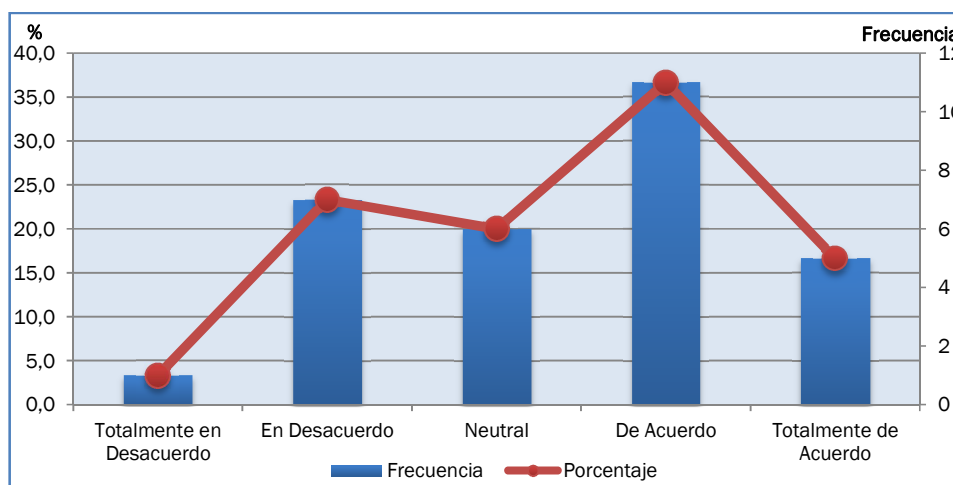


Los profesores responden afirmativamente, declarando estar de acuerdo en un 93,5 % acumulado, significando con ello que el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las otras actitudes no representan tendencias relevantes.

Tabla 62 Respuesta Estudiantes pregunta 21

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	7	23,3
Neutral	6	20,0
De Acuerdo	11	36,7
Totalmente de Acuerdo	5	16,7
Total	30	100,0%

Gráfico 62 Respuesta Estudiantes pregunta 21



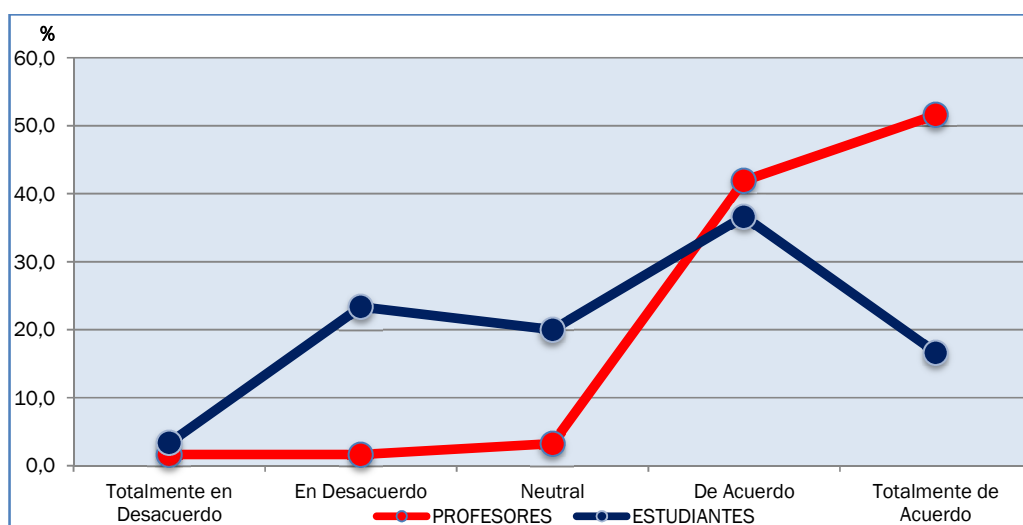
La respuesta está dividida frente a la interrogante planteada, un 53,4% acumulado, manifiesta su acuerdo sobre la reflexión constante que se hace en torno al significado y proceso que se debe tener en relación a los aprendizajes significativos particularmente en la disciplina geográfica. Un 26,6% se declara no estar de acuerdo en el supuesto de que no observan en sus académicos, ni en sus profesores guías de prácticas profesionales, intenciones de incorporar en sus clases innovaciones que mejoren los aprendizajes.

El 20% restante, opta por declararse Neutral, se entenderá que el sentido de la interrogante le es indiferente.

Tabla 63 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 21

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	3,3
En Desacuerdo	1,6	23,3
Neutral	3,2	20,0
De Acuerdo	41,9	36,7
Totalmente de Acuerdo	51,6	16,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 63 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 21



Se observa una dispersión de porcentajes entre las respuestas de docentes y estudiantes. La actitud de acuerdo acumulado se representa con un 93,5% profesores y 53,4% estudiantes, concluyendo que los docentes al participar activamente en el proceso educativo de formación, se preocupa de los aprendizajes de sus estudiantes para el logro de mejores resultados, en cambio los estudiantes (en formación pedagógica), no han llegado a esa etapa de experiencia y la que tiene es resultado de sus prácticas profesionales (4 horas semanales).

Respecto a la opción en desacuerdo (acumulado), se observa una marcada diferencia; 26,6% estudiantes y 3,2% profesores, estos porcentajes reafirman lo anteriormente expuesto. Situación parecida es el porcentaje de Neutral; 20% estudiantes y 3,2% profesores, con la diferencia que en esta opción no se pronuncian.

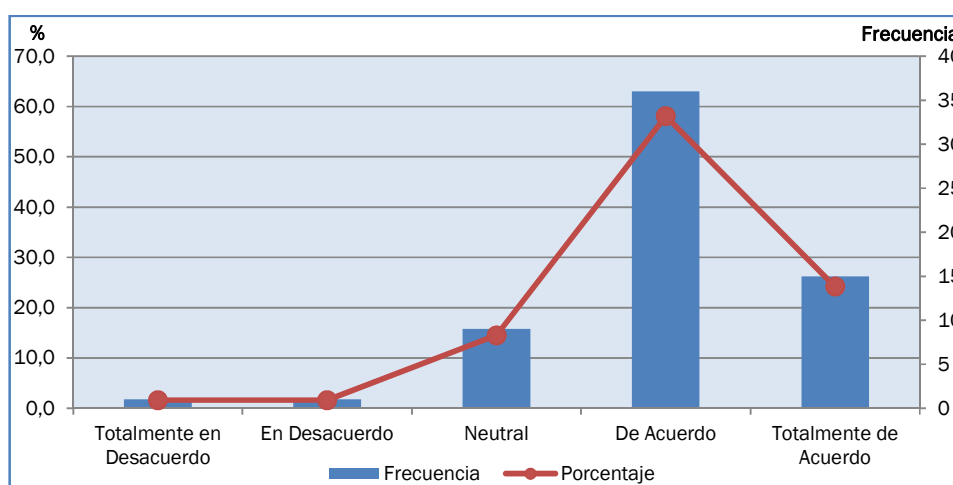
✓ **Análisis de la pregunta 22. El aprendizaje basado en esquemas cognitivos ¿permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante?**

Es elemental considerar que para que un estudiante logre un nivel de desarrollo que le permita ser crítico de su realidad, debe incorporar los contenidos teóricos en su formación a través de estrategias y experiencias metodológicas que modifiquen la actitud pasiva del alumno en el aula.

Tabla 64 Respuesta Profesores pregunta 22

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	9	14,5
De Acuerdo	36	58,1
Totalmente de Acuerdo	15	24,2
Total	62	100,0%

Gráfico 64 Respuesta Profesores pregunta 22

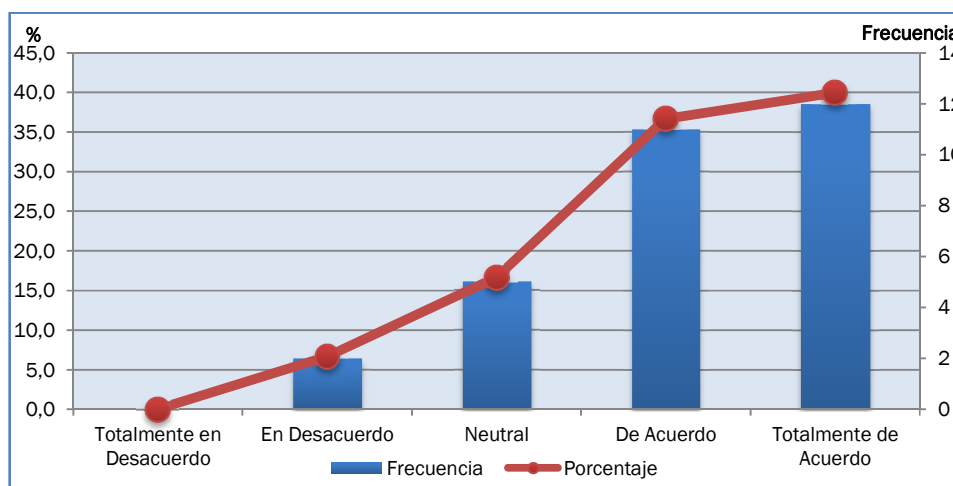


Los docentes, en mayoría ratifican el sentido de la pregunta en cuanto a que el aprendizaje basado en esquemas cognitivos, sí desarrolla una conciencia crítica en sus estudiantes. Agregando Totalmente de Acuerdo, dicha opción representa un 82,3%. Mientras muy pocos no concuerdan, sólo dos docentes (3,2%). Neutral sobrepasa un 14%, porcentaje no significativo.

Tabla 65 Respuesta Estudiantes pregunta 22

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	2	6,7
Neutral	5	16,7
De Acuerdo	11	36,7
Totalmente de Acuerdo	12	40,0
Total	30	100,0%

Gráfico 65 Respuesta Estudiantes pregunta 22



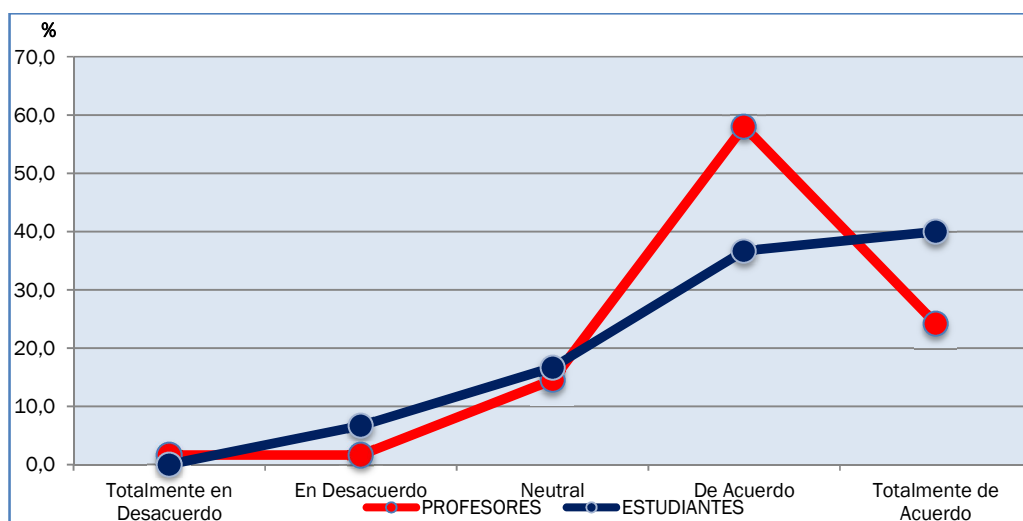
Los estudiantes se manifiestan con clara tendencia (76,7%) frente a la interrogante planteada, es positivo observar que los futuros pedagogos tienen claro este estilo de aprendizaje, - propuesta metodológica de la Reforma Educacional – que tiene como centro la autonomía del alumno, en sus formas de pensar y desarrollar una postura crítica frente a

situaciones relevantes. Un 16,7 % se declara Neutral, situación repetida en interpretaciones anteriores, que se debería interpretar como poca claridad en la definición de una respuesta.

Tabla 66 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 22

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	1,6	6,7
Neutral	14,5	16,7
De Acuerdo	58,1	36,7
Totalmente de Acuerdo	24,2	40,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 66 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 22



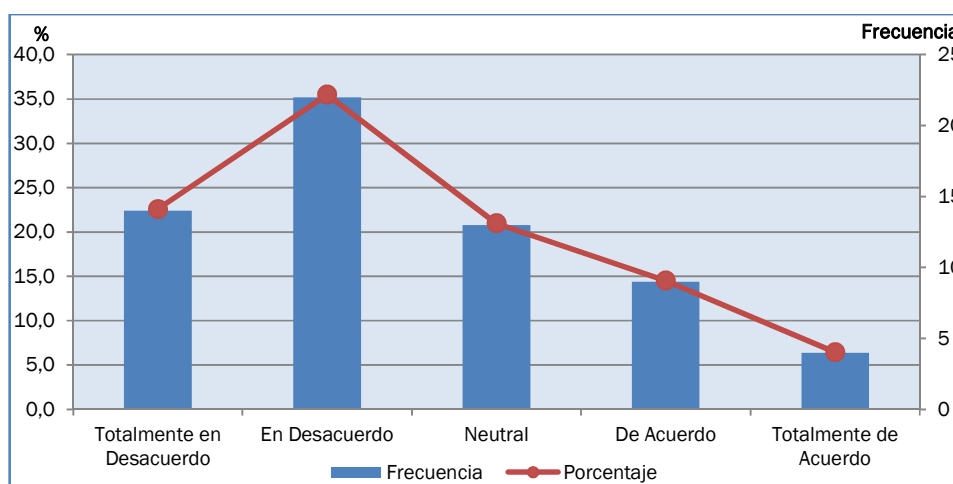
Profesores y estudiantes coinciden en estar De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo (82,3% docentes y 76,7% estudiantes) con la pregunta planteada, esto favorece la implementación de una metodología activa de parte de profesores y futuros docentes. En relación a la opción Neutral, ambos grupos encuestados coinciden en marcar esta preferencia, 14,5% y 16,7%, porcentaje que no deja de llamar la atención por el significado que esta tiene en el desarrollo de la conciencia crítica en sus alumnos.

- ✓ **Análisis de la pregunta 23. ¿Desarrolla Ud. metodologías que se orienten al aprendizaje significativo en sus estudiantes?**

Tabla 67 Respuesta Profesores pregunta 23

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	14	22,6
En Desacuerdo	22	35,5
Neutral	13	21,0
De Acuerdo	9	14,5
Totalmente de Acuerdo	4	6,5
Total	62	100,0%

Gráfico 67 Respuesta Profesores pregunta 23



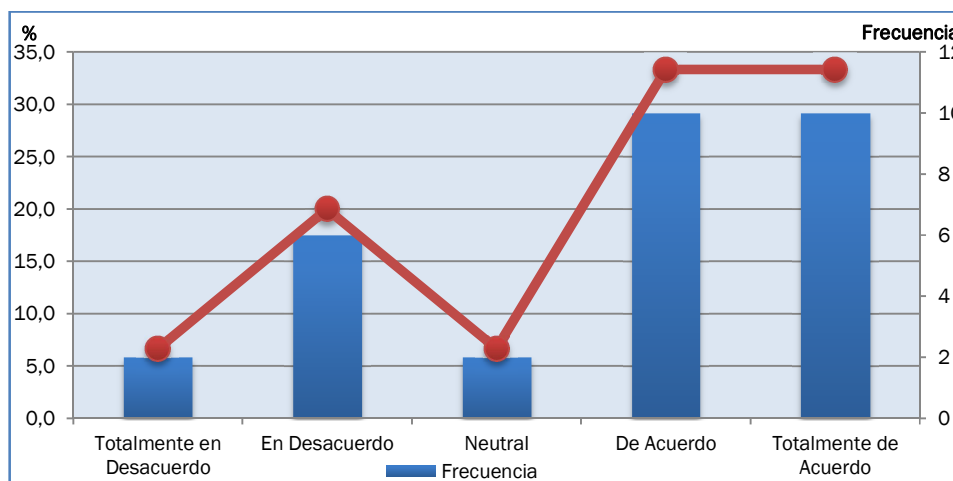
Se demuestra una situación crítica mediante el 58,1%, que declara En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo frente a esta interrogante. Se concluye con este resultado que las metodologías seleccionadas por los profesores no consideran la participación activa en sus cursos-grupos escolares. En la actualidad se requiere de aprendizajes significativos, para ello es necesario valorar el conocimiento previo que el educando requiere como integrante de una comunidad, por cuanto éste tendrá que asumir el gran reto de explicar la realidad de la cual forma parte. Sólo 13 profesores (21%) responden desarrollar metodologías que

consideren las ideas previas de sus alumnos. Otro grupo, mismo número y porcentaje, se declara como Neutral, careciendo de claridad respecto al paradigma constructivista.

Tabla 68 Respuesta Estudiantes pregunta 23

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	6,7
En Desacuerdo	6	20,0
Neutral	2	6,7
De Acuerdo	10	33,3
Totalmente de Acuerdo	10	33,3
Total	30	100,0%

Gráfico 68 Respuesta Estudiantes pregunta 23



Los estudiantes afirman positivamente la interrogante planteada (66,6% acumulado), se deduce que, como alumnos en formación y cursando últimos semestres con Prácticas Profesionales reciben en las clases de Didáctica, tanto General como de la Especialidad, contenidos sobre la participación activa de los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos.

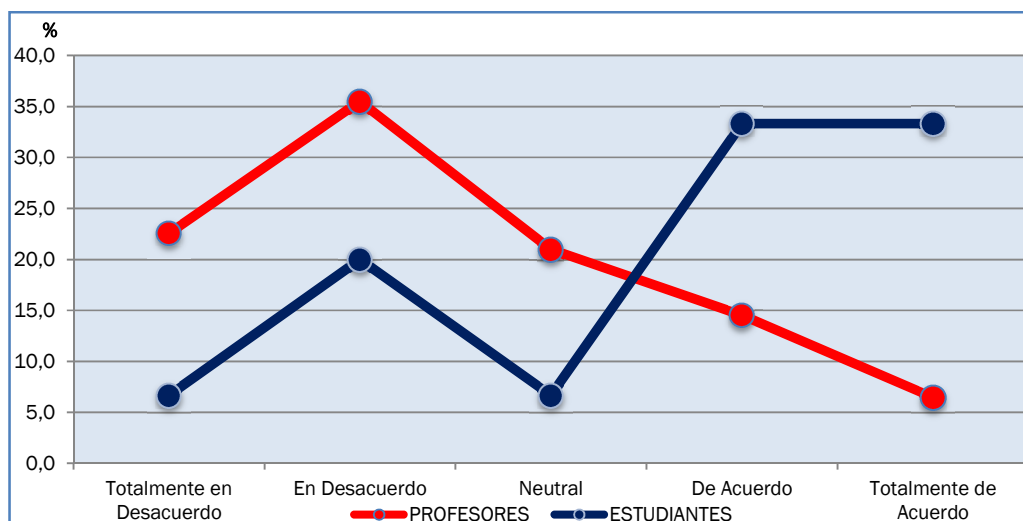
Que ocho estudiantes (26,7%) de declaren no estar de acuerdo, es preocupante, porque son futuros pedagogos que ingresarán prontamente al sistema escolar no

reconociendo las metodologías participativas, en las cuales deberán tener un rol protagónico.

Tabla 69 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 23

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	22,6	6,7
En Desacuerdo	35,5	20,0
Neutral	21,0	6,7
De Acuerdo	14,5	33,3
Totalmente de Acuerdo	6,5	33,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 69 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 23



Al comparar los de acuerdo (acumulado) entre profesores y estudiantes existe una diferencia de 45,6 puntos porcentuales, en favor de los estudiantes, lo mismo ocurre con la respuesta en desacuerdo (acumulado) 31,5 puntos, en favor de los profesores. Se concluye que los profesores en servicio, tiene menos compromiso para realizar cambios en sus estrategias metodológicas, no así, los futuros profesores que al menos tiene mayor claridad de lo que deben hacer inician su labor docente.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

Un 63% de los fenómenos geográficos docentes opinan que en la enseñanza de la geografía predomina la descripción; paradigma que considerado como vigente o de baja influencia en la actualidad. Dicho porcentaje, entonces, nos pone ante un hecho grave. Coherente con lo anterior, y mediante una alta adhesión (88,7%) los profesores locales consideran como necesario que los problemas del entorno y del mundo deben ser llevados al aula. Los propósitos anteriores requieren de un paradigma como el constructivista que, entre otras condiciones, necesita de un docente que sólo oriente al estudiante. Al respecto, los docentes están en buena disposición pues un 64,6% declaran trabajar en el marco del citado paradigma.

Un 80,6% de profesorado de Osorno opinan que su enseñanza incorpora los problemas espaciales presentes en la comunidad local.

Un 93,5% concuerda con la relación aprendizajes significativos respecto a una reflexión permanente; que se vincula positivamente con las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de los aportes disciplinarios de la geografía. Lo anterior es percibido por los profesores en un contexto en el cual y específicamente; el aprendizaje se expresa basado en esquemas cognitivos con el fin último de formar una conciencia crítica. En este caso, la tendencia de apoyo asciende al 82,3%.

Finalmente, un 58.1% dice estar en desacuerdo con metodologías conducentes al aprendizaje significativo; cuestión que resulta preocupante no sólo por el hecho en sí, sino porque no es coherente con las características recopiladas a lo largo de este compacto. Sólo el 21% se muestra proclive al aprendizaje significativo.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Una tendencia importante (70%) entre los estudiantes se muestra de acuerdo con el predominio descriptivo en las clases de los docentes universitarios y/o en las clases observadas en sus prácticas en establecimientos educacionales de la ciudad de Osorno.

En oposición a lo anterior, y con un alto respaldo (96,7%), concuerdan con que la clase de geografía debe tratar problemáticas modernas. No obstante, lo anterior, los

alumnos no concuerdan ampliamente con aplicar el paradigma constructivista para aprender geografía; dicha tendencia sólo alcanza al 50%. Digamos que dicho paradigma es funcional para apoyar las problemáticas modernas y, además, contribuye a neutralizar la tendencia descriptiva.

Resulta positivo establecer que todos los estudiantes (100%), sin matices, concuerdan acerca de la responsabilidad del docente en cuanto a que el aprender geografía, se concentre en aquellas problemáticas en las cuales interviene el espacio.

Sin embargo, en cuanto al aprendizaje significativo, tema de permanente reflexión, las tendencias de opinión se dispersan y, en consecuencia, preocupan. Sólo un 53,4% tiene claridad de la reflexión e 46,6% cuestión. Un total de 46,6% reúne tanto a los que no dan testimonio desde la academia, como a los que eluden por la vía Neutral.

Frente a la situación anterior, los estudiantes oscilan favorablemente (76,7%) cuando se muestran proclives al aporte de esquemas cognitivos funcionales al desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes. Igualmente positivo, aunque de menor impacto, es la resultante de 66,6% en favor de aplicar metodologías para apoyar aprendizajes significativos en los educandos.

IV.3. Entrevista

La entrevista consta de tres áreas, en este capítulo se analizará la segunda de ellas; **Área Disciplinar**, integrada por 5 preguntas abiertas, aplicada a 15 docentes de 62 y 8 estudiantes de 30, representando el 25% aproximadamente de la población. La entrevista está orientada a conocer las opiniones de una manera más amplia y así, complementar las respuestas entregadas en el cuestionario

A continuación, se dará a conocer las respuestas de las cinco interrogantes (7, 8, 9, 10 y 11) planteadas a los profesores y estudiantes en el Área de Disciplinar.

IV.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:

Pregunta N°7

¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica?

Doce profesores consultados desconocen los nuevos paradigmas de la Geografía, y uno No contesta, otro es indiferente y solo uno los conoce.

Pregunta N°8

¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.

En el tratamiento de los contenidos intra aula se aprecia como dominante la actitud de seleccionar temáticas relevantes y de actualidad. En tal sentido, las problemáticas medio ambientales resultan transversales, principalmente aquellas de carácter regional.

Pregunta N°9

La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes? SI – NO. Fundamente

Todos afirman que sí potencia el aprendizaje. De forma unánime, se suscribe el conocimiento del entorno como factor que favorece notablemente la adquisición de aprendizajes en los estudiantes. Importa destacar que lo anterior no significa asociarlo a la realización de prácticas extra aula.

Pregunta N°10

¿Cuántas actividades extra - aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?

Los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la ciudad de Osorno, solamente en los cursos de cuarto, tercero y primero de enseñanza media realizan sobre un 20% de actividades extra aula durante un año lectivo.

CURSOS	Nº salidas a terreno
7º Básico	2
8º Básico	1
1º Medio	10
2º Medio	4
3º Medio	8
4º Medio	11

Desde una expresión cuantitativa, las experiencias de contacto con la realidad tenidas por los alumnos totalizan 36 oportunidades en un año: la mayor cantidad de las cuales se concentra en los cuatro niveles de Enseñanza Media. De ello resulta un promedio de 3 salidas a terreno por profesor cada año.

Pregunta N°11

Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permite desarrollar una conciencia crítica en el estudiante. ¿Por qué?

Gradualmente, se observa una concordancia plena de los docentes sobre la relación causal entre la construcción de esquemas cognitivos y la adquisición de conciencia crítica. Principalmente, lo asocian con la capacidad de análisis respecto a problemas de la realidad cercana, logro de habilidades superiores, clasificación de ideas, entre otros.

IV.3.2. Conclusiones de los profesores Área Disciplinar.

Trabajar en base a problemáticas en geografía depende del docente y se centran principalmente en la contaminación, expansión urbana, terrenos cultivables, conectividad regional, riesgos naturales y su prevención entre otras. La descentralización administrativa del país es otro tema relevante de problematizar en el aula. Hay que destacar que, dentro de los planes y programas de la educación chilena, la geografía como ciencia no es una disciplina fundamental sólo es auxiliar al servicio de la historia y otras ciencias sociales.

Los profesores sí reconocen que el conocimiento del entorno próximo potencia el aprendizaje de conocimientos geográficos en los estudiantes, ya que éste se origina de lo que ya sabe y desde allí se puede avanzar a habilidades de orden superior, al mismo tiempo involucrar su entorno en el proceso de aprendizaje se transforma en motivación al ser partícipe de la construcción de nuevos conocimientos. Es relevante también que conectar al estudiante con la ubicación local lo trasciende a una representación espacial mayor del espacio geográfico.

En cuanto a esquemas cognitivos, los docentes afirman que facilita el conocimiento, la comprensión y el análisis de los problemas de la realidad, como también los fenómenos causa-consecuencia los hace más reflexivos fortaleciendo el análisis.

IV.3.3. Síntesis Respuestas de los ocho estudiantes entrevistados:

A continuación, se da a conocer una síntesis de las respuestas de la muestra (seis hombre y dos mujeres) de los estudiantes de la carrera de Pedagogía Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos - Osorno.

Pregunta N°7**¿Conoce los nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente**

Cuatro de ocho estudiantes respondió la interrogante. Los paradigmas de la educación geográfica es contenido tratado en Sexto Semestre de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, por lo tanto, se puede suponer que es una temática poco significativa o no fue comprendida. Será materia de revisión en la asignatura de Didáctica de la especialidad.

Sólo una parcialidad de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos trabajó con la interrogante sobre estar en conocimiento de los nuevos paradigmas que rigen la educación geográfica y relevan, demostrativamente, algunos paradigmas geográficos tales como temas sociales y otras temáticas pertenecientes al ámbito de la Geografía Humana.

Pregunta N°8**¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.**

Coherente con la situación anterior, en la selección de contenidos geográficos también se adaptan problemas de la contingencia a nivel local y global, planificación urbana y fenómenos naturales.

Aunque de manera aislada y sin marcar tendencia, es interesante consignar que se establece la no relación entre contenidos y los hechos relevantes de la realidad

Pregunta N° 9**Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente**

La relación causal establecida entre el contacto con la realidad respecto al logro de mejores aprendizajes resulta ampliamente reconocida por los estudiantes. Sin embargo,

dicha tendencia diverge entre respuestas que asumen el potenciamiento de aprendizajes logrados en contacto con el entorno; y aquellos que asumen dicho contacto con la realidad como previo y facilitador de aprendizajes posteriores en el aula.

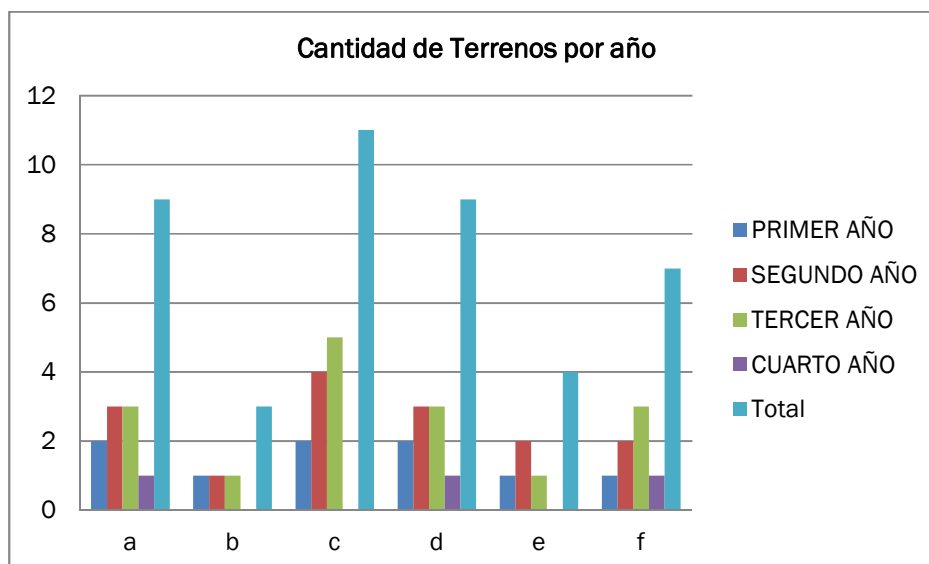
Pregunta N° 10

¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?

Tabla 70 Número de actividades extra aula

ESTUDIANTES	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
a	2	3	3	1
b	1	1	1	—
c	2	4	5	—
d	2	3	3	1
e	1	2	1	—
f	1	2	3	1

Gráfico 70 Número de actividades extra aula



Se destaca que los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de los Lagos, sólo se fortalecen las salidas a terreno en primero, segundo y tercer año.

Solo seis estudiantes respondieron esta interrogante, considerando que la totalidad de los entrevistados pertenecen al mismo nivel.

Un enfoque cuantitativo simple sobre el número de oportunidades destinadas a experiencias extra aula revela que éstas tienden a concentrarse en los semestres lectivos correspondientes al segundo y tercer año de la Carrera, mientras que el promedio de los eventos extra aula alcanza a 7 por estudiante. Hasta ahora no se dispone, para este ámbito, de una estimación que permita establecer cuántas actividades en terreno son recomendables (o necesarias) durante el desarrollo de la Carrera.

Pregunta N° 11

Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

La mayoría de los estudiantes adhieren a la opinión que contiene la interrogante que relaciona positivamente el uso de esquemas cognitivos respecto a cultivar una conciencia crítica. Sólo dos opiniones aisladas destacan, por una parte, su limitado uso y, por otra, la condiciona al contacto con el entorno.

IV.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Disciplinar.

Los estudiantes aluden que los nuevos paradigmas de la educación geográfica, se enfocan en la búsqueda de aprendizajes significativos a través de una estrategia constructivista, donde por medio de las experiencias se puede trabajar el contenido bajo una óptica más cercana hacia éste. Argumentando esta respuesta señalan, además, que estos nuevos paradigmas se relacionan con temas sociales, geografía humana y del bienestar, respondiendo a dinámicas geográficas, integrando fenómenos y personas y su impacto en el medio.

También consideran como relevante que los contenidos de geografía se pueden comprender de mejor manera incluyendo actividades y problematizando situaciones

locales. Sin embargo, hoy en día la geografía la perciben como una disciplina aislada, siendo complemento de la disciplina histórica.

El conocimiento del entorno próximo lo consideran más familiar, y por ende se puede aplicar y reforzar los contenidos geográficos de mejor manera, generando un grado de pertenencia hacia la geografía como disciplina. En la medida que se llevan a la práctica los conocimientos ya adquiridos, o al revés, la geografía es la fuente de estudio haciendo más fácil su asociación para comprenderla de mejor forma.

En cuanto a los esquemas cognitivos como estrategia metodológica, afirman que ésta desarrolla una conciencia crítica, porque permite asimilar lo que el entorno ofrece, generando ciudadanos más conscientes de su realidad.

Complementando lo anterior, el desarrollo de estos esquemas permite una mejor organización del conocimiento mostrando una mirada más amplia y objetiva de los hechos que estudia. En la medida que la experiencia de vida y el contacto con el entorno haga comprender las problemáticas sociales, contribuye a generar una opinión y luego una visión más crítica de su propia realidad.

CAPÍTULO V

AREA METODOLÓGICA: TRABAJO DE CAMPO

V.1. Introducción

Este capítulo, denominado Área Metodológica: Trabajo de Campo, consta del análisis de dos instrumentos: En primer lugar; un cuestionario aplicado a 62 profesores de enseñanza secundaria y a 30 estudiantes de VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos de la ciudad de Osorno.

En segundo lugar: una entrevista aplicada a 15 profesores de los 62 profesores que respondieron el instrumento y 8 estudiantes de los 30 consultados. El objetivo de este segundo instrumento es complementar algunas respuestas del cuestionario.

El cuestionario consta de tres áreas, en este capítulo se analizará la tercera de ellas; Área Metodológica: Trabajo de Campo, consta de 16 indicadores que se deben responder de forma cerrada, marcando la opción seleccionada. De acuerdo a la utilización de la escala Likert, dichas opciones son:

1. Totalmente en Desacuerdo
2. En Desacuerdo
3. Neutral
4. De Acuerdo
5. Totalmente de Acuerdo.

Considerando el contexto de comunidad educativa, se optó por interpretar el concepto “Neutral” como ignorar que responder y, complementariamente, no tener claro al optar por calificar positivo o negativo.

Los ejes centrales de esta Área están orientados a la utilización de la observación directa como estrategia metodológica para enseñar y aprender geografía, el trabajo de campo y su impacto en los estudiantes sobre; motivación, desarrollo de valores, actitud

crítica, sistematización de contenidos, logro de aprendizajes significativos y como metodología didáctica.

Cada una de las 16 preguntas busca una respuesta tanto de profesores como de estudiantes consultados en relación a sus percepciones sobre esta área.

Para la secuencia de organización de los resultados se decidió presentar en primer lugar un análisis de las respuestas de los profesores y en segundo lugar de los estudiantes, posteriormente estará orientada a comparar los resultados anteriores, para culminar con un análisis global de las respuestas.

En términos de representatividad el total de 62 profesores consultados corresponde al universo de docentes activos en la enseñanza secundaria de la ciudad de Osorno. 23 de los cuales, representados con un 37,1%, corresponde a establecimientos municipales. 36 de ellos, con un 58,1% a colegios particulares subvencionados y 3 corresponden a colegios particulares pagados, con un 4,8%. Para el caso de los estudiantes se les solicitó su opinión a 30 que cursaban el VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, Osorno, los cuales eran la totalidad existente al segundo semestre año 2016.

V.2. Categorías según las temáticas de clasificación.

De acuerdo al sentido de las preguntas, y para los efectos de un mejor análisis, éstas fueron clasificadas a través de dos categorías que se identifican con las siguientes temáticas:

CATEGORIAS		Nº DE LA PREGUNTAS
I.	Importancia del Trabajo de Campo	24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 36, 39
II.	Observación Directa	27, 30, 31, 32, 34, 37, 38

V.2.1. I CATEGORÍA: Importancia del Trabajo de Campo

Las preguntas 24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 36 y 39 se presentarán a través de tres tablas y sus respectivos gráficos, las cuales se sitúan en temáticas basada en la aplicación del Trabajo de Campo como estrategia metodológica para aprender geografía, la utilización

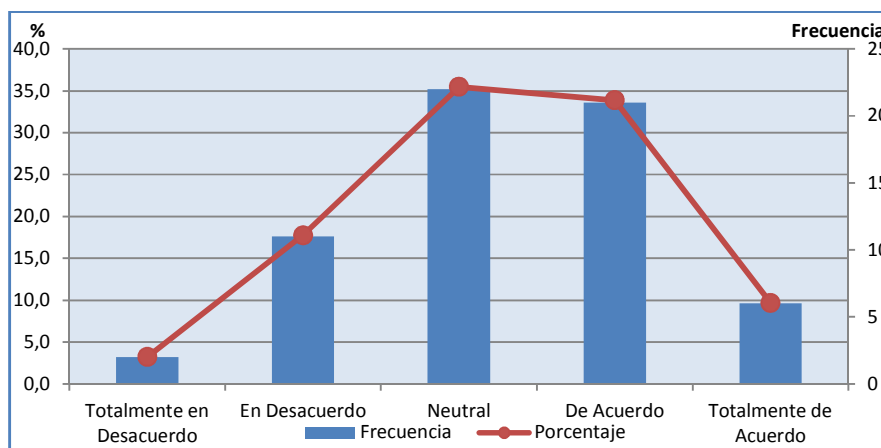
del espacio, del entorno próximo, el contacto con la realidad y su actitud crítica frente a lo conocido.

- ✓ **Análisis de la pregunta 24. ¿Usa metodologías de observación directa para enseñar Geografía?**

Tabla 71 Respuesta Profesores pregunta 24

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	2	3,2
En Desacuerdo	11	17,7
Neutral	22	35,5
De Acuerdo	21	33,9
Totalmente de Acuerdo	6	9,7
Total	62	100,0%

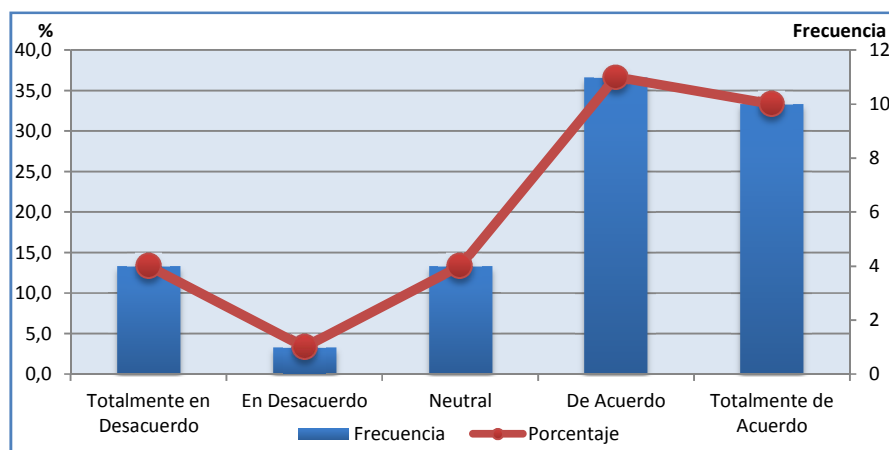
Gráfico 71 Respuesta Profesores pregunta 24



Se observa una dispersión a través de las tendencias de las actitudes, el más alto porcentaje señala aplicar la observación directa (43,6%). Es preocupante la situación de Neutral no sólo porque sobrepasa el tercio de las respuestas si no porque, no resulta comprensible no poder discriminar una situación simple, es decir, señalar si usa o no, estas metodologías. Se puede concluir que, se reitera el problema sobre un alto porcentaje - incluyendo Neutral - (56,4%) de docentes que sólo trabajan intra-aula.

Tabla 72 Respuesta Estudiantes pregunta 24

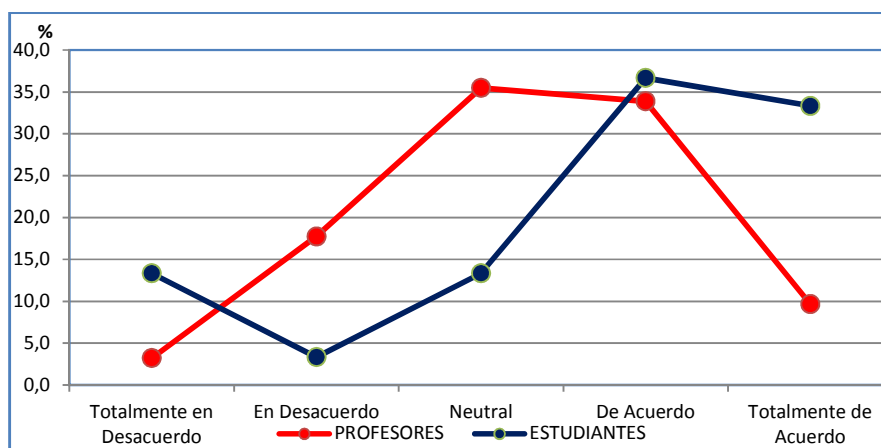
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	13,3
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	4	13,3
De Acuerdo	11	36,7
Totalmente de Acuerdo	10	33,3
Total	30	100,0%

Gráfico 72 Respuesta Estudiantes pregunta 24

La tendencia principal está en ratificar que los estudiantes han tenido experiencias de terreno para enseñar la disciplina (70% acumulado). Se evidencia que, de manera sistemática, el trabajo de terreno está incorporado al Programa de formación de los alumnos de la Universidad. Puede ocurrir que Neutral, esta vez, se asocie con un desacuerdo de carácter crítico respecto al trabajo extra-aula.

Tabla 73 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 24

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	3,2	13,3
En Desacuerdo	17,7	3,3
Neutral	35,5	13,3
De Acuerdo	33,9	36,7
Totalmente de Acuerdo	9,7	33,3
Total	100,0	100,0%

Gráfico 73 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 24

En general casi todas las actitudes muestran fuertes diferencias porcentualmente expresadas, a través de las cuales los estudiantes opinan positivamente; con una leve excepción en De Acuerdo. Es oportuno establecer que los docentes deben enfrentar dificultades en sus establecimientos al momento de decidir una actividad de terreno con sus alumnos.

✓ **Análisis de la pregunta 25. Un Trabajo de Campo planificado ¿favorece la formación de un sujeto consciente de su realidad?**

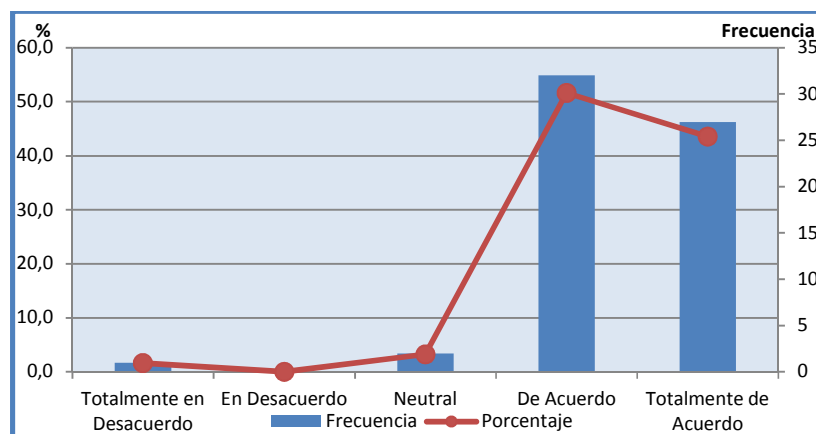
El contacto con la realidad social y natural en hábitats urbanos y rurales proporciona una habilitación para comprender cómo funciona la realidad cercana local y regional. Lo

anterior contribuye a forjar una conciencia de carácter valórico respecto a los grupos humanos identificados con paisajes, con costumbres, con modos de vida, diferentes o similares respecto al sujeto consiente.

Tabla 74 Respuesta Profesores pregunta 25

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	32	51,6
Totalmente de Acuerdo	27	43,5
Total	62	100,0%

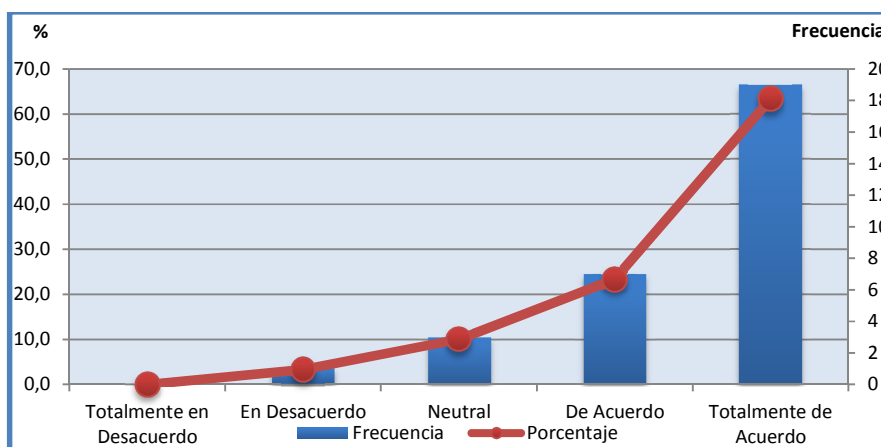
Gráfico 74 Respuesta Profesores pregunta 25



Resulta altamente positivo comprobar que los profesores concuerdan ampliamente (95,1% acumulado) con el aporte del Trabajo de Campo para que una persona sea consiente e incluso solidaria con los grupos sociales que integran su ámbito geográfico inmediato, es decir un sujeto consiente de su realidad próxima. Como se ha insistido a propósito de respuestas anteriores, esta convergencia en los acuerdos permite presumir predisposiciones favorables para participar en perfeccionamientos y capacitaciones en relación a conocer y actuar sobre espacios a partir de la conciencia adquirida.

Tabla 75 Respuesta Estudiantes pregunta 25

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	7	23,3
Totalmente de Acuerdo	19	63,3
Total	30	100,0%

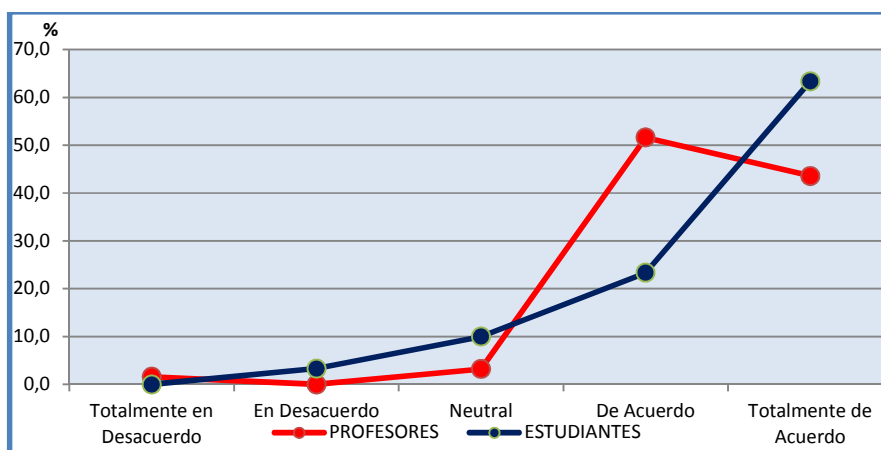
Gráfico 75 Respuesta Estudiantes pregunta 25

Las opiniones se muestran altamente favorables en cuanto a resolver la pregunta en términos de una coherencia entre un Trabajo de Campo planificado, en consecuencia, predispuesto para instalar un determinado nivel de conciencia acerca de la realidad observada. Esta decisión queda ratificada en los porcentajes acumulados (86,6%) de frecuencia los que, además, muestran una importante diferencia entre los dos niveles de acuerdo: Totalmente de Acuerdo supera en 40 puntos porcentuales a De Acuerdo.

Como en algunas respuestas anteriores, esta vez, también es posible concluir que resulta más frecuente que los estudiantes tienden a identificarse con la expresión extrema de los acuerdos, es decir Totalmente De Acuerdo (63,3%).

Tabla 76 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 25

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	0,0	3,3
Neutral	3,2	10,0
De Acuerdo	51,6	23,3
Totalmente de Acuerdo	43,5	63,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 76 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 25

Profesores y estudiantes han resuelto de similar manera la interrogante 95,1% y 86,6% respectivamente- es decir, suscriben que un Trabajo de Terreno previamente orientado hace posible el logro de objetivos de mayor compromiso por tener un carácter valórico. Ello, en el entendido que, formar conciencia implica comprender y valorar el aporte de la Historia para develar la evolución y construcción del paisaje y en cuyo contexto pueden inscribirse la dinámica de los espacios en términos de deterioro o conservación de los ambientes naturales.

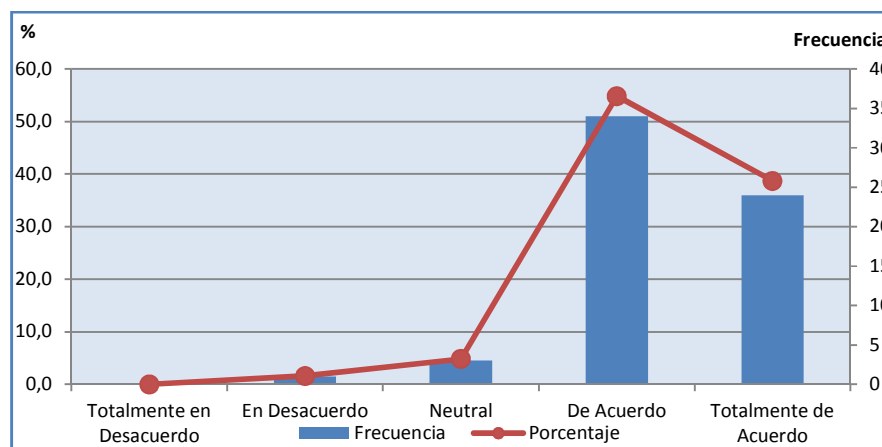
✓ **Análisis de la pregunta 26. La utilización del Trabajo de Campo ¿ayuda a la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico?**

El contacto con el espacio geográfico mediante el Trabajo de Campo es el único que permite comprender los procesos que a primera vista se pueden observar en el paisaje. Los paisajes tienen su propia dinámica y transcurren en la dimensión no sólo espacial si no también temporal. Representan los laboratorios para interrogar la realidad territorial.

Tabla 77 Respuesta Profesores pregunta 26

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	3	4,8
De Acuerdo	34	54,8
Totalmente de Acuerdo	24	38,7
Total	62	100,0%

Gráfico 77 Respuesta Profesores pregunta 26



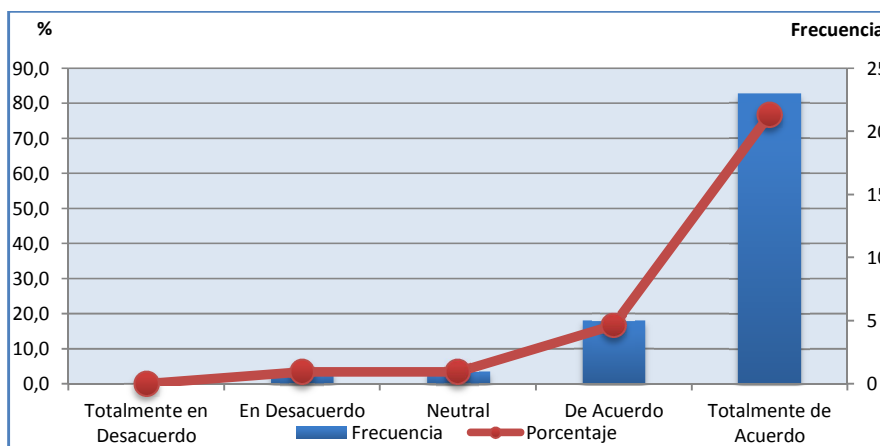
En forma casi unánime (93,5%) los docentes concuerdan con la opción planteada en la interrogante, mostrándose participes de la conveniencia de disponer de un profesor bien predispuesto a trabajar la realidad con sus alumnos. La superioridad de la opinión De

Acuerdo respecto de Totalmente de Acuerdo conduce a pensar que puede haber algunas reservas y opiniones críticas detrás de esta opinión.

Tabla 78 Respuesta Estudiantes pregunta 26

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	1	3,3
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 78 Respuesta Estudiantes pregunta 26

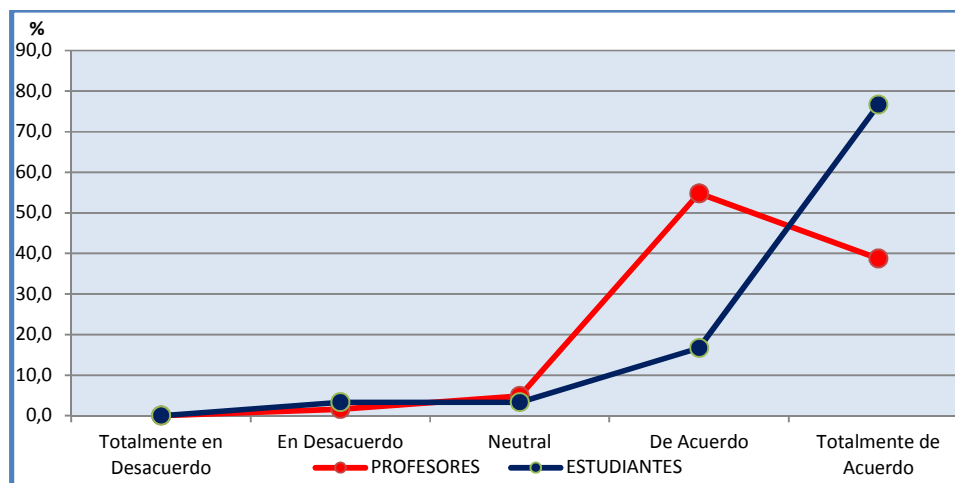


La opinión de los estudiantes es altamente positiva con una intensa concentración en los acuerdos que concentran un 93,4%. Esta vez, la suma de las opiniones favorables muestra una clara tendencia en los Totalmente de Acuerdo.

Resulta positivo enterarse del alto nivel de aceptación expresado por los futuros docentes, (estudiantes de pedagogía) quienes tendrán la responsabilidad de difundir las actividades fuera del aula con el objetivo principal de lograr mayor comprensión del espacio geográfico en sus alumnos.

Tabla 79 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 26

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	1,6	3,3
Neutral	4,8	3,3
De Acuerdo	54,8	16,7
Totalmente de Acuerdo	38,7	76,7
Total	100,0	100,0%

Gráfico 79 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 26

Hay una alta unanimidad tanto de profesores como de estudiantes ratificando la certeza del Trabajo de Campo respecto del análisis espacial. Ello puede significar una buena línea de base para implementar programas de perfeccionamiento para que, principalmente los docentes, puedan implementar prácticas en terreno tanto en calidad como en frecuencia. Se observa un contraste entre los dos grupos en cuanto a los niveles de acuerdo: los estudiantes demuestran una gran confianza en el Trabajo de Campo, superando en 38 puntos a los docentes, mientras que sólo un 16,7 % optan por De Acuerdo.

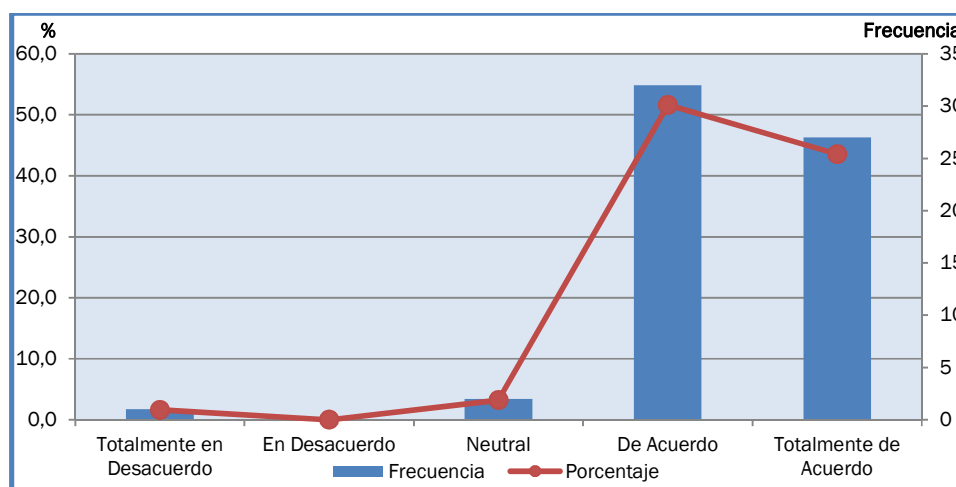
✓ **Análisis de la pregunta 28. El Trabajo de Campo ¿favorece al desarrollo de una actitud crítica del estudiante sobre el entorno?**

Contribuir al desarrollo de una actitud crítica del estudiante frente a problemáticas ambientales, se sitúa entre las variadas ventajas metodológicas que aporta el Trabajo de Campo en el ámbito de la formación valórica. Bajo estas condiciones, es este método distintivo del quehacer científico de la geografía el que tributa o queda al servicio de uno de los principales problemas del mundo moderno; es el caso del cambio climático (efecto invernadero) y la sobreexplotación de los recursos naturales renovables y no renovables. Dicha problemática, que se manifiesta en la zona de contacto de aire y superficie, requiere de una actitud crítica de la parte de la juventud.

Tabla 80 Respuesta Profesores pregunta 28

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	32	51,6
Totalmente de Acuerdo	27	43,5
Total	62	100,0%

Gráfico 80 Respuesta Profesores pregunta 28

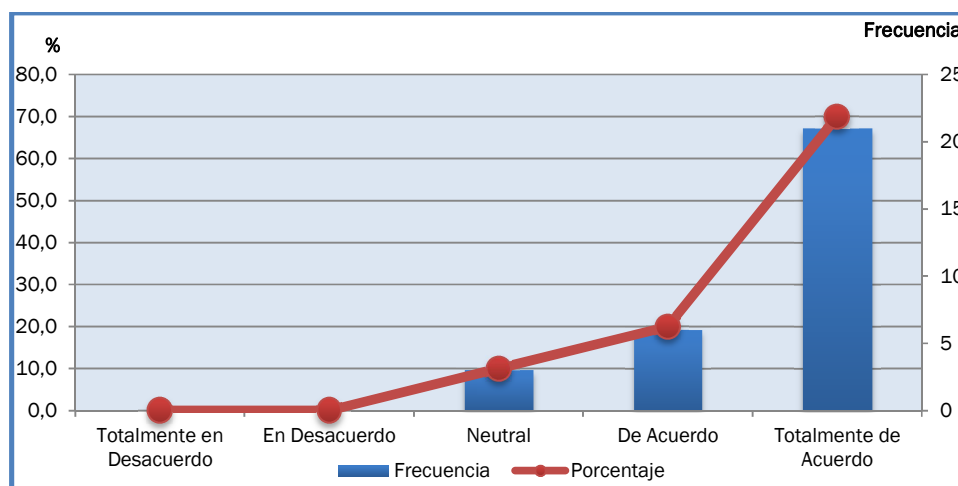


El 95,1 % acumulado de los profesores se concentra en la opción de los acuerdos respecto a la aceptación de que el Trabajo de Campo contribuye a consolidar un rechazo y modificación de la sociedad respecto a la protección de los entornos atacados por el hombre. Precisamente, si existe la necesidad de una actitud crítica frente al entorno; el mejor y trágico ejemplo lo presenta el efecto invernadero y los recursos naturales

Tabla 81 Respuesta Estudiantes pregunta 28

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	6	20,0
Totalmente de Acuerdo	21	70,0
Total	30	100,0%

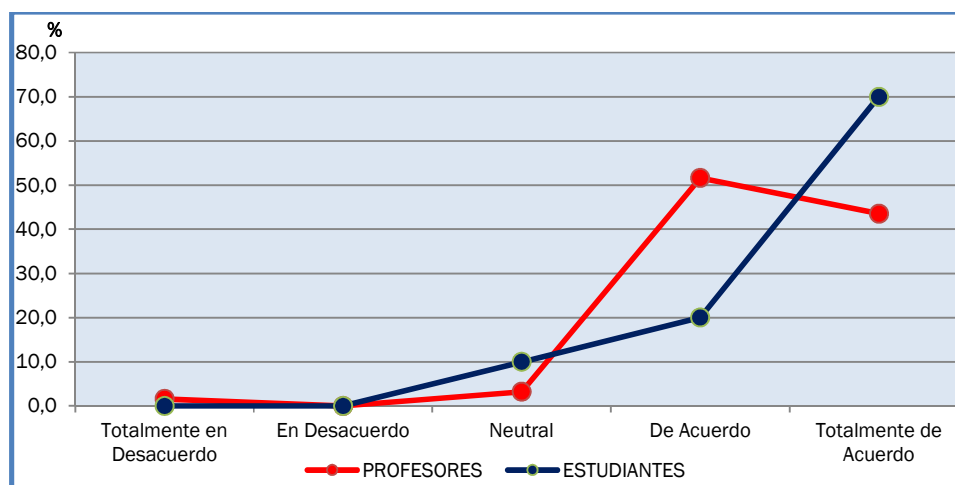
Gráfico 81 Respuesta Estudiantes pregunta 28



La altísima concentración de frecuencias de los estudiantes, (90% entre De acuerdo y Totalmente de Acuerdo) situación casi unívoca, constituye un testimonio de su adhesión a la formación valórica como alternativa contestataria frente a los problemas del entorno que, precisamente, y al menos, necesitan de una actitud crítica.

Tabla 82 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 28

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	0,0	0,0
Neutral	3,2	10,0
De Acuerdo	51,6	20,0
Totalmente de Acuerdo	43,5	70,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 82 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 28

Confirmado el carácter unívoco de la funcionalidad del Trabajo de Campo respecto de la actitud crítica para la protección del entorno; tanto estudiantes como profesores coinciden en su acuerdo en cuanto a favorecer la formación de una actitud crítica frente a nuestro problema planetario.

Se insiste y reitera, en el contexto de comparar entre los dos actores, que los estudiantes - como en otras respuestas anteriores - se concentran mayoritariamente en la opción Totalmente de Acuerdo (70%); mientras que los profesores, más cautelosos, sólo se manifiestan en un 43,5%.

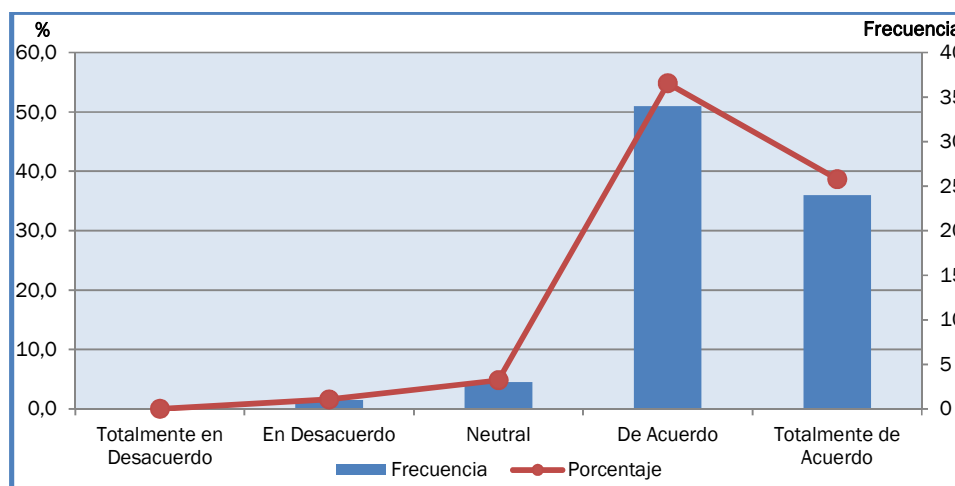
✓ **Análisis de la pregunta 29. El contacto directo con la realidad ¿favorece al desarrollo de valores en los estudiantes?**

Las vivencias con la realidad incentivan de modo importante la formación de valores en los jóvenes; como es el caso de conocer y comprender las situaciones sociales bajo las cuales viven otros habitantes. La misma situación se presenta en los que concierne al cuidado del medio ambiente y sus recursos.

Tabla 83 Respuesta Profesores pregunta 29

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	3	4,8
De Acuerdo	34	54,8
Totalmente de Acuerdo	24	38,7
Total	62	100,0%

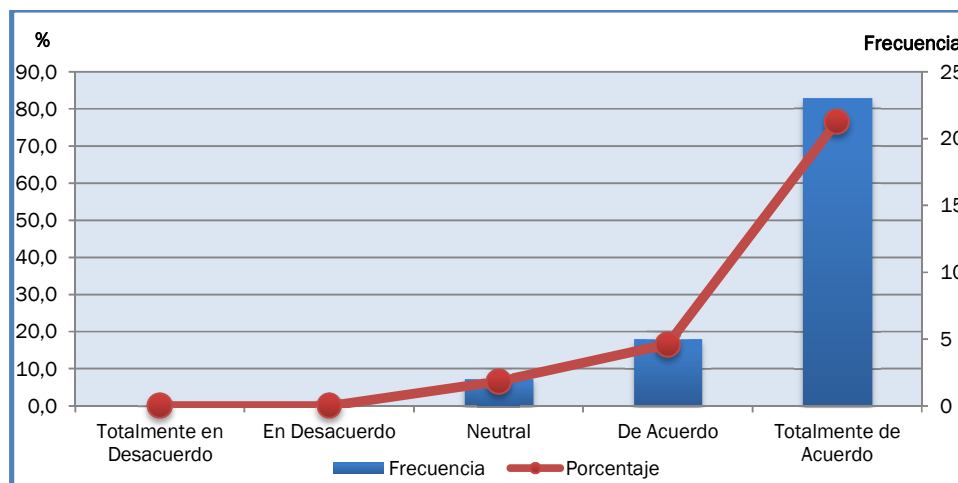
Gráfico 83 Respuesta Profesores pregunta 29



En un alto porcentaje (93,5%) los profesores se concentran en una sola actitud favorable al desarrollo de valores. Ello permitiría plantear que estarían favorablemente dispuestos a participar en jornadas de perfeccionamiento en el ámbito de temáticas observables en el campo o en la ciudad.

Tabla 84 Respuesta Estudiantes pregunta 29

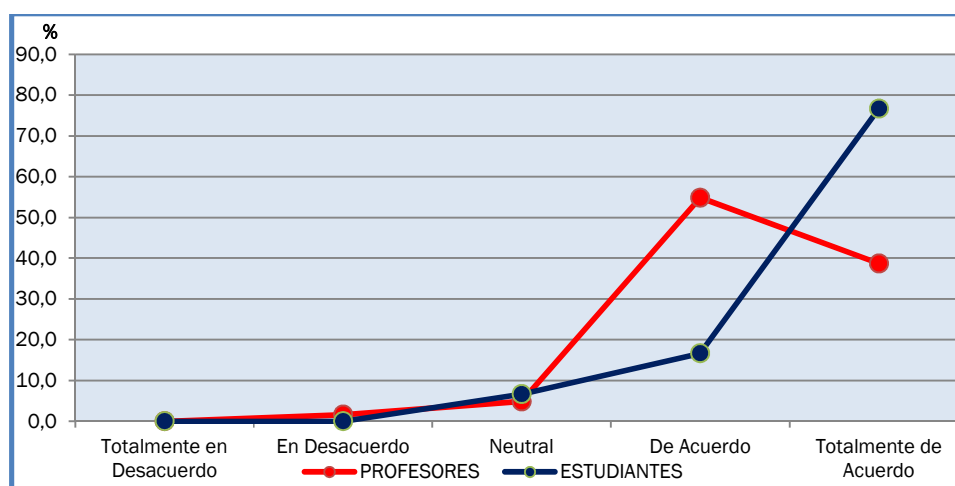
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	2	6,7
De Acuerdo	5	16,7
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 84 Respuesta Estudiantes pregunta 29

Los estudiantes asignan un alto nivel de causalidad al contacto con la realidad en términos de adquisición de valores. Un 93,4 % es revelador de tan alta convergencia en cuanto al ámbito de lo afectivo de toda persona.

Tabla 85 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 29

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	1,6	0,0
Neutral	4,8	6,7
De Acuerdo	54,8	16,7
Totalmente de Acuerdo	38,7	76,7
Total	100,0	100,0%

Gráfico 85 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 29

La comparación posible se sitúa en el ámbito de los acuerdos: ambos grupos encuestados superan un 90% según acuerdos acumulados. No obstante que, para Totalmente de Acuerdo, los alumnos alcanzan un 76,7%. Al mismo tiempo los profesores alcanzan 38,7%. Se puede decir que los profesores, por experiencia aplican más realismo a sus respuestas, en cambio los estudiantes están en la posición de alumnos universitarios en proceso de formación con una mirada más positiva.

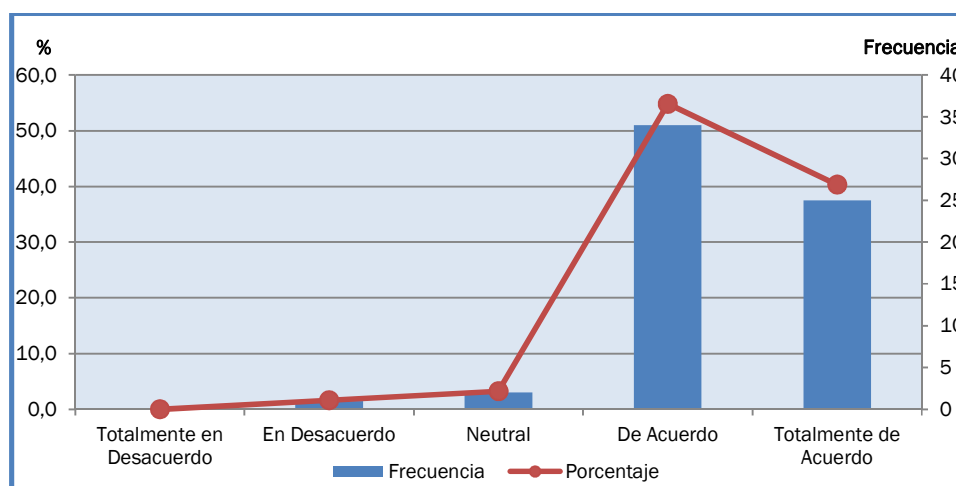
✓ **Análisis de la pregunta 33. La aplicación de metodologías de observación directa ¿evidencia aprendizajes significativos?**

La relación entre la observación directa como factor de aprendizaje significativo adquiere una particular singularidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que las experiencias previas debieran involucrar otras actividades al aire libre formales y no formales, tenidas anteriormente por el alumno; y así aplicarlas a la experiencia actual. Dicha situación involucra una especie de retroalimentación para que, sucesivamente, las experiencias al aire libre sean más efectivas y quede demostrada la sistematicidad que requiere como situación de aprendizaje.

Tabla 86 Respuesta Profesores pregunta 33

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	34	54,8
Totalmente de Acuerdo	25	40,3
Total	62	100,0%

Gráfico 86 Respuesta Profesores pregunta 33

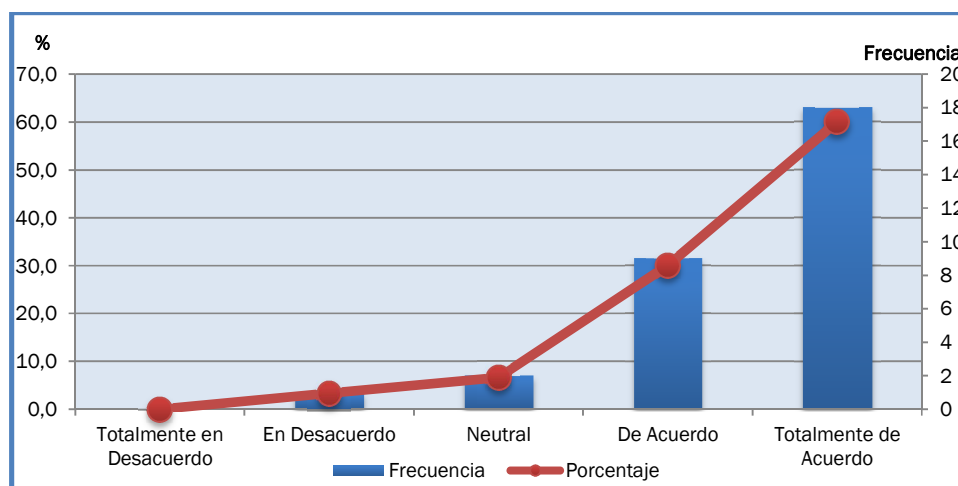


En un altísimo porcentaje (95,1%) los profesores le asignan un gran mérito a la observación directa como factor, esta vez, de un buen nivel de logro de aprendizajes significativos. En particular para el presente análisis se estima que esta conclusión no se genera desde experiencias sistemáticas o cotidianas, si no de la apreciación lógica y teórica de los docentes, tal vez, con ausencia de vivencias formales o informales en cuanto a la observación directa.

Tabla 87 Respuesta Estudiantes pregunta 33

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	2	6,7
De Acuerdo	9	30,0
Totalmente de Acuerdo	18	60,0
Total	30	100,0%

Gráfico 87 Respuesta Estudiantes pregunta 33



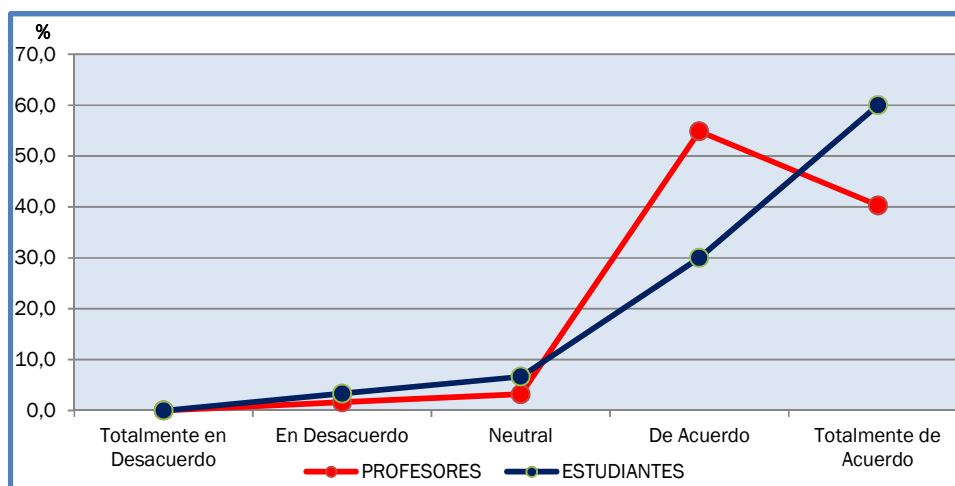
Para los estudiantes las experiencias previas se logran de manera exitosa cuando se está en la condición de observación directa; así lo considera el 90% (acumulado) de los alumnos encuestados al responder de acuerdo, atendiendo a su condición de estudiante en formación pedagógica donde el Trabajo de observación en el área de la geografía juega un

rol relevante. Lo anterior aun cuando no se involucran experiencias informales en cuanto a visitas a lugares.

Tabla 88 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 33

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	1,6	3,3
Neutral	3,2	6,7
De Acuerdo	54,8	30,0
Totalmente de Acuerdo	40,3	60,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 88 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 33



En esta oportunidad nuevamente profesores y estudiantes coinciden en sus respuestas manifestando su acuerdo (acumulado) el 95,1% de los docentes y el 90% de los estudiantes, en cuanto a condicionar aprendizajes significativos en el contexto de metodologías de observación lo que constituye un escenario positivo para incrementar experiencias tanto en la formación de docentes (Prácticas Profesionales) como en la docencia de los profesores activos.

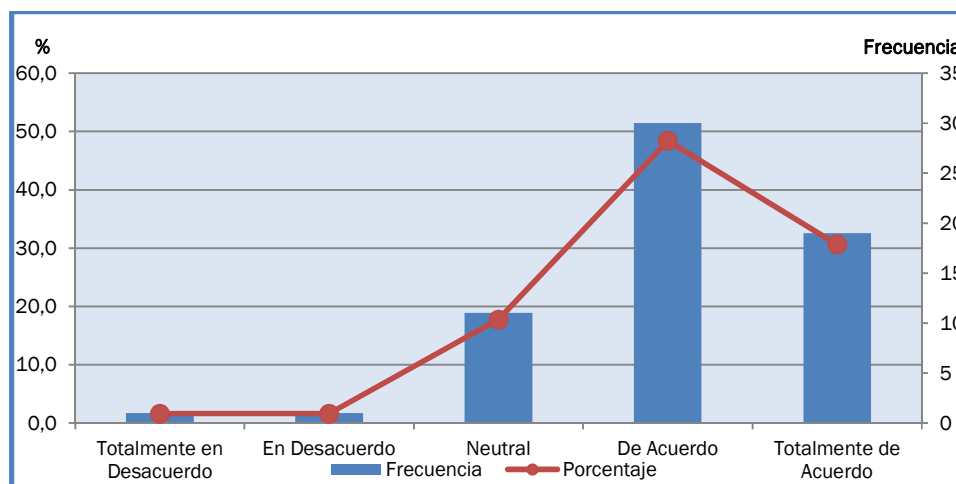
✓ **Análisis de la pregunta 35. ¿El objetivo de las salidas a terreno es potenciar el aprendizaje de los estudiantes?**

Dado que la calidad del aprendizaje es superior en el ámbito de una realidad que se observa respecto del aprendizaje en aula; la primera supera notablemente a esta última. En consecuencia, no es posible (o no se debería) prescindir del trabajo al aire libre.

Tabla 89 Respuesta Profesores pregunta 35

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	11	17,7
De Acuerdo	30	48,4
Totalmente de Acuerdo	19	30,6
Total	62	100,0%

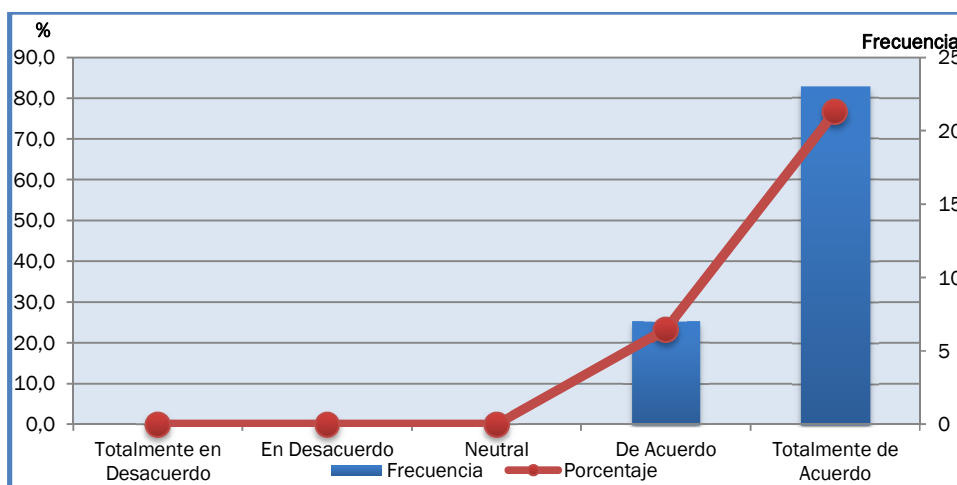
Gráfico 89 Respuesta Profesores pregunta 35



Con un 79% acumulado, los profesores manifiestan su afirmación frente a la interrogante planteada, demostrando lo imprescindible que resultan las experiencias de terreno. Sin embargo, muchos de aquellos profesores optaron por sólo estar De Acuerdo (48,4%), probablemente, algún nivel de incerteza les impidió ratificarlo como Totalmente de Acuerdo.

Tabla 90 Respuesta Estudiantes pregunta 35

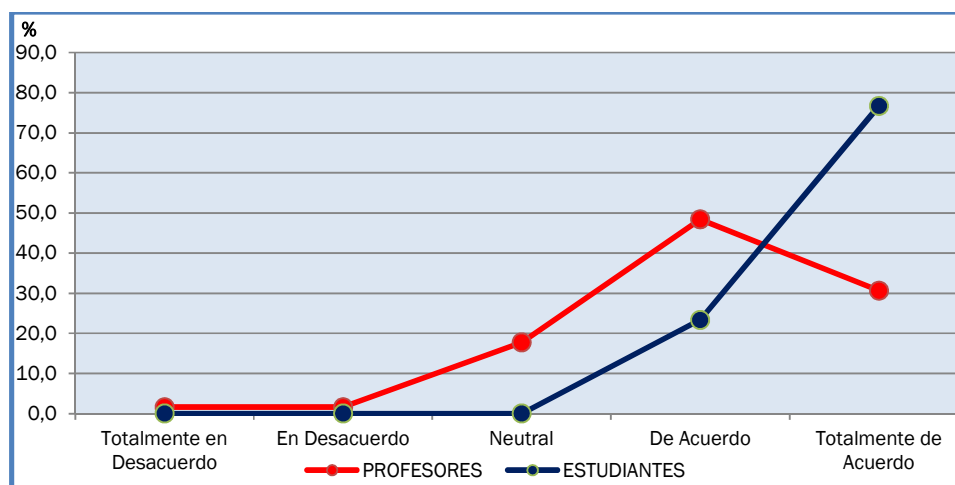
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	0	0,0
De Acuerdo	7	23,3
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 90 Respuesta Estudiantes pregunta 35

Similar a situaciones anteriores los estudiantes concuerdan con la propuesta de la pregunta con un 100% y, además, con mayor convencimiento si se considera el 76,7 % para Totalmente de Acuerdo. Puede ser que, por el hecho de estar en pleno período de formación, su motivación sea más coherente para pronunciarse de manera categórica.

Tabla 91 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 35

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	1,6	0,0
Neutral	17,7	0,0
De Acuerdo	48,4	23,3
Totalmente de Acuerdo	30,6	76,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 91 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 35

Alumnos y profesores resuelven con similar intensidad su aprobación al problema planteado. Se establece que dicha aprobación es más intensa de parte de los estudiantes y que pudieran estar más próximos al convencimiento de lo imprescindible de la observación directa frente a la hegemonía del salón de clases.

Los 20 puntos porcentuales que sitúan a los docentes por debajo del porcentaje estudiantil (79% respecto de 100%) pudieran reflejar el impacto de las limitaciones del ejercicio docente en los establecimientos educacionales de la ciudad.

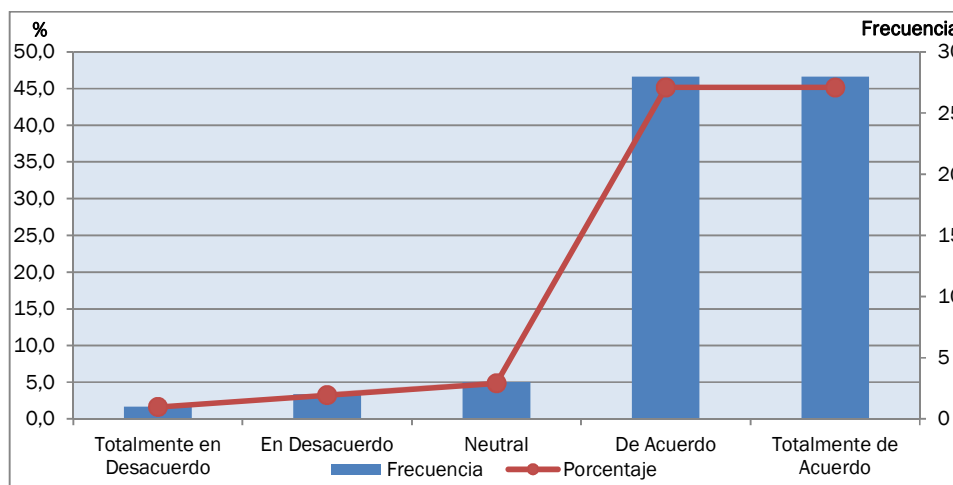
✓ **Análisis de la pregunta 36. ¿Desarrolla sistemáticamente el Trabajo de Campo como metodología para la enseñanza de la geografía?**

La trascendencia que tiene la enseñanza de la Geografía en cuanto a constituir una ciencia del espacio y el paisaje requiere de prácticas de campo tan frecuentes como los contenidos escolares lo requieran.

Tabla 92 Respuesta Profesores pregunta 36

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	2	3,2
Neutral	3	4,8
De Acuerdo	28	45,2
Totalmente de Acuerdo	28	45,2
Total	62	100,0%

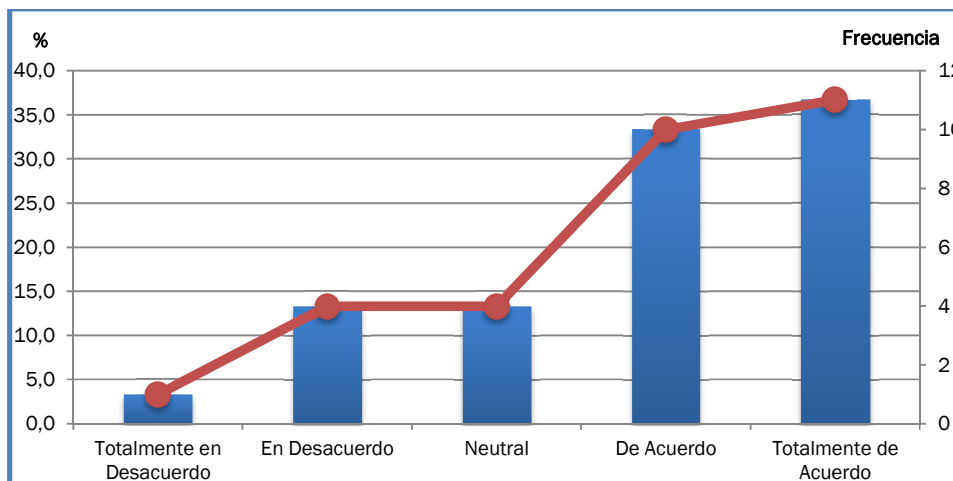
Gráfico 92 Respuesta Profesores pregunta 36



Las opiniones concuerdan ampliamente en cuanto a sostener que desarrollan sistemáticamente metodologías en terreno para enseñar geografía. El De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo tienen igual frecuencia, aspecto que nos deja la inquietud en cuanto a explicar dicha distribución. Tal vez, aspectos tales como la frecuencia, la calidad y la capacidad para planificar experiencias, sean explicativos de estas dos tendencias.

Tabla 93 Respuesta Estudiantes pregunta 36

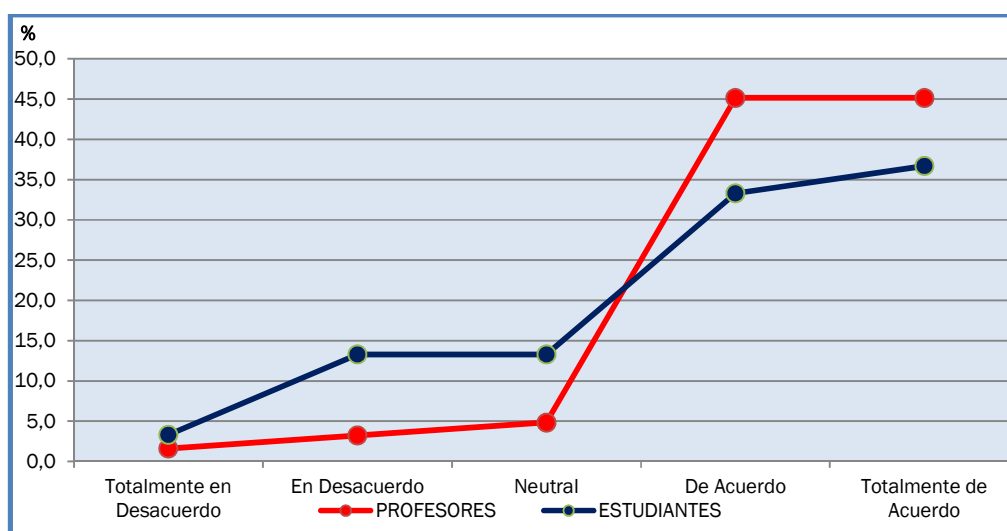
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	3,3
En Desacuerdo	4	13,3
Neutral	4	13,3
De Acuerdo	10	33,3
Totalmente de Acuerdo	11	36,7
Total	30	100,0%

Gráfico 93 Respuesta Estudiantes pregunta 36

Se expresa una amplia convergencia estudiantil (70%) por afirmar la sistematicidad del trabajo al aire libre en geografía; distribuyéndose equitativamente en las dos formas de Acuerdo acumulado. Resulta satisfactorio conocer de esta actitud positiva respecto del Trabajo de Campo, porque es una buena plataforma para avanzar y optimizar en cuanto a metodologías participativas.

Tabla 94 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 36

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	3,3
En Desacuerdo	3,2	13,3
Neutral	4,8	13,3
De Acuerdo	45,2	33,3
Totalmente de Acuerdo	45,2	36,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 94 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 36

Si bien los estudiantes muestran la misma tendencia de los profesores en cuanto a los acuerdos, su frecuencia es significativamente inferior en 20 puntos respecto de los acuerdos acumulados de los docentes. Además, esta situación impacta en los porcentajes que corresponden a los desacuerdos y Neutral de los alumnos que totalizan 29,9%; mientras que, en los docentes el porcentaje acumula 9,6%.

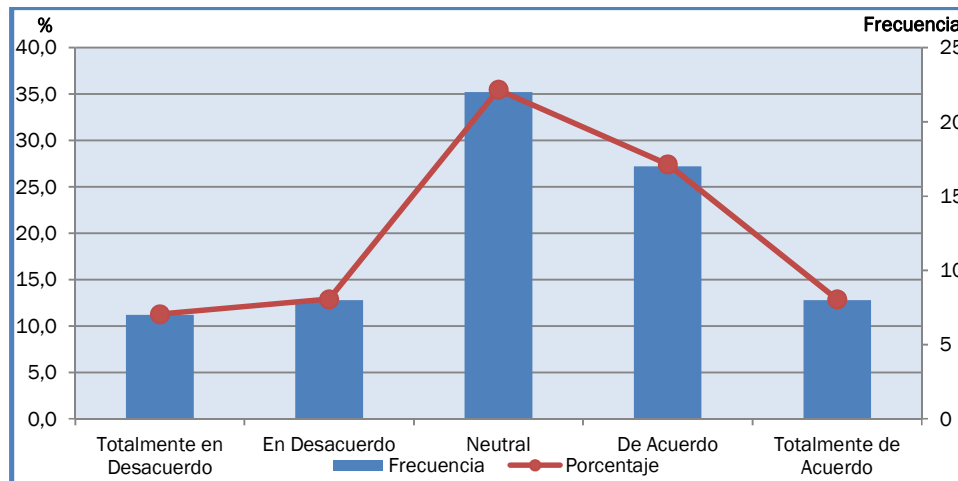
✓ **Análisis de la pregunta 39. ¿El Trabajo de Campo permite lograr la creación de aprendizajes significativos?**

La observación directa y su influencia en el aprendizaje significativo es importante para el proceso de aprendizaje, considerando que las experiencias anteriores pueden involucrar acciones al aire libre en el ámbito formal y no formal.

Tabla 95 Respuesta Profesores pregunta 39

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	7	11,3
En Desacuerdo	8	12,9
Neutral	22	35,5
De Acuerdo	17	27,4
Totalmente de Acuerdo	8	12,9
Total	62	100,0%

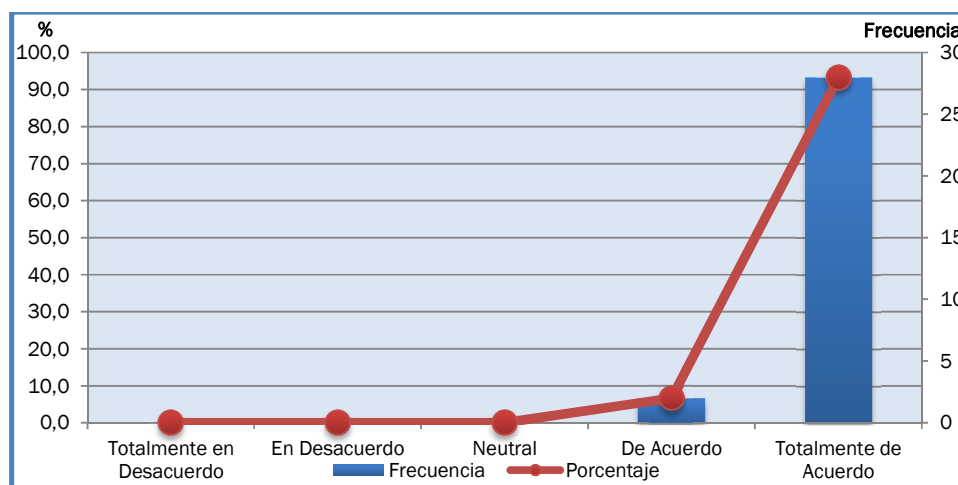
Gráfico 95 Respuesta Profesores pregunta 39



En el caso de esta pregunta no presenta tendencias significativas. Sólo un 40% acumulado cree en la relación terreno y aprendizaje significativo; siendo el inferior (Totalmente de Acuerdo) equivalente a un 12,9 %. Un 24,2% de los profesores está en los desacuerdos que es inferior a la concentración de Neutrales. No es fácil comprender el alto porcentaje de Neutral considerando que no era compleja la decisión para optar por niveles de acuerdos o desacuerdos.

Tabla 96 Respuesta Estudiantes pregunta 39

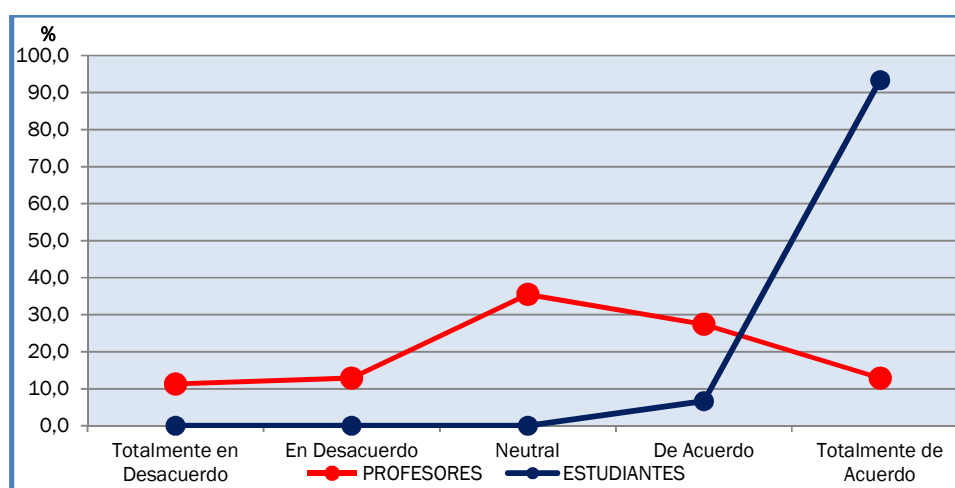
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	0	0,0
De Acuerdo	2	6,7
Totalmente de Acuerdo	28	93,3
Total	30	100,0%

Gráfico 96 Respuesta Estudiantes pregunta 39

En pocas ocasiones anteriores los estudiantes habían demostrado tal concentración de preferencias (93,3%) en la actitud Totalmente de Acuerdo, lo que indica un alto nivel de certeza en la decisión. Sí a ello se agrega la opción De acuerdo, nos encontramos con un 100% de los futuros pedagogos convencidos de aquella metodología más eficiente para aprender Geografía y que incorpora la participación del alumno.

Tabla 97 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 39

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	11,3	0,0
En Desacuerdo	12,9	0,0
Neutral	35,5	0,0
De Acuerdo	27,4	6,7
Totalmente de Acuerdo	12,9	93,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 97 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 39

En líneas generales coinciden profesores y estudiantes en cuanto a concordar con la propuesta de la pregunta trabajo de campo y aprendizajes significativos. Sin embargo, el nivel de convencimiento de los estudiantes supera en 60 puntos al de los profesores; la explicación de esta diferencia se ha propuesto en preguntas anteriores y dice relación con el ambiente laboral respecto del ambiente universitario.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

Las actitudes de los docentes sobre la aplicación de métodos de la observación directa para enseñar geografía, están distantes de ser unánimes; sólo un 43,6% es consecuente con dichos métodos. De ello resulta que sólo trabajan intra-aula el 56,4%. Sin

embargo, opinan favorablemente y respaldando con un 95,1%, acerca del aporte de Trabajo de Campo a la formación de los alumnos.

Consecuente, esta vez, con la respuesta anterior, es ampliamente compartida (93,5%) de que el Trabajo de Campo colabora con la comprensión de los fenómenos relativos al espacio geográfico.

Igualmente similar es la alta frecuencia (95,1%) que opta por el Trabajo de Campo, en cuanto a que facilita una actitud crítica sobre entornos cercanos. Misma situación se presenta con una muy importante adhesión (93,5%) al contacto con la realidad que promueve el desarrollo de valores; también concuerdan en la relación causal positiva entre observación directa y el logro de aprendizajes significativos (95,1%). A ello se agrega, complementariamente, valorizar el Trabajo de Campo como potenciador del aprendizaje.

Finalmente, se valora la sistematicidad de las experiencias de terreno como necesario para aprender geografía; se complementa compartiendo que también se valora en la dimensión de creatividad en el ámbito de los aprendizajes significativos.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Los estudiantes ratifican (70%) su participación en actividades de terreno en la disciplina y de manera sistemática según programa de sus estudios en la Universidad de Los Lagos. Igualmente concuerdan (86,6%) con que el terreno planificado, necesariamente garantiza una persona consciente de la realidad en la cual está inmerso. En ello, además se involucra complementariamente la comprensión de las dinámicas inherentes a los espacios de la geografía con la opinión que atrae al 95,1%, los jóvenes se muestran partícipes en cuanto a vincular visita de terreno con la adquisición de una actitud crítica respecto al entorno. Muy asociado a lo anterior, estiman (93,4%) las distintas vinculaciones con el medio como proactivos al desarrollo de valores. En ese ámbito, los aprendizajes son significativos en la opción de las experiencias previas; aspecto altamente apreciado (90%).

En total acuerdo (100%), los estudiantes concluyen que el trabajo al aire libre aporta potencia a los aprendizajes, significando así una ocasión integradora y coherente al conjunto de respuestas anteriores.

Una convergencia importante (70%) se expresa respecto a la sistematicidad en las oportunidades para enseñar y aprender al exterior del aula. En dicho ámbito se inscribe

metodológicamente el Trabajo de Campo, en tanto facilitador de aprendizajes significativos.

V.2.2. II CATEGORÍA: Observación Directa

Las preguntas 27, 30, 31, 32, 34, 37 y 38 se presentarán a través de tres tablas y sus respectivos gráficos, las cuales se sitúan en temáticas basadas en el contacto directo como estrategia motivacional, los conocimientos básicos a considerar antes de una salida a terreno, la sistematización de contenidos en una salida de campo, el Trabajo de Campo como metodología didáctica, el uso interdisciplinario de una salida a terreno.

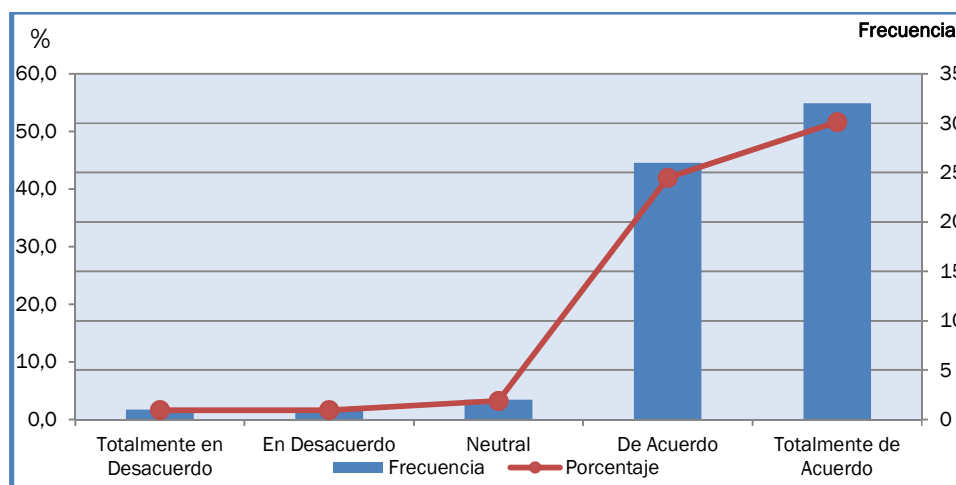
✓ Análisis de la pregunta 27. El contacto directo con el espacio geográfico ¿es una estrategia de motivación para el aprendizaje en los estudiantes?

El contacto directo con el paisaje, aunque sea cotidiano, de suyo es motivador. Se debe tener en cuenta el nivel de familiaridad o fuerza vivencial que provoca porque puede tener el vigor del espacio vivido en tanto saberes previos.

La decisión docente que involucra trabajar fuera del aula garantiza una motivación, sin embargo, se debe planificar de modo prolijo su rol de guía en cuanto a dejar aflorar la participación del alumno. Al respecto, conviene manifestar que una clase al aire libre puede ser neutralizada por un docente que lo dice todo, es decir, una clase frontal que sólo cambia el lugar; un lugar diferente al de siempre. La motivación de una actividad al aire libre puede ser neutralizada de un deficiente diseño y aplicación.

Tabla 98 Respuesta Profesores pregunta 27

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	26	41,9
Totalmente de Acuerdo	32	51,6
Total	62	100,0%

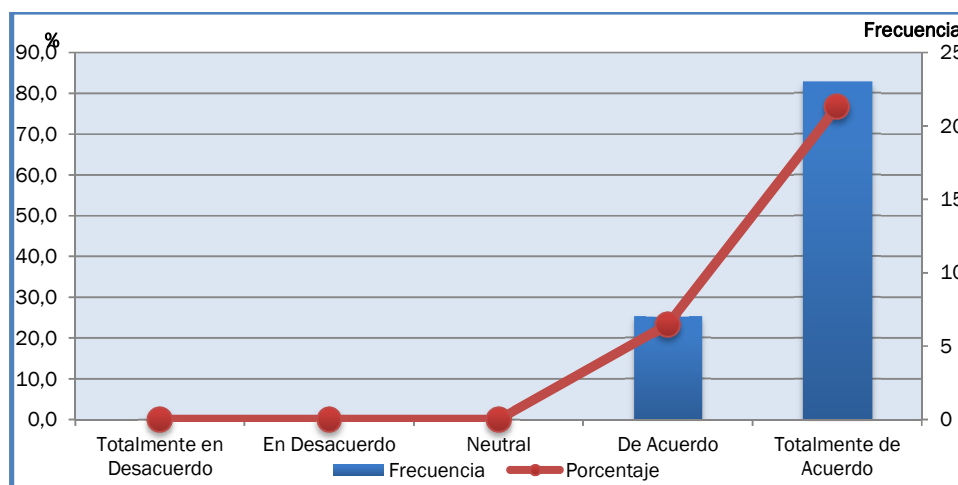
Gráfico 98 Respuesta Profesores pregunta 27

En esta pregunta los docentes aciertan oscilando entre De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo (93,5%). Así sólo 4 de 62 de ellos piensan que abandonar el aula para pensar mirando la realidad; no resulta motivador.

Queda como supuesto que los 58 docentes desplegarían una estrategia eminentemente participativa lo que incluye que ya han aprendido a escuchar para, así lograr el compromiso de aprender de parte de los estudiantes.

Tabla 99 Respuesta Estudiantes pregunta 27

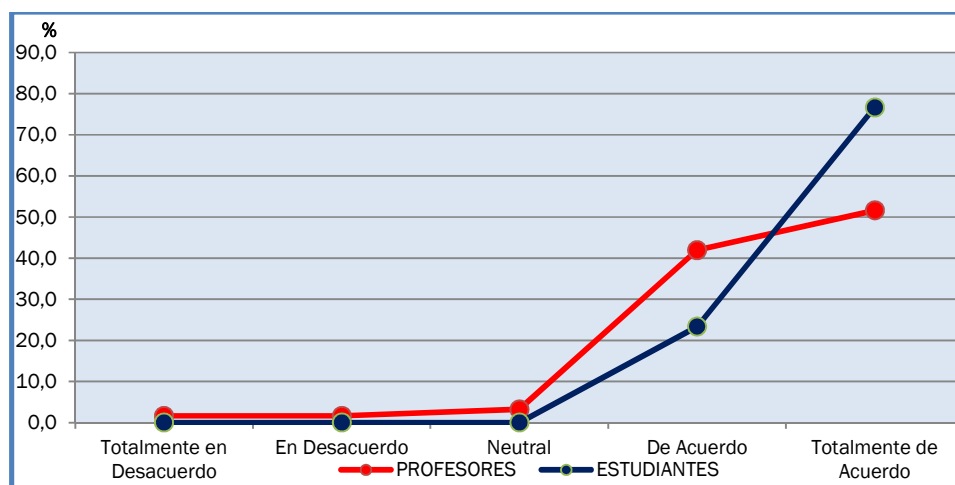
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	0	0,0
De Acuerdo	7	23,3
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 99 Respuesta Estudiantes pregunta 27

Los estudiantes demuestran su convencimiento con 100%, nadie duda ni toma opción opuesta. Como jóvenes en formación han experimentado aprendizajes de mejor calidad apoyados en experiencias motivadoras. Se puede afirmar que la sala cotidiana y de siempre atrapa administrativamente la ejecución de esfuerzos para enseñar – aprender; a pesar de los cual jamás podrá reemplazar a las todavía esporádicas y tal vez erráticas visitas conversadas con la realidad para lo cual se les intenta preparar.

Tabla 100 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 27

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	1,6	0,0
Neutral	3,2	0,0
De Acuerdo	41,9	23,3
Totalmente de Acuerdo	51,6	76,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 100 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 27

Ambos tipos de actores confluyen, con altísimas tendencias, a (93,5% profesores y 100% estudiantes) ratificar que el trabajo educativo en exteriores motiva al alumno, además de implicar -como consecuencia- que la preparación de esta metodología es, definitivamente, no sólo diferente sino más delicada por la complejidad que reviste. Tal vez no sea frecuente que una clase de aula fracase total o parcialmente, en terreno... ¿no sabemos?

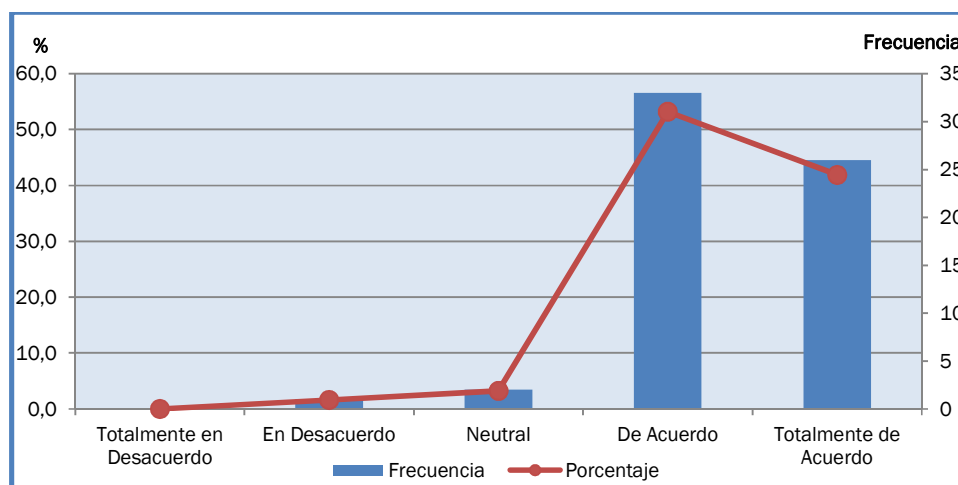
✓ **Análisis de la pregunta 30. El trabajo al aire libre ¿necesita de un estudiante con conocimientos básicos para analizar la realidad del entorno?**

Se asume inicialmente que el estudiante debe disponer de una selección de conocimientos previos de carácter esencialmente conceptual para realizar un trabajo teórico – práctico en terreno. Se entiende además que dichos conceptos se obtienen desde la disciplina; la geografía, en este caso. Así, no sólo se aprende geografía en su condición de conocimiento previo, sino que también es la oportunidad de aplicarlos a la realidad para entender, interpretar y problematizar acerca del paisaje visitado.

Tabla 101 Respuesta Profesores pregunta 30

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	33	53,2
Totalmente de Acuerdo	26	41,9
Total	62	100,0%

Gráfico 101 Respuesta Profesores pregunta 30

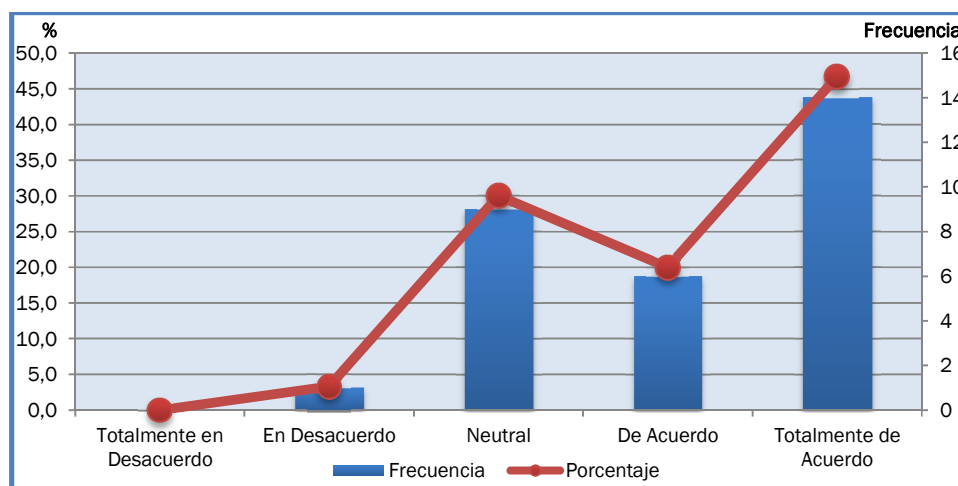


Incorporar previamente conocimientos básicos desde la geografía como fase previa al terreno, atrae un alto porcentaje de aprobación en los docentes consultados, acumulando el 95,1% y con una alta diferencia porcentual entre De Acuerdo (53,2%) y Totalmente de Acuerdo (41,9%). Se establece como necesario especular acerca de los fundamentos que pudieran tener los profesores para explicar estas diferencias. Todo lo anterior en función de los 33 profesores que no tienen certeza absoluta y que sólo se muestran De Acuerdo.

Tabla 102 Respuesta Estudiantes pregunta 30

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	9	30,0
De Acuerdo	6	20,0
Totalmente de Acuerdo	14	46,7
Total	30	100,0%

Gráfico 102 Respuesta Estudiantes pregunta 30



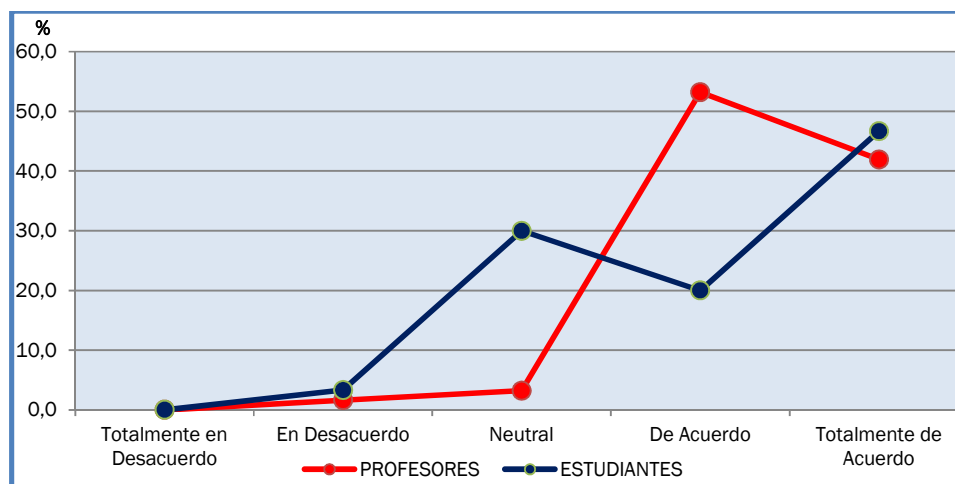
Cerca de la mitad de los estudiantes consultados expresan su total acuerdo con disponer de conocimientos previos para analizar el entorno (46,7%). Si se agrega el 20,0% De Acuerdo se obtiene un 66,7% que ratifican la necesidad de conocimientos básicos antes del trabajo de terreno. El tercio porcentual Neutral se liberó del compromiso de

pronunciarse, eludiendo una respuesta que puede considerarse, en principio, como muy opinable. No obstante, se sabe de recomendaciones que argumentan que el alumno debe reflexionar y dialogar de manera libre y espontánea exenta de ideas previas que influyan condicionen y organicen sus formas de pensamiento al momento de observar el entorno.

Tabla 103 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 30

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	1,6	3,3
Neutral	3,2	30,0
De Acuerdo	53,2	20,0
Totalmente de Acuerdo	41,9	46,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 103 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 30



Si bien, la comparación entre los acuerdos de profesores y estudiantes es coincidente en cuanto a ratificar la necesidad de los conocimientos básicos previos se produce una suerte de anomalía considerando que la opinión de los docentes se eleva a un 95% mientras que los estudiantes quedan 28,4 puntos porcentuales más abajo. Ante situaciones similares en preguntas anteriores, lo frecuente eran posiciones inversas de respuestas. Por otra parte, mantiene una vigencia relativa aquella situación de terreno en que el alumno no está condicionado por instrucciones que guían su reflexión

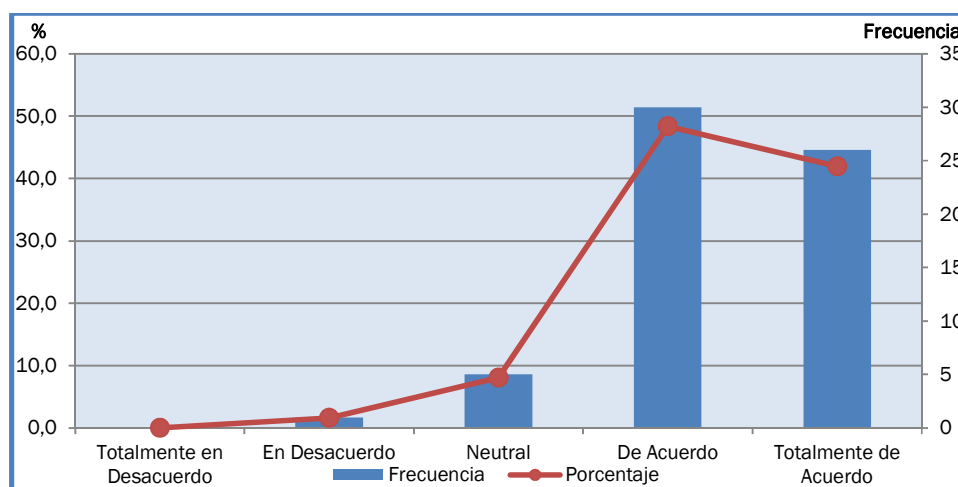
✓ **Análisis de la pregunta 31. El Trabajo de Campo ¿es una metodología que permite la sistematización de contenidos tratados en clase?**

La condición que adquieren los contenidos cuando son tratados en el aula involucra una simplificación en tanto que no son observados en directo, cuestión que determina el predominio de descripciones y caracterizaciones más o menos estáticas. En consecuencia, no se resuelven de modo eficiente aspectos de causalidad y/o multicausalidad asociada a las intervenciones -visibles o no- que caracterizan los variados componentes de un paisaje en la dimensión tiempo-espacio. Así, sólo el análisis que el Trabajo de Campo posibilita, permite acceder a la explicación del funcionamiento de los paisajes involucrando una visión integrada de sus componentes.

Tabla 104 Respuesta Profesores pregunta 31

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	1,6
Neutral	5	8,1
De Acuerdo	30	48,4
Totalmente de Acuerdo	26	41,9
Total	62	100,0%

Gráfico 104 Respuesta Profesores pregunta 31

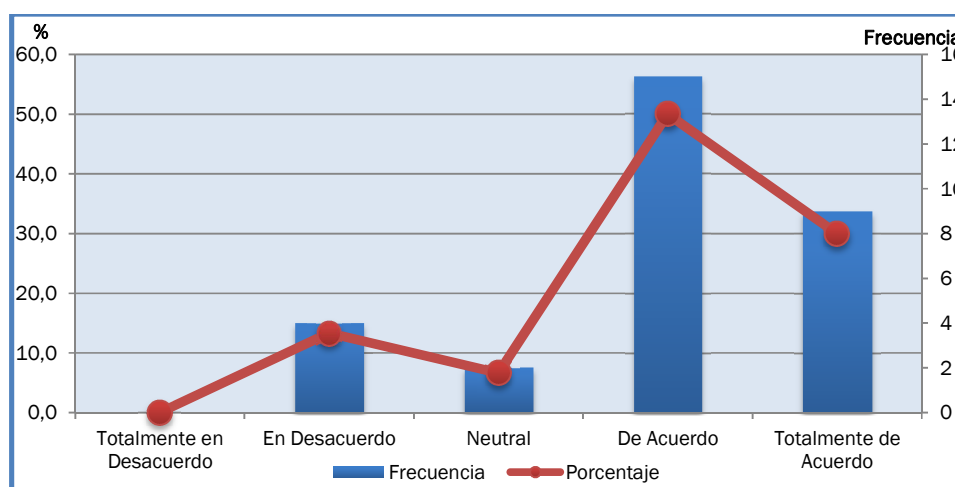


Las frecuencias acumuladas (De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo), que por su escasa diferencia se equilibran, demuestran una fuerte tendencia (90,3%) a considerar al trabajo de terreno como la única metodología que hace posible sistematizar un análisis explicativo de la dinámica y la integración de los componentes del espacio geográfico.

Tabla 105 Respuesta Estudiantes pregunta 31

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	4	13,3
Neutral	2	6,7
De Acuerdo	15	50,0
Totalmente de Acuerdo	9	30,0
Total	30	100,0%

Gráfico 105 Respuesta Estudiantes pregunta 31

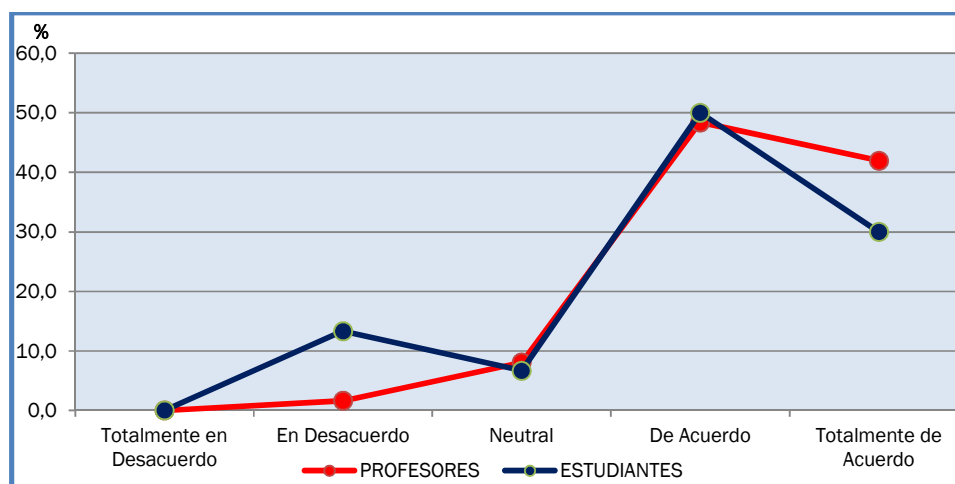


Los estudiantes acumulan una frecuencia de 80% aceptando que el terreno es imprescindible, no como un complemento de la clase, sino como una metodología necesaria para llegar a explicaciones causales y de integración.

Al reunir los porcentajes En Desacuerdo y Neutral, se alcanza un tamaño porcentual que no es posible soslayar (20%); para lo cual se propone que el término sistematizar no resultó fácil de comprender conceptualmente.

Tabla 106 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 31

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	1,6	13,3
Neutral	8,1	6,7
De Acuerdo	48,4	50,0
Totalmente de Acuerdo	41,9	30,0
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 106 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 31

En gran medida estudiantes y profesores coinciden en opinar que el terreno aporta a nivel de interpretación explicativa del funcionamiento de los paisajes y su respectiva complejidad. La diferencia entre ambos grupos consultados radica en la importancia que los estudiantes le dan al En Desacuerdo y Neutral, totalizando 20 puntos.

✓ **Análisis de la pregunta 32. Cuando realiza Trabajo de Campo con sus estudiantes: ¿elabora usted guías de aprendizaje?**

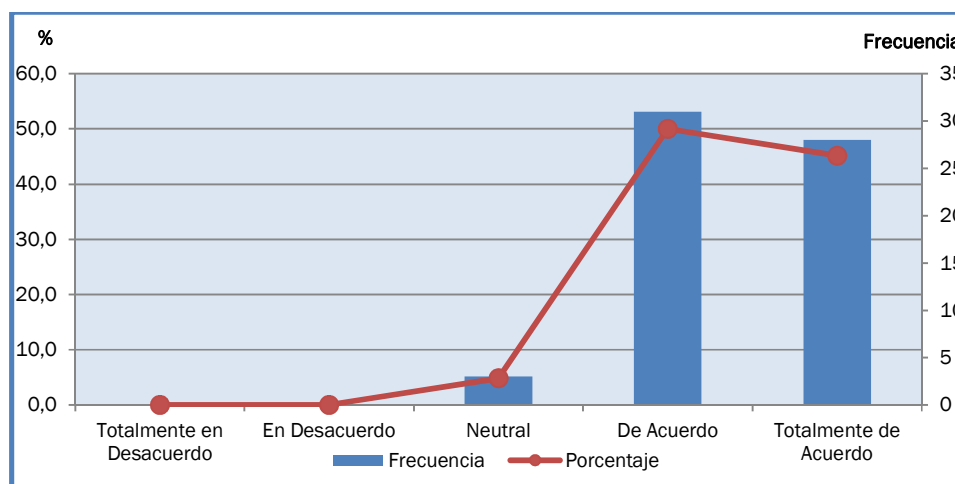
En rigor, es posible pensar que un profesor experimentado en trabajo al aire libre pueda prescindir de una guía para organizar su terreno alcanzando un buen nivel de trabajo

y, sobre todo, en cuanto a los objetivos. Sin perjuicio de lo anterior, la guía es un documento en su condición de material didáctico que revela no sólo la planificación de las actividades, sino que comunica a los alumnos tanto los objetivos como la respectiva guía de aprendizaje. Al mismo tiempo, y a pesar de su carácter descriptivo, la guía permite previamente al estudiante una mayor claridad respecto de las actividades a realizar y posteriormente de regreso al aula disponer de un testimonio documental para reforzar no solamente respuestas y experiencias, sino para discutir e intercambiar ideas.

Tabla 107 Respuesta Profesores pregunta 32

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	3	4,8
De Acuerdo	31	50,0
Totalmente de Acuerdo	28	45,2
Total	62	100,0%

Gráfico 107 Respuesta Profesores pregunta 32



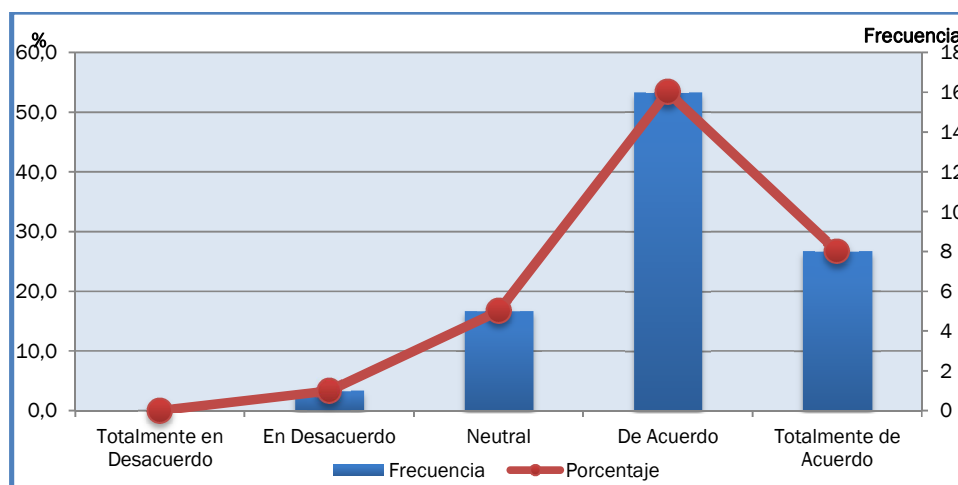
Un alto porcentaje de profesores (95,2%) al manifestarse con la opción De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, dejan claramente establecido que al decidir realizar actividades

fuera del aula, consideran imprescindible preparar y aplicar guías de terreno. Se da el caso que nadie está en desacuerdo y sólo tres profesores neutrales que pueden revelar un cierto nivel de confusión al evitar pronunciarse respecto a un tema que no debiera ser complejo de decidir para un profesor.

Tabla 108 Respuesta Estudiantes pregunta 32

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	5	16,7
De Acuerdo	16	53,3
Totalmente de Acuerdo	8	26,7
Total	30	100,0%

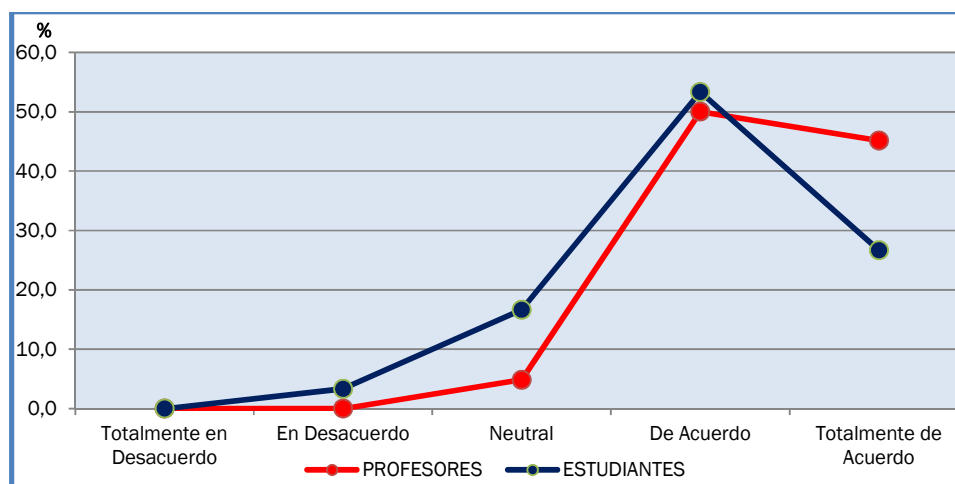
Gráfico 108 Respuesta Estudiantes pregunta 32



Un alto porcentaje (80% acumulado) de estudiantes ratifica que las guías entregadas por el docente son de su propia elaboración y que normalmente no contempla actividades que promuevan algún nivel de autonomía para la participación del alumno. Este carácter de guía preestablecida no fue reconocido sólo por cinco estudiantes que no se pronunciaron.

Tabla 109 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 32

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	0,0
En Desacuerdo	0,0	3,3
Neutral	4,8	16,7
De Acuerdo	50,0	53,3
Totalmente de Acuerdo	45,2	26,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 109 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 32

Mediante un alto porcentaje, mayor en los docentes, ambos actores ratifican ampliamente tanto trabajar como recibir guías para trabajar en terreno. Sin embargo, los estudiantes se sitúan 15 puntos porcentuales por debajo de los profesores: 80% respecto de 95,2%. En particular, dicha diferencia también se observa al comparar la opinión Totalmente de Acuerdo que acumuló un 45,2% en docentes y un 26,7% en estudiantes.

✓ **Análisis de la pregunta 34. ¿Considera relevante el Trabajo de Campo como metodología didáctica?**

En primer lugar, importa aclarar que el Trabajo de Campo constituye el método de trabajo de investigación distintivo de la ciencia geográfica vigente desde la Grecia clásica

hasta nuestros días. Incluso el ya acumulado perfeccionamiento de las imágenes satelitarias para estudiar y analizar el espacio deben considerar los llamados controles de terreno.

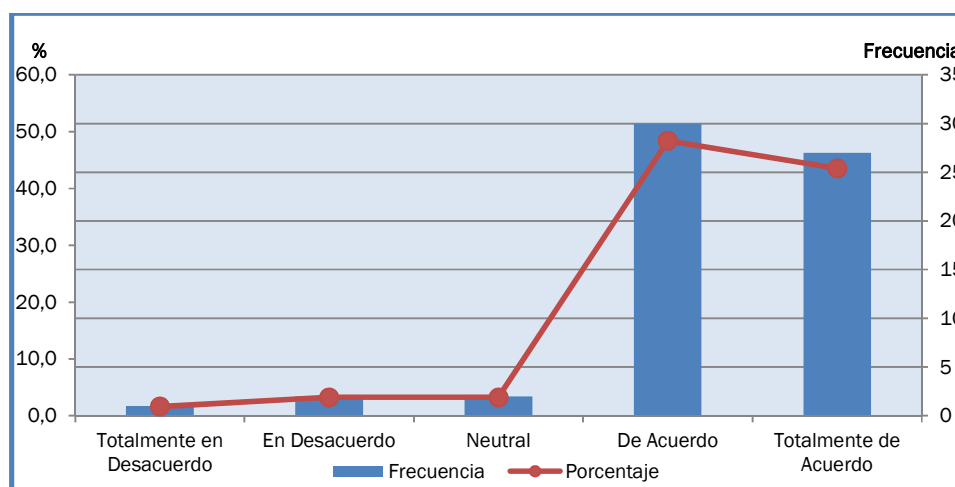
De lo anterior se puede concluir una primera importante ventaja que aporta el Trabajo de Campo y que dice relación con que los alumnos están en la opción de investigar, desde un punto de vista geográfico, dinámicas y espacios geográficos con sus respectivas adaptaciones para atender al nivel de madurez de los estudiantes. En este caso el método investigativo, simultáneamente, pasa a cumplir un rol como método para enseñar geografía.

Asociado a lo anterior, y dado que el alumno entra en contacto con una realidad, la guía de observación y de actividades debiera cautelar un rol activo consecuente con el paradigma constructivista; cuestión que lo sitúa plenamente en el ámbito de la metodología didáctica.

Tabla 110 Respuesta Profesores pregunta 34

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	1	1,6
En Desacuerdo	2	3,2
Neutral	2	3,2
De Acuerdo	30	48,4
Totalmente de Acuerdo	27	43,5
Total	62	100,0%

Gráfico 110 Respuesta Profesores pregunta 34

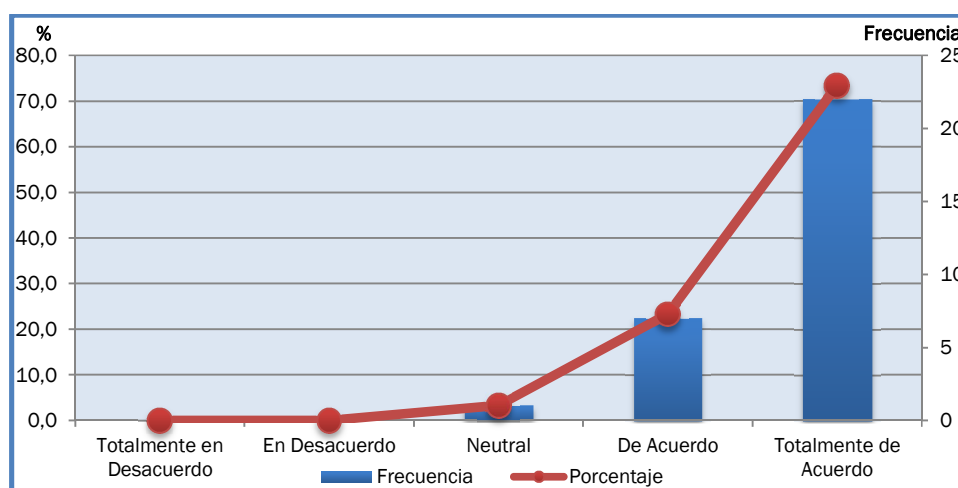


Vincular el Trabajo de Campo como un método didáctico eficiente convoca la aprobación de los docentes una frecuencia acumulada que porcentualmente alcanza un 91,9%. Preliminarmente se puede considerar que nos revela un escenario positivo que puede asociarse no sólo al pensamiento de los profesores sino también al su trabajo cotidiano. Sin embargo, se establece que -dado el carácter del cuestionario aplicado- no es posible asumir o interpretar que el sentido de la respuesta se apoya total o parcialmente en aquellos conceptos que intentan dar un marco de referencia conceptual a la respectiva pregunta.

Tabla 111 Respuesta Estudiantes pregunta 34

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	1	3,3
De Acuerdo	7	23,3
Totalmente de Acuerdo	22	73,3
Total	30	100,0%

Gráfico 111 Respuesta Estudiantes pregunta 34

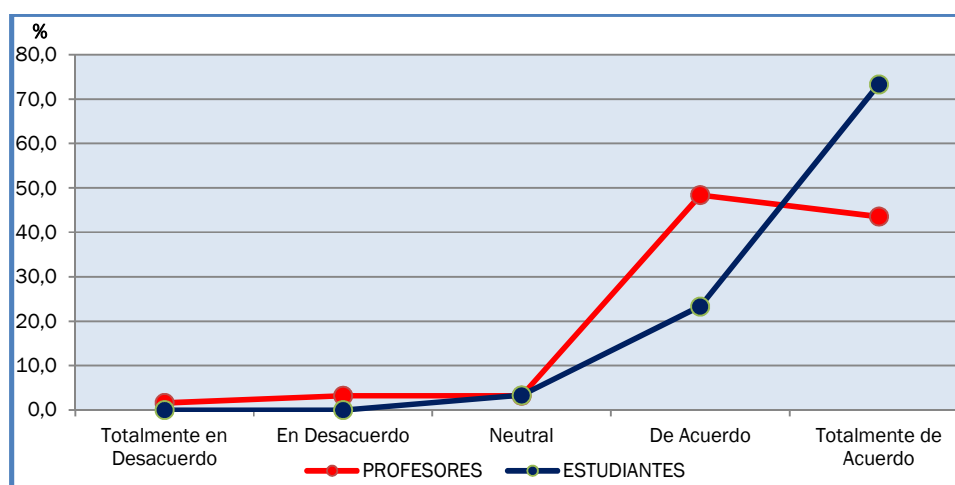


Los estudiantes validan la propuesta con una frecuencia que acumula a 29 de ellos del total de 30. El nivel de convencimiento queda también explícito a través del 73,3% que dice estar Totalmente de Acuerdo.

Tabla 112 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 34

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	1,6	0,0
En Desacuerdo	3,2	0,0
Neutral	3,2	3,3
De Acuerdo	48,4	23,3
Totalmente de Acuerdo	43,5	73,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 112 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 34



Se observa una altísima coincidencia entre profesores y estudiantes respecto a validar el Trabajo de Campo como método de análisis; sólo con cuatro puntos porcentuales de diferencia. Una diferencia sustantiva, sin embargo, se presenta en la opinión, un tanto extrema, de Totalmente de Acuerdo que muestra a los estudiantes con un 73,3% en tanto que los docentes apoyan dicha actitud con un 43,5%.

Se debe reiterar aquí que, naturalmente, las respuestas comentadas pueden no tener (o tener parcialmente) su fundamento en los conceptos desplegados a propósito de la pregunta.

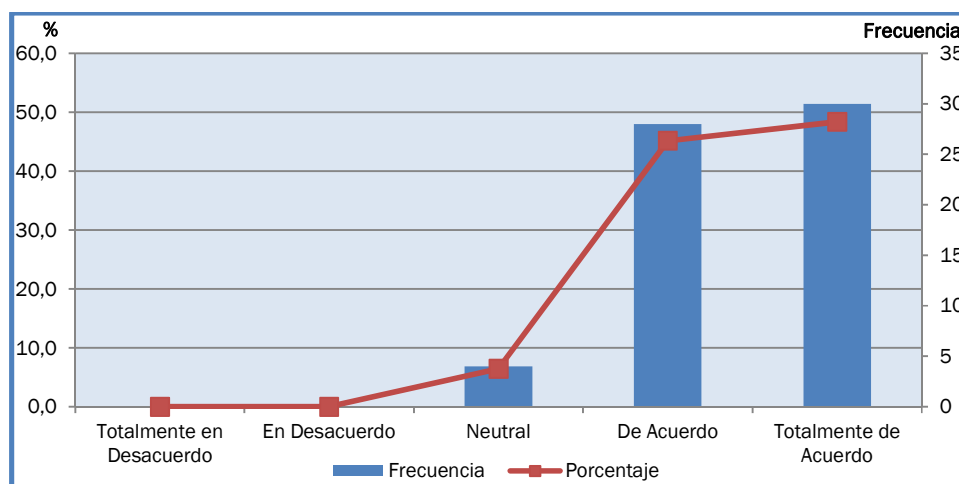
✓ **Análisis de la pregunta 37. ¿El Trabajo de Campo es desarrollado de forma interdisciplinar?**

Es evidente que la geografía como ciencia tiene un objeto propio de estudio, el espacio como un fenómeno social. Para el estudio de dichos espacios necesita del apoyo y tributo de otras ciencias tales como la historia, economía, botánica, geomorfología y climatología, entre otras. Lo anterior también puede relacionarse con los problemas ambientales que no sólo tienen que ver con la geografía sino con otras diferentes ciencias. De manera que, para explicar realidades complejas se necesita convocar interdisciplinariamente. Es pertinente expresar que el espacio es unívoco, es decir, convoca a muchas ciencias que, si bien no es su objeto de estudio, requieren de localizaciones, distribuciones que ocupan o usan espacio.

Tabla 113 Respuesta Profesores pregunta 37

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	0	0,0
Neutral	4	6,5
De Acuerdo	28	45,2
Totalmente de Acuerdo	30	48,4
Total	62	100,0%

Gráfico 113 Respuesta Profesores pregunta 37

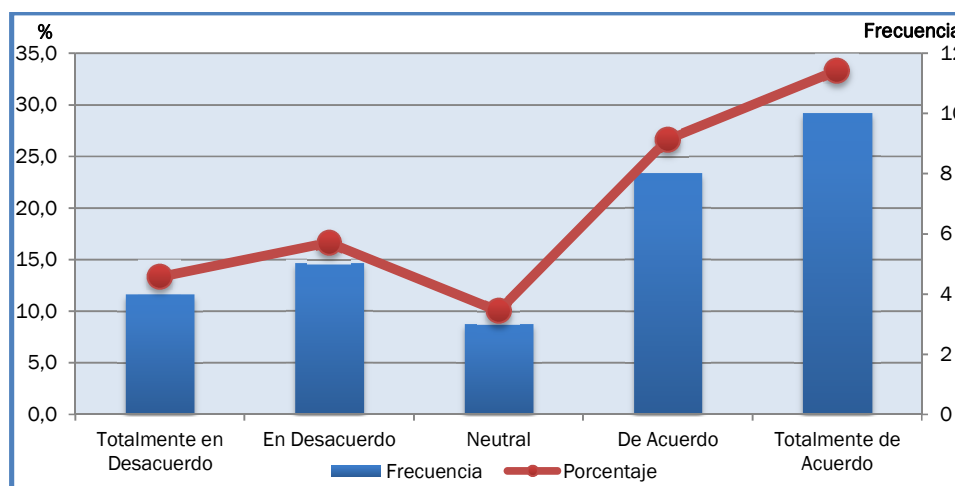


Los profesores concuerdan ampliamente (93,6% acumulado) en estimar que el Trabajo de Campo debe tener un carácter interdisciplinario, es decir, el aporte de varias ciencias específicas según sea la variedad de fenómenos presentes que caractericen un área o lugar determinado. El nivel de relevancia de esta tendencia dominante se distribuye equilibradamente en los dos niveles de acuerdo.

Tabla 114 Respuesta Estudiantes pregunta 37

ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	13,3
En Desacuerdo	5	16,7
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	8	26,7
Totalmente de Acuerdo	10	33,3
Total	30	100,0%

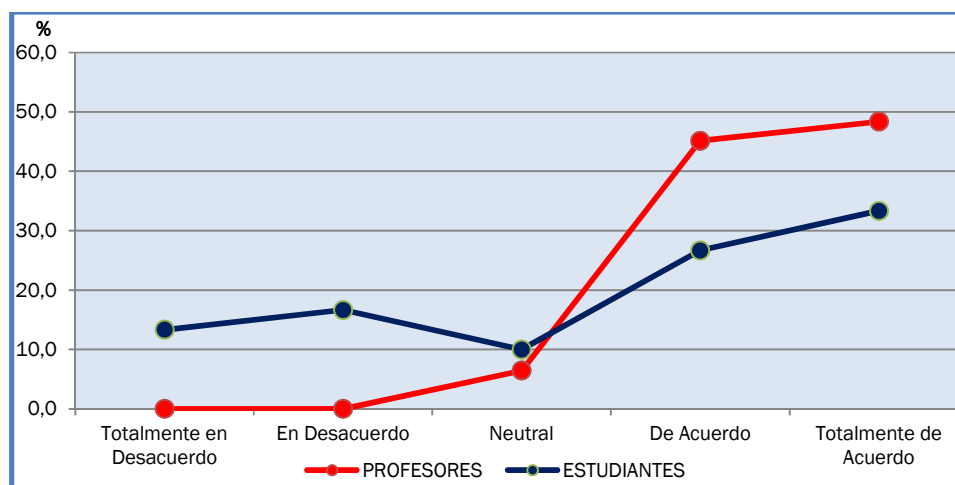
Gráfico 114 Respuesta Estudiantes pregunta 37



Los alumnos sólo concuerdan en un 60% acumulado con el carácter interdisciplinar, puede ser que, al menos hasta ahora, no valoricen de modo adecuado la necesidad de la presencia de más de una ciencia para analizar fenómenos complejos. También puede ocurrir que no hayan tenido experiencias de terreno con ese enfoque. Incluso llegan al punto de desacuerdo según lo demuestra el porcentaje acumulado de 30%.

Tabla 115 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 37

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	0,0	13,3
En Desacuerdo	0,0	16,7
Neutral	6,5	10,0
De Acuerdo	45,2	26,7
Totalmente de Acuerdo	48,4	33,3
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 115 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 37

Ampliamente, los docentes (93,6%) demuestran más claridad seguramente desarrollada a través de su propia experiencia. Mientras que los alumnos (60%) no consideran necesario trabajar con docentes pertenecientes a más de una disciplina. Probablemente esto deba asumirse como una necesidad de incorporar en la formación el trabajo de interacción interdisciplinaria.

✓ **Análisis de la pregunta 38. ¿Visita con anterioridad el lugar geográfico, antes de desarrollar el Trabajo de Campo con sus estudiantes?**

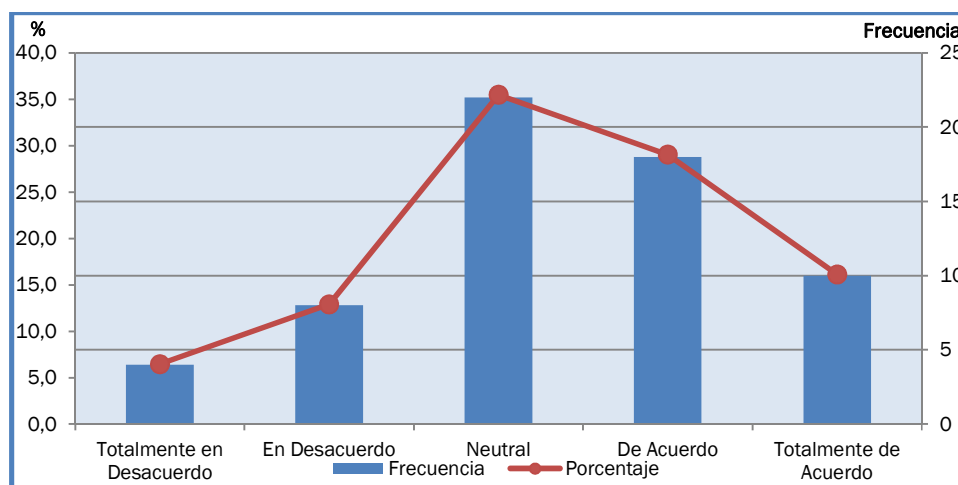
Visitar previamente el lugar o área de trabajo representa un conjunto de condiciones que consolidan los atributos pedagógicos que llevaron a su elección. Se necesita, en primer

lugar, tener resuelto los objetivos a lograr para, entonces, encontrar el área adecuada. Igualmente fructífero puede ser que el docente proceda a la inversa seleccionando primero un lugar por su interés y funcionalidad para luego formular objetivos. En fin, la visita previa permite clasificar y priorizar las actividades en función del interés que representan los componentes del paisaje. No siempre todo es interesante, puede ocurrir también que el o los alumnos puedan permanecer interesados en aspectos del paisaje ya observados o discutidos o que ellos mismos han descubierto; y en las cuales el docente guía no había puesto su atención.

Preciso es decir que, en estas instancias no frecuentes, el docente pone en juego no sólo su rol de guía del aprendizaje; también debe (o debiera) descubrir su capacidad para aprender lo que dicen y hacen sus alumnos, es decir, dejarse enseñar. En tal sentido, las experiencias que apelan a los sentidos -de los estudiantes en este caso- tienen el rigor y el atributo de superar lo que ha imaginado el profesor.

Tabla 116 Respuesta Profesores pregunta 38

PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	4	6,5
En Desacuerdo	8	12,9
Neutral	22	35,5
De Acuerdo	18	29,0
Totalmente de Acuerdo	10	16,1
Total	62	100,0%

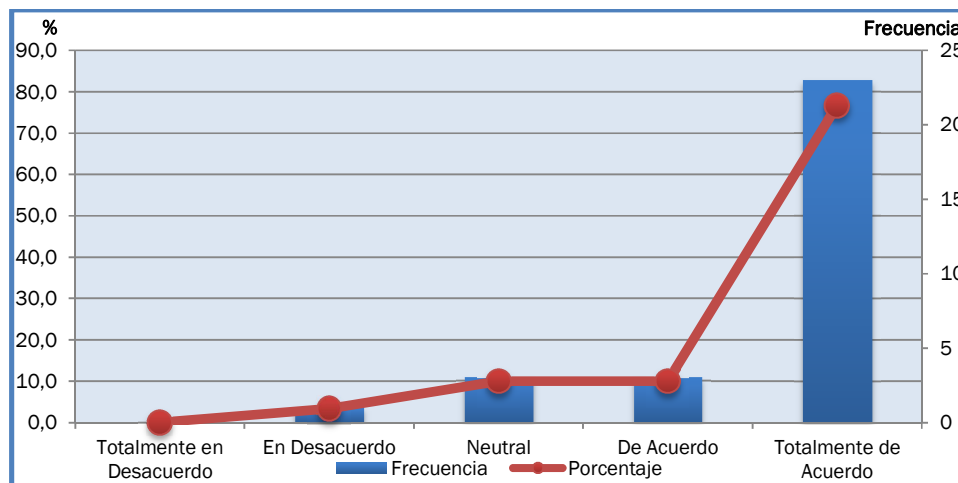
Gráfico 116 Respuesta Profesores pregunta 38

La dispersión de las opciones es preocupante porque traducen ciertas anomalías. A diferencia de las coherencias positivas de alta adhesión demostradas en las respuestas anteriores, un 45,1% de las opciones corresponden a los niveles de acuerdo, con el agravante de sólo 16,1% en favor de Totalmente de Acuerdo. Así, menos de la mitad de los docentes considera una visita previa.

Un 35,5%, de los consultados, la más alta tendencia, se refugia en Neutral, mientras que los desacuerdos atraen el 19,4% revelando así un problema transversal que, sin lugar a dudas, debiera provocar la revisión y corrección de las actuales prácticas universitarias formadoras de docentes. De esta manera, el párrafo introductorio que estabiliza la interrogante que se comenta, prácticamente es la antítesis de la situación configurada en las respuestas.

Tabla 117 Respuesta Estudiantes pregunta 38

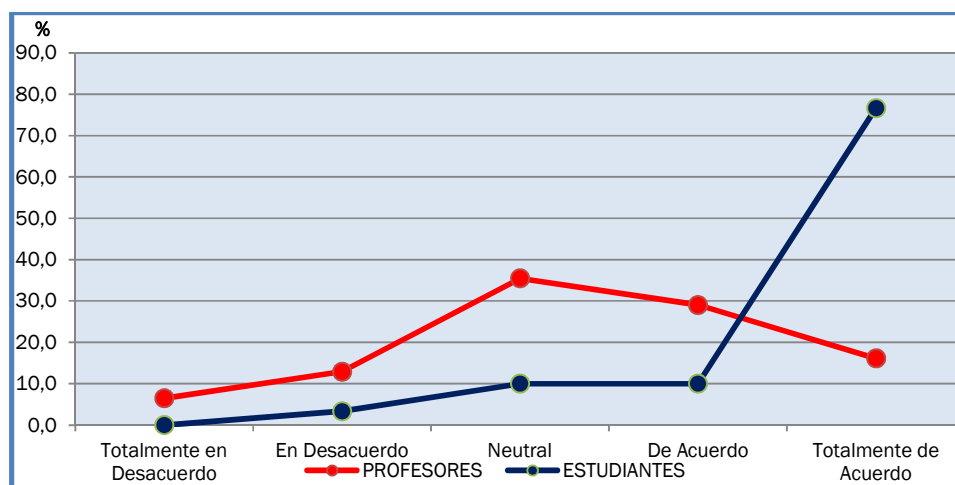
ESTUDIANTES	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en Desacuerdo	0	0,0
En Desacuerdo	1	3,3
Neutral	3	10,0
De Acuerdo	3	10,0
Totalmente de Acuerdo	23	76,7
Total	30	100,0%

Gráfico 117 Respuesta Estudiantes pregunta 38

A través de un 86,7%, los estudiantes se concentran en los dos niveles de acuerdo, reforzado en particular por la tendencia más alta entre opinantes (76,7%). Se puede estimar que los jóvenes estudiantes, en general, tienen una actitud que avala los planteamientos que apoyan conceptualmente la pregunta propuesta.

Tabla 118 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 38

	PROFESORES	ESTUDIANTES
Totalmente en Desacuerdo	6,5	0,0
En Desacuerdo	12,9	3,3
Neutral	35,5	10,0
De Acuerdo	29,0	10,0
Totalmente de Acuerdo	16,1	76,7
Total	100,0%	100,0%

Gráfico 118 Respuesta Profesores y Estudiantes pregunta 38

Los estudiantes comprenden de mejor manera lo que implica la visita previa para optimizar la calidad del aprendizaje exclusivo que sólo se puede lograr fuera del aula. Así lo demuestra la distancia porcentual de los niveles de acuerdo: 86,7% alumnos respecto a 45,1% profesores, una jornada laboral densa es radicalmente distinta a la vida académica del estudiante.

a) Síntesis Respuestas de los docentes.

Que el estudiante necesita de conocimientos básicos y conceptuales para analizar su entorno; es una condición que apoya muy ampliamente el 95,1% de los consultados. Como complemento, dicho aspecto tiene una componente inversa que resulta de cómo, a su vez, el Trabajo de Campo facilita la sistematización de aquellas materias trabajadas en la clase. Esta última situación convence a más del 90% de los docentes.

Al carácter positivo de las dos respuestas antes comentadas, se agrega una tercera - también muy asertiva - acerca de la necesaria interdisciplinariedad en el Trabajo de Campo; conformada por un 93,6%. Se entiende, entonces, que el análisis y comprensión de un espacio complejo convoca a más de una disciplina para interrogar los hechos complejos.

Que el alumno disponga de una guía de trabajo para aprender geografía representa un verdadero corolario de las tres respuestas anteriores. Así, corresponde no sólo destacar al 95,2% que sobresale por su calidad, sino también apreciar que un documento que oriente

al grupo-curso puede permitir registrar sobre conocimientos básicos, sistematizar materias y testimoniar por qué convocar a más de una disciplina científica.

El 91,9% de los docentes asocian el Trabajo de Campo -método distintivo de la geografía- como una eficiente estrategia para enseñar –aprender geografía en un contexto próximo a la transposición didáctica; alusión que alude a la adecuación o adaptación de determinados temas a materias científicas para transformarlas a contenidos adaptados a niveles de madurez de determinados grupos escolares según la edad.

Las opciones se dispersan mostrando, presumiblemente, desorientación de los profesores a la hora de responder si concurren al lugar de trabajo con anterioridad a la visita con el curso: sólo un 45,1% lo hace. Genera todo un enigma aquel grupo numeroso de encuestados (35,5%) que se refugia en Neutral; mientras que el 19,4% se declara en desacuerdo con complementar la planificación previa retroalimentando la certeza de un fructífero terreno afianzando sus propósitos.

La motivación de salir y cambiar el escenario cotidiano del grupo-curso, es una situación que atrae la confirmación del 93,5% de los docentes.

De modo general, se concluye que las actividades fuera del aula son valoradas por la mayoría de los docentes que participaron del cuestionario. Dicha tendencia sería más fructífera para las comunidades escolares y el interés y beneficio de equipos docentes, si se diseñaran programas de perfeccionamiento con la participación de los beneficiarios: docentes y estudiantes; tal vez apoyados en líneas investigativas desarrolladas desde la Didáctica.

b) Síntesis Respuestas de los estudiantes.

Para los estudiantes el disponer de conocimientos básico para el análisis de terreno no es del todo necesario; sólo el 66,7% concuerda con esa condición. No pronunciarse (Neutral) atrajo el tercio faltante. Un grupo muy mayoritario (80%) acepta que el trabajo fuera del aula tiene la gran ventaja de sistematizar aquellos contenidos previamente tratados en aula. Por su parte, la interdisciplina en terreno no resulta valorizada de modo suficiente (60%). Considerando que dicha práctica no es prescindible, comporta un problema a resolver atendiendo a la multicausalidad presente en los fenómenos socio-espaciales.

La producción de guías para observar y registrar en terreno resulta, muy exitosas (80%), considerando que todos los estudiantes son proactivos a participar; aspecto que conduce a valorar al Trabajo de Campo -propio de la investigación geográfica- como metodología para un aprendizaje posibilitado por la transposición didáctica y que es validado por 96,6% de los estudiantes. A través de una frecuencia menor a la recién mencionada (86,7), los jóvenes avalan una necesaria visita anterior para precisar adecuadamente tanto el ¿qué observarán? como ¿cuáles actividades realizarán?

Finalmente, el carácter motivador de observar a escala real es suscrito por todos los estudiantes que participaron en el cuestionario, cuestión que ratifica el logro de aprendizajes significativos.

V.3. Entrevista

La entrevista consta de tres áreas, en este capítulo se analizará la tercera de ellas; Área Metodológica: Trabajo de Campo, integrada por 5 preguntas abiertas, aplicada a 15 docentes y 8 estudiantes, representando el 25% aproximadamente del universo que respondió la entrevista. Ésta está orientada a conocer las opiniones de una manera más amplia y así, complementar las respuestas entregadas en el cuestionario.

A continuación, se dará a conocer los resultados de las cinco interrogantes (N°12, 13, 14, 15 y 16) planteadas para el Área Metodológica tanto para profesores como estudiantes.

V.3.1. Síntesis Respuestas de los 15 profesores entrevistados:

Pregunta N°12.

El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad?

El 100% de los profesores afirman que el Trabajo de Campo, como estrategia metodológica favorece un aprendizaje basado en la experiencia logrando una mayor

comprensión de la dinámica espacial y por ende un ciudadano comprometido con su entorno y la realidad espacial en que vive.

Además, es relevante destacar la interacción de lo teórico y lo práctico, lo que promueve una mejor comprensión de la geografía.

Pregunta N°13.

¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?

De acuerdo a las respuestas de los profesores, el 53% está de acuerdo en que el contacto con la realidad es una ventaja ya que en la observación directa desarrolla mejor sus sentidos (tacto, olor, visión), logrando desarrollar valores frente al mundo natural y un mayor compromiso y conciencia con la naturaleza

Pregunta N°14.

¿Considera usted que, para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

El 80% de los docentes consideran que, para realizar una salida a terreno, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos a través de una clase teórica, de esa forma podrán aplicar lo aprendido en aula, permitiendo con ello un aprendizaje significativo, se concluye entonces que el trabajo de Campo debe ser debidamente planificado y con unos estudiantes claramente contextualizados.

Pregunta N°15.

Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que los propios estudiantes respondan sus interrogantes?

El 73% de los docentes responde a esta interrogante, entregar Guías preestablecidas, donde el rol central está en docente, dejando poco espacio para la observación libre del

estudiante, con ello se coarta la instancia de la problematización y las propias interrogantes del educando, existiendo por tanto un método de trabajo conductista.

Pregunta N°16.

Al momento de organizar una salida a terreno ¿aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

Frente a la interrogante N° 16, sobre el trabajo interdisciplinario en las salidas a terreno, los docentes responden con un 53% que sí, apoyándose con disciplinas como Educación Física, Lenguaje, Ciencias, Matemática etc. Al mismo tiempo dan a conocer la falta de coordinación al interior de los establecimientos educacionales, un 27% dice no haber tenido la experiencia de trabajar con otros profesores.

V.3.2. Conclusiones de los profesores Área Metodológica

El trabajo de Campo como estrategia metodológica es una forma de enseñanza significativa, ya que permite a los jóvenes aprender en terreno sobre la realidad histórica y geográfica de un lugar determinado, favorece además la comprensión dinámica y las consecuencias de los fenómenos sobre el medio natural.

A través de la interacción de lo práctico y teórico, los estudiantes comprenden mejor el medio geográfico y se sensibilizan sobre el comportamiento del ser humano y su el impacto que este produce sobre el espacio.

El contacto con la realidad, afirman los profesores, es una forma de desarrollar los valores en los estudiantes, adquirir conductas acordes a su quehacer como individuos responsables de mantener el equilibrio entre los distintos elementos que conforman el espacio natural.

Es relevante también, destacar que seleccionar actividades con el grupo-curso, al aire libre, les permite desarrollar: trabajo en equipo, emerge un grado de impacto con la observación directa, valoran el medio que los rodea, emerge un grado de concientización frente a problemas visibles. Vivenciar una realidad, permite aprendizajes con sentido.

Para realizar Trabajo de Campo, los profesores afirman que debe haber una base teórica, por tanto, es responsabilidad del docente preparar al alumno/a para lograr mejores resultados en sus aprendizajes. Contextualizar el contenido es fundamental, planificando la actividad con objetivos claros tanto al inicio de la salida a terreno como posterior a ella.

Respecto al tipo de guía diseñada para utilizar con los estudiantes, los profesores señalan que entregan una guía preestablecida, pero dando los espacios para que el alumno/o anote sus impresiones y realice intervenciones personales, expresando con libertad lo que les pareció interesante, haciendo comentarios y consultas.

En cuanto a aprovechar la instancia de una salida a terreno de forma interdisciplinaria con otros colegas, estos afirman que no es muy frecuente, por una situación administrativa, pero cuando tienen la instancia, esta se aprovecha, sobre todo en visitas a museos o Parques Nacionales.

V.3.3. Síntesis Respuestas de los 8 estudiantes entrevistados:

A continuación, se transcriben textualmente las respuestas de la muestra (25% aproximadamente) de los estudiantes de la carrera de Pedagogía Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos - Osorno.

Pregunta N°12

El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

El 100% de los estudiantes entrevistados está de acuerdo que el Trabajo de Campo como estrategia metodológica favorece la comprensión del dinamismo que sufre el paisaje geográfico con el tiempo y lo hace más consciente de su realidad. Aluden a que la experiencia al aire libre los hace crecer como jóvenes más críticos y con soluciones concretas frente a las problemáticas que tiene el mundo natural.

Pregunta N°13

¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

En la pregunta 13, los estudiantes responden en un 100% que el contacto con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los jóvenes, desarrollando una conciencia crítica de su realidad, el contacto con su grupo- curso en un entorno que no sea el aula, favorece la convivencia y el respeto. El trabajo grupal y todo lo que implica este método ayuda al crecimiento personal para enfrentar los desafíos que les depara la vida en el día a día.

Pregunta N°14

Considera usted que, para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

El 87% de los estudiantes responde que, los alumnos deben poseer conocimientos básicos antes de una salida a terreno, coincide con las respuestas de los profesores secundarios (80%). Los conocimientos básicos preparan al estudiante para una mejor comprensión y aprendizaje sobre lo que se observará directamente.

Pregunta N°15

Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente

Los estudiantes en formación pedagógica en un 12% reciben guía preestablecida, aludiendo que en la mayoría de las salidas a terreno la guía que reciben tiene ambas modalidades; preguntas directas realizadas por el docente y preguntas abiertas, dejando los espacios para una observación libre

Pregunta N°16

Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

Frente a esta interrogante, los estudiantes responden que, no existe el trabajo con docentes de otras disciplinas, pero sí, al abordar temáticas geográficas se incorporan realidades históricas, por ejemplo; la historia de las comunidades indígenas. Hay que destacar que la formación pedagógica que se recibe en Chile es un profesor o profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

V.3.4. Conclusiones de los estudiantes Área Metodológica

En relación, a una mejor comprensión del espacio geográfico a través del Trabajo de Campo y el desarrollo de un sujeto más consciente de su propia realidad, los estudiantes afirman que en la medida que la actividad tenga relación con la problematización y el análisis de lo observado y no sólo sea descripción de elementos, este objetivo se cumple.

Al contactar a un estudiante con la realidad, esta experiencia le permite ser un sujeto consciente y responsable de su entorno más cercano, generando un sentido de pertenencia, y un estado de consciente de su realidad, apreciando de mejor manera el lugar que habita, aportando soluciones a problemas visibles. Los estudiantes, futuros pedagogos, están seguros que las actividades al aire libre, contribuyen a la formación y construcción de su identidad, además de la comprensión de procesos. En la medida que el alumno/a participe del conocimiento de su realidad, se hace parte de él, se apropia y es más responsable.

El desarrollo de los valores a partir de las actividades al aire libre, es un tema que los ocho estudiantes entrevistados están de acuerdo, ya que crea nuevas relaciones y contacto con el grupo-curso. Aluden a que el desarrollo valórico se materializará al observar, vertederos, playas contaminadas etc., produciendo rechazo sobre las medidas que no se aplican para revertir estas situaciones. Conocer realidades les genera empatía, respeto, cuidado, incluso sentirse parte de él.

Respecto a los conocimientos previos que debe tener un alumno/a al momento de realizar una salida de campo, los estudiantes de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía, afirman que sí, es importante sobre todo lo que dice relación con la ubicación espacial, lo que generaría un mejor análisis y reflexión del lugar que visitan. Afirman además que la base teórica es fundamental.

En cuanto al tipo de guías que reciben de parte de sus profesores en la Universidad al concretar una salida a terreno, responden que esta es preestablecida y sirve para ordenar información, pero al mismo tiempo dejan espacios para anotar impresiones generando una consciencia crítica de lo observado.

La interdisciplinariedad al momento de salir a un terreno, dicen que es muy importante, pero que no es común que esto suceda al interior de las asignaturas de geografía, afirman que estas instancias no son aprovechadas.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se exponen a continuación están estrictamente referidas y son válidas para la comunidad educativa que labora en establecimientos de enseñanza secundaria, además se incorporó a estudiantes que cursaban VIII semestre de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Los Lagos, ciudad de Osorno-Chile.

En cuanto a la resolución de las preguntas iniciales de la investigación, se puede señalar que se observan, en general, logros en cuanto a implementar metodologías de acuerdo al paradigma constructivista.

Respecto a las prácticas pedagógicas se confirma que el amplio dominio de la tendencia intra-aula que desafortunadamente no aporta en términos de aprendizajes logrados en el trabajo de terreno y que tampoco logra constituirse en experiencias significativas. Ello involucra los ámbitos extra-aula, el entorno cercano y los espacios vividos; esto último en lo relativo a la geografía de la Percepción.

La hipótesis propuesta atribuye el carácter de incipiente a las actividades de aprendizaje de la geografía, implementada mediante actividades que permitan el contacto efectivo con los entornos geográficos. Los resultados demuestran una situación calificable como crítica, dado que lo observado no permite sostener que se está en ciernes, es decir iniciando un rumbo de modo correcto, organizado en términos de participación conjunta y concertada por uno o más establecimientos educacionales de la ciudad. Asociado a lo anterior los docentes necesitan de un perfeccionamiento de calidad para organizar experiencias de aprendizajes basados en el contacto con la realidad, apoyados por el enfoque teórico conceptual de la ciencia geográfica. Lo anterior permite consignar de manera concluyente que las experiencias de aprendizaje en terreno realmente no significan impactos positivos para la enseñanza de la geografía.

Visto lo anterior en el contexto investigativo, se asume que el diseño metodológico que respalda resultados y conclusiones resulta claramente perceptible. Ello posibilita la

opción de ser replicable para construir un análisis evolutivo que a través del tiempo permita afianzar la validez científica según se vaya transitando desde la inducción a la deducción.

Una de las principales conclusiones del presente trabajo, es la grave ausencia en términos de impacto educativo fuertemente asociado al paradigma constructivista y métodos de investigación de las experiencias de aprendizaje en terreno en lo que es pertinente a la enseñanza de la geografía.

En gran medida, tanto la Reforma Educativa como el rol asociado a la aplicación de prácticas derivadas del constructivismo en su condición de modelo ejemplificador, no han logrado un nivel consistente en cuanto impulsar una enseñanza-aprendizaje de la geografía, que no sea – probablemente – a través de la cotidianidad secular del imperio intra-aula. Lo que sí ocurre, en forma aislada en el tiempo, son eventos asociados al voluntarismo de algún docente cuyo diseño y aplicación dista notablemente, de los conceptos y prácticas disciplinarias (coincidentes, parcialmente, con el trabajo de campo del geógrafo) y cuyo rol educativo se comprometa con el constructivismo en su condición de paradigma vigente.

En dicha condición se privilegia la activación del estudiante adaptando y utilizando la investigación de aquellas realidades constituidas como experiencias de aprendizaje. Todo ello en el contexto de la transposición didáctica.

En síntesis, no existe en el medio local investigado – ambientes escolares de la ciudad de Osorno – señales que permitan justificar que las actividades de aula estén afianzadas, o inicien con experiencias en el medio geográfico vivido por los estudiantes.

Los docentes valoran la Reforma Educacional chilena porque representa un compromiso con la calidad que, a su vez, se asocia al constructivismo como influencia positiva cuyo rol orientador se expresa en metodologías activas. No logran aclarar el tema de protagonismo docente en el aula, no obstante, en la enseñanza de la geografía, opinan que las actividades no deben concentrarse en el docente y señalan que el constructivismo conduce a mejores aprendizajes afianzados con el conocimiento de las ideas previas del alumno/a para así valorar su percepción de los espacios subjetivos.

La autonomía y motivación en la construcción de conocimientos previos, permite neutralizar el grave predominio de los pensamientos impuestos; aspecto que contribuye a la contextualización.

Por su parte, los estudiantes universitarios establecen una diferencia radical: plantean la vigencia del paradigma conductista, mientras que valoran el constructivismo como exitoso en el logro de aprendizajes en las aulas universitarias. Igualmente ponen en valor las experiencias previas (espacio subjetivo) en el aprendizaje de la geografía aportando contexto y motivación que, además, impulsa la curiosidad para investigar. Lo anterior permite ingresar al espacio subjetivo del alumno/a a través de su propia participación, aspecto que también favorece el dominio de contenidos.

El impacto de la implementación de la Reforma Educacional en establecimientos de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Osorno-Chile, al menos permanece distante de alcanzar, un nivel satisfactorio respecto de su contribución a superar el estado crítico –de carácter secular- que ha caracterizado el trabajo al aire libre de nuestros niños y jóvenes durante su paso por los niveles educativos de enseñanza secundaria y universitaria. En efecto, el análisis logrado para la presente tesis permite establecer que la incorporación del entorno local y regional de planes y programas divide drásticamente la opinión de los docentes en términos negativos y positivos respectivamente. Problemas de agobio laboral y falta de tranquilidad, constituyen un efecto negativo atribuido a la Reforma Educacional que, además, no facilita la reflexión acerca de la calidad del trabajo docente.

Los estudiantes universitarios pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía que imparte la Universidad de Los Lagos en la ciudad de Osorno; expresan que Planes y Programas no han tenido un impacto favorable a las experiencias de aprendizaje en contacto directo con situaciones del medio espacial circundante.

Se requiere en consecuencia, una revisión cuidadosa de los Programas de didáctica en el propósito de contribuir a neutralizar el “reinado” absoluto de la docencia intra-aula.

No más de un tercio de los docentes, tuvo experiencias de campo como estrategia metodológica; lo que revela un gravísimo déficit que, hasta ahora, no ha tenido solución por

la vía de la capacitación docente para apoyar el trabajo extra-aula, afortunadamente lo anterior cambia respecto a los futuros docentes, cuyas experiencias de terreno los habilita para seguir el modelo constructivista apoyando el incremento de metodología activas.

Preocupante resulta, en esta situación, que los docentes afirmen que las experiencias extra-aula dependen de su propia iniciativa y que los Programas en Geografía no son vinculantes con la realidad.

Los estudiantes de pedagogía (Historia y Geografía) revelan que, según sus propias experiencias – excepto uno de ellos - no han participado en actividades extra-aula en el contexto de aprendizaje de la geografía. Es decir, no hay impacto de experiencias de terreno para aprender desde el aporte de la geografía. Lo anterior se agrava si se considera que todos los estudiantes concuerdan en que las metodologías activas forman a un mejor docente, ratificando, a la vez, que su currículum profesional incorpora actividades en el entorno local.

La presente tesis, considera que la Geografía de la Percepción proporciona una estrategia disciplinaria eficiente para apoyar aprendizajes significativos, a partir de considerar el espacio vivido de forma diferente por cada persona. Ello preocupa resultados en términos de imágenes mentales e impresiones individuales.

Docentes y estudiantes concuerdan en que el paradigma de la Geografía de la Percepción debe ser incorporado en las prácticas pedagógicas, para lo cual se necesitan tanto capacitaciones como actualización de contenidos geográficos. Sin embargo, este reconocimiento al citado modelo no es compartido como aporte por el 25% en ambos grupos. Sin embargo, profesores y estudiantes muestran una alta y similar tendencia en cuanto a ser necesario el contacto con el entorno espacial próximo, potenciando la necesidad de la interpretación geográfica de los estudiantes. Esta tendencia es mayor en los alumno/as que, en los docentes, pero ambos eludieron argumentar sus respuestas, en términos de que esto ocurría con sus propias y reales prácticas extra-aula.

Las situaciones planteadas en los puntos anteriores, pueden estimarse como coherentes cuando concuerdan tanto profesores como estudiantes, en cuanto al dominio de la descripción en la enseñanza de la geografía.

Otorgar protagonismo al alumno/a como metodología en aula representativa del constructivismo, constituye una práctica que confiesa la mayoría de los docentes. Situación un tanto opuesta se establece con los estudiantes, para la mitad de los cuales no se ponen en práctica, para así traspasar a los estudiantes la responsabilidad del aprendizaje de la Geografía, cuestión que atañes a la docencia universitaria (Universidad de Los Lagos-Osorno).

Enseñar Geografía desde el medio espacial local es resaltado como una responsabilidad por los actuales y futuros docentes (estudiantes de Pedagogía Historia y Geografía). El pensamiento reflexivo en torno al aprendizaje significativo en el contexto a la Reforma Educacional; es una actitud que los profesores, en su mayoría afirman tener.

Esta actitud no es compartida por los futuros docentes, quienes como opinión mayoritaria. La aplicación de metodologías orientadas al logro de aprendizajes significativos, experimenta un bajo compromiso en docentes. Contrariamente, los futuros docentes que manifiestan decisiones que son proclives al logro de aprendizajes significativos.

Una amplia mayoría de docentes (80%) indican no conocer los nuevos paradigmas que organizan el aprendizaje de temáticas geográficas; mientras que sólo un tercio de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad local, declaran estar conscientes de los nuevos paradigmas de la educación geográfica. Dicha situación establece un descriptor potente del estado crítico, especialmente referido a lo que se debe considerar como los soportes teórico-conceptuales, propios del desarrollo de la ciencia geográfica que deben estar incorporados al aprendizaje mediante transposición didáctica.

Para estimular la adquisición de aprendizajes los docentes incorporan conocimientos del entorno, pero en el ámbito intra-aula escolar. En cambio, los estudiantes asumen la observación del espacio como impulsor del aprendizaje de conocimientos geográficos.

Según conclusiones anteriores, se observa una preocupante ausencia de actividades de terreno, destinadas a que los estudiantes aprendan geografía en contacto físico con la realidad y orientados por documentos (Programa – Guía de Terreno, o de Campo) que apoyan el trabajo y orientación del propio docente a cargo de la actividad. Al parecer, los docentes entrevistados asumen cualquier salida a terreno realizada y que de manera concluyente no corresponde a prácticas explicativas referidas a la dinámica de paisaje. No sucede lo mismo con estudiantes, futuros docentes de Pedagogía en Historia y Geografía, cuyo currículo dispone de dichas experiencias.

Los docentes concuerdan en general, con la aplicación de métodos de observación directa para el aprendizaje de la geografía no obstante que muchos de ellos se refugian en aula de modo permanente. También aceptan que los fenómenos que integran el espacio geográfico son comprendidos cabalmente, utilizando la metodología que se comparte con la ciencia geográfica: el Trabajo de Campo, debidamente planificado y contextualizado. Sin embargo, consideran que el rol central reside en el docente, oponiéndose al constructivismo, en el cual el profesor/a debiera mantenerse en un rol de guía. Finalmente, enfatizan el contexto interdisciplinario que traducen como la participación de docentes de sus respectivos establecimientos y que ejercen docencia de diversas asignaturas.

Desde la posición de futuros profesores, los estudiantes de pedagogía, participan de manera sistemática en actividades de campo, orientadas por guías de aprendizaje; ello de acuerdo lo disponen los respectivos Programas Curriculares. Los jóvenes universitarios ratifican que dichas experiencias contribuyen a incorporar conciencia acerca de las realidades, objeto de observación y análisis logrado a partir del conocimiento y comprensión de aquellas dinámicas propias de los espacios ponderados como objeto de estudio de la ciencia geográfica.

Lo anterior aporta contexto, respecto a valorar las experiencias de campo como aporte de la condición científica de la Geografía a través de la utilización del bagaje teórico-conceptual para aprender analíticamente el funcionamiento de espacios (locales próximos, adjetivados como entorno) interrogados para resolver el problema de cómo funcionan, cómo se generan y cómo evolucionan.

Así, en suma, se aportan las bases que posibilitan – a modo de metodología propia del ámbito educativo que potencia aprendizajes – sostener aquel conjunto de atributos respecto a caracterizar críticamente el entorno.

Los docentes, junto con destacar la motivación que produce el sólo hecho de salir del aula, consideran que los estudiantes deben dotarse de determinados espacios que habiliten sus estudios sobre el entorno, lo cual relacionan con el beneficio de la sistematización de materias trabajadas en clases, en tanto opción de carácter cognitivo.

También apelan a lo interdisciplinar como necesaria para comprender el carácter complejo de los espacios. Desde las condicionantes anteriores, los docentes señalan la necesidad de una Guía de Trabajo que oriente las actividades en el Campo y que permita explicar el aporte analítico de varias disciplinas a la vez; lo anterior asociado a la variedad de niveles de madurez de los propios escolares. Señalan la necesidad de Programas de Perfeccionamiento docente para desempeñarse en actividades fuera del aula.

Los estudiantes también expresan la necesidad de conocimientos básicos para desempeñarse en terreno, aunque no es unánime. Algo similar ocurre respecto a la multidisciplina, aspecto no prescindible en el análisis del espacio geográfico, si no se atiende a la multicausalidad propia de los fenómenos socio-espaciales. Todos valoran las guías de trabajo mientras se realiza la observación.

En donde coinciden estudiantes y profesores es respecto a la ventaja de sistematizar contenidos previamente consideradas aula.

PROSPECTIVAS DE FUTURO

Las siguientes recomendaciones tienen el propósito un tanto selectivo dado su carácter estructural y mediante las cuales se intenta identificar algunos de los problemas más graves del estado crítico en que se encuentra el aprendizaje de la geografía en el área adscrita al presente estudio: establecimientos educacionales de enseñanza secundaria y estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía de la ciudad de Osorno- Chile.

1. Elaborar un plan investigativo basado en observaciones sistemáticas del trabajo docente intra-aula respaldado por una guía de observación que permita un análisis de la actividad, acompañada de comentarios y conclusiones. Todo lo anterior deberá responder a objetivos previamente establecidos y observar- acompañar, aquellas actividades que sean consideradas como “trabajo de terreno”, poniendo especial cuidado, si dichas experiencias disponen de un programa-guía de las experiencias de aprendizaje. Esto último involucra elaborar un programa- guía, paralelo a modo de modelo perceptible en su evolución que permita comparar con la visita de terreno organizada por el docente a cargo de dicha actividad.
2. En el contexto de la recomendación anterior, el paradigma de la geografía de la Percepción, puede o debiera constituirse en el mejor aliado de la ciencia geográfica en la trasposición didáctica, que posibilita el importante aporte educativo y metodológico que ha venido desempeñando dicha ciencia en la formación de niños y jóvenes, cuya integración a la sociedad se formaliza en nuestro país a través de la Enseñanza Primaria, Secundaria y Universitaria. Por cierto, que lo anterior involucra un gran esfuerzo de planificación en el cual la investigación, junto con ser urgente, se torna gravitante. El desarrollo de esta línea investigativa – de suyo compleja – requiere una actitud colaborativa que pudiera lograrse a partir de la motivación que genera el hecho de trabajar por la génesis de un paradigma que convoca, en lo esencial, dos disciplinas: Educación y Geografía. Esta relativamente nueva rama de la Geografía, como lo es la Percepción, está estrechamente asociada a la Psicología, en el descubrimiento de los mapas mentales como condicionantes de percepciones y decisiones que las personas toman respecto a los espacios y lugares.

3. Organizar encuentros académicos de la especialidad entre profesores de enseñanza secundaria y académico/as de la Universidad, cuyo objetivo específico sea exponer, dialogar y discutir experiencias investigativas sobre temáticas que puedan incorporarse – en principio – a partir de las dos propuestas anteriores.
4. Proponer desde la Universidad, cursos de capacitaciones conducentes a reforzar las prácticas pedagógicas en docentes de nivel medio, particularmente relacionadas a la actualización de contenidos en el ámbito disciplinar (historia y geografía) y de forma urgente los aspectos metodológicos. Al conocer los resultados sobre la experiencia laboral, esta indica que 49 profesor/as (62,9%) tienen sobre 7 años de servicio en la educación formal, resultado suficiente para comprender la necesidad de actualización profesional.
5. Realizar jornadas, seminarios y /conversatorios que convoquen a académico/as y estudiantes de la carrera de Pedagogía Historia y Geografía de la Universidad de los Lagos, para exponer y dialogar acerca de la importancia del Trabajo de Campo y el problema que representa el imperio casi absoluto de las actividades intra-aula en lo que respecta al aprendizaje de la Historia y Geografía.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. La Habana, Cuba: Academia.
- Araya, F. (1997). *Aportes metodológicos para la enseñanza de la geografía de la cuarta región*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Araya, F. (2003). *Experiencias metodológicas para el aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Araya, F. (2005). La Didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable. *Revista de Geografía Norte Grande*(34).
- Araya, F., & González, M. (2009). *Presente y futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. (e. electrónica, Editor) Recuperado el 23 de Julio de 2015, de www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Bayley, P. (1983). *Didáctica de la Geografía*. Madrid, España: Cincel-Kapelusz.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid, España: La Muralla S.A.
- Briones, G. (1988). Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las Ciencias Sociales. Módulo 4, Análisis e interpretación. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquía. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Brunner, J. (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Calaf, R., Suárez, A., & Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona, España: Oikos-tau.

- Carretero, M., Bennett, N., & Jarvinen, A. (1987). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Colombiana de psiquiatría*, XXXIV(004), 572-580.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el cambio de Siglo*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Dankhe, G. (1986). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Delors, J. (1993). *La Educación encierra un tesoro*. Paris: Eds. UNESCO.
- Dubost, B. (2008). *En que consiste el Trabajo de Campo. ¿Qué es?* Obtenido de <http://www.sociologiasss.blogspot.com>
- Durán, D. (2004). *Educación geográfica: cambios y continuidades*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Durán, D., Lara, A., & Daguerre, C. (1993). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- García-Huidobro, J. (1999). *La Reforma Educacional chilena*. Madrid, España: Popular.
- Giacobbe, M. (1998). *Ensenar y aprender Ciencias Sociales: Tercer Ciclo EGB Polimodal*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapient.
- González, E. (2005). La observación directa base para el estudio del espacio local. *Geoenseñanza*, 010(1). Obtenido de [saber.ula.ve:](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20999/2/articulo7.pdf)
- González, Y. (2008). Instrumento cuidado de comportamiento profesional: validez y confiabilidad. *Aquichan*, 8(2).
- Graves, N. (1997). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, España: Visor.

- Guerra, F. (1998). *Reseña bibliográfica del libro de Moreno y Marrón*. (SABER-ULA, Ed.) Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20900/1/resenas.pdf>
- Gurevich, R. (1994). *Un desafío para la Geografía. Explicar el mundo real*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gurevich, R. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Cultura Económica.
- Gurevich, R., Blanco, J., & Fernández, M. (2013). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, I. (1998). *Metodología de la Investigación* (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, I. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Lara, A. (1994). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid, España: Akal Universitaria.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (1ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Ministerio Educación Chile. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media*. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Ministerio Educación de Chile. (1994). *Educación de calidad para todos: Políticas educacionales y culturales. Informe de gestión 1990-1994*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio Educación de Chile. (1997). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.Consulta Nacional*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio Educación de Chile. (1999). *Decreto Ley modifica decreto N° 40 de 1996*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Ministerio Educación de Chile. (2005). *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio Educación de Chile. (2007). *Curriculum y Temas Sociales*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio Educación de Chile. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Molina, M. (2002). Geografía y ciudadanía: ¿para qué la Educación Geográfica en el siglo XXI? *Didáctica geográfica*(5), 131-149.
- Montilla, A. (2005). El Trabajo de Campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10.
- Moreno, A., & Marrón, M. (1996). *Enseñar geografía. de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Síntesis, S.A.
- Najera, E. (1999). Convivencia escolar y jóvenes. *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE*, 2.
- Nerici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Pérez, A. (2006). La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender Geografía. *Geoenseñanza*, 11.

- Rivas, S. (2006). Importancia del Trabajo de Campo en las Ciencias Sociales. *Geoenseñanza*, 11.
- Rivera, J. (2003). *Otros recursos para mejorar la enseñanza de la geografía*. Obtenido de Universidad de Los Andes: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/a/a5.htm
- Rodríguez, E. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar (in)visible*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, A. (1997). La observación e interpretación del paisaje. *Didáctica Geográfica*(2), 45-56.
- Souto, X. (1990). Proyectos curriculares y didáctica de Geografía. *Revista Geocrítica*(Nº 85 Año XII).
- Souto, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. (2ª ed.). Barcelona, España: Del Serbal.
- Tatter, H. (1983). *Didáctica de la Ciencias Sociales*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Trinca, D. (1999). La Geografía, su enseñanza y los cambios del mundo actual. *Geoenseñanza*, 4.
- Universidad de Los Lagos. (12 de Abril de 2015). *Universidad de Los Lagos*. Obtenido de <http://www.escueladepedagogia.ulagos.cl>
- Vincent, J., Reques, P., & Souto, X. (1994). *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia, España: Nau Llibres.

OTRAS PAGINAS WEB CONSULTADAS

- http://www.geotropico.org/2_1_Rojas-Lopez.pdf
- http://escueladepedagogia.ulagos.cl/?page_id=73
- http://escueladepedagogia.ulagos.cl/?page_id=77
- http://escueladepedagogia.ulagos.cl/?page_id=89
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20900/1/resenas.pdf>
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20912/1/articulo1.pdf>
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21019/2/articulo4.pdf>
- <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26222/1/articulo8.pdf>
- <http://www.ub.edu/geocrit/geo85.htm>
- www.cidpa.org
- www.unesco.cl
- www.mineduc.cl
- www.colegiodeprofesores.cl
- <http://docplayer.es/5841283-El-trabajo-de-campo-por-beatriz-dubost-directora-de-campo-y-preproceso-gallup-mexico.html>
- <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>
- <http://www.bcn.cl/>
- <http://www.cpeip.cl/>
- <http://www.docentemas.cl/>
- <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html>
- <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/publications/>
- <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/especial?id=218429>
- <http://legislacion-oficial.vlex.cl/vid/contiene-minimos-obligatorios-ense-242444114>
- <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>
- <http://www.transparenciapetorca.cl/v5/n8/ley/decreto%20240.pdf>
- http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

- [www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/ documentos/GT cultura escolar politica educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf)

ANEXOS

Anexo I - Decreto 439

Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica

Núm. 439.- Santiago, 23 de diciembre de 2011

Considerando:

Que el artículo 29 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, General de Educación, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, establece los objetivos generales de la educación básica;

Que, en conformidad al artículo 31 inciso primero del mismo Decreto con Fuerza de Ley, corresponde al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media;

Que, el Consejo Nacional de Educación, a través del Acuerdo N° 096, de 2011, aprobó las bases curriculares de 5° y 6° año básico para la asignatura de Idioma Extranjero Inglés, y de 1° a 6° año básico para la asignatura de Matemática;

Que, el Consejo Nacional de Educación, a través del Acuerdo N° 113, de 2011, aprobó las bases curriculares de 1° a 6° año básico para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales;

Que, el Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudio de acuerdo a las bases curriculares que se establecen en el presente decreto;

Que, de acuerdo a lo dispuesto en el inciso quinto del mencionado artículo 31, los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije; y

Visto: Lo dispuesto en los artículos 32 N° 6 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile; en la Ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación Pública; en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación; en el Decreto Supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación; en el Decreto Supremo N° 256, de 2009, del Ministerio de Educación; en los Acuerdos N° 96 y 113, ambos de 2011,

del Consejo Nacional de Educación, y en la Resolución N° 1.600, de 2008, de la Contraloría General de la República.

Artículo 1º: Establécense las siguientes bases curriculares para la educación básica de 1º a 6º año para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia y Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; e Idioma Extranjero Inglés, cuyo texto se contiene en el Anexo que se acompaña al presente decreto, que se entiende formar parte del mismo y que se publicarán conjuntamente en el Diario Oficial.

Artículo 2º: Los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación, y aprobados por el Consejo Nacional de Educación conforme a la ley, serán obligatorios para los establecimientos educacionales que carezcan de planes y programas propios de estudio.

Artículo 3º: Los planes y programas de estudio que elabore el Ministerio de Educación de acuerdo a las bases curriculares a que se refiere el presente decreto deberán aplicarse gradualmente en los plazos que determine dicha Secretaría de Estado en el decreto que los apruebe.

Artículo 4º: Los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales podrán ejercer su libertad para desarrollar dichos planes y programas propios respecto a uno o más cursos de la educación básica y/o una o más asignaturas.

Artículo 5º: Para la aprobación de los planes y programas propios de estudio, los establecimientos educacionales deberán sujetarse al procedimiento establecido en el artículo 31 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación.

Los planes y programas propios de estudio que sean aprobados durante el año escolar, entrarán en vigencia en el año escolar siguiente.

En caso que dichos planes y programas sean aprobados en el período de vacaciones escolares de verano, el establecimiento educacional correspondiente deberá definir si entrarán en vigencia el mismo año escolar, o el siguiente.

Artículo 6º: Excepcionalmente, el Ministerio de Educación podrá autorizar que un establecimiento cumpla con los objetivos establecidos en las bases curriculares para cada curso, en un orden distinto al establecido en el Anexo del presente decreto, para efectos de

cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 y con las necesidades propias de los establecimientos de enseñanza bilingüe regular en idioma extranjero. La readecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los objetivos establecidos en las bases curriculares, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la educación básica.

Artículo 7°: Deróganse los artículos 5° y 6° del Decreto Supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación, y todas sus normas correspondientes a los sectores de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales e Idioma Extranjero, desde 1° hasta 6° año básico.

Asimismo, derógase el artículo 2° del Decreto N° 256, de 2009, del Ministerio de Educación.

ANÓTESE, TÓMESE RAZÓN Y PUBLÍQUESE. - SEBASTIÁN PIÑERA ECHENIQUE, Presidente de la República.- Felipe Bulnes Serrano, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda atentamente, Fernando Rojas Ochagavía, Subsecretario de Educación

Anexo II - Decreto 433

Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica

Núm. 433.- Santiago, 8 de octubre de 2012

Considerando:

Que, el artículo 29 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, General de Educación, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, establece los objetivos generales de la educación básica;

Que, en conformidad al artículo 31 inciso primero del mismo Decreto con Fuerza de Ley, corresponde al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media;

Que, el Decreto Supremo N° 439, de 2011, del Ministerio de Educación, establece las bases curriculares para la educación básica en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; e Idioma Extranjero Inglés;

Que, el Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudio de acuerdo a las bases curriculares que se establecen en el presente decreto;

Que, de acuerdo a lo dispuesto en el inciso quinto del mencionado artículo 31, los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije; y

Visto: Lo dispuesto en los artículos 32 N° 6 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile; en la Ley N° 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación Pública; en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación; en el Decreto Supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación; en el Decreto Supremo N° 439, de 2011, del Ministerio de Educación; en el Acuerdo N° 053, de 2012, del Consejo Nacional de Educación; y en la Resolución N° 1.600, de 2008, de la Contraloría General de la República.

Decreto:

ARTÍCULO 1º: Establécense las siguientes bases curriculares para la educación básica de 1º a 6º año para las asignaturas de Educación Física y Salud; Música; Artes Visuales; Orientación; y Tecnología, cuyo texto se contiene en el Anexo que se acompaña al presente decreto, que se entiende formar parte del mismo y que se publicarán conjuntamente en el Diario Oficial.

ARTÍCULO 2º: Los planes y programas de estudio que elabore el Ministerio de Educación de acuerdo a las bases curriculares a que se refiere el presente decreto deberán aplicarse en los plazos que determine dicha Secretaría de Estado en el decreto que los apruebe.

ARTÍCULO 3º: Deróganse los artículos 3º, 4º y 7º del Decreto Supremo N°40, de 1996, del Ministerio de Educación, y todas sus normas correspondientes a los sectores de Educación Física; Artes; Orientación; y Tecnología, desde 1º hasta 6º año básico.

Anótese, tómese razón y publíquese. - SEBASTIÁN PIÑERA ECHENIQUE, Presidente de la República.- Harald Beyer Burgos, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda atentamente a usted, Fernando Rojas Ochagavía, Subsecretario de Educación.

Anexo III - Decreto 256

Modifica decreto supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación

Núm.256.- Santiago, 1 de julio de 2009

Considerando:

Que, el Ministerio de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fijó normas generales para su aplicación, a través del decreto supremo N° 40, de 1996, del mismo Ministerio;

Que, después de varios años de aplicación, se ha considerado necesario ajustar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los Subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad para adecuar el currículum nacional a las nuevas exigencias educacionales; e incluir un sector de Idioma Extranjero: Inglés;

Que, dada la necesidad de unificar y simplificar los conceptos y orientaciones curriculares de la Educación Básica, se ha considerado necesario modificar la Introducción, los Objetivos Fundamentales Transversales, los Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Organización de la Matriz Curricular Básica;

Que, el Consejo Superior de Educación por Acuerdo N° 028, de 20 de mayo de 2009, aprobó la solicitud del Ministerio de Educación para modificar el Capítulo Introductorio, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica en los Subsectores mencionados, y

Visto: Lo dispuesto en la ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación; en los artículos 12, 13, 20, 41 y 90 del D.F.L. N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, que fijó el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza; el decreto supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación y sus modificaciones; el Acuerdo N° 028, de 2009, del Consejo Superior de Educación; y en los artículos 32 N° 6 y 35 del decreto N° 100, de 2005 del Ministerio Secretaría General de la Presidencia que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

Artículo 1º: Modifícase el decreto supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación, modificación que se acompaña en Anexo, que forma parte integrante del presente decreto y que se publicará conjuntamente con éste en el Diario Oficial, en la forma que indica:

1. Sustitúyase el apartado denominado Introducción, que mantiene su denominación, y los apartados denominados: “Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica” y “Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Organización de la Matriz Curricular Básica” por el “Capítulo I Conceptos y definiciones de la organización curricular de Educación Básica y Educación Media” y por el “Capítulo II Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica y Educación Media”, respectivamente, pasando el apartado “Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios según sectores de aprendizaje” a ser el Capítulo III.
2. Reemplácense los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del “Subsector de Lenguaje y Comunicación” que pasa a denominarse “Sector de Lenguaje y Comunicación”; del “Subsector de Educación Matemática” que pasa a denominarse “Sector de Matemática”; del “Subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza” que pasa a denominarse “Sector de Ciencias Naturales” y del “Subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad” que pasa a denominarse “Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.
3. Elimínese el “Subsector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural”.
4. Incorpórense Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General para el Sector de Idioma Extranjero: Inglés. La enseñanza de otros idiomas se regirá por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Subsector de Idioma Extranjero, que pasa a denominarse “Sector de Idioma Extranjero”.

Artículo Transitorio: Los establecimientos educacionales que deseen elaborar planes y programas de estudio propios para el año 2010, tendrán plazo hasta el 30 de octubre del 2009 para presentarlos ante las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

Anótese, tómese razón y publíquese. - MICHELLE BACHELET JERIA, Presidenta de la República.- Mónica Jiménez de la Jara, Ministra de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda a usted.- Cristián Martínez Ahumada, Subsecretario de Educación

Anexo IV - Decreto 240

Modifica decreto n° 40, de 1996

Núm. 240.- Santiago, 16 de junio de 1999.

Considerando:

Que, el Ministerio de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica, a través del decreto supremo de Educación N° 40 de 1996 y sus modificaciones;

Que, la ley N° 19.532 creó un nuevo régimen de trabajo escolar denominado Jornada Escolar Completa Diurna, por lo que es necesario introducir modificaciones en la Matriz Curricular Básica de todos los niveles de la Enseñanza Básica, con el fin de ajustar los tiempos establecidos en ella a dicho régimen, como también en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de 5° año (NB.3), 6° año (NB.4), 7° año (NB.5) y 8° año (NB.6), teniendo presente la articulación y secuencia que debe darse entre un nivel y otro y, en el caso de los de 8° año, entre los niveles de enseñanza básica y media;

Que, con el propósito de facilitar el conocimiento y análisis de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica por parte de la comunidad escolar de los establecimientos educacionales, se ha optado por aprobar un texto único que contenga el marco curricular actualizado y vigente para todos los niveles que ella comprende;

Que, el Consejo Superior de Educación se ha pronunciado favorablemente respecto de los cambios propuestos por el Ministerio de Educación, en el Acuerdo N° 051 de 1999 adoptado en la sesión ordinaria del 20 de mayo de 1999.

Visto: Lo dispuesto en los artículos N°s. 18 y 86 de la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza; ley N° 18.956; el decreto supremo N° 40 de 1996 y sus modificaciones; el acuerdo N° 051 de 1999 del Consejo Superior de Educación; y en los artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

D e c r e t o:

Artículo 1°: Sustitúyese el anexo del decreto supremo de Educación N° 40, de 1996, que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica, por el que se acompaña, el que formará parte de dicho decreto y que se publicará íntegramente en conjunto con este decreto en el Diario Oficial.

Artículo 2°: Los planes y programas de estudio de Enseñanza Básica que elaboren, tanto el Ministerio de Educación como los establecimientos educacionales, deberán ceñirse a los

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios aprobados precedentemente y se aplicarán de acuerdo a la gradualidad establecida en el decreto supremo de Educación N° 40, de 1996, modificado por el decreto supremo de Educación N° 571, de 1997.

Anótese, tómese razón y publíquese. - EDUARDO FREI RUIZ-TAGLE, Presidente de la República. - José Pablo Arellano Marín, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda a usted, Jaime Pérez de Arce Araya, Subsecretario de Educación.

Anexo V - Decreto 254

Modifica decreto supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación

Núm. 254.- Santiago, 26 de junio de 2009

Considerando:

Que, el Ministerio de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media y fijó normas generales para su aplicación, a través del Decreto Supremo N° 220, de 1998, del mismo Ministerio;

Que, después de varios años de aplicación, se ha considerado necesario modificar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General en los Subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Química y Física, para adecuar el currículum nacional a las nuevas exigencias educacionales; e incluir un sector de Idioma Extranjero: Inglés;

Que, dadas las modificaciones en el mundo laboral, se ha considerado necesario actualizar los Objetivos Fundamentales Terminales de las especialidades de la Formación Diferenciada Técnico Profesional para adecuarlos a estas transformaciones;

Que, ante la necesidad de unificar y simplificar los conceptos y orientaciones curriculares de la Educación Media, se ha considerado necesario modificar la Introducción que define la organización general del currículum y los Objetivos Fundamentales Transversales;

Que, el Consejo Superior de Educación por Acuerdo N° 001, del 8 de enero de 2009, aprobó la solicitud del Ministerio de Educación para modificar los Objetivos Fundamentales Terminales de 21 especialidades de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la educación regular;

Que, el Consejo Superior de Educación por Acuerdo N° 028, de 20 de mayo de 2009, aprobó la solicitud del Ministerio de Educación para modificar la Introducción, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media en los subsectores mencionados, y

Visto: Lo dispuesto en la Ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación; en los artículos 14, 15, 20, 41 y 90 del D.F.L. N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, que

fijó el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza; el Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación y sus modificaciones; los Acuerdos N°s. 001 y 028, ambos de 2009, del Consejo Superior de Educación; y en los artículos 32 N° 6 y 35 del Decreto N° 100, de 2005, del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, que fija el texto refundido coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

Artículo 1º: Modifícase el Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación, modificación que se acompaña en Anexo, que forma parte integrante del presente decreto y que se publicará conjuntamente con éste en el Diario Oficial, en la forma que se indica:

1. Reemplácese la Introducción y los Capítulos I, II y elimínese el Capítulo III, pasando el IV a ser III y así sucesivamente.
2. Sustitúyanse los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General del Sector de Historia y Ciencias Sociales, que pasa a denominarse Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; del Subsector de Lengua Castellana y Comunicación, que pasa a denominarse Sector de Lenguaje y Comunicación; del Sector de Matemática, y de los Subsectores Biología, Química y Física.
3. Incorpórense, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Formación General para el Sector de Idioma Extranjero: Inglés. La enseñanza de otros idiomas se regirá por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Subsector de Idioma Extranjero, que pasa a denominarse Sector de Idioma Extranjero.
4. Modifícase el Capítulo VI, que pasa a ser V, en el siguiente sentido:
 - a) Sustitúyase la parte introductoria, con sus subtítulos “Especialidades por familias ocupacionales”, “Perfiles de salida como objetivos fundamentales terminales”, y elimínase el Subtítulo “Objetivos Transversales de la Formación Diferenciada Técnico- Profesional”.
 - b) Reemplácese los Objetivos Fundamentales Terminales de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional

Anótese, tómese razón y publíquese. - Michelle Bachelet Jeria, Presidenta de la República.- Mónica Jiménez de La Jara, Ministra de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda a usted, Cristián Martínez Ahumada, Subsecretario de Educación

Anexo VI - Decreto 220

Modifica decreto N° 220, de 1998, que aprueba Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media

Núm. 593.- Santiago, 20 de octubre de 2000

Considerando:

Que, el Ministerio de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, ambas modalidades, a través del decreto supremo de Educación N° 220 de 1998;

Que, se ha considerado necesario incorporar algunos ajustes a dichos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, con el fin de que ellos respondan a los requerimientos de los establecimientos de enseñanza media, tanto humanístico-científicos como técnico-profesionales;

Que, el Consejo Superior de Educación se ha pronunciado favorablemente respecto de los cambios propuestos por el Ministerio de Educación, en el Acuerdo N° 080/2000 adoptado en la sesión ordinaria de 6 de julio del año 2000, comunicado a la Ministra de Educación, a través del oficio N° 366 de 7 de agosto de 2000, y

Visto: Lo dispuesto en los artículos N°s 18, 37 letra e) y 86 de la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza; ley N° 18.956; Acuerdo N° 080/2000 del Consejo Superior de Educación; decretos supremos de Educación N°s 220, 300 y 397, todos de 1998; 3 y 242, ambos de 1999; y las facultades que me conceden los artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

D e c r e t o:

Artículo único: Modifícase, a partir del año escolar 2001, el decreto supremo de Educación N° 220 de 1998, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, modalidades Humanístico-Científica y Técnico-Profesional

Anótese, tómese razón y publíquese. - RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la República.- Mariana Aylwin Oyarzun, Ministra de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento. - Saluda a usted, José Weinstein Cayuela, Subsecretario de Educación.

Anexo VII - Resumen Programa de Estudio 1^{er} año de Enseñanza Media

Visión global Área Geografía.

A continuación, se presenta el Programa de Estudio que deben cumplir los estudiantes de primer año secundaria (14-15 años), en el área de la geografía, entendiendo que la asignatura comprende 4 horas pedagógicas de 45 minutos cada una en la semana, en la cual se concentran contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sólo la unidad N° 3 corresponde al ámbito de la disciplina geográfica.

a) Propósito

Se busca que los estudiantes reconozcan las principales características de la población mundial en la actualidad y que se profundicen en los desafíos éticos, políticos y económicos que plantea la dinámica demográfica actual.

Con este propósito, interesa que caractericen la población mundial según su magnitud y distribución, que valoren la diversidad cultural en el mundo y la reconozcan como expresión de riqueza social. Asimismo, se pretende que evalúen las ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas y las relacionen con su experiencia cotidiana.

Finalmente, se aspira a que reconozcan las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo y que indaguen sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean.

b) Conocimientos previos

Demografía, espacio público, infraestructura, formas de contaminación del entorno, organización urbana y rural, concepto de migración, población, densidad.

c) Palabras clave

Mundo contemporáneo, población mundial, diversidad cultural, ciudades contemporáneas, dinámicas demográficas, procesos migratorios, migración campo-ciudad, transición demográfica, segregación.

d) Contenidos

- Población mundial actual según su magnitud y distribución.
- Diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.
- Vida en las ciudades contemporáneas: ventajas y desventajas.
- Principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, considerando procesos migratorios contemporáneos, migración campo-ciudad, crecimiento de

la población urbana, explosión demográfica en países en vías de desarrollo versus transición demográfica en países desarrollados.

e) Habilidades

- Lectura e interpretación de información para analizar cambios y tendencias en procesos geográficos, demográficos, económicos, sociales y políticos.
- Integración de información de diversas fuentes.
- Análisis, confrontación y conjetura sobre temas del nivel, a partir de diversas fuentes de información.
- Comunicación del resultado de investigación, sintética y organizada, que dé cuenta de distintas interpretaciones de los procesos estudiados.
- Argumentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales.

f) Actitudes

- Reconoce la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres en la vida familiar y en la sociedad.
- Enriquece su iniciativa personal, el trabajo en equipo y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable

g) Unidades y Aprendizajes Esperados 1^{er} año de Enseñanza Media

Programa de Estudio correspondiente al Marco Curricular que define los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Actualización 2009” Decreto Supremo N° 254/2009.

UNIDAD 1: El mundo en crisis durante la primera mitad del siglo XX	UNIDAD 2: Hacia una historia global: el mundo desde la segunda mitad del siglo XX	UNIDAD 3: La población mundial en la época de las grandes ciudades	UNIDAD 4: Un mundo globalizado
		APRENDIZAJE ESPERADO 01: Caracterizar, apoyándose en diversas fuentes de información geográfica, las dinámicas de la población mundial según su magnitud y distribución en el siglo XX.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 02: Valorar la diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 03: Evaluar ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas, relacionándolas con su experiencia cotidiana.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 04: Comprender las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, considerando: • procesos migratorios contemporáneos migración	

		campo-ciudad • crecimiento de la población urbana • explosión demográfica versus transición demográfica.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 05: Investigar sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean las transformaciones demográficas, considerando: • lectura e interpretación de información en distintas fuentes integración de información de diversas fuentes • análisis, confrontación y conjetura a partir de diversas fuentes de información • exposición de los resultados de investigación de forma sintética y organizada y utilizando diversos recursos • elaboración de bibliografía.	

h) Orientaciones didácticas para las unidades

Es importante que el docente incluya el concepto de información geográfica, que es cualquier tipo de información que esté referenciada en el espacio; es decir, que se pueda indicar en un mapa. De la misma manera, hay actividades en las que se abordan conceptos que pueden llevar a confusión, por lo que se sugiere definirlos con claridad:

- infraestructura: conjunto de elementos o servicios que se consideran necesarios para la creación y el funcionamiento de la ciudad
- espacio público: lugar de propiedad y uso colectivo, donde no se puede aplicar las restricciones de paso y usufructo del espacio privado.

Al tratar la ciudad contemporánea y las transformaciones demográficas, es esencial que el docente dedique tiempo a dar ejemplos concretos de estos temas en la vida cotidiana más allá de la estadística, mostrando así que los problemas estudiados son comunes a la humanidad y que constituyen desafíos que han sido abordados con distintos grados de éxito.

Al momento de investigar sobre los temas de la unidad, es recomendable que los estudiantes consideren fuentes y datos propios de la demografía, como gráficos, datos e índices demográficos y pirámides de población, entre otros. De la misma forma, debe cuidarse el uso correcto de conceptos como tasa y crecimiento natural, entre otros. Puede consultarse definiciones en la bibliografía de este documento. Es fundamental que el docente apoye a los estudiantes en la correcta elaboración y uso de gráficos en caso de que sea necesario.

Anexo VIII - Resumen Programa de estudio 2º año de Enseñanza Media

Visión global Área Geografía.

A continuación, se dará a conocer el Programa de Estudio que deben cumplir los estudiantes de segundo año secundaria (15-16 años), en el área de la geografía, entendiendo que la asignatura comprende 4 horas pedagógicas de 45 minutos cada una en la semana, en la cual se concentran contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sólo la unidad N° 3 corresponde al ámbito de la disciplina geográfica.

a) Propósito

Se espera que los estudiantes comprendan el origen y la conformación del territorio chileno y que describan las dinámicas de su espacio geográfico.

Asimismo, se pretende que indaguen sobre procesos históricos y geográficos, y consideren las particularidades regionales y locales de los procesos estudiados durante el siglo XIX.

b) Conocimientos previos

Geografía General de Chile.

c) Palabras clave

Territorio de Chile, guerra, límites, ocupación del territorio, conocimiento del territorio, población extranjera, aculturación.

d) Contenidos

- Proceso de conformación y ocupación del territorio
- Proceso de formación del territorio por diversas vías, incluida la bélica
- Proceso de desarrollo económico y social del territorio con aportes regionales específicos
- Proceso de incorporación de nuevos territorios durante el siglo XIX
- Procesos de inmigración y colonización durante el siglo XIX
- Caracterización de las vías de delimitación y ocupación del territorio

e) Habilidades

- Interpretación de gráficos, imágenes y mapas para analizar las dinámicas y transformaciones en la configuración del espacio geográfico

f) Actitudes

- Valora el patrimonio territorial de la nación y de su región a partir del proceso de conformación del espacio chileno
- Valora el aporte de extranjeros y chilenos en el proceso de integración del territorio nacional

g) Unidades y Aprendizajes Esperados 2º año de Enseñanza Media

Programa de Estudio correspondiente al Marco Curricular que define los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Actualización 2009” Decreto Supremo N° 254/2009.

UNIDAD 1: El legado colonial	UNIDAD 2: Los inicios de la República: Chile en el siglo XIX.	UNIDAD 3: La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas	UNIDAD 4: Chile en el cambio de siglo: la época parlamentaria
		APRENDIZAJE ESPERADO 01: Caracterizar, a partir de diversas fuentes de información geográfica, las etapas de conformación y poblamiento del espacio geográfico ligado a la historia de la sociedad chilena y su territorialización, considerando: • incorporación de Chiloé • Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana • Colonización de Valdivia y • Llanquihue • Ocupación del Estrecho de Magallanes • Guerra con España • Guerra del Pacífico • Pérdida de la Patagonia • Ocupación de la Araucanía e incorporación de Isla de Pascua	
		APRENDIZAJE ESPERADO 02: Explicar la relación entre territorio y sociedad en Chile, y las tensiones generadas interna y externamente en torno a este tema a lo largo del siglo XIX.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 04: Reconocer los esfuerzos del Estado por conocer el territorio nacional y expandir su territorio a lo largo del tiempo, considerando: • medios de transporte y comunicación • expediciones científicas tales como las de Claudio Gay e Ignacio Domeyko	
		APRENDIZAJE ESPERADO 05: Evaluar las distintas estrategias seguidas por el Estado chileno para expandir, ocupar y poblar su territorio, incluyendo: • estrategias bélicas y diplomáticas • proyecciones hasta el presente • contexto en el marco de la historia americana y occidental	

h) Orientaciones didácticas para la unidad

Para esta unidad, es importante que el docente diferencie con claridad los conceptos de ocupación, colonización e incorporación, dando cuenta así de las distintas estrategias del Estado de Chile en la conformación de su territorio.

Se recomienda tratar esta unidad haciendo uso constante de la cartografía. Se sugiere usar mapas temáticos, además de los tradicionales mapas políticos. Lo anterior es importante para que los estudiantes dimensionen, observando y comparando, los territorios que se incorporaron a Chile, al igual que las personas, ambientes y recursos que contenían y que se vieron afectados por el proceso.

Es también relevante que los estudiantes destaquen la importancia económica, política, estratégica y demográfica de los territorios que en este período se incorporaron al país, y qué ventajas y desventajas se deriva de estos.

Por último, es fundamental que comprendan en su complejidad los efectos inmediatos y a largo plazo que ha tenido este proceso, en especial para los pueblos originarios, y las proyecciones de estos conflictos hacia el presente. Al respecto puede utilizarse no solo fuente de la época, sino también, fuentes actuales que incluyan formación relevante (prensa, documentales, etc.).

Anexo IX - Resumen Programa de estudio 3^{er} año de Enseñanza Media

Visión global Área Geografía.

A continuación se dará a conocer el Programa de Estudio que deben cumplir los estudiantes de tercer año secundaria (16-17 años), en el área de la geografía, entendiendo que la asignatura comprende 4 horas pedagógicas de 45 minutos cada una en la semana, en la cual se concentran contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sólo la unidad N° 4 corresponde al ámbito de la disciplina geográfica.

a) Propósito

En esta unidad se busca que los y las estudiantes comprendan los principales procesos que caracterizaron al Chile de la primera mitad del siglo XX en los ámbitos político, económico, social, cultural y geográfico.

Interesa que los alumnos y alumnas evalúen los alcances y las limitaciones que tuvo la implementación del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), valorando el esfuerzo por impulsar el desarrollo industrial y disminuir la dependencia de nuestra economía.

Asimismo, se espera que comprendan las profundas transformaciones sociales y culturales que acompañaron los procesos descritos y que reconozcan el importante proceso de democratización que experimentó la sociedad chilena, al que contribuyeron, entre otros, la creciente escolarización y alfabetización de la sociedad, los avances en salud, vivienda y protección social, la progresiva incorporación de la mujer a la vida pública, y la irrupción de nuevos medios de comunicación y entretenimiento.

Por último, se busca que los y las estudiantes reconozcan que hacia la década de 1950 se empezaron a vislumbrar importantes signos de crisis del modelo ISI, lo que tuvo su consecuente impacto social y político. Así, se espera que analicen los indicadores de la crisis, comprendan los factores y efectos, y contrasten distintas interpretaciones que existen frente a esta coyuntura.

b) Conocimientos previos

Principales procesos mundiales de la primera mitad del siglo XX: guerras mundiales, periodo de entreguerras, procesos de urbanización; principales procesos chilenos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

c) Conceptos clave

Espacio geográfico, migración urbana-rural, urbanización, marginalidad.

d) Contenidos

- Principales procesos políticos de Chile tras la crisis del liberalismo parlamentario.
- Nuevo rol del Estado en los procesos económicos y en la promoción del bienestar social tras la crisis del capitalismo y del salitre.
- Instauración del modelo de desarrollo basado en la Industrialización Sustitutiva de Importaciones.
- Transformaciones sociales y culturales de Chile en la primera mitad del siglo XX: crecimiento demográfico y transformaciones urbanas; creciente escolarización; creciente incorporación de la mujer a la vida pública; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento; desarrollo de la literatura y las artes.
- Crisis del modelo de Sustitución de Importaciones y sus consecuencias sociales y políticas.
- Configuración del espacio geográfico nacional a partir del impacto de diversos procesos económicos: abandono de las salitreras y las nuevas ciudades del cobre; nuevos focos industriales; medidas de planificación y regulación urbana.

e) Habilidades

- Utilizar fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos y geográficos, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.
- Comunicar los resultados de análisis e indagaciones, de manera sintética y organizada, justificando una posición propia y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia.

f) Actitudes

- Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.
- Ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.

- Desarrollar la perseverancia, el rigor, la flexibilidad, la originalidad y la aceptación de consejos y críticas.
- Valorar los aportes que distintos sectores sociales han hecho al legado cultural nacional a través del tiempo.

g) Unidades y Aprendizajes Esperados 3^{er} año de Enseñanza Media

Programa de Estudio correspondiente al Marco Curricular que define los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Actualización 2009” Decreto Supremo N° 254/2009.

UNIDAD 1: Transformación del rol del Estado y modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX	UNIDAD 2: Periodo de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970	UNIDAD 3: El quiebre de la democracia y la dictadura militar	UNIDAD 4: Recuperación de la democracia y transformaciones políticas, sociales y culturales: Chile desde la década de 1990
			APRENDIZAJE ESPERADO 18: Comprender las principales transformaciones en el espacio geográfico chileno de fines del siglo XX, considerando: • La apertura económica a los mercados internacionales y su impacto en la reconversión de las zonas rurales, en la reestructuración de los polos industriales y en los cambios en el uso del suelo urbano. • El impacto de la modernización de las redes de comunicación en la conectividad del territorio.

h) Orientaciones didácticas para la unidad

Esta unidad busca dar una visión amplia y general de la sociedad chilena en la primera mitad del siglo XX. Para ello, es necesario que las transformaciones que se estudian sean abordadas desde diversas perspectivas, dando a entender cómo los acontecimientos ocurridos en cada uno de los ámbitos –económico, político, social, geográfico, cultural– representan distintas manifestaciones de un mismo proceso y aportan diferentes miradas para su comprensión. Esto permitirá que los y las estudiantes comprendan cómo los fenómenos estudiados se interrelacionan e impactan entre sí.

Por otra parte, es primordial considerar que los procesos económicos desarrollados durante la primera mitad del siglo XX impactaron en la configuración de espacios geográficos que fueron transformándose conforme cambiaron los modos de producción y

las formas de vida asociadas a aquellos modelos productivos. En este marco, se sugiere ampliar la relación naturaleza sociedad desde su dimensión económica, visualizando los nuevos enclaves salitreros –y luego mineros e industriales– como producciones espaciales que son fruto de formas distintas de habitar el espacio a partir de ciertas dinámicas económicas.

Es importante que los y las estudiantes reconozcan que existe una relación entre las formas de habitar el espacio que se han mencionado y la configuración espacial que devino de ellas. El tipo de vivienda, la urbanización, el acceso o restricción en el acceso de espacios públicos o privados, la marginalidad, la segregación socio-espacial, entre otros, son ejemplos de las huellas que va dejando la relación ser humano y medio ambiente a lo largo de la historia. La observación directa o indirecta del espacio, los testimonios sobre las formas de habitarlo, las representaciones espaciales que muestran los cambios de este, la arquitectura y el paisaje natural y social, en general, son alternativas para identificar y analizar dicha relación.

Asimismo, y dado que se estudian procesos sobre los cuales existe una abundante y variada documentación, es importante que se utilicen fuentes y que estas sean de diversa naturaleza (datos estadísticos, fuentes documentales, etc.), que permitan a los y las estudiantes ampliar sus conocimientos sobre la sociedad chilena en el pasado y fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y de una opinión propia sobre los fenómenos estudiados. Dado que muchas de las fuentes del periodo tienen relación o se proyectan hacia el presente, los y las estudiantes podrán establecer conexiones significativas entre su realidad local y nacional y los hechos estudiados, promoviendo la reflexión crítica, la empatía histórica, el debate, la elaboración de preguntas y propuestas, entre otras habilidades propias de la asignatura.

Por último, la interpretación de representaciones espaciales como mapas o planos será útil para que los y las estudiantes localicen los procesos que se trabajan en la unidad y reconozcan cómo dichos procesos se mueven en el espacio configurando distintas realidades.

Anexo X - Programa de estudio 4º año de Enseñanza Media

Visión global Área Geografía.

A continuación se dará a conocer el Programa de Estudio que deben cumplir los estudiantes de cuarto año secundaria (17-18 años), en el área de la geografía, entendiendo que la asignatura comprende 4 horas pedagógicas de 45 minutos cada una en la semana, en la cual se concentran contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sólo la unidad N° 3 corresponde al ámbito de la disciplina geográfica.

a) Propósito

Esta unidad busca que los y las estudiantes identifiquen, caractericen, analicen y se pronuncien sobre los principales desafíos que enfrenta el país en el contexto de la globalización, y que reconozcan los avances hasta ahora realizados y la importancia de levantar nuevos proyectos de cambio.

En ese sentido, se espera también que adviertan y caractericen la evolución del sistema económico nacional y los vínculos que actualmente tiene nuestro modelo con el resto del mundo. Asimismo, se pretende que identifiquen el impacto y los desafíos que presentan para Chile los problemas globales y que evalúen de forma crítica los diagnósticos y las posibles soluciones, desde una escala regional a una local.

Por otro lado, se espera que comprendan, interpreten y contrasten información de carácter social, económica y medioambiental, expresada en gráficos y estadísticas.

Se recomienda trabajar las dinámicas y desafíos planteados en esta unidad estableciendo un vínculo permanente entre la realidad local y global, en la comprensión de que la globalización permite y exige el estudio de los fenómenos espaciales en una escala de análisis dialéctica que es propia de la complejidad de este proceso.

b) Conocimientos previos

El mundo globalizado, con sus ventajas y desventajas; problemáticas económicas y medioambientales del presente; escala de análisis espacial: regional-local; desarrollo sustentable ventajas comparativas; integración, centralismo y descentralización.

c) Conceptos clave

Globalización, pobreza, desigualdad, calentamiento global, crisis energética, escalas espaciales, regiones, zonas de riesgos, sustentabilidad, centralismo, Índice de Desarrollo Humano, configuración territorial

d) Contenidos

- Los desafíos a los que se enfrenta el país frente a la globalización y sus soluciones a temas como la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la contaminación y la situación de los pueblos originarios.
- La región en el contexto de la globalización. Influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena, considerando los binomios: conectividad/aislamiento, diversidad /homogeneidad, desarrollo económico/pobreza, flujos de capitales/controles migratorios, entre otros, y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional.
- Las presiones de los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando ventajas, impactos y resistencias locales tales como: mejoramiento de la infraestructura regional para la conectividad física, tecnológica y virtual de los territorios, aumento del acceso a bienes, productos y servicios, innovación productiva y económica, especialización económica, degradación medioambiental, homogeneización de los mercados, pérdida de las tradiciones y culturas locales, aislamiento de grupos particulares de la sociedad no integrados a procesos globales, cambios en el paisaje natural y social, rescate del patrimonio histórico y cultural por parte de comunidades locales, surgimiento de nuevas formas de organización comunitaria. Todos ellos pueden ser tratados mediante una propuesta de proyectos de investigación territorial en escala regional o local.

e) Habilidades

- Reconocer problemas territoriales, sociales, políticos y económicos actuales.
- Utilizar fuentes informativas para reconocer e identificar problemas y desafíos del mundo globalizado.
- Formular proyectos y soluciones frente a desafíos locales.
- Redactar informes que expliquen los proyectos formulados.
- Comprender e interpretar información a partir de datos gráficos y estadísticos.
- Comprender y valorar la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.
- Interpretar mapas temáticos que grafiquen dinámicas espaciales asociadas a la globalización.

f) Actitudes

- Participar y comprometerse en proyectos que solucionen los problemas que afectan a la comunidad.
- Respetar cotidianamente el medio ambiente.

- Valorar a las comunidades locales y a las diversas identidades nacionales y extranjeras.
- Comprender el valor que tiene la construcción del conocimiento para mejorar la calidad de vida de los sujetos y del medio ambiente.

g) Unidades 4º Enseñanza Media:

Programa de Estudio correspondiente al Marco Curricular que define los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Actualización 2009” Decreto Supremo N° 254/2009.

UNIDAD 1: El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático	UNIDAD 2: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas	UNIDAD 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales	UNIDAD 4: El mercado del trabajo y la legislación laboral en Chile
		APRENDIZAJE ESPERADO 12 : Reconocer el impacto y los desafíos que presentan para Chile los problemas globales y evaluar críticamente diagnósticos y distintas propuestas de solución	
		APRENDIZAJE ESPERADO 15: Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena, considerando los binomios: conectividad/ aislamiento, diversidad /homogeneidad, desarrollo económico/pobreza, flujos de capitales/controles migratorios, entre otros, y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 16: Reconocer oportunidades y desafíos que ejercen los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando ventajas, impactos y resistencias locales tales como mejoramiento de la infraestructura regional para la conectividad física, tecnológica y virtual de los territorios, aumento del acceso a bienes, productos y servicios, innovación productiva y económica, especialización económica, degradación medioambiental, homogeneización de los mercados, pérdida de las tradiciones y culturas locales, aislamiento de grupos particulares de la sociedad no integrados a procesos globales, cambios en el paisaje natural y social, rescate del patrimonio histórico y cultural por parte de comunidades locales y surgimiento de nuevas formas de organización comunitaria. Todo ello mediante una propuesta de proyecto de investigación territorial en escala regional o local.	
		APRENDIZAJE ESPERADO 17 : Comprender, interpretar y contrastar información estadística, de carácter social, económica y medioambiental, expresada en gráficos (balanza comercial, exportaciones e importaciones por rama, emisiones de contaminación por rama, etc.).	

h) Orientaciones didácticas para la unidad

La globalización, así como la forma en que los países y sus regiones se involucran en este proceso, es el resultado de acciones y decisiones concretas. Se sugiere que la o el docente promueva en las y los estudiantes una comprensión profunda de este fenómeno y de la capacidad que puede y debe tener la sociedad para decidir sobre esta inserción, y darle diversas orientaciones. Es importante desarrollar en las y los estudiantes la habilidad de evaluar las diferentes formas en que esta inserción se ha dado en el resto del mundo. Se recomienda, por tanto, que él o la docente invite a las y los estudiantes a reflexionar sobre este fenómeno desde un punto de vista comparativo y, luego, se analicen ventajas y desventajas del proceso. Se sugiere invitarlos también a identificar diferentes formas de concebir el fenómeno de la globalización y problemáticas asociadas, así como diversas formas de lograr una integración con justicia y equidad. (Ministerio de Educación, 2005, p. 95-111)

Finalmente se concluye que de acuerdo a lo expresado en líneas anteriores, el currículum debe cumplir la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta manera, el Ministerio de Educación enfatiza el aseguramiento de que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar, independiente de la zona geográfica en que se encuentre; y que a partir de ello, se conforme un acervo cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. Al mismo tiempo, se reconoce que esta base curricular es flexible puesto que admite la incorporación de elementos complementarios que cada establecimiento educacional estime pertinentes para el desarrollo de la expresión de su diversidad, construyendo, a partir de ellos, propuestas propias de acuerdo a las necesidades y a las características de cada proyecto educativo.

Las Bases Curriculares están orientadas por los Objetivos Generales, mantienen y reafirman el sentido que tiene toda educación, a saber, contribuir al crecimiento integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el desarrollo de valores, conocimientos, actitudes y destrezas. De este modo, todos los sujetos podrán alcanzar su potencial y vivir su vida en forma plena, insertándose activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, e interviniendo responsablemente en el desarrollo del país.

Finalmente, estas Bases Curriculares fueron elaboradas a partir de la adaptación de los instrumentos anteriores, manteniendo algunos de sus elementos estructurales e incorporando otros, acordes a las nuevas necesidades que surgen de la nueva institucionalidad educacional.

Como conclusión se puede señalar que el impacto que se espera que tengan las nuevas Bases Curriculares en el sistema escolar en el aprendizaje de los alumnos, es que:

- clarifican y focalizan hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos de los docentes, entorno a aprendizajes que son relevantes, que cruzan de forma muy efectiva el logro de habilidades importantes con conocimientos.

- asumen como tarea de la escuela el enriquecimiento del capital cultural de los alumnos, introduciendo temas y despertando la curiosidad, dirigiendo la atención del alumno más allá de su aquí y ahora, lo que es muy coincidente con la realidad del alumno de hoy, cada vez más conectado con el mundo.
- por primera vez desde hace muchos años se cuenta con un curriculum de educación básica y media construido en forma integral, de modo que las asignaturas de potencien entre sí.
- hay tres conjuntos de habilidades que atraviesan todo el curriculum, que son de gran importancia y que por primera vez en Chile se expresan en forma tan clara para los profesores, y tan bien graduada: son las habilidades de pensamiento crítico, las habilidades de comunicación y las de investigación.
- los programas de estudio que apoyan estas bases son una excelente ayuda para el docente.

En relación con lo anterior, es importante que en la enseñanza de la Geografía se deba vincular las prácticas pedagógicas con las problemáticas de la sociedad, además de promover la apertura hacia el mundo exterior del aula, fomentando la cooperación y la solidaridad. Es necesario formar al alumno con una conciencia clara de su realidad geográfica, de la compenetración con sus semejantes y, algo muy relevante, entender con claridad los cambios cotidianos.

Anexo XI - Transcripción Entrevista Profesores

PROFESOR 1

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
No fomenta, la jornada escolar completa agota a los estudiantes y profesores. El colegio se está convirtiendo en una guardería infantil.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Mejora el aprendizaje, creatividad e interés de los alumnos.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Porque gracias a las experiencias de los alumnos se puede planificar clases significativas e interesantes.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si ayudan a desarrollar el interés por la asignatura y a la creatividad de los alumnos
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Siempre trato de incorporar los problemas relevantes de la actualidad
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si a pesar de que ahora solo se pasan ciertos contenidos de geografía

10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
- 7° básico:
8° básico:
1° medio: 1
2° medio: 2
3° medio: 1
4° medio: 2
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
- Permite conocer, comprender y analizar los problemas de la realidad.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
- Es una forma de enseñanza significativa, que permite a los jóvenes conocer en terreno sobre la realidad histórica y geográfica de un lugar determinado.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
- Le sirve para tener una base de conocimientos y conocer la vida y saber que conductas buenas y valores pueden adoptar para encaminar su vida y futuro.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
- En lo posible tener una base, pero si no es así, el docente deberá antes o después de la actividad realizar una clase para enseñar lo necesario para un mejor aprendizaje de los jóvenes.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
- Entrego una guía preestablecida y dejo a disposición de los jóvenes una pregunta abierta para agregar impresiones, opiniones e interrogantes de los alumnos(as)
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
- Si, cada vez que salimos a terreno tratamos de trabajar interdisciplinariamente. Ejs. Visita museo colonial alemán de Frutillar; aplicamos una guía de lenguaje e Historia.

PROFESOR 2

IV. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
No, no se ha hablado de calidad educativa, sólo de gratuidad. Es decir es más ideológica que pedagógica.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Implica considerar al estudiante como centro del proceso educativo, actor de su aprendizaje a través de sus experiencias y conocimientos previos, desarrollando sus habilidades
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Sí, no se puede construir conocimiento desde un espacio vacío y sin significado para el alumno, debemos construir nuevos significados desde lo ya conocido o aprendido.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
Sí, pero solo mediante una iniciativa personal ya que no existe una política de perfeccionamiento desde DAEM o Ministerio.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si el centro o nuevo paradigma educativo es el desarrollo de habilidades en todas las asignaturas no el conocimiento puro.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Las temáticas son integradoras y vienen con ciertas actividades de integración de la realidad del alumno pero depende mucho de la iniciativa del docente.

V. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No, me parece que lo único visible es que la geografía ya no se ve como una asignatura independiente sino que integrada a la asignatura.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad?.SI – NO. Fundamente.
Si pero insisto que depende del docente realizar esta labor.

9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si ya que se construye sobre lo que ya se sabe y se puede mantener desde allí a habilidades de orden superior.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
3º medio:
4º medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Si ya que podemos avanzar del conocimiento concreto del alumno hasta llegar a habilidades de nivel superior.

VI. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Si el acercamiento y la interacción en terreno con lo teórico ayuda a la comprensión del medio geográfico.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Se puede trabajar tanto lo disciplinar como también valores propios del trabajo de campo como el trabajo en equipo.
14. Considera usted que, para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
No necesariamente ya que aparte de tener los conocimientos previos de la disciplina, se puede hacer trabajo de campo a partir de las experiencias de los alumnos.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Preestablecida, ya que debemos planificar la actividad teniendo objetivos y procedimientos claros.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
No, es muy difícil desde el punto de vista administrativo.

PROFESOR 3

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
En líneas generales me parece que sí, debido a que, entre otras medidas se apunta a la capacitación docente, a una mayor supervisión de la práctica pedagógica y al mejoramiento de las condiciones en la preparación de la enseñanza.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque pretende generar estudiantes autónomos, con manejo de habilidades superiores que permitan el aprendizaje significativo, más que la mecanización y memorización actual.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Para tener aprendizaje significativos, siempre se debe considerar aprendizajes (ideas) previos, además de incluir elementos del entorno próximo de los estudiantes. Esta práctica persigue contextualizar contenidos en base a la vinculación de elementos teóricos con experiencias propias, resultando más accesible al conocimiento y por consiguiente favorable el aprendizaje.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No, en mi breve experiencia académica, no he tenido oportunidad de capacitarme en metodologías y estrategias de aprendizaje.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Permanentemente las acciones que permiten una mayor participación de los estudiantes favorecen el aprendizaje en base a la adopción e implementación de habilidades y destrezas; situación generada por el método empírico que generalmente emerge en este tipo de prácticas.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

En algunas temáticas sí, principalmente al abordar regionalización, donde es posible vincular el contenido con actividades en base al entorno próximo. Además, permanentemente y aunque sean temáticas tangenciales a la realidad de los educandos, siempre existe la posibilidad de plantear actividades contextualizadas, incluso en geografía física.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No manejo mucho el nombre pero me parece que la geografía ha evolucionado desde la descripción cuantitativa y segmentada hacia el estudio analítico interdisciplinario y holista. Desde este paradigma actual creo se debe enfocar las actividades propuestas en función del aprendizaje.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí, absolutamente, por ejemplo problemáticas en torno a la contaminación y expansión urbana, escasez de terrenos cultivables debido al desarrollo industrial, la conectividad regional, riesgos naturales y su prevención, entre otros.
En base al desarrollo de estas temáticas contextualizadas se logran aprendizajes significativos.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, debido a que conociendo las características del entorno próximo de los estudiantes el docente puede plantear actividades vinculantes y lograr aprendizajes significativos.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7° básico: 2
8° básico: 1
1° medio:
2° medio:
3° medio:
4° medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Me parece que en general debemos incorporar el aprendizaje de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje. Considerando lo expuesto, me parece que efectivamente se pueden utilizar esquemas cognitivos en el desarrollo del pensamiento crítico; siempre que constituya la base para incorporar otras ideas y/o planteamientos.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

Absolutamente, el trabajo de campo favorece la comprensión de la dinámica del medio natural. Lo anterior se debe a que esta actividad empírica promueve el aprendizaje experiencial a través de la observación y la implementación de habilidades en el propio “sujeto de estudio”.

13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?

Se debe a que debido a la experiencia directa emerge un agrado mayor de impacto y concientización que incita a reforzar o desarrollar valores.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Me parece que se debe realizar al menos una clase teórica exponiendo o reforzando conocimientos y habilidades básicas ante una actividad en terreno; lo anterior permite un mejor desempeño en el trabajo de campo (en base o una conceptualización previa) y por tanto aprendizajes significativos.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?

Me parece que en toda actividad en terreno se debe integrar preguntas y/o actividades preestablecidas, generando espacio también a las intervenciones personales. De esta forma se trabaja tanto contenidos curriculares definidos como la capacidad individual de construir el aprendizaje, haciendo este proceso una actividad de aprendizaje “integral”

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

Sí, fundamentalmente vinculando aspectos geográficos con Ciencias naturales, especialidad que aborda aspectos de la geografía física. Lo anterior con motivo de la interdisciplinariedad que debe existir en un proceso educativo. Concretamente se puede incorporar información relevante, actividades integradoras o apoyo técnico del colega responsable.

PROFESOR 4

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Sí, formación inicial docente; mejores salarios; carrera docente
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
No necesariamente, a veces a los alumnos trabajan el autoaprendizaje.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Porque los estudiantes no son recipiente vacíos que solo se dejan llevar
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No, se debe a que el enfoque del trabajo en el aula es solo en el aula
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si les permite apropiarse de mejor forma de los aprendizajes
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí, además en nuestro colegio tenemos la atención permanente de incorporar la realidad próxima de los estudiantes.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí, especialmente los relacionamos con el medio ambiente y el uso democrático de los espacios
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, es importante generar aprendizajes donde los estudiantes eso conlleva considerar el entorno próximo.

10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
- 7° básico:
8° básico:
1° medio:
2° medio:
3° medio: X
4° medio: X
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
- Absolutamente, el esquema de significado es muy importante para la comprensión y el pensamiento crítico clave para la generación de nuevos aprendizajes.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
- Sí, son necesarios e importantes para una mejor comprensión de la geografía.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
- Porque su vida cotidiana está llena de aprendizajes que son básicos para estructurar otros nuevos.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
- Antes no necesariamente, quizás normas básicas de seguridad, después debieron haber logrado conocimientos básicos.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

PROFESOR 5

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Sí, porque entre otros factores, apunta a buscar a los actores más adecuados en la educación, sacando a aquellos que están por otros intereses que no sean los pertinentes. Por otro lado busca profesionalizar aún más la carrera docente, estableciendo desafíos permanentes, e incentivos que hacen del docente un constante proceso de crecimiento.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque si mal entiendo el concepto, los estudiantes aprenden mejor y significativamente haciendo las cosas, cometiendo errores y modificando lo aprendido.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Sí, se debe considerar porque eso le permite criticar y confrontar sus conocimientos previos con los incorporados y favorece los aprendizajes porque refuerza positivamente el hecho de tener experiencias de aprendizaje.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No, pero me interesa conocer más del tema.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Sí, porque ellos construyen sus propios conocimientos y para ello necesitan adaptar lo entregado y construir su propio saber.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí, principalmente porque las actividades se pueden adecuar a la realidad local.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No, tengo una idea, pero no puedo decir que los conozco.

8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad?.SI – NO. Fundamente.
Sí, sobre todo en geografía, con situaciones actuales como la descentralización administrativa del país, así como los problemas con el ecosistema.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Absolutamente. Para los alumnos aplicar los aprendizajes en situaciones que involucran su entorno, se transforma en motivador, porque se dan cuenta que ellos pueden ser partícipes de la construcción de su historia
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7° básico:
8° básico:
1° medio: 3 o más
2° medio:
3° medio:
4° medio: 3 o más
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Porque el alumno entiende los fenómenos como causa-consecuencia, y esto lo hace más reflexivos.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Sí, porque ellos aplican sus conocimientos y comprenden las consecuencias de los fenómenos sobre el espacio, por lo tanto entiende lo frágil de los equilibrios naturales.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Porque así se dan cuenta de lo que sucede con los fenómenos naturales, como se producen y qué consecuencias tiene. Esto le permite al alumno desarrollar valores como el respeto por la naturaleza.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Considero que un alumno debe tener los conocimientos básicos antes de realizar un trabajo de campo, porque así comprende mejor el tema, así como también le resulta de mayor interés. Luego del terreno se puede consolidar mejor lo aprendido.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Generalmente se diseña una guía donde se permite que los estudiantes expresen con libertad sus observaciones, pero siempre se trata de dirigir las observaciones para poder alcanzar el objetivo propuesto.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
Casi siempre se hace, aunque a veces se desperdicia la instancia. Lo ideal es aprovechar el momento para trabajar con otras disciplinas.

PROFESOR 6

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Sí, apunta a la disminución de contenidos curriculares en historia, las cuales además son más actuales y cercanos a los estudiantes. Además apunta al desarrollo de habilidades en los estudiantes.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque apunta a que los alumnos sean partícipes de su proceso de aprendizaje y ellos mismos construyan conocimiento. Apunta al desarrollo de habilidades, pues los estudiantes no solo memorizan un concepto, ellos adquieren la capacidad para poder desenvolverse de forma autónoma ante otras situaciones de aprendizaje.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Si se deben considerar, pues de esa forma, se vuelve un concepto más cercano y al cual los estudiantes le encuentran sentido y aplicabilidad.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No, en lo que respecta a capacitaciones en el área de geografía, debo reconocer que no le he dado prioridad, no por falta de interés, sino porque dentro del currículum abarca pocos contenidos y en otros es más bien transversal. Pero reconozco que es una necesidad.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si fortalecen el desarrollo de habilidades, los alumnos pueden aplicar a situaciones concretas, lo que conocen sólo en teoría.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí, en 1º medio se puede vincular la unidad referida a Población y la Vida en la Ciudades; cuando se habla de las características de las ciudades, su estructura, fácilmente se les podría llevar al centro y desde ahí explicar la estructura de Osorno.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No, no las conozco, o al menos con su nombre en específico no.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí, cada vez que se puede y que la contingencia lo permita, de esa forma se vuelve una disciplina más cercana y de utilidad para comprender el medio y la sociedad en la cual el alumno se desenvuelve.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, con cosas simples del entorno se pueden explicar procesos más complejos y también si se los lleva a terreno, pueden salir de la rutina.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio: 1
2º medio: 1
3º medio:
4º medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Sí, porque los alumnos se apropian de un tema y eso les permite tener una opinión, debatirla y mantenerla frente a otros.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Sí, efectivamente permite un mejor conocimiento de la realidad en la cual se desenvuelve y les permite una mayor comprensión del comportamiento del ser humano sobre el espacio.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Porque valoran más el medio en el cual se desenvuelven, pues le encuentran mayor sentido, ya sea para ellos o para otros.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Si deben poseer conocimientos básicos acerca de lo que se va a observar, debe existir un marco teórico antes de llevarlos a la práctica. Pero también durante el trabajo de campo y después debe haber retroalimentación.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Debe haber una guía preestablecida de trabajo, aunque puede haber un espacio para que alumnos realicen preguntas o resuelvan inquietudes.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
No, quizás por falta de tiempo o coordinación para que coincidamos. No obstante sería enriquecedor si fuera multidisciplinario.

PROFESOR 7

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Sí, apunta a la disminución de contenidos curriculares en historia, las cuales además son más actuales y cercanos a los estudiantes. Además apunta al desarrollo de habilidades en los estudiantes.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque apunta a que los alumnos sean partícipes de su proceso de aprendizaje y ellos mismos construyan conocimiento. Apunta al desarrollo de habilidades, pues los

estudiantes no solo memorizan un concepto, ellos adquieren la capacidad para poder desenvolverse de forma autónoma ante otras situaciones de aprendizaje.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Si se deben considerar, pues de esa forma, se vuelve un concepto más cercano y al cual los estudiantes le encuentran sentido y aplicabilidad.

4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente

No, en lo que respecta a capacitaciones en el área de geografía, debo reconocer que no le he dado prioridad, no por falta de interés, sino porque dentro del currículum abarca pocos contenidos y en otros es más bien transversal. Pero reconozco que es una necesidad.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.

Si fortalecen el desarrollo de habilidades, los alumnos pueden aplicar a situaciones concretas, lo que conocen sólo en teoría.

6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

Sí, en 1º medio se puede vincular la unidad referida a Población y la Vida en la Ciudades; cuando se habla de las características de la ciudades, su estructura, fácilmente se les podría llevar al centro y desde ahí explicar la estructura de Osonro.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente

No, no las conozco, o al menos con su nombre en específico no.

8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.

Sí, cada vez que se puede y que la contingencia lo permita, de esa forma se vuelve una disciplina más cercana y de utilidad para comprender el medio y la sociedad en la cual el alumno se desenvuelve.

9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente

Sí, con cosas simples del entorno se pueden explicar procesos más complejos y también si se los lleva a terreno, pueden salir de la rutina.

10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
- 7° básico:
8° básico:
1° medio: 1
2° medio: 1
3° medio:
4° medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
- Sí, porque los alumnos se apropian de un tema y eso les permite tener una opinión, debatirla y mantenerla frente a otros.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
- Sí, efectivamente permite un mejor conocimiento de la realidad en la cual se desenvuelve y les permite una mayor comprensión del comportamiento del ser humano sobre el espacio.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
- Porque valoran más el medio en el cual se desenvuelven, pues le encuentran mayor sentido, ya sea para ellos o para otros.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
- Si deben poseer conocimientos básicos acerca de lo que se va a observar, debe existir un marco teórico antes de llevarlos a la práctica. Pero también durante el trabajo de campo y después debe haber retroalimentación.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
- Debe haber una guía preestablecida de trabajo, aunque puede haber un espacio para que alumnos realicen preguntas o resuelvan inquietudes.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
- No, quizás por falta de tiempo o coordinación para que coincidamos. No obstante sería enriquecedor si fuera multidisciplinario.

PROFESOR 8

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Aún no lo tengo claro, considerando que como institución lo hemos realizado en varias oportunidades. Creo que los cambios son buenos siempre y cuando se ponga énfasis en el desarrollo de los aprendizajes.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Creo que este paradigma debe ir de la mano con las mejoras desde el punto de vista sico-social de nuestros alumnos.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Es totalmente necesario para el logro de un “Aprendizaje Significativo”
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
Sí, somos la única asignatura que genera actividades fuera del aula, con terrenos fuera de la ciudad.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Sí, de todas maneras, el hecho de salir del aula ya hace que los alumnos tomen otra actitud frente a los aprendizajes.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
No, lo menos que incorpora el currículum es la temática de la geografía; por lo que tenemos que orientar éstas dinámicas bajo nuestras planificaciones.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No

8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí, desde el punto de vista local es que generamos visitas a museos dentro y fuera de la ciudad (Museo Los Colonos de Frutillar). Pero con respecto a problemáticas en la geografía, sólo lo que tienen que ver con problemas medioambientales.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, los resultados son siempre positivos, tanto desde el punto de vista cognitivo como del desarrollo de aptitudes transversales.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio: 2
2º medio:
3º medio: 1
4º medio: 1
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Como construcciones subjetivas, permite que el estudiante guíe sus aprendizajes hacia sus antepasados.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Sí, cuando el estudiante observa su entorno comprende de mejor manera su realidad y las problemáticas de éste, para poder o tratar de resolverlas.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Porque aprenden desde su propia realidad (aprendizaje significativo). Esto hace que valoren lo que tienen y les permite crear instancias de participación grupal.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Sí, se debe realizar una clase antes para contextualizar a los estudiantes y después de “retroalimentación”

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Grupos de aprendizaje preestablecidos, pero mientras se desarrolla el temario los alumnos hacen preguntas y se responden en el momento.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
Sí, generalmente somos acompañados por profesores de biología, quienes hacen un acercamiento a las Ciencias Naturales.

PROFESOR 9

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Su propósito es mejorar la calidad de la educación. Pero de acuerdo a las reformas que se visualizan a la carrera docente esta no incentiva ni económicamente ni facilita laboralmente trabajar con tranquilidad el agobio laboral sigue existiendo.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Por supuesto que ayuda a construir su propio aprendizaje, pues se le enseña a pensar y sobre el entorno
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Las ideas que tiene el educando permiten ser un punto de partida para construir un nuevo conocimiento, corregido o mejorado o reforzado según corresponda.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Por supuesto el participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite a los estudiantes involucrarse activamente en su propio desempeño escolar.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Es muy escaso. Los contenidos de los programas de estudio que incluyen temáticas de geografía.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
Entender y analizar el espacio geográfico que nos rodea.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad?.SI – NO. Fundamente.
No pues los programas no lo permiten.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Lo potencia pues los relaciona con nuestro entorno real
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
3º medio: 2
4º medio: 2
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Incorporar y valorar sus saberes, sus opiniones, sus inquietudes.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
De acuerdo con lo planteado, un objeto consciente de su realidad, es capaz de construir y mejorar su entorno de manera más creativa y más positiva.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
La comprensión del medio que nos rodea, y el contacto con las realidades que nos rodean permiten al estudiante insertarse mejor y activamente en el entorno que nos rodea.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Los conocimientos básicos respecto a las actividades a desarrollar en un trabajo de campo deben ser internalizadas previamente por los estudiantes.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
La guía de trabajo de campo comprueba el cumplimiento de cada una de las actividades planificadas, y se trata de llevar una secuencia ordenada de los aspectos más relevantes que se dan a conocer o a investigar.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
Cuando la salida a terreno permite un trabajo interdisciplinario, se aprovecha esta instancia para incluir actividades que permitan aprovechar de mejor forma el tiempo destinado a la actividad.

PROFESOR 10

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
No, no hay reflexión en relación al fin de la educación. Se realizan breves ajustes, pero no cambiar los paradigmas.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Propende al desarrollo de habilidades, que aprendan a la construcción de sus propios conocimientos. Creo que hay que realizar cambios, que apunten al desarrollo de habilidades, dejando el foco que apunta a la adquisición de aprendizajes.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Si, apuntan al aprendizaje de los “significativos” para el estudiante.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No, Tiempo, recursos
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
No, son planes centralizados, confeccionados por burócratas que no consideran la diversidad de nuestra realidad geográfica.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Si aprendizaje significativo
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si, conocimientos previos, aprendizaje significativo.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
4º medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Más que conciencia crítica permite ordenar sus ideas.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Si, trabajo práctico y significativo
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Antes, para tener un contexto teórico y referencial.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

PROFESOR 11

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
No, debido a que según mi punto de vista, la base que debe guiar el aprendizaje de los alumnos, es la contextualización de contenidos desde lo cercano. Al tener una reforma que sólo estandariza y fomenta contenidos mínimos obligatorios impuestos desde Santiago, no da pie al desarrollo de un curriculum flexible que nos permita partir desde lo cercano....
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Debido que al dar al estudiante la “libertad” de formar un pensamiento propio, a partir de la apreciación y comprensión del medio social y su entorno. Elimina todo tipo de dogmas y pensamientos impuestos, sobre todo, en términos ideológicos. Debido a lo anterior, este paradigma fomenta un espíritu crítico y con ello aprendizajes verdaderamente significativos.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Debido a que es más fácil construir conocimiento, cuando partimos de supuestos conocidos previamente. Por lo anterior, si consideramos el entorno del alumno y por los aprendizajes previos como base de partida, estoy convencido de que es mucho más fácil seguir creciendo en términos de conocimiento.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
Si, participando de reuniones no académicas, pero de instituciones que fomentan la construcción de conocimiento.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si, sobre todo las metodologías que involucran herramientas visuales o audiovisuales, en lo personal observo que los alumnos de hoy están muy familiarizados de estas herramientas, facilitan significativamente habilidades y destrezas.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
No, en lo absoluto

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
No, debido a que los planes y programas con los que trabajo, no incluyen la geografía como disciplina. Fundamental, sólo como un auxiliar al servicio de la historia y las otras ciencias sociales.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, es más fácil comprender elementos concretos más que abstracciones, en otras palabras, es mucho más fácil “apreciar la subida de las aguas del río Rahue” que las causas que provocan la pigmentación de las aguas del río de la Plata.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
4º medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Si, debido que permiten ordenar las ideas antes de argumentar a plantear un determinado pensamiento.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Creo que sí, es lo ideal, no obstante, en lo personal no cuento con los recursos ni instancias para ello.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Debido a que vivenciar una realidad más que llenar nuestro cerebro con teorías y explicaciones e terceros, nos permite hacer que nuestros aprendizajes tengan sentido.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
De todas formas antes, pero también después debido a que la retroalimentación también es fundamental para el aprendizaje.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
No realizo trabajo de campo
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
No realizo trabajo de campo

PROFESOR 12

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Lo intenta pero ajeno a la realidad tanto del tipo de alumnos como de los tiempos y dificultades del profesor.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Pone al alumno en una situación de protagonismo.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Teóricamente pero no cumple a cabalidad.

4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No por razones personales y a veces externas.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Si, si el alumno adopta una actitud activa en las acciones.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Depende de las unidades. A veces si.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí, es una necesidad para hacer de la disciplina una actividad de interés.
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, existe mejor fundamentación en el análisis que va acorde a la realidad.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
4º medio:
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
Sí, se amplía y fortalece el análisis.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Siempre es un aporte.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Por su fundamento, basado en lo real.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Sería ideal.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Ambas situaciones.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
No, es complejo, por la realidad administrativa.

PROFESOR 13

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
En lo personal creo que por sobre el criterio educativo se impone uno de carácter neoliberal (economía). Afirmación surgida del hecho que las propuestas del profesorado una vez más no fueron consideradas a la hora de elaborar un nuevo proyecto educativo.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Creo que eso depende del estilo de aprendizaje o forma como los jóvenes aprenden mejor. En lo que corresponde a mis prácticas pedagógicas es el más utilizado.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
A través de un diagnóstico se puede establecer cuál es el modelo más adecuado y de acuerdo con ello la aplicación es más efectiva y de alguna forma garantiza una mejor disposición de los alumnos para el trabajo en aula y en terreno cuando corresponde.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
No
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
El alumno está más dispuesto ¿o disponible? Cuando la metodología es de su agrado y ellos sienten que aprenden y lo que están haciendo tiene un sentido definido.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí, aun cuando si hacemos una comparación con lo que existió en los comienzos de mi quehacer docente, la geografía ha ido “desapareciendo” de los planes y programas de estudio.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
No.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Si, particularmente el entorno del alumno, la temática urbana rural y medio ambiente
9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí. Conocer la realidad refuerza positivamente el conocimiento inicial del alumno.
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
7º básico:
8º básico:
1º medio:
2º medio:
4º medio:

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

Yo diría que fundamentalmente le ayuda a descubrir de manera efectiva lo que existe a su alrededor en una primera instancia. Posteriormente y a través del trabajo de campo puede comprender algunos de los procesos que se desarrollan dentro del espacio geográfico.

13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?

El trabajo en terreno será siempre fundamental pues la visión de la realidad desde el punto de vista teórico que nuestro alumno posee es limitada. En general el joven está hoy encerrado en un espacio tecnológico y se preocupa más de aparatos tecnológicos (teléfonos, juegos) que de su entorno.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Generalmente el nivel de conocimiento básico que nuestros alumnos poseen respecto de determinados temas es bastante elemental. En general, las actividades en terreno le permiten adquirir algo más sin llegar a un nivel regular de complejidad.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?

Preestablecidas pero siempre con un espacio en donde el estudiante puede hacer sugerencias, comentarios o consultas referidas a alguna situación no contemplada en el documento.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente

Sí, según afinidad con colegas y también con características del trabajo. Ej. trabajo en zona de Puyehue (Parque Nacional) los docentes del área de Ciencias.

PROFESOR 14**I. AREA DOCENCIA**

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Sí en términos de contenido, pero los sistemas o mecanismos de medición de la calidad de la educación no son los más adecuados, no considera la diversidad.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
No considero que este sistema sea pertinente. Consume tiempo y el mecanismo de medición sigue siendo en un alto porcentaje conductista. N todo caso es mejor, el conductismo es preciso y la cobertura es más completa.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Considera que desarrolla habilidades pero no fortalece los aprendizajes, sólo en geografía, tiende a generar aprendizajes significativos.
4. ¿En su experiencia profesional ha tenido posibilidades de capacitación para desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente
Sí
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en sus estudiantes? Fundamente.
Sí, construcción de información, interpretación de datos y la ubicación espacial y temporal.
6. De acuerdo a los Planes y Programas, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
Sí.
8. ¿Incorpora en los contenidos de Geografía problemáticas relevantes presentes en la actualidad? SI – NO. Fundamente.
Sí.

9. La influencia de conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí, sólo en la ubicación local, hay que hacerla trascender a un marco de representaciones espacial mayor por la limitante visual del alumno (capacidad de visualizar el espectro espacial)
10. ¿Cuántas actividades extra aula realiza con sus estudiantes durante un año lectivo?
- 7º básico:
8º básico:
1º medio: 3
2º medio: 3
3º medio: 2
4º medio: 2
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas, permiten desarrollar una conciencia crítica en el estudiante ¿Por qué?
No, si no existe un cuestionamiento existente o que le preceda un cuadro comparativo.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Sí, se contrasta con los elementos de cambio que están presentes en procesos a lo largo del tiempo.
13. ¿Por qué el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores en los estudiantes?
Dependiendo de la sensibilidad del alumno puede identificar todas las cadenas insertas en el ecosistema y comprender nuestra ubicación en esta cadena identificando la dependencia existente hacia el medio natural.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, sus estudiantes deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Sí, hay que prepararlos para el aprendizaje esperado significativo.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje diseña usted: preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Preestablecidas, pero también un espacio para las interrogantes de los alumnos.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente con otros colegas? SI – NO. Fundamente
No, por razones de horario y sobrecarga curricular de todos los docentes.

Anexo XII - Transcripción Entrevista estudiantes

ESTUDIANTE 1

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

NO, en general se orienta a fomentar la evaluación de los docentes y jerarquizarlos de acuerdo a como son los resultados de sus evaluaciones. Además las evaluaciones están orientadas al ámbito de manejo de contenidos y no estudian el ámbito de desarrollo valórico de los estudiantes.

Puede que esta reforma educacional fomenta este orientada a la mejora de la calidad en la educación, pero solo se orienta a ciertos ámbitos de la educación.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

Porque busca una mejor participación de los estudiantes en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los establecimientos educacionales. También se enfoca en fomentar métodos y técnicas de aprendizajes innovadores y didácticos que mejoren el proceso de aprendizaje e incentiven las capacidades de los estudiantes dentro de la dinámica en clases.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Si se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante, porque así se fomenta la experiencia previa de estos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, también gracias a estas ideas previas y espacio subjetivo favorece al conocimiento individual y general de cada estudiante.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

NO, porque he hecho mi práctica profesional en un colegio de educación nocturna, entonces debido a la hora y la edad y responsabilidades fuera del establecimiento de los estudiantes, se me hace difícil realizar estrategias metodológicas fuera del aula.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

Las metodologías activas fortalecen distintas cualidades en su formación como docente porque fortalecen los conocimientos y experiencias de manera dinámica y no como una acumulación de datos y conocimiento.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

SI, porque las actividades que podemos encontrar buscan entender el entorno local de los estudiantes para luego analizar de mejor manera los hechos y entornos nacionales y globales.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente

8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.

SI, en los contenidos de geografía pueden apreciarse diferentes actividades y problemáticas que involucran hechos locales como encuestas en el colegio o sector de procedencia y problemáticas como análisis de datos demográficos.

9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente

SI, porque se puede utilizar el conocimiento previo del estudiante para realizar actividades y ejemplificar algunos datos y contenidos geográficos.

10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

Si creo que permiten desarrollar una conciencia crítica, puesto que según las estrategias de desarrollo cognitivo que utilizemos en las clases, se puede fomentar la conciencia crítica del estudiante.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

SI, porque se está llevando al estudiante a una realidad que favorece en gran medida la comprensión del entorno y del espacio geográfico, gracias a esta experiencia se desarrolla un sujeto consiente y responsable de su entorno y realidad.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

SI, porque gracias a este contacto, el estudiante desarrolla una conciencia crítica de su realidad y crea nuevas relaciones y contactos entre el grupo curso y el entorno.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Siempre es necesario tener un conocimiento básico antes de realizar un trabajo de campo o actividad fuera del aula, para así comprender mejor las actividades que se deben realizar.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente

He recibido conocimientos previos para lo que vamos a observar, también he recibido técnicas de estudio para realizar las actividades, como también hemos tenido espacios para aclarar dudas y escuchar información complementaria acerca del trabajo de campo.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

SI, porque podemos complementar datos geográficos con datos históricos y viceversa, también se producen hechos que permitan trabajar en datos o técnicas geográficas y mejorar estos datos y técnicas con información cultural relacionada con el entorno.

ESTUDIANTE 2

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

Creo, que se queda sólo en lo que es “orientar” y en una intencionalidad por mejorarla y desde parámetros que no son los más adecuados para indicar que la educación mejora. Sólo el hecho de determinar a través de cifras, pruebas y constantes competencias la calidad de la educación, es un antecedente de que la mirada a la educación debe ser replanteada. Creo que la Reforma no fomenta mejoras, sino que refuerza los sentimientos de competencias y de cifrar todo.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

El Paradigma Constructivista le da al estudiante las herramientas necesarias para que éste pueda ser autónomo en su proceso de aprendizaje. En definitiva le permite ser capaz de construir y reconstruir conocimiento, además de formarse juicios propios, ser parte activa de su realidad y transformarla. Por supuesto que mejora el aprendizaje del estudiante, ya que lo hace replantearse los mismos contenidos y comprenderlos en su totalidad.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Creo que siempre deben considerarse, ya que el estudiante, si bien pertenece al contexto de un establecimiento educacional, también está inserto en un espacio importante que es su comunidad, su ambiente familiar, y en general su realidad inmediata fuera del ambiente del colegio. En esta realidad el estudiante ya ha aprendido, tanto valores y conductas, como también contenidos. Este acercamiento le ha entregado ya un aprendizaje, tal vez no el óptimo, pero debe tenerse en cuenta a la hora de plantearse la tarea de educar.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

No he tenido la oportunidad de desarrollar estas estrategias, ya que la única ocasión en que me correspondió “acompañar” a estudiantes en una salida a terreno del Instituto en el cual hago mi práctica, la actividad fue planeada como trabajo de campo, pero terminó siendo un paseo. Las pautas elaboradas por el departamento de Historia, iban orientadas si, a la percepción del paisaje y a realizar comparaciones entre paisajes intervenidos y no intervenidos.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.
Considero que sí. Fortalecen nuestra formación, ya que si queremos construir un aprendizaje activo, es necesario primeramente que nuestras metodologías también lo sean, y que favorezcan el desarrollo y/o fortalecimiento de la creatividad, que es algo que muchas veces no se toma en cuenta, y que sirve en todos los niveles de la enseñanza y el aprendizaje.
6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Existen temáticas relacionadas con la realidad inmediata. En todos los módulos de geografía hay temáticas que dicen relación con la comunidad o con la región. Creo sin embargo que no en todos los módulos se da la oportunidad de trabajar directamente y de forma activa en esta realidad más próxima.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce los nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
Tengo conocimientos sobre los nuevos paradigmas de la educación geográfica. Estos van orientados mayormente a relacionar la geografía no sólo con lo particular del contenido geográfico, ni entenderla como ciencia aparte, sino que enseñarla ligada al tema social, a lo que es la geografía humana o también a los temas de bienestar. Generalmente buscan entender las dinámicas geográficas en su totalidad, integrando fenómenos geográficos, poblaciones, personas y el impacto que todo esto ocasiona. Lo que busca más que nada es la globalidad del contenido geográfico, sin dejar de lado la particularidad de cada fenómeno.
8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Son incorporados, sobre todo en lo que son los 2 últimos módulos de geografía. Temáticas relevantes tales como la planificación urbana o lo que son los fenómenos naturales que afectan los asentamientos humanos, el caso particular de nuestra región, etc.
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Conocer el entorno es un factor que suma mucho y ayuda en el aprendizaje. Ya que uno tiene una mirada previa, aunque sea sencilla de lo que sucede alrededor nuestro. Y esto se va mejorando, potenciando y entendiendo más a medida que aprendemos

contenidos geográficos, porque podemos relacionar lo que ya sabemos con los elementos que no conocíamos.

10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?

Primer año: _____2_____

Segundo año: _____3_____

Tercer año: _____3_____

Cuarto año: _____1_____

(de lo que recuerdo)

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

Creo que ayuda a seguir desarrollando esta conciencia, y como estrategia metodológica creo que sí favorece bastante porque como toda estrategia busca lograr algún tipo de respuesta de parte del estudiante, y en este caso esas respuestas siempre llegan, en lo que respecta a mi experiencia en el área disciplinar.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

Creo que sí favorecen siempre y cuando las tareas a realizar en ese trabajo de campo tengan relación no sólo con la descripción, sino que con la comprensión del fenómeno observado y con el análisis del espacio geográfico considerando todos los aspectos que hay en él. Esto ayuda a que uno se sienta parte de la realidad y creo que es el primer paso para poder gestar cualquier cambio.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

El contacto con la realidad favorece la formación de los valores que uno pueda tener, ya que los valores y las costumbres pueden ser la respuesta a la realidad en la que uno se encuentra. A medida que uno se va desarrollando más como estudiante y joven esto se va modificando acorde a nuestras nuevas percepciones. El contacto con esta realidad y la comprensión entre otras cosas también forma nuestra conciencia.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Creo que son necesarios conocimientos previos básicos para un trabajo de campo. Particularmente en Geografía, yo llamaría conocimientos básicos a tener idea en lo que es la ubicación espacial, o las relaciones entre los diferentes elementos del paisaje. Igual depende de la clase de trabajo de campo que quiero realizar, porque es diferente un trabajo descriptivo de uno de análisis.
15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente
En los casos que recuerdo, se dieron ambas cosas. Primeramente una guía preestablecida, para ordenar un poco el trabajo a realizar, también se dieron espacios a dudas y datos complementarios.
16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente
Creo que en el caso de las salidas en Geografía, se relacionaba mucho con la historia, pero es algo propio de la carrera en sí. Sin embargo más allá de esta relación casi obvia no experimenté una interdisciplinariedad en lo que respecta a los trabajos de campo.

ESTUDIANTE 3

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
Desde mi perspectiva la reforma educacional busca mejorar la calidad en la educación como uno de los principales ejes a tratar en educación, pero los temas de fondo que realmente necesita la profesión docente aun no son tratados, es decir si queremos calidad debemos partir por terminar en agobio laboral del profesor para que así se dedique más tiempo a elaborar material pertinente para sus clases, partiendo de esta premisa y también en la reducción de estudiantes en sala se lograr mejorar la calidad en la educación.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Desde mi punto de vista el paradigma constructivista permite generar en los estudiantes aprendizajes significativos, donde el estudiante es el actor principal en el aula de clases, otorgando más realce educativo al aprendizaje autónomo del individuo. Por otro

lado permite generar un sentido de pertenencia del estudiante en contenidos que el docente está revisando.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Es muy necesario hoy en día trabajar en base a las ideas previas de los estudiantes y también a la concepción que ellos poseen de su espacio, de esta manera se logra mejorar el aprendizaje debido a que el estudiante toma una mayor conciencia del entorno en donde se encuentra generando consigo una mayor participación en este a través de diversas actividades de intervención en el espacio.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

No, debido a que aún no se me ha dado la posibilidad de generar estas instancias de aprendizaje significativo donde el estudiante sea parte de su entorno social.

Pero por otro lado es complejo generar estrategias metodológicas fuera del aula debido a lo burocrático del sistema educativo chileno, donde es necesario hacer una solicitud para posteriormente evaluar la posibilidad de llevar a cabo estas instancias, también la escasez de recursos en colegios municipales imposibilita generar este tipo de estrategias.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

Claro que si debido a que somos nosotros como futuros docentes necesitamos generar instancias donde realmente seamos los actores principales en el aula tanto creando como generando debate en torno a alguna problemática.

Por lo demás este tipo de habilidades son claves para el buen desarrollo de nuestra docencia y así nos permite generar una mejor asimilación de los estudiantes hacia el contenido.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

En relación al currículo profesional y las experiencias obtenidas a lo largo de los años, me es posible visualizar que las temáticas geográficas vinculan enormemente la realidad que nos rodea, es decir se problematiza los elementos que generan el entorno provocando así un mejor entendimiento del espacio y de las nociones geográficas, por lo tanto podemos dar un respuesta acertada en función de que elementos permitieron la formación del espacio en el cual nos desenvolvemos.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Sí. En relación a los cambios del suelo, el clima incluso en el estudio de la población, se toman datos del pasado y se relación con la actualidad, y en algún se trabajo con información actual (uso de cartas o mapas digitales)
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Sí. Desde observar un simple puente hasta un gran paisaje que es conocido, sumado a la enseñanza del profesor y la herramientas dadas, se puede lograr un mejor aprendizaje del entorno, aun si es uno desconocido.
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
- Primer año: ____2____ Segundo año: ____4____
- Tercer año: ____5____ Cuarto año: _____
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?
Sí. Porque esta permite una mejor organización del conocimiento que vamos almacenando, ordenándolo de acuerdo a lo que se estudie y llevarlo en práctica de ser necesario. Así se puede lograr tener una visión más crítica de lo que se estudia y observa, puesto que nuestra mirada será más objetiva, determinada y mas amplia.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

Sí, pero este también debe ir complementado con una clase teórica, para cuando se realiza un trabajo de campo, se tengan las habilidades necesarias para la comprensión de los procesos geográficos. Un trabajo de campo sin instrucción geográfica, solo nos lleva a un mundo de alcances subjetivos. En relación al acercamiento de la realidad, si la genera, pues al estar en contacto con el medio, ya sea geográfico, social, etc, se genera un aprendizaje significativo que es igual a generar un estado consciente de la realidad.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores?
¿Por qué?

Eso depende de lo que se estudie. Si es el estudio de un paisaje se podrán determinar características como el relieve, el suelo, clima, etc. pero si visitamos uno que es ajeno al paisaje tradicional conocido, como por ejemplo, un vertedero, una playa contaminada, una hidroeléctrica en medio de un parque nacional, si podría generar además de lo ya mencionado anteriormente un desarrollo valórico sobre lo que se estudia, por lo que al estar en contacto con la realidad solo favorecerá al desarrollo de valores sobre el impacto negativo que se ejerce en el.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Esto debe ser antes. Hacer un trabajo de campo sin una clase teórica, no permitirá tener un enfoque de estudio al momento de analizar las características en un trabajo de campo.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Fundamente
Estas han sido preestablecidas. Por lo que relacionar lo que se estudia con lo que se exige resulta complejo, ya que a veces estas guías no son las adecuadas para el estudio de dicho trabajo de campo.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente
Se podría decir en algunos casos, pues cuando se trabaja en un lugar donde existen culturas o pueblos originarios (San Juan de la costa) se puede generar un trabajo interdisciplinario, donde la geografía de lugar, sumado a la historia de sus habitantes permitirá hacer un estudio de ciencias diversas.

ESTUDIANTE 4

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

No. Pues en los puntos no establece de qué manera estos serán llevados a cabo y hacia que aéreas serán dirigidos (status sociales altos, medio y bajos). El tema de la segregación no se prioriza como una problemática educacional, y si bien esta reforma está en el “papel”, aun no es llevada a cabo en la práctica mediante este gobierno, y como es de esperar de la reformas tampoco podemos dar seguridad si esta será aplicada o administrada durante el próximo gobierno, ya que esta solo intenta responder a una situación actual.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

Es mejor que los otros, pues este al menos, se centra en el aprendizaje del alumno(a) y de cómo lo construye de una forma dinámica y didáctica su propio conocimiento, no dejando de lado el rol que el docente cumple mediante este paradigma, pues a su vez, tanto el cómo los estudiantes aprenden.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Totalmente de acuerdo. Entran a cumplir un rol activo dentro del aula al dar su opinan sobre el tema a tratar de manera colectiva, además así el docente pude determinar que tan desconocido es para ellos la nueva temática, por otro lado, esto acerca más al estudiante hacia el propio aprendizaje y los favorece porque esto lleva a desarrollar aún más sus conocimientos mediante lo que saben y o que aprenderán.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

No. Aun no se ha dado la oportunidad de preparar algo fuera del aula, lo que no descarta de que si se pueda

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

Sí, porque esto produce un mayor dinamismo entre los estudiantes- profesor, fomentando también la creatividad y preparación de una clase, además de generar un espacio innovador y distinto a la de las clases tradicionales.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Sí. Estas se ven reflejadas en las salidas a terreno, donde se puede estudiar el espacio no solo a partir de libros o fotografías, sino, mediante la observación de la propia realidad que se desea analizar.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Si. En relación a los cambios del suelo, el clima incluso en el estudio de la población, se toman datos del pasado y se relación con la actualidad, y en algún se trabajo con información actual (uso de cartas o mapas digitales)
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si. Desde observar un simple puente hasta un gran paisaje que es conocido, sumado a la enseñanza del profesor y la herramientas dadas, se puede lograr un mejor aprendizaje del entorno, aun si es uno desconocido.
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
Primer año: _____2_____ Segundo año: _____4_____
Tercer año: _____5_____ Cuarto año: _____
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?
Si. Porque esta permite una mejor organización del conocimiento que vamos almacenando, ordenándolo de acuerdo a lo que se estudie y llevarlo en práctica de ser necesario. Así se puede lograr tener una visión más crítica de lo que se estudia y observa, puesto que nuestra mirada será más objetiva, determinada y mas amplia.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

Si, pero este también debe ir complementado con una clase teorica, para cuando se realiza un trabajo de campo, se tengan las habilidades necesarias para la comprensión de los procesos geográficos. Un trabajo de campo sin instrucción geográfica, solo nos lleva a un mundo de alcances subjetivos. En relación al acercamiento de la realidad, si la genera, pues al estar en contacto con el medio, ya sea geográfico, social, etc, se genera un aprendizaje significativo que es igual a generar un estado consciente de la realidad.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

Eso depende de lo que se estudie. Si es el estudio de un paisaje se podrán determinar características como el relieve, el suelo, clima, etc. pero si visitamos uno que es ajeno al paisaje tradicional conocido, como por ejemplo, un vertedero, una playa contaminada, una hidroeléctrica en medio de un parque nacional, si podría generar además de lo ya mencionado anteriormente un desarrollo valórico sobre lo que se estudia, por lo que al estar en contacto con la realidad solo favorecerá al desarrollo de valores sobre el impacto negativo que se ejerce en el.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Esto debe ser antes. Hacer un trabajo de campo sin una clase teórica, no permitirá tener un enfoque de estudio al momento de analizar las características en un trabajo de campo.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente

Estas han sido preestablecidas. Por lo que relacionar lo que se estudia con lo que se exige resulta complejo, ya que a veces estas guías no son las adecuadas para el estudio de dicho trabajo de campo.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

Se podría decir en algunos casos, pues cuando se trabaja en un lugar donde existen culturas o pueblos originarios (San Juan de la costa) se puede generar un trabajo

interdisciplinario, donde la geografía de lugar, sumado a la historia de sus habitantes permitirá hacer un estudio de ciencias diversas.

ESTUDIANTE 5

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque permite que el estudiante desarrolle una crítica, opine sobre alguna temática, fortalezca el trabajo en equipo y ayude en la construcción del conocimiento.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Sí. Creo que mediante conocimiento previo y el espacio subjetivo es en donde el estudiante relaciona el contenido para construir conocimiento.
4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.
No. Hasta la fecha no se han dado las condiciones para realizar actividades fuera del aula de clases.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.
Si. Permite que exista una mejor comprensión ejercitando y aplicando metodologías activas. Son un aporte importante para mi formación como docente.
6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Si. Actualmente se realizan actividades relacionadas con realidades del entorno.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Si. Se dan a conocer problemáticas dentro del contexto en que vive el estudiante y también se incluyen problemáticas globales.
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si. Es bueno no sólo ver, sino también mirar; poder opinar y aportar. Saber algo o tener un conocimiento previo ayuda absolutamente al aprendizaje
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
Primer año: _____ Segundo año: _____
Tercer año: _____ Cuarto año: _____
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Si. No es lo mismo explicar en aula o a través de material impreso a recibir el conocimiento en terreno. Para entender la geografía hay que verla en su realidad.
13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?
Si. La realidad puede que no sea o se vea igual para todos, pero en forma grupal se analizan los pro y los contras que nos hacen ver o pensar de una misma manera. Nos permite aceptar cambios y proponer otros. Nos permite de igual manera poder cuidar lo que tenemos, independiente de lo que sea o la cantidad que sea. El respeto y el

cuidado por el entorno en la ciudad o el campo, en fin los valores se mantienen o se adquieren con el contacto directo e inmediato.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Antes, definitivamente. Inclusive saber elementos personales se deben llevar. Necesario es saber antes dónde, cuándo, porqué, se realiza la actividad. Todo se complementa en terreno.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Fundamente

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

Si . Se recurre a todo material que se posee y el conocimiento de otras disciplinas. Se recurre a todo conocimiento previo que se tenga para trabajar en terreno.

ESTUDIANTE 6

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

No busca mejorar la calidad en si solo se encarga de hacer que los docentes realicen de mejor manera su labor en el aula que básicamente es la de formar a los estudiantes para que hagan una buena Prueba Simce y PSU que no demuestran realmente la formación de estos.

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

De alguna u otra manera en la actualidad se necesita dejar atrás los modelos tradicionales de realizar las clases, aquellas en donde el docente era aquel que todo lo sabía y solo él podía hablar de algún contenido. En la actualidad se necesita que el estudiante también sea participe de su aprendizaje para que este sea de alguna manera significativo en su futuro y para lo cual el paradigma constructivista es una de los métodos más adecuados para realizar actividades que incentiven la participación del estudiante.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

La experiencia del estudiante es un factor que siempre debería estar presente en el aprendizaje que se le entrega durante las horas de clase ya que nos permite hacer que el contenido que se le aplica no le sea ajeno al conocimiento que este tiene acerca de diversos temas y permite que se complementen ideas que puedan tener los estudiantes.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.

Si, a pesar de que parece una tarea muy difícil siempre se pueden realizar metodologías que hagan que el estudiante siga aprendiendo sin la necesidad de estar encerrado en una sala de clases, como los terrenos que se pueden realizar con los cursos, como visitas a museos, áreas verdes; todo aquello sirven para que el estudiante aprenda de diferentes maneras.

5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.

Siempre es necesario en el desarrollo de los docentes que se apliquen los contenidos a través de metodologías activas pues si se hicieran de la manera tradicional solo se estarían formando a docentes tipo enciclopedia que repiten solo lo que le indican en su formación y no sería capaz de realizar análisis crítico ni mucho menos de opinión.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente

En la mayoría de los casos las temáticas de geográficas solo se limitan al aspecto teórico que corresponde a investigaciones que no necesariamente se relacionan con la realidad próxima de nosotros como futuros docentes, lo que indica que esto debe ser modificado para así poder llevar a cabo la práctica de lo teórico.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente

8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.

Sí, pero solo en algunos casos que sirven de alguna manera para ejemplificar ciertas situaciones a nivel general.

9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos?
SI – NO. Fundamente
Si pues eso nos permite llevar a cabo el reconocimiento geográfico que se nos enseña en el área de geografía y a su vez nos ayuda al momento de realizar clases en las prácticas
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
Primer año: ____2____ Segundo año: ____3____
Tercer año: ____3____ Cuarto año: ____1____
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?
Si pues aplican de maneras distintas la forma de abordar los contenidos

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Si favorece a la comprensión de los sucesos que ocurren en el espacio y a su vez desarrolla un sujeto consciente de su realidad pues es un aspecto que la persona puede comprobar in situ, es decir, se puede en la práctica saber porque ocurren los sucesos que ocurren en nuestros entornos.
13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?
Si favorece el desarrollo de valores ya que permite la interacción directa con el entorno en comparación con el aspecto teórico que solo se limita a lo explicado en la sala de clase y no puede ser aplicado en la mayoría de los casos.
14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?
Siempre es importante tener conocimientos básicos antes de los trabajos de campo por que le permite a nosotros como estudiantes tener una base o respaldo al momento de tomar datos de un lugar.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes? Fundamente

En la mayoría de los trabajos de campos los docentes entregaban los espacios para responder las interrogantes con el fin de poder aplicar los contenidos abordados en la sala de clases.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

Si en la mayoría de los casos las salidas a terreno se tienen que realizar no solamente apoyada de una disciplina sino que también se tienen que tener otras que puedan apoyar de manera más completa a la investigación

ESTUDIANTE 7

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.

No, lamentablemente la Reforma Educacional fomenta un ambiente competitivo entre los distintos establecimientos educacionales de nuestro país, debido a que se convive con distintos elementos evaluativos que se encargan de desviar el principal propósito de la educación

2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?

Si, aunque para lograr aprendizajes significativos es necesario que se implemente una metodología que pueda ser aplicada en todas las áreas del conocimiento, para generar en los estudiantes un objetivo común que pueda ser integrada en los saberes que el posee, que son formados dentro de su propio contexto social, económico y cultural.

3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?

Se debe considerarse el espacio subjetivo del estudiante además de las ideas previas porque contribuyen a que los estudiantes se familiaricen con los contenidos que se trabajaran, debido a que le otorgan un carácter de importancia en torno a todas las problemáticas sociales que existen en nuestro presente y buscar por medio de un aprendizaje constructivista pueda ayudar a generar soluciones para afrontar la realidad.

4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.
Sí, pero solamente ocurrió una vez el año 2014 en las dependencias de la Universidad de Los Lagos, fue una experiencia muy importante para la formación de los estudiantes debido a que aprendieron a utilizar un recurso informático que en ese momento fue la creación de poster temáticos de la Guerra Fría, sin embargo hay que considerar que este proceso de sacar a los estudiantes de su aula es complejo ya que muchas instituciones educativas ponen muchas trabas que les impide a los estudiantes salir de su aula de clases.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.
Estando en un periodo de tiempo donde la información se encuentra masificada en los medios de comunicación como el internet, libros, películas, documentales, diarios entre otros es importante que los estudiantes tenga una posición activa dentro de la sociedad para ello es importante fomentar la participación de estos dentro del aula al momento de resolver problemáticas.
6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Si, ya que muchos de los contenidos que se trabajan responde a una realidad que vivimos sobre todo dándole un énfasis a nuestro carácter de regionalista que posee la Universidad de Los Lagos conociendo más íntegramente el contenido con las salidas a terreno que se efectúan por lo menos una vez por semestre.
Todo esto resulta importante porque conocemos en forma activa las principales fortalezas y debilidades que posee nuestro entorno próximo contrastándola con nuestra realidad a nivel nacional.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
Si aunque muchos de estos paradigmas se enfocan sobre todo en la búsqueda de un aprendizaje significativo en los estudiantes por medio de una estrategia constructivista donde busca que por medio de las experiencias de los estudiantes se pueda trabajar el contenido bajo una óptica más cercana hacia este.
Este enfoque busca cambiar la enseñanza tradicionalista donde solo se enfocaba en concretar conocimientos sin considerar la opinión de los estudiantes.

8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Si, la enseñanza de la geografía se centra en la resolución de problemáticas locales y eso se visualiza en los numerosos estudios que trabajan los profesores, por ello muchos de estos estudios son incluidos dentro de la enseñanza de la disciplina, provocando una mayor asimilación del espacio cercano a los estudiantes que estudien el contenido.
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si, gracias a la asimilación que produce conocer de buena forma el contenido haciendo el contraste con las diversas estudios y teorías geográficas que se trabajan en clases, claramente potencia el aprendizaje ya que no solo se conoce el contenido por los libros y documentos, se puede hacer geografía desde la propia realidad que nos proporciona el entorno, bajo las distintos enfoque que se puede estudiar y explicar esta dinámica geográfica.
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
Primer año: ____1____ Segundo año: ____2____
Tercer año: ____1____ Cuarto año: ____n/a____
11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?
No, debido a que este elemento presenta un estudio poco innovador aunque es muy eficaz para lograr conocer la teoría de un conocimiento pero para lograr la conciencia crítica que les facilita a los estudiantes conocer la realidad en terreno donde puedan desarrollar todas sus capacidades que pueden ser trabajadas mediante esquemas cognitivos que resultan muy útiles para conocer la teoría de una ciencia del conocimiento.

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente
Claramente desarrolla un grado de comprensión importante en las personas que estudian el espacio debido a que es más fácil situarse en el espacio geográfico con las respectivas ventajas y desventajas que este ofrece.

Otro aspecto importante de mencionar que el trabajo de campo ayuda a que los estudiantes sean críticos con su entorno permitiéndole buscar posibles soluciones en cuanto a las complejidades que esta presenta.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores?
¿Por qué?

Si porque cuando se trabajan temas como la pobreza por ejemplo los estudiantes logran visualizar los efectos que producen este producto social por ello la relevancia que tendrá más significativo si los estudiantes pueden observar directamente este hecho que se puede desarrollar dentro de un trabajo de campo.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Antes de la actividad, porque les permitirá a los estudiantes tener las herramientas necesarias para la correcta realización de un trabajo de campo por ello es imprescindible que exista lecturas de documentos, cartografías, videos entre otros que ayuden a los estudiantes asimilar la importancia del trabajo de campo por medio del conocimientos previos que ayuden en el desenvolvimiento del espacio que se trabajara.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Fundamente

Son guías que son comentadas anteriormente con los profesores por ello no son preestablecidas, debido a que existe previamente un consenso antes de la realización de un trabajo de campo donde existen los espacios reales donde se pueden aclarar las dudas e interrogantes.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente

No, porque muchas veces se comete el error se trabajar contenidos propios de la especialidad aunque pese a verse como algo negativo es complejo lograr esto debido a que para lograr un aprendizaje interdisciplinario debe estar presentes varios profesores que les permitan a los estudiantes trabajar bajo distintos parámetros de las ciencias como puede ser la historia, geografía, antropología, sociología entre otros.

ESTUDIANTE 8

I. AREA DOCENCIA

1. Según su punto de vista, la Reforma Educacional actual, ¿se orienta a fomentar la mejora en la calidad de la educación? SI – NO. Fundamente.
No conozco en detalle la actual reforma educacional.
2. ¿Por qué considera usted que el Paradigma Constructivista ayuda a mejorar los aprendizajes en los estudiantes?
Porque contribuye a una mejor construcción de conocimiento de manera recíproca entre profesor-estudiante, en donde pasa a ser un protagonista de su propio aprendizaje generando interés, motivación y reforzando tanto la curiosidad investigativa como la autoestima del estudiante, al considerarse válida e importante su realidad próxima y su participación.
3. De acuerdo al Modelo Educativo Constructivista, ¿se debe considerar las ideas previas y el espacio subjetivo del estudiante? ¿Por qué cree usted que favorece los aprendizajes?
Si se debe considerar, pues es la mejor forma de bajar los contenidos a los estudiantes, partiendo de su propia realidad, de sus propias concepciones o nociones sobre determinado tema o proceso, así, el estudiante se apropia de su aprendizaje y le encuentra una utilidad para su vida, considerándolo cercano y no ajeno a este.
4. ¿En su experiencia como estudiante profesor, ¿ha tenido posibilidades de desarrollar estrategias metodológicas fuera del aula? SI – NO. Fundamente.
Aún no he tenido la experiencia de trabajar con los estudiantes fuera del aula.
5. ¿Las metodologías activas fortalecen el desarrollo de habilidades y destrezas en su formación como docente? Fundamente.
Fortalecen en el sentido de situarnos como guías, tutores o facilitadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues les daremos las herramientas necesarias para que se desenvuelvan y construyan su aprendizaje, generando una formación más integral tanto del docente en el sentido de que para poder lograr eso integraríamos tanto la disciplina de historia y geografía como la pedagogía, también, pues enseñaríamos a aprender en vez de entregar solo información.

6. En el currículum de formación profesional, ¿las temáticas de Geografía involucran actividades relacionadas con su realidad próxima? Fundamente
Si las incorporan, pues están enfocadas en gran parte en una geografía local y regional además de las formas en como bajar los contenidos geográficos a los estudiantes a los cuales les haremos clases.

II. AREA DISCIPLINAR

7. ¿Conoce lo nuevos paradigmas de la educación geográfica? Fundamente
Tengo nociones de la educación geográfica de hoy en día, pero específicamente en cuanto a paradigmas se refiere, por el momento no los conozco, considerándose una responsabilidad personal por la no búsqueda de estos.
8. ¿En los contenidos de Geografía se incorporan problemáticas relevantes presentes en la actualidad?. SI – NO. Fundamente.
Si se incorporan, pues ya no se considera a la geografía como la disciplina netamente física donde solo era una descripción del entorno (relieve, cuencas, cordilleras, atmosfera, etc.), más bien se distribuye en una serie áreas como la geografía humana, en donde se incorpora el rol del ser humano en el espacio, con todas las problemáticas asociadas a este, ya sea distribución, planificación territorial, identidad, contaminación, urbanización, etc.
9. Conocer el entorno próximo ¿potencia su aprendizaje de conocimientos geográficos? SI – NO. Fundamente
Si lo potencia en la medida que llevamos a la práctica los conocimientos ya adquiridos, o al revés, es la fuente del estudio de la misma geografía, por lo tanto, nos da una mirada directa sobre la realidad que es observada y analizada, y nos da un acercamiento a los hechos que ahí se desenvuelven, si conocemos nuestro entorno próximo, se nos hace incluso más fácil asociar los conocimientos geográficos y comprenderlos de mejor formas
10. ¿Cuántas actividades extra aula, en el área de la Geografía, ha realizado como estudiante?
Primer año: ____1____ Segundo año: ____2____
Tercer año: ____3____ Cuarto año: ____1____

11. Considera que los esquemas cognitivos, como estrategias metodológicas ¿Le permiten desarrollar una conciencia crítica? ¿Por qué?

Creo que si, en la medida que la propia experiencia y noción de la realidad de cada persona aunque sea de forma subjetiva y diversa en cada individuo, contribuye ese primer contacto con el entorno que los rodea, a un primer análisis de la vida y como esta se desarrolla, ese primer contacto con las problemáticas sociales que ellos mismos viven, lo que si contribuye primero a generar una opinión y en segundo lugar , llegar a conformar una visión crítica respecto a su propia realidad, la cual debe ser guiada por un conocimiento más completo en el cual el profesor contribuirá a formar(además de su entorno social y familiar).

III. AREA METODOLOGICA: TRABAJO DE CAMPO

12. El Trabajo de Campo, como estrategia metodológica ¿favorece la comprensión de procesos que ocurren sobre el espacio geográfico y desarrolla un sujeto consciente de su realidad? Fundamente

El trabajo de campo contribuye a la formación del estudiante, a la construcción de la identidad a través del entorno e incluso al aporte de valores. También favorece a la comprensión de procesos que se desarrollan en el espacio geográfico y es una manera eficaz de concretizar conocimientos teóricos que se adquieren a través de la experiencia vivencial sobre este. En la medida que el estudiante amplía su conocimiento sobre la realidad y el entorno que lo rodea, se hace parte de él, y al apropiarse de él, se hace responsable sobre el mismo.

13. ¿Cree usted que el contacto directo con la realidad, favorece el desarrollo de valores? ¿Por qué?

Si lo favorece, pues el conocimiento y contacto directo con la realidad, es la máxima prueba de cómo funciona todo en este mundo, en que condiciones se encuentra, como se desarrolla, y la importancia del mismo, se puede generar empatía, preocupación, respeto, cuidado, incluso puede unir a la gente al sentirse parte de él y al sentirse responsable sobre las acciones humanas y como estas impactan tanto el entorno natural como cultural, seres vivos y dinámicos cuyas acciones generan cambios.

14. Considera usted que para realizar un Trabajo de Campo, deben poseer los conocimientos básicos ¿antes o después de la actividad realizada?

Creo que es innovador generar ambas instancias dependiendo de lo que se quiera lograr, es decir, sería una buena forma captar la noción de los estudiantes sobre su entorno a través de la observación y percibir las cosas más llamativas para ellos y el

tipo de análisis que hacen, para posteriormente construir los conocimientos los cuales serán aplicados al volver a realizar la actividad, pero desde un nuevo enfoque o reforzando lo observado pero con una base sólida, con objetivos claros y concisos sobre lo que se quiere obtener. De todas formas lo recomendable es siempre tener conocimientos previos a la hora de hacer un trabajo de campo, para que este no se convierta en un mero paseo.

15. Cuando realiza Trabajo de Campo ¿Qué tipo de guía de aprendizaje recibió de parte del docente: ¿preestablecidas o da los espacios para que responda sus interrogantes?
Fundamente
Mixtas, he recibido preestablecidas y algunas en las cuales se dan los espacios.

16. Al momento de organizar una salida a terreno ¿se aprovecha esa instancia para trabajar interdisciplinariamente? SI – NO. Fundamente
Creo que no se han trabajado interdisciplinariamente las salidas a terreno, a lo más la lógica conexión de geografía e historia, pues no ha habido docentes de otras disciplinas en el propio trabajo de campo, no se le han dado otra orientación que no sea la geográfica y social (por eso relaciono a la historia), los informes o el proceso evaluativo no tiene un trabajo conjunto con otras disciplinas, así que considero que no se ha hecho un trabajo interdisciplinar entre otras disciplinas que no sea historia y geografía.