



El paisaje integrado, elemento central de acción didáctica en la enseñanza de la geografía. El caso de Chile

Rosser Bianchi Parraguez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**EL PAISAJE INTEGRADO,
ELEMENTO CENTRAL DE ACCIÓN DIDÁCTICA EN LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.
EL CASO DE CHILE**

Tesis doctoral

Doctoranda: Rosser Bianchi Parraguez

Director: Antonio Gómez Ortiz



**Programa de Doctorado en Geografía, Planificación Territorial
y Gestión Ambiental
Universidad de Barcelona
Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional
Barcelona 2014**

EL PAISAJE INTEGRADO,
ELEMENTO CENTRAL DE ACCIÓN DIDÁCTICA EN LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. EL CASO DE CHILE

Tesis doctoral
Doctoranda: Rosser Bianchi Parraguez
Director: Antonio Gómez Ortiz
Universidad de Barcelona

Barcelona, 2014

Índice

Agradecimientos

Presentación 11

Introducción

1. Geografía y Paisaje; proyección educativa 17

2. Objetivos, hipótesis de trabajo y metodología 24

Capítulo 1. El paisaje como objeto de estudio necesario en el curriculum de Geografía

1.1. El paisaje y su justificación en la enseñanza 27

1.2. El concepto geográfico de paisaje. La Geografía como ciencia educativa del paisaje 29

Bibliografía del capítulo 35

Capítulo 2. Geografía, paisaje y didáctica: hacia una didáctica del paisaje integrado.

2.1. El paisaje tema preferente de estudio en Geografía: objeto y alcance 37

2.2. Relación educación geográfica y paisaje 43

2.3. La didáctica del paisaje como procedimiento de transmisión de conceptos y valores 46

2.4. Perspectiva educativa de la didáctica del paisaje 48

Bibliografía del capítulo 55

Capítulo 3. Geografía y paisaje en la Enseñanza Media del sistema educativo chileno.

3.1. Organización del sistema educativo de Chile 57

3.2. Estructura del Curriculum 61

3.3. El curriculum de Enseñanza Media y la Geografía 64

3.3.1. Análisis de los Decretos por Nivel (Enseñanza Media y General Básica)	66
3.3.1.1. Enseñanza Media	
3.3.1.1.1. Decreto 300/1981. Objetivos generales	66
3.3.1.1.2. Decreto 220/1998. Objetivos fundamentales	69
3.3.1.1.3. Decreto 254/2009. Objetivos fundamentales	70
3.3.1.1.4. Decreto 614/2013. Objetivos de aprendizaje	71
3.3.1.2. Enseñanza General Básica	
3.3.1.2.1. Decreto 256/2009. Objetivos fundamentales	71
3.3.1.2.2. Decreto 439/2012. Objetivos fundamentales y obligatorios	74
3.4. Los Decretos 240/1998, 220/1998 y el Ajuste Curricular de 2008 y su respuesta al estudio del paisaje	77
3.4.1. Primer año de Enseñanza Media	80
3.4.2. Segundo año de Enseñanza Media	82
3.4.3. Tercer año de Enseñanza Media	83
3.4.4. Cuarto año de Enseñanza Media	84
3.5. Bases curriculares de 7º a 2º Medio (Decreto Supremo de Educación 614/2013)	87
3.6. Valoración y crítica del currículo. La situación de la Geografía durante estas últimas décadas	87
Bibliografía del capítulo	91
Capítulo 4. La práctica docente de la Geografía en el aula	
4.1. Problemática que no resuelve el currículo chileno	93
4.2. La formación inicial del profesor de Historia y Geografía en Geografía	98
4.2.1. La transmisión de los conocimientos geográficos de paisaje en el aula	101
Bibliografía del capítulo	104
Capítulo 5. Diagnóstico descriptivo de la práctica docente en Enseñanza Media. Evaluación del problema de estudio.	
5.1. La labor docente en la enseñanza de la Geografía: diagnóstico y definición de acciones	105
5.2. Una diagnosis descriptiva: hacia un enfoque socioeducativo del paisaje	108
5.3. Confección del instrumento evaluativo	110
5.3.1. Estructura del instrumento evaluativo	110
5.3.2. Modelo aplicado	117

5.4. Resultados	124
5.4.1. Análisis por criterios establecidos, ítems correspondientes y grupos de cursos encuestados	125
5.4.2. Interpretación global de resultados	141
5.4.2.1. Muestra 1. Alumnos de cuarto año de Enseñanza Media	142
5.4.2.2. Muestra 2. Alumnos de primer año de Enseñanza Media	143
Bibliografía del capítulo	144
Capítulo 6. Reflexiones para la propuesta de un modelo didáctico-curricular de alcance disciplinar del paisaje en Enseñanza Media.	
6.1. La implementación en el aula de los conocimientos geográficos	145
6.2. La construcción de una visión sistémica para la óptima percepción del conocimiento geográfico	146
6.3. ¿Para qué enseñar?	148
6.4. ¿Qué enseñar?	150
6.5. ¿Cómo enseñar?	152
6.5.1. ¿Cómo enseñar de manera sistémica a desarrollar procesos de Pensamiento creativos, críticos y resolutivos?	152
6.5.2. ¿Qué estrategias se pueden desarrollar en la práctica docente?	154
6.6. ¿Qué evaluar y cómo evaluar?	156
6.6.1. ¿Qué evaluar?	157
6.6.2. ¿Cómo evaluar?	158
Bibliografía del capítulo	161
7. Conclusiones	163
8. Bibliografía general	167
Resumen	176
Abstract	178

Agradecimientos

La tesis doctoral **El paisaje integrado elemento central de acción didáctica en la enseñanza de la Geografía. El caso de Chile**, ha sido una obra de gran importancia en la vida profesional de la autora. Sin embargo no es fruto solamente del trabajo de una sola persona, han sido varios sujetos e instituciones, que con sus acciones reales y abstractas, concretas y emotivas, han concurrido en la realización y finalización de esta investigación. A todos ellos se les reconoce y agradece su valioso apoyo.

A aquellos que, por amor familiar, cariño personal o amistad, han aportado con paciencia, el estímulo y la sabiduría para motivar la persistencia de la tarea en momentos de desaliento o cansancio.

Al profesor Antonio Gómez Ortiz, director de la tesis, que, sin temor a la lejanía y a los problemas que ocasiona el trabajo a distancia, aceptó el desafío y lo efectuó con agrado, óptimo profesionalismo y gran erudición.

A la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, que dio a la autora oportunidad de cumplir la quimera de la realización de un doctorado en una instancia de su vida de madurez y arduo trabajo.

A los profesores y profesoras españoles y chilenos de la Universidad de Barcelona, que con sabiduría y humildad académica, aportaron los conocimientos y competencias al aprendizaje de un profesional dedicado a la didáctica del paisaje.

A los compañeros y compañeras del curso de doctorado por su apoyo y amistad.

A los alumnos de Didáctica de la Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez que integraron a su aprendizaje conocimientos de geografía desde un enfoque diferente pero, sobre todo, con una pasión por la enseñanza del paisaje.

A los alumnos y profesores de los colegios y cursos encuestados que colaboraron desinteresadamente en la investigación.

A todos los que se han omitido, quizás por olvido, pero nunca por ingratitud.

...Y a Dios por otorgarme fuerza y energía para llegar a esta instancia.

Muchas gracias a todos.

Presentación

El dinamismo del geosistema que alerta en cuanto al futuro del mundo, la necesidad de la sostenibilidad del orbe, el creciente aumento demográfico, y otras particularidades sociales y económicas del momento actual, nos plantean la necesidad de la educación geográfica. Se hace imperioso que el ser humano tenga conciencia de las vicisitudes de la naturaleza y del compromiso que se debe tener con ella para protección y salvaguarda.

Cada día esta afirmación es procedente. Organismos como la UNESCO están preocupados por la educación del ambiente, reconocen que la educación geográfica desarrolla competencias y habilidades en la población en favor de un mundo en un sistema espacial equilibrado. Para la UNESCO, el desarrollo sostenible depende del conocimiento que en materia de geografía y paisaje tengan las sociedades (Haubrich et al. 2007). Es, por tanto, importante instruir y sensibilizar desde la educación lo relativo a paisaje como entidad integradora, por ser en él donde las sociedades desarrollan sus actividades y manifiestan sus aspiraciones de un mundo más solidario y comprometido con la igualdad y paz social.

El conocimiento geográfico del paisaje se encamina, a grandes rasgos, por dos vertientes interconectadas, pero distintas en su metodología y finalidad. Una, de carácter científico y aplicado que visualiza ese espacio geográfico como territorio, que investiga en él analizando y explicando su funcionamiento, para, así después, planificarlo y determinar localizaciones de uso en beneficio de la sociedad. Éste enfoque podría corresponder al geógrafo académico o profesional.

La otra vertiente, también a grandes rasgos, es la educativa cuya misión es incorporar saberes geográficos espaciales, a través de la Didáctica, a los

alumnos y así desarrollar competencias que permitan, en este caso concreto, reconocer y valorar el paisaje, entendiéndolo como morada donde habita y desenvuelve sus formas de vida. Esta es la misión de la Geografía como ciencia educativa del paisaje. Ambas visiones se encuentran cuando la sociedad debe satisfacer necesidades para subsistir hoy y en el futuro.

Esta tesis quiere centrarse en esta segunda vertiente, la de la educación geográfica a través de la Didáctica de la Geografía. Y para ello se tomará como referente de estudio la educación en Chile, en particular el nivel Medio. ¿Por qué enseñar Geografía?, ¿Cómo debemos enseñar Geografía?, ¿Qué Geografía debemos enseñar?, ¿Qué alcance curricular tiene el paisaje en la educación geográfica?. Son todos ellos interrogantes que estarán presentes en esta tesis y que intentaremos analizarlos y contestarlos.

La propuesta de trabajo de esta obra pretende ensamblar y armonizar el significado y alcance que tienen en educación cuatro conceptos entrelazados: Geografía, Paisaje, Didáctica y Sistema. El paisaje es la manifestación formal de la realidad geográfica, configurada en el espacio terrestre. En él se guarda y revela el tiempo de los procesos biofísicos y humanos, siendo la Didáctica la disciplina que ordenará y sistematizará principios e ideas, técnicas y habilidades, en definitiva, la encargada de generar competencias. Este será, por tanto, el discurso a seguir.

En esta tesis se pretende incorporar una visión de aprendizaje de la Geografía a partir de una perspectiva de conjunto de los elementos que conforman el paisaje “el sociopaisaje educativo” (Bianchi, 2013), considerándolo como elemento central de acción didáctica donde el estudiante es uno más de los engranajes que conforman la educación, quizá el de mayor relevancia. Este enfoque educativo permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje genere competencias y habilidades pero, también valores éticos de comportamiento social, en línea similar a la propuesta de García Ruíz y Jiménez (2006) y García Ruiz (2006) en sus Principios Didácticos Docentes.

El estructura de la tesis y su contenido se organiza atendiendo a seis capítulos, las conclusiones, y la bibliografía general y anexos, precedido ello con una introducción.

Tras la Introducción el capítulo primero (*El paisaje como motivo necesario de estudio en el curriculum de Geografía*) proyecta la necesidad de incluir el paisaje de la mano de la Geografía, en el curriculum de la educación. Para ello desarrolla el concepto geográfico del paisaje y justifica su inclusión preferente en Geografía, y de ambos su proyección instructiva de conocimientos y saberes y valores sociales en el marco de la educación Básica y Media de Chile.

El capítulo segundo (*Geografía, paisaje y didáctica, hacia una Didáctica del paisaje integrado*) desarrolla e incrementa principios e ideas de las relaciones entre ciencia geográfica, el paisaje como sistema y la didáctica como disciplina que desarrolla el aprendizaje de saberes, habilidades y actitudes y valores de comportamiento social. Se retoma el rasgo distintivo de la Geografía como ciencia con proyección educativa. Acerca del paisaje se demuestra su posición privilegiada de estudio y transversalidad y trasposición didáctica en el currículo de Geografía.

El capítulo tercero (*Geografía y paisaje en la Enseñanza Media del sistema educativo chileno*) muestra, a partir de los cambios de políticas educacionales en las últimas décadas, como se contempla la enseñanza de la Geografía en Chile. Sus aciertos y desaciertos. Para ello se hace un estudio de los decretos y los cambios curriculares acaecidos en el país a partir de la década de los 90 en el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Enseñanza Media y también, en menor medida, de la Enseñanza Básica. Del contenido de esta legislación se hace una valoración crítica de aciertos y errores. a nivel de Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC).

En el capítulo cuarto (*La práctica docente de la Geografía en el aula*) se afronta la práctica docente en el aula y de ella se resaltan las debilidades que presentan los estudios sobre paisaje que se atribuyen a deficiencias del

currículo, a la formación inicial del profesorado y, como respuesta a ello, a la trasmisión de los conocimientos geográficos en el aula.

A lo largo del capítulo quinto (*Diagnosia descriptiva de la práctica docente en Enseñanza Media. Evaluación del problema de estudio*), se plantea y desarrolla el proceso seguido de evaluación de la labor docente en Geografía en Enseñanza Media. Para ello se diseña un instrumento evaluativo (encuesta) que se ha aplicado a una población de alumnos de 1º y 4º año de Enseñanza Media de dos instituciones educativas de diferente perfil. Los resultados han sido depurados convenientemente, tratados estadísticamente y reflejados en gráficos. Posteriormente han sido analizados, interpretados y valorados.

En el capítulo sexto (*Reflexiones para la propuesta de un modelo didáctico-curricular de alcance disciplinar del paisaje en Enseñanza Media*) se desarrollan una serie de ideas clave en favor de crear un modelo didáctico-curricular de enseñanza de la Geografía desde postulados integradores, al tiempo que se toma como marco referencia temático el paisaje. Para ello, y teniendo en consideración el desarrollo de los anteriores capítulos se reflexiona acerca de las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Qué evaluar y cómo evaluar?.

Finaliza la tesis con las Conclusiones donde se resaltan las ideas troncales desarrolladas a lo largo del texto: la particularidad de la Geografía como ciencia que armoniza la creación de saberes científicos y el desarrollo de valores sociales, la situación de la Geografía en la legislación educativa de Chile y su reflejo en el curriculum de la Enseñanza Media, la valoración de la práctica docente del paisaje geográfico en las aulas de Enseñanza Media chilenas, a partir de un instrumento evaluativo (encuesta) propio y, para finalizar, la reflexión que a manera de propuesta se hace para la redacción de una propuesta de modelo didáctico-curricular de alcance disciplinar del paisaje en Enseñanza Media.

Bibliografía

Bianchi Parraguez, R., & Rubio González, R. (2013). Analisis de las estrategias que desarrollan los profesores de 7° a 1° Medio para el desarrollo del pensamiento crítico y resolutivo en H, G y C.S. *Actas XX Congreso Colombiano de Geografía Una Geografía para otro mundo posible*. Ibagué (Colombia), Universidad de Tolima.

García Ruiz, A. L., & Jiménez, J. A. (2006). *Los principios Científicos y Didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y la Historia*. Granada, Ed. Universidad de Granada.

García Ruiz, A. L. (2006). Scientific-Didactic Principles: The Archetype to Teach Geography and History. *The international Journal of Learning*, 12: 39-46

Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. Lucerna, Suiza.

Introducción

1. Geografía y Paisaje: proyección educativa

Educar es un proceso social que permite la transmisión de valores, saberes, costumbres y formas de actuar que conforman la cultura de un grupo social. La sociedad para preservarse crea elementos que le dan luz y permiten la socialización. La transmisión es concomitante con el proceso educativo que habilita la evolución constante de la entidad cultural.

El escenario de vida y evolución de las entidades culturales es el espacio. En la medida que el ser humano ha intervenido en él, ha derivado en un concepto más amplio: el de paisaje.

Es el paisaje, por ser el motor de vida y el motivo de conocimiento de las sociedades, el ámbito de estudio de muchas ciencias y, entre todas, de la geografía que es objeto de estudio que comparte con otras disciplinas, pero que a diferencia de aquellas, lo ha incorporado con una visión de síntesis de los elementos que lo definen. En el paisaje acontecen los fenómenos geográficos que permiten al ser humano vivir y evolucionar.

La cantidad de fenómenos que acontecen e interrelacionan en el paisaje hacen de la Geografía una ciencia transversal y de síntesis (Panareda, 1973), al integrar en su discurso, desde una perspectiva sistémica, el estudio de los elementos biofísicos y sociales que componen al paisaje como espacio geográfico dinámico.

La visión integrada que la Geografía otorga al paisaje desde su vertiente social la sitúa en una posición privilegiada para analizar y resolver problemas espaciales y territoriales. “La geografía es una ciencia social capaz de contribuir a dar soluciones a los conflictos que pueden derivar de las relaciones

de interdependencia que hay entre el binomio naturaleza y sociedad” (Gómez Ortiz et al, 1999, p.15).

Igualmente “Podría definirse, desde una perspectiva social y educativa, como la disciplina que analiza la organización social en los diferentes espacios terrestres” (Herrero Fabregat, 1995, pág. 17). De esta manera se convierte en la ciencia del espacio, del lugar, del paisaje, por lo que se debe desarrollar manifestaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias porque en su dominio cognitivo convergen, a modo de síntesis, todos los conceptos sociales que implican las actividades humanas.

Es indudable que a través de los tiempos la ciencia geográfica ha sido, cada vez más significativa para las sociedades. El espacio geográfico es el escenario de las acciones humanas, y en ese contexto las sociedades, desde el siglo XIX, reconocieron el valor pedagógico e instructivo de la enseñanza de la Geografía. El conocimiento del espacio, su estudio, hacia mediados del siglo XIX, ya fue incorporándose a las aulas universitarias. Un pedagogo como J. F. Herbart consideró a la Geografía como una disciplina de gran potencialidad para poder asociar conocimientos diversos y para ello defendía un método de enseñanza que partía del estudio del entorno (Frieria Suárez, 1995, p. 56). Así también, en la enseñanza en la geografía alemana se plantea un método de aprendizaje ampliando el radio de acción a partir de su entorno próximo.

En el mundo del siglo XX, la Geografía ya considerada como ciencia, a partir de su segunda mitad adopta paradigmas de mayor nivel de teorización (Geografía cuantitativa, Geografía de la percepción, Geografía radical, etc.), lo que supondrá un enriquecimiento de su cuerpo doctrinal y para ello ha venido tomando ideas y principios de ciencias próximas (Sociología, Antropología, Psicología, Política, etc.) lo que ha supuesto ampliar su enfoque doctrinal con renovados paradigmas, que han impregnado igualmente a la faceta tradicional educativa de la Geografía (Capel, 1985).

En el orbe del siglo XXI donde por la globalización, la rapidez de las comunicaciones e ideas es casi instantánea, la enseñanza de la geografía

debe contemplar el paisaje como un producto social cambiante, sujeto a los intereses de las sociedades. Es por ello que, cada vez más, los estudios del paisaje desde la Geografía deben hacerse desde un modelo sistémico, tratando de relacionar los innumerables elementos que conforman el todo teniendo claridad que “el todo es más que la suma de las partes”.

Se ha considerado importante en nuestros tiempos desarrollar un conocimiento del paisaje en forma integral. Todo aquello que es partícipe de un geosistema de todos y para todos que conforma el motor de su evolución o de su involución, debe ser objeto de conocimiento y estudio de las sociedades. Pero haciéndolo con una visión renovada, con la concepción de un todo paisajístico funcional y cambiante.

El ser social del futuro debe sentirse un elemento más del geosistema, compartiendo intervención en interacción con todos los elementos que lo acompañan. Esto constituye un aprendizaje al incorporar a su conocimiento actitudes y valores por medio de la educación formal e informal. La forma de aprendizaje es importante y la acción didáctica es fundamental.

El ser humano en visión de porvenir debe cuidar su espacio social. De acuerdo al planteamiento de Redondo, “...espacio social es el lugar en que se materializan las relaciones sociales, siendo el resultado de la interacción de las colectividades sobre el medio geográfico” (Herrero Fabregat, 1995, p. 29). Allí existen intereses económicos, políticos e incluso militares que subyacen a la organización espacial, que debe tenerse en cuenta al hacer los planteamientos educativos relacionados con las competencias socio-ambientales, proponiendo “Formulaciones curriculares que correspondan a una geografía social integradora...” donde el currículum permita al estudiante integrar al conocimiento elementos de la sociedad tales como el modo de vida de su sociedad y otras, estudiando la naturaleza de las sociedades y de la cultura, analizando los procesos sociales y económicos. Ello hace que como ciencia del paisaje, la Geografía, deba ser una disciplina preocupada de los aspectos sociales, educativos y los aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de ésta.

En la evolución de la Geografía como ciencia, geógrafos y teóricos preocupados del paisaje han elaborado distintos paradigmas, rigiéndose por los principios geográficos (localización, causalidad, interdependencia, generalidad, temporalidad, etc.) (García Ruiz & Jiménez, 2007). Su valor educativo se verifica en la acción de reconocer estas teorías y aplicarlas a la realidad social de los educandos y en reconocer la relevancia del paisaje en las acciones y manifestaciones sociales, económicas, culturales, observables e interpretables en materia de educación geográfica. Los planteamientos de Luis Gómez (1980, p. 32), presentan una discusión teórica valiosa epistemológicamente, no obstante, fuera de enriquecer el examen acerca de la idea de paisaje, tiende a descomponer la visión del concepto en materia educativa. La validez de la noción de paisaje como sistema no es solo estudiar la totalidad. Cada totalidad presenta elementos que permiten el análisis y la interacción entre ellos y el todo.

La Geografía de hoy requiere de un enfoque que conlleve la interpretación de la realidad social, económica, política, cultural y ambiental en permanente proceso de transformación (Bonifanti, 2004). Según los planteamientos de Bonifanti (2004) la "Enseñanza de la Geografía se torna necesaria ante el nuevo orden internacional" y el docente frente a esta realidad histórica mundial debe integrar los cambios en un marco referencial que es el espacio geográfico. Tiene la obligación, según el autor, de transmitirlos no como hechos aislados, sino como una realidad holística para conseguir en los educandos una actitud reflexiva frente a los acontecimientos del mundo actual (Bonifanti, 2004).

El enfoque de la educación geográfica actual debe contemplar los procesos de aprendizaje, a partir de acciones procedimentales tales como la observación, descripción, interpretación y resolución de problemas. Se desprende de lo anterior el valor educativo de esta ciencia y el soporte que le presta el paisaje como objeto de estudio.

El estudiante de hoy es el adulto de mañana, con las funciones propias que debería asumir. Esto significa que es el constructor y/o destructor de su

paisaje, como también el receptor de las devastaciones producto de los fenómenos a que está expuesto en el medio ambiente. Lo que hace inherente su condición de desarrollar procesos de pensamientos activos. Por lo tanto la educación tiene la obligación de desarrollar las destrezas y capacidades que permitan “pensar el paisaje”.

La visión y misión de las sociedades no se puede separar de la acción educativa. Los conceptos, las ideas y teorías referentes a fenómenos que comprenden el conocimiento de una ciencia de tal envergadura como lo es la geografía, debe traspasarse a los miembros de la sociedad que no sólo son partícipe de ésta, sino gestores de los cambios que permitan la organización adecuada y responsable del espacio.

La institución escolar es la encargada prioritaria de transmitir al alumno progresivamente durante su estancia en la Escuela ideas y conceptos científicos sobre el paisaje y también valores y normas de conducta responsables sobre el mismo. De esta forma, aquél alumno estará capacitado en su sapiencia para recepcionar al paisaje como una entidad que debe cuidar y preservar. Es en todo ello donde radica el rol educativo de la Geografía en la Escuela.

Aprender geografía involucra directamente pensar el espacio, por lo tanto toda tendencia geográfica que permita razonar acerca de la relación del ser humano en su medio, es decir, razonar acerca del paisaje supone otorgar al quehacer didáctico en Geografía una dimensión integradora al servicio de la educación del alumno, incluso desde la educación infantil (Plata Suárez et al., 2005).

El hecho didáctico formal es una acción que lleva como fin el aprendizaje útil en el desempeño de la vida humana y que supuestamente permite al ser humano evolucionar y asegurar su existencia. Es la “escuela”, como ente organizado, la que habilita la sistematización del conocimiento.

Es aquí donde la educación debe intervenir, ya sea en las entidades sociales en cuestión o en la sociedad completa en el afán de influir en sus actitudes, sin

interferir en la estructura cultural de cada grupo, cambiar acciones, Y, sobre todo, ofrecer una educación geográfica de carácter interdisciplinario.

La misión de las sociedades no puede separarse de la acción educativa. Los conceptos, las ideas y teorías referentes a fenómenos que comprenden el conocimiento de una ciencia de tal envergadura como lo es la geografía, debe traspasarse a los miembros de la sociedad que no solo deben ser partícipes de éstas, sino gestores de los cambios que permitan la organización adecuada y responsable del espacio.

De acuerdo a lo planteado por Vilá Valentí (1983, p. 197), el filósofo Víctor Cousin, en su visión de la geografía, afirmaba: "...dadme el mapa de un país, su clima, sus aguas, sus vientos y toda su geografía física; dadme sus productos naturales, su flora, su fauna y yo me encargo de decirlos de antemano cómo será el habitante de dicho país y cuál será el papel que está desempeñando en su historia. Y ello no accidental, sino necesariamente; no en tal época, sino en todas". Sin reflejar, ni esconder los rasgos deterministas de esta filosofía, se puede manifestar que en un mundo globalizado tienen sentido hoy sus palabras, sobre todo si se observa que un alto porcentaje de la población del mundo corresponde a países pobres, cuyo sistema y calidad de vida depende directamente de su espacio; y el resto del planeta, el que corresponde a los países industrializados, tiene necesidad de sus materia primas. Lo que implica la necesaria preocupación social por el medio ambiente, el paisaje, la Geografía.

Teniendo en cuenta lo anterior se pretende en la presente tesis desarrollar un estudio hacia la apropiación del conocimiento geográfico, a través, particularmente del paisaje. Se trata de perfeccionar las relaciones entre geografía (como ciencia), paisaje (como objeto de estudio integrador) y didáctica (como procedimiento de transmisión de conocimiento y valores).

A partir del currículum formal de la disciplina geográfica en el ámbito escolar de la educación chilena (Nivel Básico y Nivel Medio), desarrollar actitudes destrezas, capacidades y competencias en torno al núcleo paisaje, no sólo

como territorio donde se instala la sociedad y desenvuelve sus actividades y formas de vida, sino también como medio ambiente y con un estilo de pensamiento sistémico que preserve la vida como un todo integrado no reduccionista. Todo lo anterior llevado al contexto de la nación chilena, donde la Geografía a nivel educativo no alcanza aún la relevancia que implica el significado social y educativo de esta ciencia.

En Chile se hace imperioso desarrollar conciencia de la importancia de la Geografía en el contexto social, económico y político. Es un país donde la configuración del medio nos otorga dones y cargas ambientales. Donde la economía se basa, en gran manera, en la riqueza de sus recursos naturales. Lo que hace necesario que toda la sociedad reconozca lo que posee, cómo cuidarlo y de qué manera reaccionar ante imperativos de la naturaleza. Ni el minero, ni el campesino, ni el habitante de las ciudades, por nombrar a algunos, pueden desarrollar su función en forma óptima si desconoce cómo funciona el espacio donde él se desenvuelve. El clima, el suelo, el relieve, las culturas milenarias de los pueblos, el peso de la historia reciente, son inevitables de conocer y comprender para intervenir de diversas formas el espacio. El ser humano lo interviene a cada momento, no obstante nunca piensa en todas las relaciones existentes en la cadena dinámica espacial, ni en los efectos futuros. El poder de este pensamiento activo sólo lo tiene la incorporación en la educación de una eficiente y eficaz enseñanza de la Geografía.

La cadena que otorgará el cambio en la conciencia ciudadana con respecto al paisaje, comienza en la educación. Por lo tanto, es indispensable otorgar a los profesores, como vieja clave en la educación del alumnado, tanto los saberes conceptuales como actitudinales y procedimentales que les conlleven a educar a los alumnos en materia geográfica con saberes sólidos y el convencimiento de la importancia social de la Geografía. Pero al mismo tiempo crear en ellos una actitud renovada en cuanto al alcance disciplinar y educativo de la Geografía. Y, también, dotar de herramientas metodológicas para evaluar su acción didáctica efectiva en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la

problemática paisajística y su conservación en Chile y el mundo, de acuerdo a los contenidos y objetivos señalados por el currículum formal y las políticas educativas chilenas.

2. Objetivos, hipótesis de trabajo y metodología

El objetivo de la tesis desea poner de relieve la importancia que posee el paisaje en la enseñanza de la Geografía y de esta forma propiciar una educación geográfica rica en competencias y valores en los alumnos chilenos de los Niveles Básico y Medio. Para ello se tendrá en consideración los fundamentos teóricos de la Ciencia del Paisaje y aquéllos otros derivados de la Didáctica de la Geografía, que se contrastarán con los objetivos curriculares de los diferentes cursos que incluyen temas geográficos (Subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), en los Niveles Básico y Medio del ordenamiento educativo de Chile. A partir de este objetivo general se contemplan, además, los siguientes objetivos particulares:

- a) Reconocer las estrategias didácticas que el profesor de Enseñanza Media desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje y la percepción de los alumnos en la recepción de los estudios geográficos.
- b) Desarrollar un modelo evaluativo que permita reconocer la forma de enseñanza del profesor y, al mismo, tiempo le permita la autoevaluación.
- c) Reflexionar y aportar ideas clave hacia una propuesta de diseño curricular de aula que permita un proceso de enseñanza aprendizaje del paisaje en forma sistémica.

En cuanto a la hipótesis de trabajo que planteamos resulta de la suma de las ideas siguientes:

- a) El actual currículum chileno del Subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no está diseñado otorgando a la Geografía la importancia que merece, pues progresivamente en el tiempo ha ido mermando su peso

disciplinar, en particular en el Nivel Medio, por lo que el paisaje, como núcleo transversal de conocimientos y competencias, queda cada vez más diluido y enmascarado en otras ciencias próximas.

b) Como derivación de lo anterior la práctica docente en Geografía en el aula está alejada del cometido que esta ciencia posee como disciplina formativa, en el suministro de contenidos científicos y técnicas, y educativa, en la transmisión de valores.

Respecto a la metodología implementada hay que resaltar que ha tendido a armonizar la descripción-explicación teórica del estado de la cuestión y su verificación en la práctica docente, a partir del seguimiento del trabajo de aula. Es decir, se ha abordado el objeto de estudio y se ha comprobado como éste se trasmite a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto al estado de la cuestión se han tenido presente las aportaciones de mayor relieve en relación al cometido de la Geografía como ciencia formativa y educativa. También acerca de cómo se concibe e interpreta el paisaje desde la ciencia geográfica y, por último, como debe éste debe presentarse al alumnado a partir de la Didáctica de la Geografía.

Respecto a la transmisión del conocimiento en el aula por parte de los profesores, se ha realizado un laborioso trabajo de análisis del ejercicio educativo en el aula, a partir de encuestas y entrevistas a alumnos de Educación Media, que ha permitido diagnosticar la realidad de la labor docente en el ámbito geográfico y del paisaje.

Bibliografía

Bonifanti, F. A. (2004). La enseñanza de la geografía: Cómo contribuir a la formación integral del perfil del alumno. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 15 Mayo 2004 www.reduc.cl.

Capel, H. (1985). *Las nuevas geografías*. Madrid, Salvat.

Friera Suárez, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.

García Ruiz, A.L., & Jiménez, J. A. (2006). *Los principios Científicos y Didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y la Historia*. Granada, Ed. Universidad de Granada.

Gómez Ortiz, A. y. (1999). *Batxillerat Geografía*. ECIR, València.

Herrero Fabregat, C. (1995). *Geografía y educación, sugerencias didácticas*. Madrid, Ed. Huerga & Fierro.

Luis Gómez, A. (1980). El geógrafo español. ¿aprendiz de brujo?. *Geocrítica*, 25: 27 - 40.

Panareda, J. M. (1973). Estudio del paisaje integrado. Ejemplo de Montseny. *Revista de Geografía*, VII: 157-165.

Plata Suárez, J., Martín Teixé, G. & García Ruiz, AL. (2005). La Geografía como herramienta articulante de la enseñanza de Educación Infantil. *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*. Lisboa, pp. 47-56.

Vilá Valentí, J. (1983). *Introducción al estudio teórico de la geografía*. Vol. 1. Barcelona, Ariel.

Capítulo 1.

El paisaje como objeto de estudio necesario en el currículum de Geografía

1.1. El paisaje y su justificación en la enseñanza.

El paisaje es el escenario donde las sociedades crecen y evolucionan, y por lo tanto, es un espacio donde se desarrolla el aprendizaje en todos los márgenes de vida. En una concepción sistémica, integrada, es un objeto de estudio para muchas ciencias, es interdisciplinar, no obstante para la Geografía resulta preferente por la situación que ella ocupa entre las Ciencias sociales y las Ciencias naturales, tanto en el nivel profesional como en el académico.

El paisaje es motivo de atención disciplinar para el geógrafo (profesor-investigador, docente y técnico-profesional). El profesor-investigador, instalado en el nivel universitario, desarrolla una metodología que observa, describe e interpreta las características del paisaje para su mejor comprensión, a partir de los elementos constitutivos (bióticos, abióticos y antrópicos). Analiza sus estructuras de acuerdo a sus interacciones, descubriendo así procesos. Diagnostica evaluando los datos obtenidos en función de las relaciones recíprocas entre ellos. Pronostica la evolución del geosistema de acuerdo con las condiciones actuales de éste, presentando una hipotética visión de la gestión del paisaje, y así, prevenir impactos en el funcionamiento. El geógrafo, docente, integrado ahora en el nivel de la educación obligatoria y secundaria, realiza el tratamiento de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía desarrollando un proceso didáctico que permite al alumno identificar el paisaje, reconocer sus elementos e interpretarlo en su máxima representatividad como escenario de la vida y el desarrollo de las sociedades. Y el geógrafo técnico-profesional reconoce el paisaje como el espacio donde la sociedad está instalada y lleva a cabo sobre él sus actividades por lo que ordena y planifica

usos de acuerdo con las características mejor acomodadas a las necesidades de la sociedad y respuesta del medio biofísico.

La Geografía en su proceso evolutivo ha tenido siempre, en su discurso, una connotación social como misión educativa. En el siglo XIX la Escuela regionalista planteó que el hecho geográfico se manifiesta en el paisaje. Y de acuerdo con Cholley, “El medio en que se desenvuelve la vida del hombre es la materialización de una serie de fenómenos, que pueden ser físicos y humanos. El paisaje es la expresión sintética de ello y el resultado de un proceso histórico, por la combinación dinámica de los elementos que lo integran” (Frieria Suárez, 1995, p. 56). A saber, la afirmación conlleva un significado social intrínseco: paisaje, sociedad y educación están íntimamente relacionados.

En el paisaje ocurren los fenómenos espaciales. Éstos tienen dos imágenes que el ser humano debe reconocer. La primera de ellas refleja la modificación del medio por las sociedades durante generaciones, sobre todo a partir de mediados del siglo XIX. El paisaje ha sido modificado de una manera violenta, en una noción errada de que el ser humano es su propietario. Es difícil en un mundo individualista incorporar la idea de que la sociedad es un elemento más, muy importante, en el paisaje, pero no en una posición de supremacía. Conocimiento que poco a poco se ha ido modulando en el currículum educativo.

En los últimos decenios conceptos geográficos-económicos como el de desarrollo sustentable, sostenibilidad del medio ambiente y otros, se han tendido a integrar a los contenidos del currículum, pero que aún no lo han hecho de manera plena en todos los ámbitos sociales y de alcance internacional (en particular políticos y de gobernabilidad).

La segunda vertiente de preocupación en el estudio del paisaje hace referencia a la vulnerabilidad del ser humano ante los fenómenos naturales de distinta índole y magnitud. Este planteamiento queda de manifiesto cuando día a día en el orbe acontecen catástrofes ambientales de diversa envergadura que los

seres sociales no somos capaces de prever, aun teniendo en cuenta las tecnologías más avanzadas. Basta con dar algunos ejemplos de lluvias torrenciales en el trópico que producen inundaciones de grandes dimensiones; plagas de insectos y otros animales que destruyen sembrados, vientos de mucha fuerza que arrastran poblaciones, sismos de gran magnitud, tsunamis, erupciones volcánicas, y otros, que el ser humano en la mayoría de los casos, no puede vaticinar.

El desafío que presentan estas imágenes es, ante todo, el saber resolver acerca de las acciones a emprender en ambas situaciones. Esto se logra mediante la educación, sobre todo la educación formal, donde el sistema educativo otorgue conceptos teóricos y prácticos procedentes de la investigación científica y que el maestro debe transponer didácticamente para que el común de la población los entienda y los haga suyos.

1.2. El concepto geográfico de paisaje. La Geografía como ciencia educativa del paisaje.

Se ha dicho que la Geografía tiene por objeto el estudio del espacio y sus dinámicas naturales y sociales. Todos los planteamientos derivados de la disciplina geográfica, tanto en su epistemología científica, como en la forma de transferirlos para difundir el conocimiento, comienzan en la entidad espacial. El espacio es el objeto de estudio, entre otras ciencias, también el de la Geografía.

Desde los principios de la Geografía como ciencia, con Humboldt, Kant, Hettner, y otros, perdura la visión de las variaciones espaciales. En aquel momento, el ámbito espacial es planteado como superficie terrestre, de utilidad comercial y logística, concepto que paulatinamente se va adaptando a las necesidades y la dinámica de la sociedad a lo largo del tiempo, lo que influyó en que “un número creciente de estudiosos se interesaron por establecer la Geografía como campo integral del conocimiento” (Hartshorne, 1991, p. 32 y 54).

Es, por lo tanto, el método el que gobierna y unifica la estructura de esta ciencia. La Geografía como ciencia espacial, plantea su campo de acción como el estudio de una gama diversa e imbricada de elementos, humanos y naturales integrados en la superficie terrestre. Por esto esta ciencia requiere de dos métodos diferentes; por un lado, una metodología donde se estudien las interacciones en el ámbito general y, por otro, un estudio regional particular de los eventos y procesos que acontecen en un área geográfica. La Geografía se interesa por el desarrollo de conceptos genéricos y principios y leyes generales, pero también por el conocimiento de como todos ellos analizan y explican los casos particulares o únicos (Hartshorne, 1991). Este modo de actuar llegó en algunos momentos a ser evaluada la Geografía como ciencia natural, en otros como ciencia social, dicotomía que tiende hoy a desvanecerse por una visión integradora, nacida a partir del advenimiento de la Teoría General de Sistemas TGS (Bertalanffy, 1976), donde el razonamiento sistémico permite interpretar el paisaje como la combinación de los elementos del geosistema de forma integrada, al unificar en el territorio el sistema biofísico y aquél otro social y económico.

La noción de paisaje no es sólo un planteamiento geográfico, “es un constructo”, una idea de la mente hecha concepto, perteneciente a la subjetividad de los valores de la estética. Por ello es necesario abordar la variedad de significados desde diversas vertientes. Más aún si se quiere llegar a una definición sistémica que contemple todos aquellos elementos que configuran la visión actual y didáctica de paisaje.

El concepto paisaje surge de la pintura en la idea de “pago,” aduciendo a una parcialidad del país que el artista captura en su obra. Según Maderuelo el idioma donde se “cristaliza” el término paisaje es el italiano, para nombrar el territorio, “il paesetto, il paesaggio” (Maderuelo, 2005).

De acuerdo con Martínez de Pisón, el paisaje es la forma del territorio, es la manifestación explícita de la realidad geográfica configurada en el espacio terrestre. Allí se guarda y revela el tiempo de acuerdo a la relación tiempo y espacio de Hettner. En él se suman hechos espaciales y valores.

El concepto de paisaje se crea por la relación entre un lugar como estructura física, tangible y el ser humano, que interpreta objetivamente este fenómeno a través de los sentidos. Es el resultado de una visión subjetiva. “Cada paisaje selecciona ángulos de la vida social y privilegia segmentos con infinidad de detalles e indicios que permiten imaginar el mundo, representarlo y en cierto sentido, transformarlo” (Gurevich, 2013, p. 29).

El paisaje participa en todos los hechos humanos y todas las manifestaciones de la cultura. En un momento es poesía, en otros es luz y arte, lo mismo es consumo, como puede ser imagen, pero siempre es espacio.

En el campo político, el paisaje es un recurso que ha pasado a ocupar un lugar clave en la planificación y ordenación territorial. Y en el ámbito económico es un bien, en el pasado libre, hoy, bien económico.

El ser humano interpreta su territorio y lo transforma en paisaje como resultante de la combinación espacial entre elementos físicos y acción humana. Es la integración de los elementos observados unidos a la cultura resultante de la acción de las sociedades a lo largo del tiempo.

Al concepto paisaje, *paisatge*, *paisaxe*, *paesaggio*, *landschaft* o *landcape*, de acuerdo al idioma de origen o preferencia, se le reconocen diversos enfoques. En Inglaterra, desde su aparición a finales del siglo XVI, este uso se ha subordinado a una posición estratégica de tierra visible para el ser humano y su uso. Existen notables diferencias entre el concepto de paisaje del inglés británico que engloba la acción humana, y el inglés americano, donde el paisaje es casi puro, sin intervención humana.

La noción de paisaje, debatida con frecuencia, tuvo siempre una raíz común, el paisaje natural. Con el tiempo su concepto fue evolucionando e incorporando al ser humano y sus actuaciones en el espacio territorial. Así apareció el enfoque alemán del XIX, el “*landschaft*” y “*kulturlandschaft*”. Más adelante la geografía social alemana planteará el paisaje con tres tipos de elementos: fenómenos espaciales que el ser humano percibe; armazón de interrelaciones y estructura de un proceso cultural desarrollado en el tiempo.

Entre 1920 y 1950, en la Escuela de Berkeley, Sauer y Parsons, profundizan acerca del concepto de paisaje cultural. Este se define por la actuación de cambio que introduce la sociedad en el medio natural. La cultura es el agente; el paisaje natural, el medio. Por lo tanto la entidad resultante es el paisaje cultural (Liceras, 2013).

Las tendencias actuales en la concepción de paisaje dedican un apartado fundamental a la globalidad y a la interacción de los elementos en el espacio geográfico a lo largo del tiempo. Visión acuñada a todo lo largo del siglo XX, en especial desde sus mediados, lo que supuso armar y dotar y dotar de significado y alcance disciplinar geográfico a conceptos como geoecología, geografía del paisaje, geosistema, ecogeografía, etc. Y se hizo de la mano de las escuelas alemana, soviética, polaca, francesa, etc. representados, en particular, por Troll (1939, 1950), Neffe (1963), Sochava (1964), Haase (1964), Isachenko (1978), Tricart (1979), Bertrand (1968), etc. (citados en González Trueba, 2012, pp.. 175, 178, 180, 187), lo que ha venido a cristalizar durante las últimas décadas del pasado siglo como ciencia del paisaje.

De los autores más recientes y que tiende a cristalizar el progreso de estas aportaciones es Bertrand, de la Universidad de Toulouse (Francia), de tanta influencia en la geografía española (Bolòs, 1992). En tal sentido, hay que destacar la pionera actuación de Bolòs durante la década de los setenta cuando ya anunciaba desde la Geografía acerca de la globalidad e integración de elementos que definen el paisaje “en realidad no se trata de integrar sino de estudiar y analizar un objeto que es integrador por naturaleza” (Bolòs, 1981, p. 46). La metodología que se propugna de manera unánime por los autores recientes preocupados por este tema es coincidente con la Teoría General de Sistemas (TGS), pues resulta muy adecuada en sus postulados para afrontar este amalgama de elementos y relaciones (fig.1).

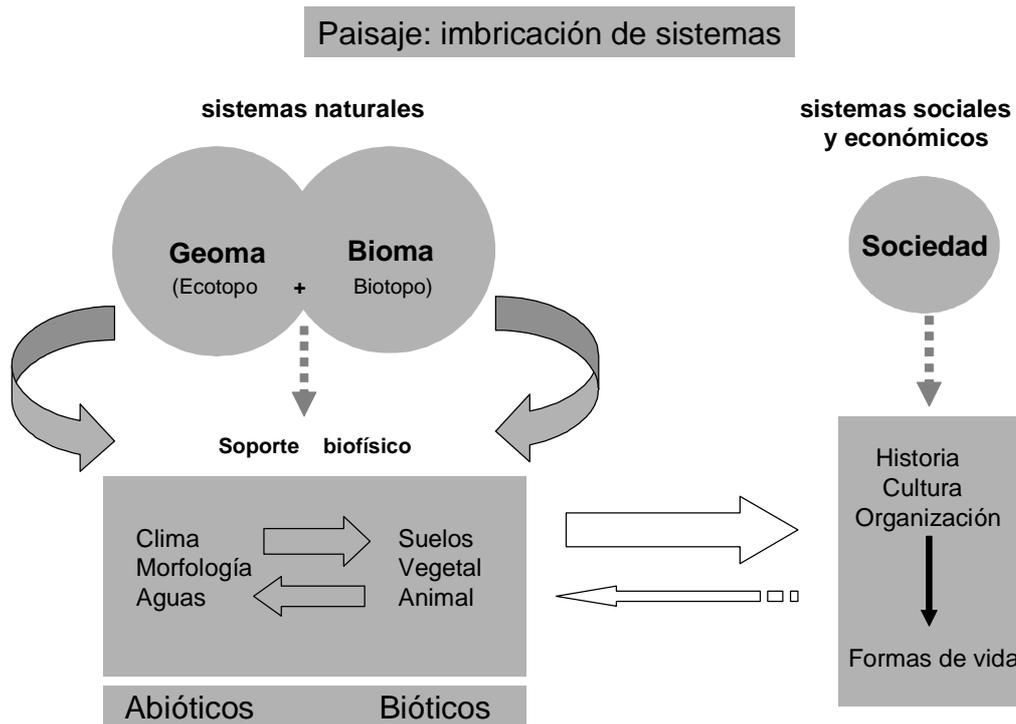


Figura 1. Esquema conceptual del paisaje desde la Teoría General de Sistemas (TGS)

Bertrand, a comienzos de los años setenta del siglo pasado, introduce conceptos e ideas renovadoras en la definición de paisaje comenzándose a hablar de paisaje integrado. Señala que el paisaje es un accionar dinámico y dialéctico de elementos físicos, humanos y ecológicos, por ello es único e indisoluble y evoluciona constantemente. Esta concepción más allá de explicar el paisaje de acorde a lo puramente paisajístico, consonante con la estética, reconoce el paisaje de acuerdo a una ética social, que le lleva a contemplar el paisaje como un producto social instalado en un marco biofísico. Bertrand siempre ha sabido vislumbrar un potencial heurístico de enorme interés para el análisis territorial y del medio ambiente (Rodríguez Martínez, 2008, p. 362). De ello surgen sus nociones acerca de "paisaje Integrado", "ciencia del paisaje" y actualmente, la renovadora propuesta del sistema GTP (Geosistema, Territorio, Paisaje) y del STP (Sistema paisaje territorializado) (Rodríguez Martínez, 2008, p. 362). Dice Bertrand: "El paisaje indefinido y posiblemente indefinible, es el ineludible leitmotiv. No constituye ni el centro de gravedad ni la meta final. Simplemente es vivido como un inseparable compañero de ruta.

En su cotidiana familiaridad y con su perpetuo encanto, ayuda a entablar un diálogo con los territorios afrontados, esta tierra de hombres que justifica toda esta investigación” (Bertrand, 2002, citado en Rodríguez Martínez, 2008, p. 362).

Recientemente, la Convención Europea del Paisaje, define al paisaje indicando es: “Cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones”.

En las últimas décadas geógrafos latinoamericanos se han internado en las ideas de una geografía crítica, que pretende reconocer las problemáticas para llegar a resolver las dificultades de las regiones. Ello implica una metodología de trabajo sistémica donde los elementos componentes del paisaje sean analizados y concertados para ofrecer resultados en la planificación espacial acertada para el desarrollo social de las regiones, pero por sobre todo la integración de una visión sistémica del espacio en los proyectos de educación geográfica.

Para finalizar este capítulo subrayar que Paisaje, didáctica y geografía es la propuesta de trabajo que presentamos. Pretendiendo diseñar la acción didáctica a seguir para desde la Geografía incorporar el conocimiento del paisaje, tan olvidado en nuestro país en las últimas décadas. Paisaje como entidad curricular completa, como se ha descrito. Geografía como la ciencia de proyección educativa acerca del paisaje. Y Didáctica como la herramienta que permita conseguir los aprendizajes significativos necesarios.

Bibliografía del capítulo

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bertrand, G. (2002). *Une géographie traversière. L'environnement á travers Territoires et temporalités*. Paris, Editions Arguments.

Bolòs i Capdevilla, M. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje , Teoría, Métodos y Aplicaciones*. Barcelona, Masson S.A.

Bolòs i Capdevila, M. (1981). Problemática actual de los estudios integrados. *Revista de Geografía*, Vol XV: 45-68.

Friera Suarez, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.

González Trueba, J. J. (2012). Carl Troll y la Geografía del Paisaje: Vida, obra y traducción de un texto fundamnetal. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 59: 173-200.

Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirara, viajar. La noción de paisaje en analisis y experiencias. En M. Garrido Pereira, *La opacidad del paisaje: Formas, imagenes y tiempos educativos*. Porto Alegre (Brasil), Editora Impresa Livre.

Hartshorne, R. (1991). El concepto de geografía como ciencia del espacio. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 1: 31-54

Liceras, A. (2013). *El paisaje. Ciencia, cultura y sentimiento*. Granada, GEU Editorial.

Maderuelo, J. (2005). *El paisaje: Génesis del concepto*. Madrid, ABADA.

Rodríguez Martínez, F. (2008). Georges Bertrand en el tránsito por el paisaje. *Cuadernos Geográficos*, 43: 361-366.

Capítulo 2.

Geografía, paisaje y didáctica: hacia una didáctica del paisaje integrado.

2.1. El paisaje, tema preferente de estudio en Geografía: objeto y alcance

De acuerdo al planteamiento de Montañez (1997) los paisajes son unidades totales del entorno que presentan un fuerte contenido de formas y estructuras espaciales. Son sistemas integrales que resultan de la evolución e interacciones de numerosos elementos, con su incidencia de cambios naturales y antrópicos a lo largo del tiempo. Imagen externa de los procesos que tiene lugar en el territorio.

Este espacio-paisaje parte de la lectura construida por el ser humano sobre un escenario físico, donde hay un territorio organizado y político, y económicamente dirigido por intereses y distintas manifestaciones de poder, pero también con grupos culturales que se integran, lo integran, lo intervienen y lo valoran (Montañez, 1997).

Este espacio construido y destruido por el ser humano va más allá de una mera identificación de carácter espacial. Para Bertrand es más “profundo” su paradigma conceptual de “paisaje-territorio”. Así lo insinúa, pero ahonda más aún cuando hace referencia al “sistema paisajístico territorializado”, es decir, la puesta en práctica: Una idea de medio ambiente adaptada a la organización territorial (Bertrand, 2008, p. 19).

Un territorio con diversidad de escalas de visualización de las miradas, que crean el paisaje desde una pequeña parcela hasta el geosistema completo, no sólo con espacios, sino además con tiempos discordantes. Esto nos permite concebir una metodología de trabajo con lógica geográfica para la planificación

y organización territorial, los espacios a escalas diferentes tienen realidades distintas.

El geosistema es el modelo teórico del paisaje integrado. Está compuesto por subsistemas, que son conjuntos de elementos interactuantes por sus atributos de acuerdo a la función del sistema, Los subsistemas son el biótico, abiótico y antrópico o socioeconómico (fig. 2).

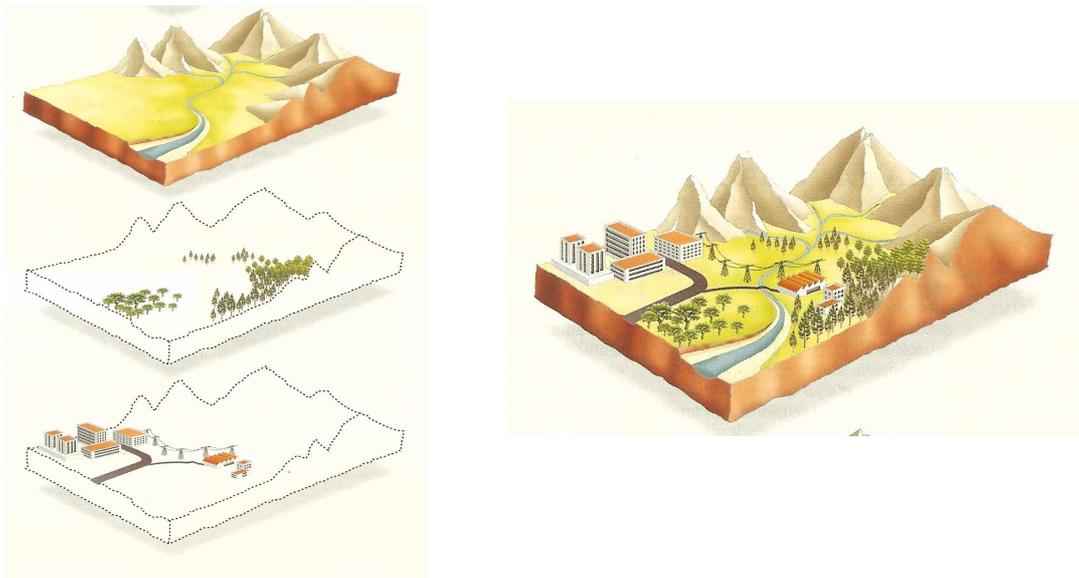


Figura 2. El paisaje es la integración del subsistema abiótico, biótico y antrópico en el espacio geográfico

Así tenemos el subsistema biótico (ecosistema). Compuesto de los elementos-subistemas, vegetación y fauna. Interactúan entre ellos por flujos de energía y materia que permiten la subsistencia, el desarrollo y la evolución de cada uno en procesos independientes pero subyacentes entre sí. El subsistema abiótico (geoma), que posee elementos como el aire, agua y rocas. En el límite de ambos subsistemas aparece la interface suelo, que se interpreta como el resumen de las respuestas de las interacciones de los elementos de estos dos subsistemas. De la misma manera el subsistema socioeconómico, organizado por el ser humano, que se interrelaciona con los anteriores, provocando la interface sistema agrario. Esta idea corresponde, de acuerdo con Bolós (1992, p. 37), a la dinámica interna del modelo teórico del geosistema precedida por flujos de energía y materia.

La energía solar es la más relevante del geosistema. Es energía externa que permite la vida transformándose así en energía interna. No tan relevante, pero no por eso menos importante, la energía gravitacional que sostiene la masa atmosférica y permite el deslizamiento de un torrente de agua o un deslizamiento de tierra o que permite la pasividad de una acumulación de detritos que pueden dar origen a un suelo fértil. Esta dinámica es constante en su ejecución y activa el sistema paisaje permitiéndole una variabilidad sostenida en el tiempo. Cambios atmosféricos, transformaciones geomorfológicas estructurales, modificaciones de la biomasa, y otras múltiples variaciones que se aceleren con la intervención del hombre y su tecnología. Energías externas e internas que hacen funcionar el sistema.

Esta articulación permite la interdependencia de las peculiaridades que habilitan la existencia del sistema y cumplimiento de sus objetivos, lo que da como resultados niveles de jerarquización que significa relaciones entre los elementos del sistema de acuerdo a su funcionalidad, desde las articulaciones ente las diversas células de una planta hasta los nexos de la radiación solar que permite la fotosíntesis

El geosistema evoluciona a lo largo del tiempo por los flujos de energía y materia que en él circulan. En sí implica diversos estados que varían por períodos. No es lo mismo el cielo nublado por el paso de una nube, a la evolución de la cobertura vegetal o la erosión eólica en la formación de dunas. La sucesión de estos estados permite un determinado comportamiento del sistema en cuestión. Que va de una situación simple, cuando una nube esporádica tapa al sol; o bien estados complejos, como el incendio de un bosque.

En todo esto el geosistema desarrolla un proceso que lleva hacia una “estabilidad dinámica”, que debe pretender un equilibrio que permita a los sistemas naturales un máximo de biomasa, y al sistema antrópico un nivel de vida adecuado (Bolòs, 1992, p. 44). El paisaje es, entonces, un espacio definido dinámica funcional en un tiempo determinado, con evolución y flujos de energía y materia concretos, que permiten su dinamismo y transformación.

El conocimiento de las relaciones entre la diversidad de elementos del sistema paisaje y, la estructura y funcionalidad de los mismos, resulta básico para clasificar o tipificar los paisajes. Bovet, (1992, p. 65) hace referencia a algunas clasificaciones del paisaje en función de determinadas características que los definen, entre las que destacan los elementos predominantes y como ellos los singularizan dentro del espacio geográfico inmediato y cercano, lo que permite distinguir tres tipos básicos: paisajes con dominancia abiótica, biótica y antrópica más las combinaciones que pueden hacerse entre ellos. Este postulado lleva a un modelo descriptivo denominado “Diagrama de Clasificación de Paisajes”. muy válido para su aplicación en la enseñanza del paisaje en los niveles obligatorio y medio. (Bovet, 1992, pp. 76-78). La ejemplificación de esta clasificación podría quedar reflejada en el siguiente cuadro y ejemplos (fig. 3-6C).

<i>Predominio de elementos</i>			<i>Predominio de energías</i>
<i>Grado 1</i>	<i>Grado 2</i>	<i>Grado 3</i>	
Antrópico (A)	Antrópico sobre abiótico (Af) Antrópico sobre biótico (Ab)		Antrópica
			Antrópica y presencia de natural Antrópica y presencia de natural
		Antrópico con presencia de abiótico y biótico (Afb) Antrópico con presencia de biótico y abiótico (Abf)	Antrópica y presencia de natural Antrópica y presencia de natural
Biótico (B)	Biótico sobre abiótico (Bf) Biótico sobre antrópico (Ba)		Natural
			Natural Natural y presencia antrópica
		Biótico con presencia de abiótico y antrópico (Bfa) Biótico con presencia de antrópico y abiótico (Baf)	Natural y presencia de antrópica Natural y presencia de antrópica
Abiótico (F)	Abiótico sobre biótico (Fb) Abiótico sobre antrópico (Fa)		Natural
			Natural Natural y presencia antrópica
		Abiótico con presencia de biótico y antrópico (Fba) Abiótico con presencia de antrópico y biótico (Fab)	Natural y presencia antrópica Natural y presencia antrópica

Clasificación de tipologías de paisajes atendiendo al predominio de elementos



Figura 3. Paisajes con predominio de elementos abióticos (Antártica y desierto de Atacama. Chile)



Figura 4. Paisaje con predominancia de elementos abióticos y presencia de antrópicos. Baños Morales, Monumento Natural El Morado (Andes.Chile)



Figura 5. Paisaje con predominio de elementos bióticos (isla Grande de Chiloé Chile)



Figura 6A. Paisaje con predominancia de elementos antrópicos y presencia de abióticos (isla Grande de Chiloé. Chile)

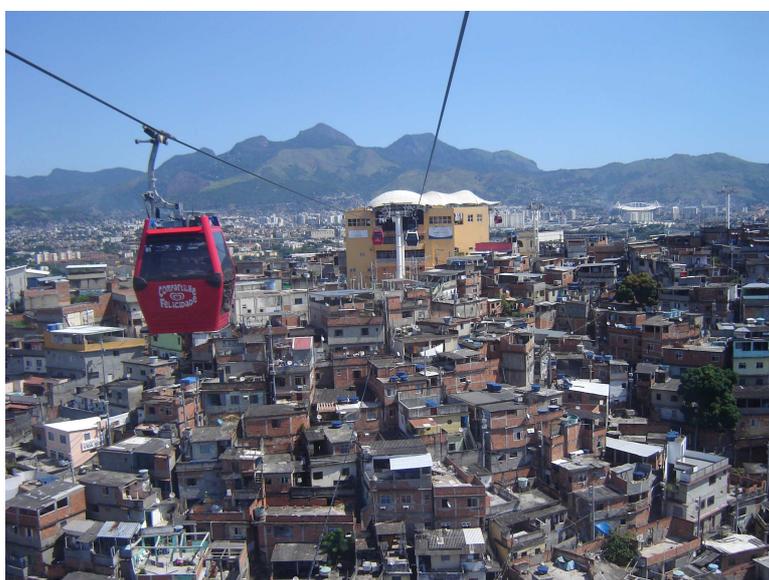


Figura 6B y 6C. Paisajes con predominio de elementos antrópicos y presencia de abióticos (Valparaíso. Chile)

2.2. Relación educación geográfica y paisaje

De acuerdo al planteamiento de John Dewey, la cultura implica suma total de los procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande transmiten sus poderes y sus objetivos adquiridos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo desarrollo. Esta construcción transmite experiencias que tiene por objeto ensanchar y profundizar su contenido social. Es una misión social que permite la evolución y la existencia de la sociedad,

siendo el resultado de la suma de procesos que comprenden la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos están insertos y son el resultado de la acción didáctica, hecho que permite el aprendizaje. Este conjunto de acciones llevan como fin último que el estudiante cree aprendizajes sociales.

El paisaje es el sujeto y objeto didáctico predilecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Ésta es una ciencia social educativa, y más aún, una ciencia de la sociedad, en que cada uno de los objetos de estudio debe ser tratado pensando en la organización del espacio, y en la relación que en esta organización tienen las personas, elementos de un sistema paisajístico que ofrece acciones y limitaciones, sobre todo en este momento histórico en que se establecen muy rápidamente los cambios de uso del espacio, articulado como producto social y económico. Es en este contexto en que el individuo debe ser un conocedor, interpretador y analista global de su medio ambiente para, por un lado, salvaguardar niveles de vida de calidad, y por otro, garantizar el equilibrio ecológico adecuado.

De acuerdo con el planteamiento de Redondo, el espacio social es el lugar donde se materializan las relaciones sociales, siendo resultado de la interacción de las colectividades sobre el medio geográfico (Herrero Fabregat, 1995). Por ello, debe situarse al educando crítica y conscientemente en la sociedad en que vive, en un imaginario proactivo con vistas al mañana. En educación hay que proponer formulaciones curriculares que correspondan a una Geografía social integradora, participando racionalmente en el conocimiento de la sociedad, tal como el modo de vida, es decir, el estudio de la naturaleza de las sociedades y su cultura; el análisis de las actividades y los procesos humanos en la integración espacial; los procesos económicos y el poder inminente relacionado con los recursos. Tres condicionantes de las Ciencias Sociales donde la Geografía, a través del paisaje, se convierte en una ciencia preocupada esencialmente por lo social y lo educativo (Plata Suárez et al., 2001, 2005). Este enfoque social-educativo que debe tener la disciplina geográfica, la debe llevar a tener claras las visiones del “por qué”, “qué” y “como” debe afrontarse el estudio del paisaje.

Bronfenbrenner, citado por Herrero Fábregat (1995), señala que el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cae dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. El nivel más interno coincide en el entorno inmediato que contiene la persona en desarrollo. Del concepto paisaje debe sobresalir que es un sistema y que como tal se comporta. Tal como un organismo biológico.

La educación es un amplio concepto que se reconoce como un proceso que permite la vinculación del individuo con su medio, la socialización y la preservación de la cultura a través de la formación de conocimientos y valores, entre generaciones. Si estas ideas se contemplan transmitidas desde la Geografía, ésta permite reconocer y salvaguardar el medio al que pertenecen los seres humanos. Y más aún si, se parte de la concepción de paisaje, se valida y se da respuesta a un desarrollo sostenible del medio.

La formación de valores geográficos, atributos que permiten la subsistencia de la especie humana en su medio ambiente, son acciones educativas que parten del conocimiento de los seres humanos respecto al paisaje que les circunda. Se debe aprender a leer e interpretar el paisaje para valorarlo, pues leer el paisaje debería ser previo a saber estudiarlo (Martínez de Pisón, 2010). El conocer conceptos geográficos, el tener claridad en las relaciones y causalidades espaciales facilita la visión del paisaje y permite con más facilidad la incorporación de los valores que él sugiere.

No obstante, no es la Geografía la única disciplina que permite insertarnos en forma indagatoria en el paisaje pero si su mirada sistémica reconoce esta entidad como un todo transversal e interdisciplinario. Señala Martínez de Pisón, (2010, p. 396): "En efecto, el artefacto-paisaje es una formalización de una globalidad de factores y elementos: es en sí una integración, una decantación formal de todos los hechos y de todas las miradas presentes en el espacio terrestre". El paisaje del geógrafo es integrador de miradas "Es una concepción del mundo, un sentido de la Tierra fundado en valores mayores. Es una atención al mundo real identificado y valorado, más allá de la superficie de cambio territorial que avanza por sus propios mecanismos, incluso en una

reacción cultural frente a tales mecanismos” (Martinez de Pison, 2010, p. 400). Ello hace que la geografía sea una disciplina educativa por excelencia.

2.3. La didáctica del paisaje como procedimiento de transmisión de conceptos y valores.

La Geografía como ciencia permite a través de la investigación el desarrollo del conocimiento del paisaje. Esta acción está orientada a dos misiones. Por un lado, la organización del espacio a través de la planificación, que es tarea de los geógrafos; por otro, educar a la sociedad, que es tarea de los educadores. La Didáctica de la Geografía es la disciplina que mediante la utilización de diversas herramientas y procedimientos permite que la misión de educar en Geografía alcance su fin último que es el aprendizaje del alumno en conocimientos y valores.

Aun cuando existe cierta relación entre los estudios de los geógrafos profesionales y los contenidos geográficos que se imparten en las escuelas, no siempre es coincidente. Los maestros consideran la Geografía más como un medio que como un fin (Graves, 1997) Limitan su visión de enseñanza del paisaje a contenidos descriptivos, no sistémicos, relacionan poco los contenidos para conseguir procesos de pensamiento crítico o resolutivo. Es por ello que el método de razonamiento sistémico debe integrarse y aplicarse en el estudio del paisaje con una adecuación didáctica acorde al nivel de maduración psicopedagógica del estudiante, por la necesidad de dosificar el conocimiento acorde a su momento intelectual.

En la actualidad y más en nuestro referente geográfico se hace necesario el conocimiento de la disciplina geográfica, del paisaje, para analizar críticamente los fenómenos espaciales. La aplicación de procedimientos apoyados en técnicas y actividades que permitan alcanzar no sólo habilidades espaciales concretas, sino que además destrezas y capacidades que lleven al pensamiento geográfico y así resolver los problemas del espacio. El currículo de Geografía, por lo tanto, debe estar diseñado en parámetros realistas y

contempla la importancia del paisaje para el desarrollo de las nuevas generaciones.

Hay autores, como Huckle (1983) en el Reino Unido y Fien (1992) en Australia, que tienden a enseñar a pensar el espacio como un saber estratégico para la innovación. Como un fundamento teórico para hacer de la Geografía escolar un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena y aprender a cooperar con otros en la construcción de un mundo más justo y feliz (Fien, 1992).

Respondiendo a un enfoque crítico en educación geográfica e integrando un enfoque sistémico, insistiendo en el ser humano como parte del paisaje. Fien desarrolla estos contenidos en el “Manifiesto de la enseñanza de la Geografía”. Incorpora la sociedad y la cultura a los contenidos. Interesa el paisaje en su totalidad en el cual el ser humano se sumerge en un ambiente en el que presenta dos miradas, una de impotencia frente a un medio que avasalla, y la otra como organizador e incluso “dominador” de un espacio que le ofrece lo que él necesita para subsistir. Es por ello que cobra realidad el planteamiento de Fien cuando plantea que: “Los alumnos deben poder describir los rasgos geográficos y ecológicos básicos de la Tierra, (...) explicar diferentes puntos de vista sobre las causas de los problemas medioambientales y sobre las medidas a tomar para conseguir el equilibrio ecológico (...) opinar sobre enfoques alternativos para resolver los problemas medioambientales y tomar decisiones sobre estilos de vida ecológicamente sostenibles” (citado en Comes, 1998, p. 179). A lo anterior hay que agregarle conocimientos sobre desarrollo y justicia, desigualdades mundiales de riqueza y poder, tanto entre y dentro de otros países como en el suyo propio. Explicarlas y planificar estrategias que les impliquen a ellos, para colaborar en la consecución de una sociedad mundial más justa (Comes, 1998, p. 179). Evitar el conflicto y reconocer la paz son alternativas que llevan a reconocer y elegir “futuros alternativos” “probables y preferibles” que redundan en el cuidado y mantenimiento de un medio ambiente apto para la vida y la evolución de un ser humano, elemento importante en el paisaje.

Los procedimientos a desarrollar en los alumnos para alcanzar estos fines se desarrollan a partir de “técnicas de acción” que les permitan desarrollar destrezas y capacidades como la de informarse, “seleccionar y archivar información” proveniente de diversas fuentes. Junto con ello desarrollar “juicio crítico” acerca de esta información fundamentadas, argumentadas y sin prejuicios; una exposición de ideas de diversas formas (oral, escrita, expresión artística); el empleo de la imaginación para despertar su creatividad; expresión de sus puntos de vista en forma clara enfatizando con las posiciones de otros; desarrollar el pensamiento político para influir en decisiones a todo nivel.

Además del desarrollo de contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales el docente debe encantarse y encantar con sus conocimientos y acciones didácticas mediante una "Enseñanza Creadora" (que permita adquirir compromiso con lo nuevo), “dialogante” (que desarrolle confrontación y convergencia), “concienciadora” (que mediante la comprensión de la realidad pueda asumir responsabilidades) y “participativa” (que le transforme en sujeto-agente de la realidad) para que ésta trascienda en la formación integral del individuo como persona y como ciudadano.

El planteamiento de los autores citados, nos lleva al convencimiento de la validez del enfoque sistémico del paisaje donde los elementos implicados son claramente sociales con su consecuente base ecológica. Aun cuando la Geografía es sólo una más de las ciencias que estudian el paisaje, su carácter sistémico le otorga una connotación social y educativa.

2.4. Perspectiva educativa de la didáctica del paisaje

El proceso de socialización de los individuos, que implica conciencia cultural y conductual, es la educación, que desde la Geografía se materializa con la obtención de una serie de valores y competencias (Plata Suárez et al. 2001). En el propósito educativo el proceso de enseñanza aprendizaje es una dualidad donde la enseñanza está a cargo de la didáctica y de ella depende, en gran medida, el aprendizaje.

La didáctica ha tenido distintos enfoques, con verdaderas contradicciones. Los maestros, los verdaderos didactas, desde siempre han coincidido en que el proceso de enseñanza está unido al de aprendizaje. La Didáctica nos plantea enseñar que, enseñar cómo y enseñar cuándo y cuánto. Ya en el siglo XVI Michel Eyquem hablaba de “educar el juicio de los alumnos”. Comenio planteaba en su época la Didáctica como el arte de enseñar, Fénelon, en el siglo XVII, proyectaba enseñar aprovechando la curiosidad del alumno. E, incluso Rousseau, plantea al niño como eje de la educación.

En cualquier nivel educativo el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina geográfica debe tener en cuenta dos ideas básicas. Una primera, establecer que la orientación de la enseñanza de la disciplina será hacia el conocimiento del paisaje. Una segunda, orientar la jerarquización de los elementos del paisaje de acuerdo con los componentes naturales y humanos que van a intervenir en la dinámica espacial, en relación al uso, disfrute del ser social frente al paisaje. Estas ideas deben definirse en los principios didácticos determinando contenidos mínimos y objetivos fundamentales, señalando estrategias didácticas de acuerdo a los contenidos y adecuándolas a las características biológicas y contextuales del alumno.

El “que aprende el estudiante” tiene relación con los contenidos mínimos, objetivos fundamentales y sobre todo habilidades (capacidades y destrezas) que el currículo formal exige en Geografía, el reconocimiento explícito que la cultura es producto de una sociedad y de un entorno ecológico. Es por ello que éste currículo, debe estar diseñado en parámetros realistas y con la claridad de la importancia del paisaje para el desarrollo de las nuevas generaciones.

El “cómo aprende el estudiante” es conexión con el método didáctico manejado por el docente como orientador y mediador del aprendizaje. Es importante que el profesor en materia geográfica desarrolle su acción con vista a un aprendizaje significativo. Por un lado, diseñando una visión experiencial del estudiante donde el maneja conocimientos previos que le permiten examinar eventos y vincular fenómenos geográficos. Y por otro, reconocer la

importancia de los nexos entre él y su entorno, como también las acciones que permitan su convivencia armónica.

El “cómo aprende el estudiante” tiene relación directa en, “cuánto aprende”, aspecto que dependerá de las alternativas cognitivas, emocionales, sociales, económica, políticas de una determinada sociedad. Los conceptos específicos de los estudios del paisaje son importantes en las determinaciones de la autoridad en cuanto a los “mapas de progreso”, es decir, que logros espera el curriculum que alcance el estudiante en determinado nivel escolar.

El “cuándo aprender” indica las condiciones de madurez cognitiva y emocional del educando. En lo que se refiere a materia de paisaje, está vinculado estrechamente con los elementos psicopedagógicos que marcan el aprendizaje, señalando que el resto de los elementos de la acción didáctica, vale decir metodología, relación social, y otros son también parte de esta dinámica del cuándo es capaz el alumno de adquirir ciertos contenidos, sobre todo procedimentales. El estudiante tiene distintas respuestas cognitivas de acuerdo a la edad y su contexto social. Por lo que los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios deben ser los apropiados para cada nivel de educación en materia de enseñanza del paisaje.

A partir de los seis años hasta los doce años “el pensamiento del niño es concreto y paralelo a una relaciones espaciales topológicas o inicialmente proyectivas” (Herrero Fabregat, 1995, p. 79), por lo que incorporar a sus conocimientos el entorno que le rodea (paisaje) tiene el valor psicológico de integrarse a su propia realidad, además de la maduración intelectual paulatina

Entre los seis y siete años el estudiante comienza a integrarse en un contexto social al ir perdiendo el egocentrismo cognitivo, cuestiona sus pensamientos y trata de verificarlos en la interacción social. Este nivel se caracteriza también por el centrismo, el niño centra su interés en un solo estímulo, no siendo capaz de percibir otros. “Él solo puede ver cada parte de un proceso, no el todo integrado” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 36)

De los siete y hasta los once años el niño(a) responde a la etapa de las operaciones concretas, desarrolla procesos de pensamientos lógicos de seriación y clasificación con objetos concretos no así hipótesis verbales, a su vez perfecciona conceptos de causalidad, espacialidad y temporalidad, importantes en los estudios geográficos. En esta fase el pensamiento es de tipo concreto y sus relaciones espaciales por lo tanto topológicas (su fuente de conocimiento geográfico es lo que lo rodea) y en algunos casos proyectiva. Los conocimientos geográficos son captados por el niño(a) lenta y evolutivamente. En la perspectiva actitudinal es “la etapa perfecta para establecer lazos afectivos y sociales entre el niño(a) y el territorio en que vive” (Herrero Fabregat, 1995, p. 79).

En términos generales partir de los doce años se inician las operaciones lógico-formales, con mayor capacidad de abstracción en un razonamiento hipotético-deductivo. lo que permitirá al estudiante desarrollar los principios geográficos, localizando, reconociendo la extensión del fenómeno, explicarlo, interpretarlo, comparándolo con otros similares y reconociendo causas y consecuencias. Todo ello en forma paulatina y en relación a su contexto socio-cultural. Es el momento de desarrollar el razonamiento sistémico del paisaje, con ejemplos y relaciones entre la actividad económica y el suelo y entre éste y el clima y la acción humana. Será a partir de estas edades cuando el desarrollo cognitivo del alumno podrá abordar la Geografía de acuerdo con la visión de Bovet y Pena (1996). En síntesis como una realidad social y ecológica, con una metodología de razonamiento sistémico y con una visión didáctica interdisciplinaria y de cierto grado de complejidad, tal como también Gómez Ortiz (2011) también señala (fig. 7).

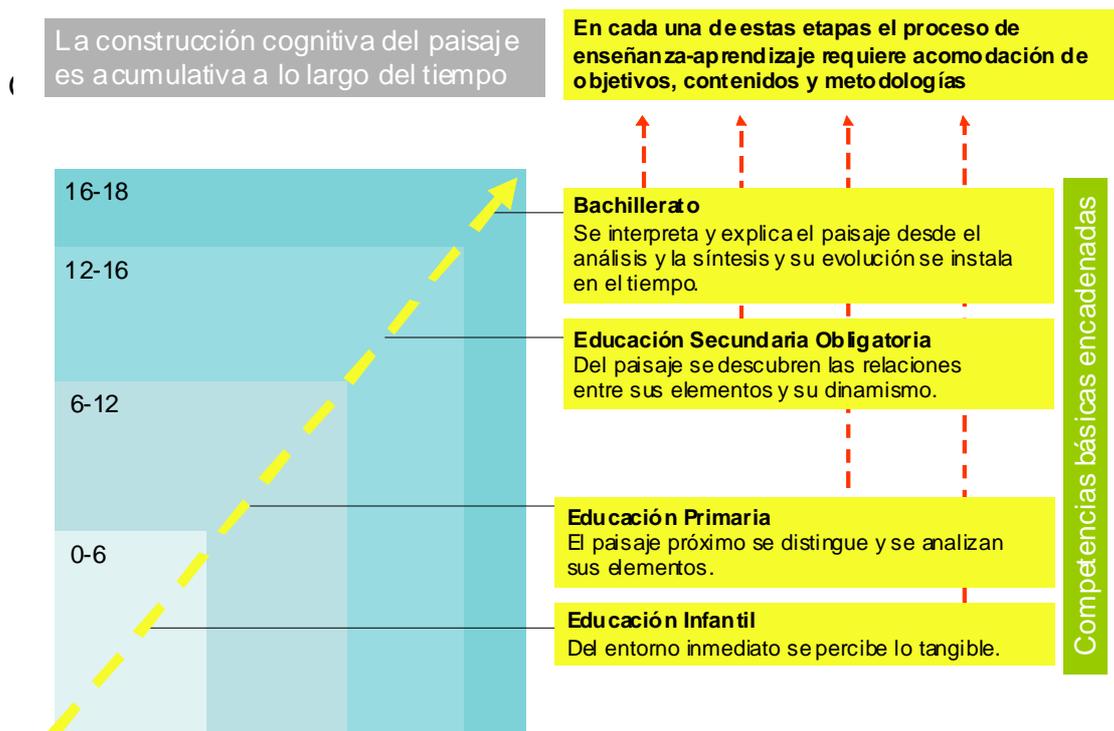


Figura 7. Esquema evolutivo de la asimilación de principios e ideas (0-18 años) (Gómez Ortiz, 2011)

El esquema siguiente, señala el proceso de enseñanza aprendizaje del paisaje de acuerdo a los cuatro trazados que establecen Bovet y Pena (1996), donde se resalta: a) Aprendizaje esperado operacional; b) Métodos y técnicas utilizadas; y, c) Habilidades (capacidades y/o destrezas).

1. La Geografía debiera tener una proyección social: Conciencia hacia los problemas medioambientales y de planificación territorial

Ejemplo de Aprendizaje Esperado Operacional

El alumno mediante la lectura de una misma noticia en tres periódicos es capaz de diferenciar en cuanto a las visiones planteadas por los periodistas acerca de la contaminación ambiental.

El alumno se plantea hipótesis acerca de las problemáticas de crecimiento de la población y mediante el análisis comparativo de datos estadísticos resuelve hipótesis planteadas.

Métodos de Enseñanza Interactiva

Resolución de Problemas.

Capacidades

Pensamiento y Sentido Crítico (Capacidad cognitiva y de inserción social).

Destrezas

Interpretar noticias y hechos importantes para él y su entorno (grupos de pares, familia, escuela, etc.).

Sacar conclusiones respecto a la información que obtiene.

Evaluar datos y situaciones significativas.

Contrastar información con datos que ya conoce.

2. El paisaje como realidad ecológica y producto social puede ser estudiado sistemáticamente generalizando creando normas, leyes y principios de rango general.

Ejemplo de Aprendizaje Esperado Operacional

El alumno reconoce en terreno la realidad económico espacial de la circunvalación. Américo Vespucio, la observa, describe e interpreta.

El profesor muestra diapositivas y los alumnos comentan lo observado de algunos casos. de la realidad espacial latinoamericana conocida.

Métodos de Enseñanza Interactiva

Estudios de casos.

Capacidades

Comprensión de la Realidad Social (Capacidad de inserción social).

Destrezas

Resolución de problemas sociales que lo afectan a él y a su entorno.

Interpretar noticias y hechos importantes para él.

Contrastar informaciones con datos conocidos.

Observar indirectamente el efecto que la disciplina impuesta por el profesor produce en el clima de la clase.

Verificar y diferenciar hechos y situaciones trascendentales para su realidad social.

3. El paisaje requiere ser abordado en una enseñanza activa, interdisciplinaria, tratando de obtener destrezas relacionadas con el trabajo de campo, experimentación, simulación, lenguaje gráfico.

Ejemplo de Aprendizaje Esperado Operacional

El alumno interpreta fotografía aérea.

El alumno interpreta carta topográfica 1:50.000.

El alumno confecciona mapa de la Unión Europea y visualiza ubicación de los países.

Métodos de Enseñanza Interactiva

Trabajos asistidos.

Capacidades

Orientación Espacio-Temporal (Capacidad psicomotriz).

Destrezas

Elaborar mapas, planos, croquis y frisos históricos creativos.

Situar y localizar lugares geográficos y hechos históricos, relevantes para sus intereses o conocidos de alguna forma (Fotos, TV, lecturas previas).

1. Secuenciar en función del espacio y el tiempo. De acuerdo a épocas históricas conocidas por él de alguna forma.

4. El paisaje como realidad compleja debe abordarse de acuerdo a una metodología adecuada al nivel del alumno, desarrollándose las etapas de análisis, diagnosis, prognosis y sintérisis.

Ejemplo de Aprendizaje Esperado Operacional

El alumno plantea proyecto de desarrollo regional en el rubro turístico. Diserta y debate en el curso alternativas de desarrollo.

El alumno representa que es el alcalde de la ciudad y debe resolver con su equipo problemas de salud ambiental, educación, prevención de riesgos y otros. Puede dividir al curso, proponer diversos proyectos y luego debatirlos.

Métodos de Enseñanza Interactiva

Proyectos y simulaciones.

Capacidades

Expresión Oral o Escrita de Hechos Sociales (Capacidad de comunicación).

Sentido de Participación (Capacidad de inserción social).

Destrezas

Elaborar informes. De acuerdo a reglas conocidas.

Discutir y debatir en grupo. Respetando al grupo de pares.

Elaboración de resúmenes y esquemas.

Interpretar derechos y libertades. Que afecten a su entidad social.

Discutir y debatir en grupo. Respetando las ideas de los otros.

Formular hipótesis sociales. De conocida relevancia para él como alumno.

Bibliografía del capítulo

Bertrand, G. (2008). El paisaje mas profundo, de la epistemología al método. *Cuadernos Geográficos*, 43: 17-27.

Bolòs, M. (1992). Manual de Ciencia del Paisaje, Teoría, Métodos y Aplicaciones. Barcelona, Masson S.A.

Bovet, M. T. y Pena, R. (1996). Interés didáctico del estudio del paisaje. Didáctica de prognosis. *Balma*, 5: 21-28.

Comes, P. (1998). La enseñanza de la geografía y la construcción del espacio. En J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria*. Barcelona, Horsori.

Fien, J. (1992). Geografía social y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21: 73-90.

Gómez Ortiz, A. (2011). *El paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía*. (16 de noviembre de 2011). Recuperado el 11 de Mayo de 2013, de <http://www.tv.ubo.cl/?tag=antonio-gomez-ortiz>.

Graves, N. J. (1997). *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor/Aprendizaje.

Herrero Fabregat, C. (1995). *Geografía y Educación, sugerencias didácticas*. Madrid, Editorial Hueva & Fierro.

Martínez de Pisón, E. (2010). *El Paisaje: Valores e Identidades*. Madrid, Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.

Montañez, G. B. (1997). *Geografía y ambiente : enfoques y perspectivas*. Bogotá.

Plata Suárez, J.; Quintero Rodríguez, S. y Martín Teixé, G. (2001). Educar en valores desde la Geografía en la ESO: vías alternativas. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Grupo de Didáctica de la Geografía-AGE. Madrid, pp. 73-82.

Plata Suárez, J., Martín Teixé, G. & García Ruiz, AL. (2005). La Geografía como herramienta articulante de la enseñanza de Educación Infantil. *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*. Lisboa, pp. 47-56.

Rodríguez de Moreno, E. A. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá (Colombia), Tercer Mundo.

Capítulo 3.

Geografía y paisaje en la Enseñanza Media del sistema educativo chileno.

3.1. Organización del sistema educativo en Chile.

Chile es un país ubicado en el extremo sur de Sudamérica. Cubre una superficie de 756.102,4 km² más archipiélagos y tierras antárticas. De una longitud muy superior a su ancho, que según el poeta, semeja “una espada adosada al cinto de América Latina”. En la actualidad cuenta con una población de 17.464.814 millones de habitantes (censo de 2012). Su longitud continental de 4.329 Km. País angosto entre la Cordillera de los Andes y el Pacífico (ancho promedio 74 Km). Con el gran desierto de Atacama en el Norte y el Polo Sur en el extremo meridional. Su territorio en el sur es desmembrado con numerosas islas, algunas muy alejadas como Rapa Nui (Isla de Pascua).

Su gran extensión en latitud incluye sus cadenas montañosas andinas que le ofrecen numerosas variedades de climas y subclimas, lo que conlleva una diversidad de suelos, asociaciones vegetales, sistemas hidrográficos, cultivos, tipos humanos, costumbres históricas, actividades económicas, etc. etc (fig.8). Por otro lado su evolución geológica muestra una orografía abrupta e inquieta, con riegos inminentes. En resumen, un territorio con un paisaje multivariado, pleno de ventajas y dificultades.



Figura 8. Mapa administrativo de Chile y paisajes diversos

Chile posee paisajes que todo chileno debe conocer, tanto para cuidarlo como para protegerse de sus constantes episodios de emergencia. La preocupación y el incentivo por este conocimiento deben partir de un Estado representado en el Ministerio de Educación. El MINEDUC¹, lejos de llevar a cabo la labor de dotar de herramientas para que la población chilena escolar adquiera el conocimiento geográfico, ha disminuido cada vez más en el currículum los contenidos relacionados con este sistema conceptual paisaje, que debiera proponerse en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica y Media².

A continuación se muestra un cuadro explicativo de los niveles educativos en Chile, con el propósito de introducir al lector en su perspectiva educacional (fig. 9).

¹ Ministerio de Educación de Chile.

² Niveles educativos.



Figura 9. Esquema de la organización de niveles educativos en Chile

La educación formal en Chile se centra en estos niveles. A través de la educación, se pretende la adquisición por parte de alumnos y alumnas de conocimientos, habilidades y valores como la solidaridad, la responsabilidad y la convicción de pertenecer a una comunidad a la cual se debe aportar en beneficio del Bien común (Araya, 2010).

La propuesta de educar para conocer y cuidar el paisaje, encierra salvaguardar el bien común. En el paisaje subyace el bien de la comunidad en cuanto sistema complejo en el que cada ser es elemento interactuante de éste.

La sociedad en su totalidad reconoce la necesidad de ser educada en todo aquello que permita su existencia y su felicidad. El currículum escolar es el llamado a delinear las prácticas educativas para perpetuar la cultura y la evolución real de las sociedades.

Joan Pagès entiende el currículum como una construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas e intereses sociales que pretenden reflejarse en unas prácticas educativas a través de las que quiere adquirir sentido” (citado en Sobejano, 2000, p. 32). El

currículum debe, entonces, responder a un contexto social y cultural, a una época determinada, a las necesidades de los pueblos y a sus realidades, por lo tanto debe estar en constante revisión y reforma.

En la segunda mitad del siglo XX el estado chileno propone y promulga cambios educativos con la reforma educacional de 1967. En 1981 el Gobierno de la época promulga nuevos Planes y Programas para la Educación Media (Decreto 300). A partir de la década de 1990 se promulga la Reforma. En 1990, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) establece los fines de la educación y otorga al Ministerio de Educación la facultad de elaborar los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de Educación Básica y Media. En 1996, se fijan los OF y CMO de la Educación Básica para su implementación secuencial a partir de 1997. En 1998, por la necesidad de cautelar la articulación y la secuencia entre los niveles básico y medio de la enseñanza se crea un texto único que contiene el Marco Curricular Actualizado y Vigente (Decreto 240, para Educación Básica y Decreto 220 para Educación Media). A partir de entonces se realizan constantes adecuaciones parciales. La más importante de ellas fue el Ajuste Curricular de 2009.

La aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009 hace que el currículum entre en un período de transición aprobándose dos documentos: el Marco Curricular y las Bases Curriculares promulgados por el MINEDUC en 2012 para el Nivel Básico, que comprende “un listado único de objetivos de aprendizaje”.

Recientemente, en 2013, se han diseñado las Bases Curriculares desde 6° de Enseñanza Básica hasta 2° de Enseñanza Media. Los planes y programas de estas nuevas bases se encuentran actualmente en proceso de evaluación por parte del Consejo Nacional de Educación (MINEDUC, 2013). Estas Bases deberán ser implementadas a partir del año 2015, en los cursos 7° y 8° básico. En el 2016 en 1° de Media y en el 2017 en 2° Media.

3.2. Estructura del Currículum

Las relaciones de aprendizaje hacen referencia a vínculos entre objetos o procesos, todos ellos elementos de subsistemas del proceso de aprendizaje. Una gran red de interrelaciones que parten en el macrosistema educativo nacional e internacional, para llegar al microsistema educativo a nivel de aula. Es en este subsistema donde el objetivo de esta tesis se plantea con más énfasis. En ésta intervienen numerosos elementos interrelacionados, los nombrados en el triángulo del aprendizaje (Bianchi, 2005) (fig. 10), tales como la relación del Ministerio de Educación y sus políticas y su acción coordinadora en la clase misma a través del diseño y ejecución de los Planes y Programas.

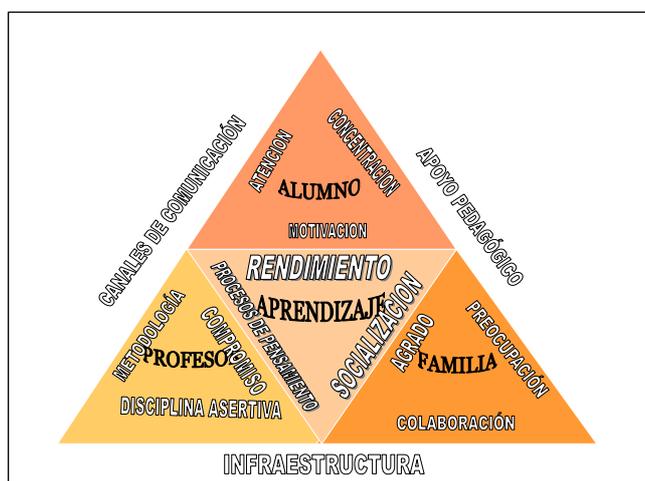


Figura10. Triángulo del aprendizaje en el sistema educativo (Bianchi, 2005)

El diseño e implementación de los Programas, hasta 2013, se realiza en una visión sistémica que se expresa en el modelo de planificación de “Categorías Articuladoras”³, donde se muestra el vínculo que debe existir entre las categorías que conforman la estructura de un hecho didáctico (fig. 11). En el caso de la acción didáctica la planificación de una unidad en categorías articuladoras o cualquier diseño de planificación, debe responder a estructuras de interconexión de elementos integrantes del currículum: Aprendizajes

³ El modelo de categorías articuladoras tiene un cambio de sus estructuras a partir de las bases curriculares de Enseñanza 2012 y luego las Bases curriculares de 6° Básico a 2° Medio 2013 a implementarse en 2015.

Esperados, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales, Actividades Genéricas y las consecuentes destrezas/capacidades, las que deben interrelacionarse para provocar un aprendizaje conexo que permita que la evaluación responda al aprendizaje propuesto.

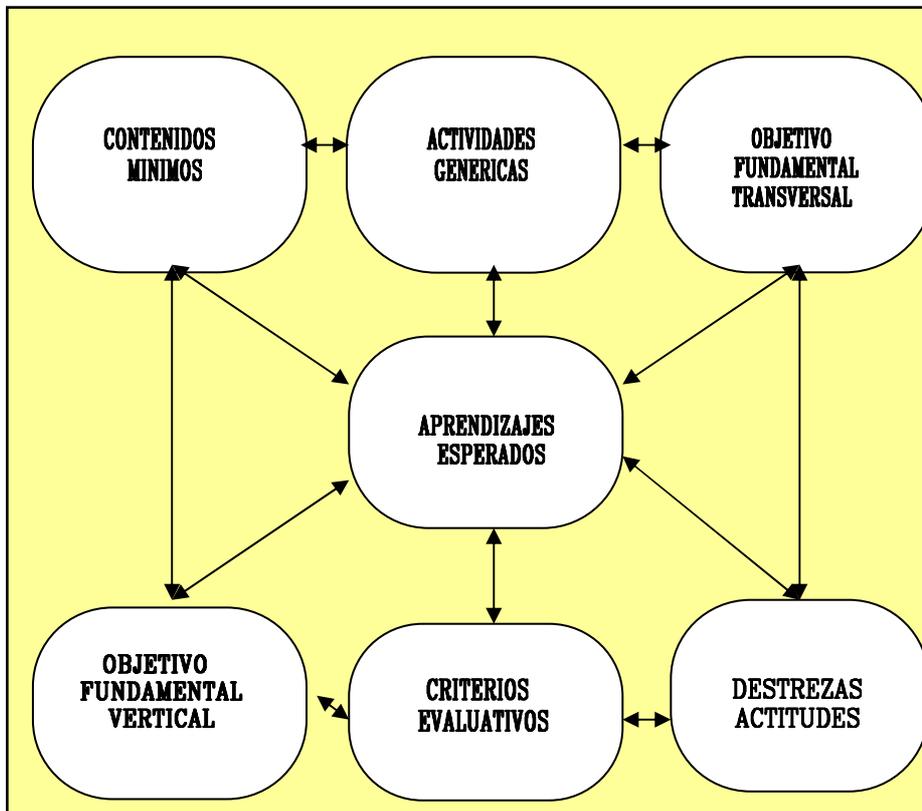


Figura 11. Categorías articuladoras del Currículum (MINEDUC, 2007)

El Ministerio de Educación en su diseño de perfeccionamiento en Apropiación Curricular (2004), ordena las Categorías Articuladores del currículum, señalando, quizás sin proponérselo, la sistemicidad del hecho educativo. Modelo que se ha ido aplicando en cursos pedagógicos para que los futuros profesores incorporen a su mundo racional (marcado por el reduccionismo), un patrón de elementos interactuantes, global, sistémico.

Los CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios), son aquellos elementos conceptuales, que de acuerdo a las políticas educativas no pueden faltar en el diseño de un programa, puesto que sistematizan los valores culturales, cuya información deberá ser seleccionada, programada y dosificada de forma que

faciliten su aprendizaje, fecundando, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y a la personalidad de los alumnos.

Se integran a estos los OF (Objetivos Fundamentales), que son aprendizajes que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media (MINEDUC, 2009). Corresponden a las conductas a alcanzar en el aprendizaje, las destrezas y capacidades que permitan concebir aprendizajes sociales que se transformen en competencias para la vida y/o la profesión.

El diseño de aprendizaje de contenidos sociales debe estar relacionado con las actitudes, los procesos de pensamiento, las relaciones con el entorno y el conocimiento interno del ser, que son trazados a través de los OFT (Objetivos Transversales).

Ninguno de los elementos antes planteados se puede conseguir si no se tiene claridad en el Aprendizaje Esperado (AE). Éstos son “expectativas de logro que se estima son alcanzables en períodos de tiempo acotados (un semestre o una unidad) dentro de un año escolar” (MINEDUC, 2009, p. 6). El conjunto de aprendizajes esperados de un año permite cumplir los Objetivos Fundamentales del período.

El AE se redacta de acuerdo a las destrezas (habilidades específicas) y/o capacidades (habilidades generales), que se desea lograr para formar seres humanos competentes.

Es la evaluación una categoría importante. La acción educativa no se completa si no se indaga el resultado del proceso, con criterios claros, para detectar la eficiencia de éste y retroalimentarlo, en el plano y momento oportuno.

Unido al diseño anterior está el alumno, desarrollando procesos de pensamiento, con su inteligencia cognitiva y con su inteligencia emocional como ser humano en evolución, con capacidades y limitaciones,

peculiaridades, impulsos, intereses y reacciones, dinámica resultante de su integración en el sistema social.

Además participa activamente en el sistema el profesor, educador apto para desempeñar su compleja misión de motivar, orientar y dirigir con habilidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Un profesor reflexivo, en auténtico desarrollo profesional, con conflictos vocacionales resueltos, autoevaluando constantemente su práctica, con la misión de obtener un rendimiento eficaz y eficiente para la sociedad. Los aprendizajes que se desean alcanzar, son labor armónica de maestros y educandos.

Otro elemento del sistema de aprendizaje es el método de enseñanza, que mezcla en forma eficiente los recursos materiales y humanos necesarios para alcanzar logros, desarrollando reales procesos de pensamiento que lleven al alumno desde la observación, a la reflexión y a la resolución de problemas. De la calidad del método empleado dependerá, en gran parte, el éxito de todo el trabajo. Es aquí donde la Didáctica, como ciencia y tecnología, en su aplicación práctica debe visualizar su norte de acción para conseguir optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. El currículum de Enseñanza Media y la Geografía.

El desarrollo sostenible de cualquier país, en parte, obedece a la gestión responsable que se realice en materia de conocimiento sobre el paisaje. Koishiro Matsuura manifiesta que “la educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no sólo es un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesarios para lograr el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2007). El desarrollo sostenible es un concepto en constante evolución y se traduce en el progreso de la calidad de vida de la sociedad, conciliando crecimiento económico, protección del medio ambiente y desarrollo social, componentes que forman parte del proceso educacional.

La Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI) participa del enfoque de desarrollo sostenible de la UNESCO y de la Declaración de Lucerna. Desde este organismo se propone que este paradigma sea integrado en la enseñanza de la Geografía en todos los niveles y en todas las regiones del mundo. Y para ello propone "temas de acción" de dimensión geográfica propuestos por la UNDESD, tales como medio ambiente, agua, desarrollo rural, consumo sostenible, turismo sostenible, comprensión intercultural, diversidad cultural, cambio climático, reducción de desastres, biodiversidad y economía de mercado (Haubrich et al., 2007).

A pesar de la claridad de estos mensajes los contenidos geográficos en el currículum del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile ha supuesto una merma notable y progresiva disminución desde la década de 1990. El diseño de los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Fundamentales Verticales y, en menor medida, los Aprendizajes Esperados, se han distanciado de las directrices de la UNESCO y de los criterios planteados en la Declaración de Lucerna (Bianchi, Rubio, & Herrera, 2013).

Enfrentando la descripción y análisis del currículum en el caso del proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Geografía, podemos señalar la profunda preocupación que suscita su cada vez menor implicancia en el proceso educativo chileno. Es la "calidad de la educación" una bandera de lucha de todos los sectores políticos, no obstante no existe la preocupación de que el ámbito geográfico donde cada uno de los ciudadanos se desenvuelve sea reconocido y valorado en su conjunto.

A partir del Decreto 220 del año 1998 los contenidos y objetivos de Geografía de la hasta entonces asignatura de Historia Universal y Geografía General, no sólo han disminuido, sino que la acepción de Geografía es sustituida para llamarle Subsector de Historia y Ciencias Sociales (Decreto 614/2013), reduciendo el valor que tiene el sistema paisaje en el contexto de la identidad de un país como Chile donde su paisaje le otorga singularidad, además de valores de orden económico y social, entre otros.

3.3.1 Análisis de los Decretos por Nivel (Enseñanza Media y General Básica)

A continuación se presentan de ambos niveles lo relativo a los objetivos de la Geografía en la Enseñanza Media. De ésta con mayor información por ser motivo preferente de esta tesis. Sin embargo, también se refieren los relativos a Enseñanza General Básica, por ser el soporte donde anclan aquéllos otros.

3.3.1.1. Enseñanza Media

Se ofrece un desarrollo comparativo de los objetivos básicos del currículum de Geografía a lo largo de estos últimos años hasta la actualidad, apuntándose la propuesta del Decreto 614/2013, actualmente en estudio.⁴

3.3.1.1.1. Decreto 300/1981. Objetivos generales

El Decreto 300/1981 tiene la tendencia a equilibrar los aprendizajes de Geografía e Historia, otorgando gran profundización a los aprendizajes en Geografía. Existe una preocupación por el conocimiento del territorio chileno y americano, con una base de geografía del paisaje en 1º y 2º año integrándose paulatinamente al ser humano como elemento del paisaje.

Aun cuando el tratamiento es parcializado, los objetivos generales tratan de ofrecer una connotación sistémica del territorio cuando se habla de “carácter dinámico e interdependiente” de los diversos fenómenos.

La cantidad de objetivos y contenidos programados le da un carácter racionalista que destaca al currículum como transmisor de conocimientos, habilidades y valores.

Sin tener en cuenta lo anterior, a partir de la reforma educacional se diseñan cambios curriculares (Decreto 220/1998), luego ajustados en el Decreto

⁴ Es importante señalar que serán copiados los objetivos dejando la numeración original. El signo (...) destaca la existencia de objetivos anteriores no vinculados directamente con Geografía.

254/2009, donde los objetivos fundamentales en los cuales se llega a abordar el aspecto geográfico son muy superficiales, casi irrelevantes.

Primer año

Unidad 1. La tierra un todo complejo e interdependiente

1. Comprender los fenómenos físicos más relevantes de la superficie terrestre con el fin de apreciar su carácter dinámico e interdependiente, su integración planetaria y su incidencia en las actividades humanas.
- 2.-Valorar las respuestas positivas de los grupos humanos frente a los fenómenos naturales, especialmente cuando estos provocan situaciones problemáticas o catastróficas.
3. Desarrollar habilidades para localizar, observar y analizar fenómenos y/o procesos físicos estableciendo las relaciones existentes entre ellos mediante la utilización de mapas diagramas, gráficos, fotografías, láminas y otros materiales

Unidad 2. Características y contrastes del mundo urbano y rural

1. Comprender la ciudad como un hecho polarizado de complejas relaciones sociales, económicas y culturales, que implican una dinámica de desarrollo con múltiples efectos en la forma de vida del hombre contemporáneo.
2. Distinguir los diferentes elementos que conforman el mundo rural con el propósito de comprender y analizar el paisaje agrario como una organización peculiar del espacio, valorando los esfuerzos del hombre contemporáneo para superar sus limitaciones.
3. Comprender la interdependencia entre el mundo urbano y el mundo rural constatando que sus respectivas dinámicas de crecimiento económico se derivan principalmente de la interrelación de sus recursos humanos y naturales.
4. Desarrollar la habilidad para reunir, organizar, analizar, debatir y juzgar diversos tipos de información relacionada con el mundo rural y urbano.

Segundo año

Unidad 1. La población, características y problemas actuales.

1. Comprender la naturaleza, las causas y las consecuencias de los fenómenos de la población a fin de que en el curso de la vida se puedan tomar decisiones conscientes y responsables frente a ellos.
2. Apreciar la actual situación demográfica del mundo contemporáneo y sus principales problemas y deducir que ellos están estrechamente ligados con las fuerzas sociales y económicas.

3. Concluir que todas las personas enfrentan problemas relacionados con fenómenos de población y que estos afectan tanto a aspectos de la vida, que los individuos y los países pueden diferir en sus puntos de vista para enfocarlos y resolverlos.
4. Desarrollar la habilidad para reunir, organizar, analizar, debatir y juzgar diversos tipos de información relacionada con los fenómenos de la población y sus problemas.

Unidad 2. Rasgos físicos y perfil humano de América Latina contemporánea.

1. Comprender la necesidad de conocer, interpretar y valorar la comunidad latinoamericana con el fin de identificarse como ciudadano de ella y contribuir a su desarrollo y a la calidad de vida de la población.
2. Establecer las relaciones fundamentales existentes entre la naturaleza y el hombre latinoamericano con el propósito de valorar el proceso de transformación del medio y el grado de aprovechamiento y conservación de los recursos naturales.
3. Comprender que América Latina es un espacio constantemente transformado y renovado por sus hombres y reconocer que, si bien presenta características comunes, existen en ella profundos contrastes y diferencias.
4. Analizar algunos problemas que afectan al desarrollo de América Latina con el propósito de comprender sus causas, consecuencias y evaluar posibles soluciones.
- 5.- Desarrollar la habilidad para reunir, organizar, analizar, debatir y juzgar diversos tipos de información y opiniones relativas al mundo latinoamericano.

Tercer año

Unidad 1. Presentación general de Chile

1. Comprender la tricontinentalidad de nuestro país, constatando su gravitación en el contexto americano y su proyección en el Pacífico y en la Antártica con el propósito de evaluar las ventajas y desventajas que esta situación conlleva para su desarrollo económico.
2. Distinguir los rasgos físicos distintivos de Chile, a fin de apreciar su incidencia en la variedad de recursos naturales y en las múltiples actividades de la población.
3. Comprender la importancia de los recursos mineros para el actual desarrollo económico del país, constatando al mismo tiempo la existencia de una silvoagricultura con significación en el pasado y hacia el futuro.
4. Analizar algunos problemas que afectan al desarrollo de Chile, con el propósito de comprender sus causas, consecuencias y evaluar sus posibles soluciones.
5. Desarrollar la habilidad para reunir, organizar, analizar, debatir y juzgar diversos tipos de información relativas a la Geografía de Chile.

Cuarto año

Unidad. La regionalización un instrumento del desarrollo

1. Comprender los fines de la regionalización del país y las distintas escalas de delimitación geográfica, apreciando su impacto en la organización del espacio y en la superación de los problemas regionales y nacionales.
2. Comprender los hechos humanos y económicos básicos que dan personalidad y dinamismo a las diversas regiones del país, estableciendo su grado de relación con la base física, desarrollo actual, sus limitantes y sus perspectivas.
3. Desarrollar las habilidades para descubrir y analizar los rasgos relevantes de su región y comuna a fin de participar responsablemente en la solución de problemas y sus planes de desarrollo.

3.3.1.1.2. Decreto 220/1998. Objetivos fundamentales

Primer año

Unidad 1. Entorno natural y comunidad regional.

1. Reconocer los rasgos geográficos, económicos, sociales y culturales característicos de su región, identificando relaciones entre ellos, y explorando su historicidad.
2. Valorar la preservación del medio ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana.
3. Vincular la realidad de su región con la realidad nacional y analizar la inserción de su región en el país, identificando los rasgos que los hacen parte de una comunidad nacional (...).

Unidad IV. Organización Económica

(...) 6. Conocer y analizar los rasgos distintivos de la economía nacional comprendiendo conceptos básicos de la ciencia económica.

7. Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma oral, escrita y gráfica, respetando criterios de rigurosidad en el manejo de las fuentes y en el análisis.

Segundo año

No se citan objetivos relacionados directamente con la Geografía

Tercer año

Formación Humanístico-científica

En el área científica no se encuentran Objetivos transversales relacionados con la Geografía.

En Educación Humanística se trata la ciudad contemporánea en tercero o cuarto medio.

Cuarto año

(...) 5. Sensibilizarse respecto de los problemas que afectan a la sociedad nacional contemporánea y asumir un mayor sentido de compromiso en la búsqueda de soluciones.

3.3.1.1.3. Decreto 254/2009. Objetivos fundamentales

Primer año

(...) 4. Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.

5. Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos.

6. Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.

(...) 8. Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.

Segundo año

(...) 5. Comprender que el territorio del Estado-nación chileno y las dinámicas de su espacio geográfico se conforman históricamente. (...)

11. Interpretar fuentes de información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico.

Tercer año

6. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.

7. Caracterizar y comparar los diversos modelos económicos implementados en Chile durante el siglo XX y comprender su impacto en las transformaciones del espacio geográfico.(...)

12. Indagar sobre procesos históricos, y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.

Cuarto año

(...) 7. Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.

3.3.1.1.4. Decreto 614/2013. Objetivos de aprendizaje

Primer año

3. Analizar cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado-nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales (por ejemplo, lengua e historia) según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.

Segundo año

No se señalan explícitamente objetivos vinculados en forma directa con la Geografía. Los organizadores temáticos están relacionados directamente con la Historia. No obstante, se señala una habilidad espacial: representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas (esta idea fue agregada a propuesta de la Sociedad Chilena de Geografía (SOCHIGEO) al Consejo Superior de Educación).

Tercer y cuarto año

(Bases curriculares en proceso de actualización)

3.3.1.2. Enseñanza General Básica

Se presenta a continuación la Base Curricular. De ella se especifican los objetivos fundamentales en materia de Geografía.

3.3.1.2.1. Decreto 256/2009. Objetivos Fundamentales

Primero de básico

1. Reconocer su pertenencia a distintos grupos sociales y a la comunidad nacional apreciando lugares, costumbres, personajes y símbolos representativos de Chile.
2. Comprender que todas las personas son diferentes y que su particularidad contribuye a la riqueza del grupo y de la sociedad.

7. Comprender que los seres humanos obtienen de la naturaleza los recursos para satisfacer sus necesidades básicas.

8. Observar el entorno o imágenes y caracterizar lugares, paisajes y actividades sociales, aplicando distinciones simples (...).

10. Orientarse en el espacio, utilizando puntos de referencia y categorías de localización relativa, y en el tiempo, utilizando instrumentos y categorías de uso común.

Segundo de básico

1. Valorar el patrimonio cultural y natural del país y reconocer diversas expresiones climáticas de éste en el mapamundi (...).

5. Orientarse en mapas utilizando puntos cardinales, y ubicar los océanos, continentes y zonas.

6. Caracterizar la diversidad de paisajes existentes en la superficie de la Tierra.

Tercero de básico

(...) 4. Comprender que su comunidad, localidad, barrio o ciudad tiene un origen histórico.

6. Representar la Tierra y orientarse en el espacio utilizando un modelo simplificado del sistema de coordenadas geográficas.

7. Utilizar mapas políticos para ubicar a su localidad en Chile, y al país en el continente americano.

9. Comprender que los recursos naturales son limitados y valorar su cuidado.

Cuarto de básico

6. Distinguir distintas formas de ocupación y adaptación de la sociedad al medio geográfico.

7. Reconocer que los asentamientos humanos y las actividades productivas siempre tienen efectos sobre el medio ambiente.

8. Explicar a través de ejemplos concretos la importancia de la conectividad entre lugares y su relación con los medios de transporte y comunicación.

9. Interpretar mapas pictográficos, regulares y temáticos simples y utilizarlos para describir relaciones entre lugares.

Quinto de básico

1. Describir el espacio geográfico americano considerando los rasgos fundamentales de las dimensiones naturales y humanas.
2. Comprender la magnitud y diversidad del escenario natural en que se produce la conquista y se desarrolla la sociedad colonial.
3. Comprender que el territorio americano se encontraba poblado por una diversidad de pueblos al momento de la conquista y caracterizar sus principales civilizaciones.
10. Indagar sobre los contenidos del nivel distinguiendo las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural.
12. Utilizar recursos cartográficos y tecnológicos para caracterizar rasgos geográficos de América.

Sexto de básico

1. Describir el espacio geográfico chileno considerando los rasgos fundamentales de las dimensiones naturales y humanas.
- (...) 8. Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico.
2. Reconocer procesos de adaptación de los grupos humanos a la diversidad geográfica del territorio chileno, caracterizando esta adaptación en diversas regiones del país e identificando impactos sobre el entorno.
7. Utilizar recursos cartográficos y tecnológicos para caracterizar rasgos geográficos de Chile y sus regiones.

Séptimo de básico

1. Comprender que la Tierra es un planeta dinámico que permite la existencia del ser humano.
2. Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico.
10. Analizar fenómenos y procesos geográficos utilizando diversas convenciones cartográficas.

Octavo de básico

- (...) 8. Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico.

3.3.1.2.2. Decreto 439/2012. Objetivos fundamentales y obligatorios.

Primer año básico

(...) 8. Reconocer que los mapas y los planos son formas de representar lugares.

9. Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.

10. Observar y describir paisajes de su entorno local, utilizando vocabulario geográfico adecuado (país, ciudad, camino, pueblo, construcciones, cordillera, mar, vegetación y desierto) y categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, delante, detrás, entre otros).

11. Identificar trabajos y productos de su familia y su localidad y cómo estos aportan a su vida diaria, reconociendo la importancia de todos los trabajos, tanto remunerados como no remunerados.

12. Conocer cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres y principales tareas con las de niños chilenos.

Segundo año básico

(...) 6. Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.

7. Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales.

8. Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona norte, centro y sur del país, observando imágenes, y utilizando diversas fuentes y un vocabulario geográfico adecuado (océano, río, cordillera de los Andes y de la Costa, desierto, valle, costa, volcán, archipiélago, isla, fiordo, lago, ciudad y pueblo, entre otros).

9. Reconocer diversas expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región, como paisajes, flora y fauna característica, y parques nacionales, entre otros.

10. Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.

11. Relacionar las principales características geográficas (disponibilidad de agua, temperatura y vegetación) de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de

Chile, con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda.

Tercer año básico

(...) 6. Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.

7. Distinguir hemisferios, círculo del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráqueos.

8. Identificar y ubicar en mapas las principales zonas climáticas del mundo, y dar ejemplos de distintos paisajes que pueden encontrarse en estas zonas y de cómo las personas han elaborado diferentes estrategias para habitarlos.

9. Caracterizar el entorno geográfico de las civilizaciones estudiadas, utilizando vocabulario geográfico adecuado (continente, valle, montaña, océano, río, archipiélago, mares, península, ciudad, construcciones y monumentos, entre otros).

10. Reconocer algunos factores geográficos que influyeron en el desarrollo de las civilizaciones estudiadas (ubicación, relieve y clima, recursos naturales disponibles, importancia del mar Egeo y sus islas para Grecia e importancia del mar Mediterráneo para Roma, entre otros).

Cuarto año básico

(...) 6. Ubicar lugares en un mapa, utilizando coordenadas geográficas como referencia (paralelos y meridianos).

7. Distinguir recursos naturales renovables y no renovables, reconocer el carácter limitado de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos, e identificar recursos presentes en objetos y bienes cotidianos.

8. Describir distintos paisajes del continente americano, considerando climas, ríos, población, idiomas, países y grandes ciudades, entre otros, y utilizando vocabulario geográfico adecuado.

9. Reconocer y ubicar los principales recursos naturales de América, considerando su distribución geográfica y su uso, y reconociendo la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.

10. Comparar, mediante la observación en imágenes, mapas y otras fuentes, paisajes de su región con paisajes de América, distinguiendo distintas formas de adaptación y transformación de la población a su ambiente natural.

Quinto año básico

(...) 9. Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros.

10. Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.

11. Analizar y dar ejemplos de diversas maneras en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian y dan valor a los recursos naturales (por ejemplo: tecnología de riego, elaboración de vinos, uso de madera en la construcción, nuevas formas de explotación sustentable).

12. Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones, derrumbes y volcanismo, e identificar formas en que la comunidad puede protegerse (construcciones antisísmicas, medidas de seguridad y evacuación en el hogar, en la escuela y en los distintos espacios públicos, entre otros).

Sexto año básico

10. Identificar elementos constitutivos del territorio nacional, considerando la localización de Chile en el mundo y su carácter tricontinental.

11. Caracterizar geográficamente las regiones político-administrativas del país, destacando los rasgos físicos (como clima, relieve, hidrografía y vegetación) y humanos (como volumen y distribución de la población y actividades económicas) que les dan unidad.

12. Comparar diversos ambientes naturales en Chile (desértico, altiplánico, costero, mediterráneo, andino, frío y lluvioso, patagónico y polar), considerando como criterios las oportunidades y las dificultades que presentan y cómo las personas las han aprovechado y superado para vivir y desarrollarse.

13. Explicar las principales características físicas, humanas y económicas de su región y de su localidad.

14. Explicar cómo han influido los desastres naturales en el desarrollo de Chile durante su historia reciente, dando ejemplos de nivel nacional y regional (sismos, volcanismo, sequía, inundaciones y derrumbes, entre otros).

3.4. Los Decretos 240/1998, 220/1998 y el Ajuste Curricular de 2008 y su respuesta al estudio del paisaje.

En Chile la reforma educacional de 1998 se basó en la proyección de un modelo teórico constructivista, que proyectó las formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campos, 2002). Esta reforma planteó un currículo prescriptivo, orientador del sistema educativo en un marco curricular de mayor flexibilidad, donde el Estado es quién determina mínimos curriculares que garanticen la acción social de la educación.

Los programas referidos al Decreto 240/1998 y 220/1998 se inscriben en una línea formativa iniciada en la Educación Básica, que se extiende hasta el final de la Educación Media, pudiéndose identificar tres etapas:

a) La primera, corresponde al ciclo I de la Educación Básica. En ella los alumnos y alumnas se aproximan vivencialmente a su entorno social más inmediato, desarrollando conceptos elementales de ubicación espacial y temporal, y de caracterización social, basándose, fundamentalmente, en la curiosidad y necesidad del saber espontáneo de niños y niñas.

b) La segunda etapa, corresponde al ciclo II de la Educación Básica. Esta etapa está orientada a que los estudiantes adquieran una visión amplia de la sociedad, entendiendo más conscientemente y con algunas distinciones conceptuales, lo que significa “el mundo”, “la historia”, “la humanidad”, “la sociedad”. Durante este ciclo se desarrollan las capacidades de localización espacial, ubicación temporal y percepción de la profundidad histórica de los procesos sociales. Se espera que al final de estos cuatro años las alumnas y los alumnos reconozcan algunos de los hitos principales de la historia nacional, americana y de la humanidad. Comprendan también algunas características relevantes de la sociedad contemporánea, así como algunos conceptos elementales de geografía, economía y educación cívica (MINEDUC. Programas de Estudio, Formación General, 2004). El planteamiento del Ministerio de Educación, a este respecto, tiende a vincular la sociedad y sus

procesos conductores y de cambio sólo con un aspecto de carácter histórico, sin darle al paisaje la relevancia que tiene como un espacio de asentamiento de tales procesos.

c) Finalmente, una tercera etapa, que corresponde a la Educación Media (Decreto 220/1998), se caracteriza por estudiar la realidad social con mayor rigor conceptual, mayores exigencias analíticas y mayor amplitud temática que la desarrollada durante la Educación Básica, acorde con la madurez intelectual y emocional que los estudiantes alcanzan durante este nivel escolar. Se espera que durante la Educación Media los estudiantes desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas disciplinares para abordarla.

Desde una visión analítica de los contenidos y las características del programa de Educación Media del Decreto 220/1998, es importante señalar que a partir de quinto año de Enseñanza Básica el estudio de las Ciencias Sociales, donde se vincula el tiempo y el espacio, empiezan a integrarse de forma concreta en el contexto educativo chileno.

En el séptimo año de Enseñanza Básica el programa pretende ser más sistémico. Organizado en cuatro unidades, la referida a La Tierra como sistema, identifica y establece las relaciones entre los subsistemas que componen el planeta (litosfera, atmósfera, hidrosfera), incluyendo al ser social como reformador de ellos, aceptando así el paisaje como tal. En este nivel el Ajuste Curricular (Decreto 256/2009) comprende once Objetivos Fundamentales (OF), aunque sólo tres tienen una connotación geográfica:

1. Comprender que la Tierra es un planeta dinámico que permite la existencia del ser humano.
2. Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico (...).
10. Analizar fenómenos y procesos geográficos utilizando diversas convenciones cartográficas.”

En cuanto a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que contemplan el estudio del paisaje en su globalidad o parcialidad responden a:

- El planeta Tierra, morada del ser humano: Identificación de la litosfera, hidrosfera y atmósfera como componentes del geosistema.
- Descripción de la tectónica de placas y del volcanismo y la incidencia de la dinámica de la litosfera en la conformación de los continentes y de las grandes formas del relieve.
- Descripción de la hidrosfera (aguas oceánicas, ríos, hielo y nieve) y de sus principales dinámicas.
- Descripción de los movimientos oceánicos (olas, mareas y corrientes) y del ciclo del agua.
- Descripción de los factores y elementos del clima y de la dinámica de los vientos.
- Identificación de los principales elementos del geosistema que permiten la vida humana.”

El núcleo temático en el nivel de octavo básico se centra en el estudio de algunas de las principales características del mundo actual, una visión general que permite la comprensión de la construcción y desarrollo de procesos políticos, económicos, tecnológicos y culturales considerados clave para comprender la época en que se vive. Ahora la dimensión espacial de los procesos en estudio es planetaria, de esta manera, niños y niñas se aproximarán a la idea de pertenecer a una comunidad global, que abarca a la Humanidad en su conjunto. La noción de ser habitantes y ciudadanos del mundo, es el contexto en que se desarrollan las temáticas de carácter “global”. La perspectiva la temporal que impera y los contenidos que articulan las distintas unidades apelan a la historia reciente que abarca al siglo XX.

En este nivel educativo de los diez objetivos fundamentales que se diseñan, sólo uno (OF8) se relaciona con el paisaje, a saber:

"Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico".

Y se integra en el contenido “El legado del mundo moderno” cuando se aborda la “Comparación del concepto de progreso de los siglos XVIII y XIX con el actual concepto de desarrollo sustentable, en base a la relación entre la sociedad y la naturaleza, y la preocupación por la equidad.” Igual sucede se trata “La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas”.

Esta merma de contenidos y objetivos geográficos instalados en los últimos cursos de la Enseñanza Básica, a partir del Decreto 220/1998 relativo a Enseñanza Media, tienden a disminuir más, tendencia que alcanza ribetes más inciertos con el Ajuste Curricular de 2009.

3.4.1. Primer año de Enseñanza Media

El Decreto 220/1998 organiza el programa de Primer año de Enseñanza Media en cuatro unidades: “Entorno natural y comunidad regional”, en la que se pretende caracterizar los rasgos físicos, demográficos y culturales de la región en que se encuentra el establecimiento escolar. Para que luego fijarse en el “Territorio regional y nacional”, abordando “el espacio regional en forma integrada, analizando las relaciones urbano-rurales, la economía regional y la organización del territorio regional”. “Además, se estudia los rasgos geográficos y económicos del territorio nacional, entendiendo la región como parte del país”.

Esta unidad es la que está diseñada para integrar la Geografía al aprendizaje. Los aprendizajes esperados se organizan en un enfoque sistémico, que se establece desde la organización fundamental del Entorno Natural y la Comunidad Regional (Unidad 1), donde se presenta un sistema de relaciones desde la geografía física, a través de la geomorfología, geología y climatología, para desde aquí, introducirse en las características que hacen únicas a cada región de nuestro país, tanto a población como aspectos sociales y económicos. De esta manera se muestra también el Territorio Regional y Nacional (Unidad 2) con inclusión del ámbito urbano y rural, en un primer

momento de forma particular para, a lo largo del tema, ir construyendo una visión complementaria ambos. Además, se hace un planteamiento geoeconómico regional en los diversos sectores de la actividad (primario, secundario y terciario) que deriva a otro más general para conformar el total del país.

Se trata, a través de las actividades, de desarrollar un todo interrelacionado, desde una singularidad en donde se explican las formas y detalles por separado, para que al final, a través de estas actividades, se completen las relaciones que tienen los sistemas geográficos. Es así como se afronta la interacción de la población en el segundo capítulo de esta unidad, donde se mezclan las distribuciones de la misma respecto de las características de las localidades en las cuales éstas se desenvuelven.

La tercera unidad está dedicada a la “Organización Política”, y la cuarta a la “Organización económica”, todo ello como entidades aparte, sin vinculaciones sistémico-didácticas en la relación con el paisaje.

El concepto de paisaje aplicado es el tradicional, solo en el cuarto y quinto contenido de la Primera unidad se observa una visión integral del paisaje. Se implementa a través de actividades de apreciación de efectos de transformación del medio, análisis de problemas ambientales, uso de los recursos naturales y factores de riesgo de la comunidad en general. El resto de las actividades tienen relación con el cómo se analiza la distribución de la población en los diferentes espacios de ocupación del país. Así se integra la ciudad, pero no se enfatiza más allá del uso del suelo, la actividad de los barrios y los problemas que las ciudades tienen en su interior.

A partir del Ajuste curricular, que empieza a implementarse en 2010, el cambio, a diferencia de la Enseñanza Básica, es total. Ahora el paisaje se entrega como una simple relación de objetivos que señalan hacia la disciplina histórica, pues la Geografía se vislumbra tenuemente en cuatro objetivos fundamentales (OF) de nueve, mas en ningún caso de forma sistémica, más aún si observamos los contenidos propiamente tales.

O F 4. Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.

O F 5. Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos.

O F 6. Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.

O F 7. Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural.”

La unidad relacionada directamente con Geografía “La población mundial en la época de las grandes ciudades”, ofrece una visión del paisaje solo a partir de las grandes ciudades sin relación con la región.

3.4.2. Segundo año de Enseñanza Media

El programa de segundo año de Enseñanza Media estudia la historia de Chile. Una visión global de la historia nacional basada en procesos históricos ordenados de forma cronológica. Este esquema que da preferencia al manejo del tiempo histórico, no equilibra sus estrategias en el manejo del espacio. No obstante hay que reconocer que el programa contempla que “se ha puesto especial cuidado en preservar dos aspectos. El primero, se refiere a la mirada multidisciplinaria que caracteriza el sector. Al respecto, se ha destacado en el desarrollo de las unidades la aplicación y profundización de conceptos de geografía, ciencia política, economía y antropología que los estudiantes deberían haber aprendido en el primer año. De esta manera, si bien este curso está dedicado a la Historia, y a la mirada historiográfica, su estructura se organiza con la participación de las distintas ciencias sociales que conforman el sector.

A partir de 2011 se procederá a incrementar el Ajuste curricular para el sector, no obstante el MINEDUC ya ha entregado algunos lineamientos referidos a

Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. De ellos solo dos inciden en Geografía y son de orden social y por lo tanto históricos del país.

O F 5. Comprender que el territorio del Estado-nación chileno y las dinámicas de su espacio geográfico se conforman históricamente.

O F 11. Interpretar fuentes de información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico.

3.4.3. Tercer año de Enseñanza Media

En el tercer año de Enseñanza Media se centra el aprendizaje en la historia universal, sobre todo historia del Viejo Mundo. El propósito principal es que los estudiantes logren una visión histórica global desde los orígenes del ser humano hasta comienzos del siglo XX. Se espera que a través del estudio de la historia de otras culturas y civilizaciones los estudiantes adquieran conciencia de sus vínculos con seres humanos muy distantes en el tiempo. En este aspecto el programa casi sin proponérselo pone su énfasis en la interdisciplinariedad y en el estudio integrado de los sistemas que conforman la historia y desarrollan la cultura. Esto lleva a los estudiantes a valorar experiencias sociales y culturales distintas como forma de enriquecimiento personal y colectivo y sentirse así sujetos de la historia.

A partir de 2013 se pensó incrementar el Ajuste curricular para el sector (situación transitoria hasta 2015, de acuerdo a la implementación de las Bases Curriculares de 2013). Los objetivos fundamentales vinculados con la disciplina son los siguientes:

OF 6. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.

OF 7. Caracterizar y comparar los diversos modelos económicos implementados en Chile durante el siglo XX y comprender su impacto en las transformaciones del espacio geográfico.

OF 12. Indagar sobre procesos históricos, y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.

Sobre los contenidos mínimos propuestos para este curso existe solo uno relacionado directamente con Geografía que plantea el estudio de las

“Transformaciones del espacio geográfico durante el siglo XX: Caracterización del impacto de distintos procesos económicos sobre el espacio geográfico: la crisis económica de 1930 y el abandono de las salitreras; la minería del cobre y las nuevas ciudades mineras; la política de sustitución de importaciones y los nuevos focos industriales; la reforma agraria y la redistribución de población y de tierras agrícolas; 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. Caracterización del impacto de la modernización de las redes de comunicación en la conectividad del territorio”.

3.4.4. Cuarto año de Enseñanza Media

El cuarto año de Enseñanza Media está dedicado al estudio de la sociedad contemporánea. El estudiante debe “analizar y comprender” algunas de las principales características del mundo actual y del desenvolvimiento histórico del siglo XX. Se dedica un tiempo importante a estudiar y conocer específicamente la realidad latinoamericana contemporánea, y a relacionar la realidad nacional con los procesos globales y regionales analizados.

El programa está organizado en tres unidades: “Antecedentes históricos para la comprensión del orden mundial actual”, que se dedica al análisis de los grandes procesos y fenómenos políticos y culturales que marcan la evolución histórica del siglo XX. La segunda unidad, “América Latina Contemporánea” se dedica a estudiar sus características geográficas, poblacionales, económicas, y culturales; a conocer el desarrollo político del continente en la segunda mitad del siglo XX y a reflexionar sobre sus principales problemas y desafíos. Asimismo, en esta unidad, se conduce a los estudiantes a identificar los elementos que hacen a Chile parte de América Latina y a reflexionar sobre

ellos mismos como portadores de una identidad cultural latinoamericana. En la última unidad, denominada “El mundo actual”, se describen las grandes regiones culturales que conforman el mundo, conduciendo a los estudiantes a visualizar y valorar la diversidad de realidades que se encuentran en el planeta. Se caracteriza la situación mundial, dimensionando la gravedad de algunos de los grandes problemas que afectan a la humanidad, reconociendo los esfuerzos que se emprenden internacionalmente para superarlos. Se estudia el fenómeno de la globalización, entendiendo que éste es un proceso complejo, que comprende dimensiones comunicacionales, económicas, territoriales y culturales. Se analiza la inserción de Chile en el mundo analizando la globalización desde América Latina. Al conocer las principales características del mundo actual se espera que los jóvenes se identifiquen como sujetos de una época específica, con características mundiales.

En cada unidad de este curso se establecen vínculos con Chile, analizando los efectos en nuestro país de los procesos mundiales y regionales estudiados y reforzando el entendimiento de los estudiantes de su propia experiencia como parte de una historia mayor continental y mundial. En esta misma línea, se integraron en la unidad 3 los contenidos del marco curricular que aparecen bajo el título “Chile en el mundo”, no haciéndose una unidad específica para tratar esta materia. Se busca así reforzar el logro del objetivo fundamental relativo al análisis de la inserción de Chile en América Latina y el mundo.

En este año se incorporan una serie de conceptos que los alumnos y alumnas no han tratado con anterioridad. Es importante destacar que en este cuarto año se busca también consolidar conceptos trabajados antes, marcando una clara línea de continuidad con los años precedentes de la Educación Media, y con los estudios realizados en la Educación Básica. A lo largo del programa se destaca en distintas ocasiones este vínculo, que debe ser reforzado por el profesorado.

En este nivel por lo que respecta a la Geografía destaca la unidad “La ciudad contemporánea”, con un aprendizaje centrado en el elemento geosistémico. Los aprendizajes esperados están directamente relacionados con la aplicación

de modelos teóricos acerca de la ciudad y sus distintos grados de evolución, desde las ciudades primigenias hasta las ciudades de hoy, centrándose en la ciudad de Santiago a modo de modelo de comparación.

Esta unidad muestra un claro proceso de integración con otras disciplinas como la historia, antropología, ecología a través del concepto desarrollo sostenible. También se demuestra el grado por el cual se pretende introducir y relacionar a nuestras ciudades en un espacio como el de América Latina y el mundo, desde una mirada que va desde el pasado hasta el presente. Es aquí donde se trabaja con mayor facilidad el proceso de predicción acerca de fenómenos que acontecen en el tiempo y espacio, como ocurre en la Sexta Unidad.

En cuanto a la atención que se presta al estudio del paisaje, éste queda relegado a la visualización de la ciudad emplazada sobre un espacio donde el ser humano hace uso de éste y lo transforma para su bien común. El paisaje se contempla a través de la visión urbano-rural que se tiene de los emplazamientos de la ciudad. Se observa la evolución de las ciudades y su inserción en el mundo, con mucho énfasis en el ser humano y la temporalidad, no así en lo referente al espacio que ocupa y sus características geográficas, lo que hace que el programa de tercero y cuarto año de enseñanza media deje de lado una visión sistémica que relacione la realidad geográfica e histórica en el ámbito espacial de la ciudad.

A partir de 2013 el Ajuste curricular para el sector contempla un documento aprobado por el Consejo Superior de Educación donde se contempla un objetivo fundamental relacionado con Geografía.

OF 10. “Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.

Y un Contenido Mínimo Obligatorio que hace referencia a los “Desafíos de las regiones de Chile”, donde se refiere;

- Evaluación de los principales desafíos de la región respecto de la globalización y del desarrollo sustentable.

- Reconocimiento de la importancia de la planificación territorial para el desarrollo de las regiones considerando la jerarquía urbano-regional, los riesgos naturales, la protección del ambiente y la calidad de vida de la población.
- Identificación de los corredores bioceánicos que favorecen la conectividad continental y dinamizan la integración territorial.

3.5. Bases curriculares de 7º a 2º Medio (Decreto Supremo de Educación 614/2013).

Las Bases curriculares resueltas por el Consejo Superior de Educación, según Decreto 614/2013 (MINEDUC, 2014), definen el siguiente objetivo de 7º a 2º del nivel Medio: multidisciplinar donde se desarrolle el pensamiento histórico y pensamiento geográfico, las competencias ciudadanas y el respeto a los derechos humanos dándoles un carácter interpretativo a las Ciencias Sociales. De acuerdo a lo anterior, la Geografía como ciencia educativa del paisaje, aún cuando tenga intención la propuesta, no parece tener cabida en el aula.

3.6. Valoración y crítica del currículo. La situación de la Geografía durante estas últimas décadas.

En apartados anteriores se han descrito y analizado momentos de la historia curricular de los últimos 50 años de la educación chilena, en particular lo referente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, destacando lo relativo a Geografía. En los años anteriores a la Reforma educacional reina el currículum señalado en el Decreto 300/1981. Se podría decir que éste es un tanto técnico-racionalista por la gran cantidad de contenidos que abarca y el diseño de sus objetivos generales desde el enfoque conductista, pues el planteamiento de los objetivos y diseño de las unidades temáticas denota visión mecanicista, dividiéndose contenidos por materias parcializadas. A pesar de ello, los estudios relativos a paisaje muestran una visión holística al desprenderse de los enunciados la interrelación entre los diversos fenómenos participantes en él.

Los cambios curriculares introducidos a partir de los Planes y Programas que el Decreto 240/1998 ha regulado para Enseñanza Básica y el 220/1998 para Enseñanza Media han tendido a disminuir los objetivos de Geografía, sobre todo en este último nivel educativo y conformarse con los Objetivos Fundamentales en enseñanza básica, sin tener en cuenta las diferencias psicopedagógicas entre estos dos niveles. El currículo se diseñó desde un enfoque constructivista, pero que durante mucho tiempo no fue bien explicado por los expertos a los docentes, ni bien entendido por éstos, por lo que se puso más énfasis en los “haceres” (contenidos procedimentales) dejando de lado los “saberes” (contenidos conceptuales), lo que impidió que existiera claridad entre conseguir asumir habilidades y, al tiempo, integrarlas en sus contenidos disciplinares. Este modo de actuar privó del éxito de su aplicación.

La práctica docente ha venido a mostrar carencia de concordancia entre el decir del programa y el hacer del profesor. En Enseñanza Media el programa está orientado especialmente hacia la consecución de contenidos de la disciplina histórica siendo la geográfica una subordinada, por lo que los aprendizajes esperados se enfocan, mayoritariamente hacia la Historia. El hecho generaría un problema menor si los contenidos se afrontaran desde una perspectiva disciplinar abierta, con una visión sistémica de los procesos, situación que no responde en la práctica por falta de claridad de enfoque disciplinar y conocimiento científico y didáctico del profesorado, la mayoría ajeno a la Geografía. Este desequilibrio disciplinar Historia/Geografía no se remediaba con eliminar o aumentar contenidos de una u otra disciplina, sino con proponer en las estrategias de enseñanza la transparencia entre el desarrollo de capacidades y competencias y los contenidos propuestos, pues actuando de esta forma se habrían podido generar verdaderos aprendizajes significativos en materia de Ciencias Sociales. También se podría haber mitigado tal desequilibrio si en el logro de los Aprendizajes Esperados hubiera imperado la tendencia hacia la interdisciplinaridad, lo que propicia permeabilidad entre ciencias y al mismo tiempo desarrollo de conceptos e ideas interconectadas aún procedentes de distintas disciplinas (Geografía, Antropología, Sociología, Historia, etc). Esta forma de actuar en la práctica

docente permite interpretar lo relativo al paisaje, por ejemplo, con verdadero enfoque geográfico, a través del espacio y el tiempo. Propuesta de actuación esta última ya contemplada por el MINEDUC “que los estudiantes desarrollen un conjunto de investigación, comunicación y análisis crítico y reflexivo; así como actitudes de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, valoración de la democracia y de la identidad nacional” (MINEDUC, 1998).

Mediante el Decreto 254/2009 y Ajustes curriculares se introducen cambios y propuestas acorde a las observaciones de diversos elementos del sistema educativo, entre los cuales, en el caso de Geografía, de diversas instituciones y colectivos de especialistas en didáctica del área, pues desde hace algunos años están preocupados de la paulatina disminución de los contenidos conceptuales en materia de estudios del paisaje, sobre todo en Enseñanza Media (Araya & González, 2009).

Por último referir el Decreto 614/ 2013 que promulga las Bases Curriculares para los años posteriores a 2015. A partir de las gestiones realizadas por la Sociedad Chilena de Geografía en su introducción manifiesta:

“El desarrollo del pensamiento geográfico es también un objetivo fundamental de esta asignatura. Este tipo de pensamiento implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. El pensamiento geográfico supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano. Esto es fundamental para que los estudiantes desarrollen una conciencia del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. A partir de este supuesto, los estudiantes comprenderán la multicausalidad de los fenómenos espaciales y podrán desarrollar una conciencia geográfica a partir de un enfoque sistémico del espacio. En este contexto, pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico” (MINEDUC, 2014, p. 196).

Sin embargo, estas declaraciones no coinciden con la estructura y contenido de las bases de los núcleos temáticos que no son suficientes para cumplir con

lo propuesto. Creemos que esta falta de interés por dar la importancia debida a la Geografía reside aún en un posible desconocimiento que se tiene del valor formativo y educativo de ella, unido, probablemente a la formación inicial de los profesores de Historia y Geografía. Una muestra de esta situación titubeante de la Geografía Las Bases Curriculares procesadas para Enseñanza Media en 2013 que comprenden los cursos de 7° y 8° de la Enseñanza Básica pero son indicativas de lo podría planificarse para el conjunto de este nivel Medio.

Si bien la tendencia es continuar con la disminución de la Geografía en Enseñanza Media, ello se disimula planteando objetivos de aprendizajes de habilidades con clara proyección geográfica, por ejemplo:

(...) Aprendizaje de habilidades:

3. Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.

4. Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC's u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel.

Las Bases Curriculares en cuestión establecen en su introducción que su misión es: "Formar personas que actúen como ciudadanos críticos, activos y responsables, capaces de interpretar de forma comprensiva la realidad que viven y enfrentar el desafío de un mundo cambiante y que admite diversas visiones epistemológicas y valóricas. A través del estudio de las disciplinas que conforman la asignatura, los estudiantes adquirirán herramientas que les permitirán desenvolverse como ciudadanos miembros de una sociedad democrática y a la vez agentes de su construcción. Habitantes que sean capaces de interpretar la realidad en que viven" (MINEDUC, 2014).

¿Acaso la realidad en que viven no es un espacio humanizado donde el tiempo deja su impronta?. Un espacio que con una visión de sociopaisaje sea

reconocido para educar en favor de una mejor calidad de vida, por lo que sería deseable que fuera integrado al currículum de forma transversal e interdisciplinaria, por la importancia que él tiene como cimiento de la acción humana, ya sea en su perspectiva evolutiva, como en su accionar económico. Desde la perspectiva sistémica de la educación, no solo se entiende este hecho sino que, además, se avala la transversalidad y la interdisciplinariedad de las asignaturas..

Bibliografía del capítulo

Araya, F. y González, M. (2009). *Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena, Chile, Universidad de La Serena.

Araya, P. F. (2010). *Educación Geográfica para la sustentabilidad*. La Serena, Chile, Universidad de La Serena.

Bianchi, R; Rubio, R. y Herrera, M. (2012). El paisaje: concepto articulador de una nueva visión de la enseñanza geográfica. En R. Ladeo, *La opacidad del Paisaje*. Porto Alegre, ComPasso e Imprensa Livre Editores.

Campos, C. (2002). *Diseño y planificación de los aprendizajes en el contexto de la Reforma*. Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Siva Henríquez.

Haubrich, H; Reinfried, S, y Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. Lucerna, Suiza.

MINEDUC. (1998). *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2004). *Programas de Estudio, Formación General*. Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (26 de diciembre de 2013). www.curriculumnacional.mineduc.cl/. Recuperado el 27 de abril de 2014.

MINEDUC. (2014). *Bases Curriculares 7° y 8° básico, 1° y 2° medio*. Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares*. Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2013). *Bases curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2013 Borrador*. Santiago, Ministerio de Educación.

Sobejano, M. J. (2000). *Didáctica de la Historia, ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO (2007). Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). *Sección de Educación para el desarrollo sostenible*. París

Capítulo 4.

La práctica docente de la enseñanza de la Geografía en el aula

4.1. Problemática que no resuelve el currículum chileno

El currículum es la organización de elementos educativos creados bajo las bases de una política gubernamental determinada. La sociedad democrática mantiene una preocupación por el desarrollo del conocimiento que redunde en una orientación educativa que perpetúe la libertad, la cultura y el progreso de las sociedades. El Estado, a su vez, necesita hombres y mujeres de recambio, productivos, que generen aportes para el crecimiento y perpetúen valores éticos de comportamiento social. Así el Estado ofrece un currículum formal, un sello pedagógico, un instrumento para diseñar el proceso educativo de la nación. No obstante el currículum, en su puesta en práctica implica más: las experiencias de los alumnos, la preparación del docente, la visión educativa de la familia, la motivación del profesor, entre otros.

El currículum responde a un todo sistémico donde se vinculan diversos elementos: factores sociales, recursos, concepciones culturales, tiempo, medio ambiente, individualidades. Todos ellos sobrepasan al currículum sólo entendido como una “forma de operacionalizar la política educativa”, o como “una selección cultural, es decir un recorte de contenidos que se consideran significativos, vigentes e importantes para la formación de los educandos”. Existe currículum oculto que interviene en su precisión.

De ellos, de los que implementan el currículum, de sus concreciones y desaciertos depende el éxito del diseño propuesto. Si el currículum funciona, los resultados son acordes a su máximo objetivo: formar un tipo de ciudadano y sociedad.

El estudiante es el receptáculo del éxito o fracaso del currículo. No obstante, en un planteamiento sistémico, él tiene que aportar el tercio del “triángulo del aprendizaje” con elementos de disciplina asertiva, respuesta, atención, motivación, en el contexto complejo biológico emocional de la infancia y la adolescencia.

La familia es el eslabón que une al currículum con la sociedad. Sus visiones y acciones bien razonadas, deben tenerse en consideración en el diseño. Y el educador es el ejecutor cotidiano del proceso, debiera enmarcarse en los planteamientos curriculares formales, entregar su propio proyecto y ser efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello debe reconocer el currículum y relacionarlo con su propia función de educador, ser social y ciudadano. Reconocer al alumno y enmarcarlo en los fines de la educación, adecuar sus metas a las necesidades de éste como miembro de una comunidad y evidenciarlo en la acción pedagógica.

La práctica docente en la enseñanza de la Geografía nos preocupa, la forma como implementa en el currículum y el cómo desarrolla el aprendizaje el profesor, principalmente, ante la estructura curricular descrita en capítulo anterior. El currículum chileno del Subsector (asignatura) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no está diseñado pensando en los estudios de paisaje integrado, aun con la importancia que este tiene para el presente y futuro de nuestro país. El currículum en Geografía se ha diseñado para que el estudiante construya e incorpore a su conocimiento destrezas y capacidades que le permitan incrementar competencias, mediante el tratamiento transversal de las nociones espaciales, pero la puesta en práctica de todo lo positivo de ello aún está lejano.

Así vistas las propuestas de Bases Curriculares que se pretenden implementar para el año 2014 en Enseñanza Media, señalan en el primer párrafo: “La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo, permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender el devenir de nuestra sociedad, tanto en el

pasado como en el presente. Se busca promover aprendizajes que signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone el desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico y cambiante” (MINEDUC, 2014). Queda demostrado el papel relevante de la visión temporal pero queda enmascarado o inexistente el valor que posee el territorio, como espacio escenario de acontecimientos de la población.

Consecuentemente esta mirada nos plantean dos preocupaciones a resolver en la práctica docente en el aula.

La primera de ellas tiene relación con la adquisición de habilidades espaciales que, acorde a los mapas de progreso y ajuste curricular en los decretos, solo es plausible si el alumno está orientado y preparado desde sus primeros niveles de educación para la consecución de conocimientos y habilidades siempre de la mano del profesor que se proyecta didácticamente para que el alumno lo asuma. La realidad viene mostrando que sólo en un porcentaje bajo de los contingentes educativos nacionales se fragua este proyecto. Razones sociales, cognitivas, de aprendizajes previos, didácticas, motivacionales, conllevan a que el profesor opte por ofrecer lo explicitado en el currículum, a saber la disciplina histórica, dejando de lado lo que supone para la transmisión de conocimientos, habilidades y valores el “escenario espacial de la historia y los acontecimientos que se operan en él de la mano de las ciencias sociales”: el paisaje geográfico (Bianchi, 2007).

La segunda preocupación planteada se refiere a la transmisión del conocimiento geográfico a los alumnos. Al deseo de aprender y enseñar geografía. Es allí donde la formación inicial de los profesores no permite los frutos deseados. “El profesor de historia y ciencias sociales debiera estar integrado anímicamente, “seducido”, con los temas geográficos del paisaje. porque la Geografía es, particularmente, paisaje y eje transversal y multidisciplinario de conocimientos en el marco de un sistema completo y complejo” (Bianchi, 2007).

La eliminación de una gran cantidad de contenidos de Geografía a lo largo de estos últimos años en el sistema educativo chileno, unido a la despreocupación por su enseñanza, ha dado como resultado que después de 12 años, una generación completa de estudiantes sea ignorante en muchas materias geográficas. Con hombres y mujeres que desconocen aspectos trascendentales de su entorno, región o nación, como la ubicación espacial, el patrimonio geográfico y cultural, la dinámica de los fenómenos geofísicos, los procesos demográficos y económicos, etc. Y acontecen en un país con paisajes únicos y originales.

El conocimiento del paisaje se es necesario en educación y en particular en la chilena. No basta con alcanzar el “creo que pasa”, a partir de “lo que la experiencia me dice”, sino de describir y explicar ello a partir del manejo de las ciencias que lo explican y en nuestro caso de la Geografía, instalada en el seno de las Ciencias Sociales y también con participación de las Ciencias Naturales, pues sólo así es posible acercarse al paisaje. Será la Geografía, por su particular posición transversal, la que nos permitirá un análisis integrado de él, al descubrir las relaciones espaciales que se operan desde la interpretación global.

El currículo implantado en las escuelas chilena, sobre todo en aquellas conducidas por la Administración, debieran preparar a los educandos del Nivel Medio, en particular, con visiones disciplinares que permitan un óptimo aprendizaje del paisaje en un contexto sistémico y pluridisciplinar con un manejo didáctico adecuado que así lo permita. No obstante, esta estrategia no parece que sea favorecida por los Planes y Programas implantados a partir de la Reforma y sus ajustes, no postulan estas ideas, por el contrario, tienden a hacer desaparecer paulatinamente los contenidos de naturaleza geográfica.

El paisaje, a través de la Geografía, señálese una vez más, debe ser interpretado y explicado como un sistema y corresponde al currículo educativo implementar la necesidad de su estudio, estimulando al futuro maestro en su conocimiento, empezando por su formación inicial y velando a lo largo de su actividad docente por su formación continuada.

En la perspectiva multifacética del sistema espacial, se debe estimular al educando en una valorización del medio al servicio de la humanidad, pues del conocimiento que tenga el ser social de su espacio territorial, dependerá su actuar frente a su utilización, que siempre ha de estar presidida por los principios de sostenibilidad (UNESCO, 2007). Premisas como éstas deben presidir el enfoque educativo y el proceso de su enseñanza-aprendizaje de principios, ideas, destrezas y capacidades relacionadas con la enseñanza del saber geográfico, pues este ejercicio docente, como en todas las disciplinas del currículo, la ciencia referente debe caminar paralela a su didáctica, por lo que la Geografía, cuando debe transmitirse de ella contenidos y valores, no debe estar desvinculada de la importancia de la Didáctica de la Geografía, sobre todo, cuando ha de proyectarse en Educación Básica y Educación Media. Sólo desde estos esquemas el futuro maestro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o de Pedagogía, Historia y Geografía, podrá asumir con éxito el desarrollo del curriculum y proyectar en sus alumnos la capacidad de reflexión en torno al alcance y significado del paisaje (Liceras, 2013). El resultado proyectado de estas reflexiones será un profesor de Enseñanza Media activo y creativo que incentive a sus alumnos en el conocimiento del paisaje y así lograr que se percate y opine más objetivamente, por ejemplo, de los problemas del medio ambiente, para evitar y reconocer riesgos, para velar por un desarrollo sostenible, etc. (fig.12).

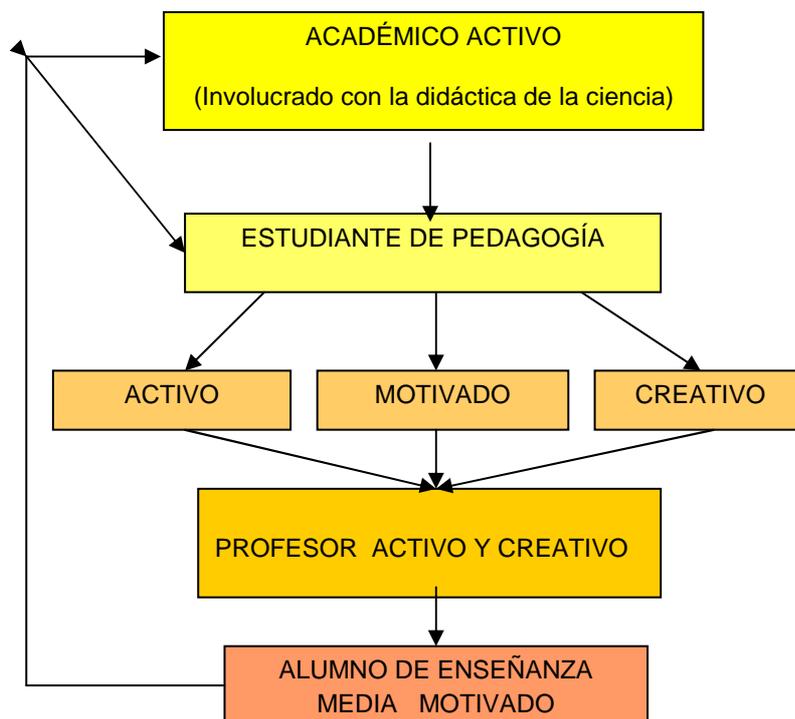


Figura 12. Esquema del proceso de motivación en la disciplina de Geografía (Bianchi, 1998)

Después de todo lo relatado se puede concluir en que aún existen en la práctica docente de la Geografía en los niveles Básico y Medio, dos cuestiones muy relacionadas entre sí, aunque no resueltas y que sobre las que aún debe seguirse debatiendo: la formación inicial del profesorado y su actuación docente en la Escuela.

4.2. La formación inicial del profesor de Historia y Geografía en Geografía

Los planteamientos de los capítulos anteriores han dejado en evidencia la importancia del conocimiento en materia de paisaje así como su ténue presencia y significado en los diferentes currícula de los niveles Básico y Medio de la educación chilena..

El saber integrado que se promulga para la resolución de problemas sociales, ecológicos y ambientales es el planteamiento repetitivo en todos los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aunque ello no se traduce en acciones reales de integración de los conocimientos a la hora de la práctica docente de aula. por parte del profesorado. La acción pedagógica debe reconocerse integral e integrada, a partir de la preparación de pedagogos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los futuros profesores son los llamados a crear la conciencia universal de los estudios de paisaje desde metodologías globalizadoras y activas, donde exista una complementariedad entre adquisición de competencias y habilidades y creación de valores.

Durante la preparación de pregrado el futuro maestro debe recibir una sólida formación científica y didáctica que juntas deben facultarle para transmitir conocimientos y valores de rango universal. En tal sentido, las clases de Geografía, por ejemplo, deben de contemplar como objeto de estudio prioritario el territorio y entenderlo como espacio geográfico en continua transformación, donde el hombre es parte del mismo y, al tiempo, agente transformador de su evolución, por lo que debe hacer uso racional de él y preservarlo para futuras generaciones. Dicha cátedra debe suministrar una geografía que apunte a preparar un profesor responsable y comprometido, incentivando la capacidad de reflexión e innovación necesarias que permita al futuro maestro adecuar sus conocimientos a los niveles que demandará el alumnado en la Escuela.

Por la importancia que tiene el paisaje en el discurso de la Geografía y su trascendencia disciplinar y social de su trasmisión en la escuela es necesario que durante el periodo de formación inicial del futuro profesor asuma la necesidad de establecer puentes entre geografía universitaria y geografía escolar y entre contenidos geográficos y didáctica de la geografía. En tal sentido, Gómez Ortiz (1996, p. 213), señala:

a) Que las ideas, conceptos y principios que avalan el estudio del paisaje deben estar sustentados en una teoría epistemológica geográfica. En tal sentido, el enfoque sistémico de la Geografía del paisaje o Ciencia del paisaje

parece el adecuado, pues no sólo permite captar globalmente el objeto de estudio sino, también, diferenciar sus componentes más relevantes y las interacciones que los caracterizan. Pero proyectar este tipo de enfoques y contenidos en la escuela supone la existencia de un profesorado capacitado y sólo podrá ser así si su formación científica, particularmente en su etapa inicial, es sólida y rigurosa. En esta línea de pensamiento resultaría muy beneficioso planes de estudio renovados y sensibles a estas ideas y una mayor comunicación de experiencias entre el profesorado implicado en la referida formación.

b) Que los procedimientos, como estrategias o maneras de abordar los contenidos conceptuales y generadores de competencias, han de estar inspirados en la teoría del aprendizaje significativo. Es decir, deberán asumirse a partir de principios ya elaborados. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesor, las maneras con que se construyan las nuevas ideas han de inspirarse en métodos propios de la Geografía. Desde esta perspectiva abogamos por procedimientos activos que en su aplicación tiendan a asegurar destrezas y habilidades. Uno de los que se ha mostrado más eficaces en la didáctica del paisaje es el trabajo de campo y para determinadas facetas del mismo y por lo que se refiere a los alumnos del nivel Medio, los juegos de simulación, ambos, además, como marcos aglutinadores de otros procedimientos más específicos.

c) Que las actitudes, valores y normas, que caracterizan a la vertiente más educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, sintonicen con los objetivos terminales de la formación inicial del futuro profesor y de la propia Geografía. En tal sentido, el paisaje, como tema transversal y punto de encuentro que es de diferentes ramas del conocimiento, se ofrece como excelente vehículo de educación ambiental, al propiciar la creación de una ética de conducta reflexiva, responsable y comprometida.

4.2.1. La transmisión de los conocimientos geográficos de paisaje en el aula

El segundo aspecto que resaltábamos antes como debate no cerrado es la actuación docente del profesor en el aula y, en particular, en temas de paisaje. Se trata de un debate que siempre está presente y que constantemente debe ir renovándose, de acuerdo a los adelantos de la ciencia geográfica y de las innovaciones didácticas. El hecho educativo en el aula continuamente ha de estar en revisión adecuándolo a las aspiraciones de la sociedad en el tiempo, pues resulta ya notorio que muchos de los postulados de la educación del siglo XX deben ser renovados por las exigencias sociales, políticas y económicas del siglo XXI (García Ruiz, 2006). Es por ello que se requiere de profesores abiertos y permeables capaces de adaptar didácticamente los contenidos y principios conceptuales entregados en la universidad a las exigencias que demanda la sociedad actual, ofrecer aprendizajes significativos actualizados, es decir, generar didácticas del paisaje renovadas permanentemente.

Reflexionando con respecto al problema didáctico en la enseñanza del paisaje y valorando lo que significa en el aprendizaje de los contenidos y transmisión de habilidades y adquisición de valores es necesario asumir estrategias renovadas para afrontar el significado y alcance científico y educativo del paisaje en la actualidad, de acorde a la idea de que este paisaje es reflejo de amalgama de cultura construida en el tiempo y en un espacio ecológico determinado (Bianchi, 2005). Es decir, entender la realidad biofísica del sistema, explicar el proceso de antropización y adquirir el compromiso de preservación, engranaje que está en la línea de la propuesta de implementación de contenidos o saberes a partir de los Principios Científico-Didácticos (PCD) para el aprendizaje de la Geografía e Historia (García Ruiz y Jiménez, 2007; García Ruiz y Lara Valle, 2013), que se resumen así:

- a) Espacialidad: ¿dónde ocurre o ha ocurrido?.
- b) Temporalidad. ¿cuándo ocurre o a ocurrido?.
- c) Conflicto-consenso (modalidad): ¿cómo ocurre o ha ocurrido?.

d) Actividad, evolución, cambio y continuidad: ¿cómo ha evolucionado o evoluciona?).

f) Intencionalidad: ¿qué pensaban qué pretendían?.

g) Interdependencia: ¿qué o quienes intervienen o han intervenido?.

h) Causalidad: ¿porqué ocurre o ha ocurrido?

i) Identidad. ¿cuáles son o fueron sus rasgos y características esenciales?.

Una de las propuestas recientes de actuación de enseñanza-aprendizaje del paisaje desde la perspectiva geográfica viene a considerarlo como núcleo disciplinar, entendido como soporte biofísico donde el hombre lo transforma en producto histórico y social en el devenir del tiempo (Gómez Ortiz, 2011) (fig. 13).

En cuanto a su presentación en el aula para su enseñanza aprendizaje lo sitúa en lo que denomina Principios conceptuales, didácticos y educativos, destacando de ellos que son el eje de la práctica docente. Estos son:

a) El paisaje, como realidad ecológica y producto social, es susceptible de ser abordado de forma sistémica. Con ello se alude principalmente, a la adquisición de saberes de aula a partir de contenidos científicos (transposición didáctica)

b) La enseñanza del paisaje, como unidad compleja que es, debe asimilarse desde metodologías activas y pluridisciplinarias. Con ello se alude, particularmente, a procedimientos y estrategias didácticas

c) El estudio del paisaje, por su significado biofísico y proyección social y económica, debe propiciar estados de opinión críticos y responsables. Con ello se alude a la creación de hábitos de comportamiento social.

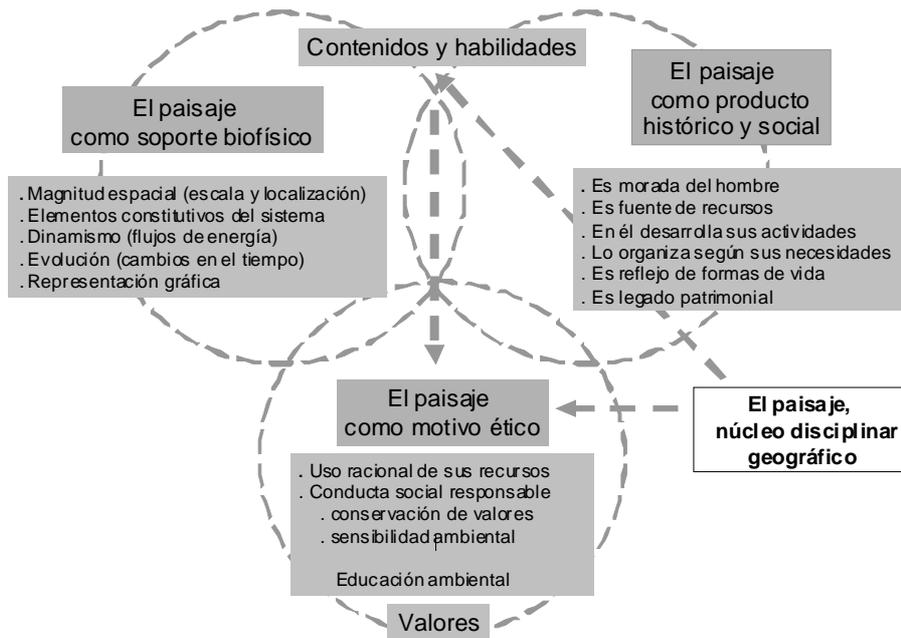


Figura 13. Esquema conceptual del alcance del núcleo disciplinar paisaje

La importancia de la propuesta radica en la utilización de aquello que el paisaje ofrece como espacio didáctico. Intentar aprovechar, mediante distintas técnicas y métodos, los diversos elementos que éste nos presenta y llevar al alumno hacia la destreza y/o el aprendizaje esperado, en una actividad que permita el desarrollo del pensamiento con creatividad, tanto del profesor como del alumno.

Chile es un escenario geográfico con múltiples elementos. Su paisaje, aun en tan pequeño territorio, genera un verdadero mosaico de conceptos y definiciones de distinto orden, que desde la perspectiva social, cobija formas de vida diferenciadas. Por esto el planteamiento metodológico del aprendizaje del paisaje, basado en la búsqueda constante de espacios geográficos didácticos, adquiere un mayor peso específico en la enseñanza de la Geografía.

Bibliografía del capítulo

Bianchi, P. R. (2007). El Paisaje y el aprendizaje significativo de la Historia y las Ciencias Sociales. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 46-57.

Bianchi, R. (2005). La creatividad y la búsqueda de espacios didácticos en los estudios de paisaje. *GEOENSEÑANZA*. Vol.10, 249-255.

García Ruiz, AL. (2006). Scientific-Didactic Principles. The Archetype to Teach Geography and History. *The International Journal of Learning* , 12.

García Ruiz, AL. y Lara Valle, JJ. (2013). Los Principios Científico-Didácticos y el desarrollo humano sostenible. Un modelo ara el análisis y la comprensión del problema. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*. Tomo CXLIX, pp. 171-198

García Ruiz, A. y Jiménez, JA. (2007). *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (PCG) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. EUG. Granada.

Gómez Ortiz, A. (1996). El paisaje como elemento de refrencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. Una aproximación a su significado curricular. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. AGE. Madrid, pp. 195-215.

Gómez Ortiz, A. (2011). *El paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía*. (16 de noviembre de 2011). Recuperado el 11 de Mayo de 2013, de <http://www.tv.ubo.cl/?tag=antonio-gomez-ortiz>.

Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 74, pp. 85-93.

MINEDUC. (2014). *Bases Curriculares 7° y 8° básico, 1° y 2° medio*. Santiago, Ministerio de Educación.

Capítulo 5.

Diagnóstico descriptiva de la práctica docente en Enseñanza Media. Evaluación del problema de estudio.

5.1. La labor docente en la enseñanza de la Geografía: diagnóstico y definición de acciones.

El contexto educativo actual en Chile solo se contempla, como ya se ha anunciado en capítulos anteriores, el conocimiento y educación geográfica a la actitud y formación inicial del profesor en cuánto, cómo y porqué introducir en la clase de historia alguna problemática geográfica. Situación que el docente, generalmente, evade por varias razones pero, sobre todo, por su debilidad en transformar el saber científico en saber de aula (transposición didáctica) y en contemplar el hecho geográfico en su globalidad, en particular en todo aquello referido a paisaje, lo que merma sustancialmente presentar a la Geografía como ciencia educativa y, al tiempo, instructiva en las relaciones que se establecen entre el medio natural y la sociedad. Además, desconoce o tiene un conocimiento tibio de la importancia de su alcance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, a lo que hay que añadir la endeblez de su formación metodológica y didáctica en el ámbito particular de nuestra disciplina referente.

Los cursos que componen la actual formación inicial de los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencia Sociales en Chile⁵, deberían aspirar a capacitar a sus estudiantes en las competencias profesionales que le permitan asumir el prototipo de profesor-educador en Ciencias Sociales, donde ciencia disciplinar y capacidad de transmisión educadora fueran a la par. Sin embargo, en el caso de la formación inicial de los profesores referidos aún está lejano

⁵ En la Enseñanza Superior chilena se prepara profesores de enseñanza media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. No hay separación entre profesores de Geografía y profesores de Historia

ese logro, en particular en las competencias geográficas. Así vemos al visualizar el perfil de egreso de la universidad chilena, pues de las 27 competencias profesionales que se anuncian para este perfil profesional, sólo las siguientes corresponden a la enseñanza de la geografía: “Identifica y problematiza las principales desafíos que ha tenido América Latina para conformarse como una región integrada”, “Comprensión de la fragilidad de los espacios geográficos y la necesidad de valorar el ambiente”, “Aplica los conocimientos aportados por la geografía (física y humana) para explicar los desafíos que tiene la sociedad actual, particularmente la sociedad chilena”, “Conocimiento y habilidad para utilizar el conocimiento geográfico como instrumento de interpretación de la realidad”, “Lee e interpreta cartografía, mapas y gráficos”, “Habilidad para utilizar el método geográfico como forma de análisis de fenómenos bióticos, abióticos y antrópicos” (PUCV, 2012). Solamente 6 competencias se relacionan con la educación geográfica.

Estos planteamientos evidencian la importancia del conocimiento en materia de geografía, como ciencia con entidad propia y muy destacada, por su transversalidad, en el ámbito de las Ciencias Sociales, pues ese saber geográfico integrado los motiva a la resolución de problemas sociales, ecológicos y de riesgos naturales, lo que se traduce en una mejor calidad de vida, para hoy y las futuras generaciones. Este planteamiento tan repetido en todos los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como política educativa, aún no se traduce en acciones reales de integración de los conocimientos espaciales de una manera efectiva. Por el contrario, como se ha señalado, dejan los estudios geográficos cada vez más lejos de los contenidos de Ciencias Sociales y algunos de éstos adscritos en los programas de Ciencias Naturales, sin tener este profesorado las competencias conceptuales y metodológicas para impartirlo. Por la importancia que tiene el aprendizaje del paisaje como objetivo trascendental en una sociedad, es imprescindible buscar otra solución que anule esta disfunción, que no sólo se encuentre en los contenidos de geografía en ciencias sociales, sino que, además, se proyecte en el aula, a través de la labor docente, teniendo en cuenta dos principios importantes:

a) Que la geografía, como ciencia escolar, es una disciplina educativa por excelencia, que permite el aprendizaje de las relaciones dialécticas que se establecen entre el territorio y la sociedad en él instalada a partir de la consecución de capacidades, destrezas y actitudes contemplado, todo ello, en el curriculum escolar (Gómez Ortiz, 2011).

b) Que los estudios relacionados con el paisaje no son privativos de la geografía pero si de ella son motivo preferente de estudio, pues su concepto y contenido es interdisciplinario y eje transversal del curriculum de las Ciencias Sociales.

Desde este razonamiento se comprenderá que la labor docente debe tender a ser integral e integrada, a partir de la preparación de pedagogos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, capaces de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el conocimiento de la ciencia y el de su didáctica y su proyección hacia la consecución de ciudadanos libres y responsables en democracia. Es por ello que el profesor universitario encargado de la formación de maestros debe preparar pedagogos creativos, desde un modelo de razonamiento disciplinar y didáctico acorde al siglo XXI, donde siempre armonice la transmisión de conocimientos científicos pero también la capacidad de transformarlos en saberes de aula.

En la preparación de pregrado, sobre todo con los estudiantes de profesorado, los contenidos de la ciencia geográfica deben ser comprometidos. Se hace necesario un profesor de aula que sea capaz de adaptar didácticamente a un aprendizaje significativo los contenidos y principios conceptuales entregados en la universidad.

Reflexionando con respecto al problema didáctico en la enseñanza del paisaje, y viendo lo que significa ello en el aprendizaje de los contenidos relacionados con él (amalgama de cultura y espacio ecológico), lo que se plantea en la práctica docente es la búsqueda de “espacios didácticos” (Bianchi, 2005, p 252). Los espacios didácticos relacionados con el paisaje son múltiples y se refieren a las posibilidades que otorga el maravilloso cerebro de pensar y

actuar creativamente. Definir procesos que permitan que el más mínimo agente cotidiano sea visto con la posibilidad de desarrollar acciones del pensamiento como la observación, descripción, interpretación, generalización, predicción de hechos, eventos y/o fenómenos, relacionados con el entorno natural y la acción cultural que con él ejerce el ser humano.

La importancia de todo lo relatado radica en la utilización de aquello que el paisaje ofrece como espacio didáctico. Y a partir de este principio Intentar aprovechar, mediante distintas técnicas y métodos, los diversos elementos que éste nos presenta y llevar al alumno hacia la destreza y/o el aprendizaje esperado, a partir del desarrollo de las capacidades del alumno.

Chile es un escenario geográfico con múltiples elementos. Su paisaje, aun en tan pequeño territorio, es un verdadero mosaico de conceptos y definiciones ambientales. Por esto el planteamiento metodológico del aprendizaje de éste, basado en la búsqueda constante de espacios didácticos, adquiere un mayor peso específico. En concreto, la mirada didáctica desde el trabajo de terreno con la participación activa de la creatividad de los agentes del hecho educativo, puede traducirse en una didáctica del paisaje que, conjuntamente con “encantar” al alumno en cuanto a su ambiente, permita desarrollar procesos de pensamiento creativos, críticos y resolutivos en cuanto al paisaje.

A continuación se investigará esta situación mediante el reconocimiento de la realidad del aula, proponiendo, además, herramientas evaluativas del proceso de enseñanza aprendizaje y diseñando las grandes líneas de acción un modelo didáctico-sistémico de la entidad paisaje.

5.2. Una diagnosis descriptiva: hacia un enfoque socioeducativo del paisaje.

Esta diagnosis descriptiva pretende mostrar, a partir del modelo de encuesta elaborado, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la enseñanza

de la Geografía en el nivel Medio, sobre todo el modo de proceder del profesor (elementos didácticos y discurso disciplinar) y el grado de bondad receptiva del estudiante ante tal metodología didáctico-científica utilizada. Es decir, el grado de recepción de educación geográfica que tienen los alumnos a partir de los procedimientos canalizados por el profesor y todo ello, tomando como eje conductor el significado geográfico del paisaje.

El objetivo general que se persigue, de acuerdo con la hipótesis de trabajo ya emitida en capítulos anteriores (Introducción, apartado 2 p. 14), es mostrar aciertos y errores en la enseñanza de la geografía de Chile y esbozar una propuesta curricular que permita el diseño de la educación geográfica en el aula.

En cuanto a objetivos más precisos también se persiguen:

- Reconocer las estrategias didácticas que el profesor de Enseñanza Media desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje en el aula y la percepción de los alumnos en la recepción del conocimiento geográfico. Para ello se desarrolla un modelo evaluativo capaz de detectar la bondad transmisora del profesor en su forma de enseñanza.
- Reflexionar acerca de una propuesta de aula de enseñanza del paisaje que permita su proceso de aprendizaje de manera sistémica.

La diagnosis-descriptiva que se plantea se reconoce como descriptiva-explicativa con un diseño metodológico mixto (cualitativo–cuantitativo), que pretende alcanzar una propuesta experimental que permita implementar una Didáctica de geografía sistémica y activa.

Integrando los paradigmas cualitativo y cuantitativo se busca, por un lado, observar, describir e interpretar los procesos desarrollados en el aula para enseñar Geografía y, por otro, la recolección y el análisis de la información cuantitativa recabada por los instrumentos diseñados en la investigación. El producto resultante de este proceso será la descripción-explicación teórica del estado de la cuestión y su verificación en la práctica docente, a partir del

trabajo en el aula de Enseñanza Media. Para lograr este propósito la ciencia propone a la *Medición* como una forma de conocer empíricamente lo teórico.

La necesidad de efectuar esa medición ha llevado a confeccionar un instrumento evaluativo (encuesta). La base metodológica y el proceso de estadístico para su evaluación y obtención de resultados se ha obtenido de Leiva-Bianchi et al 2003, Leiva-Bianchi, 2010; Leiva-Bianchi et al, 2013 y Leiva-Bianchi y Araneda, 2013. También se han tenido en consideración los planteamientos metodológicos de Pardo, 2005 y de Hernández (1998).

5.3. Confección del instrumento evaluativo

Principalmente se confecciona mediante escalas de autorreporte, las cuales son construidas a partir de observaciones sistematizadas, antecedentes teóricos y/o criterios de expertos.

Una vez revisados los conceptos clave que nos permitirán dar las bases teóricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje acerca del paisaje, se reconocen las variables para observar y medir la forma de tratamiento del paisaje en el contexto del aula.

La construcción del instrumento ha seguido los siguientes pasos:

- a) Creación de ítems
- b) Revisión y selección de ítems por expertos
- c) Estructura organizativa de ítems por criterios diferenciados.
- e) Confección del modelo a aplicar
- d) Aplicación a la muestra de alumnos

5.3.1. Estructura del instrumento evaluativo

El constructo de medición de la acción didáctica y visión sistémica del paisaje que el profesor de Enseñanza Media transmite en el aula en su labor docente (instrumento evaluativo) incluye 54 ítems inmersos en 9 criterios diferenciados,

según acciones metodológicas, conceptuales, procedimentales, técnicas operativas, actitudes, etc. Los criterios e ítems de cada uno de ellos son:

a. Conceptualización del término paisaje.

Incluye 7 ítems.

Todos los ítems están relacionados con el concepto o idea paisaje

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor ha explicado lo que significa “paisaje”.
- Se realizan debates respecto de los contenidos de la clase.
- El profesor utiliza películas para explicar el concepto paisaje.
- Los alumnos salen de la sala para aprender en terreno los contenidos de la clase.
- El profesor enseña algunos temas en el terreno mismo.
- El profesor entrega guías de trabajo para fijar el aprendizaje del concepto paisaje.
- Los alumnos realizan guías durante la clase relacionadas con el paisaje.

b. Desarrollo de relación espacial

Incluye 5 ítems.

Se trata de reconocer como el docente integra al estudiante en la relación del desarrollo espacial. Indagar si el docente utiliza las herramientas cartográficas distintivas para la ubicación espacial y si trabajan los procesos de pensamiento al utilizarlas.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor usa mapas para hacer la clase.
- El profesor confecciona mapas para la clase.
- Los alumnos analizan mapas en la clase.
- El profesor pide buscar ciertos lugares en el mapa.
- El profesor usa gráficos para explicar y analizar el mapa.

c. Metodología empleada

Incluye 6 ítems.

Indaga los métodos y técnicas que el profesor emplea para conseguir el aprendizaje del alumno, desde las más simples, pero no por ello menos efectivas como la observación de láminas, hasta las más sofisticadas empleo del computador. También hay una preocupación por el método expositivo dialogado, que puede ser muy efectivo en el desarrollo de procesos de pensamiento si se emplea adecuadamente.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor usa láminas para explicar la materia.
- El profesor usa el computador para explicar la materia.
- Los alumnos han confeccionado maquetas para entender ciertos temas del curso.
- El profesor ayuda, mediante la pregunta, a que los alumnos opinen de los contenidos de la clase.
- La clase del profesor permite que los alumnos opinen en clases acerca de textos leídos.
- En clases los alumnos plantean soluciones a los problemas ambientales o del paisaje.

d. Interacción profesor alumno

Incluye 10 ítems.

La actividad más productiva en el proceso de enseñanza aprendizaje es el desarrollo del pensamiento y de las capacidades que lleven a pensar crítica, creativa y resolutivamente a los educandos. La interacción mediante técnicas, (como la técnica de la pregunta), desarrollo de la crítica argumentada, o bien la problematización y debate.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor incentiva que los alumnos den soluciones a los problemas ambientales o del paisaje.
- Los alumnos pueden proponer soluciones a los problemas planteados en clases.
- El profesor ayuda a que los alumnos entreguen soluciones a los problemas que se plantean en clases.
- El profesor ayuda a que exista discusión en la clase.
- El profesor da ejemplos de la vida real para discutir temas tratados en clases.
- Se comentan temas de la vida diaria para entender mejor lo que se está tratando en clases.
- El profesor debate con sus alumnos respecto a cómo cuidar el paisaje.
- Tanto alumnos como profesor discuten respecto del cuidado del paisaje.
- Se suele llegar a un acuerdo al momento de debatir los temas de la clase.
- Los alumnos demuestran su preocupación por el paisaje cuidando su sala de clases debido al incentivo del profesor.

e. Aplicación cotidiana del aprendizaje

Incluye 3 ítems.

El paisaje es significativo para el estudiante porque él es parte del mismo. El desarrollo sostenible parte del conocimiento que se tenga del medio ambiente en el que se convive. En el hogar, el barrio, la ciudad puede evidenciarse el aprendizaje de los estudiantes.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- Los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido en sus propios hogares.
- Los alumnos han aprendido cómo cuidar su barrio.
- Los alumnos mantienen limpia su sala de clases.

f. Incentivo de lecturas de temas geográficos

Incluye 5 ítems.

El estudiante debe integrarse en un proceso de lectura comprensiva que es de notable importancia en el conocimiento del paisaje, toda vez que hay un aumento significativo de problemáticas ambientales que buscan solución y que están al alcance de ellos en todo tipo de lecturas.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor lee los textos o guías con sus alumnos.
- Cuando los alumnos leen textos en clases el profesor participa en esa lectura.
- Se realizan lecturas de documentos relacionadas con los contenidos tratados en clases.
- Los alumnos hacen ejercicios relacionados con los contenidos tratados en clases.
- Se realizan guías de ejercicios durante la clase.

g. Integración didáctica de los elementos del paisaje

Incluye 5 ítems.

El enfoque que se debe dar a la Geografía ha de ser integrador. El profesor debe enseñar a que el alumno observe, interprete y explique la relación existente entre los diversos elementos del paisaje. Por ello debe aplicar metodologías y técnicas que lo faciliten.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor hace mapas conceptuales donde se observa la integración de elementos
- Los alumnos leen documentos y de ellos extraen los diversos componentes del paisaje.
- El profesor termina la clase realizando una conclusión en la que participan la mayoría de los alumnos.
- El profesor explica todos los elementos del paisaje.
- El profesor explica cómo están relacionados los elementos del paisaje.

h. Integración interdisciplinar.

Incluye 7 ítems.

Los diversos mecanismos que permiten el funcionamiento del sistema, hacen que el conocimiento del paisaje sea interdisciplinario, transversal a muchas ciencias escolares: economía, ciencias naturales, física, matemáticas entre otras. La relación de los elementos del sistema es tanto horizontal (con los elementos de su propio sistema), como vertical (traspasa su propio sistema).

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- El profesor explica la parte económica del paisaje

- El paisaje es explicado relacionado con la sociedad.
- Gracias a esta clase los alumnos pueden relacionar los elementos naturales y sociales del paisaje.
- El profesor enseña los elementos naturales, sociales y económicos del paisaje relacionados entre sí.
- El profesor relaciona los elementos del campo y la ciudad.
- Gracias a esta clase queda claro el valor económico del paisaje natural.
- Gracias a esta clase los alumnos tienen claro qué problemas existen en el medio ambiente.

i. Cuidado del medio ambiente

Incluye 6 ítems

Un objetivo trocal del concepto paisaje es comprender que el ser humano forma parte del medio ambiente, que traducido en el alumno es que se reconozca como pieza clave del sistema y que valore la necesidad de cuidar y respetar el paisaje.

Las afirmaciones que responden a este criterio son:

- En esta clase los alumnos han visto cuáles son las soluciones a los problemas del medio ambiente.
- El profesor enseña en qué fijarse para evaluar el cambio del paisaje.
- El profesor ha mostrado cómo el paisaje cambia constantemente.
- Gracias a esta clase los alumnos se han dado cuenta de que el paisaje cambia constantemente.
- En clases los alumnos han aprendido que el ser humano es un elemento más del paisaje.

- En clases los alumnos han aprendido que los elementos del paisaje sirven al ser humano en la medida que éste respete el paisaje.

5.3.2. Modelo aplicado

El instrumento diseñado y posteriormente revisado por diferentes especialistas y profesores universitarios fue aplicado finalmente a una población de 150 alumnos de Enseñanza Media de dos instancias educativas diferentes.

Primer grupo: 90 alumnos (5 cursos paralelos de cuarto año Medio)

Instituto Superior de Comercio Diego Portales (comuna de Ñuñoa. Santiago). Colegio del área Técnico-Profesional. Nivel socioeconómico medio y bajo de la población.

Segundo grupo: 60 alumnos (2 cursos paralelos de primer año Medio)

Colegio Centenario (comuna de Maipú. Santiago). Colegio del área Científico-humanista. Nivel socioeconómico medio alto de la población.

La aplicación del instrumento evaluativo se realizó una vez cursada la unidad de Geografía respectiva de 1º año Medio y 4º año Medio.

El modelo tipo aplicado se especifica a continuación.

Encuesta Didáctico-Sistémica del Paisaje en Clase de Geografía (E-DSP)

Estimado/a alumno/a:

Queremos pedir tu opinión respecto a las clases de Ciencias Sociales, Historia y Geografía y el aprendizaje relacionado con el **paisaje y medio ambiente** en las mismas.

En estas clases el profesor les ha hablado del paisaje y seguramente les ha explicado que es el lugar donde viven y está compuesto por el medio natural (plantas, animales, atmósfera, aire, suelo, etc.) y también por los seres humanos que viven en él y son parte muy importante del mismo.

Para saber tu opinión sobre todo ello, a continuación te presentamos una serie de frases o afirmaciones. Lee cada una de éstas y para contestar, MARCA CON UNA "X" LA ALTERNATIVA QUE, SEGÚN TU OPINIÓN, REFLEJA MEJOR LA FORMA CON QUE EL PROFESOR TE ENSEÑA TODO LO RELATIVO AL PAISAJE/MEDIO AMBIENTE. Frente a cada afirmación aparecen cinco opciones, de las que SÓLO PODRÁS ELEGIR UNA.

Por ejemplo:

Afirmaciones		Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
1	En clases hemos hablado de la importancia del paisaje y el medio ambiente.		X			

Por favor, recuerda:

- ◆ Marcar la alternativa que mejor represente tu opinión.
- ◆ Siempre deberás marcar una sola respuesta.
- ◆ Deberás responder todas las afirmaciones.
- ◆ La encuesta es completamente anónima y personal.

Por tu colaboración, muchas gracias

	Afirmaciones relacionadas con el concepto paisaje	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
1	El profesor ha explicado lo que significa "paisaje".					
2	Se realizan debates respecto de los contenidos de la clase.					
3	El profesor utiliza películas para explicar el concepto paisaje					
4	Los alumnos salen de la sala para aprender en terreno los contenidos de la clase.					
5	El profesor enseña algunos temas en el terreno mismo.					
6	El profesor entrega guías de trabajo para fijar el aprendizaje del concepto paisaje.					
7	Los alumnos realizan estas guías relacionadas con el concepto durante la clase.					
	Afirmaciones relacionadas con el desarrollo de relación espacial	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
8	El profesor usa mapas para hacer la clase.					
9	El profesor confecciona mapas para la clase.					
10	Los alumnos analizan mapas en la clase.					
11	El profesor pide buscar ciertos lugares en el mapa.					
12	El profesor usa gráficos para explicar y analizar el mapa					

	Afirmaciones relacionadas con la metodología empleada	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
13	El profesor usa láminas para explicar la materia.					
14	El profesor usa el computador para explicar la materia.					
15	Los alumnos han confeccionado maquetas para entender ciertos temas del curso.					
16	El profesor ayuda, mediante la pregunta, a que los alumnos opinen de los contenidos de la clase.					
17	La clase del profesor permite que los alumnos opinen en clases acerca de textos leídos.					
18	En clases los alumnos plantean soluciones a los problemas ambientales o del paisaje.					
	Afirmaciones relacionadas con la interacción profesor alumno	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
19	El profesor incentiva que los alumnos den soluciones a los problemas ambientales o del paisaje.					
20	Los alumnos pueden proponer soluciones a los problemas planteados en clases.					
21	El profesor ayuda a que los alumnos entreguen soluciones a los problemas que se plantean en clases.					
22	El profesor ayuda a que exista discusión en la clase.					

23	El profesor da ejemplos de la vida real para discutir temas tratados en clases.					
24	Se comentan temas de la vida diaria para entender mejor lo que se está tratando en clases.					
25	El profesor debate con sus alumnos respecto a cómo cuidar el paisaje.					
26	Tanto alumnos como profesor discuten respecto del cuidado del paisaje.					
27	Se suele llegar a un acuerdo al momento de debatir los temas de la clase.					
28	Los alumnos demuestran su preocupación por el paisaje cuidando su sala de clases debido al incentivo del profesor.					
	Afirmaciones relacionadas con la aplicación cotidiana del aprendizaje	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
29	Los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido en sus propios hogares.					
30	Los alumnos han aprendido cómo cuidar su barrio.					
31	Los alumnos mantienen limpia su sala de clases.					
	Afirmaciones respecto al incentivo de lecturas de temas geográficos	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
32	El profesor lee los textos o guías con sus alumnos.					
33	Cuando los alumnos leen textos en clases el profesor participa en esa lectura.					

34	Se realizan lecturas de documentos relacionadas con los contenidos tratados en clases.					
35	Los alumnos hacen ejercicios relacionados con los contenidos tratados en clases.					
36	Se realizan guías de ejercicios durante la clase.					
	Afirmaciones con la integración didáctica de los elementos del paisaje	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
37	El profesor hace mapas conceptuales donde se observa la integración de elementos					
38	Los alumnos leen documentos y de ellos extraen los diversos componentes del paisaje.					
39	El profesor termina la clase realizando una conclusión en la que participan la mayoría de los alumnos.					
40	El profesor explica todos los elementos del paisaje.					
41	El profesor explica cómo están relacionados los elementos del paisaje.					
	Afirmaciones relacionadas con la integración interdisciplinar	Muy Cierto	Cierto	Ni Cierto Ni Falso	Falso	Muy Falso
42	El profesor explica la parte económica del paisaje.					
43	El paisaje es explicado relacionado con la sociedad.					
44	Gracias a esta clase los alumnos pueden relacionar los elementos naturales y sociales del paisaje.					

45	El profesor enseña los elementos naturales, sociales y económicos del paisaje relacionados entre sí.					
46	El profesor relaciona los elementos del campo y la ciudad.					
47	Gracias a esta clase queda claro el valor económico del paisaje natural.					
48	Gracias a esta clase los alumnos tienen claro qué problemas existen en el medio ambiente.					
	Afirmaciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente	Muy Cierto	Cierto	Ni cierto Ni falso	Falso	Muy Falso
49	En esta clase los alumnos han visto cuáles son las soluciones a los problemas del medio ambiente.					
50	El profesor enseña en qué fijarse para evaluar el cambio del paisaje.					
51	El profesor ha mostrado cómo el paisaje cambia constantemente.					
52	Gracias a esta clase los alumnos se han dado cuenta de que el paisaje cambia constantemente.					
53	En clases los alumnos han aprendido que el ser humano es un elemento más del paisaje.					
54	En clases los alumnos han aprendido que los elementos del paisaje sirven al ser humano en la medida que éste respete el paisaje.					

5.4. Resultados

Realizada la encuesta a la población escolar fue evaluada y dispuestos sus resultados por criterios, ítems y grupos de cursos. En cuanto a los valores asignados y con la intención de agrupar las opciones de respuesta, éstas han sido presentadas en tres niveles procedentes de de los cinco rangos valorativos que contempla la encuesta. Estos tres niveles son:

1. Muy cierto y cierto

(procede de la individualización de Muy Cierto y Cierto en la encuesta).

2. Ni cierto ni falso

(coincide en la encuesta).

3. Falso y muy falso

(procede de la individualización de Falso y Muy falso en la encuesta).

Los resultados se ofrecen en porcentajes sobre la población encuestada (en valor numérico y en gráficos de barras). Todos se organizan por criterios y dentro de éstos se especifica cada uno de sus ítems (su numeración corresponde al contenido literal de igual número que aparece en la encuesta). De manera diferenciada se indican los valores asignados al colectivo de alumnos de cuarto año y aquellos otros de primer año de Enseñanza Media. En total 18 gráficos.

Cada gráfico elaborado corresponde a un criterio de la encuesta y a sus diferentes ítems que lo componen. Cada ítem, identificado con un número, aglutina tres barras de magnitud porcentual variable que indica:

La primera barra, Muy cierto (MC) y cierto (C);

La segunda barra, Ni cierto (NC) ni falso (NF);

La tercera barra, Falso (F) y muy falso (MF).

5.4.1. Análisis por criterios establecidos, ítems correspondientes y grupos de cursos encuestados.

Criterio 1. Conceptualización del término paisaje

Cuarto año (figura 14)

Los alumnos visualizan que sus profesores no utilizan metodología activa que aproxime al estudiante con la realidad del concepto paisaje. El docente no enseña en terreno, ni aún el paisaje circundante, su entorno. Tampoco utiliza imágenes (74,2% de F y MF). Las encuestas en forma general muestran a F y MF con un alto porcentaje en las preguntas 3, 4 y 5 del criterio. El 88,2 % del total encuestado nos plantea la falta de trabajo en terreno.

Los resultados generales muestran a profesores y alumnos que trabajan mucho con guías (92,5% C y MC). Tendencia similar muestra la definición del concepto paisaje (90,32 % de C y MC), lo mismo que se señala un porcentaje relativamente alto (63,3% de MC y C) en los debates.

Al realizar el análisis específico por cursos las tendencias son muy similares, salvo en uno de ellos, 4ªA en el que se señala que el profesor a enseña ciertos temas utilizando medios audiovisuales (32% de MC), aun cuando en el mismo indicador se mantiene la tendencia general del 36% F y 23% MF.

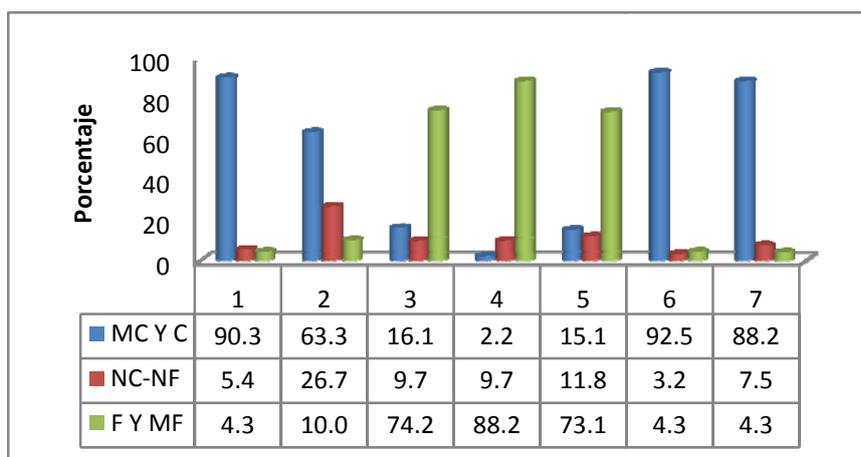


Figura 14. Conceptualización del término paisaje (cuarto año)

Primer año (figura 15)

En general en los alumnos encuestados existe gran seguridad de que el profesor realiza guías en el transcurso de la clase (89,7% y 76,9 % de MC y C). Solo un 51,3 % tiene claro que el profesor ha definido el concepto paisaje, habiendo un 28,2% que no tiene claridad acerca de tal definición.

Un 30,8% y un 46,2% aceptan que el profesor los lleva a terreno, habiendo un 15,4 y un 12,8 porcentaje de indecisos al respecto, además de un 51,8% y 41% que piensan que no salen a terreno.

En cuanto a los métodos audiovisuales (películas) los estudiantes en un 56,4% dicen que los profesores no las utilizan, a ello se agrega un 23,1% de indecisos.

Aparentemente los profesores no propician el debate (33,3 % es de F y MF) agregándose a ello un 25,6% de indecisos. Al visualizar por cursos, en ambos, hay acuerdo que se desarrollan guías. En cuanto a la utilización de medios audiovisuales y salidas a terreno, ambos cursos están deficientes en estas actividades, con un mayor déficit en el 1º año B (68% de F y MF).

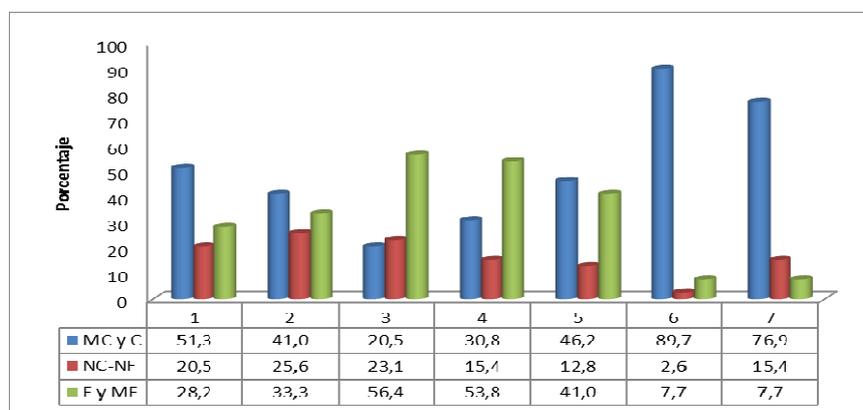


Figura 15. Conceptualización del término paisaje (primer año)

Criterio 2. Desarrollo del pensamiento espacial.

Cuarto año (figura 16)

En general se muestra la tendencia a la utilización de recursos cartográficos.

El uso de mapas es habitual en los profesores (95,7%, 83,9%, 81,7% de MC y C).

No obstante el trabajo de los alumnos en este recurso es menor (67,7% de MC y C). El análisis y utilización de gráficos asociados a la cartografía temática es aún menor (31,2% F y MF).

En el análisis específico por curso en términos generales hay semejanza en los datos. Solo en 4° año E se muestra una cantidad grande de indecisión en el uso del mapa; incluso hay alumnos que no trabajan con los mapas (53% F y MF) y menos lo hace con gráficos (46%). Un caso similar encontramos en el 4° año B pues se refleja un número de indecisos significativo en el uso de mapas y gráficos (33% NC y 22% NF)

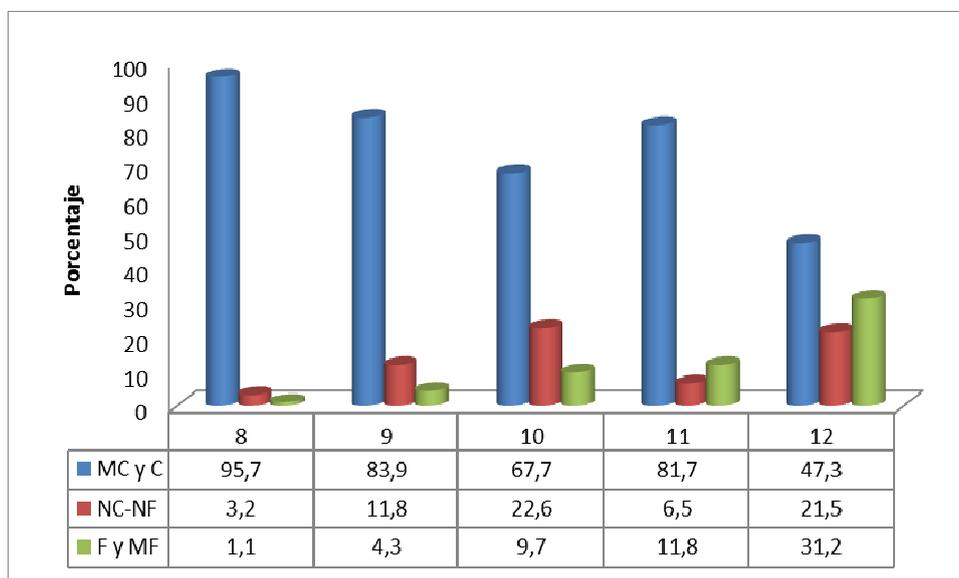


Figura 16. Desarrollo del pensamiento espacial (cuarto año)

Primer año (figura 17)

En este criterio la cantidad de NC-NF es importante, sobre todo en las dinámicas de la confección de mapas por el profesor y el uso de mapas por los alumnos. (38,5 % de indecisos). Hay acuerdo mayoritario en que el profesor usa mapas y desarrolla gráficos (59% de MC y C), pero un gran número de indecisos de F y MF.

Por cursos observamos diferencias en el 1º año B aun cuando un 50% dice usar mapa, un porcentaje menor, 36% considera lo contrario y existe un 14% de indecisos. Algo parecido sucede en el indicador referente a la confección de

éstos. La cantidad de indecisos supera a al valor C. (41% de NC y NF). En cuanto a la utilización del mapa existe gran número de NC y NF en ambos cursos de primero de Media (41,2 y 36%). No obstante, ante la afirmación de localización de lugares en el mapa, hay un 53,3 y 59% de aprobación en ambos cursos.

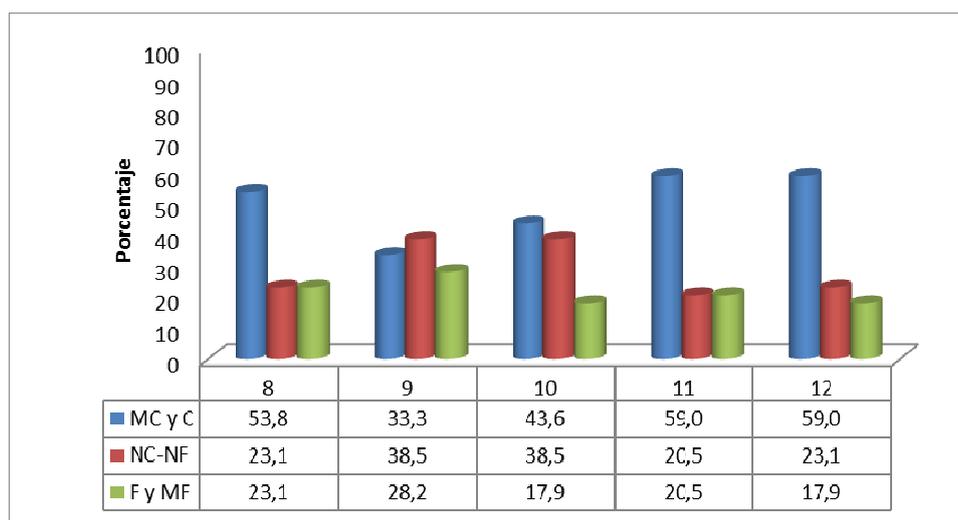


Figura 17. Desarrollo del pensamiento espacial (primer año)

Criterio 3. Metodología empleada

Cuarto año (figura 18)

Los cursos en general responden que el profesor usa material didáctico simple como láminas, maneja la exposición dialogada e incentiva a los estudiantes a dar su propia opinión acerca de temas (79,6% y 93,5% de MC y C) y en menor medida a dar soluciones para problemáticas planteadas (40,9% de MC y C) a pesar de los indecisos (36,6%).

En el uso de nuevas tecnologías, como el computador, o de menor dificultad (maquetas), existe consenso de la casi inexistencia de su utilización (89,1% y 88% de F y MF).

Al observar los datos por cursos son similares. No obstante hay cursos que tienen gran cantidad de indecisos, en particular a dar soluciones a los problemas ambientales (4° año G, 4° año E. 4° B, 44%, 53%. 39%, respectivamente de NC y NF).

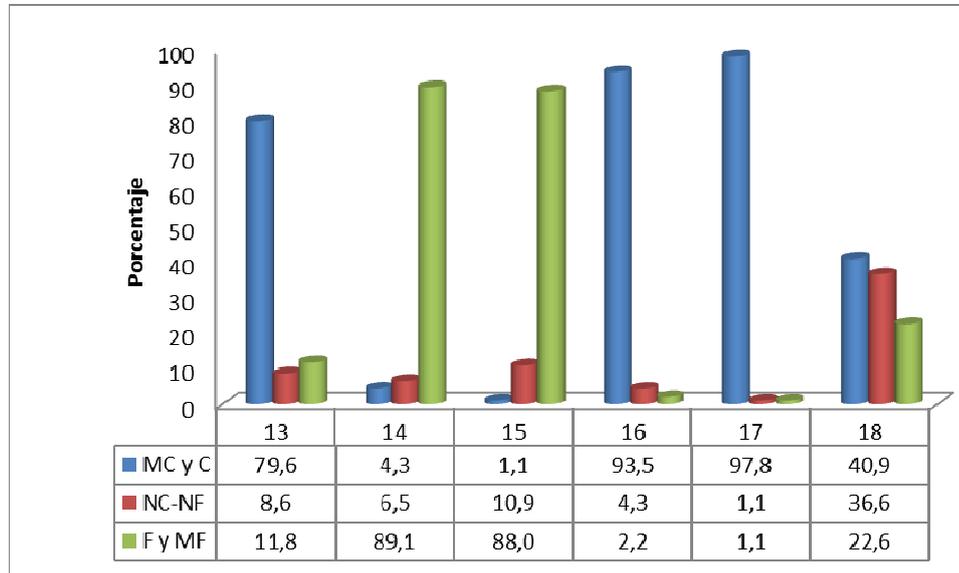


Figura 18. Metodología empleada (cuarto año)

Primer año (figura 19)

La respuesta acerca del uso de láminas es mayoría (51,3%); sin embargo, el número de indecisos (28,2%) sumado a F casi la iguala (20,5%). En este caso se usa computador (56,4% de MC y C) a pesar del 38,5 % de F y MF. Los alumnos no confeccionan maquetas (64,1%). Ellos estiman que pueden opinar y, en algunos casos, dar soluciones.

Si el análisis se hace por cursos se puede decir que se mantiene el déficit en el uso del computador, y en la confección de maquetas se puede decir que esta carencia es mayor en el 1° B (41 y 64%). No obstante aquí el diálogo entre profesor y alumno es mayor (86% de MC y C). Aun así no hay una clara respuesta en cuanto a encontrar soluciones a los problemas ambientales (27% de F y MF, y 18% de NC y NF).

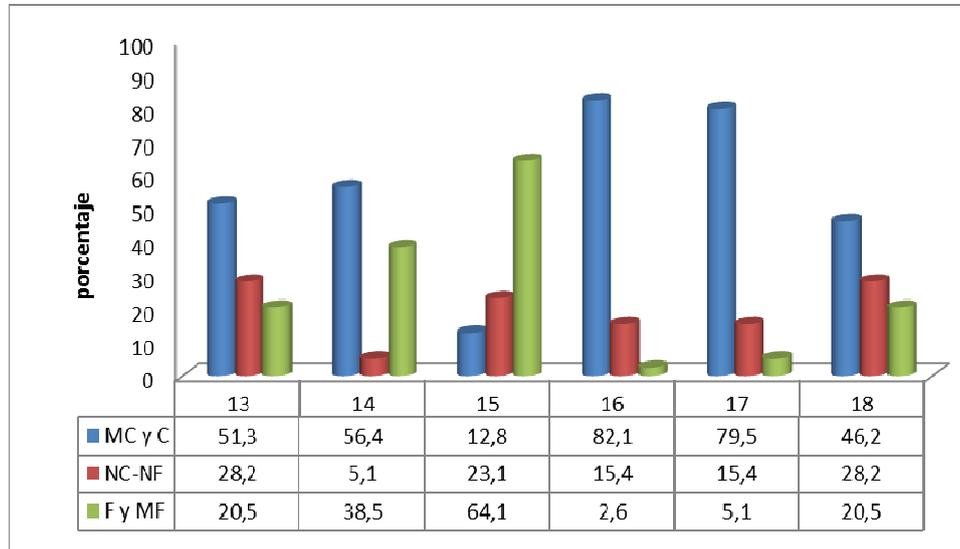


Figura 19. Metodología empleada (primer año)

Criterio 4. Interacción profesor-alumno

Cuarto año (figura 20)

Los alumnos manifiestan que pueden proponer soluciones a los problemas planteados en clases (80,2% MC y C) porque el profesor les ayuda en la solución (76,1% MC y C), dando ejemplos cotidianos que los llevan a la discusión y al aprendizaje (77,2% y 75,6% de MC y C). No obstante hay indecisión en la respuesta en cuanto a que exista un incentivo a la solución de los problemas ambientales, al debate con respecto al cuidado del paisaje, a la discusión argumentativa, al acuerdo basado en razonamientos (37,0%, 46,6%, 36,3%, 38%, respectivamente de NC y NF). Piensan que ellos no contribuyen al manteniendo de la limpieza de su sala de clase (31,2%).

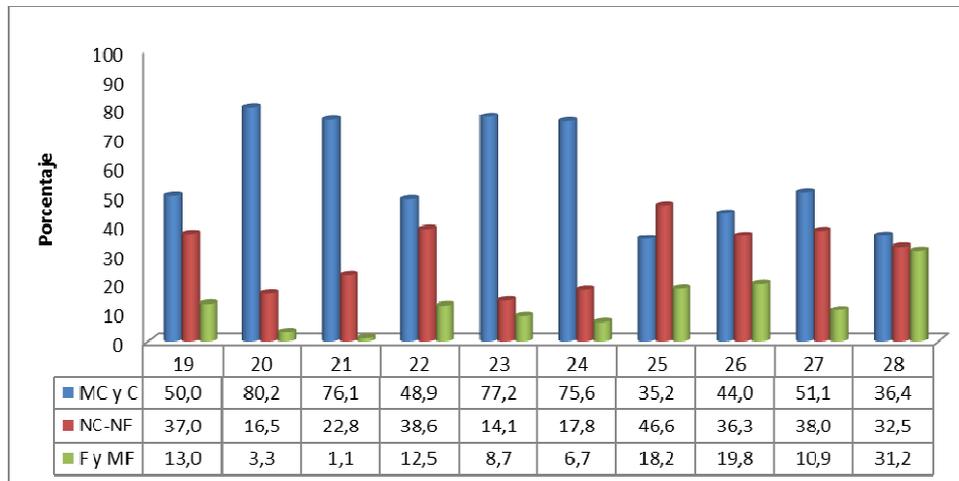


Figura 20. Interacción profesor-alumno (cuarto año)

Primer año (figura 21)

Los encuestados consideran que pueden dar soluciones libremente a los problemas ambientales con ayuda del profesor (84,6 y 71,8% de MC y C). Además el profesor les da ejemplo de la realidad cotidiana y de su experiencia (71,8% de MC y C).

En el resto de los ítems la aprobación baja del 50% produciéndose un aumento de los indecisos. No se produce discusión en la clase, no hay debate, ni diálogo. No establecen relación entre su ambiente cotidiano (sala de clases) y el paisaje (25,6% de MC y C; 30% de NC y NF; 46,6% de F y MF).

El análisis por cursos indica que las aprobaciones en ambos cursos son similares. Los alumnos pueden dar soluciones libremente a los problemas ambientales con la ayuda del profesor. En el 1º B aparentemente no hay discusión, ni debate. Aumentan muchos los indecisos en todos los ítems (59% y 50% de NC y NF en debate y discusión).

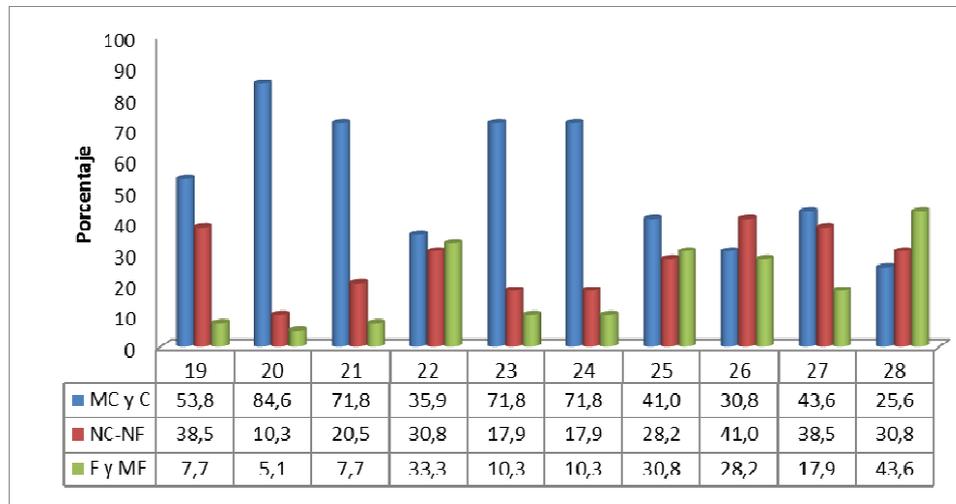


Figura 21. Interacción profesor-alumno (primer año)

Criterio 5. Aplicación cotidiana del aprendizaje

Cuarto año (figura 22)

En cuanto a la aplicación cotidiana de lo aprendido se manifiesta alto en su hogar (57% de MC y C), pero el ítem tiene un 39,8% de indecisos. Un 48,4% cree que en la clase aprendió a cuidar su barrio, un 35,5% refleja indecisión y un 16% que piensan que su aprendizaje no llegó a ello. En cuanto al cuidado de la sala de clases, creen que simplemente no aplican este conocimiento cotidiano en un 36,6% con un 37,6% de indecisos.

El panorama por cursos ofrece cantidad de indecisos. El 4°G y 4°B reconocen no cuidar su sala, pero sí por lo que respecta a su hogar.

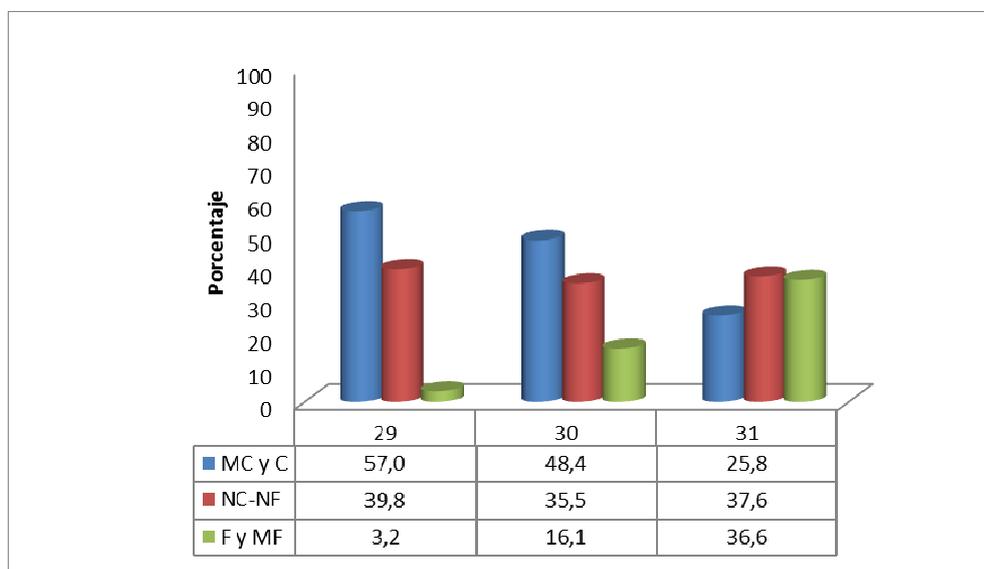


Figura 22. Aplicación cotidiana del aprendizaje (cuarto año)

Primer año (figura 23)

Los indecisos y los valores falsos superan a las certezas. Si bien los alumnos piensan que son capaces de aplicarlas en el hogar y el barrio, no es así en su aula. Sin embargo, el 1ºB cree que ha llevado sus conocimientos ambientales al cuidado de su entorno (aula).

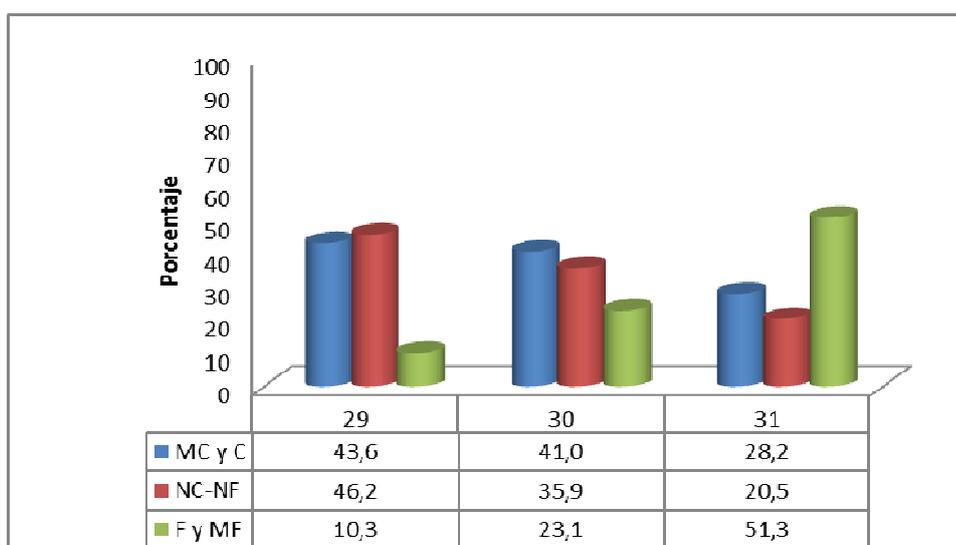


Figura 23. Aplicación cotidiana del aprendizaje (primer año)

Criterio 6. Incentivo de lecturas de temas geográficos

Cuarto año (figura 24)

Los alumnos responden ser introducidos en la lectura de textos geográficos. El profesor entrega lecturas y participa de ella con sus alumnos. Los documentos que leen tienen relación con problemas del paisaje. Hacen ejercicios relacionados con los textos y guías entregados.

El panorama por curso no es muy distinto que el general. Los alumnos están de acuerdo que leen en la clase textos geográficos, salvo en el 4° año E donde hay muchos indecisos si se pregunta acerca de la relación de los documentos leídos y los ejercicios de clase y relación con los contenidos impartidos (23% y 38%, respectivamente de NC y NF). Además en el mismo curso, hay un 31% que estima que no se realizan guías de ejercicio durante la clase.

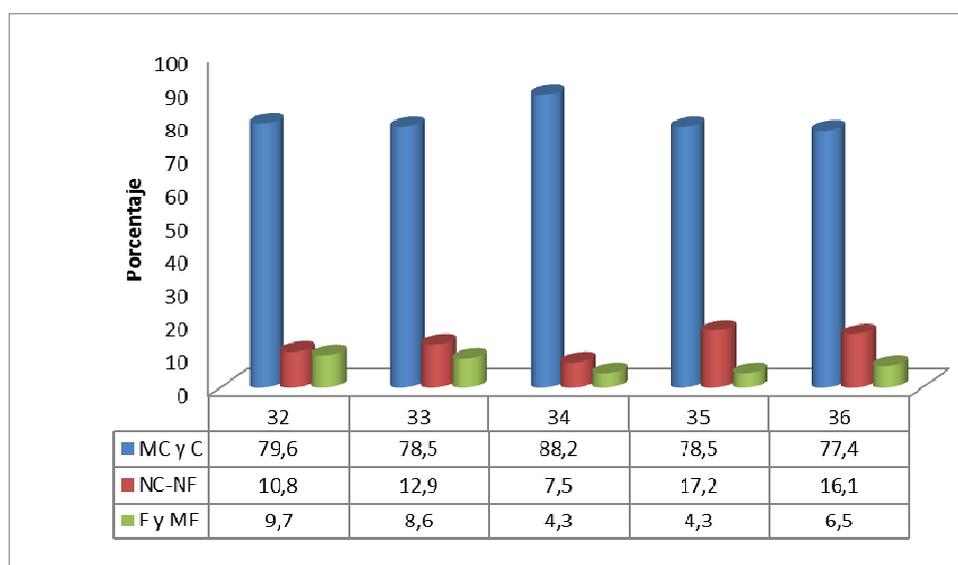


Figura 24. Incentivo de lecturas de temas geográficos (cuarto año)

Primer año (figura 25)

Los estudiantes aprueban lo que realiza el profesor en cuanto a lectura de documentos geográficos. El 76,9% dice que desarrollan guías con respecto a las lecturas. Estiman que el profesor los ayuda en la lectura y los documentos son pertinentes. Existe una cantidad de indecisos que no perjudica la interpretación de que los alumnos leen.

El análisis por curso presenta la misma tendencia. No obstante en 1ºB se muestra una disminución en las aprobaciones (73%, 68%, 64%, 64% y 64% de MC y C en los respectivos items del criterio) y un aumento de las indecisiones (18%, 32% 27%, 27% y 27% en NC y NF).

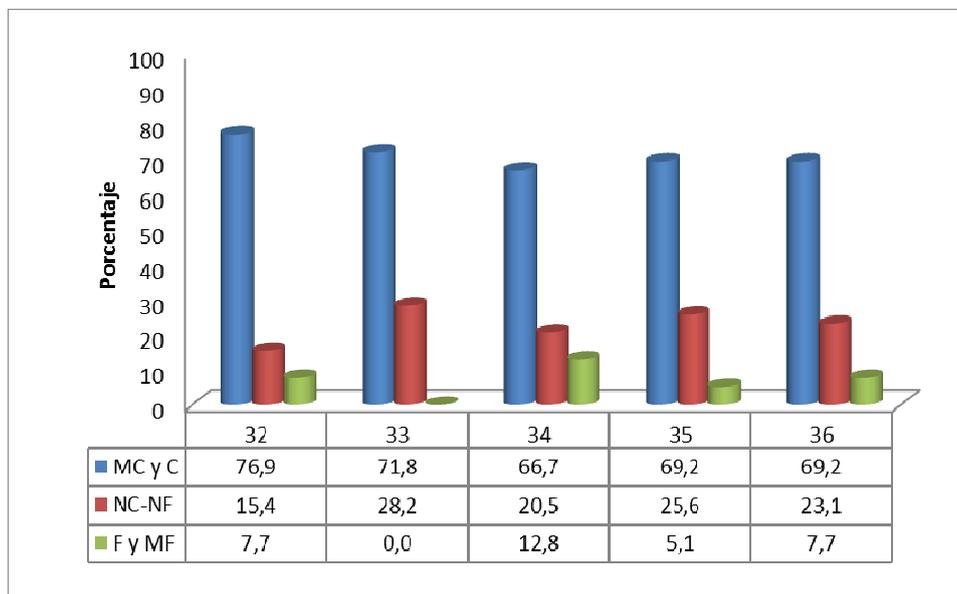


Figura 25. Incentivo de lecturas de temas geográficos (primer año)

Criterio 7. Integración didáctica de los elementos del paisaje

Cuarto año (figura 26)

En términos generales los alumnos piensan que el profesor hace una integración de los elementos del paisaje mediante la lectura de documentos y las conclusiones finales de la clase (87,1%, 60.2% respectivamente de MC y C).

El mapa conceptual es una técnica que permite interrelacionar conceptos. Los alumnos en un 26,9% no creen que se realice esta actividad y un 16,1% se muestran indecisos. Cuando se hace referencia al aprendizaje entre los elementos del sistema hay aprobación en un 33,9%. Los F y MF corresponden a un 23,7% y los indecisos a un 20,4%

El análisis por curso nos muestra que hay cierta similitud con la generalización de los niveles MC y C. Por curso es más notoria la cantidad de indecisos. En 4º E hay un aumento importante en los NC y NF y los indecisos aumentan

notablemente, sobre todo, en los ítems referidos a mapas conceptuales (38,2%), las conclusiones de la clase (23,0%) y la explicación acerca de las relaciones entre los elementos (31,1%). Algo parecido sucede en 4°G en los ítems referidos a las conclusiones y a la relación de los elementos.

En el caso 4° A la indecisión está en las conclusiones de la clase (50,1% de NC y NF) agregando a ello 28% F en la explicación acerca de las relaciones entre los elementos. En 4° I se replican los indecisos en los ítems referentes a las conclusiones, la relación de los elementos y la explicación acerca de los elementos del paisaje (23,3%, 27,0% y 27,0% respectivamente).

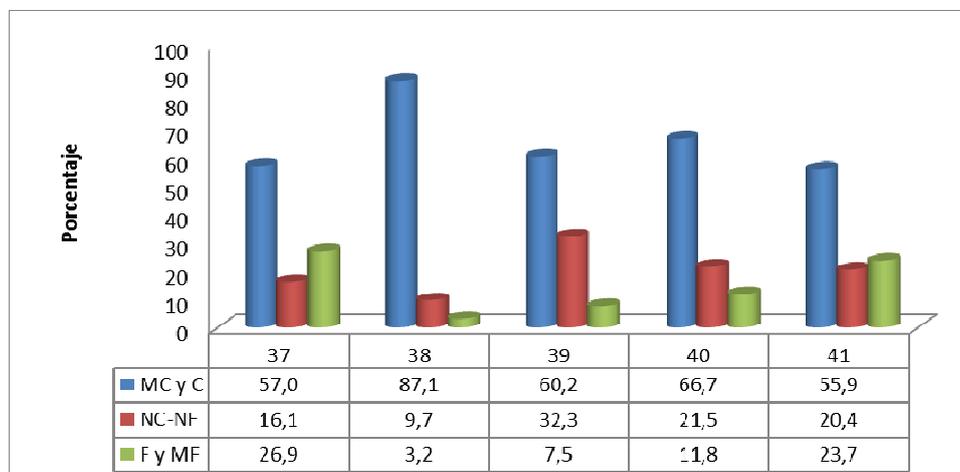


Figura 26. Integración didáctica de los elementos del paisaje (cuarto año)

Primer año (figura 27)

Los estudiantes estiman que usan mapas conceptuales (59%) y hacen un análisis integrador de las lecturas (61,5%), pero no están de acuerdo que el profesor termine con una conclusión en que participen ellos (41% de indecisos y 23% de F y MF). Menos de la mitad de ellos estiman que su profesor explica todos los elementos del paisaje (48,7% de MC y C), el resto de la muestra responde, indecisa (30,8% de NC y NF) y 20,5 % de F y MF.

La visión por cursos es similar con muchos indecisos en el 1° B. A pesar de aprobar ambos cursos casi todos los ítems el nivel de aprobación no supera el 50% en el indicador referente a que el profesor explica todos los elementos del paisaje y como ellos se relacionan.

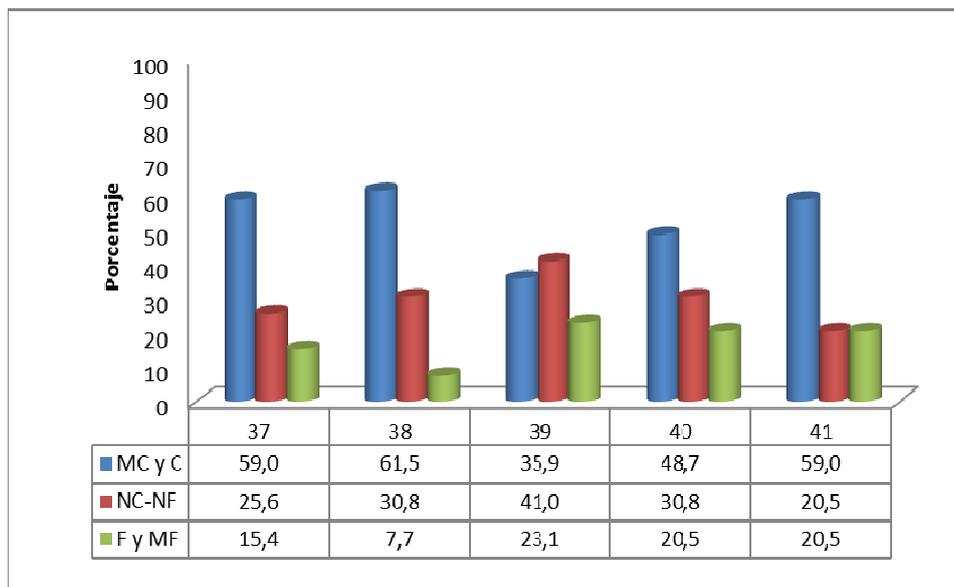


Figura 27. Integración didáctica de los elementos del paisaje (primer año)

Criterio 8. Integración interdisciplinar

Cuarto año (figura 28)

Si bien es cierto que los ítems tienden a la aprobación de la acción del profesor por parte de los alumnos la cantidad de indecisos es notable. Sobre todo en aquellos ítems en que se pregunta de la relación del paisaje con los aspectos sociales y los problemas medioambientales (33,3% y 29,0% de NC y NF). Existe alto porcentaje de indecisos en la explicación de la parte económica del paisaje (35,5%) y en la claridad acerca de los problemas medioambientales (29,0%).

Los porcentajes que parecen favorables a la didáctica del profesor no son tan altos. Ellos piensan que pueden relacionar elementos sociales y naturales (79,6%) y elementos naturales y sociales (68,8%). En cambio, que el paisaje esté relacionado con la sociedad, a pesar de ser mayoría en el indicador solo alcanza un 45% de aprobaciones.

Si se visualiza por cursos, la tendencia es aprobar la acción del profesor con respecto al ítem. Sin embargo, hay seria preferencia de indecisos salvo en 4º año, que los indecisos muestran un 32% en el ítem referente a la explicación de la parte económica del paisaje con un 14% de F y un 23% en los problemas que existen en el medioambiente.

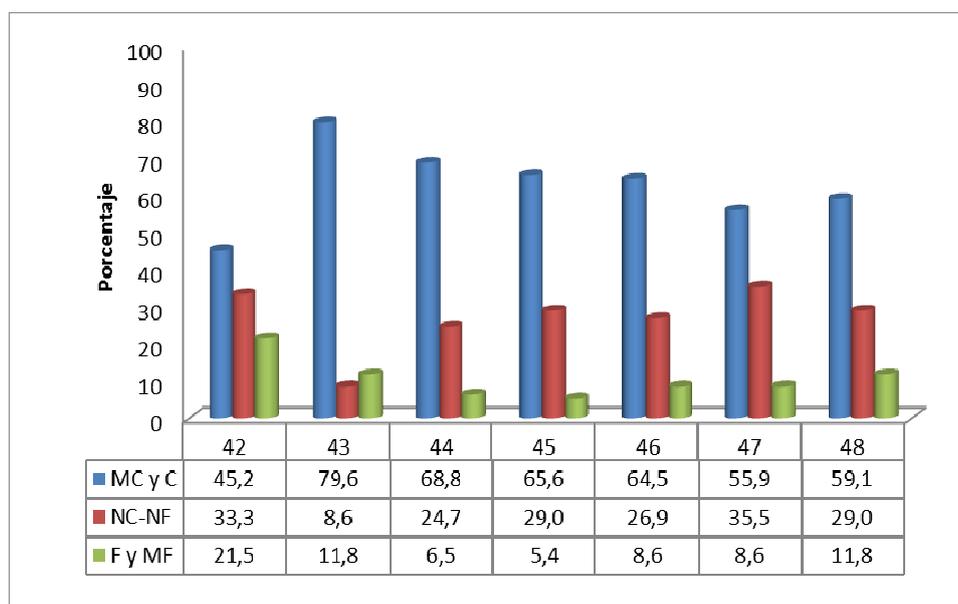


Figura 28. Integración disciplinar (cuarto año)

Primer año (figura 29)

Los alumnos no estiman en un porcentaje considerable que el profesor integre la economía en el paisaje (51,3% de MC y C). El resto de los items tienen su aprobación. Sin embargo, hay muchos indecisos en los items relativos a la relación con la sociedad, las ciencias naturales y la sociedad en más de un 25%.

Al analizar por cursos la interpretación es diversa. El 1º A tiene niveles de aprobación de los indicadores mucho más bajas que el 1º B. El 52,9% piensa que profesor explica la parte económica del paisaje. El 50% cree que se explica relacionándolo con la sociedad. El 50% sabe que hay que relacionar los elementos sociales con los naturales de la entidad paisajística. El 41,7% cree que hay relación entre el paisaje del campo y la ciudad. En los mismos items hay un 29,4%, 35,7, 30,0% y un 41,7% de NC y NF, respectivamente.

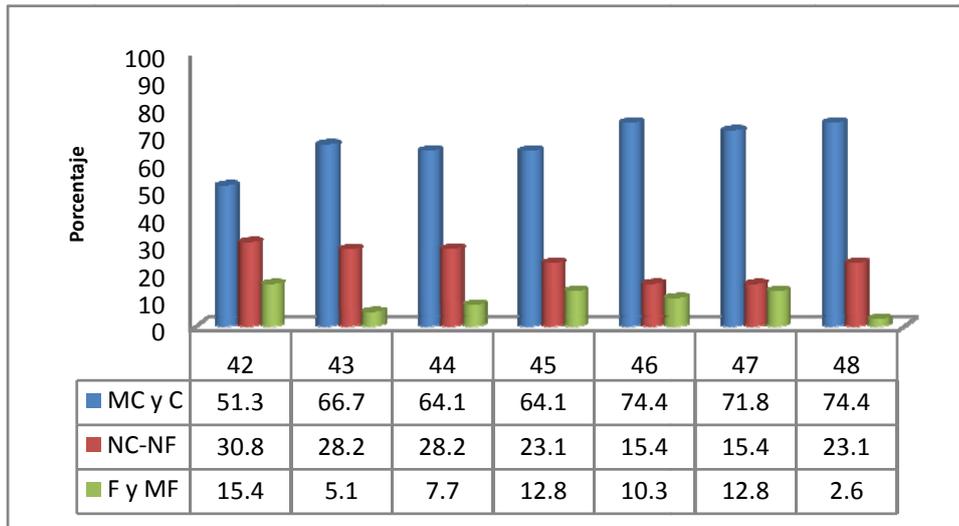


Figura 29. Integración disciplinar (primer año)

Criterio 9. Cuidado del medio ambiente

Cuarto año (figura 30)

Hay una tendencia de los estudiantes a la aprobación de sus profesores con MC y C, ellos estiman que el profesor ha demostrado como el paisaje cambia constantemente (82,8%) y eso lo ha aprendido en clases de geografía (78,5%), que el ser humano es un elemento más del paisaje (79,6%), y este le sirve si lo respeta (76,3%).

Habiendo una merma en el indicador referente a la visualización de las soluciones a los problemas medio ambientales (54,8%) y el los elementos para estudiar el cambio de paisaje (63,4%); en ambos casos aumentan los indecisos (31,2% y 25,8% respectivamente). También aumentan los indecisos en el indicador referente al respeto del paisaje por el ser humano (22,6%).

El análisis por curso nos permite visualizar una tendencia a la aprobación y a la indecisión en 4ºI con notable baja en la reprobación de las acciones del profesor. En este curso los indecisos de sitúan en el indicador que pregunta acerca de las soluciones del medio ambiente, el que lo hace acerca de lo que enseña el profesor para evaluar el cambio de paisaje y lo aprendido de la utilidad del paisaje para el ser humano (38%, 35% y 31% respectivamente de NC;NF).

En el 4°G continúa la aprobación , baja la indecisión y sube la reprobación sobre todo en el indicador que pregunta acerca de las soluciones del medio ambiente, el que lo hace acerca de lo que enseña el profesor para evaluar el cambio de paisaje.(29% y 29% respectivamente de F y MF).

Algo parecido sucede en 4E que aprueba al profesor y las indecisiones continúan y suben las reprobaciones esta vez en todos los indicadores (8%,8%,8%, 8%, 16% y 8% de F y MF, respectivamente)

En 4°A las aprobaciones son mayores bajando las indecisiones y las reprobaciones.

En 4°B no hay clara aprobación en el indicador que pregunta acerca de las soluciones del medio ambiente, el que lo hace acerca de lo que enseña el profesor para evaluar el cambio de paisaje. (11% y 33% de MC; 28% y 22% de C; 44% y 33% de NC y NF; 6% y 6% de F , además de 11% y 6% de MF, respectivamente en los indicadores mencionados).

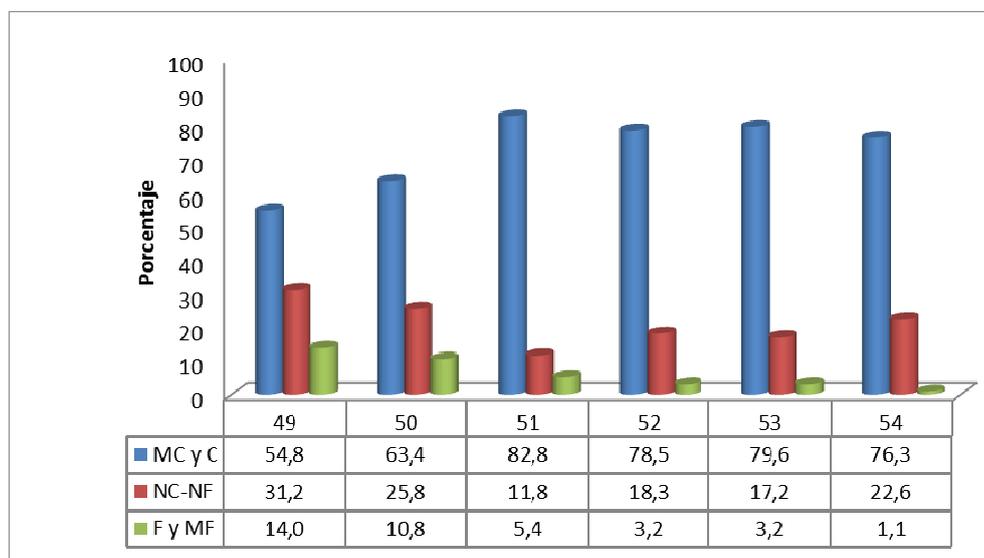


Figura 30. Cuidado del medio ambiente (cuarto año)

Primer año (figura 31)

Ante la afirmación lo que el profesor enseña los elementos que permiten evaluar el cambio de paisaje, solo el 48,7% de estudiantes permiten aprobación, con un 30,8% de indecisos y un 20,5% de reprobación.

Solo un 46,2% de ellos ha aprendido que él es parte de su paisaje. Con un 33,3% de indecisos y 20,5% de F y MF.

En un 61,5% con un 30,8% de indecisos, los alumnos aceptan que han aprendido que los elementos del paisaje sirven al ser humano si se les respeta.

Al analizar individualmente los cursos nos encontramos que el primer año A tiene notables diferencias en cuanto al nivel de aprobación de las afirmaciones y un alto porcentaje de indecisos. Los indicadores relacionados con: la solución a los problemas medio ambientales, la evaluación del paisaje, los cambios de paisaje, el ser humano es un elemento del paisaje, el respeto al medio ambiente; tienen una aprobación de 46,7%, 45,0%, 23,1%, 42,9% y 16,7%, respectivamente. Los indecisos en estos mismos descriptores corresponden al 40,0%, 35,0%, 61,5%, 38,1% y 83,3%, respectivamente.

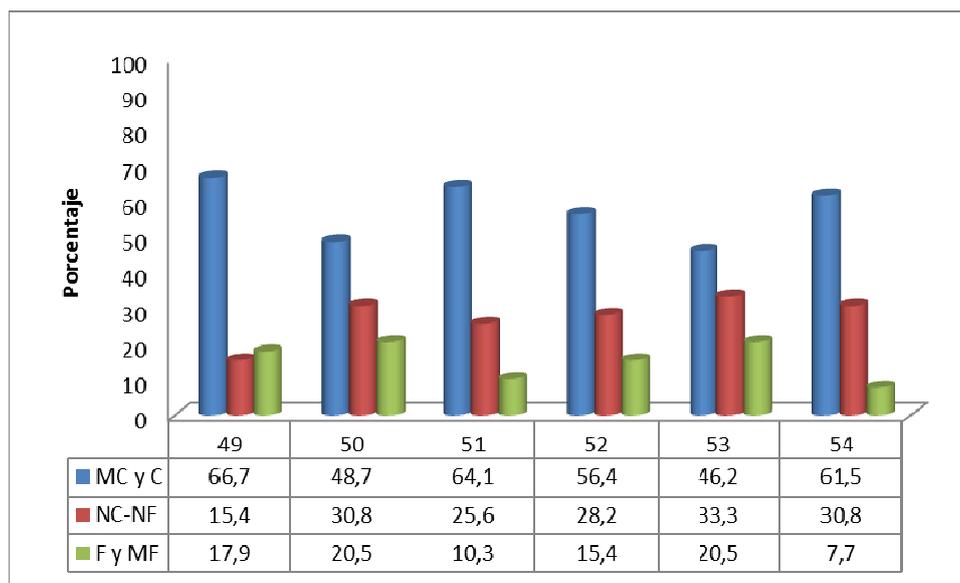


Figura 31. Cuidado del medio ambiente (primer año)

5.4.2. Interpretación global de resultados

Los resultados descritos y reflejados gráficamente serán a continuación interpretados. Esta labor se desarrolla globalmente por criterios atendiendo a la población muestreada: cuarto año y primer año de Enseñanza Media.

5.4.2.1. Muestra 1. Alumnos de cuarto año de Enseñanza Media

Los alumnos encuestados corresponden a cuarto año de la Enseñanza Técnico Profesional (especialidad de Administración y de Ventas). Los estudiantes de este nivel poseen ya algunas competencias profesionales que les permite tener una base cognitiva para responder con claridad. Esto nos lleva a tener un menor porcentaje de indecisiones en las respuestas.

Los resultados obtenidos resaltan los aspectos o afirmaciones relacionadas con el concepto de paisaje. En su acervo existe el concepto, no obstante pareciera que ello es producto de la utilización de guías de trabajo, no de una metodología dinámica que otorga la práctica del trabajo de campo y análisis de elementos visuales (videos, fotografía y otras).

En general se muestra la tendencia a la utilización de recursos cartográficos. El uso de mapas, la confección de ellos y la ubicación de lugares o regiones ellos es habitual en los profesores, no obstante el trabajo de los alumnos en estas actividades es menor, parece limitarse a la observación o ubicación de lugares en el mapa.

Con respecto a la metodología usada por el profesor ésta induce a los alumnos al debate, les permite el diálogo y expresar su opinión acerca de los temas planteados y en pequeña medida a dar soluciones a las problemáticas planteadas. En cuanto al uso de tecnología indicar un uso muy limitado del computador y en mayor medida la realización de maquetas.

Las afirmaciones relacionadas con la aplicación del aprendizaje sobre aspectos relacionados con el paisaje (hogar, barrio, ciudad). Ellos se sienten indecisos al momento de aplicarlas, a pesar que opinan que el profesor les permite y los incentiva a ello con la reflexión. En lo referente a la aplicación en la vida cotidiana del cuidado de su sala-aula, tampoco aplican lo aprendido a pesar de que se leen documentos y se hacen ejercicios al respecto en clase. No se sienten capacitados para transmitir este aprendizaje a su vida diaria.

Los alumnos responden ser integrados en la lectura de textos geográficos. El profesor entrega lecturas y participa de ella con sus alumnos. Los documentos que leen tienen relación con problemas del paisaje. Hacen ejercicios relacionados con los textos leídos y contestan guías.

Al hacer la integración didáctica de los elementos del paisaje cabe hacer notar que los niveles de aprobación no son altos salvo en señalar la importancia que tiene en ello la lectura de textos. No existe un gran patrón de aprobación en la confección de mapas conceptuales como técnica integradora. ni tampoco en el descubrimiento de las relaciones que tienen los elementos del paisaje.

En cuanto a la integración disciplinar del concepto paisaje, los encuestados comprenden que existe relación entre los elementos, como entre campo-ciudad, sociedad-naturaleza, pero no alcanzan integrarlos y percibirlos como un todo. Se detecta que la didáctica de la enseñanza del paisaje no resulta ser integradora, pues al parecer las clases tienden a ser expositivas.

Acerca de las afirmaciones relacionadas con el cuidado del medio ambiente, los encuestados han asimilado la importancia que tiene el ser humano (sociedad) en el paisaje, aunque no logran proponer soluciones a los problemas que se plantean en la relación hombre-naturaleza.

5.4.2.2. Muestra 2. Alumnos de primer año de Enseñanza Media

El universo encuestado corresponde a estudiantes de 1° año Medio de la Enseñanza Científico Humanista. En esta muestra aumenta la cantidad de indecisos.

Presentan dificultad acerca de la definición de paisaje, así como distinguir sus elementos constitutivos.

La importancia del uso de la guía es una actividad cotidiana aparentemente. El profesor entrega guías en las clases para trabajar los contenidos.

El profesor usa mapas para ubicar lugares o regiones, pero no describe de ellos sus paisajes, como tampoco los analiza ni interpreta. El uso de técnicas de mayor relevancia como el del computador y la confección de maquetas está en déficit.

El profesor realiza clases expositivas e incentiva a los alumnos a dar soluciones a los problemas ambientales, a partir de su propia experiencia y saber. Pero no se incentiva la discusión en la clase y el debate y el diálogo son escasos.

Los alumnos no relacionan el aprendizaje de temas sobre paisaje con su ambiente cotidiano (sala de clases). En su mayoría desconocen los elementos indicadores del paisaje que permiten evaluar los cambios que en él se operan.

En el criterio integración didáctica de los elementos del paisaje existe gran cantidad de indecisos. Poco más de la mitad de los estudiantes estiman que usan mapas conceptuales y hacen un análisis integrador de las lecturas pero no están de acuerdo en que el profesor termina con una conclusión en la que participan ellos. Menos de la mitad de los encuestados estiman que su profesor no explica todos los elementos que caracterizan al paisaje, por lo que existe un desconocimiento del eje integrador del mismo (medio natural, medio social y medio económico). Sin embargo se reconoce que hacen trabajo de campo.

Por lo que respecta a la integración interdisciplinar de conocimientos también existe indecisión en las respuestas. Por ejemplo, ellos estiman que el contenido de las clases no les permite proponer soluciones a los problemas medioambientales.

Bibliografía del capítulo

Bianchi, R. (2005). La creatividad y la búsqueda de espacios didáctico en los estudios de paisaje. *GEOENSEÑANZA*. Vol.10, 249-255.

Gómez Ortiz, A. (2011). *El paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía*. Recuperado el 11 de Mayo de 2013, de <http://www.tv.ubo.cl/?tag=antonio-gomez-ortiz>.

Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill

Leiva-Bianchi, M. (2013). Validación de la escala de trauma de Davidson en su original y una versión mas corta en las personas expuestas al terremoto F-27 en Chile. *European Journal of Psicotraumatología*, Vol 4. <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.21239>.

Leiva-Bianchi, M. (2010). Creación de una indicador de impacto de terremotos a partir de datos recogidos en personas que vivieron el 27-F. *Salud & Sociedad*, Vol 1 (3): 175-178.

Leiva-Bianchi, M. & Araneda, A. (2013). Validación de la escala de trauma de Davidson en su original y una visión más corta en las personas expuestas al terremoto F-27 en Chile. *European Journal of Psicotraumatologia*, V.4 (<http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.21239>)

Pardo, A. y. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid, Mc Graw Hill.

PUCV, I. d. (2012). Obtenido de:

<http://www.ihistoria.ucv.cl/programas/pre-grado/pedagogia-en-historia-geografia-y-cs-sociales/perfil-de-egreso/>

Capítulo 6.

Reflexiones para la propuesta de un modelo didáctico-curricular de alcance disciplinar del paisaje en Enseñanza Media

6.1. La implementación en el aula de los conocimientos geográficos.

Este trabajo de tesis ha permitido afirmar y aclarar las convicciones previas respecto a la educación geográfica en el aula de Enseñanza Media y para ello se ha analizado la acción de las políticas educacionales, la visión de las autoridades académicas encargadas de llevarlas a buen fin, la mirada de los profesores y alumnos respecto a la didáctica en temas relativos al paisaje, etc. etc. A la vista de la discusión planteada en capítulos anteriores no sólo se hace imperioso que las autoridades educacionales reflexionen y juzguen lo trascendente que es la incorporación de la Geografía de manera más notoria y relevante en el currículum de Enseñanza Media sino que, además, se diseñen contenidos y las metodologías didácticas con visión integradora para el logro de aprendizajes significativos que la sociedad chilena moderna requiere. En tal sentido hay que subrayar que la acción didáctica de aula no es sólo un hacer escolar, sino que es una acción que debe contemplar, además, las preocupaciones de la sociedad y que desde la educación deben percibirse en formar individuos instruidos y capacitados para vivir en democracia.

Indudablemente el ser social requiere de un entorno (paisaje) adecuado para su existencia y desarrollo y éste lo será en la medida que la comunidad sepa valorarlo y, al tiempo, preservarlo y conservarlo. Esta actitud responsable debe nacer en el seno familiar y potenciarse y desarrollarse en la Escuela donde lo relativo al paisaje, por su relevancia, trascendencia y alcance, ya defendidos en esta tesis, debe incorporarse, en la medida oportuna, en el currículum de los diferentes niveles educativos. Este contenido disciplinar de aprendizaje necesita de procedimientos y metodologías didácticas participativas para

asimilar saberes y establecer procesos de pensamiento que faciliten la reflexión y la creación de actitudes y valores de alcance ético y social.

Esto implica la presencia de un profesor de aula motivado y sólidamente formado, capaz de adaptar didácticamente el saber científico (contenidos y principios conceptuales entregados en la universidad -en este ocasión referidos al paisaje-) en saber de aula y así lograr lo que se denomina transposición didáctica¹, lográndose con ello generar la didáctica del paisaje. A nuestro modo de ver, el problema didáctico en la enseñanza del paisaje tiene mucho que ver con la motivación del profesor y del dominio de las acciones didácticas que le permitan acomodar el conocimiento geográfico teórico en conocimiento práctico experiencial, mediante la señalada transposición didáctica. Desde estos planteamientos el profesor descubrirá que el campo de trabajo preferente de la enseñanza geográfica es el paisaje en sus múltiples dimensiones espaciales (calle, barrio, pueblo, ciudad, región,... mundo circundante). Los espacios didácticos relacionados con el paisaje son múltiples, y todos ellos susceptibles de observación, descripción, interpretación, generalización, predicción de hechos relacionados con el entorno natural y la acción cultural que en él ejerce el ser humano.

6.2. La construcción de una visión sistémica para la óptima percepción del conocimiento geográfico.

La cuestión que nos convoca es reconocer, interpretar y responder metodológicamente a un problema no resuelto en Chile y en otros países latinoamericanos: la percepción de los estudiantes y profesores del significado social de la Geografía en los distintos ámbitos del ser humano que vive en sociedad, como elemento integrante de ella.

¹ “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” de transformar un objeto de enseñar en objeto de enseñanza se denomina transposición didáctica” (Chevallard, 1997)

El conocimiento geográfico es imprescindible para conseguir una educación integradora y ambiental pertinente respecto del desarrollo sostenible que el país requiere y que el concierto internacional sugiere (UNESCO, 2007). La percepción de los saberes y habilidades geográficas de los diferentes actores de pertinencia en el hecho educativo, (es decir, estudiantes, profesores y coordinadores de gestión educativa) es resultado evidente del currículum y la gestión del proceso educativo desde la enseñanza de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Cuando los fenómenos geográficos involucran al ser social, es fácil comprender el concepto sistémico de paisaje. Su interpretación se caracteriza por el análisis global de los elementos que lo nutren e integran, rasgo que fortalece su potencial pedagógico.

La investigación “Análisis de la percepción de los saberes geográficos presentes en el subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la perspectiva de una educación geográfica de calidad para la Enseñanza Media en Chile (Bianchi, Rubio, y Herrera, 2012), señala al respecto en sus conclusiones que los estudiantes no se perciben como elementos activos e interactuantes del medio ambiente. A nuestro modo de ver esta ausencia de participación se resolvería si el currículum enfocara a la Geografía como ciencia del paisaje, integrando en su discurso a todos los elementos que participan en su definición, y al alumno (ser social) como destinatario receptor. Por ello la necesidad introducir en el aprendizaje, ya a partir de la Enseñanza básica, ideas y principios de razonamiento de tipo sistémico.

Una percepción inadecuada de los saberes geográficos en los alumnos, como denota la situación chilena, puede ser interpretada como síntoma de problema de actualización teórico-conceptual, atribuible al manejo e interés de los contenidos disciplinarios del currículum que, al situarse alejados o marginales a la Geografía, el profesor tiende evadirlos. La formación inicial docente continúa siendo débil en Geografía, lo que conlleva, luego, a profesores de Enseñanza Media y Enseñanza Básica a estar desmotivados en la transmisión de contenidos relacionados con paisaje. Incluso éstos contenidos cuando aparecen en el currículo son para integrarse en el conocimiento y análisis de

los procesos históricos y menos para ser incorporados en su integralidad sistémica.

Para que el aprendizaje de la disciplina geográfica sea realmente enriquecedor en el alumno y productivo en su proyección social, su adquisición debe propiciar procesos de pensamiento superior: crítico, creativo y resolutivo, por lo que es necesario que los docentes deben propiciar en su práctica cotidiana de aula estrategias que permitan el desarrollo de contenidos, habilidades y valores. En esta visión se plantea la formación geográfica como un aporte al proceso de construcción de una nueva conciencia geográfica crítica, reflexiva, y constituida desde una visión sistémica, que permita al individuo comprender las lógicas que operan en la organización de su entorno más cercano. De esta forma, se espera que el individuo sea capaz de reconocer (y, eventualmente, resolver) aquellos problemas ambientales que afectan de manera directa su calidad de vida (transporte, vivienda, clima urbano, áreas verdes, entre otros).

En un mundo globalizado que afecta cada vez más a lo político, económico, laboral, cultural, etc. no podemos seguir contemplando la educación geográfica instalada en disciplina parcelada, hay que abandonar el pensamiento reduccionista y abrirse al planteamiento sistémico, reconociendo la interrelación que existe en los propios contenidos de estudio de la Geografía, pero también con muchos otros de ciencias próximas. En tal sentido, la Geografía y las Ciencias Sociales, ofrecen un magnifico campo de actuación curricular.

6.3. ¿Para qué enseñar?

Lógicamente para instruir y educar al alumno teniendo como meta final formar personas responsables capaces de desenvolverse en el seno de una sociedad libre y democrática en un mundo complejo y cambiante. La Geografía contribuye por su naturaleza científica y educativa a ello.

Para Huckle, (citado en Fien, 1992, p. 76) para formar un ser humano integro, responsable y feliz, "...hacer de la geografía escolar un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera plena y a aprender a cooperar con otros en la construcción de un mundo más justo y feliz".. Y, ¿de qué forma contribuye la educación en geografía a que sea así?

Para algunos resultará algo amplia y poco epistemológica la reflexión, no obstante es realista. Los estudiantes: niños y adolescentes; aprendices de su mundo circundante, están insertos en una sociedad en evolución instalada en un espacio geográfico (un sistema denominado paisaje al cual pertenecen, y participan de su evolución). Hemos dicho que el paisaje no es sólo el entorno del alumno, sino que él forma parte activa del mismo. Si nuestra ambición es que sea feliz debemos mostrarle el mundo en que vive y que progresivamente lo incorpore a su sabiduría de manera responsable, reflexiva y resolutiva.

Enseñar Geografía para reconocer reflexivamente y resolver creativamente problemas, riesgos, vicisitudes, pero también para atender las oportunidades que le ofrece el geosistema de pertenencia, que puede ser concreto, cotidiano, cercano; o bien abstracto, aparentemente distante, pero también el receptáculo de las decisiones que permitirán su bienestar de acuerdo a los conocimientos que de éste tenga. Considerar a la Geografía, ciencia educativa del paisaje, como "un medio para desarrollar las mentes de los jóvenes de tal manera que puedan enfrentarse con éxito a los problemas personales de orientación y conocimiento espacial. Pero también ayudar a los alumnos y estudiantes a entender los aspectos espaciales de los problemas sociales y a desarrollar un conjunto de valores sobre cuestiones ambientales" (Graves, 1985, p. 167).

El conocimiento geográfico debe entenderse como una manifestación global en la que el alumno integra una serie de elementos de su contexto inmediato (paisaje), que le llevan a la creación integrada y dinámica de significados sociales enriqueciendo sus capacidades cognitivas, desarrollando procesos de pensamiento superior y entendiendo su mundo circundante desde la acción real, a partir del aprendizaje global y significativo. Un aprendizaje basado en la

experiencia y conocimientos previos. En similar línea de pensamiento Georgudis (2009), también se mostró en la inauguración del seminario "Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile": "Deseamos para Uds. un trabajo positivo, fruto del pensamiento permanente a favor de la educación geográfica chilena, como uno de los medios importantes para el conocimiento y reconocimiento de las regiones del país, como el medio más directo para mejorar pensamientos, actividades y sentimientos en torno a la vida común y social al servicio de toda la comunidad".

La educación geográfica es básica en la formación ciudadana. "La relación entre educación geográfica y formación ciudadana es estrecha y mutuamente enriquecedora. La familiarización de los alumnos con la estructura territorial del país y su vinculación con las instituciones democráticas localizadas en él, responde a una experiencia escolar significativa para la formación ciudadana" (Araya, 2009, p. 32).

La Geografía, como ciencia del paisaje debe proveer al futuro ciudadano de los diversos conocimientos espacio-temporales para optimizar su visión futura. Enseñar Geografía desde la integración de las disciplinas que concurren en la dinámica del paisaje, relacionando aspectos económicos, sociológicos, ambientales, arquitectónicos, biológicos y otros, incluso psicológicos.

6.4. ¿Qué enseñar?

Es el paisaje la entidad que circunda y donde se desenvuelve el estudiante, debe tenerse en consideración y su contenido y alcance debe incluirse dentro del currículum chileno de la disciplina geográfica. El estudio del paisaje debería ocupar un cometido relevante en la Enseñanza Media, particularmente por ser éste un núcleo temático integrador y transversal entre naturaleza-sociedad con proyección muy destacada en las materias de Historia y Ciencias Sociales.

Se deben enseñar los fenómenos del geosistema en un análisis integrado de sus elementos, en relaciones de causa y efecto, desarrollando una matriz

intelectual en la que los procesos de pensamiento sean eje conductor de la creación de construcciones con relevancia social, “considerar una concepción alterna a la concepción descriptiva que apunte hacia el estudio y comprensión de la situación social de problemas apremiantes” (Benejam, 1999, en Santiago Rivera, 2014, p. 7)

Una nueva visión de educación geográfica debiera llamar a superar la retrógrada concepción de espacio contenedor de objetos por una concepción de acciones humanas sociales que se llevan a término en espacios geográficos (Bianchi, Rubio, y Herrera, 2012, p. 201). Enseñar a pensar el paisaje como parte del “yo” (...)“...llevará hacia una ontología social sistémica, ya que vivir en el mundo no solo implica relacionarse con otras personas y objetos, sino que implica construir el “yo”. El cuerpo físico del ser humano es el nexo de relación entre el mundo físico, social y subjetivo, su propia existencia genera nuevos lugares y nuevas percepciones, por lo tanto otros significados.” (Kollmann, 2011, p. 26). La Geografía, por tanto, debe enseñar a “...adaptar rápidamente a los alumnos al cambio e innovación, desde una participación activa en la transformación del entorno, con una mentalidad amplia, flexible, comprensiva, crítica-constructiva y evaluadora (Santiago Rivera, 2014, p. 8). Se debe enseñar Geografía para que el alumno adquiera la capacidad de identificarse como parte de un paisaje integrador y multidisciplinario.

En Chile se hace imperioso el conocimiento integrado de nuestro territorio en íntima relación con la sociedad, es decir, un reconocimiento del paisaje chileno desde la perspectiva sistémica, desde lo cotidiano y local a la regional y nacional, pues “desde lo simple de un minipaisaje se puede pasar a la dinámica más compleja de este mundo de relaciones que es el geosistema, con sus procesos, sus riesgos y sus prácticas culturales” (Bianchi, Rubio, y Herrera, 2012, p. 200). El habitante de nuestro país necesita de un conocimiento total del territorio, no somos una nación enraizada sólo en el lugar definido por el medio biofísico, sino que ese lugar es producto, también, de la historia y reflejo de acontecimientos políticos, sociales y culturales, lo que hace inexcusable su conocimiento y, por ende, la integración de estos

contenidos en el currículum y sobre todo al hacer educativo cotidiano del aula, de la mano de un profesorado competente en la enseñanza de la disciplina geográfica.

Además, los fenómenos espaciales, por su proyección territorial, no son siempre específicos de un lugar sino, también, supraterritoriales. Al estudiante debe educársele también en una Geografía a nivel mundial, reconociendo que política, social, económica y culturalmente, el fenómeno de la globalización nos ha “invadido” y que la acción cosmopolita se vivencia exponencialmente más allá de lo local, regional o del país, lo que hace importante el conocimiento de otras culturas, tanto aquellas próximas como lejanas. Sólo así se adquirirá el respeto hacia ellas a través de la tolerancia.

6.5. ¿Cómo enseñar?

Es importante señalar, en esta dimensión del análisis didáctico del aprendizaje, que la asimilación de contenidos, en este caso de paisaje, debe sustentarse en la educación de los procesos de pensamiento, es decir introducir al alumno en procedimientos y estrategias que le despierten interés por aprender, en definitiva crear motivación.

6.5.1. ¿Cómo enseñar de manera sistémica a desarrollar procesos de pensamiento creativos, críticos y resolutivos?

“Un argumento muy socorrido acerca del valor de la ciencia y su repercusión en la sociedad y el bienestar de la humanidad dice más o menos esto: nuestro conocimiento de las leyes de la física es excelente, y en consecuencia nuestro control tecnológico de la naturaleza inanimada es casi ilimitado. El conocimiento de las leyes biológicas no va tan adelantado, pero si lo bastante para disponer en buena medida la tecnología biológica, en la moderna medicina y biología aplicada. (...). Lo que falta es, sin embargo, el conocimiento de las leyes de la sociedad humana, y en consecuencia una

tecnología sociológica (...). Cunde el hambre en vastas partes del mundo y otras las cosechas se pudren o son destruidas (...). Si dispusiéramos de una ciencia de la sociedad humana bien desarrollada y de la correspondiente tecnología, habría modo de escapar del caos y la destrucción que amenaza nuestro mundo actual” (Bertalanffy, 1976, p. 52).

Bertalanffy, justifica la necesidad de adecuar su enfoque de teoría general de sistemas a los estudios sociales. Los estudios sociales tienen su campo de acción en la sociedad y ella es un elemento integrante del paisaje. Se debe enseñar un “Sistema de ideas”, desarrollando una metodología de razonamiento sistémico, que demuestre al alumno, entre otras cosas, que el todo es más que la suma de las partes. El paisaje integrado es más que la suma de un grupo humano y un medio natural. Es dinamismo, evolución, reciprocidad, es cultura, es reacción.

Vinculando el análisis teórico con la experiencia y la práctica, son importantes los roles, tanto el papel activo del profesor, mediador, integrador de las ideas generales; como el del alumno, creador y crítico de las ideas sobre la base teórica del accionar del profesor y/o actividad. Por ello se hace necesario el desarrollo de estrategias conducentes a la creación de destrezas y capacidades aplicables en cualquier contexto social y disciplinar, tales como la problematización con resolución de problemas, en secuencia con procesos de pensamiento activo (pensamiento creativo, crítico, resolutivo, normativo, argumentativo). Es necesario, por tanto, asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje con metodologías integradoras, activas y participativas contempladas desde una didáctica motivadora que armonice el suministro de competencias, técnicas y habilidades y, al tiempo y como meta final, creación de valores éticos de alcance social.

Esto sería lo plausible. Sin embargo, ello, paradójicamente, pudiera tornarse en debilidad de éxito, a pesar de los esfuerzos desplegados por el Estado, hace ya décadas, por abandonar una educación “bancaria” y “memorística”, pero que en el caso de nuestra disciplina aún latente en diferentes ámbitos escolares, por la situación ambigua que ella ocupa en el curriculum. A lo que

se une todavía un desinterés, en términos generales, del profesor por desarrollar aprendizajes significativos en materia de Geografía, posiblemente por su inadecuada formación en esta materia (Bianchi, 2005, p. 255), lo que le dificulta en traspasar el saber científico en saber de aula lo que obstaculiza seleccionar ideas clave de los contenidos troncales (Plata Suárez, 1996). No obstante, frente a lo anterior, se detectan fortalezas de éxito que residen en los alumnos, sobre todo. Los alumnos, de cualquier nivel educativo y social están ávidos de aprender y discutir cuestiones sociales y ecológicas (paisaje) que les afecten y quieren ser partícipes de ello. Todo lo que necesitan es estar estimulados al diálogo y al desarrollo de su pensamiento crítico. Un estudiante motivado es un ser que desarrolla creatividad, genera energía crítica-reflexiva que tiende a proponer alternativas con argumentos sólidos y plausibles, e incluso puede llegar a soluciones muy adecuadas. Estos procesos se aprenden de manera progresiva desde la Escuela básica, siempre que el trabajo docente de aula proceda de un profesor motivado, competente, comprometido y entusiasta de su profesión.

6.5.2. ¿Qué estrategias se pueden desarrollar en la práctica docente?

El compromiso del docente el conseguir el aprendizaje en sus estudiantes y esto estará muy subordinado a la Didáctica implementada, pudiendo utilizar un sin número de estrategias. El Instituto de Estudios Superiores de Monterrey define estrategia como “un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones que permite conseguir un objetivo y obtener determinados resultados.” Se desarrolla una estrategia didáctica positiva cuando está claro el objetivo a lograr y el método resulta adecuado para conseguir su aprendizaje.

Las estrategias que se realicen dependerán, sobre todo, del contexto educativo, del nivel e intereses de los alumnos y de las competencias del profesor. De acuerdo al modelo constructivista, las realidades aprehendidas están supeditadas a las personas y a los grupos que construyen. No obstante,

pensamos que hay que agregar a ello la experiencia y estrategias eficientes que partan del profesor. La práctica docente muestra que habiendo motivación por la asignatura hay producción de aprendizajes activos en los estudiantes, siempre que el docente emplee estrategias que lleven a despertar el interés de los adolescentes. La resolución de conflictos mediante la problematización, por ejemplo, permite generar interés en el educando. Los conflictos que se representan en el paisaje corresponden a los grandes problemas del mundo actual y de las sociedades en particular. En Chile, como en cualquier país del mundo, existen conflictos culturales, sociales, territoriales, económicos, tanto pasados como actuales y futuros que el estudiante debe conocer para aprender a resolverlos.

El paisaje circundante ofrece un universo de elementos que pueden hacer pensar críticamente al estudiante. “(...) para construir conocimiento social y desarrollar el pensamiento crítico a partir de la Geografía es necesario despertar el interés y motivación de los estudiantes en dirección a buscar el análisis de la información acerca de los datos y fenómenos que ocurren en el tiempo y en el espacio cotidiano en que viven, sus características, potencialidades y demandas. Si no es posible conocer esos espacios inmediatos más difícil resultara pensar en aquellos lejanos” (Moreno, 2012, p. 113).

Con el apoyo de métodos activos y técnicas de trabajo adecuadas como la pregunta conducente al diálogo, la exploración de objetos y situaciones, la observación directa de campo, la interpretación de planos y mapas, la elaboración e interpretación de gráficos, el manejo de instrumentos para la orientación, el registro de observaciones, el uso y conocimiento de las TICs, etc. etc. permiten el desarrollo de destrezas y, al tiempo asientan y consolidan conocimiento geográfico, lo que convierte al hacer escolar en actividad creativa. Lo fundamental en esta combinación de métodos activos y técnicas de trabajo es que ambos componentes estén sustentados en la motivación tanto del profesor como del alumno, premisa sobresaliente en la situación en que se encuentra la Geografía en el curriculum chileno de Enseñanza Media,

donde se detectan deficiencias relativas a la competencia del profesorado y a los contenidos de la enseñanza geográfica, aludidos repetidamente en esta tesis.

Los intereses referentes de los estudiantes a una asignatura o concepto están determinados, en gran medida, por los conocimientos previos que se tienen, la importancia para su vida, la novedad de los temas, el interés social que poseen, a lo que se agrega la capacidad del alumno frente a las exigencias del curso, resaltando todo ello que los intereses de los alumnos facilitan la motivación frente al aprendizaje (García Señorán, 2008).

Si a modo de ejemplo nuestro motivo didáctico es un paisaje reflejado en una fotografía, ella se presenta como un microcosmos que facilita analizar los componentes del espacio capturado . Esa imagen congelada permite observar y luego describir los flujos vinculantes entre ellos. La explicación será la resultante de la unión de los elementos visuales que encontramos en el papel, los aprendizajes previos, la experiencia de los alumnos, sus intereses, la capacidad del profesor de inferir y relacionar las ideas, interpretarlas y llegar, al final, a la generalización conjuntamente con los estudiantes. Si fragmenta la fotografía “Cada parte entrega realidades que podemos introducir en la mente activa del alumno dependiendo del nivel. Lo importante es luego interrelacionar cada parte y representar este conjunto sistémico que es el paisaje” (Bianchi, 2012).

6.6. ¿Qué evaluar y cómo evaluar?

“El fin de la evaluación no es examinar, sino proporcionar las bases de reflexión necesarias para mejorar la intervención pedagógica y facilitar la toma de decisiones con el fin de adecuar la actuación didáctica a las características específicas del contexto educativo concreto en la enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo” (Rodríguez de Moreno, 2000). Por lo tanto, la evaluación es un proceso que debe diagnosticar el grado de progreso en el alcance de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.

Si la Geografía, como ciencia del paisaje, provee al futuro ciudadano los diversos conocimientos espacio-temporales para optimizar su visión futura; si, lo hace desde un análisis integrado inmerso en una matriz intelectual donde los procesos de pensamiento son eje conductor de la creación de competencias con importancia social; si la construcción del aprendizaje se realiza mediante un sistema de ideas a partir de una metodología de razonamiento sistémico consiguiendo destrezas y capacidades aplicables en cualquier contexto social y disciplinar, entonces la evaluación responde al esquema de razonamiento cognitivo antes descrito.

6.6.1. ¿Qué evaluar?

Sobre todo en Enseñanza Obligatoria evaluar procesos. De gran magnitud o de pequeña magnitud, pero procesos; por lo tanto, no interesa tanto el conocimiento memorístico de una definición, sino el conocimiento/competencia extraído de una actividad, de un proceso de aprendizaje. La evaluación del conocimiento debe apoyarse, sobre todo, en el dominio de destrezas o de habilidades y a partir de ellas alcanzar los conceptos e ideas clave, que progresivamente permitirán al alumno adquirir capacidad de investigar “capacidad de identificar, procesar y sintetizar la información de varias fuentes (...) organizar la información relevante (...) revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias (...) suspender los juicios en ausencia de información eficiente” (MINEDUC/U de Chile, 2005, p. 56).

Y si todo ello lo aplicamos a la resolución de problemas ambientales y del paisaje se hará necesario reconocer principios, leyes generales, conceptos y criterios, como también, saber abordar situaciones de manera reflexiva y metódica, para lo que existen técnicas y habilidades de comunicación que debieran estar presentes en nuestras aulas, como está sucediendo con las TIC's (Técnicas de Información y Comunicación) recientemente incorporadas de forma transversal en los programas de estudio de todo el marco curricular de la Enseñanza Media por el MINEDUC (2011, p. 14).

Cualquiera que sea el objetivo o la habilidad que se evalúe debe estar pensado como su proceso para que el alumno aprenda lo no aprendido, o diseñar las estrategias significativas para un aprendizaje nuevo. La evaluación se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases.

Se sugiere una evaluación semántica-hermenéutica donde la interpretación de los símbolos resultantes de la acción didáctica sean los importantes. (entendiendo por símbolos del aprendizaje los conceptos y/o las destrezas y capacidades con vistas al logro de competencias). Según Pérez Luna, “El plano ético-pedagógico incorpora el decir de los sujetos; éste tiene mucho de la experiencia diaria y, por esto, evaluar desde la hermenéutica significa interpretar las interrelaciones de los discursos, para lo cual se debe considerar lo disciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario y vivencial” (Pérez Luna, 2008, p. 820).

La evaluación es un proceso didáctico multivariado que se afronta a través de estrategias que incorporen dentro de sus actividades comprensión, debate y argumentación, disertación, resolución de situaciones o casos, etc. También la “técnica de la pregunta” que permite la exposición dialogada. El rol de la evaluación es diagnosticar el progreso de aprendizaje del alumno en un momento dado para continuar construyendo sobre lo asumido y consolidado.

6.6.2. ¿Cómo evaluar?

La evaluación en Geografía también debe ser continua, es decir será un proceso evaluativo de las capacidades y destrezas paulatinamente asumidas durante el desarrollo del curso, lo que le permitirá al estudiante adquirir las competencias pertinentes en el tiempo previsto. Los resultados de las evaluaciones servirán para diseñar y establecer controles auxiliares reparativos en el transcurso del proceso, si fueran precisos. Esta forma de evaluar debe ser planificada por el profesor, reconocida y aceptada por los

alumnos (conocer: objetivo, criterio de evaluación periodización). Las actividades de evaluación deben estar acorde con las actividades del proceso y de la metodología seguida (aprendizaje en problemas, estudio de casos, grupos cooperativos, trabajo en proyecto) (Delgado y Oliver, 2006, p.7).

El MINEDUC (2006; 2011, p.10), del curriculum oficial de 7° año básico, reconoce como actividad evaluativa, la habilidad de “representar la ubicación y características de los lugares y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas a partir de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.” Lo que implica realizar, entre otras muchas actividades, la confección de mapas temáticos que incluyan información elaborada a partir de datos obtenidos, lo que supondrá en el alumno ejercitarse en la asimilación de destrezas y habilidades para alcanzar capacidades que le lleven a la consecución de competencias.

Se trata de un tipo de evaluación que se desarrolla a la par que se desarrollan contenidos en el aula durante el curso.

La experiencia asumida por nosotros de este tipo de ejercicio de evaluación continuada en Geografía se ha realizado en el curso 7° año. El tema abordado fue en torno a demografía con repercusión en el territorio y de la mano del uso de mapas. Su desarrollo temporal fue paulatino en el curso, armonizando el cometido del profesor (explicación de hechos y suministro de información) y del alumno (realización de actividades) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación, que fue continuada se desarrolló a la par de este proceso, centrándose en la valoración del progreso de aprendizaje de destrezas y capacidades (localización y selección de información, tratamiento de datos y representación gráfica; acomodación de resultados en el mapa – simbología, fijación espacial en el mapa), lo que permitió, a partir de la integración de ellas, la asunción de competencias de diferente rango: propiamente demográficas, de orden espacial y territorial y de carácter formativo actitudinal. De estas últimas, cabe reseñar la necesidad e interés por:

- La participación activa en el espacio donde se vive. A partir de esta actitud integrar en el territorio las relaciones que se establecen entre su paisaje y la sociedad en él instalada y comprender la necesidad de su preservación y sostenibilidad.

En el cuadro siguiente y a modo de ejemplo, se evalúan actividades (de capacidad/destreza) relacionadas con mapas y representación gráfica del caso expuesto.

Capacidad/Destreza	Indicador	Insuficiente	Suficiente	Bueno
Confección del mapa	Estado de avance	No cumple con los avances	Solo en ocasiones cumple con los avances	Se nota un avance en forma continua en la actividad
	Creatividad y estética	Demuestra que capta pocos elementos estéticos, mapa poco claro y desordenado	Demuestra que reconoce elementos estéticos, aun cuando existe cierto desorden	Estéticamente bien confeccionado, ordenado y claro
	Exigencias cartográficas(Coordenadas, escala)	No tiene coordenadas ni escala	Solo se existe un elemento cartográfico	Se encuentran todos los elementos cartográficos señalados
Representación gráfica	Manejo de datos	Los cálculos de los datos no son los correspondientes	Algunos de los datos corresponden	Todos los cálculos corresponden
	Representación de los datos	Los gráficos no son representativos	Algunos gráficos son representativos	Todos los gráficos son representativos
	Interpretación	Las ideas expresadas demuestran poco entendimiento del tema ilustrado	Las ideas expresadas demuestran una interpretación básica del tema ilustrado	Las ideas expresadas demuestran una comprensión acabada del tema ilustrado con sus matices y complejidades
Orientación espacial	Ubicación de lugares	No es capaz de ubicar ningún lugar en el mapa	Ubica 5 lugares de 10	Ubica todos los lugares más importantes
	Relaciones entre lugares	No relaciona ni compara un lugar con otro	Solo es capaz de observar las similitudes o las diferencias entre lugares, no ambas	Compara. Describe similitudes y diferencias

Rúbrica para evaluar la confección e interpretación de mapa temático (7º año). Fuente propia

Sin embargo, hay que alertar que lo habitual en la docencia chilena no camina por este sentido, lo que supone que su aceptación, aún reconociéndose su valía, sea débil. Esta debilidad de este proceso de evaluación se observa en el aula cuando, debido a la necesidad de responder a las pruebas valorativas estandarizadas, que son las predominantes, y que se centran en evaluar conocimientos memorísticos, donde el razonamiento, la explicación, el dominio de destrezas, etc. es testimonial. Esta situación es producto en la brecha existente entre las instituciones encargadas de diseñar las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional en Chile y el ámbito escolar, que es donde se aplican.

Los estudios geográficos y en nuestro caso de la mano del paisaje debieran evaluar procesos de pensamiento críticos y resolución de problemas sociales y ambientales, pues actuando de esta forma se demanda que la enseñanza sea activa teniendo como eje central la formación integral del alumno, a partir de procesos de aprendizaje significativos que tienen en cuenta su experiencia vital y cotidiana y el entorno social donde vive.

El desarrollo del pensamiento crítico y resolutivo debe estar alimentado por conocimientos que permitan la argumentación sólida y que den paso a la creación de valores sociales y al diálogo que construya sociedades justas y plausibles. Una masa social no preparada para asumir razonamientos geográficos integrados razonados y críticos difícilmente estará en condiciones para afrontar y resolver problemas relacionados con el paisaje.

6.2. Bibliografía del capítulo.

Araya, F. (2009). *Seminario Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena, Universidad de La Serena.

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bianchi Parraguez, R. (2012). La composición fotográfica, una alternativa didáctica de construcción del saber geográfico. *Revista de Historia y Geografía*, 27: 11-20.

Bianchi, R. (2005). La creatividad y la búsqueda de espacios didácticos en los estudios de paisaje. *GEOENSEÑANZA*, 10: 249-255.

Bianchi, R., Rubio, R., & Herrera, M. (2012). *Análisis de la percepción de los saberes geográficos presentes en el subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la perspectiva de una educación geográfica de calidad para la Enseñanza Media en Chile*. Informe de investigación Semilla 2012 . Santiago.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.

Delgado García, A. y Oliver, A. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de la Universidad y la Sociedad del conocimiento*, 3 (1): 11.

Fien, J. (1992). Geografía social y vida cotidiana. *Documents d'Analisi Geogràfica*, 21: 73-90.

García-Señorán, J. y González, M. J. (2008). Intereses, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Informes psicológicos*, 10-11: 207-224.

Georgudis, B. (2009). Saludo de inauguración del Seminario "Presente y futuro de la educación geográfica en Chile". La Serena. Universidad de La Serena.

Graves, N. (1985). La Geografía en la Educación. *Geografía pasado y futuro*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 151-169.

Kollmann, M. (2011). *Espacio, espacialidad y multidisciplinariedad*. Buenos Aires, EUDEBA.

MINEDUC. (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que los alumnos aprendan mejor*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2011). *Programa de Estudio para 7° Año Básico*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación:

MINEDUC y Universidad de Chile. (2005). *Formación en evaluación del aprendizaje 2005*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Moreno, N. (2012). Pensar el espacio crítica y socialmente. Una posibilidad de educación geográfica en la escuela". En S. y Vanzella Castellar, *Didáctica de la Geografía: aportes teóricos y metodológicos*. Sao Paulo: EJR Xama Editorial.

Pérez Luna, E. (2008). La evaluación como una hermenéutica colectiva en el diálogo de los saberes. *EDURECE*, 12, pp.

Plata Suárez, J (1996). La evaluación del aprendizaje geográfico. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9: 97-105.

Rodríguez de Moreno, E. A. (2000). Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria. Bogotá, Colombia

Santiago Rivera, J. A. (2014). *Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*. Obtenido de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf:
<http://www.ub.edu/histodidactica>

UNESCO. (2007). Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible(2005-2014). *Sección de Educación para el desarrollo sostenible*. París.

7. Conclusiones

La tesis doctoral desarrollada ha insistido y ampliado la perspectiva de la Geografía como ciencia escolar con clara proyección instructiva y educativa capaz de generar competencias y habilidades así como propiciar valores sociales. Desde la práctica docente ha destacado tres acontecimientos fundamentales con respecto a la enseñanza del paisaje en Chile: En primer lugar, la política legislativa durante estos últimos veinte años acerca de la definición de educación geográfica en el sistema educativo del país. En segundo lugar, la ejecución de una herramienta que ha permitido evaluar experimentalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje geográfico en Enseñanza Media. Y, en tercer lugar, sentar las bases de un nuevo enfoque didáctico que propicie un modelo de cambio de dirección en la enseñanza de la Geografía en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

El conocimiento geográfico que se imparte en la Educación Media chilena es resultado que deriva del currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y cuya atención prestada resulta muy modesta. La Geografía es imprescindible para propiciar ciudadanos responsables y, por lo que se refiere al contenido de esta tesis, sensibles a conseguir una educación ambiental respetuosa con nuestro entorno medioambiental, y pertinente respecto al desarrollo sostenible que cualquier país requiere. La formación geográfica es un aporte al proceso de construcción de una conciencia ecológica crítica, que permita al individuo comprender los procesos que se operan en la construcción de su ambiente de pertenencia. El currículum de Geografía a nivel nacional no ha tenido esta visión, ni el cuidado en reconocer el alcance disciplinar y social del paisaje, por lo que cada vez más, éste se está mostrando menos presente en el currículum. Lo demuestra el análisis

realizado de los diversos decretos ministeriales publicados a partir de la década de los años noventa del siglo pasado.

La oportunidad de esta continuada revisión de las bases curriculares en la educación chilena ha sido evaluada a partir del proceso enseñanza-aprendizaje del paisaje geográfico en Enseñanza Media Ello ha llevado a examinar la manera de trabajar en el aula a partir de la implementación de una herramienta indagatoria (encuesta) que ha permitido valorar la percepción que tiene el estudiante de la práctica docente de su profesor de Geografía. Los resultados obtenidos, sin ser insatisfactorios, nos muestran una labor docente poco integradora de los conocimientos geográficos, desarrollo poco adecuado de procesos de pensamiento espacial y uso de metodologías tradicionales, ajenas a la consideración del alumno como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje.

Todo lo referido hace necesario proponer un nuevo estilo didáctico de enseñanza-aprendizaje de la Geografía con visión sistémica, donde el conocimiento se contemple como fruto de una proceso integrador y global, con proyección en el desarrollo y cultivo de valores éticos de alcance social.

En base a todo lo anterior se concluye esta tesis con los siguientes apartados:

a) Se han aportado nuevos datos y reflexiones acerca del interés que el estudio del paisaje tiene en el desarrollo de la educación geográfica. Sobre todo, como núcleo temático aglutinador de saberes y como eje transversal en el cometido disciplinar de las Ciencias Sociales. Se ha insistido en el alcance de competencias que propicia la enseñanza de la Geografía, así como del suministro de técnicas y habilidades relacionadas con el conocimiento del espacio. También se han dado argumentos para insistir desde diferentes perspectivas la proyección que posee el conocimiento geográfico en el cultivo de valores sociales y en la creación de una conciencia ciudadana.

b) Se ha incorporado una herramienta evaluativa (encuesta) “Escala Didáctico-Sistémica del Paisaje en la Clase de Geografía (E-DSP)” de la actuación docente en el aula. A la vista de su eficacia, la herramienta evaluativa creada e

implementada podría convertirse, tras pequeños retoques en sus ítems, en documento válido para diagnosticar la práctica docente del profesorado de Geografía de Enseñanza Media en otros centros chilenos y así ampliar el universo encuestado,

De la valoración de la encuesta se desprende en términos generales que el profesor no garantiza las expectativas que parecían tener los alumnos ante los estudios del paisaje. Es posible que el profesor reconozca el concepto de paisaje como un sistema integrado en todas sus propiedades y características, pero no incorpora las estrategias didácticas más eficientes para lograr del alumno un aprendizaje significativo, quizás porque la dimensión conceptual y alcance científico de paisaje que este docente conoce es reduccionista y simple, lo que limita su competencia en este campo del saber geográfico. Sería adecuado, para paliar o solventar esta situación, que durante el periodo de formación inicial del profesorado estas consideraciones se tuvieran en cuenta, en particular en aquellas materias disciplinares de naturaleza geográfica y en aquellas otras de didáctica específica.

c) La reacción del profesor ante el planteamiento de los conceptos y las habilidades espaciales y de pensamiento geográfico, necesarias para incorporar a la enseñanza el paisaje en su aspecto más significativo responde a las políticas educacionales que implementan bases curriculares que no incorporan núcleos temáticos troncales y transversales, ni habilidades para instar al docente a desarrollar en el alumno el aprendizaje del paisaje. La enseñanza de la Geografía encuentra en los paisajes chilenos un recurso de síntesis muy valioso que permite desarrollar conocimientos de Historia y Ciencias Sociales. Sin embargo, no parece que ello trascienda a los ámbitos educativos chilenos. Para ello se hace necesario una perspectiva curricular que tienda a desarrollar procesos de pensamiento en el educando, tanto crítico-reflexivo, como resolutivo y creativo, concretándose con un enfoque interdisciplinario y transversal, que incluya la identidad de la formación geográfica como argumento educativo dentro del currículum de la Educación Media.

d) Junto a esta visión curricular comprometida con la Geografía y en particular con el paisaje debe añadirse una metodología didáctica sistémica que direcciona en el alumno tanto contenidos disciplinares como actitudes y valores. Donde la importancia del aprendizaje radique en la creación de significados sociales integrados (visión socioeducativa del paisaje).

e) El desarrollo de esta tesis ha motivado la redacción de otras investigaciones firmadas por la misma autora. Ellas tienen igual punto de partida: la educación geográfica en Chile. Sus títulos más recientes son:

“Análisis de estrategias didácticas implementadas en niveles escolares de 7º Básico a 1º Medio respecto al desarrollo del razonamiento crítico y resolutivo para mejorar la calidad de la educación geográfica en Chile”.

“Análisis de la percepción de los saberes geográficos presentes en el subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la perspectiva de una educación geográfica de calidad para la Enseñanza Media en Chile”.

Bibliografía general

- Araya, F. y. (2009). *Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena (Chile), Universidad de La Serena.
- Araya, P. F. (2010). *Educación Geográfica para la sustentabilidad*. La Serena (Chile), Universidad de La Serena.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bertrand, G. (2008). El paisaje mas profundo, de la epistemología al método. *Cuadernos Geográficos*, 43: 17-27.
- Bertrand, G. (2002). *Une géographie traversière. L'environnement á travers Territoires et temporalités*. Paris, Editions Arguments.
- Bianchi Parraguez, R. (2007). El paisaje y el aprendizaje significativo de la Historia y las Ciencias Sociales. *Estudio regional*, 2(4): 21-26.
- Bianchi Parraguez, R. (2012). La composición fotográfica, una alternativa didáctica de construcción del saber geográfico. *Revista de Historia y Geografía*, 27: 11-20.
- Bianchi Parraguez, R., & Rubio González, R. (2013). Analisis de las estrategias que desarrollan los profesores de 7° a 1° Medio para el desarrollo del pensamiento crítico y resolutivo en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Actas XX Congreso Colombiano de Geografía "Una Geografía para otro mundo posible"*. Ibagué (Colombia), Universidad de Tolima.
- Bianchi, P. R. (2007). El Paisaje y el aprendizaje significativo de la Historia y las Ciencias Sociales. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, pp. 46-57.
- Bianchi, R. (2005). La creatividad y la búsqueda de espacios didácticos en los estudios de paisaje. *GEOENSEÑANZA*, 10: 249-255.
- Bianchi, Rubio, R. y Herrera. J. (2013). El paisaje como concepto articulador de una nueva visión de la enseñanza de la geografía en Chile. En M. Garrido Pereira, *La opacidad del paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: (Brasil), Compasso Lugar-cultura, pp. 199-218.
- Bolós i Capdevilla, M. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje, Teoría, Métodos y Aplicaciones*. Barcelona, Masson S.A.
- Bolós i Capdevila, M. (1981). Problemática actual de los estudios integrados. *Revista de Geografía. Barcelona*. 25: 45-68.

- Bonifanti, F. A. (2004). La enseñanza de la geografía: Cómo contribuir a la formación integral del perfil del alumno. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 15, Mayo 2004 (www.reduc.cl).
- Bovet, M. T. (1992). Clasificación por dominancia de elementos. En M. de Bolos, *Manual de Ciencia del Paisaje, Teoría, Métodos y Aplicaciones*. Barcelona: Masson S.A, pp. 60-80.
- Bovet, M. T. y Pena, R. (1996). Interés didáctico del estudio del paisaje. Didáctica de prognosis. *Balma*, 5: 21-28.
- Campos, C. (2002). *Diseño y Planificación de los Aprendizajes en el Contexto de la Reforma*. Santiago, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Capel, H. (1985). *Las nuevas geografías*. Madrid, Salvat.
- Comes, P. (1998). La enseñanza de la geografía y la Contrucción del concepto de espacio". En J. Pages *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, pp. 169-187.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.
- Delgado García, A. y. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de la Universidad y la Sociedad del conocimiento*, 3 (1): 11.
- Fien, J. (1992). Geografía social y vida cotidiana. *Documents d'Analisi Geogràfica*, 21: 73-90.
- Friera Suárez, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- García Ruiz A., L., y Jiménez, J. A. (2006). *Los principios Científicos y Didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y la Hl storia"*. Granada, Editora Universidad de Granada.
- García Ruiz, A. L. (2006). Scientific-Didactic Principes. The Archetype to Teach Geography and History. *The Internacional Journal of Learning*, 12: 39-46. Melbourne, Common Ground Publishing.
- García Ruiz, A. Lara Valle, J. (2013). Los principios científicos-didácticos y el desarrollo humano sostenible. Un modelo para el análisis y la comprensión del problema. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, V. CXLIX: 195-215.
- García-Señorán, J. y González, M. J. (2008). Intereses, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Informes psicológicos*, 10-11: 207-224.

- Gómez Ortiz, A. (2011). *El paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía*. Recuperado el 11 de Mayo de 2013, de <http://www.tv.ubo.cl/?tag=antonio-gomez-ortiz>.
- Gómez Ortiz, A. (1999). *"Batxillerat Geografía"*. Valencia, ECIR.
- Gómez Ortiz, A. (1996). El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. Una aproximación a su significado curricular. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. AGE. Madrid, pp. 195-215.
- González Trueba, J. J. (2012). Carl Troll y la Geografía del Paisaje: Vida, obra y traducción de un texto fundamental. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 59: 173-200.
- Graves, N. J. (1997). *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor/Aprendizaje.
- Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar, viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En M. Garrido Pereira, *La opacidad del paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre. Brasil: Editora Imprensa Libre, pp. 25-35.
- Hartshorne, R. (1991). El concepto de geografía como ciencia del espacio. *Documents d'Analisi Geografica*, 1: 31-54.
- Haubrich, H., Reinfried, S., y Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. Lucerna, Suiza.
- Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill.
- Herrero Fabregat, C. (1995). *Geografía y educación, sugerencias didácticas*. Madrid, Huerga & Fierro.
- ITESM, I. T. (2005). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey, Instituto de Estudios Superiores.
- Kollmann, M. (. (2011). *Espacio, espacialidad y multidisciplinariedad*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Leiva-Bianchi, A. y Araneda, A.(2013). Validación de la escala de trauma de Davidson en su original y una versión mas corta en las personas expuestas al terremoto F-27 en Chile". *European Journal of Psicotraumatología Vol 4*, <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v4i0.21239>.
- Leiva-Bianchi, M. (2010). Creación de una indicador de impacto de terremotos a partir de datos recogidos en personas que vivieron el 27-F. *Salud & Sociedad*, 1(3): 178-175.

- Leiva-Bianchi, M., y Retamar, A. (2003). *Escala de Satisfacción Usuaría para Hospitales Públicos Chilenos*. Santiago de Chile, Tesis de grado. Universidad de Santiago de Chile.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del Paisaje. *IBER*, 74: 85-93.
- Luis Gómez, A. (1980). El geógrafo español, ¿aprendiz de brujo?". *Geo-Crítica*, 25: 27-40.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje: Génesis del concepto*. Madrid, ABADA.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, 71: 395-414.
- Mateo Rodríguez, J. M. (2005). La cuestión ambiental desde una visión sistémica. *Ideas ambientales*.
- MINEDUC. (1998). *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004). *Programas de Estudio, Formación General*. Santiago, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos Mínimos obligatorios de educación básica y media. Actualización 2009*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2013). *Bases curriculares 7° y 8° básico - 1° y 2° medio*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (diciembre de 2013). <http://curriculumenlinea.mineduc.cl/>. Recuperado el abril de 2014
- MINEDUC. (diciembre de 2013). *Propuesta de Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, aprobada por el Consejo Nacional de Educación*. Recuperado el 2013, de mineduc.cl.
- MINEDUC. (26 de Diciembre de 2013). www.curriculumnacional.mineduc.cl/. Recuperado el 27 de abril de 2014
- MINEDUC. (2014). *Bases Curriculares 7° y 8° básico - 1° y 2° medio*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC y Universidad de Chile. (2005). *Formación en evaluación del aprendizaje 2005*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Montañez, G. B. (1997). *Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas*. Bogotá.
- Moreno Lache, N. (2012.). Pensar o espaço crítica y socialmente. Una posibilidad de educação geográfica na escola. En S. M. Castellar, *Didáctica de la Geografía, aportes teóricos y metodológicos*. Sao Paulo, EJR Xamà Editora, pp. 111-130.

- Panareda, J. M. (1973). Estudio del paisaje integrado. Ejemplo de Montseny. *Revista de Geografía*, 7: 157-165.
- Pardo, A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Pérez Luna, E. (2008). La evaluación como una hermenéutica colectiva en el diálogo de los saberes. *EDURECE*, 12. Venezuela.
- Pérez Pardo, L. (2005). Doctor Luis Pérez Pardo. El Geógrafo. *Col. lección homentges* (27), pp. 277-298.
- Plata Suárez, J (1996). La evaluación del aprendizaje geográfico. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9: 97-105.
- Plata Suárez, J., Martín Teixé, G. & García Ruiz, AL. (2005). La Geografía como herramienta articulante de la enseñanza de Educación Infantil. *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*. Lisboa, pp. 47-56.
- Plata Suárez, J.; Quintero Rodríguez, S. & Martín Teixé, G. (2001). Educar en valores desde la Geografía en la ESO: vías alternativas. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Grupo de Didáctica de la Geografía-AGE. Madrid, pp. 73-82.
- PUCV, I. (2012). Obtenido de <http://www.ihistoria.ucv.cl/programas/pregrado/pedagogia-en-historia-geografia-y-cs-sociales/perfil-de-egreso/>.
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá (Colombia), Tercer Mundo.
- Rodríguez Martínez, F. (2008). Georges Bertrand en el tránsito por el paisaje. *Cuadernos Geográficos*, 43: 361-366.
- Sobejano, M. J. (2000). *Didáctica de la Historia, ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- UNESCO. (2006). Recuperado enero de 2014, de: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- UNESCO. (2007). *Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Sección de Educación para el desarrollo sostenible. París.
- Vilá Valentí, J. (1983). *Introducción al estudio teórico de la geografía*. Vol. 1. Barcelona: Ariel.

Bibliografía complementaria

- Álvarez Rodríguez, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4: 61-71.
- Alves de Mattos, L. (1960). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Arias Sierra, P. (2003). *Periferias y nueva ciudad: el problema del paisaje en los procesos de dispersión urbana*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Bajo, M. (2001). *El paisaje en el curriculum de Educación Primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural*. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 13: 51-61.
- Basabe, L. E. (2007). La enseñanza. En A. R. De Camilloni, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, pp. 201-229.
- Blanco Sánchez, M. (1993). Reseña, Paysages Politiques. *Documents d'Análisi Geogràfica*, 22: 254.
- Blázquez, C. H. (2011). *Las competencias de las Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria*. Didáctica de la Geografía, 12.
- Cuenca López, J. (2003). Análisis de Concepciones sobre la Enseñanza del Patrimonio. En la Educación Obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, Vol. 2: 37-45. Santiago de Chile.
- Elizalde Mac - Clure, Rafael (1970). *La sobrevivencia de Chile: la conservación de sus recursos naturales renovables*. Segunda Edición. Ministerio de Agricultura-SAG. Santiago de Chile.
- Glacken, C. J. (1999). *Huellas en la Playa de Rodas*. Editorial el Serval. Barcelona.
- Facal, R. L. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 74: 5-8.
- Fernandez, M., & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15 (1): 91-111.
- Ferrer Maura, S. (1973). *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio: (1909-1932) : una institución docente española*. Madrid, Cedesa.
- Frolova, M. (2001). Orígenes de la Ciencia del Paisaje en la geografía rusa. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5 (102), Universidad de Barcelona.
- Frolova, M. (2002). La evolución de la geografía y el trabajo del geógrafo en Rusia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (119), Universidad de Barcelona.

- García Ballesteros, A. (1990). Obtenido en mayo 2014. *La aportación de don Manuel de Terán a la geografía urbana*. revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/download/.../32189, 315-321.
- García de la Vega, A. (2013). El dilema didáctico del paisaje: ¿Contenido o recurso?. En M. Garrido Pereire, *La opacidad del paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: Editora-chefe, pp. 117-137
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención de la realidad educativa. *3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>).
- García-Señorán y González, M. J. (2008). Intereses, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Informes psicológicos*, 10-11: 207-224.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). *La transposición didáctica, historia de un concepto*. Latinoamericana de Estudios Educativos, 1: 83-115.
- Gonzalez Reyes, E. (2003). *Desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula*. Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de <http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html> el pensamiento .
- González G, Edelmira (1981). La Geografía Profesional Chilena. *Revista Geográfica*, 93: 143-151.
- Herrero Fabregat, C. (2011). Las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, 12: pp. 73-90
- Hettner, A. (1987). La naturaleza y los cometidos de la geografía. *Geocritica*, 70. Universidad de Barcelona.
- Ibarra Benlloch, P. (1993). Propuesta metodológica para el estudio del paisaje integrado. *Geographicalia*, 30: 229-242.
- ITESM, I. T. (2005). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey, Instituto de Estudios Superiores.
- Jimenez, F. J. (2013). <http://forcolaediciones.com/2013/01/con-el-paisaje-en-el-alma-eduardo-martinez-de-pison/>.
- Mallent, M. (2012). La voluntad de la mirada: reflexiones en torno al paisaje. *DEDICA, Revista de Educacao e Humanidades*, 2: 141-156.
- Marti-Brugueras, M. M. (1974). *Aportaciones del profesor Schmithüsen a la terminología geográfica*. Recuperado el 20 de Febrero de 2014, de www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/.../56692.
- Martinez de Pisón, E. (1983). Cultura y ciencia del paisaje. *Agricultura y Sociedad*, 27: 9-31.

- Minguez García, M. (2010). El paisaje como objeto de estudio de la geografía. Un itinerario didáctico en el marco de la semana de la ciencia de la Comunidad de Madrid. *Didáctica Geográfica*, 11: 37 - 62.
- Morales, P.(2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de la investigación*. Recuperado el abril de 2013, de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Variables.pdf>.
- Pena i Vila. R. (1996). *La Geografia i l'educació ambiental*. Tesis de doctorado. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Sánchez, J. E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Barcelona, Siglo XXI Editores.
- Santos, M. (1996). Los mundos nuevos de la geografía. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 16: 15-27.

Resumen

La tesis doctoral refleja la búsqueda de enfoques y elementos didácticos que, instalados en el cometido de las Ciencias Sociales (Geografía) permitan desarrollar estrategias de enseñanza para el aprendizaje del paisaje en la enseñanza chilena, en particular en su nivel Medio. Arman el horizonte investigador de esta tesis doctoral tres núcleos clave: Geografía, Paisaje integrado y Didáctica de la Geografía. La finalidad de ellos es demostrar el valor formativo y educativo de la Geografía y al tiempo, llamar la atención acerca de las necesidades de contemplar con mayor interés en el currículum de la Educación Media los conocimientos geográficos que la sociedad chilena requiere.

Los dos primeros capítulos de la tesis muestran la ligazón particular que existe entre Geografía y Paisaje. Tras poner de relieve el cometido disciplinar que éste posee, al instalarse entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, se resalta su cometido en la creación de valores en educación. Se subraya la figura del hombre como ser social integrado en el paisaje con capacidad para introducir en él cambios. Particular interés se muestra en reflejar el valor educativo de la Geografía en cualquier momento de la vida. Y para ello el paisaje como tema nuclear que es y, al tiempo, transversal en contenidos y valores, se presenta como centro disciplinar y didáctico relevante. El paisaje, desde la Geografía, aporta elementos que permiten la toma de decisiones adecuadas en la vida personal y social, propicia la reflexión ética de la vida en comunidad, argumenta el uso racional de los recursos, justifica el respeto y la preservación del medio ambiente, etc. etc.

El tercer capítulo de la tesis pone de relieve la distancia que aún existe en el currículum de la educación chilena, sobre todo la geográfica, con algunas de las ideas y objetivos reseñados en los capítulos precedentes. Esta realidad se muestra a partir del análisis de la legislación vigente durante estos últimos decenios. Frente a este

conflicto se hace necesario gestar un currículum de Geografía sensible a la formación en contenidos, habilidades y valores de un individuo capacitado para desarrollarse y desenvolverse en una sociedad libre, democrática y responsable.

La ciencia educativa del paisaje es la Geografía. Por ello, en este trabajo doctoral se ha querido indagar acerca del modo y enfoque didáctico que los educadores hacen de esta disciplina en su práctica docente. Por tal motivo en el cuarto y quinto capítulo de la tesis se presenta y aplica a una población escolar de Enseñanza Media de dos centros chilenos del área metropolitana de Santiago, un modelo evaluativo que permite conocer el proceso de enseñanza aprendizaje del paisaje en el aula a partir de la percepción que tienen los alumnos en la recepción de los estudios geográficos.

Los resultados obtenidos de la aplicación del modelo evaluativo aplicado ha permitido, ya en el capítulo sexto, reflexionar y aportar ideas nucleares hacia una propuesta de diseño curricular de aula en la enseñanza-aprendizaje del paisaje de forma sistémica. El desarrollo de los procesos de pensamiento crítico (reflexivo-argumentativo), creativo y resolutivo, se concretan en un enfoque interdisciplinario y transversal del sociopaisaje educativo.

La tesis finaliza con unas conclusiones donde se insiste en llevar a la práctica un nuevo estilo didáctico de enseñanza-aprendizaje de la Geografía con visión sistémica, donde el conocimiento se contemple como fruto de una proceso integrador y global, con proyección en el desarrollo y cultivo de valores éticos de alcance social. Se defiende para ello el alcance formativo y educativo del estudio del paisaje. También se insiste en el desarrollo de procesos de pensamiento en el educando, tanto crítico-reflexivo como resolutivo y creativo, concretándose con un enfoque interdisciplinario y transversal que incluya la identidad de la formación geográfica como argumento educativo dentro del currículum de la Educación Media.

Conceptos Claves: Geografía, Paisaje integrado, Didáctica,

Abstract

In search of didactic approaches to develop teaching strategies for landscape education and looking at the negative future of geographical education in Chile. This thesis was configured around three key concepts: integrated landscape, geography and didactics. This research put in the outlook of environmental education, the reflection about curriculum needs of geographical knowledge that Chilean society requires.

The first two chapters show that the educational value of geography, at any life stage, is that people understand and think about the world in which they live and which are active part. These provide elements for decision making in personal and social life in the country and worldwide. The geography as educational science, it has on the landscape a subject and essential learning object.

The third chapter shows the case of Chilean curriculum. In this country have decreased the objectives related to geography, and have been included in the subject "Geography History and Social Sciences". In addition, it is left to the free will of Professor treating these contents, to the detriment of social and spatial skills that the inhabitants of Chile and the world must execute.

The fourth and fifth chapter explores about the didactic style that teachers have on geographical discipline. For this, an evaluation model was applied, to know the teaching-learning process about landscape in the classroom and the perception that students have about how to get geographical studies applies. This tool can be applied by the manager of the curriculum and the teacher, in order to assess the geographic education at the classroom level.

In the sixth chapter reflects on the results and proposes a classroom curriculum for teaching and learning landscape systemically. The development of critical

thinking processes, creative and decisive, are specified in an interdisciplinary and cross-cutting approach of social and educational landscape.

Key words: Geography, Integrated Landscape, Didactics

