



Universidad del Bío-Bío.
Facultad de Educación y Humanidades.
Programa de Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales.
Chillán 2013.

Percepción del espacio y problemas en el aprendizaje de la geografía, un estudio de casos entre estudiantes de NB5.

Autor: Miguel Toro Bustos.

Docente Guía: Dr. Jaime Rebolledo Villagra.

Tesis para optar al grado de Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales

Año 2013

1. RESUMEN.

El propósito de la presente investigación, es analizar los problemas que presentan alumnos de NB5 que impiden un correcto aprendizaje de la geografía, particularmente en lo concerniente a la percepción del espacio. De este modo, con el objeto de contrastar antecedentes entre la realidad y la percepción de los alumnos que expliquen la conformación de los mapas cognitivos de estos, se interpreta el desarrollo de la apropiación de conocimientos geográficos, identificando antecedentes explicativos en la conformación de dichos mapas mediante una evaluación comparativa del conocimiento concreto que poseen los alumnos referente a las dimensiones reales, distancias y formas, para así proponer una estrategia didáctica de enseñanza.

ÍNDICE

	Pág.
1. RESUMEN.....	2
2. INTRODUCCIÓN.....	6
2.1 Planteamiento del problema.....	10
2.2 Preguntas de investigación	13
2.2.1: Pregunta general de investigación.....	13
2.2.2: Preguntas específicas de investigación.....	13
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
3.1 Objetivos de la investigación.....	14
3.1.1: Objetivo general.....	14
3.1.2: Objetivos específicos.....	14
3.2 Hipótesis investigativas.....	14
3.3 Metodología de investigación.....	15
3.4 Marco teórico.....	19
4. CAPÍTULO I: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA: DIAGNÓSTICO.....	32
4.1 <u>Contextualización de los alumnos observados</u>	32
4.1.1: Establecimiento Educativo.....	32
4.1.2 Entorno familiar de los alumnos.....	37
4.1.3: Hábitos de estudio y conocimientos previos de los alumnos.....	40
4.1.3.1 Compromiso académico de los alumnos.....	41
4.2 <u>Observación de clases</u>	46
4.2.1 Formalidad.....	47
4.2.1.1 Manejo grupal.....	47
4.2.1.2 Estrategia pedagógica.....	48

4.2.1.3 Instrumentos evaluativos.....	50
4.2.2: Enseñanza de la Geografía.....	51
4.2.2.1 Localización.....	51
4.2.2.2 Distribución.....	53
4.2.2.3 Interrelación o diferenciación espacial.....	54
4.2.3: Experticia docente.....	55
4.2.4: Ambiente en el aula.....	55
4.2.5: Material didáctico utilizado.....	56
4.3 <u>Análisis general de resultados prueba diagnóstica</u>	57
4.3.1: Problemas en los alumnos referentes a la <i>ubicación espacial</i>	58
4.3.2: Problemas en los alumnos referentes a la <i>medición</i>	68
4.3.3: Problemas en los alumnos referentes a la <i>forma</i>	77
4.4 <u>Síntesis de resultados diagnóstico</u>	80
4.4.1: Problemas detectados mediante <i>las entrevistas</i>	80
4.4.2: Problemas detectados mediante la <i>observación de clases</i>	81
4.4.2.1: Experticia docente: <i>Enseñanza de la Geografía</i>	82
4.4.3: Problemas detectados mediante la <i>evaluación diagnóstica</i>	82
4.4.3.1: <i>Ubicación espacial</i>	82
4.4.3.2: <i>Medición</i>	83
4.4.3.3: <i>Forma</i>	83
5. CAPÍTULO II: PROPUESTA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA.....	84
5.1 Visión holística de la propuesta.....	84
5.2 Presentación Unidad Curricular: <i>Europa en la Edad Media</i>	85
5.2.1: Propuesta metodológica de enseñanza.....	88
5.3 Planificación curricular de las clases.....	96

6.	MATERIAL UTILIZACIÓN DE CLASES.....	111
7.	CONCLUSIÓN.....	122
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	126
9.	ANEXOS.....	130
	8.1 Pautas de observación de clases.....	130
	8.2 Planificación presentada por el docente observado.....	134
	8.3 Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento (1956)....	136
	8.4 Evaluación diagnóstica.....	138
	8.5 Preguntas entrevistas realizadas a los alumnos.....	142

2. INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de la historia, el ser humano ha tratado de responder a los diversos desafíos que el espacio geográfico le ha presentado. Desde la aparición de los primeros primates y la posterior evolución de estos en la denominada categoría Homo, ya hace unos dos millones y medio de años atrás, la especie humana ha debido adaptarse con rigurosidad a los embates del clima, sortear las dificultades que conlleva el alimentarse, aprender a vivir en comunidad y lograr desarrollarse con sus pares distribuidos en otras latitudes.

Al mismo tiempo, esta lucha constante por tratar de sobrevivir en la superficie terrestre ha condicionado los distintos tipos de culturas y sociedades que se han desarrollado a lo largo de la historia y que son claramente identificables desde el presente. De esta manera y por herencia cultural occidental, nuestro enfoque de la historia propone tratar de entender, explicar y comprender las principales características que poseen las llamadas “primeras civilizaciones”, centrándose particularmente en demostrar el legado de China, India, Egipto y Mesopotamia, presentando a éstas como las civilizaciones más influyentes de nuestra base cultural, proyectadas a través de Grecia y Roma al resto del mundo occidental.

Ahora bien, si se considera a la historia como la construcción intelectual de hechos y acontecimientos relevantes para nuestra cultura occidental, estudiados éstos desde una relación constante entre pasado, presente y futuro, explicando los distintos sucesos históricos, cada acontecimiento será interpretado acorde a la perspectiva del análisis inicial. Así, la enseñanza de la historia está sujeta a múltiples enfoques, propuestas o métodos que buscan dilucidar las diversas problemáticas de estudio a través del tiempo. En este orden de ideas, la enseñanza oficial de la historia en nuestro país no se centra sólo en trabajar estos diversos enfoques históricos, sino más bien se presentan los acontecimientos relevantes para nuestra cultura, y otras influyentes en la nuestra, a partir de una perspectiva multidisciplinar.

En tal sentido, es en esta multidisciplinariedad donde emerge la Geografía, erróneamente considerada como un complemento de la enseñanza histórica. Si bien es cierto, el sector de enseñanza se denomina Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éste no se subdivide de manera equitativa. De este modo, tenemos que la enseñanza de la Geografía queda sujeta mayoritariamente a una visión histórica explicativa de los procesos en que la especie

humana se ha visto involucrada, considerando el espacio territorial donde se desarrollan los diversos hechos históricos.

Para el Ministerio de Educación, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales propende que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que permitan a éstos comprender la sociedad a lo largo de su historia como en su presente (MINEDUC, 2010). De esta forma, los aprendizajes para el sector se organizan en tres áreas complementarias, siendo éstas: *sociedad en perspectiva histórica*, *el espacio geográfico* y *la democracia y desarrollo*. En relación a lo antes mencionado, el Ministerio propone un mapa de progreso¹ para cada criterio antes señalado, describiendo estos el aprendizaje alcanzado por los alumnos en 7 niveles de logro. Asimismo, cada nivel está asociado a lo que se espera que los estudiantes hayan logrado al término de cada año escolar.

Ahora bien, desde la práctica docente se han detectado diversos problemas en los aprendizajes de los alumnos que se enmarcan en lo definido por el Ministerio de Educación como *Mapa de Progreso de Espacio Geográfico*. Dicho mapa presenta los progresos en los aprendizajes de los alumnos en tres dimensiones que se desarrollan de manera interrelacionada: *a) Localización espacial y comprensión sistémica del espacio geográfico*, *b) Habilidades de análisis del espacio geográfico* y *c) Valoración y actuación responsable con el espacio*.

Para el caso particular, la investigación, de acuerdo a su objetivo general, se centra en *contrastar antecedentes entre la realidad y la percepción de los alumnos de NB5 que expliquen la conformación de los mapas cognitivos de estos en cuanto al desarrollo de la apropiación de conocimientos geográficos*. En otras palabras, se busca saber cómo son los mapas cognitivos que permiten la apropiación de conocimientos geográficos en los estudiantes de NB5² en un colegio particular subvencionado.

Tal como se ha señalado, desde la práctica docente, particularmente en Enseñanza Media, uno de los problemas en el aprendizaje de los conocimientos geográficos, corresponde a la

¹ Es de vital importancia clarificar que a la fecha (año 2013), los mapas de progreso propuestos por el Ministerio de Educación durante el año 2010, ya no se encuentran en vigencia para todos los niveles de enseñanza en nuestro país, ya que se encuentran sujetos a revisión, salvo educación parvularia, considerados en esta los niveles de NT1 y NT2 (nivel de transición 1 y 2, refiriéndose a los niveles de pre-kinder y kinder respectivamente).

² NB5 se refiere al Nivel Básico 5, equivalente a Séptimo Básico en nuestro país y al primer nivel de la enseñanza secundaria.

apropiación de contenidos referentes a la percepción de las dimensiones absolutas, la especialidad, la localización y distribución, lo que dificulta profundamente el aprender de los estudiantes. Dicha problemática es común en un alto porcentaje de los estudiantes de enseñanza media, pero las falencias se concentran mayormente en los niveles de NM1 y NM2³.

En este ámbito, la Geografía de la Percepción responde o entrega herramientas necesarias para abordar las dificultades que presentan los alumnos en su errado mapa mental, por ejemplo, en las reales dimensiones de los continentes. De este modo, para entender esta problemática es pertinente centrarse bajo el paradigma que nos entregan los mapas cognitivos, entendiendostosbásicamentecomo un mapa dentro de la mente. Para comprender mejor, es importante señalar que cuando irrumpe sobre la Geografía el paradigma de la Percepción y Comportamiento Ambientalde profunda raíz norteamericana, ya en la década del 60, se va a generar un deslizamiento de la noción de mapas mentales, entendidos estos como las primeras interpretaciones de cómo nuestro cerebro se va formando una imagen del entorno natural que lo rodea, a la noción de mapas cognitivos, esto a lo largo de toda la década del 70.

Bajo esta óptica, El actual despliegue de investigación en torno a los mapas cognitivos está en manos de gente muy diversa, entre los que no abundan los geógrafos, prevaleciendopersonas relacionadas a áreas tales como la Inteligencia Artificial o la Psicología Cognitiva (Castro, 1999). Para el autor, entender como nuestra mente nos guía a través de los desplazamientos urbanos resulta de mucho interés. Así, un simple paseo por un sector urbano resultaría muy complicado si no se contase con un mapa cognitivo definido o en el peor de los casos, estructurado de manera equivocada.

Por lo tanto, la percepción del entorno adquiere relevancia cuando se estudia al individuo, ya que cada persona percibe el mundo de manera distinta. Sin embargo, existen ciertos criterios de conocimiento mínimo con los cuales las personas debemos contar para poder percibir este mundo que nos rodea.

Con el afán de dilucidar cuales son los conocimientos mínimos que poseen los alumnos de NB5 observados, en la investigación se presentarán dos capítulos generales.

³ En Chile, NM1 y NM2 corresponden a los Niveles de Enseñanza Media 1 y 2 (Primero Medio y Segundo Medio respectivamente).

El primero, evidenciará los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica escrita que se realizó a los alumnos, considerando previamente el contexto sociocultural en que se desenvuelven habitualmente estos (establecimiento educacional, entorno familiar y sus hábitos de estudio) y el clima de aula que permite la apropiación de contenidos por parte de los alumnos, considerando el manejo grupal del docente observado, la estrategia pedagógica utilizada y los instrumentos evaluativos propuestos. Además, se considerará la experticia docente en el manejo de la geografía, en lo concerniente a la localización, distribución e interrelación o diferenciación espacial.

En el segundo capítulo, se presentará la propuesta metodológica de enseñanza a través de la unidad curricular *Europa en la Edad Media*, centrada básicamente en sugerencias al docente que permitan incorporar y desarrollar de manera efectiva los contenidos geográficos (localización, distribución y forma) en la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales.

Una vez analizados los resultados obtenidos, tanto de la evaluación escrita diagnóstica, como de la observación de las clases, pasando por las entrevistas realizadas a un grupo de alumnos, sumado a la propuesta metodológica de enseñanza centrada en solucionar los problemas detectados durante la investigación, se presentarán las conclusiones finales obtenidas de la presente investigación.

2.1 Planteamiento del Problema.

Uno de los graves problemas observados desde la práctica docente es la errada percepción de las dimensiones absolutas, espacialidad, localización y distribución. Esta problemática es apreciada particularmente en el nivel NM1. Si bien es cierto, el nuevo ajuste curricular⁴ propuesto por el Ministerio de Educación reestructura las directrices educativas de enseñanza de la historia, al eliminar contenidos, incorporar otros y obviar o profundizar algunos, no otorga una solución mediata a las dificultades observadas en los alumnos de NM1, en lo que a dimensiones absolutas se refiere.

El problema de este ajuste, asociado a los contenidos tratados en los distintos niveles, es que cambia la profundización de contenidos geográficos (tratados antiguamente en NM1), por una parcialización de estos a través de todos los niveles de enseñanza media. Con anterioridad el docente de historia y geografía en enseñanza media otorgaba una profundización a las falencias detectadas en los diagnósticos realizados a los alumnos egresados de la enseñanza básica para tratar de nivelar las alteraciones detectadas en el proceso.

Sumado a lo antes señalado, es imperativo recalcar la falta de experticia que poseen los docentes de enseñanza general básica, exceptuando a los que realizaron o realicen perfeccionamiento docente acorde a las necesidades cuestionadas, en la enseñanza de la geografía.

Asimismo, resulta de vital importancia lograr identificar el origen de dicha problemática para realizar las acciones remediales que permitan solucionar los problemas que impiden la adecuada apropiación de los contenidos geográficos tratados específicamente en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para profundizar aun más la problemática antes señalada, los escasos hábitos de estudio que poseen en general los alumnos hoy en día no ayudan a solucionar el problema. Particularmente, en el establecimiento educacional en donde se realizará la investigación la tónica se mantiene. Éste, corresponde a un establecimiento particular subvencionado gratuito, el cuál atiende mayoritariamente a alumnos pertenecientes al primer y segundo

⁴ Es importante considerar que a la fecha (año 2013) los ajustes curriculares se encuentran en proceso de revisión, dando cabida a las bases curriculares en su reemplazo, ya se están implementando en la educación primaria.

quintil de ingreso económico nacional (cerca del 70% de los alumnos totales del establecimiento) y dentro de éstos un grupo cercano al 35% de ellos corresponde a alumnos prioritarios.

Con lo anteriormente expuesto, sumado al desinterés generalizado que presentan los alumnos de Enseñanza Media por el colegio, ya sea porque las propuestas didácticas presentadas en el establecimientos educacionales les resultan poco atractivas, anticuadas, o desmotivantes o porque el enfoque educativo que propone el Ministerio de Educación no responde a las expectativas de una nueva generación de jóvenes, es de vital importancia cambiar la perspectiva de enseñanza-aprendizaje para lograr captar la atención de los alumnos y obtener resultados académicos significativos para los alumnos y no trabajar en función de un mero resultado estadístico de aprendizaje obtenido en el SIMCE⁵, que al parecer se ha transformado lamentablemente en el parámetro de calidad educativa⁶ para los establecimientos educacionales que reciben aporte económico por parte del Estado.

Como ya se ha estipulado, la intencionalidad de la investigación no busca profundizar en los distintos métodos de enseñanza, sino más bien identificar los principales problemas de aprendizaje que poseen los alumnos, particularmente los aprendizajes de contenidos geográficos.

Asimismo, desde la práctica docente se ha logrado identificar que uno de los principales problemas geográficos que poseen los alumnos, tanto en el curso observado como en los de Enseñanza Media en donde se imparte clase habitualmente, corresponde a la pésima orientación referencial de éstos para realizar cualquier interpretación geográfica. A modo de ejemplo, una manera sencilla de corroborar esto se manifiesta al preguntar a viva voz a los alumnos de cualquier nivel: *¿Pueden indicar con su mano hacia donde se encuentra el oeste?* Ante ésta sencilla pregunta, llama la atención la gran confusión que se produce en primera instancia al no lograr identificar claramente el punto cardinal consultado. En este sentido, para el caso particular de Chile, siempre se han asociado los puntos cardinales

⁵ En Chile, el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) corresponde a una prueba estandarizada nacional, aplicada por el Ministerio de Educación a todos los establecimientos educacionales que reciben subvención económica por parte del Estado.

⁶ Para una perspectiva educativa de enseñanza innovadora y desafiante, que llevaba al cuestionamiento de nuestro rol en la sociedad como docentes, se recomienda consultar el documental *la educación prohibida*. <http://www.educacionprohibida.com/>

con macro estructuras geográficas (oeste-mar, este-cordillera) esto para explicar y enseñar los puntos cardinales desde la enseñanza primaria.

Por sobre todo, esta falta de precisión en la ubicación espacial de los alumnos dificulta el aprendizaje histórico, particularmente los contenidos referentes a expansión territorial, ubicación espacial, dimensiones territoriales y distancias, en donde el mapa cognitivo de cada estudiante debe estar constituido adecuadamente para captar apropiadamente la información presentada por el docente o extraída por el propio alumno desde un texto.

La percepción del espacio en alumnos de Enseñanza Media, está desprovista de una real conciencia del entorno que los rodea, ya que sus mapas cognitivos están incompletos o faltos de estructura que les permitan comprender inmediatamente, por ejemplo, un proceso histórico como la expansión del Islam.

Con el afán dar una explicación a esta problemática, se realizará la investigación correspondiente al nivel de NB5 en un grupo curso perteneciente a un colegio particular subvencionado gratuito. Dicho curso está compuesto por 32 alumnos, de los cuales, uno es atendido de manera diferenciada, y no estará contemplado para realizar el análisis de la evaluación diagnóstica, que de igual forma rendirá con sus compañeros de curso, debido a que es atendido en un aula de recursos donde una profesora especialista aborda la mayoría de los sectores de aprendizaje a causa de las dificultades cognitivas que presenta.

Para puntualizar, se desarrollará la investigación sobre la unidad 3 del programa de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Séptimo Básico *Europa en la Edad Media*, ya que en esta unidad se desarrolla la base del conocimiento histórico occidental y su proyección, siendo importante que los hitos sociales sean entendidos y comprendidos desde la relevancia del conocimiento geográfico, considerado éste como esencial para interiorizar posteriormente los diversos análisis sociales.

Para el caso particular del Colegio observado, el material de apoyo en el aula o dentro de la institución es innecesario en la complicada lucha docente por tratar de entregar una mayor gama de propuestas didácticas a los alumnos, desde la presentación en el aula de un planisferio o un globo terráqueo, hasta la salida a un terreno a una localidad cercana, lo que fomenta una deficiente estructuración en los mapas cognitivos de los alumnos al no comprender los procesos desde la realidad, sino más bien desde una realidad

metafórica (Moreira, 2002), es decir, basados en supuestos geográficos imaginados por los alumnos sin un sustento científico.

2.2 Preguntas de investigación

2.2.1 Pregunta general de investigación:

¿Cómo son los mapas cognitivos que permiten la apropiación de conocimientos geográficos en los estudiantes de NB5 en un colegio particular subvencionado?

2.2.2. Preguntas específicas de investigación:

- A ¿Cómo es el conocimiento concreto que poseen los alumnos de NB5 referente a las dimensiones reales del espacio?
- B ¿Qué elementos son posibles de evidenciar como antecedentes explicativos en la construcción de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5?
- C ¿Cómo desarrollan la apropiación de contenidos geográficos los estudiantes de NB5?
- D ¿Cuáles son las características esenciales de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5?

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 Objetivos de la investigación.

3.1.1 Objetivo General

Contrastar antecedentes entre la realidad y la percepción de los alumnos de NB5 que expliquen la conformación de los mapas cognitivos de estos en cuanto al desarrollo de la apropiación de conocimientos geográficos.

3.1.2 Objetivos específicos

- A Identificar antecedentes explicativos en la conformación de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5 desde el marco curricular vigente
- B Interpretar el desarrollo de la apropiación de contenidos geográficos y su percepción geográfica en los alumnos de NB5.
- C Evaluar comparativamente el conocimiento concreto que poseen los alumnos de NB5 concerniente a las dimensiones reales.

3.2 Hipótesis investigativas.

- A Debido a un errado mapa mental en los alumnos se produce una distorsión en la percepción de las dimensiones absolutas, la espacialidad, la localización y distribución.
- B Existe una deficiente estructuración en los mapas cognitivos de los alumnos, ya que éstos se desarrollan desde un conocimiento metafórico y no desde la realidad.

3.3 Metodología de investigación.

Si bien es cierto, el Séptimo Básico en el sector de aprendizaje comienza con un estudio del planeta Tierra (biosfera, litosfera, atmosfera), se decidió tomar el periodo histórico de la Edad Media, que se trabaja durante el segundo semestre académico, ya que permite conectar estos contenidos abstractos presentados desde Europa con la realidad colonial chilena y la herencia del sistema de hacienda que se sigue manteniendo, en mayor medida, en la zona central de nuestro país, y que fue trabajado en el año académico anterior (Sexto Básico).

La intención epistemológica del proyecto investigativo propendió clarificar cuáles son los mapas cognitivos que poseen los alumnos de NB5 de un colegio particular subvencionado, ubicado en un área urbana de la ciudad de Los Ángeles, perteneciente a la Región del Bío-Bío, que atiende mayoritariamente a alumnos prioritarios que provienen de grupos familiares con carencias socio-económicas, razón por la cual no pagan mensualidad por sus estudios.

Desde el quehacer pedagógico, como docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se ha observado el deficiente manejo conceptual que poseen los alumnos cursan el NM1 en lo respectivo a la Geografía en general, particularmente en la localización, la distribución y las macro formas territoriales.

Como estructura metodológica de investigación, lo primero fue pensar en donde se origina esta problemática, centrando la deficiencia en los cursos iniciales en la Enseñanza Básica, ya que la experticia docente inicial no es suficiente para profundizar en los alumnos contenidos geográficos. Posteriormente, se pensó en qué curso se acentúa la deficiencia de los contenidos geográficos. En este sentido, se determinó que el problema no tiene un nivel de enseñanza particular ni contenidos curriculares puntuales en donde se desarrollen dichas temáticas. De esta manera, tal como se ha venido señalando, se consideró que el actual Séptimo Básico, que pasaría a formar parte de la Enseñanza Media según el nuevo enfoque educativo propuesto por el Ministerio de Educación (año 2013), se decidió trabajar sobre el “curso inicial” del nivel secundario, ya que se encuentra acorde a la especialidad profesional desempeñada. Además es relevante señalar que los alumnos tienen, en este

nivel académico, una maduración mental que permite trabajar profundamente las temáticas geográficas propuestas por el Ministerio de Educación.

Una vez clarificada la problemática y el nivel académico de los alumnos a investigar, se procedió a diseñar los instrumentos de observación para tres clases. Los criterios a observar fueron: manejo grupal, metodología y estrategia pedagógica, instrumentos de evaluación utilizados, considerados estos en el ámbito de la *formalidad*. A su vez, en lo respectivo a la *enseñanza de la Geografía* propiamente tal, se consideraron los criterios de localización, distribución, e interrelación o diferenciación espacial. Los dos ámbitos fueron observados en paralelo durante el desarrollo de las clases.

Cuando se obtuvo una aproximación a la realidad académica del grupo curso observado, se procedió a confeccionar un instrumento que permitiese conocer la percepción de los alumnos observados respecto de sus clases, así se creó una serie de preguntas abiertas que fueron aplicadas a 10 alumnos de manera individual.

Así, con los resultados de la observación de las clases y lo obtenido de las entrevistas personales realizadas a los alumnos, se comenzó a desarrollar el análisis interpretativo de lo recabado. Sin embargo, la investigación necesitaba de conocer cuáles eran los conocimientos geográficos reales que poseían los alumnos, razón por la que se confeccionó y aplicó un instrumento escrito (evaluación diagnóstica) que permitiese clarificar en qué nivel de conceptualización se encontraban los alumnos observados.

De esta manera, y con la información inicial suficiente, se analizó cada ámbito de forma individual en una primera instancia y posteriormente se fue triangulando la información. De este modo, se tabularon los resultados de la evaluación diagnóstica pregunta a pregunta, dando una interpretación a cada resultado en función de lo observado en clases y las entrevistas personales realizadas.

A los alumnos que componen el grupo curso se les aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica escrito que permitió demostrar cuál es la percepción real que tienen del espacio geográfico inmediato y mediato, mediante la ubicación, medición y forma. En este sentido, los resultados se analizaron a la luz de distintas preguntas dentro de los tres ítems con que

cuenta el instrumento de evaluación (ubicación, medición, forma)⁷. Asimismo, se procuró considerar la edad biológica de los alumnos, el nivel socio-cultural de estos y su rendimiento académico al momento de la confección del instrumento diagnóstico, tanto en la formulación de las preguntas como en el vocabulario utilizado.

El muestreo involucró al 100% del grupo curso, el cual cuenta con 32 alumnos, pero no se consideró la evaluación de un alumno que pertenece al grupo de integración del establecimiento y está diagnosticado con una capacidad intelectual moderada, razón por la que su evaluación no se consideró en el análisis.

Los resultados obtenidos mediante el diagnóstico confirmaron las hipótesis investigativas iniciales, ya que efectivamente *debido a un errado mapa mental en los alumnos se produce una distorsión en la percepción de las dimensiones absolutas, la espacialidad, la localización y distribución*. En tal sentido, la investigación propende desarrollar habilidades en los alumnos que les permitan comprender el medio geográfico que los rodea de manera más significativa, revalorando su entorno natural.

Por otra parte, el método elegido para llevar a cabo la investigación es el etnográfico, que mediante una investigación mayoritariamente cualitativa, permitió aprehender los significados compartidos del grupo curso analizado. Tal como el método propone, la investigación enfatiza en describir detalles de situaciones, entorno, individuos, relación e interacción entre pares, ubicación física, para este caso todos los elementos observables al interior de una sala de clases. Además, se debe centrar el enfoque de estudio en la experiencia del investigado, apegándose a comprender su percepción en lo concerniente a algún hecho particular, sus pensamientos y reflexiones al respecto. En síntesis, capturar el sentido que las personas otorgan a sus actos cotidianos, particularmente para esta investigación, la percepción de los propios estudiantes respecto de su proceso educativo.

⁷Dicho instrumento de evaluación está agregado en el apartado "anexos8.4" al final de la investigación. Cuenta con tres ítems. El primero de ellos (ubicación) consta de ocho preguntas cerradas, cuatro de estas de conocimiento, dos de ubicación o señalamiento de sitios en un mapamundi y dos centradas en ubicar en un mapa político mudo los principales países de América del Sur y Europa. El segundo ítem (medición) corresponde a doce preguntas alusivas a la identificación de algunas distancias reales existentes entre distintos puntos dentro de nuestro planeta. El último ítem (forma), que tan sólo consta de tres preguntas, busca medir la capacidad de asociación de los alumnos entre macro formas estructurales geográficas y figuras geométricas.

Así mismo, como la investigación etnográfica se caracteriza fundamentalmente por la participación del investigador en la vida cotidiana de la gente y en este caso como docente del establecimiento, aun cuando no del grupo curso, se busca desarrollar por medio de la investigación-acción una modalidad de trabajo que genere conocimiento, que produzca cambios significativos en el proceso de aprendizaje tanto de los alumnos como de los docentes que imparten enseñanza.

Para simplificar la propuesta se presentarán por separados las técnicas desarrolladas a través de esta investigación, siendo las siguientes:

- *Observación participante*: La observación del contexto desde la participación del propio investigador como profesor del establecimiento educacional. En este caso una observación de las clases aplicadas por otro profesor de la especialidad (Historia, Geografía y Ciencias Sociales) permitieron clarificar el nivel de manejo teórico que poseía el colega, el dominio disciplinar y el clima general del aula al momento de impartir las clases al grupo curso⁸.
- *Entrevistas*: Contexto formal de interacción entre el analista y las personas investigadas, que se utiliza para obtener información sobre un punto de vista y la experiencia de las personas. Particularmente sobre este último punto, la entrevista realizada a los alumnos pretendió obtener información que permitiera ver el proceso educativo de los alumnos desde los mismos alumnos, contando éstos sus experiencias, enfoques o percepciones⁹.
- *Técnicas documentadas*: Textos de toda índole, son productos habituales en los contextos sociales que se van a analizar. Así, para el desarrollo de la investigación fue necesario complementar con variada bibliografía especializada en diversos campos. A modo de introducción al tema de la percepción se consultaron múltiples artículos en la web, que permitieron formar una impresión de los variados enfoques respecto a esta temática, tal como quedó de manifiesto en la utilización de algunos de estos artículos como fuente bibliográfica, ya que varios de los consultados no contaban con el rigor investigativo que amerita una fuente para este tipo de investigación fueron desechados como fuentes.

⁸ En el apartado "anexos 8.1", se adjuntan las pautas de observaciones para las clases.

⁹ En el apartado "anexos 8.5", se adjunta la entrevista realizada a los alumnos.

En lo respectivo a la utilización de libros, estos fueron consultados en textos impresos y algunos por vía digital, ya que se encontraron disponibles en la web a través de distintas editoriales.

3.4 Marco Teórico

Francisco Mangano Molero define a la Historia “*como una reconstrucción del pasado que se hace desde el presente, en donde tienen cabida todos los sujetos sociales y sus construcciones históricas, a través de procesos sociales, económicos, políticos y culturales*” (Mangano, 2009), reconstrucción que está muy lejos de concretarse, ya sea por la ausencia de una cohesión social, en donde cada “individuo” actúa por cuenta propia, de forma impersonal, apático y centrado en el exitismo económico, o por la falta de incorporación de los jóvenes en la actualidad en la conformación de nuestra sociedad. Es aquí donde la enseñanza de la Geografía juega un rol esencial, ya que todos los procesos descritos por Mangano deben desarrollarse en un paisaje y en donde el ser humano interactúa constantemente con la naturaleza.

Para el Ministerio de Educación, las orientaciones epistemológicas desde las cuales se diseña el ajuste curricular¹⁰ se centra en dos premisas: a) Se asume el conocimiento como una construcción intelectual a partir de un sujeto situado y b) No se presentan verdades unívocas, sino, una diversidad de interpretaciones reconociendo su legitimidad. (MINEDUC, 2010). Con lo cual vemos que desde el oficialismo existe la intención de presentar la historia como integradora, pero que en definitiva, por medio del currículo, no entrega todas las herramientas necesarias para realizar dicha tarea. Sin embargo, cuando Francisca J. Hernández se pregunta *¿Cómo ha llegado el hombre a moldear de tal modo la cultura y alcanzado tan altas cuotas de saber?*, no es difícil de comprender que el desarrollo histórico de un país se basa en su proceso cultural. Así, señala que precisamente es la cultura la que moldea al hombre, ya que *“han sido las grandes culturas las que en el caminar de la historia han marcado los ritmos del devenir humano como seres históricos,*

¹⁰ Recordar que a la fecha (año 2013) el ajuste curricular se encuentra remplazado por las bases curriculares, pero como aun no entran estas en vigencia para todos los niveles académicos, se siguen considerando como referencia los ajustes curriculares.

pero en cada etapa ha adquirido una forma peculiar; según la cultura, ésta le ha permitido al hombre la previsión y la seguridad”(Hernández, p12, 2013), de hecho, el enfoque histórico que produce cualquier sujeto situado en nuestro país estará condicionado por el currículo académico vigente en dicho momento histórico. Precisamente desde el currículo se entrega una visión sesgada con respecto a ciertos temas puntuales, que se desarrollaran más adelante. En palabras de Prats “*Las dificultades presentadas en la enseñanza de la Historia guardan relación con problemas que atañen al sistema educativo, a los procesos, actores y contenidos implicados en el desarrollo de su teoría y su práctica*”. (Prats, 2000). En este sentido, vemos que el tiempo presente reclama continuar con tareas que puedan aportar luces a la revisión y creación de conocimientos y experiencias, mientras se mantenga una apertura reflexiva hacia lo que se investiga y se proponga como respuesta a los múltiples problemas de la ciencia y de la sociedad. Estamos hoy ante fenómenos sociales, culturales, naturales y políticos, enfrentados entre la creación y la destrucción, ante lo que resulta vital incorporar nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje, matizar ciertos procesos y educar en valores éticos que permitan una aproximación a la conformación de personas críticas, reflexivas y autónomas, buscando alternativas para realizar un reconocimiento de la relación intrínseca entre el hombre, la naturaleza y la sociedad.

Precisamente, en lo referente a esta relación entre el hombre y el medio geográfico se deben considerar variados aspectos que permitan entender cabalmente dicha vinculación. En este sentido, para el Ministerio de Educación el aprendizaje de los alumnos se medirá mediante Mapas de Progreso correspondientes al sector de enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. De esta manera, se presentan tres áreas curriculares a desarrollar en los alumnos, siendo estas *Sociedad en Perspectiva Histórica, Espacio Geográfico y Democracia y Desarrollo*. Precisamente, los dos primeros Mapas describen la progresión del aprendizaje relacionado con los principales procesos históricos que han dado forma a la sociedad actual y con la conformación del espacio geográfico. Por otro lado, el tercer Mapa Conceptual describe el aprendizaje relacionado con los desafíos de la convivencia social y política actual, el mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la sociedad y las habilidades que favorecen una ciudadanía activa. (MINEDUC, 2010).

En relación a lo antes indicado, José Santiago señala que *“desde el punto de vista educativo, la persona aprende en su participación con los medios, en la cotidianidad y en el ámbito escolar. Es decir, el aprendizaje se realiza en escenarios y actores diferentes, pero con calidad y eficiencia distintas, desiguales e incomparables”*(Santiago, p4, 2000). Así, lo preocupante según el autor, es que los educandos están condicionados a seleccionar información desde el criterio individual mermando su propia independencia como receptor de información, ya que memorizan códigos preestablecidos sin disentir, crear o cuestionar lo presentado en clase.

Bajo la óptica ministerial, el Espacio Geográfico se desarrolla de manera interrelacionada a través de tres dimensiones que se presentan en los alumnos mediante la localización espacial y comprensión sistémica del espacio geográfico, referida al conocimiento de la ubicación y distribución espacial de elementos y procesos geográficos y a la comprensión de la dinámica espacial de un territorio determinado, integrando diversas variables naturales, sociales, económicas, políticas y culturales. Esta dimensión progresa desde una visión geográfica general de la Tierra y de la identificación de relaciones simples entre elementos geográficos, hacia un conocimiento más detallado y sistémico del planeta y un entendimiento de la interrelación entre diversas variables en la configuración del espacio geográfico.

La segunda dimensión se centra en las habilidades de análisis del espacio geográfico concernientes al desarrollo de las habilidades relacionadas con la observación e interpretación del espacio geográfico directamente o a través de distintas fuentes de información, aplicando categorías geográficas cada vez más complejas, para analizar problemas geográficos relevantes, formulando hipótesis sobre sus causas y su impacto territorial.

En último lugar, la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, entendida como actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habitan a escala local y global, comprendiendo su rol en la sustentabilidad ambiental y en la valoración de los lugares de pertenencia (MINEDUC, 2010).

De esta forma, *“El Mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio geográfico, más que el conocimiento de elementos aislados. También asume que la*

geografía se construye a través de la observación e interpretación de los procesos geográficos en un territorio determinado y hace extensivo este principio al aprendizaje de la Geografía. Por otra parte, la progresión de aprendizaje descrita releva que los estudiantes comprendan que viven en un espacio geográfico socialmente construido, dinámico e interdependiente, en el cual cada persona tiene responsabilidad en la sustentabilidad ambiental del planeta y en el cuidado de los lugares a los que pertenece. El Mapa de Progreso Espacio Geográfico parte del supuesto que el ordenamiento territorial es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, y que este entendimiento es parte de la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad”. (MINEDUC, 2010).

Por otra parte, uno de los principales problemas con que se encuentran los docentes al momento de entregar conocimiento histórico es el poco manejo geográfico con que cuentan los alumnos en la mayoría de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, lo que produce una merma en la apropiación empírica de los contenidos en los educando. En un mundo en permanente cambio, la geografía se transforma en un recurso eficaz que facilita a los alumnos la comprensión de su propia realidad y el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el medio en que se desenvuelven (Durán, 2006).

Atisbos de cambio ha bosquejado el Ministerio de Educación al asignar, supuestamente, un mayor protagonismo a la impartición de contenidos geográficos en el ajuste curricular, enmarcado en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, reflejados en la incorporación de los contenidos en forma transversal a todos los niveles de enseñanza aprendizaje, desde NB1 a NM4. Dicho sea de paso, este cambio curricular, en lo que ha contenidos geográficos compete, se concretaría para el año 2011(en la realidad para este año 2013 aun se espera que entren en vigencia las bases curriculares propuestas el año 2012 en remplazo del ajuste curricular), dejando a la geografía como una rama complementaria de la historia, transversal en todos los niveles de enseñanza a ésta, pretendiendo que los alumnos logren desarrollar competencias, pero sólo con el afán de mejorar el “aprendizaje” de la historia y no impartir la geografía como un subsector propiamente tal, o que queden

explicitadas en el marco curricular las unidades geográficas a desarrollar en cada nivel de enseñanza, con excepción de la unidad La Tierra, morada del ser humano.

Si bien es cierto, el ajuste curricular busca mejorar la enseñanza, y por ende el aprendizaje de las ciencias sociales, ésta está desarrollada bajo el objetivo de alcanzar de forma exitosa una interdisciplinariedad, ya que se requiere una enseñanza integrada para que los estudiantes desarrollen una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los fenómenos sociales (MINEDUC, 2010). Con esto apreciamos un esfuerzo, por parte del Ministerio de Educación, en tratar de mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una interdisciplinariedad, pero que en la práctica no se acerca mucho a la realidad en la mayoría de los establecimientos educacionales, debido, por lo general, a que cada subsector de aprendizaje opera casi de forma autónoma.

Una carencia grave en el marco del ajuste curricular actual que resulta importante destacar, recae en la poca relevancia que se le asigna a los contenidos geográficos, si bien es cierto, el ajuste permite una permanencia constante y transversal a la enseñanza de la historia, aun la geografía no brilla por luces propias. Desde la práctica pedagógica se observa una grave falencia en el desarrollo de la percepción geográfica de los estudiantes. La geografía de la percepción tiene por objeto estudiar la comprensión de como interactúa el hombre y el medio, pero mediante el conocimiento de los procesos psicológicos. Además, se fundamenta en el principio de la existencia de una escala propia y específica de cada individuo, centrada sobre el hombre con el objetivo de hallar en él, las decisiones espaciales. En palabras de Capel *“El espacio no es valorado desde una perspectiva objetiva, sino en función de su valor subjetivo apprehendiendo personal e individualmente, alterado por el elemento social. En definitiva, un espacio vivido”*. (Capel, 1973). Así, el estudio de la geografía permite a los estudiantes adentrarse en las distintas temáticas sociales, ya sea estudiar a un grupo étnico que habita un determinado lugar, las actividades económicas que estos desarrollen o las características particulares del relieve en que estos habitaron o habitan, logrando comprender que toda resolución social está influenciada por las condiciones de tipo geográficas del emplazamiento.

Lo relevante de una correcta enseñanza de la geografía radica en la construcción de imágenes de los lugares y culturas “históricas” que crean los estudiantes desde el estudio

realizado en las clases, ya que cada uno interpreta e interioriza los nuevos conocimientos con base en sus propias concepciones (Durán, 2006).

Dentro de los principales problemas en la enseñanza de la geografía destaca la visión tradicional de los estudios sociales que ha descuidado la consideración del espacio, centrandolo su interés en el tiempo (Soja, 1993). Lo que va en directo desmedro del entendimiento y apropiación de conceptos geográficos. La referencia realizada al espacio se centra en el concepto de espacio absoluto, el cual se enseña como un espacio geométrico, lo que ha permitido establecer sobre el mismo un sistema de coordenadas que posibilita la ubicación de distintos puntos y la distancia entre ellos. Se ha enseñado que el espacio es el ámbito donde las cosas están, y por lo tanto permite captarlas y realizar distintas operaciones intelectuales relativas a ellas. De esta forma tenemos que las concepciones de espacio geográfico señaladas han dificultado de manera considerable la creación de conceptualizaciones apropiadas y por ende la elaboración de marcos teóricos referentes al espacio geográfico propiamente tal.

Las investigaciones sobre la percepción del medio se iniciaron en Estados Unidos, más concretamente en Chicago, a comienzos de los años 1960, coincidiendo en ellas los geógrafos junto con urbanistas y especialistas del diseño y proyección urbana, entregando una visión más holística desde la geografía. Hecha la observación anterior, podemos adentrarnos en una de estas corrientes investigativas resultante de dicho proceso, la Geografía de la Percepción, la cual tiene por objeto estudiar la comprensión de como interactúa el hombre y el medio, pero mediante el conocimiento de los procesos psicológicos. Además, se fundamenta en el principio de la existencia de una escala propia y específica de cada individuo, centrada sobre el hombre con el objetivo de hallar en él, las decisiones espaciales (Araya, 2009). De este modo vemos como se comienzan a interconectar dos disciplinas con enfoques distintos desde ese entonces hasta nuestros días, donde resulta fundamental desarrollar de buena forma una interdisciplinariedad, sobre todo al momento de pronunciarse sobre problemas educativos, los cuales se desarrollarán en su momento.

A inicio de los 60, se va a definir como una corriente renovadora del positivismo. Se acrecienta el énfasis en los aspectos subjetivos que influyen en la acción humana. Posteriormente se consolida una orientación que se identifica más con una geografía de la

percepción, bajo una perspectiva más humanística y más subjetiva en la que los valores, el mundo y el espacio vivido pasan a ser temas de reflexión geográfica. Para Capel, el espacio no es valorado desde una perspectiva objetiva, sino en función de su valor subjetivo apprehendiendo personal e individualmente, alterado por el elemento social. En definitiva, un espacio vivido (Capel, 1973). Cuando irrumpe sobre la geografía el gran movimiento de Percepción y Comportamiento Ambiental, de profunda raíz norteamericana, se va a producir un deslizamiento de la noción de mapas mentales a la noción de mapas cognitivos a lo largo de toda la década del 70, entendiendo el mapa cognitivo como un mapa dentro de la mente.

Kevin Lynch, en su obra titulada *The Image of the City*, publicada en 1960, desarrolla un estudio referente a la percepción que tenían las personas comunes de la ciudad en que residían, el cómo se imaginaban su ciudad. Para el análisis centró su estudio en las ciudades de Los Ángeles, Boston y Jersey, obteniendo sus resultados a través de entrevistas, observaciones y encuestas. En su texto Lynch define cinco elementos que clarifican su estudio a) Sendero: los canales a través de los cuales el observador se mueve b) Bordes: fronteras entre dos lugares c) Distritos/barrios: secciones de la ciudad que tienen aspectos bidimensionales y que tenían un carácter común d) Nodos: puntos en la ciudad que son el foco de tránsito e) Hitos: objetos que se puede ver de varios ángulos y distancias. Como resultado de la investigación se obtuvo que la imagen de una ciudad pueda variar significativamente entre los observadores.

Dadas las condiciones que anteceden, el autor nos muestra que existen variados tipos de sistemas de referencias o imágenes mentales. “*Estas imágenes pueden ser organizadas de diferentes maneras. Puede haber un sistema de referencia abstracto y generalizado, a veces explícito y que otras veces es más bien un modo habitual de referirse a las ubicaciones o relaciones de rasgos*”. (Lynch. 1960 "1984". pp. 155). En atención a lo señalado por el autor, se entiende lo dificultoso que puede llegar a ser, por ejemplo, el tratar de entregar una simple indicación referencial de ubicación de un lugar a otra persona, ¿la razón?, nuestro sistema de referencia es distinto al del receptor, con una menor o mayor complejidad, estructuración u organización. En tal sentido, resulta de vital importancia saber enseñar y explicar con claridad desde los cursos iniciales de escolaridad algo tan básico como los puntos cardinales, ya que desde la práctica pedagógica se aprecia una

debilidad en el sistema referencial de los alumnos, incluso en cursos superiores dentro de la colegiatura obligatoria.

De la misma manera que Lynch, David Lowenthal en 1961, en su texto *Geografía, experiencia e imaginación*, realiza variados estudios desde una perspectiva psicológica para entender la visión localista de las personas, es decir, su percepción de lo inmediato, de su entorno cercano (Lowenthal, 1961), similar a los postulados de Lynch, pero con la salvedad de centrar el enfoque del estudio en el individuo, fue el primero que exploró las geografías personales o visión personal del mundo, mezclada con la fantasía que cada hombre posee, sumado al carácter egocéntrico de la experiencia y visión personal. De este modo se reafirma la idea inicial referida a la interpretación individual del espacio.

Al mismo tiempo, Lowenthal se centra en demostrar cómo influyen en la conformación de determinadas pautas colectivas de conducta la estructura social, el contexto cultural y el lenguaje, tal como lo había señalado con anterioridad Vigotsky, claro que tratando de explicar el desarrollo del aprendizaje, pero que se ajusta de igual manera en el ejercicio de entender como cada persona logra comprender el mundo. Lógicamente, según Vigotsky, estos procesos de aprendizaje están condicionados por la cultura en la que nos desarrollamos y la sociedad en la que nos encontramos (Ivic, 1994).

Igualmente, Joseph Sonnenfeld señala que *todos vivimos en un medio geográfico, pero no todo él es operacional; sólo de una parte del medio operacional somos conscientes y sólo a una parte de éste reaccionamos* (Sonnenfeld, 1970). Así, intenta sistematizar el medio geográficos desde la percepción del individuo, estableciendo niveles en el medio humano partiendo desde el medio más amplio o por él llamado medio geográfico, el cual se caracteriza por ser exterior al individuo, perteneciente al mundo real objetivo y por ende cuantificable (villas, poblaciones, cuadras, avenidas). En su interior se encuentra el medio operacional, que es el espacio donde se producen las actividades humanas de manera grupal (centros de reunión social, establecimientos educacionales, mall).

Dentro de este medio operacional el autor plantea que se desarrollan una gran cantidad de actividades, de las cuales el hombre no se percata, o no está consciente de que ocurren, a modo de ejemplo, se podría contrastar la percepción que tendrá una persona que viaja como copiloto en un automóvil, y la de otra persona que, en el mismo viaje, esté ubicada en el

asiento posterior del vehículo, encontraremos percepciones distintas ante una misma situación. Un ejemplo similar, pero en el ámbito educativo, es la percepción de una clase en aula de un alumno ubicado en el puesto cercano a la mesa del profesor y la de otro situado en el fondo de la sala. Para el autor esto se denomina medio perceptivo, ya que la percepción es debida a razones orgánicas y sensoriales o bien es el resultado del aprendizaje, el cual es distinto entre los individuos y éste depende del entorno o espacio en cual se desarrolle dicho proceso de aprendizaje (Smith, 1999).

Asimismo, Xosé Souto señala, que “*para enseñar bien no es suficiente una buena selección de contenidos y un conocimiento profundo de éstos. Además hace falta conocer cómo aprender los alumnos dichos contenidos: los conceptos y sus razones explicativas, los datos formativos, los procedimientos –el saber hacer teórico y práctico- y la actitud por conocer nuevos hechos*” (Souto, 1999. pp 125). De este modo el medio perceptivo se torna de vital importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. La última definición del medio se denomina medio del comportamiento, que corresponde a la parte del medio perceptivo que motiva directamente una acción o que genera una respuesta de comportamiento. (Capel, 1973).

Horacio Capel nos entrega una visión holística respecto a la vital importancia de desarrollar la Geografía de la percepción y el comportamiento, que para la década del 70, en palabras del mismo, *está provocando una considerable ampliación del campo de interés de nuestra ciencia, a pesar de las exigencias de especificación máxima del objeto de la Geografía.* (Capel, 1973). La cita anterior propone un antes y un después en el desarrollo de la geografía, señalándose que los primeros análisis se centraban en aquellas relaciones entre el hombre y el medio, y que hasta la fecha sigue constituyendo la esencia de la geografía.

En el análisis tradicional de la relación entre hombre y medio, Según Capel, el primero estaba supeditado a la acción del segundo, condicionando su actuar, pero se olvidaba un aspecto fundamental: el papel decisivo de la percepción humana en la conformación de una imagen del medio real, la que en definitiva es la responsable del comportamiento del hombre en el medio, similar al pensamiento planteado por Sonnenfeld. Asimismo, plantea que la asociación “percepción del medio” y “comportamiento”, se realiza mediante el acto de la decisión, la cual está directamente relacionada con la imagen que el hombre forma del medio. (Capel, 1973).

De este modo, la tesis propuesta por Capel señala que el campo de estudio debe complementarse y nutrirse de otros especialistas, particularmente para este caso de los psicólogos, ya que la mente del hombre, donde tiene lugar la percepción, la formación de la imagen y la decisión, se convierte en un campo nuevo de investigación geográfica si se quieren entender cabalmente las decisiones tomadas por el hombre sobre el medio terrestre (Capel, 1973).

En este sentido, y de acuerdo a la idea antes desarrollada, la imagen del medio variará según el grupo etario al que pertenezca una persona, su condición social y el nivel de instrucción, generando una distorsión por conocimiento. Así, a mayor conocimiento, mejor es la percepción del entorno, ya que se presta atención a una mayor cantidad de detalles, aunque algunos de los significados construidos pueden ser erróneos e impedir la construcción de nuevos significados, lo que permite desarrollar en las personas, por ejemplo, un mapa cognitivo más cercano a la realidad o la construcción de mapas conceptuales que le permitan desarrollar de mejor forma el proceso de aprendizaje. De igual manera, el aprendizaje organizacional se desarrolla cuando *los individuos de la organización experimentan una situación problemática y se preguntan por el comportamiento de la organización* (De Los Reyes, 2004. pp 1).

Hoy en día, gracias a la interdisciplinariedad, la psicología se transforma en una ciencia auxiliar para la geografía, momentánea y explicativa del tema de trasfondo, ya que nos permite escudriñar en el cerebro y entender de qué forma éste procesa, almacena y percibe el mundo que nos rodea. Dentro de las múltiples áreas de estudio a las cuales se aboca la psicología, resulta pertinente centrarse en la psicología de la percepción, que define a la percepción como la interpretación de sensaciones basadas en la experiencia y recuerdos previos. Lo que hacemos es detectar la energía física del ambiente que nos rodea y codificarla en señales de tipo nervioso (Sensación y Percepción, 2007). A este proceso se le denomina sensación.

La representación mental del mundo se consigue a través de la sensación, pero sin la capacidad para seleccionar, organizar e interpretar nuestras sensaciones esta representación

no sería completa, y es ésta complementación es la denominada percepción. Así mismo, esta percepción no sería posible sin un desarrollo adecuado de nuestros mapas cognitivos¹¹.

Constancio De Castro Aguirre¹² entrega una visión y noción clara respecto de qué son y cuál es la característica de los mapas cognitivos, definiéndolos como: “*el mapa cognitivo es o consiste en un dispositivo mental que nos orienta a diario en nuestra navegación urbana*”(Castro, 1999. pp 3). Aclara el concepto de "dispositivo mental" refiriéndose a éste como a un cúmulo de información espacial acerca del medio que nos permite resolver problemas espaciales cotidianos, tales como el desplazamiento (debemos movernos en una u otra dirección para llegar al punto deseado), la orientación (a partir de un punto cualquiera en que nos encontramos) y la navegación(para indicar que nuestros movimientos en el espacio urbano han de tomar un determinado rumbo, porque nos movemos con la idea de llegar a un determinado lugar). (Castro, 1995).

Por otra parte, Castro Aguirre, realiza una aclaración del concepto de “mapa”, para referirse al concepto de mapa cognitivo, centrándose en dos visiones. La primera apunta al desarrollo de un mapa cartográfico en nuestro cerebro. Una región de nuestro cerebro, conocida como hipocampo, se constituye en sede de nuestras percepciones espaciales, así las operaciones mentales en el hipocampo son responsables de las imágenes espaciales que tenemos. La segunda señala que el término "mapa" es utilizado para apoyar una construcción hipotética que nace para explicar algunos hechos de observación. De esta forma, cuanto percibimos a través de un desplazamiento no se resuelve en una visión panorámica del conjunto de percepciones, sino en una operación integradora de las percepciones a través del tiempo.

Para Castro de Aguirre, el actual despliegue de investigación en torno a los mapas cognitivos está en manos de gente muy diversa, entre los que no abundan los geógrafos. Para él, predomina más gente de áreas tales como Inteligencia Artificial o Psicología Cognitiva¹³ y de vez en cuando asoman los geógrafos (Castro, 1999).

¹¹Para una revisión bibliográfica detallada: ARAGONÉS. J.I. 1988. Mapas cognitivos: una revisión bibliográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, núm. 8., 155-166.

¹²Catedrático de Geografía Humana, Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona.

¹³La Psicología Cognitiva se articula a partir de tres supuestos fundamentales: a) Los procesos mentales existen, están sujetos a leyes, pueden ser estudiados de manera científica y merecen el interés de la psicología. Mientras que el conductismo evita, en general, la teorización de los procesos mentales

De este modo, el estudio del espacio se torna algo complejo, ya que *“lo que cada individuo de una sociedad piensa y siente del espacio en el que vive, depende de cuál sea el uso que la comunidad haga de éste”*(Tibaduiza, 2009: 25). Al mismo tiempo, si a eso agregamos que los mapas mentales que se conforman son únicos en cada persona, *“dado que cada persona es única al vivir en un tiempo y en un espacio únicos, y estar sometida a un flujo de información e influidas por un conjunto de experiencias también únicas”*(Estebanez, 1981. pp18), resulta sumamente complejo homologar la percepción en las personas. Así pues, el mapa mental de cada persona estará sujeto a sus experiencias previas de vida, su relación tiempo y espacio.

En relación a lo antes mencionado, peroconcerniente a las reflexiones en torno a la enseñanza de la Geografía y su importancia para el ser humano, la autora Denis Durán, plantea que la geografía ha contribuido de manera significativa al desarrollo económico, político, social y cultural de los diferentes pueblos de la Tierra (Durán, 2006). Pero *“No basta con estudiar cada uno de los distintos objetos que conforman el paisaje, sino que resulta importante estudiar las interconexiones o interrelaciones que surgen entre los distintos elementos de un sistema espacial”* (Araya, 2005. pp158). Así, los estudios geográficos han permitido al ser humano ampliar su visión del mundo y comprenderlo mejor, ya que desde tiempos remotos el ser humano empezó a desarrollar su noción del espacio, facultándolo para ubicarse en su entorno y ampliando las posibilidades de desarrollo cultural, en la medida en que estas primeras nociones geográficas expandieron su visión del mundo y lo dotaron de nuevas herramientas que favorecieron su interacción con el medio y su propia supervivencia (Durán, 2006). Del mismo modo, la experiencia es tanto sensación como pensamiento y se refiere a las distintas formas en que una persona conoce y

superiores, la psicología cognitiva ha hecho de ellos su centro de atención. b) El sujeto humano es un procesador de información activo. Mientras que el conductismo concibe, en general, al sujeto como una criatura esencialmente pasiva, la psicología cognitiva considera que los humanos seleccionan determinados aspectos del ambiente, los relacionan con otra información existente en la memoria y hacen finalmente algo como producto de ese procesamiento. c) Los procesos y estructuras mentales pueden ser estudiados a partir de dos clases generales de conducta: el tiempo necesario para llevar a cabo una tarea y la precisión de esa ejecución (Ashcraft, 1989) En ACUÑA M. A. 2010. Manual proyecto: *“Elaboración de material educativo a través de video tutoriales usando Camtasia como software base”*. Multimedia educativa, Universidad Interamericana para el Desarrollo. www.tolucaunid.com/docs/Manual_final.doc(consultado 17 de Marzo de 2011).

construye la realidad. (Tibaduiza, 2009). Para ayudar a explicar ésta construcción de la realidad *la geografía de la percepción construye su discurso bajo el supuesto que sobre el mismo plano de un lugar geográfico, existen distintos esquemas del mismo según los intereses de cada individuo.* (Tibaduiza, 2009:33).

Así, la importancia del espacio geográfico como experiencia toma relevancia, en palabras de Garrido Pereira, *“recupera su raíz idealista en tanto, no es un objeto realmente acabado fuera de uno, más bien se presenta como un posibilidad de construcción histórica de sí mismo”* (Garrido, 2005).

4. CAPÍTULO I: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA: DIAGNÓSTICO.

4.1 Contextualización de los alumnos observados.

La comprensión de los conocimientos geográficos básicos que deben manejar los estudiantes de NB5 (Séptimo) parte de un supuesto idealista, propuesto por el Ministerio de Educación y que no es aplicable a todas las realidades académicas de nuestro país.

Para contextualizar debidamente al grupo de estudiantes observados y clarificar del porqué de los resultados obtenidos en esta investigación, resulta pertinente realizar un desglose estructural de la observación para simplificar el entendimiento de la investigación.

El análisis se centrará en tres criterios generales observables. El primero se acotará al rol del establecimiento educacional y la labor educativa que éste desempeña. El segundo criterio a considerar en el análisis corresponde al nivel económico y socio-cultural al que pertenecen los grupos familiares de los alumnos observados. Y el tercer punto corresponde a los hábitos de estudio y el conocimiento previo que poseen los alumnos, evidenciados a través de las entrevistas personales aplicadas a distintos estudiantes del grupo curso observado.

4.1.1. Del Establecimiento Educacional.

El estudio de casos se realizó en un establecimiento educacional Particular Subvencionado, sin modalidad de co-pago y que está ubicado en la zona urbana de la ciudad de Los Ángeles, Chile. Dicho establecimiento no cuenta con JEC (jornada escolar completa) y atiende en jornadas alternas.

El Colegio imparte una enseñanza Científico-Humanista con orientación cristiana católica, atendiendo a unos 1.000 alumnos aproximadamente, que se distribuyen entre la enseñanza pre-escolar (NT1 y NT2), Básica y Media diurna, en un total de 27 cursos. El establecimiento además se encuentra acogido a la ley SEP y Decreto N° 170 Integración. Desde pre-escolar hasta tercero medio existen dos cursos por nivel exceptuando cuarto medio, que desde hace algunos años sólo entrega un curso por promoción. Es preciso

señalar que el número de alumnos por sala oscila entre los 32 y 44 alumnos, contando éstas con una dimensión adecuada para el normal desarrollo de las clases lectivas.

En relación a la infraestructura del establecimiento, éste cuenta con 13 aulas para clases lectivas, repartidas en los tres pisos que posee el colegio, de los cuales dos cuentan con baños para damas y varones. De igual manera, cuenta con 1 laboratorio de computación con equipos (30) actualizados a los requerimientos informáticos presentes, 1 laboratorio de inglés, 1 laboratorio de ciencias, una sala taller multipropósito y 1 gimnasio techado con 2 graderías. Además, cuenta con un patio no techado (dimensiones de una cancha de básquetbol) utilizado para el esparcimiento durante los recreos u otras actividades.

Con respecto a los materiales de apoyo didácticos con que cuenta el establecimiento, existe un limitado número de textos complementarios¹⁴ a los que el Ministerio de Educación proporciona a los establecimientos escolares chilenos. Adicionalmente, cada sala de clases cuenta con un proyector digital (data) y un sistema de audio fijo que permiten ampliar la gama de recursos didácticos de enseñanza-aprendizaje propuestos por los docentes del establecimiento. Igualmente, el colegio cuenta con una biblioteca CRA¹⁵, que cuenta con stock de libros acorde a las necesidades educativas que requiere el colegio, pero que como en todo proceso educativo, podría ser mejor.

Referente a los alumnos que atiende el establecimiento, éstos, en un gran número, corresponden a alumnos prioritarios¹⁶ (alrededor de un 50%). En relación a esto, el costo económico asociado al gasto académico que realizan los apoderados es bastante bajo.

En este sentido, el único costo económico asociado al desarrollo educativo que realizan los apoderados corresponde a una “cuota social” del centro general de padres, que asciende a 5000 pesos anuales por cada alumno matriculado y que aumenta su valor en 500 pesos adicionales por cada hermano matriculado. Dicho monto se utiliza mayoritariamente en costear la confección del material educativo foto copiable (evaluaciones, guías, mapas, imágenes, informes de notas, entre otras).

¹⁴Se entiende que los textos complementarios aluden a aquellos con orientación histórico-geográfica.

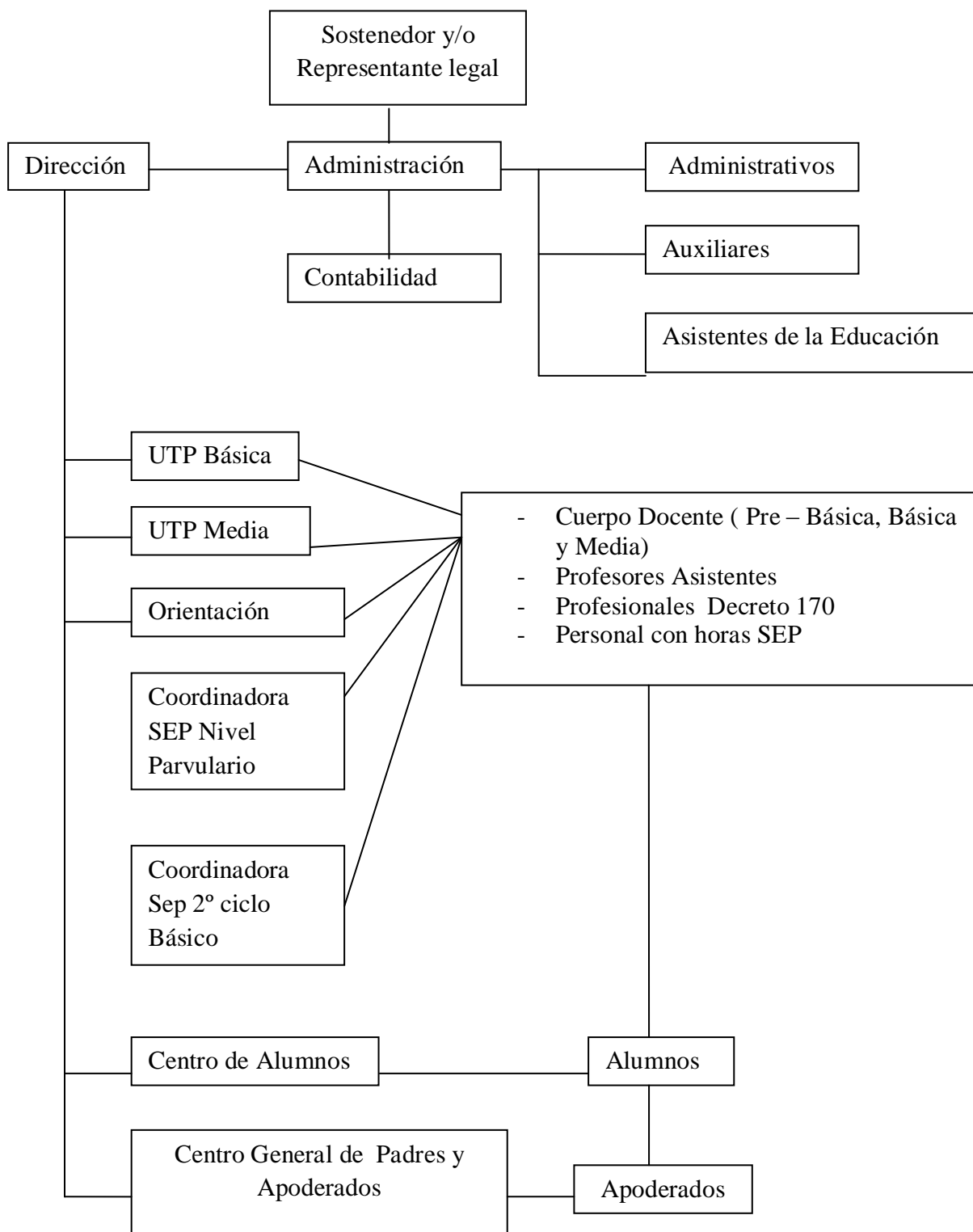
¹⁵Centro de Recursos para el Aprendizaje.

¹⁶Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Para una mayor profundización, analizar la Ley N° 20.248. de subvención escolar preferencial o consultar en www.mineduc.cl

Para el desarrollo de actividades de los distintos grupos curso, los recursos económicos se obtienen generalmente del pago de cuotas mensuales que los propios apoderados acuerdan y que van desde los 1.000 a los 2.000 pesos, además de cuotas autoimpuestas por los alumnos de cada grupo curso, que no superan los 600 pesos mensuales en promedio. En relación con la recaudación, ésta es para solventar aquellas actividades necesarias para cada grupo curso (paseos de fin de año, giras educativas, salidas a terreno, visitas a campus universitarios, entre otros). Al mismo tiempo, existen algunos beneficios organizados por el establecimiento (bingos, peñas folclóricas, ramadasfiestas patrias), que permiten a los cursos aumentar sus ganancias económicas.

En lo que respecta a la labor educativa propiamente tal, el Colegio se organiza con base en la siguiente estructura presentada en la página siguiente.

Organigrama institucional.



Bajo esta estructura, *“la visión del establecimiento propende contribuir a la sociedad angelina con un centro educativo moderno, innovador, eficaz e integral, que busca la excelencia académica en su quehacer educativo y una sociedad más humanitaria y empática, respetando los derechos de los demás; con capacidad de plantear sus ideales de manera clara, siendo protagonistas en su medio social, utilizando las herramientas educacionales para insertarse con éxito en la sociedad y motivados a continuar sus estudios en la educación superior”*¹⁷.

De igual manera, la misión del establecimiento se centra en alcanzar la relación entre alumnado y profesorado basándose en los valores institucionales del respeto, honestidad, responsabilidad, espíritu de servicio y lealtad, todo a través de una enseñanza de calidad.

Con respecto a los resultados académicos, el establecimiento se encuentra en la actualidad tan sólo algunos puntos por sobre la media nacional, en relación a las evaluaciones SIMCE que aplica el Ministerio de Educación anualmente en los distintos niveles de enseñanza, evidenciando que el nivel de logros de los alumnos en general es escaso.

En este ámbito, es importante destacar que *“los Niveles de Logro son descripciones de los conocimientos y habilidades que deben demostrar los estudiantes en las pruebas SIMCE para que su desempeño sea clasificado en una de las tres categorías de logro: Avanzado, Intermedio o Inicial”* (SIMCE, 2013). Bajo la categorización mencionada, los alumnos del establecimiento pertenecientes al grupo curso observado se encuentran mayoritariamente en el nivel inicial, tanto en el área de lenguaje como en matemática¹⁸. Cabe decir que, desde una perspectiva académica, estos bajos niveles de logros inciden directamente en la apropiación de contenidos, dificultando el aprendizaje de los alumnos, resultando evidente que la deficitaria comprensión lectora que poseen los alumnos, la precariedad de su vocabulario, el limitado razonamiento lógico matemático, sumado a la falta de motivación por querer aprender, dificultan en demasía la labor docente.

¹⁷Visión entregada por el establecimiento educacional en donde se realizó la investigación en cuestión.

¹⁸Los porcentajes correspondientes al SIMCE de 8vo año 2011 son: Lenguaje (avanzado 5%, intermedio 27%, inicial 69%) y en matemática (Avanzados 0%, intermedio 6%, inicial 94%).

4.1.2. Entorno familiar de los alumnos.

En el desarrollo tradicional chileno, ya incluso desde el periodo colonial, la familia juega un rol relevante en el proceso de socialización de las nuevas generaciones, centrándose ésta en la entrega de “valores” que les permitan a sus miembros transformarse en “buenas personas”. Hoy en día, este entendimiento del concepto de “buenas personas” es bastante cuestionable y por sobre todo ambiguo, pero sigue siendo entendido como un objetivo de logro familiar en la actualidad basado mayormente en la honradez, honestidad, solidaridad, empatía, por mencionar algunos conceptos valóricos.

En este sentido, es imperativo clarificar el rol que juega la familia en el proceso de socialización temprana, considerando que dicho proceso se forja durante toda la vida, pero se desarrolla especialmente en los primeros años de formación. En palabras de Mari Quintero, *“el niño incorpora valores, normas, sentimientos... a través de la interacción que realiza con la familia, conociendo las expectativas de sus distintos miembros”*, mediante relaciones afectivas, siendo la familia quien actúa como modelo para el niño quién va incorporando a su personalidad aquellas pautas y conductas que percibe en los demás, principalmente en los más cercanos. (Quintero, 2006). Así mismo, *“para el niño o la niña no existe otra posibilidad más que de aceptar el mundo tal y como se lo presentan su familia”*. (Sánchez, 2008). Es decir, el entorno familiar limitará el propio desarrollo del menor, potenciando o restringiendo las capacidades que tenga y las habilidades que pueda constituir.

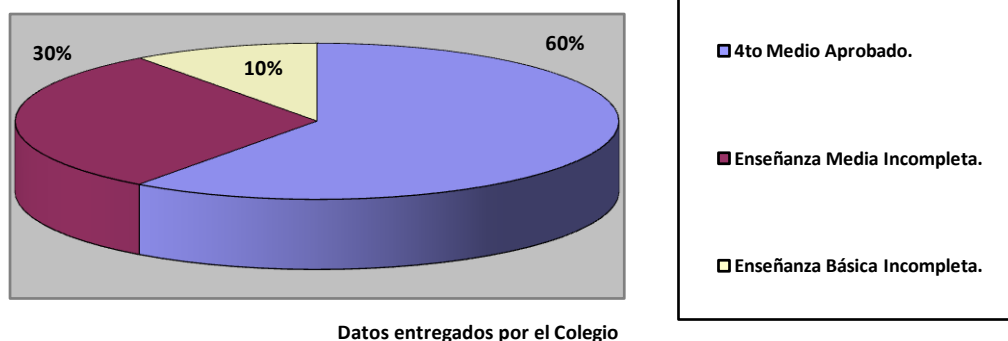
Una vez enunciado el rol de la familia, podemos centrarnos en caracterizar el tipo de familia en la cual se desarrollan mayoritariamente los alumnos observados, entendiendo ésta básicamente como *el conjunto de personas de una misma casa, especialmente, el padre, la madre y los hijos* (Quintero, 2006).

Resulta pertinente recalcar que el establecimiento educacional en cuestión está catalogado, socioeconómicamente hablando, en un nivel Medio-Bajo (SIMCE, 2013), lo que a simple interpretación permite comprender que las limitaciones académicas con que cuentan los alumnos se acentúan, lamentablemente, por el nivel socioeconómico al que pertenecen. Así mismo, es de suma importancia entender que la dificultad inherente a cualquier proceso de aprendizaje se complejiza aún más cuando la red de apoyo directa (grupo familiar), cuenta

con ciertas limitaciones o carencias, centradas particularmente en el nivel de instrucción escolar que poseen los jefes de hogar.

En relación con el nivel de escolaridad de los padres y/o apoderados de los alumnos observados, nos encontramos con que la mayoría no cuenta con estudios superiores concluidos. Un 60% cuenta con el cuarto medio rendido¹⁹, un 30% con enseñanza media incompleta y un 10% con enseñanza básica incompleta. En relación con estas cifras, llama la atención que aquellos apoderados que no tienen su colegiatura obligatoria completa, generalmente, el último nivel de instrucción aprobado corresponde a 2do Medio. Por su parte, son los padres (varones) los que mayoritariamente no han completado su escolaridad, aludiendo algunos a que “había que ponerle el hombro” para suplir las carencias económicas que enfrentaba el grupo familiar al que pertenecían²⁰.

Nivel de escolaridad de los Apoderados.



De esto se desprende que los alumnos observados se caracterizan mayoritariamente por provenir de un entorno socioeconómico y cultural heterogéneo, carentes de redes de apoyo sólidas²¹, en algunos caso, que les permitan afrontar su proceso de formación académica de manera óptima. Además, con limitaciones económicas a causa de la irregularidad en el

¹⁹Sólo 3 grupos familiares cuentan con uno o los dos jefes de hogar con estudios técnicos completos y 2 grupos familiares cuentan con uno de sus integrantes con estudios universitarios completos (docentes).

²⁰Ésta argumentación sólo fue referencial y consultada de manera informal (conversación de pasillo) a un pequeño grupo de apoderados, los que en una expresión corporal de resignación (hombros encogidos), una pequeña sonrisa, y un levantar de cejas, señalaron el comentario. Si bien no fue literal en algunos casos, se referían al concepto.

²¹Dentro de los principales problemas detectados en algunos grupos familiares pertenecientes al establecimiento educacional se pueden mencionar: matrimonios separados, maltrato físico y psicológico de parte de los padres a sus hijos, alcoholismo en uno o ambos jefes de hogar, drogadicción, inestabilidad laboral, precariedad económica, hermanos sanguíneos de distintos padres, convivencia con padrastros o madrastras, grupos familiares numerosos, hacinamiento (en algunos casos particulares), baja escolaridad de los padres, entre las más relevantes.

trabajo y una ausencia prolongada de aquellos padres que sí tienen un trabajo estable o esporádico, pero que se ven obligados a ausentarse durante gran parte del día tanto dentro como fuera de la ciudad. Para ilustrar estos problemas, sólo especificar que los alumnos que asisten al Colegio aludido pertenecen mayoritariamente al primer y segundo quintil²². Es decir, un ingreso per cápita inferior a los 91.000 pesos.

En síntesis, *el desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y niñas depende, en un primer momento de la familia, pero pronto será competencia de la interacción entre padres y docentes* (Maestre, 2009). En otras palabras, la escuela como complemento del proceso de formación de jóvenes, pero en donde la obtención de logros académicos dependerá de las motivaciones y apoyos entregados por la familia, antes y durante el proceso. Así, variados son los factores que inciden en la apropiación de contenidos académicos, particularmente para esta investigación, geográficos. De tal modo, es sumamente relevante señalar que en el proceso de aprendizaje, cualquiera sea el contenido a aprender, la etapa previa a la escolaridad es clave para desarrollar las competencias y habilidades básicas con que cuentan los alumnos para su formación académica.

En último lugar, es importante aclarar que el rol del apoderado lamentablemente se centra en entender al establecimiento educacional como el único responsable del proceso de formación educativa de sus hijos y no asumen que es ésta es una labor conjunta. Esto, desde el no asistir a las entrevistas solicitadas por parte de los profesores o asistir al establecimiento (reuniones de apoderados) sólo a cancelar cuotas y recibir el informe de notas, despreocupándose del proceso en cuestión. En este sentido, mientras su pupilo no tenga problemas conductuales y éste no tenga que venir a “perder” el tiempo al colegio, no existen problemas.

²²Cada quintil corresponde al 20 por ciento de la población nacional según el ingreso per cápita del hogar. Se entiende por ingreso per cápita a la suma de los ingresos de cada uno de los miembros del hogar y luego la división por el número de integrantes del grupo familiar (incluyendo a los que no realizan trabajos remunerados). El cálculo de los ingresos considera las remuneraciones de todas las personas que trabajan, más las rentas que se obtienen de la tenencia de cualquier tipo de activos, arriendos, jubilaciones, montepíos, pensiones de invalidez, viudez u orfandad, rentas vitalicias, donaciones, etc. <http://www.uchile.cl/noticias/45243/que-son-los-quintiles> (Consultado el 12/02/2013).

4.1.3. Hábitos de estudio y conocimientos previos.

Como ya se ha clarificado, el entorno familiar incide directamente en el proceso académico de los estudiantes, sumado al proceso de enseñanza formal que imparten los establecimientos educacionales. Para el caso particular de esta investigación, el prisma investigativo se centra en evidenciar los diversos problemas que afectan la apropiación de contenidos geográficos evidenciados en los hábitos de estudio de los alumnos observados y las estrategias docentes utilizadas. Más específicamente, se trata de *contrastar antecedentes entre la realidad y la percepción de los alumnos de NB5 que expliquen la conformación de los mapas cognitivos de estos en cuanto al desarrollo de la apropiación de conocimientos geográficos*²³.

4.1.3.1 Compromiso académico de los alumnos.

En este apartado, se responderá a las preguntas iniciales de la investigación *¿Qué elementos son posibles de evidenciar como antecedentes explicativos en la construcción de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5? y ¿Cómo desarrollan la apropiación de contenidos geográficos los estudiantes de NB5?*

En una primera instancia, es sumamente relevante clarificar cuales son los métodos de estudio más utilizados por los estudiantes observados. Para sorpresa de la investigación, los alumnos observados no presentan un hábito de estudio regular, no existiendo una metodología de estudio adecuada, limitándose ésta sólo al estudio de contenidos académicos para preparar evaluaciones escritas o disertaciones. Lo más preocupante, es que esta actitud de los alumnos se transforma en repetitiva en los diversos sectores de enseñanza, condicionando la apropiación de contenidos por parte de los alumnos, además de limitar la profundidad del análisis de contenidos académicos tratados en los diversos sectores de enseñanza.²⁴

En lo referente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la generalidad del establecimiento no está lejana a la realidad. Para ilustrar esto, se realizará una redacción general en base a las diversas preguntas aplicadas a un grupo de alumnos (10) del grupo curso observado (NB5), que permitirán dilucidar las preguntas investigativas iniciales,

²³Objetivo general de la investigación.

²⁴Esta afirmación se basa en lo recabado de las conversaciones entre colegas del establecimiento, particularmente de las reflexiones realizadas durante los consejos de profesores.

centradas éstas en los hábitos de estudio para el sector de historia, geografía y ciencias sociales.

Preguntas aplicadas en la entrevista personal a los alumnos de NB5 (séptimo). Cada pregunta numerada aparecerá centralizada en el texto y con letra cursiva ennegrecida.

1) ¿Cuántas horas de estudio dedicas a la asignatura durante la semana?

8 de 10 alumnos entrevistados declaran estudiar entre 1 y 2 horas a la semana, independiente de la existencia de una evaluación escrita. Sin embargo, estas supuestas horas de estudio no se ven reflejadas en sus clases regulares, considerando que los alumnos tienen 4 horas pedagógicas de la asignatura a la semana. Es importante señalar que más de la mitad de los alumnos se mostró dubitativo al momento de responder a esta pregunta. No obstante, una minoría de alumnos declaró que no era necesario estudiar durante la semana, ya que con lo que veía en clase, el prestar atención y la toma de apuntes, no resultaba necesario estudiar complementariamente en casa. Cabe destacar, que este pequeño grupo de estudiantes se ubica cercano al profesor de asignatura (“adelante”). Asimismo, aquellos alumnos entrevistados que se ubicaban en la zona central de la sala, declararon que era bastante común que el ruido dentro del normal desarrollo de las clases no los dejara “escuchar bien”.

En este sentido, el docente titular de la asignatura señala que en el transcurso normal de las clases se evidencia la falta de preparación previa de los contenidos a tratar en cada clase por parte de los alumnos, aludiendo a que si se realizara efectivamente el estudio previo señalado por estos, no llegarían desconectados de los contenidos académicos que se desarrollan clase tras clase.

Ahora bien, todos los alumnos concuerdan en que cuando hay “prueba”, las horas de estudio aumentan considerablemente, desde 2 horas por lo menos, hasta incluso 4 a 5 horas (no de manera continua). El problema es que este aumento considerable en las horas de estudio se aglutina en el día anterior a la evaluación. Sólo 3 alumnos declararon que preparan la evaluación con 2 o 3 días de anticipación, pero esto no mejora considerablemente el resultado en la calificación posterior.

Tiempo de estudio dedicado semanalmente a la asignatura.**2) ¿Te resulta fácil la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales?**

Paradójicamente, el 70% de los entrevistados declaró que la asignatura le resultaba relativamente sencilla, “no es un ramo muy complicado” señalaron los entrevistados. Considerando que los resultados académicos obtenidos en la prueba diagnóstica por los alumnos no reflejaron dicha manifestación. Se deduce que la percepción de logro académico que poseen los alumnos dista de lo adecuado²⁵. Asimismo, mayoritariamente los alumnos afirman que entienden rápido los contenidos tratados en la asignatura y que todo se simplifica con el material de apoyo utilizado en la clase.

No obstante, es relevante señalar que sólo dos alumnos hacen alusión a que la asignatura no les resulta difícil porque el docente es quien les facilita el aprendizaje. Señalando que el aprendizaje resulta más “divertido” cuando las relaciones y alusiones explicativas se centran en ejemplos concretos a su realidad cotidiana.

3) ¿Cuál es la diferencia que tú encuentras entre la historia, la geografía y las ciencias sociales?

Ante esta pregunta, la diferenciación señalada por los alumnos se centra particularmente en una distinción obvia. En palabras de ellos, la *historia*, es todo lo que ha pasado anteriormente, la *geografía* es todo lo relacionado con mapas, países, territorio y las

²⁵ Considerando que desde la experticia docente el alumno promedio declara que su rendimiento académico es bueno sólo cuando es sobre la calificación 5. A su vez un “más o menos” se centra entre una nota 4 y un 5 de calificación.

ciencias sociales la asocian al “entorno social”, dejando patente que éste último concepto es el que menos logran asimilar o comprender a cabalidad. Aun cuando, de ninguna manera se está dando por sentado que los conceptos de *Historia* y *Geografía* se entienden por completo, sólo se señala que el menos entendido por los alumnos es el de *ciencias sociales*.

Por evidente que parezca, los alumnos no dan señales de entender que las tres disciplinas agrupadas en una, según el marco curricular vigente en nuestro país, son complementarias entre sí. El no entender los procesos históricos como una interacción multidisciplinaria, en la cual la geografía condiciona dichos procesos históricos y las ciencias sociales ayudan a comprender mejor tales procesos, necesariamente se pierden en el análisis los aportes disciplinarios particulares (Geografía y Ciencias Sociales) con que se pueda contribuir al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

A modo de síntesis, a los alumnos, no logran desarrollar la asociación entre las disciplinas, no existiendo una claridad entre la relevancia de la complementariedad de éstas, además de no poder explicar cada una por separado.

4) ¿Qué entiendes por geografía?

La problemática se acentúa cuando los alumnos sólo responden con monosílabos, siendo un alumno el único que logró exponer sus ideas de manera clara y ordenada, quedando en evidencia la carencia teórica con que contaban para definir el concepto²⁶. En relación con lo antes señalado, se ejemplificará con algunas respuestas repetitivas entregadas por los alumnos referentes a la definición de la geografía o más bien, con qué la asocian ellos:

- ▶ Donde se ubican los países.
- ▶ Distancias (kilómetros de un lugar a otro). Latitudes, meridianos.
- ▶ Los territorios, los mapas.

Es importante señalar que el 90% de los entrevistados concluía sus intervenciones con la muletilla “y *todo eso*”, evidenciando la falta de manejo conceptual sobre la disciplina y cuáles son las áreas de estudio de la misma.

²⁶ Sólo un alumno define la geografía como el estudio de la Tierra, sus animales y su vegetación.

En lo concerniente a las explicaciones, los alumnos señalaban uno o dos argumentos asociativos característicos de la disciplina (mapas, territorios... latitudes, mapas.... ubicación, distancia... Entre otras asociaciones) y concluían con “y todo eso”. En otras palabras, los alumnos conciben la geografía como un área dentro de la asignatura de historia, entendiendo ésta como la encargada de albergar el contenido geográfico, pero que sólo queda en eso, en una “parte” de la historia que no se refuerza durante el año académico y que sólo se remite a una unidad de estudio centrada en mapas, territorio, ubicación, paralelos y meridianos,.. Tal como señalan los propios alumnos.

5) *¿Qué es lo primero que vez en un mapa cuando lo presentan en clases?*

Acá la observación es variada, no existiendo un criterio de observación uniforme entre los alumnos. Mientras algunos parten realizando una observación vertical (de arriba abajo o viceversa) otros realizan una visualización horizontal del mapa (izquierda a derecha o viceversa). Sin embargo, una minoría de alumnos (2) declara observar el mapa desde el centro hacia los contornos, realizando una observación circular del mapa, centrada en los hitos más relevantes. Entre estos hitos destacan: formas²⁷, tamaños de países, ubicación de estos en relación a un océano o mar, los colores representativos del mapa.

En un orden estructural, sólo tres alumnos partieron aclarando que lo primero era diferenciar si el mapa correspondía a uno político o físico y desde ahí realizar la observación. Paradojalmente, ningún alumno señaló prestar atención al título del mapa presentado, nadie se refirió a la escala de medida utilizada en los diversos mapas observados, ni tampoco hubo alusión a la ubicación del mapa presentado dentro del mapamundi considerando los grados de latitud y longitud.

6) *¿Cómo definirías tu sentido de la orientación?*

La totalidad de los alumnos declaró que su sentido de la orientación era bueno. Todos coincidieron en que la orientación les permitía desplazarse libremente dentro de la ciudad y que no tenían mayores dificultades con su desplazamiento y ubicación cotidiana. Lo relevante es que el 80% alude que su punto de referencia es la Cordillera (para este caso

²⁷ Mayoritariamente, los alumnos aludieron a la forma de “bota” que posee Italia y como ésta resalta entre los demás países. Hay que considerar que las unidades temáticas tratadas anteriormente a las entrevistas corresponden al proceso social europeo (cristianismo, islam). De ahí se explica que esta asociación en la forma apareciera casi espontáneamente.

particular, la Cordillera de los Andes). En este sentido, el primer acercamiento orientativo lo entrega la macro estructura cordillerana, pero ésta es sólo referencial, ya que la orientación real pasa mayoritariamente por una microestructura urbana; calle, avenida, plaza, edificio, estadio, hospital... En definitiva, por un emplazamiento físico artificial, asociado a un color o forma característico, tal como una tienda comercial o un letrero publicitario.

Con respecto a la terminología indicativa utilizada cotidianamente por los alumnos para orientarse, ésta sigue manteniendo un coloquialismo muy marcado. Es común que utilicen términos indicativos como “allá”, “acá”, “ahí”, “aquí”, por mencionar algunos, y que se asocian a puntos de referencia, entendiéndolo que éstos son poco precisos e impiden ubicarse claramente. Un ejemplo de esto, corresponde al modo de indicar a otra persona hacia donde debe virar... *dobla pa`allá* (derecha)... *dobla pa`acá* (izquierda). Además de contraer la palabra “para”, este modo indicativo resulta, paradójicamente, ser prácticamente aceptado, utilizado y entendido por todos los alumnos entrevistados. En otras palabras, la orientación espacial es comprendida por los alumnos más sencillamente con conceptos informales, incorporados en el imaginario colectivo de la sociedad y que permiten orientarse fácilmente en el desplazamiento urbano cotidiano.

Contrariamente a lo que se ha expresado, el problema de la ubicación en los alumnos se presenta cuando deben señalar una ubicación geográfica con la terminología adecuada. No existe una internalización de conceptos geográficos que se apliquen en el diario vivir, quedando éstos relegados a la utilización en el colegio y más específicamente, por los docentes de historia, geografía y ciencias sociales. Como no existe una asociación entre conceptos geográficos desde los cursos menores, producto de la falta de experticia de los docentes de enseñanza básica, se complejiza el que los educandos apropien de buena manera los conceptos geográficos.

7) Al momento de caminar, habitualmente, ¿hacia dónde diriges la mirada?

Generalmente la mirada va al piso y al frente, así sentencian la totalidad de los entrevistados. En lo que se puede obtener de las contra preguntas (aquellas que surgen dependiendo de la respuesta de cada alumno), se pueden obtener las siguientes conclusiones desde las respuestas de éstos:

- a) Los alumnos van observando su entorno durante su desplazamiento urbano con el afán de prevenir peligros asociativos a accidentes en los cuales ellos se puedan ver involucrados (atropellos y asaltos... entre los que señalaron mayoritariamente).
- b) Cuando el desplazamiento es reiterativo (mismo recorrido, ida y regreso) no prestan mucha atención al entorno físico, sino más bien se aíslan de éste y van pensando en las distintas situaciones que van viviendo o vivirán (responsabilidades, anécdotas, problemas personales, entre otros pensamientos)
- c) Solamente el 40% de los entrevistados señalaron que durante su desplazamiento tratan en lo posible de prestar atención a la mayor cantidad de detalles mientras se desplazan diariamente.

Nota: Es importante señalar que este desplazamiento al que se hace alusión se realiza caminando.

4.2 Observación de clases.

La observación de las clases realizadas por un docente de historia, geografía y ciencias sociales de NB5, permitirá clarificar los siguientes objetivos específicos de investigación:

- a) Interpretar el desarrollo de la apropiación de contenidos geográficos y su percepción geográfica en los alumnos de NB5.*
- b) Identificar antecedentes explicativos en la conformación de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5 desde el marco curricular vigente.*
- c) Evaluar comparativamente el conocimiento concreto que poseen los alumnos de NB5 concerniente a las dimensiones reales.*

Dichas observaciones se apoyaron en dos pautas, aplicadas de manera simultánea en la observación de las clases, las que medirán la *formalidad* de las clases (manejo grupal, metodologías y estrategias pedagógicas, además de los instrumentos de evaluación) y la *enseñanza de la geografía* (localización, distribución y la interrelación o diferenciación espacial).

Para el entendimiento generalizado de los resultados de la observación, se interpretará cada ítem por separado²⁸(Anexo 1.1). Primero, se analizará la *formalidad* de las clases observadas, las que a su vez estarán subdivididas en el *manejo grupal, metodología y estrategias pedagógicas* utilizadas y los instrumentos de *evaluación* utilizados durante el desarrollo de las clases.

Las observaciones de las clases se realizaron en un ambiente normal de clases, sin intervención directa del observador, aislado del grupo curso en un extremo del aula, tratando de no condicionar el normal desarrollo de la clase. Antes de empezar con el vaciado de la información, es pertinente señalar que el observador causó algo de incomodidad en el docente los primeros 10 a 15 minutos de la primera clase observada, luego de esto el docente encargado de impartir la clase se despreocupó del observador y se centró en la misma.

El número de clases observadas fueron sólo dos, considerando que el investigador realiza clases en el mismo establecimiento observado en niveles superiores (Enseñanza Media), se consideró pertinente el reducido número de clases, ya que el grupo de alumnos estudiado mayoritariamente continúa en el establecimiento hasta acceder a la Enseñanza Media y la cercanía con el docente permite enriquecer el conocimiento concerniente al grupo curso.

4.2.1 Formalidad.

Tal como ya se ha señalado, en este apartado referente a la observación de clases se busca dilucidar antecedentes que permitan dar respuestas a los objetivos de investigación. Para una comprensión cabal del apartado, éste se dividirá en los siguientes ítems de observación: manejo grupal, metodología y estrategia pedagógica e instrumentos evaluativos.

4.2.1.1 Manejo grupal.

Inicialmente se observó el manejo grupal por parte del docente a cargo, considerando la existencia de un desarrollo armónico de la clase. Sobre este punto, tal cual señaló posteriormente el docente, *los jóvenes se comportaron bastante bien...* Dando a entender que el normal comportamiento de éstos no era generalmente así. El propio docente observado señala a continuación que fue debido a la presencia de una “*persona ajena a la*

²⁸ La presentación de las pautas de observación se expondrán en el apartado ANEXOS.

clase” lo que determinó el comportamiento de los alumnos, aludiendo al observador. Lo relevante, es que el normal desarrollo de la clase permitió la entrega de los contenidos propuestos por el docente, existiendo así un clima adecuado para el desarrollo de éstos. Desde la experticia docente, se subentiende que el concepto de “adecuado” no significa que los alumnos estuvieron en completo silencio durante la totalidad de la clase, o que prestaron atención a cabalidad a las explicaciones desarrolladas por el docente, ni mucho menos que el trabajo en las actividades estuvo plenamente centrado en la tarea asignada. Sin embargo, se percibe un interés por querer aprender por parte de los alumnos, pero que va disminuyendo conforme avanza la hora de clase. De hecho, la disposición por aprender está, pero se produce un letargo en los alumnos aventajados al tornarse repetitivo el discurso por momentos, lo que genera distracciones momentáneas en los educandos.

4.2.1.2 Estrategia pedagógica.

Como la finalidad de la investigación busca clarificar los principales problemas en la apropiación de contenidos geográficos, sólo se realizara una alusión referencial a los distintos métodos de enseñanza utilizados hoy en día por los docentes en el aula, considerando que *su selección y aplicación dependen de las condiciones existentes para el aprendizaje de las exigencias que se plantean y de las especificidades del contenido* (Vargas, 2009).

Con respecto a la metodología de enseñanza y las estrategias pedagógicas propuestas por el docente, existen algunos problemas estructurales que es preciso mencionar. Antes de todo, es importante señalar que el método utilizado por el docente se centra particularmente en la organización. Sin embargo, el objetivo de la clase no es presentado con claridad a los alumnos. Más bien se presenta el tema de manera general, de forma ambigua y poco precisa, a pesar de encontrarse éste especificado en la planificación presentada por el docente (Anexo 1.2). En lo referente a la inducción de los contenidos tratados (*La expansión del Cristianismo y la propagación del Islam*), ésta resulta bien desarrollada, con una concordancia entre los temas propuestos en la clase anterior y las observables. De modo tal, el alumno logra recordar lo tratado en la clase anterior²⁹ activando los

²⁹ Se utiliza el concepto “recordar”, ya que la gran mayoría de los estudiantes no tienen hábitos de estudios desarrollados, siendo labor del docente retomar los contenidos tratados en la clase anterior casi en su totalidad para generar la inducción a los nuevos contenidos.

conocimientos previos que permitan incorporar los nuevos contenidos propuestos por el docente. Aun cuando los alumnos logran conectarse con la explicación, esta conexión queda sólo en la escucha, dado que el modelo tradicionalista de enseñanza³⁰ prima en el desarrollo de la clase, dejando al alumno relegado como un espectador del discurso propuesto por el docente. En este ámbito, sólo dos alumnos, de un total de 31 en sala, toman apuntes de las explicaciones dadas por el docente. Cabe decir, que esta actitud es recurrente en los demás sectores de enseñanza, transformándose en una particularidad del grupo curso observado.

Ahora bien, la presentación de los temas propuestos por el docente presenta técnicas organizativas deficitarias. En lo que se refiere a dichas técnicas (mapas conceptuales, cuadros de síntesis, esquemas comparativos, entre los observados en las clases.), éstas no permiten entender con claridad la propuesta de manera inicial, sino más bien se van haciendo explícitas durante el transcurso de la clase. Durante el desarrollo de la misma, el docente va creando esquemas organizativos (punteo de los temas tratados), pero que evidentemente surgen de la espontaneidad, no proporcionando a los alumnos una técnica clara de elaboración de esquemas o pautas³¹, no permitiendo evidenciar la intencionalidad de la misma. Para el caso particular de las dos clases observadas, éstas se basaban en la utilización de PowerPoint como recurso de enseñanza (Anexo digital), utilizando textos explicativos, pero que no cumplen cabalmente su objetivo, ya que desde la distancia (fondo de la sala) los colores de las letras se mimetizan con la imagen de fondo seleccionada.

Considerando lo anteriormente expuesto, al no existir una claridad en la propuesta organizativa de los contenidos por parte del docente, las técnicas utilizadas por éste no fomentan el desarrollo adecuado de las destrezas que permitan facilitar el aprendizaje en los alumnos. En este sentido, y a modo de ejemplo, generalmente los alumnos copian los textos expuestos en los PowerPoint desde la pizarra sin prestar atención a la explicación complementaria que va realizando el docente, situación que se podría evitar si la

³⁰ Éste modelo de enseñanza se basa en la simple “transmisión” de conocimiento desde el profesor al alumno, partiendo de la base que el alumno es un individuo sin participación activa en su proceso de aprendizaje, entendiendo al educando como un mero receptor.

³¹ La problemática se acentúa cuando los docentes critican a los alumnos por no saber estudiar, pero cuando tienen la posibilidad de corregir estos problemas en el normal desarrollo de las clases no lo hacen, no existiendo una intencionalidad en la técnica de enseñanza aprendizaje. Particularmente en la confección de resúmenes, síntesis, cuadros esquemáticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, entre los más utilizados en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

preparación del material no se centrara en un texto, sino más bien en un esquema o mapa conceptual, que permita al alumno seguir tanto la explicación, como dejar el registro de esta en su cuaderno. En este sentido, como los alumnos no van desarrollando la habilidad para la toma de apuntes, lamentablemente llegan a la Enseñanza Media³² sin esta destreza aprendida, dado que los docentes de enseñanza básica se centran mayoritariamente en la entrega de contenidos académicos, más que en desarrollar habilidades en los alumnos que optimicen el aprendizaje. Con todo, la destreza más desarrollada en los alumnos, y que se logró apreciar plenamente en las observaciones, es el desarrollo de la lectoescritura, además de la retención memorística de los contenidos a través del dictado de algunas definiciones y la copia de contenidos desde la pizarra.

Con respecto a las actividades de desarrollo realizadas en las clases observadas, analizadas éstas desde la taxonomía de Bloom, sólo se centran en desarrollar los 3 niveles cognoscitivos iniciales (conocer, comprender y aplicar). (Anexo 1.3). En este sentido, es importante señalar que las actividades realizadas en la clase son las propuestas por el texto escolar entregado por el Ministerio de Educación³³. Si bien es cierto, las instrucciones para las actividades quedan explícitas, el docente no se cerciora de que éstas fueron entendidas cabalmente por los alumnos.

4.2.1.3 Instrumentos evaluativos.

Por último, en lo concerniente a los instrumentos evaluativos utilizados en las clases observadas, no existe una evaluación formal escrita, sino más bien ésta se desarrolla de manera oral al término de la clase, centrada en preguntas específicas al grupo curso, a las que los alumnos responden a través de una lluvia de ideas de manera conjunta, tornándose las respuestas poco claras. En efecto, al no preguntar el docente de manera dirigida a un alumno en particular, todos los alumnos que saben la respuesta responden al unísono. De hecho, lo que ocurre es que generalmente las respuestas de los alumnos se van complementando entre ellos, ya que al responder espontáneamente los errores y aciertos se mezclan en una especie de respuesta conjunta. En este punto, es de vital importancia que el

³² Para la reflexión se considera Enseñanza Media desde Iº medio a IVº medio, pese a que el séptimo “básico” hoy es parte de la Enseñanza Media.

³³ Texto escolar séptimo básico (NB5), editorial Marenostrum, año 2010.

docente tenga la precaución de dar el tiempo adecuado para la evaluación de los logros individuales de aprendizaje para varios alumnos (mínimo 5) al cierre de la clase.

Por otra parte, es importante señalar que las preguntas dirigidas a los alumnos en todo momento buscan evidenciar si los logros de aprendizaje fueron alcanzados. Sin embargo, al no dar el tiempo adecuado a cada alumno para que demuestre si logró erigir los aprendizajes propuestos para la clase por el docente, no se tiene una certeza absoluta de si dicho logro se alcanzó.

No obstante, como el objetivo de la clase no fue presentado de manera clara en las clases observadas, la evaluación final concuerda parcialmente con los objetivos iniciales propuestos por el docente.

4.2.2. Enseñanza de la geografía

El siguiente apartado tratará de dilucidar las hipótesis investigativas iniciales, señaladas a continuación.

A) Debido a un errado mapa mental en los alumnos se produce una distorsión en la percepción de las dimensiones absolutas, la espacialidad, la localización y distribución.

B) Existe una deficiente estructuración en los mapas cognitivos de los alumnos, ya que éstos se desarrollan desde un conocimiento metafórico y no desde la realidad.

Las dos hipótesis serán refutadas desde el análisis interpretativo de los contenidos tratados en las clases observadas, centradas en *La expansión del Cristianismo y la propagación del Islam*. Así, para una mejor comprensión, se analizará la enseñanza de la geografía a través de dichos contenidos desde tres criterios distinguibles y observables; *localización, distribución y la interrelación o diferenciación espacial*.

4.2.2.1 Localización.

Como ya se ha señalado, el docente observado tiene la particularidad de ser un profesor especialista que realiza clases en enseñanza básica. En este sentido, se puede deducir que el lenguaje técnico utilizado por el docente es adecuado, pero para sorpresa del observador, esto no sucede. Más bien es una mezcla entre la informalidad y la formalidad en la utilización de conceptos geográficos durante el normal desarrollo de la clase. Para

ejemplificar, una simple indicación direccional a los alumnos... *a la izquierda del mapa* (considerando como referencia la observación de la pizarra desde el fondo del aula)...en vez de indicar *en el sector occidental* del mismo o señalar *en la parte más baja del mapa*, y no *en la zona sur* de éste. En este sentido, los puntos cardinales *norte* y *sur* son utilizados de manera común, no así *oriente* y *occidente*, como ya se señaló. Además, en ningún momento se escucha al docente mencionar ubicaciones como *noreste* o *suroeste*. Todo esto en el desarrollo de la explicación del por qué se produjo la expansión del Cristianismo por Europa y del Islam por el norte de África, Medio Oriente y el sur de España.

Al comentar la situación con el docente, éste señala que el nivel de los alumnos no permite utilizar un lenguaje más técnico, argumentando que *como no lo han desarrollado en los cursos anteriores es difícil que lo asimilen rápidamente ahora*³⁴. Además, enfatiza en que mientras los alumnos entiendan el proceso histórico propuesto para la clase se cumple el objetivo inicial de la misma, dejando de lado la pulcritud técnica en la utilización de conceptos geográficos en el normal desarrollo de las explicaciones en el aula.

Con respecto a la utilización de los mapas presentados a los alumnos³⁵ durante las clases observadas la tónica se mantiene; lenguaje técnico impreciso y poca pulcritud en su utilización. Al momento de presentar el mapa a los alumnos el docente señala: *presten atención acá.. miren allá.. fíjense aquí...* No demostrando precisión ni manejo técnico de los conceptos geográficos. Desde la práctica docente, al momento del encuentro con los alumnos de Primero Medio, éstos utilizan los mismos “modismos” para señalar puntos referenciales en un mapa, ubicación o localización. Sin embargo, el marco territorial analizado queda clarificado en su macro estructura, indicando el continente, país o ciudad cuando corresponda, posicionando a los alumnos en el contexto geográfico que corresponde. A pesar de lo antes señalado, en ningún momento el docente realiza una conexión entre el mapa presentado (ninguno de ellos) y las distancias absolutas en las que se desarrollaron los procesos históricos descritos, impidiendo a los alumnos asociar las dimensiones de los territorios presentados en el mapa con un espacio territorial real. A modo de ejemplo, sobre la explicación, el docente puede señalar que el territorio de la

³⁴ Aludiendo a que lo que realmente importa es cumplir con los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación en los plazos estipulados por éste en el cronograma anual.

³⁵ Los mapas expuestos fueron: Imperio Carolingio, Imperio Romano de Occidente, Reino Franco, Expansión del Imperio Carolingio, Tratado de Verdún, Tratado de Meerssen y la Expansión del Imperio Árabe.

actual Italia es similar al viaje que se realiza desde la ciudad de Los Ángeles a la ciudad de Puerto Montt ida y regreso o desde la ciudad de Los Ángeles a la ciudad de La Serena. Así, el alumno asocia el concepto metafórico de distancia presentado en el mapa con la realidad cercana a éste.

En último lugar, la dirección de los procesos históricos explicados en el mapa queda entendida con claridad para los alumnos (oriente, occidente, norte y sur), logrando evidenciar el proceso de aprendizaje, lamentablemente, con un lenguaje geográfico poco técnico, pero con un entendimiento histórico adecuado sobre la expansión del Cristianismo y el Islam.

4.2.2.2 Distribución.

Con respecto a la utilización de lenguaje técnico en lo referente a la distribución geográfica, el enfoque académico propuesto por el docente no lo hace patente. No existe vinculación entre los diversos climas, ecosistemas, macro estructura, ubicación y distribución de la población analizada. En efecto, la presentación del tema por parte del docente sólo se centra en clarificar los límites administrativos en los diversos mapas trabajados en clases, pero a través de una explicación sencilla y referencial, sin realizar una alusión a las condiciones climáticas (elementos y factores del clima), orografía o ecosistema de la zona. A modo de ejemplo, cuando se presentan los pueblos bárbaros se menciona que el antiguo reino de Odoacro corresponde al actual territorio de Italia, el Reino Visigodo a parte de la actual España y Francia, pero no se alude las características de relieve, clima ni vegetación que permitan entender del porqué de la distribución de la población en dichas zonas. De este modo, la distribución de la población no se señala en la explicación, dando a entender que ésta es equitativa en todo el territorio demarcado por un color determinado.

De igual manera, en lo respectivo a la conformación cultural de los pueblos analizados y la vinculación de ésta con los fenómenos naturales que ocurren en las zonas geográficas estudiadas, el docente no menciona ninguna relación entre cultura y fenómenos naturales. Ahora bien, tampoco se realiza una definición de cada proceso por separado, centrando el discurso sólo en los límites territoriales característicos de cada pueblo o proceso presentado como ya se ha mencionado con anterioridad.

A modo de síntesis, el docente no explicita que el rasgo cultural de los pueblos analizados se condiciona por el tipo de fenómeno natural al que los diversos pueblos estudiados se ven expuestos. Así mismo, no se enfatiza que todo fenómeno en el espacio es considerado como un espacio ocupado, con una superficie, forma o contorno definido. La mención referente al intervencionismo en el medio natural por parte del hombre no es señalada en ningún momento.

4.2.2.3 Interrelación o diferenciación espacial.

Al igual que en los apartados anteriores alusivos a los recursos dialécticos utilizados por el docente en la enseñanza de la geografía, en lo respectivo a la interrelación o diferenciación espacial, no tiene variación. El lenguaje utilizado tiene un nivel de precisión deficitario, y como se ha mencionado, las explicaciones carecen de terminología adecuada para clarificar la diferenciación espacial o interrelación que existe entre los diversos pueblos estudiados en clase. De hecho, el discurso se centra en evidenciar la importancia de sucesos empírico-históricos por sobre las condiciones naturales del medio en el cual se generan dichos acontecimientos, abordando la problemática histórica con un sesgo geográfico.

Con respecto a la ubicación espacial, ésta es presentada por el docente desde el desarrollo macro, señalando el continente respectivo y el país actual perteneciente al territorio estudiado. Sin embargo, esta presentación de los países es comprensible para los alumnos, mayoritariamente, en el continente europeo, ya que cuando el docente comienza a preguntar por los países que actualmente conforman el norte de África y Medio Oriente, se manifiesta un desconocimiento generalizado de éstos, agudizándose la problemática cuando se les solicita que los ubiquen en el territorio continental. Es pertinente aclarar que los países europeos son más cercanos en “nombre” para los alumnos, pero en ningún caso existe una precisión para ubicarlos de manera correcta en el mapa, tal cual como se demostrará en el análisis de la prueba diagnóstica donde se evidencia dicha problemática.

En lo respectivo a la relación tiempo y espacio, la vinculación propuesta por el docente se centra en la cronología de la expansión territorial, tanto del Cristianismo como del Islam, los períodos de duración de los procesos señalados y la ubicación de los límites fronterizos de estos.

En relación con el desarrollo de las sociedades y las respuestas que estas tuvieron que dar ante las problemáticas presentadas por la naturaleza, el docente no realiza una vinculación entre los fenómenos naturales característicos de cada zona geográfica y los tipos de civilizaciones resultantes de la adaptación del hombre al medio geográfico en que se desenvuelve. Acá, lastimosamente, no se trabajó la perspectiva natural ni el entorno geográfico, sino más bien, sólo los procesos socio-históricos validados desde una percepción de la historia fáctica.

4.2.3 Experticia docente

El docente observado presenta un dominio general acorde a las exigencias para abordar los contenidos tratados. Para el enriquecimiento de la investigación, es preciso señalar que el docente es un especialista en el área de enseñanza de la historia y geografía en enseñanza media. Se desempeña desde ya hace varios años, como profesor de enseñanza básica en los niveles de segundo ciclo básico desde 5to a 8vo. Este factor es preponderante para entender que el nivel de dominio disciplinar es elevado, la experticia queda demostrada en cada intervención, pero carece de la profundidad, estructura y especificidad geográfica. En este sentido, la vinculación histórico-geográfica no se aprecia a simple vista, dándose durante el desarrollo de las clases de manera esporádica. No obstante, la vinculación entre la disciplina histórica y la de las ciencias sociales queda explicitada en múltiples intervenciones del docente.

En relación a lo antes mencionado, el enfoque de enseñanza propuesto por el docente responde a una interpretación positivista de la enseñanza de la historia, basada en guiar los tiempos y contenidos académicos para que los alumnos logren el aprendizaje, a través de la retención de contenidos y habilidades específicas, fundados en datos memorísticos.

4.2.4: Ambiente en el aula.

Durante la observación de las clases, como ya se ha mencionado, el ambiente en el aula permite el normal desarrollo de éstas sin mayores sobresaltos. Considerando el grado de maduración mental acorde a la edad que poseen los alumnos de NB5 (12 a 13 años), el comportamiento fue bastante aceptable. No obstante, se sigue observando la subdivisión del

aula en cuanto a la ubicación de los alumnos en “adelante”, al “medio” y “atrás”, siendo estos últimos los que mayormente se desconcentran de las explicaciones del docente. En este sentido, se valida a creencia clásica de que los alumnos que se ubican “adelante” prestan más atención, participan más activamente y atienden mejor a las consulta del docente, que los alumnos que se sientan “atrás”. Sin embargo, es de vital importancia aclarar que esta tónica no se aplica en los cursos de Enseñanza Media, particularmente en NM3 y NM4, en donde no tiene relación directa la ubicación del alumno al interior del aula con su proceso de aprendizaje, esto considerando el grado de madurez mental adquirido conforme avanza su edad biológica, obviamente con las excepciones correspondientes.

En lo referente al proceso de aprendizaje, hoy en día existe un factor que incide directamente en la apropiación de contenidos en el aula, que lamentablemente se ha masificado a un ritmo acelerado y que probablemente siga creciendo. La referencia alude a los aparatos tecnológicos utilizados cotidianamente por lo alumnos y que, al parecer, son parte esencial de su día a día. Entre los más utilizados por éstos destacan el celular, aparatos de reproducción musical, en menor medida el iPod y el computador portátil. Para el caso del establecimiento observado, los dos primeros corresponden a los elementos distractivos más utilizados por los alumnos.

4.2.5: Material didáctico utilizado

En las observaciones realizadas en el aula, la utilización de diapositivas presentadas a través del programa computacional Microsoft office PowerPoint fue predominante. Desde la propuesta docente, las clases se presentaron en base a la interpretación de mapas políticos y la definición de procesos y acontecimientos concadenantes explicativos del proceso de expansión del Cristianismo por Europa y del Islam por el norte de África y Medio Oriente. Además, el docente trabajó el material complementario (texto introductorio) utilizando el texto escolar propuesto por el Ministerio de Educación (editorial marenostrom, séptimo básico, año 2010).

Con respecto a la utilización de diapositivas, el docente no tuvo la disposición para entregar el material utilizado en el aula a los alumnos, argumentando posteriormente: *si se le entrega el PowerPoint a los alumnos éstos no anotan ningún apunte durante la clase*, enfatizando en que la estrategia era “obligar” a los alumnos a estar pendientes del

desarrollo de la ponencia. En este sentido, es pertinente señalar, que el docente entregaba los espacios adecuados a los alumnos para que fuesen registrando desde la pizarra las definiciones específicas señaladas por éste y los apuntes individuales de los alumnos.

Atendiendo a lo antes señalado, lamentablemente, el docente no entrega los mapas presentados de forma digital en las clases a los alumnos posteriormente de manera impresa. Así, los alumnos no pueden consultar posteriormente los mapas presentados, ya que estos son distintos a los que entrega como apoyo el texto escolar.

4.3 Análisis general de resultados evaluación diagnóstica.

El instrumento de evaluación diagnóstica corresponde a una prueba escrita aplicada a un universo de 31 alumnos y cuyo diseño otorga un tiempo estimativo entre 60 y 90 minutos para responder. La evaluación fue aplicada por un docente del establecimiento que no tenía relación directa con la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (religión)³⁶. A su vez, se procuró que el horario de la evaluación fuese entre las 09:45hrs. y las 11:15hrs. para que los alumnos estuvieran lúcidos y animosos al momento de responder el instrumento.

La evaluación consta de tres criterios observables generales, que se consideran esenciales para la interpretación del desarrollo de la apropiación de contenidos geográficos en los alumnos y su percepción geográfica. *Ubicación, medición y forma.*

La intencionalidad del instrumento de evaluación es dar respuestas a las preguntas iniciales de investigación, que buscan evidenciar qué características tienen los mapas cognitivos de los alumnos que permiten la apropiación de conocimientos geográficos en éstos³⁷. Igualmente, se pretende clarificar cuál es el real conocimiento geográfico que poseen los estudiantes de NB5, tomando como referencia los distintos niveles de logro que propone el mapa de progreso en geografía propuesto por el ministerio de educación³⁸.

³⁶Los alumnos no recibieron ayuda de ningún tipo. Esto para tratar de detectar todos los elementos académicos deficitarios que influyen en el proceso educativo.

³⁷Nota aclaratoria: Los resultados del diagnóstico están desarrollados en base a un total de 31 pruebas válidamente emitidas. Asimismo, para desarrollar el posterior análisis se usarán sólo porcentajes que corresponderán al número total de alumnos que responden.

³⁸Mapas de Progreso del Aprendizaje Espacio Geográfico Material elaborado por la Unidad de Currículum, UCE. www.curriculum-mineduc.cl ISBN: 978-956-292-201-2 Registro de Propiedad Intelectual N° 175.495

De los resultados generales, menos de un 30% de los alumnos aprobó el instrumento completo (puntaje ideal / puntaje obtenido = Nota³⁹). El interés de la investigación está centrado en evidenciar el real conocimiento temático que poseen los alumnos y no sólo en el resultado general obtenido.

A continuación se realizará un desglose de las preguntas aplicadas en el diagnóstico, el cual pretende vislumbrar el real conocimiento que poseen los alumnos de NB5 referente a las nociones básicas geográficas.

4.3.1 Problemas detectados en los alumnos referentes a la *ubicación espacial*.

A continuación se analizarán en detalle las respuestas entregadas por los alumnos y la relevancia de las mismas, evidenciando la presencia o ausencia de los niveles cognitivos mínimos con los que debe contar un alumno de NB5 (11 o 12 años de edad).

Para dar un orden estructural, se enunciarán las preguntas aplicadas en el instrumento de diagnóstico (*Anexo 1.4*) de manera desglosada, lo que permitirá clarificar el tipo de mapa cognitivo que poseen los estudiantes en estudio y cuanto de éste se acerca a los niveles de desarrollo cognitivo propuestos por el Ministerio de Educación a través de los Mapas de Progreso del Aprendizaje Espacio Geográfico.

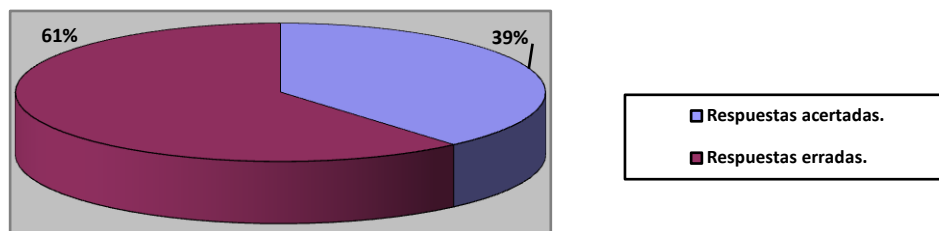
Las preguntas se enunciarán con letra cursiva y centralizada, siendo la respuesta correcta aquella que se expone con subrayado.

Pregunta 1:

Los paralelos van desde los cero grados en la línea del Ecuador hasta los 90 grados en los Polos,

Alameda 1371, Santiago. Ministerio de Educación. Este propone siete niveles de logro, desde el nivel inicial centrado, la localización, posicionamiento relativo, proximidad, dirección y distribución (por mencionar algunos), hasta un nivel de interpretación más elevado centrado en establecer relaciones, interpretación e integración de problemas geográficos y la formulación de hipótesis elaboradas respecto de lo anterior.

³⁹Entiéndase por aprobación nota igual o superior a 4.0. Además la nota máxima de aprobación no superó la nota 5.5.

Porcentaje de aciertos y desaciertos.

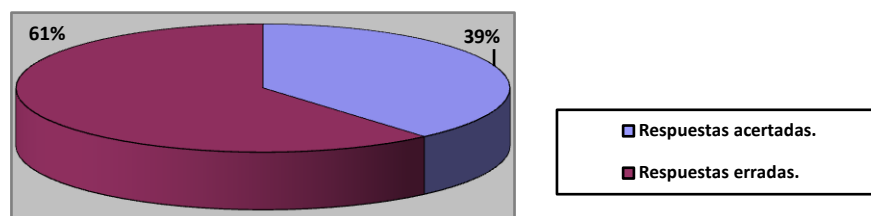
La cantidad de alumnos que logró responder de manera satisfactoria fue tan sólo un 38,7 % y los que respondieron de manera incorrecta fueron el 61,3 % restante, ya que no existieron omisiones. De la estadística se desprende que la capacidad de ubicación macro en un mapa por parte de los alumnos, tomando como referencia la línea del ecuador, es deficitaria y no permite crear un mapa cognitivo certero de la real distribución, ubicación y tamaño de los continentes, países y ciudades respectivamente.

Al no existir una precisión con respecto a la cantidad total de paralelos por parte de los alumnos, éstos distorsionan el real tamaño de las dimensiones del planeta (teniendo en consideración que entre cada grado de latitud existen unos 111,5 kilómetros aproximadamente). Alrededor del 90% de los alumnos que respondieron de manera errada a la pregunta, manifestó que los paralelos se extendían desde los cero grados hasta los 180. Esta confusión se puede relacionar al mal concepto asociativo de “paralelo”, ya que los alumnos asocian el paralelo a los meridianos (vertical), así mismo los meridianos (horizontal) los asocian a la mitad, pero una mitad horizontal.

Pregunta 2:

Los meridianos corresponden a líneas imaginarias de la superficie terrestre representadas en un mapa y orientadas de Este a Oeste y de Oeste a Este, según corresponda, y que se extienden entre los grados 0 a 180,

Porcentaje de aciertos y desaciertos.

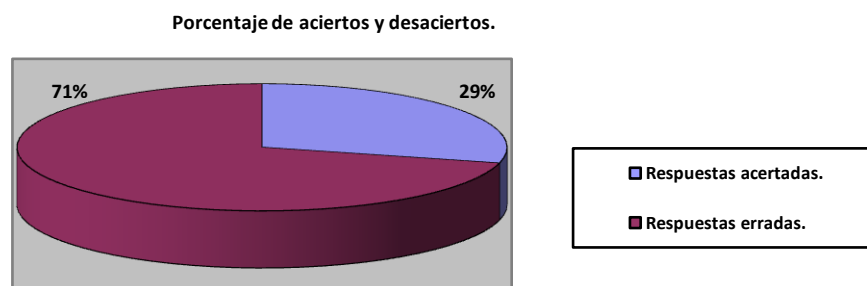


Nuevamente el 38,7% de los alumnos logró responder acertadamente y pudo señalar claramente que los meridianos van desde el 0° a los 180° . La mitad de los alumnos que respondieron de manera errada confundieron a los meridianos con los paralelos al señalar que los meridianos se extendían desde el 0° a los 90° .

Es importante señalar que esta confusión en los alumnos se agudiza aún más por no tener éstos una precisión en el uso de la terminología adecuada.

Pregunta 3:

Otra manera de referirnos a los paralelos es: Latitud,



Sólo 9 alumnos respondieron de manera acertada. El no tener claridad en la ubicación específica de los paralelos (*latitud*), por ejemplo, limita su capacidad de abstracción e induce considerablemente a una posible respuesta errónea por parte del alumno ante una pregunta de comprensión lectora. Si un estudiante tiene claro que nuestro territorio nacional comienza en la latitud sur de 17° y fracción y se extiende hasta los 53° y fracción de latitud sur, puede deducir que los grandes contrastes climáticos en nuestro país se deben a su gran extensión territorial y llevarlo a múltiples cuestionamientos, por mencionar uno ¿por qué razón existe en nuestro país un desierto en una zona climática que por latitud corresponde al trópico?, lo que promueve el desarrollo de su razonamiento lógico, la capacidad de asociación, abstracción e inferencia, entre otros.

Pregunta 4:

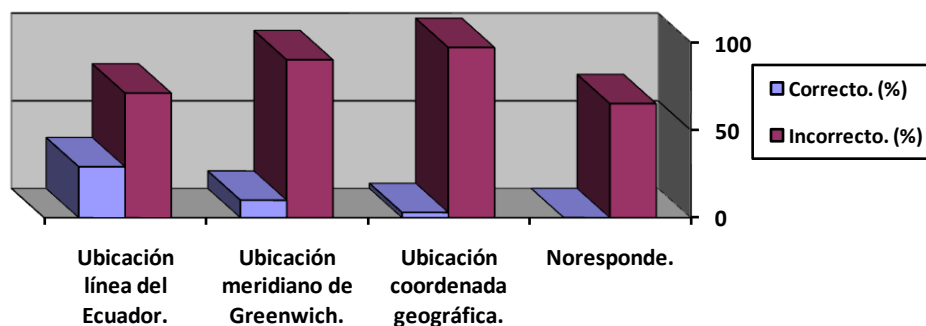
Tracen sobre un mapamundi político mudo la línea del Ecuador y el meridiano de Greenwich lo más preciso posible.

En la revisión de las evaluaciones se logra inferir que el principal problema para lograr ubicar de forma clara y precisa la latitud cero, se basa en tomar como referencia el margen del mapamundi presentado a los alumnos y éstos sólo se ciñen a calcular la mitad de dicho mapa, ubicando la línea imaginaria del Ecuador, en la mayoría de los casos, sobre la zona sur de Estados Unidos. Dicho sea de paso, no existió una prolijidad en el trazado de dichas líneas, lo cual es preocupante, ya que se deduce que el alumno no tiene una real noción de la relevancia de poder dividir de forma imaginaria nuestro planeta, ni de la gran cantidad de asociaciones que se pueden realizar. A modo de ejemplo, desde un punto de vista climático, hemisferio norte-invierno, sur-verano, o lograr comprender que la distancia que existe entre un lugar de la superficie terrestre en relación con la línea del Ecuador, en forma “paralela” se denomina latitud, proporcionando ésta a su vez una localización certera de un lugar respecto del Ecuador, ya sea hacia el norte o el sur en cada hemisferio.

Pregunta 5:

Marcar en el mapamundi con un asteriscoaproximadamentela siguiente coordenada: 10° de Latitud Sur – 90° de Longitud Oeste,

Resultados ubicación referencial en mapa mundi.



Los resultados son abrumadores. Sólo un alumno pudo ubicar la coordenada geográfica sin mayor dificultad, nueve ubicaron de buena manera la línea del Ecuador y tan sólo tres el meridiano de Greenwich. Lo más preocupante es que veinte alumnos del total de evaluados (65 %), no ubicaron de manera acertada la coordenada, no trazaron la línea del Ecuador donde correspondía y no lograron plasmar correctamente el meridiano de Greenwich.

Para obtener una mejor lectura con respecto a la interpretación de los resultados específicos, se desglosó la pregunta en cuatro criterios. Los números al costado derecho de cada criterio corresponden al número de aciertos y la cantidad total de alumnos respectivamente, a excepción de la letra “d”, en donde se señala el número de respuestas incorrectas.

a) Ubicación línea del Ecuador:	9 / 31
b) Ubicación meridiano de Greenwich:	3 / 31
c) Ubicación Coordenada geográfica:	1 / 31
d) No responde ninguna de las anteriores:	20 / 31

Los últimos dos criterios aplicados en el ítem *ubicación*, uno de éstos corresponden a la ubicación de los países de América del Sur, más específicamente, en orden aleatorio: Chile, Brasil, Paraguay, Venezuela, Perú, Bolivia, Argentina y Colombia. Además, se solicitó a los alumnos que completaran el nombre del continente en el cual se ubican los países antes señalados. 21 alumnos respondieron correctamente América, de los cuales 10 complementaron señalando América del sur. 3 alumnos señalaron que el nombre del continente era Europa y 7 no respondieron a la pregunta.

Pregunta n° 6:

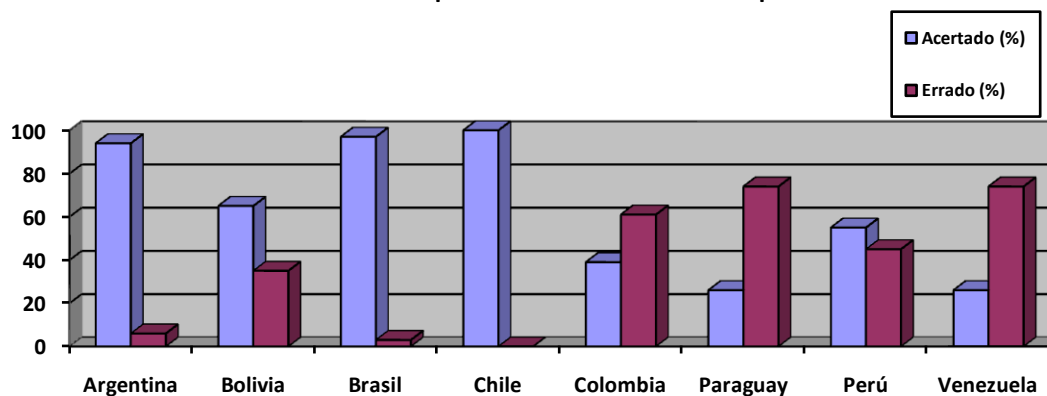
Ubica en el mapa los siguientes países, escribiendo el número de dicho país en el mapa mudo presentado a continuación. Completa el nombre del continente.

Mapa presentado en la evaluación diagnóstica.



En lo respectivo a la ubicación en el mapa de los países de América del Sur, y tal como se observará en la tabla posterior, sólo se seleccionó a aquellos países que tienen una cercanía económica, cultural y social con nuestro país, siendo éstos los que mayoritariamente se mantienen en el imaginario colectivo de las personas en nuestra sociedad. Lo que se pretende es clarificar la asociación del nombre del país con su ubicación territorial.

Resultados ubicación de países sudamericanos en mapa mudo.



Tal como se esperaba, el 100% de los alumnos pudo asociar al país de Chile con el territorio delimitado en el mapa mudo. Asimismo, Brasil y Argentina, con un 97% y 94% respectivamente, fueron los países que se ubicaron sin mayores dificultades. Una interpretación de dichos porcentajes corresponde al tamaño territorial de Brasil, indicándose éste como el país más grande de América, y la cercanía territorial de Argentina con nuestro país. Sin embargo esta lógica entra en cuestionamiento cuando analizamos los porcentajes referentes al Perú y Bolivia, con un 55% y 65% de aciertos respectivamente. La razón de este fenómeno, se explicaría en el deficiente trabajo ilustrativo y asociativo con

que se trabaja en los cursos primarios, particularmente la cartografía de América, razón por la cual la costa del Océano Pacífico y los países que componen dicho espacio territorial, resulta poco clara para los alumnos. De hecho, la mayoría de los errores asociativos se produjo al confundir la ubicación territorial de Colombia, Perú y Bolivia. Tal como se indica en la siguiente tabla.

Tabla n° 1: *Ubicación de los países americanos en un mapa mudo de América del Sur.*

País	Alumnos que acertaron	Porcentaje aciertos	Alumnos que erraron	Porcentaje errores	N° total de Alumnos
Chile	31	100 %	0	0 %	31
Brasil	30	97 %	1	3 %	31
Paraguay	8	26 %	23	74 %	31
Venezuela	8	26 %	23	74 %	31
Perú	17	55 %	14	45 %	31
Bolivia	20	65 %	11	35 %	31
Argentina	29	94 %	2	6 %	31
Colombia	12	39 %	19	61 %	31

A su vez, los países menos reconocidos por los alumnos fueron Paraguay y Venezuela, con tan sólo una 26% de aciertos. En este sentido, se entiende la poca precisión de los alumnos, esto debido a que en la entrega de los contenidos históricos ambos países no presentan una relación directa con nuestro país y son sólo mencionados en algunos procesos particulares. A modo de ejemplo, y considerando sólo una atenuante, el proceso de independencia de los países de América es presentado como un acontecimiento conjunto, donde Venezuela se presenta como gestor del proceso de la mano de Simón Bolívar, pero no existe una real noción de donde queda Venezuela o cuál es su forma.

Pregunta n° 7:

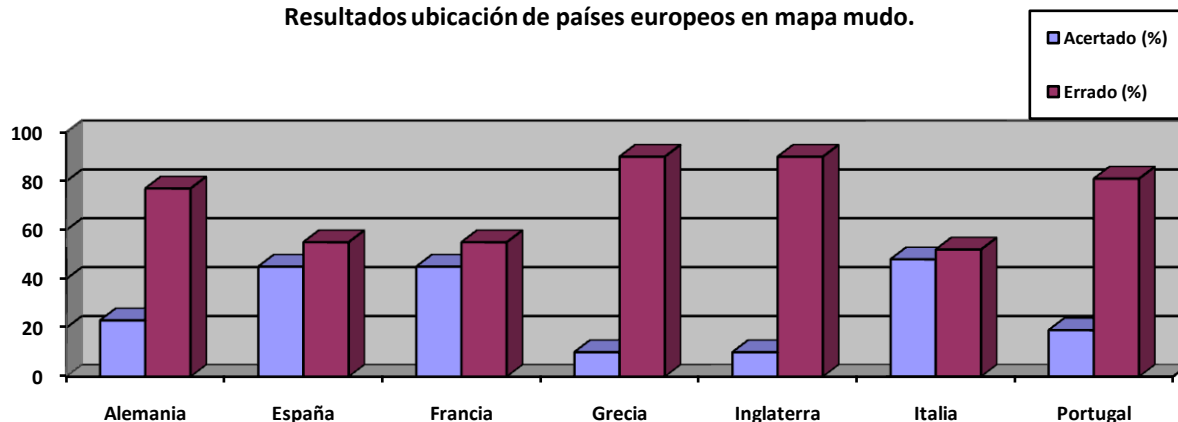
Ubica en el mapa los siguientes países, escribiendo el número de dicho país en el mapa mudo presentado a continuación. Completa el nombre del continente.

Mapa presentado en la evaluación diagnóstica.



Esta pregunta pretende evidenciar el real conocimiento que poseen los alumnos con respecto a la ubicación de los países europeos que han influido directa e indirectamente en la cultura de nuestro continente a lo largo de la historia. Para entender de mejor modo, y al igual que en la pregunta anterior, se presentarán los resultados a través de un gráfico de barras y posteriormente una tabla estadística, señalándose consecutivamente las interpretaciones correspondientes.

Resultados ubicación de países europeos en mapa mudo.



Inmediatamente llama la atención que ningún país propuesto tiene un porcentaje de acierto superior al 50%. Es importante señalar que los 3 países con mayor cantidad de aciertos corresponden a Italia, Francia y España, entendiendo que estos países son los que han influido directamente en el proceso de conformación de la identidad latinoamericana, permaneciendo en la retina de los alumnos, aun cuando no se estudien constantemente ni se hayan interiorizado, lo que queda de manifiesto en el bajo porcentaje de aciertos obtenidos por los alumnos, siendo Italia el país mejor precisado en el mapa, pero que tan solo un 48% de los alumnos pudo ubicar de manera correcta.

Ahora bien, Inglaterra y Grecia corresponden a los países que los alumnos no pueden asociar a su territorio de manera exacta, solo un 10% de los alumnos lograron ubicar a estos países de manera correcta. En este ámbito, resulta preocupante que los alumnos no logren ubicar particularmente a Inglaterra, siendo ésta en su condición de isla relativamente sencilla de ubicar en Europa, además de considerar su relevancia histórica en los procesos sociales del mundo occidental. Pero esta ubicación “obvia” se daría si los contenidos históricos estuviesen relacionados permanentemente con los geográficos en cada una de las intervenciones del docente, utilizando el mapa continuamente en la explicación de cada proceso histórico, no tan solo en el grupo curso observado, sino que en todo el proceso de la enseñanza de la historia desde los cursos iniciales.

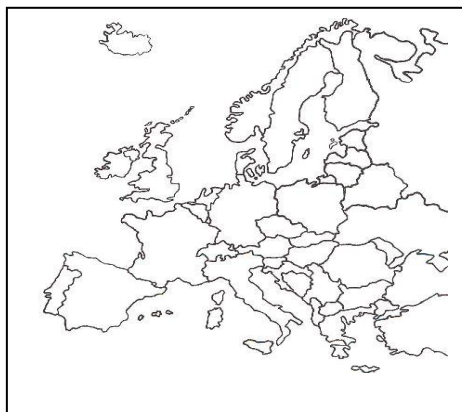
Tabla n° 2: *Ubicación de los países europeos en un mapa mudo de Europa.*

País	Alumnos que acertaron	Porcentaje aciertos	Alumnos que erraron	Porcentaje errores	N° total de Alumnos
España	14	45 %	17	55 %	31
Francia	14	45 %	17	55 %	31
Italia	15	48 %	16	52 %	31
Alemania	7	23 %	24	77 %	31
Inglaterra	3	10 %	28	90 %	31
Grecia	3	10 %	28	90 %	31
Portugal	6	19 %	25	81 %	31

Tal como de muestra en la tabla anterior, Alemania y Portugal, ambos están por debajo del 25% de aciertos. En lo referente a la ubicación territorial europea la confusión es mayor en Europa Central, ya que la gran cantidad de países confunde a casi la totalidad de los alumnos al tratar de ubicar en el mapa el territorio germano y luso, no existiendo exactitud.

Pregunta 8:

El mapa presentado con anterioridad corresponde a un mapa de tipo: político.



Este fue el mapa de Europa presentado a los alumnos para que respondieran la pregunta n° 7. En este sentido, tan sólo el 19% de los alumnos señaló de manera correcta que el mapa mudo presentado era un mapa político. Por otra parte, un 52% de éstos señaló de manera errónea que el mapa presentado era un mapa geográfico y un 19% afirmó que el mapa propuesto era mundi. Asimismo, el 10% restante señaló que el mapa correspondía a uno de tipo físico.

Resulta evidente que la apropiación de los contenidos geográficos por parte de los alumnos observados es sumamente deficitaria. Ahora bien, el no poder identificar, o más bien, el no saber diferenciar un mapa político de uno geográfico o físico, denota una falta de trabajo con el recurso didáctico grave.

A modo de síntesis, es importante agregar que algunos alumnos percibieron el mapa mudo de manera tal, que ubicaron algunos países en el mar nórdico.

4.3.2: Problemas en los alumnos referentes a la medición.

En el siguiente apartado se tratarán de evidenciar los principales problemas que poseen los alumnos en lo referente a la medición. Para esto, se analizarán 11 preguntas con diferentes enfoques que permitan dilucidar el objetivo específico que pretende *evaluar comparativamente el conocimiento concreto que poseen los alumnos de NB5 concerniente a las dimensiones reales.*

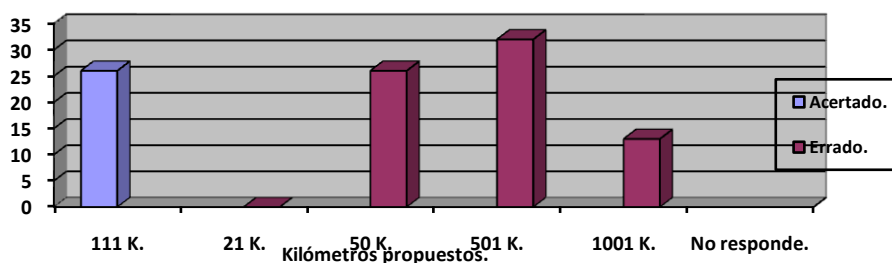
Para ordenar el análisis se presentará cada pregunta por separado de forma centralizada y con letra cursiva, señalándose al final de éstas la respuesta correcta en subrayado.

Pregunta 1:

La distancia que existe entre un paralelo y el otro, aproximadamente es de: 111 kms.

La pregunta busca determinar el real conocimiento que poseen los alumnos en lo referente a las distancias reales en un nivel macro (nivel planetario). En este sentido, si un alumno sabe que la distancia real en kilómetros entre los paralelos (grados de latitud) se aproxima a los 111 kilómetros y que la Tierra se divide en 2 hemisferios, subdivididos cada uno de estos en grados equitativos de división imaginaria que van desde los 0° a los 90°, el alumnos sólo debe multiplicar la cantidad de grados por la distancia en kilómetros entre estos y obtendrá una referencia cercana a la realidad de las dimensiones de nuestro planeta o ubicación territorial, tanto de forma radial como diametral.

Distancia en kilómetros existente entre paralelos.



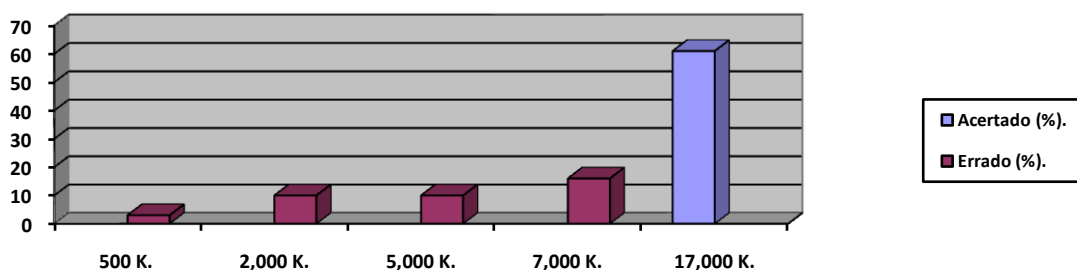
En lo concerniente a los resultados que arrojó la evaluación diagnóstica, preocupa que tan sólo el 26% de los alumnos haya acertado, demostrando que no existe una certeza absoluta de la distancia que existe efectivamente entre los paralelos o los grados de latitud. En el mismo sentido, el porcentaje de alumnos que señaló que la distancia existente era de 50

kilómetros es igual al de los alumnos que acertaron, lo que induce a pensar que el campo de espacialidad que poseen esos alumnos es reducido o limitado, ya que descartaron la opción de los 1001 kilómetros como distancia máxima existente en las alternativas, que dicho sea de paso, sólo 4 alumnos eligieron. Bajo la misma lógica de análisis, los alumnos que eligieron mayoritariamente la respuesta de los 501 kilómetros, 32%, consideraron que la distancia máxima propuesta era excesiva y eligieron un rango intermedio. Cabe destacar, que esta afirmación está basada en los posteriores comentarios desarrollados por los alumnos al término de la evaluación entre sus pares, tal como señaló el docente a cargo de realizar la evaluación.

Pregunta 2:

La distancia existente entre Japón y Chile, a través del Océano Pacífico es aproximadamente de: 17.000 kms.

Distancia en kilómetros existente entre Japón y Chile.



El 61% de los alumnos respondió de manera acertada, demostrando que existe una real conciencia de que el territorio japonés se encuentra bastante distante de Chile. Para poder responder de manera correcta el alumno sólo debía tener claridad en que Japón se encuentra “lejos” de nuestro país, ya que las alternativas propuestas fueron bastante desiguales, siendo estas propuestas en orden decreciente: 17.000 – 7.000 – 5000 – 2000 y 500 kilómetros. Acá, se pretende determinar si el alumno puede discriminar entre las distancias propuestas, no siendo necesario que sepa específicamente el dato exacto, sino más bien, que el alumno comprenda que 7.000 o 5.000 kilómetros es una distancia insuficiente para cubrir el tramo entre Chile y Japón.

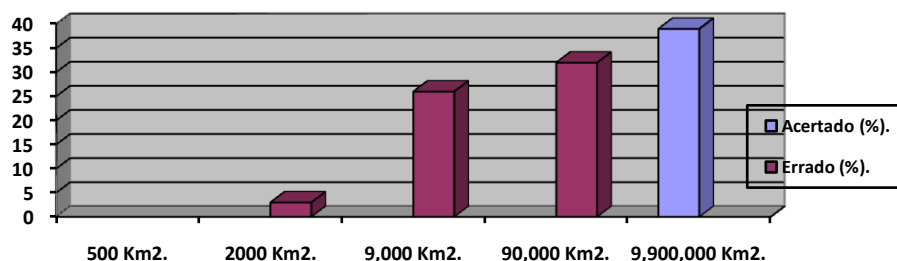
En lo tocante al 39% restante de los alumnos que no respondieron de manera satisfactoria, un 16% se inclinó por señalar que la distancia correspondía a 7.000 kilómetros y un 10% a

los 5.000 y 2.000 kilómetros respectivamente. Así, en este aspecto, el sentido de espacialidad desarrollado por este grupo de alumnos en particular es limitado o incompleto, ya que los alumnos no logran asociar esas distancias con tramos reales homologables, transformándose en incomprensibles. Sobre esta reflexión hay que considerar el nivel socioeconómico al que pertenecen los alumnos, donde las limitaciones económicas muchas veces impiden a éstos salir a otras ciudades o recorrer grandes distancias, condicionando su entendimiento real de la espacialidad.

Pregunta 3:

La superficie de Europa es aproximadamente de: 9.990.000 km².

Superficie de Europa en Kilómetros cuadrados.

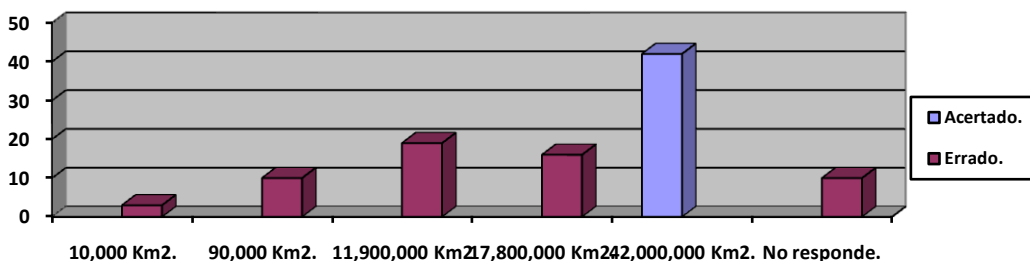


La pregunta trata de dilucidar la real comprensión que poseen los alumnos con respecto al tamaño real de un continente, independiente del nombre de éste, considerando el tamaño aproximado que debiese tener en comparación a las cifras presentadas en las alternativas. Para el caso particular, se presenta el continente europeo en kilómetros cuadrados a través de cifras sumamente diferentes. Así, se muestra a los alumnos 4 tamaños de superficies que están por debajo de los 100.000 kilómetros cuadrados, versus la cifra real de superficie del continente europeo cercana a los 10.000.000 de kilómetros cuadrados. Ante esto, resulta evidente que los alumnos no tienen claridad en la cantidad de kilómetros cuadrados que componen el continente europeo, ya que sólo el 39% de los alumnos respondió de manera acertada. En este sentido, 32% de los alumnos, junto a un 26% de éstos, señalaron que la superficie de Europa es de 90.000 km² y 9.000 km² respectivamente.

Pregunta 4:

La superficie de América en kilómetros cuadrados es aproximadamente de: 42.000.000 km².

Superficie de América en kilómetros cuadrados.



Al igual que en la pregunta anterior, se pretende averiguar si los alumnos logran dimensionar el real significado de hablar de “millones” de kilómetros cuadrados de espacio territorial. En este sentido, los resultados son categóricos. Sólo los alumnos que lograron acertar la pregunta anterior, con sólo 2 excepciones, pudieron responder de manera correcta esta pregunta, pues la lógica aplicada fue simplemente reflexionar sobre la comparación territorial entre Europa y América y marcar la alternativa que mayor cantidad de kilómetros cuadrados tuviera considerando el tamaño de Europa, ya que las cifras propuestas como alternativa entregaban una superficie amplia (alternativa correcta) y las cuatro restantes eran inferiores a la mitad de la alternativa correcta, siendo las alternativas: 42.000.000, 17.800.000, 11.900.000, 90.000 y 10.000 kilómetros cuadrados respectivamente. Esta “simple” lógica se generaría en los alumnos siempre y cuando tengan una noción real de la espacialidad territorial de un continente.

En lo correspondiente a los resultados obtenidos, un 42% de los alumnos acertó, demostrando que no existe una comprensión en la mayoría de los alumnos en lo que respecta a las dimensiones reales de un continente.

Sin embargo, lo relevante está en el análisis de las respuestas erradas. 16% y 19% señalaron que el tamaño territorial de América es de 17.800.000 y 11.900.000 respectivamente. Éste grupo de alumnos se inclinó en la respuesta anterior por las alternativas que proponían un tamaño inferior al real del continente europeo. En este sentido, los alumnos siguieron la misma lógica aplicada por los alumnos que acertaron, pero con una espacialidad real distorsionada que los llevó a responder de manera errada.

Pregunta 5:

La ciudad de Los Ángeles se encuentra ubicada en los $37^{\circ}27'49''$ de latitud sur y los $72^{\circ}19'40''$ de longitud oeste. Si la ciudad de Puerto Montt se encuentra ubicada en los $41^{\circ}27'15''$ de latitud sur y los $72^{\circ}59'33''$ de longitud oeste, ¿qué distancia en kilómetros existe aproximadamente entre estas 2 ciudades? R: 450 kms.

Con esta pregunta se pretende esclarecer si los alumnos logran desarrollar el ejercicio mental de multiplicar los 4 grados de latitud que existen de diferencia entre las ciudades propuestas, por los 111 kilómetros de distancia que existen aproximadamente entre cada grado de latitud. De desarrollarse dicha lógica, el alumno no tendría dificultad en identificar la respuesta correcta, dado que las alternativas propuestas no tienen margen de comparación, siendo estas: 2.000, 1.000, 450, 200 y 100 kilómetros respectivamente. En lo respectivo a los resultados obtenidos, el 39% de los alumnos acertó, pero llama la atención que de igual manera un 39% de los alumnos que respondió de modo errado señaló que la distancia existente entre ambas ciudades era de 1.000 kilómetros. En otras palabras, logran comprender que la distancia entre ambas ciudades es extensa, pero no tienen la claridad de qué tan extensa es esta distancia realmente. Asimismo, los alumnos, criteriosamente, logran determinar que 200 y 100 kilómetros son distancias reducidas, pese a que 4 alumnos señalaron estas como alternativa correcta, dando a entender que no realizaron el ejercicio matemático de multiplicación y que además no han realizado un viaje hacia esa zona, puesto que el viaje en automóvil dura más de 4 horas, considerando que la velocidad promedio de viaje son 90 km/hr., lo que los llevaría a comprender que las distancias seleccionadas por ellos son insuficientes.

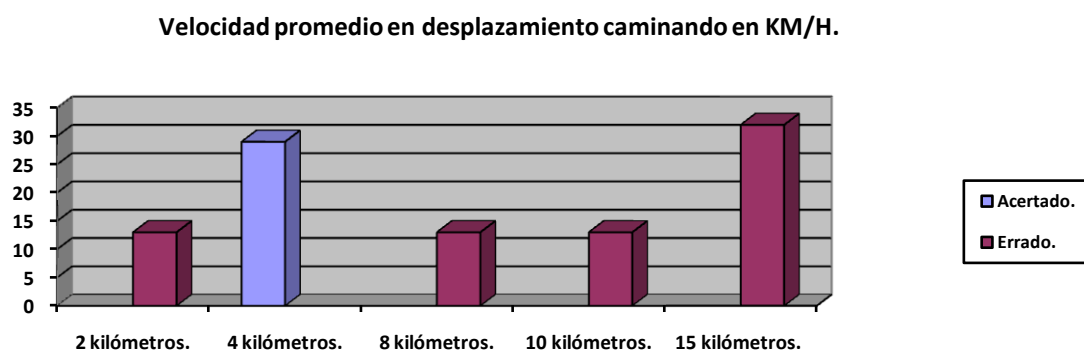
Pregunta 6:

La ciudad de Santiago se encuentra ubicada en los $33^{\circ}25'31''$ de latitud sur y los $70^{\circ}33'59''$ de longitud oeste. Si la ciudad de Arica se encuentra ubicada en los $18^{\circ}27'16''$ de latitud sur y los $70^{\circ}17'24''$ de longitud oeste, ¿qué distancia en kilómetros existe aproximadamente entre estas 2 ciudades? R: 1.650 kms.

Ante esta pregunta, el 52% de los alumnos respondió de manera correcta, demostrando que no existe una claridad por parte de la totalidad de los alumnos en lo concerniente a las distancias absolutas. Llama la atención que el 19% de los alumnos respondiera que la distancia existente entre Santiago y Arica es de 200 kilómetros. Ante esta inesperada respuesta se pueden dar 2 simples explicaciones. La primera; los alumnos no tienen una claridad de donde están ubicadas realmente ambas ciudades, por ende no existe certeza de cuál es la distancia real existente entre ambas capitales regionales. La segunda interpretación, hace alusión a la falta de concentración de los alumnos al momento de leer las instrucciones producto de la nomenclatura técnica, generando desinterés en responder a conciencia lo preguntado. Esta afirmación se basa en lo señalado por el docente que tomo la evaluación, quien destaca que algunos alumnos señalaron que algunas preguntas las respondieron al azar. Ya sea a causa de la primera interpretación o la segunda, queda demostrado que los alumnos no saben cómo transformar las distancias entre los grados latitudinales a kilómetros.

Pregunta 7:

Una persona que sale a recorrer una ciudad a la cual llega de visita, en 1 hora de caminata normal y constante (paseo), recorrerá una distancia aproximada de: 4 kms.



El desplazamiento promedio de una persona que camina normalmente corresponde, aproximadamente, a 4 kilómetros por hora, tal cual como lo señaló correctamente sólo el 29% de los alumnos evaluados. Por otro lado, los alumnos que respondieron de manera errada señalaron mayoritariamente, 32% de éstos, que la distancia recorrida por una

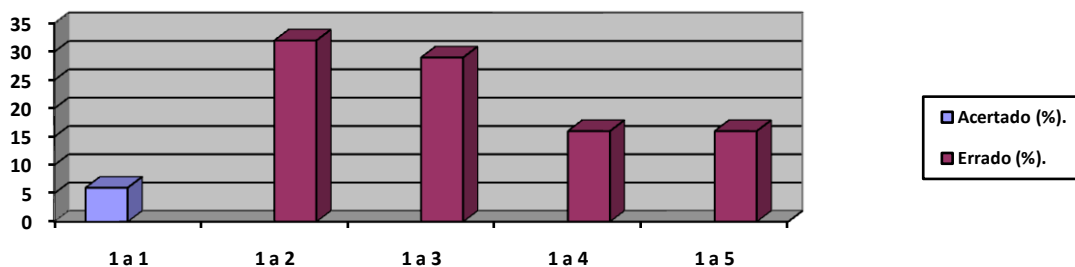
persona caminando en una hora es de 15 kilómetros. Es decir, no existe una real claridad de las distancias absolutas que puede recorrer una persona en una hora de caminata.

Ahora bien, si los alumnos consideran que una cuadra promedio tiene 100 metros de distancia y que cada kilómetro tiene 1000 metros, el razonamiento indicaría que existen 10 cuadras aproximadamente por cada kilómetro de distancia. En este sentido ¿una persona podrá recorrer 150 cuadras caminando en 1 hora? Si los alumnos que contestaron 15 kilómetros hubiesen realizado este cálculo mental obviamente no se hubieran inclinado por la respuesta elegida. Como consecuencia de esto, tenemos que no existe una claridad por parte de los alumnos en los pasos mentales que deben seguir para conjeturar de manera correcta.

Pregunta 8:

El territorio chileno tiene 4.200 kilómetros de extensión (norte – sur) aproximadamente. Si comparáramos la extensión norte – sur de Chile con el ancho oeste – este de Europa, tendrías que la relación en extensión Chile – Europa es: R 1-1.

Proporcionalidad ancho de Europa - Largo de Chile.



Sólo 2 alumnos respondieron de manera acertada, entendiendo éstos que la extensión total de nuestro país corresponde aproximadamente al ancho del continente europeo. Ante los resultados, no existió una inclinación marcada por parte de los alumnos hacia una alternativa, sino más bien se distribuyeron las opciones de respuesta casi de manera homogénea en las 4 alternativas incorrectas presentadas, siendo éstas 1-2, 1-3, 1-4 y 1-5, obteniendo como porcentajes respectivos: 32, 29, 16 y 16. De los resultados, se desprende que los alumnos tienen serios problemas al momento de entender la proporcionalidad de tamaños y distancias. En este caso particular, los alumnos respondieron de manera errada

porque no entendieron la pregunta o ¿no saben cuál es el real tamaño de Europa en comparación con Chile?

Pregunta 9:

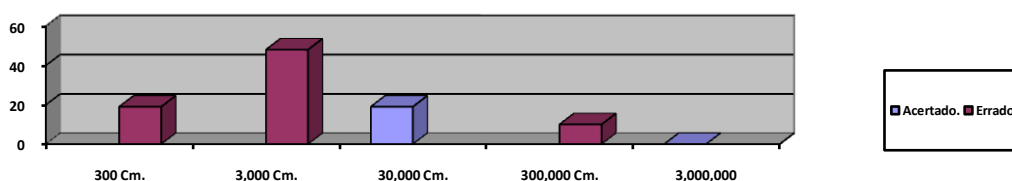
De las siguientes afirmaciones, señala la correcta: Europa tiene un ancho similar al largo de Chile.

La respuesta de los alumnos a esta pregunta responde a la cuestión final de la interrogante anterior. Efectivamente, los alumnos no saben cuál es el real tamaño de Europa en comparación con Chile. Para ejemplificar, un 39% de los alumnos señaló que *Europa es 2 veces más ancha que el largo de Chile*. Asimismo, un 23% indicó que *Chile tiene el largo que equivale a la mitad del ancho de Europa*. Con esto queda demostrado que los alumnos no tienen claridad sobre la dimensión absoluta de nuestro país, ni del continente europeo, como ya se ha enunciado anteriormente.

Pregunta 10:

Un metro cuenta con 100 centímetros y cada uno de éstos a su vez lo componen 10 milímetros, si una cuadra tiene en promedio 100 mts. de distancia. ¿Cuántos centímetros se recorren en 3 cuadras? R: 30.000.

Centímetros en 300 metros de distancia.

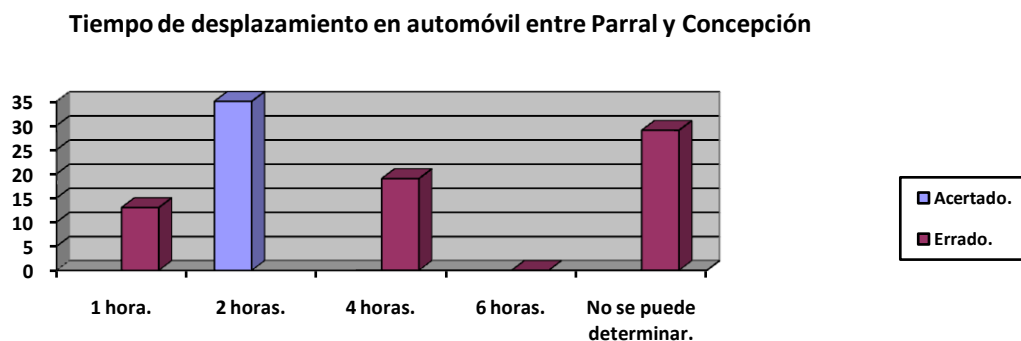


La pregunta enunciada busca determinar cuál es el real conocimiento que poseen los alumnos sobre las operaciones matemáticas básicas, que les permitan lograr descifrar o realizar cálculos referentes a distancia, medición o volumen. Así, sobre la base de los resultados, se demuestra que los alumnos no saben realizar el cálculo multiplicativo mental (*100 centímetros de un metro X 100 metros de una cuadra y el resultado multiplicado por 3*

“cuadras”)⁴⁰, ya que sólo el 19% de los alumnos respondió correctamente. Por otro lado, la mayoría de los alumnos se inclinó por la alternativa de los 3.000 centímetros recorridos en 3 cuadras, siendo éstos el 48% del total de alumnos evaluados. Al no tener claridad de cuál es la operación matemática que deben desarrollar, las alternativas a la pregunta son respondidas arbitrariamente por los alumnos.

Pregunta 11:

Si un automóvil se desplaza desde la ciudad de Parral hacia la de Concepción a una velocidad constante de 100 km/h. y la distancia entre estas ciudades es de 175 Km aproximadamente, el tiempo estimado del viaje será. R: 2 horas.



Al igual que la pregunta anterior, acá sólo se pretende certificar si los alumnos pueden realizar la simple asociación matemática entre distancia y tiempo. Para sorpresa de la investigación, tan sólo el 35% de los alumnos pudo acertar. Pero, lo más preocupante es que el 29% de los alumnos señaló que no se puede determinar el tiempo del viaje, demostrando que no saben asociar distancia y tiempo.

⁴⁰ Posibilidades de obtener el resultado son varias. Para ejemplificar, sólo se señaló la operación más básica.

4.3.3: Problemas en los alumnos referentes a la forma.

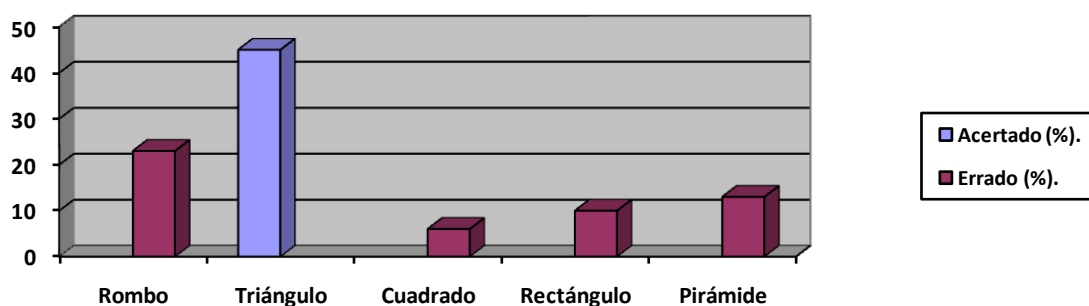
En este último apartado referente a la forma que poseen algunos espacios territoriales, sólo se analizarán 3 preguntas planteadas a los alumnos que tienen como objeto, comprender el mapa mental cognitivo que poseen los alumnos referente a éste criterio de evaluación. Simplemente se pretende conocer la real capacidad asociativa que los alumnos poseen sobre diferentes formas territoriales, particularmente sobre Sudamérica, Chile y el país de Italia. Se parte de la base que el reconocimiento de estos espacios territoriales claramente identificables, no tendría que causar mayor dificultad en la identificación a los alumnos. Sin embargo, en ninguna de las siguientes 3 preguntas la totalidad de los alumnos pudo responder de forma correcta. A continuación, se presentarán las 3 preguntas alusivas al respecto, de manera centralizada con letra cursiva, en donde la respuesta será señalada al término de la pregunta en subrayado.

Pregunta 1:

La forma de Sudamérica se asemeja, aproximadamente, a la siguiente figura geométrica:

R: Triángulo.

Figura geométrica a la cual se asemeja Sudamérica.



Tal como se señal en el enunciado general, la intencionalidad de la pregunta es determinar simplemente si los alumnos pueden asociar la forma de América del Sur con un triángulo. De hecho, tan sólo el 45% de los alumnos acertó a la respuesta. La segunda mayoría se inclinó por señalar que la forma de América del Sur es un rombo, siendo estos el 23% del total de evaluados, demostrando que no existe una claridad en los alumnos de la forma del Continente que habitan. Es importante destacar que un 13% de los alumnos indicó que la forma del Continente Sudamericano es una pirámide. Aquí, resulta evidente que los alumnos que seleccionaron esta alternativa confundieron el “cuerpo geométrico” con la

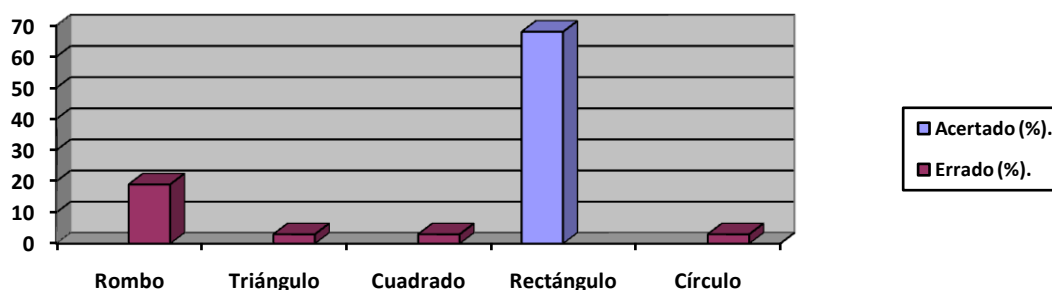
“figura geométrica”, evidenciando la imprecisión técnica. Asimismo, el 16% restante se inclinó por asociar Sudamérica con un cuadrado o rectángulo, siendo éstos el 6 y 10% respectivamente, evidenciando una falta de conocimiento completa de la forma de América del Sur y evidenciando el errado mapa cognitivo que poseen sobre la forma de nuestro Continente.

Pregunta 2:

La forma de Chile se asemeja, aproximadamente, a la siguiente figura geométrica: R:

Rectángulo.

Figura geométrica semejante a la forma de Chile.



Si bien es cierto, la forma exacta de Chile dista mucho de la imagen que poseemos de un rectángulo, se pretende evidenciar el nivel asociativo que poseen los alumnos sobre la base de sus propios criterios de semejanza (mapa cognitivo) de nuestro país con las figuras geométricas propuestas.

Con base en los resultados, tenemos que el 68% de los alumnos no tuvo problemas en asociar la forma de Chile con un Rectángulo, que dicho sea de paso es la pregunta que obtuvo mejor índice de aciertos de todo el diagnóstico. En lo que respecta al resto de las opciones, todas obtuvieron un 3% de elección, con excepción del 19% de los evaluados que indicó que el territorio nacional tiene forma de rombo, lo que indica que los alumnos no tienen una imagen mental clara del espacio territorial nacional continental, o interpretado de otro modo, no tienen la claridad de cuál es la real forma de un rombo, tratando de asociar ésta a Chile.

En este ámbito, la mayoría de los alumnos no tuvo mayor dificultad en reconocer que la figura geométrica rectangular se asocia de cierta manera a la forma de Chile, como ya se ha indicado. No obstante, aquellos alumnos que señalaron que las formas de Chile son triangular, cuadrada o circular, según sea el caso, reflejan que prácticamente no poseen un mapa cognitivo que les permita desarrollar una semejanza entre una figura geográfica y la forma de un espacio territorial.

Pregunta 3:

Dentro de los países europeos, el que se asemeja a una bota es: R: Italia.

Para responder esta pregunta los alumnos necesitan tener un mapa mental claro y preciso del continente europeo, además de contar con la certeza de cuál es la forma territorial que poseen los diferentes países del Continente, logrando así asociar forma con país. De esta manera, obtenemos como resultado que el 55% de los alumnos tiene un mapa mental de Europa que le permite asociar la forma territorial con el país solicitado. Es necesario señalar, que para cualquier persona con un mínimo de conocimiento geográfico sobre Europa reconocería sin problemas el territorio italiano por su forma característica similar a una bota. Sin embargo, la mitad de los jóvenes evaluados carecen de dicho conocimiento, particularmente por el poco trabajo con mapas que se realiza con ellos en los cursos iniciales. Además, los docentes de enseñanza básica no cuentan con la experticia disciplinar requerida para abordar los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación.

En un análisis más detallado de los resultados, resulta preocupante que el 19% de los alumnos señalara que India correspondía al país europeo con forma de bota. De hecho, considerar a la India como un país de Europa y no reconocer a éste como país perteneciente al continente asiático, indica que los alumnos no poseen un mapa cognitivo claro y preciso de la conformación territorial mundial. En el mismo sentido, tenemos que el 10% de los evaluados señaló que Alemania tenía una forma de bota. Aquí, nuevamente encontramos que el mapa mental del territorio europeo que poseen los alumnos es errado y no les permite asociar el país con la forma. Ahora bien, aunque los otros países propuestos como alternativa sólo obtuvieron un 6% cada uno (España y Francia), evidencian que los alumnos evaluados no tienen certeza de la real conformación del mapa territorial europeo, tal cual

como se demostró en la interpretación de resultados de la pregunta n° 7 del apartado *ubicación espacial*.

4.4 Síntesis de resultados diagnóstico.

Para ilustrar de manera sintetizada los problemas académicos que dificultan la apropiación de los contenidos geográficos a los alumnos, detectados mediante el diagnóstico general, se presentarán los resultados obtenidos a través de la *entrevista* realizada a los alumnos, la *observación de clases* realizada por el docente y la *evaluación escrita* aplicada a los educando. Así, los problemas detectados serán enumerados de manera abreviada en cada ítem aplicado.

4.4.1 Problemas detectados mediante las entrevistas.

Los alumnos entrevistados declaran, señalan o fue detectado en ellos:

- 1) Estudiar diariamente y no lo hacen.
- 2) Cuando estudian, estudian varias horas continuamente, pero sólo el día antes.
- 3) No estudian, dicen que no es necesario.
- 4) Expresan de que les va bien, pero no es así, se conforman con la nota mínima aprobatoria. (nota 4,0)
- 5) El clima cotidiano en el aula no es el favorable para la apropiación de los contenidos académicos. (el resto de los alumnos no dejan escuchar bien).
- 6) Pocos atribuyen la facilidad de la asignatura al rol docente.
- 7) No interrelacionan la disciplina de historia, geografía y ciencias sociales.
- 8) Existe una carencia teórica de las disciplinas anteriormente señaladas.
- 9) La geografía es entendida como parte de la historia.
- 10) No saben observar un mapa correctamente.
- 11) No existe apropiación de contenidos geográficos adecuados.
- 12) Generalmente, no existe una adecuada atención por el entorno físico.
- 13) Las respuestas carecen de sustento argumentativo.

4.4.2 Problemas detectados mediante la observación de clases.

En los alumnos:

- 1) El interés por aprender no es constante durante la clase, se pierde atravesando el desarrollo de la misma.
- 2) Los alumnos en su mayoría no toman apuntes.
- 3) No se observan claros hábitos de estudios.
- 4) No saben organizar los contenidos presentados en su cuaderno... mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, comparaciones.
- 5) Los alumnos aventajados se aburren por momentos.
- 6) Los alumnos logran conectarse con la clase, pero sólo en la escucha, ya que no dejan registro de lo aprendido durante la clase.
- 7) El alumno copia desde la pizarra lo presentado en el PowerPoint y no escucha la explicación. (*responsabilidad del docente*).

En el Docente:

- 1) No existe una claridad en la entrega del objetivo propuesto por parte del docente.
- 2) Al no existir una claridad en la propuesta organizativa de los contenidos, las técnicas utilizadas por el docente no fomentan el desarrollo adecuado de destrezas que permitan facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- 3) No se desarrolla un clima de estudio perdurable en el tiempo, este se da sólo por momentos.
- 4) El PowerPoint no está bien diseñado (color letra, imagen de fondo).
- 5) Clases centradas en la entrega de contenidos más que en enseñar a aprender.
- 6) Las actividades propuestas sólo se centran en desarrollar los 3 niveles cognoscitivos iniciales. (conocer, comprender y aplicar).
- 7) La evaluación de la clase no se clarifica en el tiempo es esta.
- 8) No existen preguntas evaluativas individuales por parte del docente.

4.4.2.1 Experticia docente: Enseñanza de la Geografía.

- 1) La utilización de conceptos técnicos es imprecisa.
- 2) Los mapas utilizados fueron explicados de forma deficitaria. Sólo se presentan los límites administrativos, no clarificando la distribución de la población ni puntos cardinales.
- 3) El docente no aclara la relación entre los mapas presentados y las distancias reales.
- 4) No existe vinculación entre los diversos climas, ecosistemas, macro estructuras, ubicación y distribución de la población analizada con el contexto histórico presentado.
- 5) El docente no realiza alusiones a las condiciones climáticas (elementos y factores del clima), orografía o ecosistema de la zona territorial estudiada.
- 6) El docente no menciona alguna relación entre el proceso cultural estudiado y los fenómenos naturales del espacio territorial estudiado.
- 7) No se alude al intervencionismo del hombre en el medio geográfico.

4.4.3 Problemas detectados mediante la evaluación diagnóstica.

Los resultados del diagnóstico escrito aplicado a los alumnos de séptimo básico, arrojaron una serie de problemas que obstaculizan la debida apropiación de contenidos geográficos. La síntesis de los problemas detectados se enumerará a través de los ítems de *ubicación espacial, medición y forma*.

4.4.3.1 Ubicación espacial.

- 1) No existe una precisión con respecto a la cantidad total de paralelos. (0 a 180)
- 2) Confusión entre meridiano y paralelo.
- 3) Asocian erradamente los paralelos a una orientación vertical.
- 4) Los meridianos son asociados a la “mitad”, pero una mitad horizontal.
- 5) Para situar los paralelos y meridianos toman como referencia el margen del mapamundi presentado, dividiendo este desde los márgenes de manera equitativa.
- 6) No existe noción de la división imaginaria de la tierra (mapa cognitivo errado).

- 7) No existe conocimiento del cambio climático entre los hemisferios (invierno / verano).
- 8) No vinculan la orografía con las condiciones sociales de vida.
- 9) No todos pueden ubicar a América del Sur en el mapa.
- 10) Confusión en la ubicación de los países de América del Sur.
- 11) No ubican correctamente los países de Europa en el mapa.
- 12) No saben diferenciar tipos de mapas (político, físico).

4.4.3.2 Medición.

- 1) No saben la distancia real entre paralelos.
- 2) No dimensionan el real tamaño de un continente.
- 3) No saben cómo transformar las distancias existentes entre los grados latitudinales en kilómetros.
- 4) No existe una claridad por parte de los alumnos en los pasos mentales que deben seguir para conjeturar de manera correcta. (desplazamiento caminando en horas)
- 5) No saben cuál es el tamaño de Europa en comparación con Chile.
- 6) No saben traspasar centímetros a metros y/o kilómetros.
- 7) No saben asociar distancia y tiempo.

4.4.3.3: Forma.

- 1) No logran identificar la forma de América del Sur.
- 2) No tienen una imagen mental clara del espacio territorial nacional en el continente.
- 3) El mapa mental que poseen los alumnos sobre el territorio europeo es errado.
- 4) No poseen un mapa cognitivo que les permita desarrollar una semejanza entre una figura geográfica y la forma de un espacio territorial.
- 5) No tienen un mapa cognitivo claro y preciso de la conformación territorial mundial.
- 6) No tienen certeza de la real conformación del mapa territorial europeo.

5. CAPÍTULO IV: PROPUESTA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA

5.1 Visión holística de la propuesta metodológica.

El currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión de la sociedad, tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella. Además busca que ellos valoren la diversidad cultural y su propia identidad construida históricamente, y que comprendan los fundamentos de la vida en democracia y los derechos y deberes involucrados en ella, desarrollando habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política (MINEDUC. 2009)⁴¹.

En este ámbito, la propuesta pedagógica se centrará en complementar las nociones básicas de enseñanza-aprendizaje propuestas por el nuevo ajuste curricular, para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales creado por el Ministerio de Educación. Específicamente se señalarán las mejoras estructurales a la unidad *Europa en la Edad Media (siglos V- XIII)* para solucionar los problemas detectados en el diagnóstico que dificultan la apropiación de contenidos geográficos a los alumnos de séptimo básico.

La estrategia metodológica se basa en el trabajo individual de los alumnos, las clases expositivas por parte del docente y el refuerzo a través de guías complementarias a los temas tratados en la clase. Es de vital importancia que cada alumno tenga su material complementario todas las clases para que el refuerzo se desarrolle completamente.

En lo respectivo al enfoque metodológico, de las actividades se propone el aprendizaje mediante el método inductivo y deductivo.

Nota: El material utilizado será presentado en el apartado 5. *Material para realización de clases.*

⁴¹MINEDUC. Mapas de progreso del aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mapa de Progreso de Espacio Geográfico. 2009.

5.2 Presentación Unidad Curricular: *Europa en la Edad Media, siglos V-XIII*⁴².

En el siguiente apartado se incorporará el enfoque curricular que propone el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, antes mencionado, a través del programa de estudio para el nivel de Séptimo Básico, específicamente en la tercera unidad: *Europa en la Edad Media siglos V-XIII*. En este sentido, el programa de estudio presenta la unidad al docente a través de aprendizajes esperados e indicadores de evaluación sugeridos, además de algunas orientaciones didácticas para la unidad y ejemplos de actividades con base en los aprendizajes esperados, para finalmente proponer ejemplos de evaluación de la unidad.

La siguiente propuesta se presenta de manera general mediante sugerencias al docente que complementen las indicaciones ministeriales, y específica a través de actividades para el desarrollo de las clases. De este modo, para comprender mejor la propuesta metodológica se enseñará el enfoque curricular ministerial en letra cursiva.

Propósito.

En esta unidad, se busca que los estudiantes comprendan que durante la Edad Media se configura el mundo europeo y que caractericen la organización de la sociedad durante ese período. Se aspira a que reconozcan los rasgos distintivos del poder político durante la Edad Media y los elementos centrales del régimen feudal. Interesa que estudien las relaciones de influencia y conflicto entre el mundo islámico y la civilización europea en el medievo.

Es fundamental que comprendan que los períodos históricos se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro describe profundas transformaciones en las distintas dimensiones de la vida social. Importa también reconocer algunas personas relevantes en el mundo de la cultura, la literatura, la política y la religión.

Se promueve que el docente posibilite un permanente diálogo entre el pasado y el presente para que los estudiantes puedan reconocer que en la Edad Media se desarrolló una tradición cultural que proviene de la cultura clásica y que pervive hasta la actualidad.

⁴²Unidad presentada por el Ministerio de Educación en el nuevo programa curricular año 2009, vigente desde el año escolar 2011 a la fecha, mediante del ajuste curricular aplicado al programa de estudio otrora utilizado para séptimo básico, NB5, "Estudio y Comprensión de la Sociedad", redactado en el año 2000 y que había entrado en vigencia el año escolar 2001. .

Asimismo, interesa que aporte a los estudiantes distintos textos referidos a tópicos del período, para que puedan establecer similitudes y diferencias, y conjeturar sobre posibles explicaciones.

Conocimientos previos.

Características y crisis del Mundo Clásico, Cristianismo, Civilización, mar Mediterráneo, Imperio Romano.

Palabras clave.

Alta y Baja Edad Media, invasiones, reinos germano-romanos, Iglesia Católica, Feudalismo, Islam, Monarquía, Vasallo, Señor Feudal, Imperio Bizantino.

Contenidos.

- › *Ubicación temporal y espacial de la Edad Media.*
- › *Organización política en la Alta Edad Media: monarquía e imperio.*
- › *Papel de la Iglesia en el mundo medieval.*
- › *Características del régimen feudal: causas, feudo, relación señor–vasallo, economía.*
- › *Formación y expansión del imperio islámico.*

Habilidades.

- › *Identifica fuentes de información adecuadas para desarrollar temas históricos en estudio.*
- › *Investiga en una variedad de fuentes históricas (visuales, materiales y escritas) para describir procesos históricos.*
- › *Reflexiona sobre diferentes visiones de las fuentes históricas frente a un mismo hecho.*
- › *Ubica en el espacio y el tiempo a través de la utilización de mapas y líneas de tiempo.*
- › *Establece relaciones y comparaciones entre diferentes fenómenos de la historia del ser humano.*
- › *Expone los resultados de su investigación y ordena la información de manera sistemática.*

Actitudes.

- › *Valora las ideas distintas de las propias al relacionarse con sus pares y al estudiar las relaciones entre la civilización europea y el mundo islámico.*

› *Profundiza el conocimiento de sí mismo al comprender aspectos de la tradición europea como raíces de su propia cultura.*

Aprendizajes Esperados en relación con los OFT

Valorar las ideas distintas de las propias, al relacionarse con sus pares, y al estudiar las relaciones entre la civilización europea y el mundo islámico.

› *Escuchan con una actitud de respeto las opiniones de sus compañeros que sean distintas de las propias.*

› *Señalan aspectos de las ideas expresadas por otros que valora positivamente.*

› *Identifican conocimientos o avances tecnológicos que distinguen a la cultura islámica.*

› *Expresan un juicio crítico ante las situaciones de intolerancia religiosa y consideran sus efectos negativos para las sociedades.*

Profundizar el conocimiento de sí mismo al comprender aspectos de la tradición europea como raíces de su propia cultura.

› *Identifican aspectos de su entorno cultural que tienen raíces en la Europa medieval.*

› *Señalan continuidades y transformaciones en el rol que ha jugado la religión en la sociedad.*

Orientaciones didácticas para la unidad

Al abordar la Europa medieval, es importante que el docente explicité comparativamente qué sucedía en otros lugares del mundo, para que los estudiantes no pierdan de vista la particularidad del proceso en estudio y la diversidad cultural que caracteriza a la humanidad.

El tratamiento de esta unidad conlleva una serie de conceptos que pueden resultar de difícil comprensión para los alumnos, pero que son centrales para entender el período y sus implicancias. Se sugiere que el profesor los explique varias veces, recurriendo a diferentes herramientas.

Entre estos conceptos, se encuentran feudalismo, señorío, relaciones feudales y relaciones señoriales.

5.2.1: Propuesta metodológica de enseñanza.

A continuación, se presenta el enfoque curricular propuesto para trabajar los aprendizajes esperados y los indicadores de evaluación presentados por el Ministerio de Educación para la unidad *Europa en la Edad Media siglos V-XIII*, mediante sugerencias al docente.

Aprendizajes esperados.

1) Comprender que se configura el mundo europeo durante la Edad Media, considerando los siguientes elementos:

Observación al Docente: Esta “configuración del mundo europeo” debe necesariamente considerar el clima, relieve, vegetación y recursos naturales de Europa, además del posicionamiento geográfico y la localización de los pueblos estudiados, ya que esto condiciona los distintos tipos de sociedades que se distribuyen por el espacio geográfico del continente, configurando el mundo europeo medieval con características culturales particulares encontradas en estos grupos sociales. Se sugiere presentar un mapa político de Europa actual y contrastar este con uno del período estudiado. ***(Para atender los problemas del desconocimiento de los países actuales de Europa y la falta de experticia en el reconocimiento de los tipos de mapas).***

1.1) Síntesis de las tradiciones grecorromana, judeo-cristiana y germana, reconociendo continuidades y cambio.

Observación al Docente: Clarificar la localización de algunos pueblos germanos distribuidos por el norte de Europa en un planisferio, explicitando a los alumnos las *comparaciones latitudinales* entre hemisferios (latitud último territorio habitado en hemisferio sur y comparar con el norte).

Sobre esta reflexión es importante que el docente haga hincapié en cómo los diversos *factores climáticos* inciden sobre los elementos del clima en el espacio territorial nacional (particular) y lo compare con las condiciones climáticas del hemisferio norte que ellos pueden observar en la actualidad (general). En este sentido, se sugiere ejemplificar con lo observado en las actuales ligas de fútbol más importantes de Europa y enfatizar que mientras ellos se encuentran en invierno, nosotros estamos en verano. Así, es imperativo que esta reflexión se realice con el mapa europeo donde los alumnos puedan ubicar

los actuales países de España, Alemania e Inglaterra. ***(Para atender al problema de desconocimiento del cambio climático entre hemisferios).***

1.2) Ampliación del escenario geográfico de la civilización occidental desde el Mediterráneo hacia la Europa occidental.

Observación al Docente: Este objetivo específico parte de la base que el alumnado posee una claridad absoluta del espacio geográfico europeo, comprendiendo el concepto de occidental y oriental a la perfección, no siempre siendo así. Para comprender de manera sencilla los conceptos propuestos, se sugiere enseñar primeramente el entorno local de forma sistemática, trabajando sobre éste a través de mapas, fotografías y salidas a un punto dentro de la ciudad, para que así los alumnos logren mediante el método científico inductivo (desde lo particular a lo general) apropiarse del concepto de “espacio geográfico” por medio de la experimentación, comparación, abstracción, hasta comprender la generalización del concepto. Así, el alumno podrá “ampliar” el escenario geográfico occidental desde el Mediterráneo hacia la Europa occidental por medio de un mapa mental cognitivo adecuado. ***(Para atender al problema del errado mapa mental de Europa que poseen los alumnos).***

1.3) Visión cristiana del mundo como elemento central y unificador de la Europa medieval.

Observación al Docente: Delimitar las zonas territoriales que hoy en día se ven influenciadas por la visión cristiana medievalista, clarificando zonas geográficas a nivel macro (continentes) y a divisiones administrativas de menor escala (país, región, comuna). Aquí se sugiere que el docente presente los continentes influenciados por la propagación del cristianismo desde el periodo medieval a través del uso de mapas. Para el caso americano, enfatizar que en América el cristianismo se vivió más fervientemente en la costa pacífica que en la atlántica y su proyección hacia el interior del continente se vio condicionada por la orografía del continente. ***(Para atender al problema de la ausencia de vinculación entre las condiciones sociales de vida y la orografía del espacio habitado).***

1.4) Rasgos característicos del arte y la cultura medieval.

Observación al Docente: Explicar a los alumnos que el arte medieval se basa en la espiritualidad, el simbolismo y en demostrar que Dios está presente en todas partes. Así, la naturaleza, parajes y el entorno, adquieren una relevancia para el enfoque de los artistas del periodo que tratan de simplificar en lo cotidiano el intervencionismo divino. De este modo, se debe dejar en claro que el arte medieval se centra en el hombre que vive en un espacio territorial condicionado por el enfoque cristiano, sin mayores intenciones de modificarlo, recluso al hogar. Sino más bien, de aprovechar lo provisto por Dios.

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Utilizan líneas de tiempo y mapas para ubicar espacial y temporalmente la Alta y Baja Edad Media.*
- › *Dan ejemplos de la síntesis cultural entre las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana que se generó durante la Edad Media.*
- › *Distinguen, apoyándose en distintas fuentes, continuidades y cambios entre la Antigüedad clásica y el mundo medieval.*

Aprendizajes esperados.

2) Reconocer los rasgos distintivos de la organización del poder político durante la Edad Media, incluyendo imperio, papado y monarquía.

Observación al Docente: Trabajar con el mapa político de Europa correspondiente a cada periodo histórico estudiado, teniendo especial cuidado en clarificar la real dimensión del espacio territorial presentado a través de ejemplos concretos. De esta forma, la escala de medida correspondiente al mapa utilizado permitirá al alumnado crear un mapa cognitivo adecuado, comprendiendo que, por ejemplo, un señorío tuvo las dimensiones de una ciudad contemporánea chilena.

Es importante enfatizar que este poder político se aplica en un espacio territorial limitado, conocido por todos quienes habitaban el reinado, ducado, condado o señorío, según corresponda. Así, necesariamente se deben comparar estas unidades administrativas con las actuales chilenas. De esta manera los alumnos comprenderán y podrán asociar que dependiendo de la extensión territorial (mayor o menor) será el tipo de poder político que

posea el “administrador” de dicho territorio. ***(Para atender al problema de una deficiente comprensión de los mapas y las dimensiones reales de éstos).***

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Describen las principales formas de gobierno durante la Alta Edad Media (imperio y monarquía) y dan ejemplos de los casos más emblemáticos (reinos germano romanos, Imperios Carolingio y Bizantino, entre otros).*
- › *Comparan, a partir de la lectura de textos históricos, los argumentos que legitimaban el origen del poder político en la Antigüedad clásica y en la Edad Media.*
- › *Describen la aspiración del papado de alcanzar la unidad política de la Europa medieval en torno a la cristiandad.*

3) *Caracterizar los rasgos distintivos del régimen feudal en la Edad Media, considerando:*

Observación al Docente: Presentar el feudalismo como un desarrollo de vida agraria en extensiones territoriales delimitadas y claramente identificables. Con una localización precisa de los distintos entes sociales en un espacio geográfico determinado, acorde a su status social. En esta explicación, el docente debe procurar trabajar de buena forma con los puntos cardinales y los hitos referenciales, evitando señalamientos en los mapas o recreaciones de un feudo, que se ciñan a un simple “observen acá, allá, aquí o ahí”. Es imperativo que la terminología sea la adecuada. Así, las indicaciones a los alumnos deben procurar un lenguaje técnico adecuado. Por ejemplo: al occidente-orientado de... aprecien la zona oriental-occidental del feudo... en el norte-sur del castillo... Se recomienda vincular el feudalismo con el proceso de inquilinaje desarrollado en Chile durante el periodo colonial. ***(Para atender al problema de la ubicación espacial).***

3.1) *Organización social: guerra y vasallaje.*

Observación al Docente: Considerar que la guerra es un periodo pasajero, eventual y que condiciona por ese período la vida cotidiana de la población de un espacio territorial particular. Es importante desarrollar en los alumnos la capacidad de imaginar estar en un “estado de guerra”, apelando a la emotividad del acontecimiento. Además, se debe lograr

que el alumno entienda que la guerra se desarrolla en una locación determinada, la cual cuenta con condiciones geográficas particulares que condicionan el resultado de la misma. Igualmente, enfatizar en las condiciones climáticas que aquejan al territorio en cuestión (humedad, temperatura, precipitaciones, viento y presión atmosférica). Se sugiere comentar el caso de la guerra de Vietnam a modo de ejemplo, para entender la relevancia del espacio geográfico que albergue el episodio bélico en el resultado del combate.

En lo concerniente al vasallaje, enfatizar en que la vida agrícola condicionará la convivencia diaria y la relación entre vasallo y señor, explicando que existen suelos más fértiles que otros dependientes de los elementos y factores del clima, sumado a la composición química del terreno en cuestión. En este mismo sentido, utilizar el ejemplo climático para mostrar la vida cotidiana en relación a los desplazamientos diarios de la población, considerando los tiempos de traslado y el relieve del espacio territorial habitado. ***(Para atender al problema que genera la insuficiente atención por el entorno físico y el entendimiento de los tiempos utilizados en el desplazamiento de la población).***

3.2) Economía feudal: señorío y servidumbre.

Observación al Docente: Enfatizar en que la economía feudal es de subsistencia, carente de excedente agrícola y dependiente absoluta de las condiciones climáticas.

Por otro lado, los señoríos pasan a ser la unidad administrativa más conocida por los pobladores. En este sentido, es importante clarificar a los alumnos que algunas personas en ese periodo no conocieron terrenos más allá de los límites del señorío al cual pertenecían, o sólo salieron unos cuantos kilómetros fuera de este. Del mismo modo, es importante considerar que el desarrollo de la percepción geográfica del entorno local es un proceso lento y requiere un trabajo constante con los alumnos, preguntando a estos cuales son las percepciones que ellos tienen de su entorno más cercano para así poder clarificar si realmente logran asociar o deducir lo que se quiere enseñar. ***(Para atender al problema de no tener puestos los cinco sentidos en el entorno físico).***

3.3) Declinación de las ciudades.

Observación al Docente: Al no desarrollar la vida cotidiana en las ciudades por temor a las constantes inseguridades surgidas luego de la caída del Imperio Romano occidental, se

generalizó la migración hacia las zonas rurales, cambiando la percepción de las personas sobre su entorno local. En este sentido, se debe comparar este hecho con el proceso inverso que ocurre en la actualidad en nuestro país, en donde nos encontramos con grupos sociales que de manera voluntaria cambian su modo de vida urbano en las ciudades por uno que mantiene las mismas comodidades, pero que cambia en su entorno físico, ya que el desplazamiento migratorio es hacia las zonas rurales cercanas a las ciudades. Así mismo, debe quedar claro que los desplazamientos son más extensos, al igual que las distancias que deben recorrer las personas que viven el periodo estudiado.

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Describen la sociedad feudal, aludiendo a la centralidad de los guerreros, al vasallaje y a la necesidad de protección.*
- › *Establecen relaciones entre el declinar de la vida urbana y la consolidación del régimen feudal.*
- › *Explican el vínculo que se da en la sociedad feudal entre el poder y la tenencia de la tierra a través del señorío y el feudo.*
- › *Describen las características de la economía y la sociedad feudales, considerándolas formas de tenencia de la tierra (señorío y feudo) y la servidumbre.*

4) *Analizar relaciones de influencia y conflicto entre la civilización europea y el mundo islámico durante la Edad Media y el presente.*

Observación al Docente: Delimitar mediante mapas el territorio, con especial cuidado en clarificar la escala de medida del mapa utilizado, ya que esta permitirá a los alumnos poseer una claridad de la distancia real que está estudiando. Ahora bien, se sugiere incorporar imágenes de alguna de las ciudades estudiadas o indicadas en el mapa, que generalmente serán representadas por un punto, pero que en el imaginario colectivo de la clase seguirá siendo eso, un punto con un nombre de ciudad, sin imaginar la forma, edificios, casas o funciones que ésta cumple.

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Describen las principales características del islam.*
- › *Ilustran en mapas la expansión del mundo islámico, considerando su presencia en Europa y las zonas de conflictos bélicos entre el islam y la cristiandad medieval.*
- › *Dan ejemplos de manifestaciones de recíproca influencia entre el islam y la civilización europea.*
- › *Caracterizan las actuales relaciones entre el mundo occidental y el mundo islámico.*

5) *Establecer similitudes y diferencias entre distintos textos históricos sobre la Edad Media, considerando hechos y personajes.*

Observación al Docente: Además de hechos y personajes, se debe reflexionar sobre el espacio territorial donde se desarrolló un sistema de vida condicionado por el entorno natural y los recursos que éste proveía a una sociedad preocupada del mundo celestial, que entendía la precariedad material como la redención de sus almas, precariedad dada en las zonas rurales, sin muchas comodidades, muchas veces subsistiendo con lo que su entorno natural les ofrecía. Es importante clarificar a los alumnos que los hechos y personajes estudiados en todo periodo histórico, están condicionados por el entorno natural en donde se desarrollan.

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Identifican similitudes y diferencias respecto de la selección de hechos y personajes, entre dos textos históricos referidos a un mismo proceso de la Edad Media.*
 - › *Evalúan distintas visiones sobre la Edad Media y formulan una opinión propia sobre ellas.*
- 6) *Investigar sobre Europa en la Edad Media, considerando las siguientes etapas:*
- › *Selección de información en diversas fuentes.*
 - › *Organización e interpretación de la información seleccionada.*
 - › *Exposición de análisis utilizando diversos medios.*
 - › *Elaboración de bibliografía.*

Observación al Docente: facilitar a los alumnos fuentes que señalen la relevancia del medio geográfico en el desarrollo de la sociedad medieval, sus personajes y hechos más importantes.

Indicadores de evaluación. (Programa de estudio).

Cuando los estudiantes han logrado este aprendizaje:

- › *Identifican fuentes pertinentes y distinguen el tipo de información que pueden aportar.*
- › *Dan argumentos fundamentados en la información seleccionada.*
- › *Exponen, utilizando diversos formatos, los resultados de su indagación y dan cuenta de las fuentes utilizadas.*

5.3 Planificación curricular de las clases.

La propuesta metodológica de enseñanza abordará la unidad curricular de *Europa en la Edad Media, siglos V-XIII*, propuesta por el ministerio de educación para ser trabajada en Séptimo Básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Así, se presentarán 11 clases, correspondientes a 22 horas pedagógicas, las cuales contarán con el material didáctico y las actividades propuestas para dar solución a los problemas detectados en el diagnóstico y que impiden un aprendizaje de contenidos geográficos óptimo por parte de los alumnos.

A continuación se presenta el formato de la planificación semanal, acorde a la carga horaria mínima decretada por el Ministerio de Educación para la asignatura y posteriormente la planificación de cada clase de la unidad.

- **Sector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : *Europa en la Edad Media, siglos V-XIII*.
- **Objetivo Vertical** :
- **Tiempo** : 4 Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
		Estructura de la clase Inicio: Desarrollo: Cierre:		

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media
- **Objetivo Vertical** : Reconocer que la civilización europea se conforma a partir de una síntesis cultural de diversas tradiciones que la anteceden.
- **Tiempo** : 4Horas pedagógicas.

				EVALUACIÓN
<p>CLASE 1.</p> <p>- Comprenden que el mundo europeo se crea a partir de la síntesis de la tradición grecorromana, judeo cristiana y germana durante la Edad Media.</p> <p>-Analizan la tradición grecorromana, judeo cristiana y germana desde una perspectiva geográfica.</p> <p>- Señalan con precisión en el mapa de Europa la localización latitudinal y longitudinal.</p>	<p>- Los Reinos Germanos.</p>	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Se recuerdan las principales causas de la caída del Imperio Romano de Occidente y se presenta el mundo de los germanos como continuidad de la tradición romana europea. NOTA: el trabajo se desarrollará de manera individual.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con mapas</u></p> <p>- Contrasta la ubicación de los reinos germanos con el mapa físico y climático de Europa, además del actual mapa político del continente.</p> <p>- Representa la localización latitudinal y longitudinal del Reino Franco, Ostrogodo y Visigodo en el mapa europeo.</p> <p>- Diferencia el tipo de clima y relieve que poseen estos reinos en una tabla comparativa, incorporando los países</p>	<p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p>	<p>- Dan ejemplos de la síntesis cultural entre las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana que se generó durante la Edad Media.</p> <p>- Evalúan la tradición grecorromana, judeo cristiana y germana desde una perspectiva geográfica.</p> <p>- Logran ubicar localizaciones latitudinales y longitudinales de Europa sin mayor dificultad.</p>

<p>CLASE 2.</p> <p>- Reconocer la ampliación del escenario geográfico de la civilización occidental desde el Mediterráneo hacia la Europa occidental.</p> <p>- Dibujan en el mapa mudo de Europa la extensión territorial del Imperio Bizantino, conociendo el espacio geográfico de Europa.</p>	<p>CLASE 2.</p> <p>- El Imperio bizantino (476-1453)</p>	<p>actuales del antiguo reinado.</p> <p>Cierre: Sintetizar que los pueblos germanos se debieron adaptar a las nuevas condiciones de relieve y clima de Europa central. Preguntar a los alumnos de manera individual que aprendieron de la clase.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guía de apoyo con mapas impresos. - PowerPoint con mapas digitalizados. - Texto escolar. <p>CLASE 2.</p> <p>- Estructura de la clase</p> <p>-Inicio: Se recuerda la ubicación de los principales pueblos germanos, sus características sociales, climáticas y de relieve. Se presenta el Imperio Bizantino como la mantención de la majestuosidad de Roma Imperial.</p> <p>- Desarrollo: <u>Trabajo con video:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de video <i>grandes civilizaciones, Imperio bizantino</i>. (Duración 15'). - Interpretan la ubicación geográfica de Constantinopla con el estilo de vida (ciudad comercial). 	<p>- 5 minutos.</p> <p>CLASE 2.</p> <p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p>	<p>CLASE 2.</p> <p>- Representan en mapas la ampliación del escenario geográfico de la civilización occidental, desde el Mediterráneo hacia el interior del continente europeo.</p> <p>- Señalan la extensión territorial del Imperio Bizantino, conociendo el espacio geográfico de Europa.</p>
---	---	---	---	---

		<p><u>Trabajo con mapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencian el sector occidental y el oriental del mapa presentado. - Reconocen las zonas conquistadas por Justiniano, señalando a lo menos 4 países que actualmente comprenden el territorio. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta a Constantinopla como el eje comercial y culturalmente el mundo occidental y el oriental. <p>Preguntar a los alumnos de manera individual que aprendieron de la clase.</p> <p>- Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - Video: imperio Bizantino (15'). - Guía de apoyo con mapas impresos. - PowerPoint con mapas digitalizados e imágenes de Constantinopla. 	<p>- 5 minutos.</p>	
--	--	--	---------------------	--

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media
- **Objetivo Vertical** : Identificar las principales características del Islam y la civilización musulmana, condicionadas por el espacio territorial donde se gesta.
- **Tiempo** : 4 Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
<p>CLASE 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencia las principales características del islam. - Señala en el mapa de Medio Oriente las principales ciudades del proceso de expansión del Islam. 	<ul style="list-style-type: none"> - La aparición del Islam. 	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Se recuerda a Constantinopla como el eje comercial y cultural entre el mundo occidental y el oriental. Se presenta al Islam como una Civilización que reúne la tradición Judía y Cristiana, pero basada en una fe particular.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con video y mapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de video <i>grandes civilizaciones, El Islam</i>. (Duración 15'). - Responder la definición de los conceptos presentados en el video, más relevantes para el proceso. - Presentar el entorno físico desértico donde se desarrolla el mundo Árabe demarcando la extensión geográfica del 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos. - 80 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describen las principales características del islam. - Ilustran en mapas la expansión del mundo islámico, considerando su presencia en Europa y las zonas de conflictos bélicos entre el islam y la cristiandad medieval.

<p>CLASE 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar relaciones de influencia y conflicto entre la civilización europea y el mundo islámico durante la Edad Media y el presente. <p>- Razona sobre las dificultades de la expansión del Islam, considerando la complejidad del espacio territorial donde se originó.</p>	<p>CLASE 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Islam y su expansión. . 	<p>Islam, ubicando sobre el mapa las ciudades referenciales del proceso.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta al Islam como una Civilización que reúne la tradición Judía y Cristiana, pero basada en una fe particular. - Preguntar a los alumnos de manera individual que aprendieron de la clase. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - Guía de apoyo con mapas impresos. - PowerPoint con mapas digitalizados. - Video sobre la civilización islámica. <p>CLASE 4.</p> <p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio:Se recuerda que el Islam es una religión basada en una doctrina inquebrantable,unificadora territorial de un pueblo dividido territorialmente. Se presenta al Islam como una potencia civilizadora en un espacio territorial complejo, con características climáticas y topográficas extremas.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con mapa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indican la expansión del Islam por el norte de África y Medio Oriente. 	<p>- 5 minutos.</p> <p>CLASE 4.</p> <p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p>	<p>CLASE 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dan ejemplos de manifestaciones de recíproca influencia entre el islam y la civilización europea. - Caracterizan las actuales relaciones entre el mundo occidental y el mundo islámico. - Reconocen las dificultades de la expansión del Islam.
---	---	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Describe el proceso de expansión desde la Meca a Córdoba. - Desarrollan las actividades complementarias presentadas por el texto escolar. Cierre: <ul style="list-style-type: none"> - Comprenden el Islam como una potencia civilizadora - Preguntar a los alumnos de manera individual que aprendieron de la clase. Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - Guía de apoyo con mapas impresos. 	<p>- 5 minutos.</p>	
--	--	--	---------------------	--

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media.
- **Objetivo Vertical** : Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los períodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.
- **Tiempo** : 4Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
<p>CLASE 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende la visión cristiana del mundo como elemento central y unificador de la Europa medieval. - Posiciona paralelos y meridianos sobre el mapa mudo de Europa sin dificultad. - Señala países europeos sin necesidad de contar con los límites políticos. 	<p>- Reino Franco.</p>	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio:Se recuerda al Islam como una potencia civilizadora. Se presenta el Reino Franco como el unificador de Europa a través del cristianismo.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con mapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Posiciona paralelos y meridianos sobre el mapa mudo. - Ubica países actuales y ciudades antiguas en el mapa mudo de Europa. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce el Reino Franco como el unificador de Europa a través del cristianismo. - Preguntar a los alumnos de manera individual que aprendieron de la clase. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. 	<p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p> <p>- 5 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la visión cristiana del mundo como elemento central y unificador de la Europa medieval. - Representa paralelos y meridianos sobre el mapa mudo de Europa. - Fija países europeos en mapa mudo.

<p>CLASE 6.</p> <p>- Explican el rol que tuvieron la Iglesia Católica y la visión cristiana del mundo como elementos unificadores de Europa durante la Edad Media.</p> <p>- Aplica la escala de medida de un mapa para determinar distancias entre puntos de referencia.</p>	<p>CLASE 6.</p> <p>- Imperio Carolingio.</p>	<p>- Guía de apoyo con mapas impresos. - PowerPoint con mapas digitalizados.</p> <p>CLASE 6.</p> <p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Se recuerda que el Reino Franco unifica Europa a través del cristianismo. Se presenta al Imperio Carolingio como auge y caída de la unidad territorial. Nota: Presentación del video Imperio carolingio (15').</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con mapa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Señala países europeos en mapa mudo. - Delimita el territorio correspondiente al Imperio Carolingio. - Delimita el territorio correspondiente a la desintegración del Imperio Carolingio - Indica coordenadas de ubicación aproximada para diversas ciudades. - Señala distancias entre ciudades utilizando la escala del mapa. <p>Cierre: Se interpreta el Imperio Carolingio como la unidad territorial responsable de la consolidación del cristianismo en Europa.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - Guía de apoyo con mapas impresos. - PowerPoint con mapas digitalizados. - Video sobre la civilización islámica. 	<p>CLASE 6.</p> <p>- 5 minutos.</p> <p>- 15 minutos.</p> <p>- 65 minutos.</p> <p>- 5 minutos.</p>	<p>CLASE 6.</p> <p>- Reconoce el rol que tuvieron la Iglesia Católica y la visión cristiana del mundo como elementos unificadores de Europa.</p> <p>- Determinar distancias entre puntos de referencia.</p>
---	---	---	--	--

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media
- **Objetivo Vertical** : Identificar las principales características económicas, sociales y políticas de la sociedad feudal.
- **Tiempo** : 4Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
<p>CLASE 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representan en mapas la ampliación del escenario geográfico de la civilización occidental, desde el Mediterráneo hacia el interior del continente europeo. - Describe el entorno físico del espacio territorial donde se desarrolla el feudalismo. - Calcula las distancias de desplazamientos y el tiempo de éstos. 	<p>- Nacimiento de la Europa feudal.</p>	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Recordar que tras la muerte de Carlomagno, su imperio se desmoronó debido a las continuas luchas entre sus sucesores. Presentar el feudalismo como la respuesta conjunta entre monarcas y nobles, para poder mantener unidos los reinos a través del vasallaje.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo con mapa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocen los principales mares de Europa. - Delimita la expansión territorial del cristianismo. - Detalla el entorno físico del espacio territorial donde se desarrolla el feudalismo. - Deduce las distancias de desplazamientos y el tiempo de éstos. <p>Cierre: Explicar que el feudalismo, como</p>	<p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p> <p>- 5 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representan en mapas la ampliación del escenario geográfico europeo mediante el desarrollo del sistema feudal. - Detalla el entorno físico del espacio territorial feudal. - Logra calcular las distancias de desplazamientos y el tiempo de éstos.

<p>CLASE 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las principales formas de gobierno durante la Alta Edad Media - Desarrollar un mapa cognitivo adecuado de los componentes de un feudo. - Utiliza la escala de medida para determinar distancias. 	<p>CLASE 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La nobleza feudal. 	<p>sistema social y económico, permite la unificación del pueblo europeo mediante unidades administrativas llamadas feudos.</p> <p>Recurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - Mapa mudo de Europa. - PowerPoint con mapas digitalizados. - Video: <i>un verdadero señor feudal.</i> <p>CLASE 8.</p> <p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Se recuerda que el sistema feudal permitió la unidad territorial europea mediante los feudos y la fe cristiana. Se presenta a la nobleza como la responsable de la unificación administrativa de Europa en conjunto con los reyes.</p> <p>Desarrollo: <u>Trabajo de espacialidad y ubicación.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confecciona un croquis de un feudo. - Utiliza la escala de medida para determinar distancias. <p>Cierre: Se enumeran las razones del por qué la nobleza fue responsable de la unificación administrativa de Europa.</p>	<p>CLASE 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos. - 80 minutos. - 5 minutos. 	<p>CLASE 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica las principales formas de gobierno durante la Alta Edad Media. - Confecciona un croquis de un feudo de manera adecuada. - Resuelve problemas de desplazamiento (distancias), utilizando la escala de medida.
---	---	---	--	--

		Recursos: <ul style="list-style-type: none">- Texto escolar.- Guía complementaria espacialidad y ubicación.- PowerPoint con mapas digitalizados e imágenes.		
--	--	--	--	--

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media.
- **Objetivo Vertical** : Reconocer el importante rol desempeñado por el sector campesino y la Iglesia Católica durante la Edad.
- **Tiempo** : 4Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
<p>CLASE 9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describen la sociedad feudal, aludiendo a la centralidad de los guerreros, al vasallaje y a la necesidad de protección. - Identifican las características de la economía y la sociedad feudales, considerándolas formas de tenencia de la tierra (señorío y feudo) y la servidumbre. - Interpreta imágenes que le permiten obtener razonamientos concluyentes, en referencia al desplazamiento. 	<p>- Los campesinos en el mundo feudal.</p>	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio:Se recuerda que la unificación administrativa de Europa estuvo en manos de los nobles. Se presenta el aporte del mundo campesino como el motor económico del periodo feudal.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observa un entorno local ficticio, prestando atención a los hitos que sirven de ubicación referencial. - Diseña una ruta de desplazamiento sólo considerando los puntos cardinales. <p>Cierre: Se señala que los campesinos corresponden al motor de la economía feudal, basada en la agricultura.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto escolar. - PowerPoint con mapas 	<p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p> <p>- 5 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden la necesidad de protección de los campesinos. - Reconocen el señorío, feudo y la servidumbre como motor del desarrollo económico. - Traza una ruta de desplazamiento sólo considerando los puntos cardinales.

<p>CLASE 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocen los rasgos distintivos de la organización del poder político durante la EdadMedia, incluyendo imperio, papado y monarquía. - Distinguen la aspiración del papado de alcanzar la unidad política de la Europa medieval en torno a la cristiandad. - Confecciona la ruta del desplazamiento de las tropas cristianas durante las primeras cruzadas. - Emplea la escala de medida de un mapa para obtener distancias entre ciudades. 	<p>CLASE 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Iglesia Cristiana. 	<p>digitalizados y recreaciones de un señorío.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guía de ubicación y orientación espacial. <p>CLASE 10.</p> <p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio: Señal que los campesinos corresponden al motor de la economía feudal. Presentar a la Iglesia cristiana como gestora de la unificación política de Europa.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustra en el mapa mudo el desplazamiento de las tropas cristianas durante las primeras cruzadas. - Determinar distancias entre ciudades utilizando la escala de medida de un mapa. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se señala que la Iglesia cristiana fue la gestora de la unificación política de Europa. <p>Recursos: - Texto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint con mapas digitalizados. - Guía de ubicación y orientación espacial. 	<p>CLASE 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos. - 80 minutos. - 5 minutos. 	<p>CLASE 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizan los rasgos distintivos de la organización del poder político durante la EdadMedia - Describen la aspiración del papado de alcanzar la unidad política de la Europa medieval en torno a la cristiandad. - Representa las rutas de las 3 primeras cruzadas en un mapa mudo de Europa sin dificultad. - utiliza la escala de medida de un mapa para obtener distancias entre ciudades.
--	---	--	---	---

- **Subsector** : Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- **Curso** : Séptimo Básico (NB5).
- **Unidad** : Edad Media.
- **Objetivo Vertical** : Reconocer a los monasterios como la entidad física que implementa la unidad política de la Iglesia en las zonas rurales, transformando la condición de vida de estas.
- **Tiempo** : 2Horas pedagógicas.

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	PERIODO EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
<p>CLASE 11.</p> <p>- Comprenden el rol que tuvo la visión cristiana del mundo como elementos unificadores de Europa a través de los monasterios.</p> <p>- Identificar los hitos referenciales para un desplazamiento correcto dentro de un edificio.</p>	<p>- Los monasterios medievales.</p>	<p>Estructura de la clase</p> <p>Inicio:Se recuerda que la Iglesia cristiana fue la gestora de la unificación política de Europa. Se presenta a los monasterios como la entidad física encargada de implementar la unidad política de la Iglesia en las zonas rurales.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>- Señala el desplazamiento que debe hacer un monje al interior de un monasterio.</p> <p>Cierre:</p> <p>- Indicar que los monasterios generan la unidad política de Europa.</p> <p>Recursos:</p> <p>- Texto escolar. - PowerPoint con monasterio digitalizado. - Guía de ubicación y orientación espacial.</p>	<p>- 5 minutos.</p> <p>- 80 minutos.</p> <p>- 5 minutos.</p>	<p>- Explican el rol de la Iglesia como unificadora de Europa a través de los monasterios.</p> <p>- Interpreta los hitos referenciales para un desplazamiento correcto dentro de un edificio.</p>

6. MATERIAL PARA REALIZACIÓN DE CLASES.

En el siguiente apartado se presentan las actividades sugeridas para trabajar la unidad 3, Europa en la Edad Media, para séptimo básico, en el sector de historia, geografía y ciencias sociales.

Se presentan 11 clases individuales con el material de apoyo necesario para ejecutar los objetivos propuestos en las planificaciones anteriormente presentadas. Además, se puede utilizar el material digital complementario (DVD) (audio, video, imágenes) para la preparación de material didáctico o modificación de formato.

Por último, se adjuntan los links de descarga de los videos complementarios para las clases, que de igual forma están adjuntos en el DVD complementario.

Nota: La página que aparece entre paréntesis corresponde a la página en donde se encuentra la planificación para dicha clase.

Clase n° 1. Los pueblos Germanos (página 97).

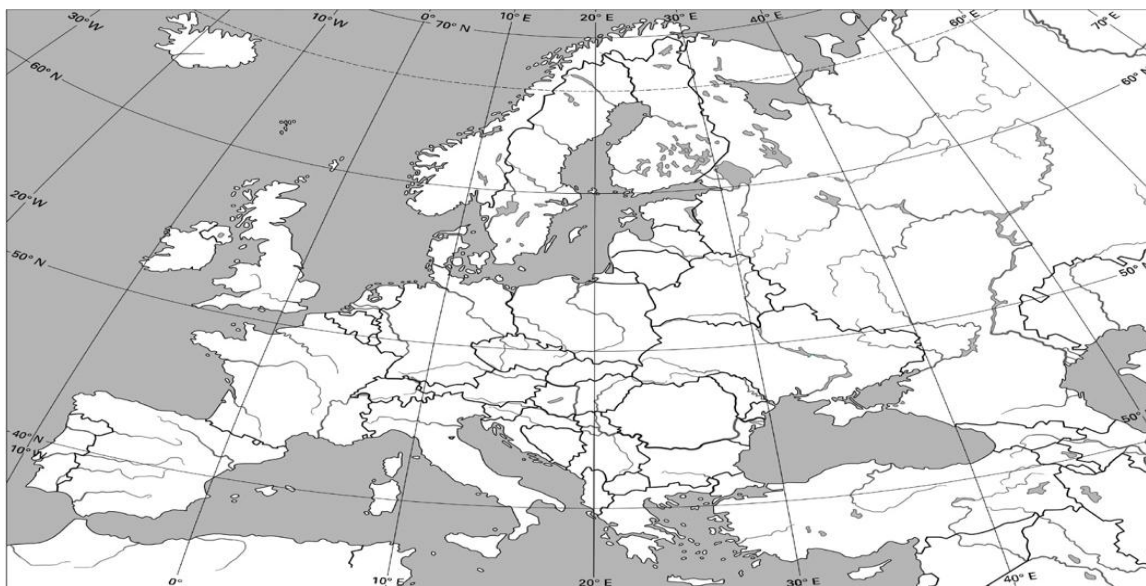
Actividades. 1) Confección de tabla resumen.

a) Descripción: Con base en los mapas presentados en el PowerPoint (adjunto), completa la siguiente tabla con 2 características por cada criterio.

Reino	Relieve	Clima	Actuales países.
Francos			
Visigodos			
Ostrogodos			

2) Trabajo de coordenadas.

a) Descripción: ubica en el mapa mudode Europa presentado a continuación las siguientes coordenadas (indicadas bajo el mapa).



1) Latitud: 40° 0' 0'' N Longitud: 5° 0' 0'' O	3) Latitud: 41° 0' 0'' N Longitud: 15° 0' 0'' E	b) Señala el país actual de Europa que se asemeja a la siguiente forma. 1) Bota: _____ (Italia) _____ 2) Pentágono: _____ (Francia) _____
2) Latitud: 45° 0' 0'' N Longitud: 5° 0' 0'' E		

Clase n° 2. Imperio Bizantino (página 98).

1) Trabajo con mapa.

a) En el siguiente mapa mudo del Imperio Bizantino:

- Ubica Constantinopla.
- Señala la división del Imperio Romano en Occidente y Oriente.
- Demarca el límite del Imperio Bizantino en tiempos de Justiniano.
- Indica cuál es la extensión territorial aproximada del Imperio, (Utilización de la escala de medida), en su orientación norte-sur y en oriente-occidente.



2) Trabajo con video:

- En el mapa anterior señala la zona denominada “embudo”
- En el mapa anterior indica el flujo comercial del periodo.
- Reutilizando el material de la clase anterior. ¿A qué clima y relieve pertenece la ciudad de Constantinopla?

Link de descarga del Video: <https://www.youtube.com/watch?v=CvTeiWKbf0A> (adjunto en DVD material de apoyo).

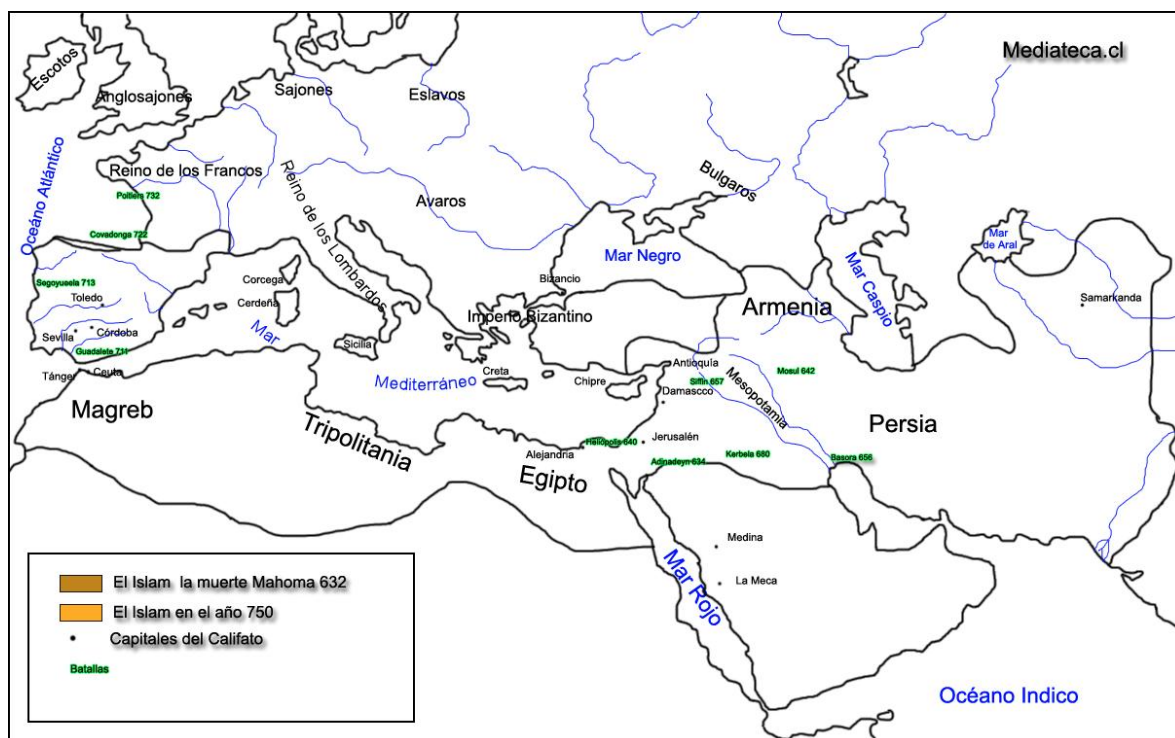
Clase n°3. La aparición del Islam (página 100).

Actividades.

1) Trabajo con mapa.

a) En el siguiente mapa mudo de la expansión del Islam:

- Ubica las ciudades de La Meca, Medina y Jerusalén.
- Demarca la expansión territorial del Islam a la muerte de Mahoma.
- Ubica en el mapa los actuales países que sirvieron como límite a la expansión islámica.



2) Trabajo con video:

Link de descarga del Video: <https://www.youtube.com/watch?v=QYAvyR8c5kA>

(adjunto en DVD material de apoyo).

a) Definición de conceptos.

- Desierto:	- Corán:	- Musulmanes:	- Bazar:
- Oasis:	- Arcángel Gabriel:	- La Meca:	- Estilo arabesco:
- Hégira:	- Islam:	- Mezquita:	- Mil y una noches:

Clase n° 5 y clase n° 6. Carlomagno y el Imperio Carolingio (página 103 y 104).

Actividades.

1) Trabajo con mapa.

- Inserta la rosa de los vientos en el mapa.
- Incorpora los paralelos y meridianos al siguiente mapa mudo de Europa.
- Delimita el territorio correspondiente al Imperio Carolingio.
- Delimita el territorio correspondiente a la división del Imperio de Carlomagno entre sus Hijos (tratado de Verdún).
- Ubica los siguientes países actuales en el mapa: Francia, España, Italia, Alemania, Inglaterra.
- Posiciona en el mapa las ciudades de Aquisgrán, Poitiers, Roma y Constantinopla.
- Indica las coordenadas de ubicación aproximada para cada ciudad.
- Señala a que distancia se encuentra cada una de estas ciudades aproximadamente, utilizando la escala del mapa.



Clase n° 7. El nacimiento de la Europa Feudal (página 105).

Actividades.

1) Trabajo con mapa.

- Inserta la rosa de los vientos en el mapa.
- Incorpora El nombre de los principales mares europeos marcados en el mapa
- Delimita el territorio influenciado por el cristianismo.



2) Trabajo con video:Un verdadero señor feudal

Link de descarga: <https://www.youtube.com/watch?v=WyhP11WxHt0>(adjunto en DVD material de apoyo).

- a) Describir el entorno físico en donde se desarrolla el feudalismo.
- b) ¿Cuáles eran los materiales de construcción más utilizados en el periodo?
- c) ¿Cuál era el medio de transporte más utilizado por el bajo pueblo?, ¿y por los nobles?
- d) Si una persona se desplaza caminando en promedio 4 kilómetros por horas ¿Cuánto tiempo le tomará desplazarse: 12 kilómetros, 20 kilómetros, 1 kilómetro, 7 kilómetros?
- e) ¿Cuánta distancia en metros se desplaza una persona que camina: 30 minutos, 4 horas, 15 minutos, 45 minutos.

Clase n° 8. La Nobleza Feudal (página 106).

Actividades.

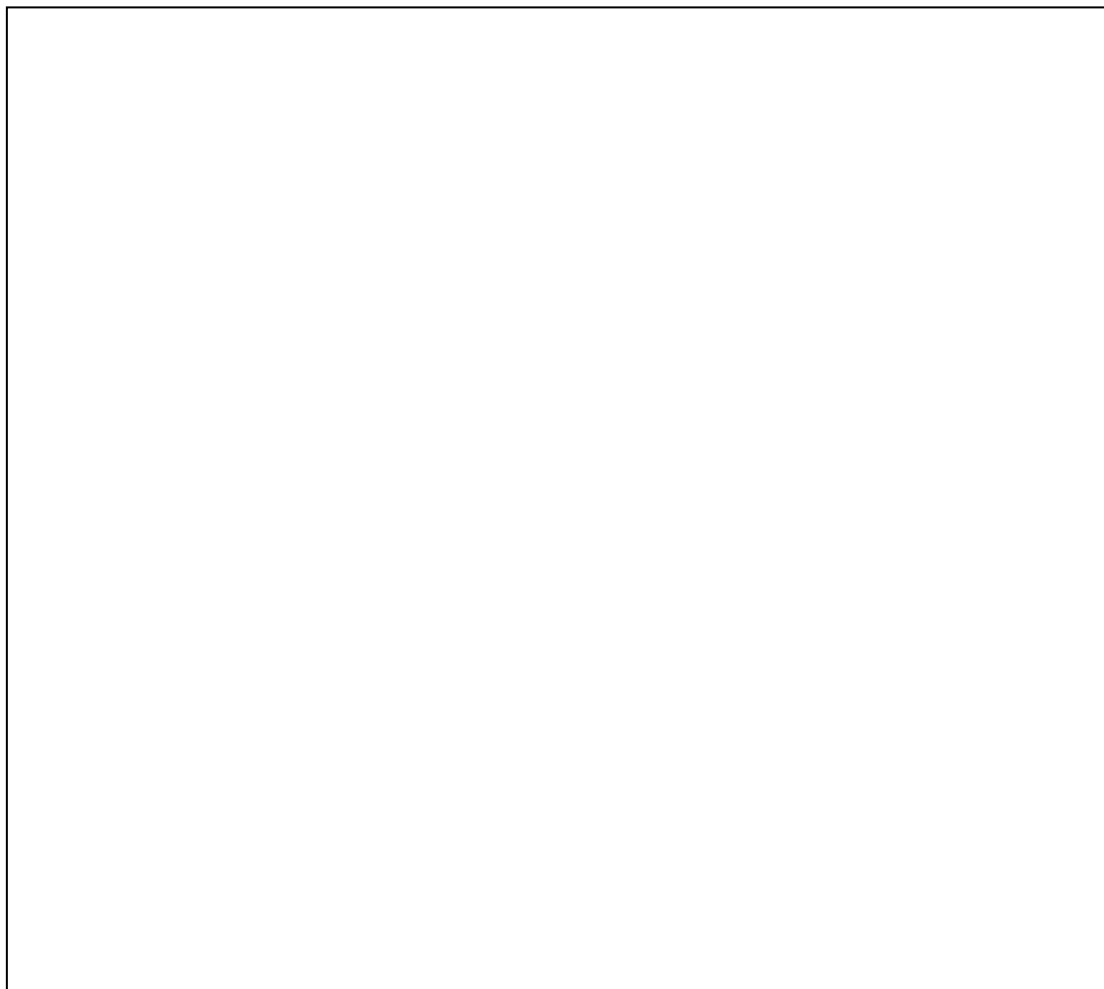
1) Trabajo de espacialidad y ubicación. Confección de croquis.

a) En el siguiente recuadro dibuja un señorío (feudo), en el que se encuentren dibujados los siguientes conceptos: Castillo, Reserva Señorial, Mansos, Aldea y Tierras Comunales.

b) Incorpora en el croquis: Escala de medida y puntos cardinales.

c) Respetando la escala de medida creada, indica la distancia real existente, según tu modelo de feudo entre:

- El castillo y la aldea.
- Las tierras comunales y la reserva señorial.
- Los mansos y la aldea.



Clase n° 9. Los campesinos en el mundo feudal (página 108).

Actividades.

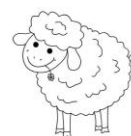
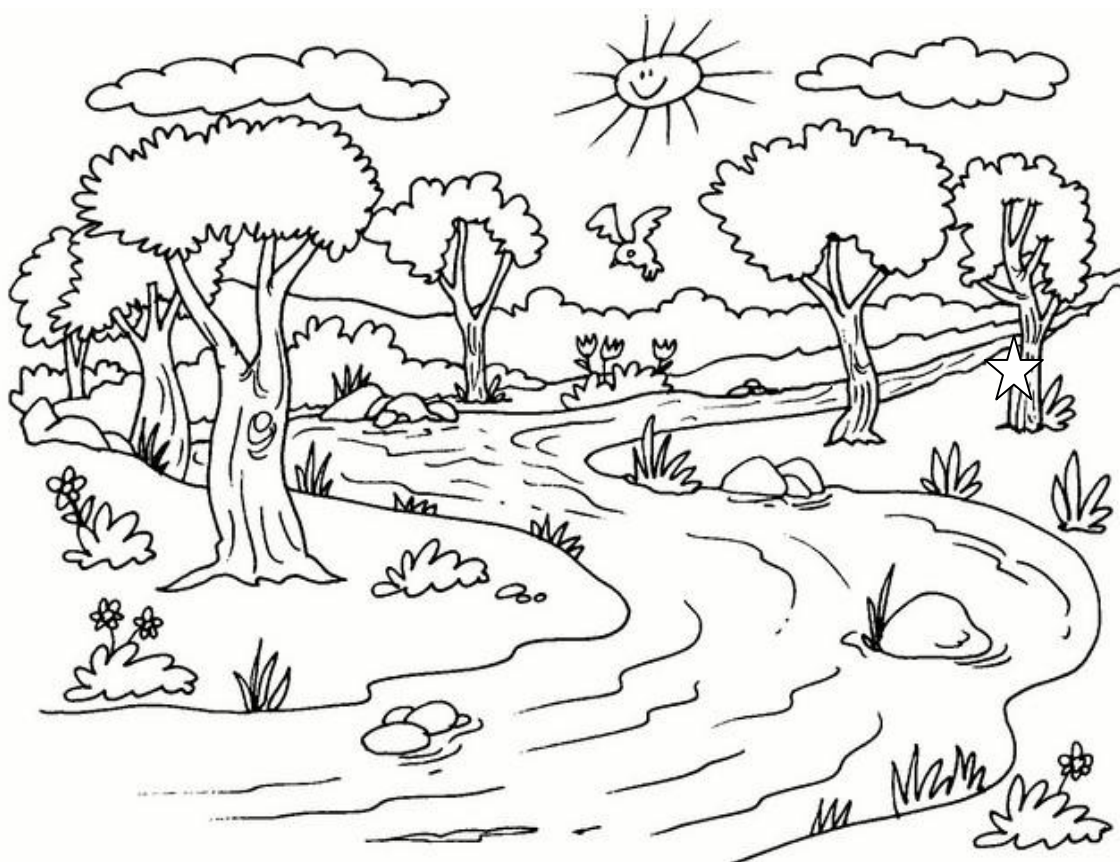
1) Ubicación y orientación espacial.

a) Ayuda a la siguiente familia campesina a encontrar su oveja perdida. Considera que sólo podrán cruzar el río por su parte más baja marcada con una estrella.

Secuencias

- 1) Caminar a occidente tras los árboles, cruzar el río hacia el este y bajar al norte.
- 2) Caminar a oriente tras los árboles, cruzar el río y caminar al oriente del pájaro.
- 3) Caminar al sur, luego al norte y saltar el río.
- 4) Caminar a oriente tras los árboles, cruzar el río y caminar al sur.

Respuesta: La secuencia correcta es: _____



b) Ahora redacta tú, la ruta que debe seguir la oveja para llegar donde sus dueños.

Respuesta: _____

Clase n° 10. La Iglesia Cristiana (página 109).

Actividades.

1) Utilización mapa.

a) Señala la ruta de la primera Cruzada utilizando un lenguaje técnico (norte, sur, este, oeste), nombrando las ciudades en el mapa como referencia.

Respuesta escrita:



b) Incorpora los puntos cardinales.

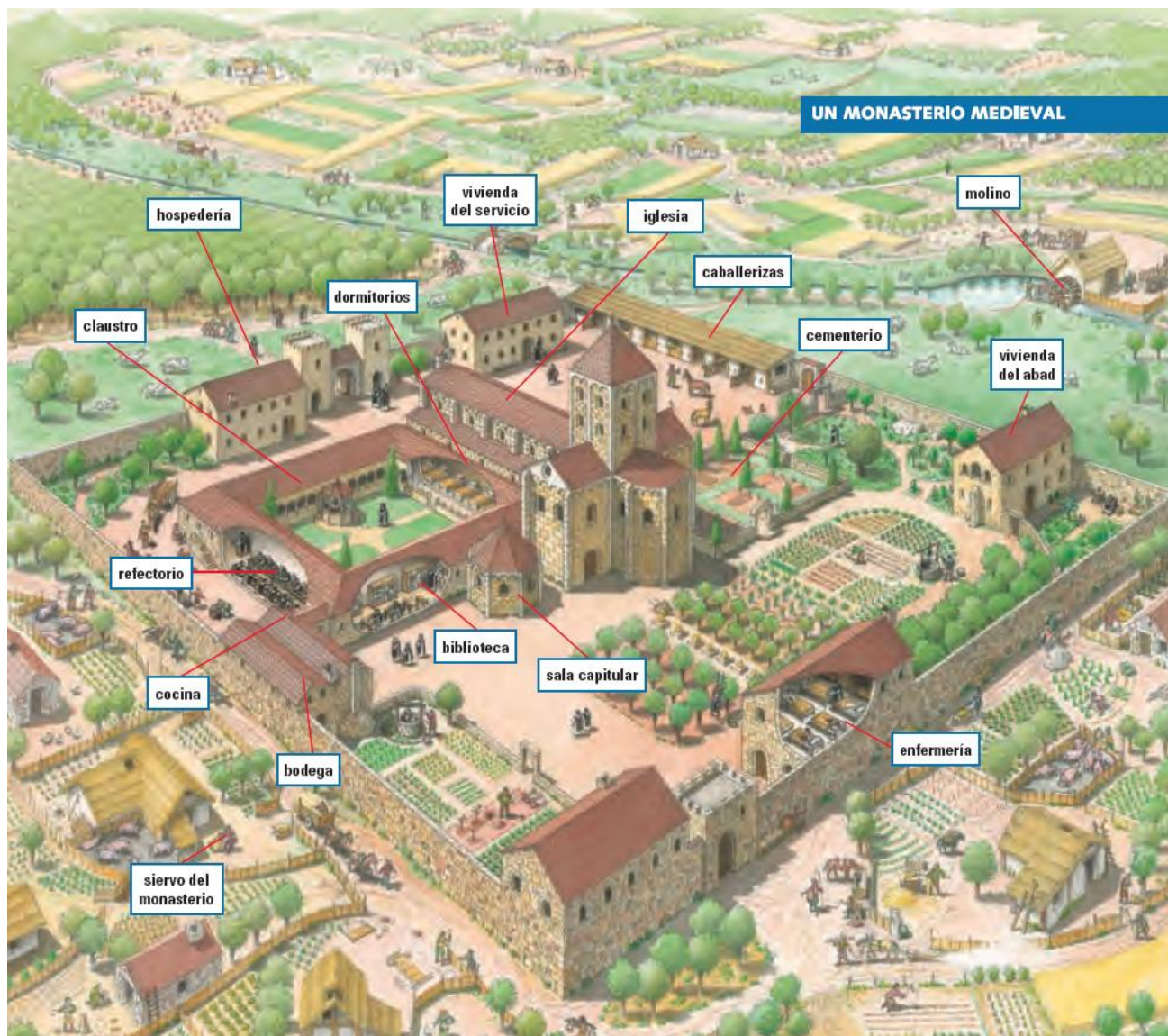
c) Considerando la escala del mapa, responde a que distancia se encuentran entre sí las ciudades de:

- Paris y Jerusalén: _____
- Constantinopla y Jerusalén: _____
- Roma y Jerusalén: _____

Clase n° 11. Los Monasterios Medievales (página 110).

Actividades.

1) Desplazamiento en un Monasterio Medieval.



a) Incorpora los puntos cardinales.

b) Considerando la orientación de la imagen, señala el desplazamiento que debe hacer un monje para ir: (recuerda utilizar vocabulario técnico.

- Desde la enfermería a la biblioteca: _____

- Desde la vivienda del abad a la bodega: _____

- Desde la Iglesia a casa del siervo del monasterio: _____

7. CONCLUSIÓN.

Desde la reforma educacional de 1964, nuestro país ha trazado metas a corto, mediano y largo plazo. Si bien es cierto, la brecha educacional ha disminuido considerablemente en las últimas décadas, en lo que a acceso educativo se refiere, hoy en día la problemática apunta a solucionar el problema de la calidad por sobre la accesibilidad. Con la primera gran reforma educativa, que buscaba ampliar las matrículas, lograr metas de índole cuantitativo y cualitativo (Leyton, 1973), se da inicio a esta larga búsqueda de la consolidación de nuestro proceso educativo nacional, el que se desarrolla entre una serie de contradicciones y paradojas.

En relación a lo anterior, la conformación del sistema educacional actual cuenta con problemas graves de fondo y forma. Uno de ellos es pretender homogenizar a la educación sin considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes, la ubicación geográfica de éstos o el nivel de escolaridad de los padres, por mencionar algunos factores.

El instrumento utilizado para la medición de la calidad educativa en nuestro país corresponde a una prueba genérica (SIMCE)⁴³ que busca homologar resultados académicos en función de un dato estadístico y diferenciar los “buenos” resultados académicos de los “malos” resultados en los sectores de enseñanza de lenguaje, matemáticas y ciencias. Lo cuestionable entonces es el concepto de “calidad” en la educación. Si se piensa en un colegio ubicado en un sector vulnerable de una ciudad equis, al cual asisten alumnos de un nivel socio económico bajo, en donde el gran porcentaje de los padres y apoderados no cuentan con un título profesional, no ha terminado de forma completa su educación media o se desempeñan en oficios y labores con remuneración económica baja, lógicamente no puede competir en igualdad de condiciones ante un establecimiento educacional que selecciona a sus alumnos, existe compromiso por parte de los apoderados, los que además poseen un bagaje cultural más amplio. La dificultad radica en que a los ojos del Ministerio de Educación la calidad se “grafica” en un resultado satisfactorio o insatisfactorio en un colegio, dependiendo del puntaje obtenido en comparación a la media nacional de la prueba SIMCE. Dicha prueba mide a todos los establecimientos educacionales por igual, partiendo

⁴³ La sigla SIMCE, corresponde al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

de la base de los contenidos mínimos obligatorios con los cuales los alumnos debieran contar según nivel etario.

En lo concerniente la enseñanza en los establecimientos educacionales, además de los problemas estructurales del sistema educativo ya enunciados, es importante considerar las dificultades de aprendizaje con que cuentan los estudiantes para abordar los distintos sectores de enseñanza.

De manera particular, dentro del aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales la apropiación de contenidos por parte de los alumnos se dificulta a causa de diversos factores, sean estos externos al alumno o propios.

Específicamente, en lo concerniente a la apropiación de contenidos geográficos, uno de los problemas más graves detectado desde la práctica docente y abordado en la investigación, corresponde a la falencia referente a la percepción del espacio, las dimensiones absolutas, la espacialidad, la localización y distribución, dificultando profundamente el aprender de los alumnos en este ámbito.

Efectivamente, tal como lo señala la hipótesis inicial investigativa, *debido a un errado mapa mental en los alumnos se produce una distorsión en la percepción de las dimensiones absolutas, la espacialidad, la localización y distribución.*, quedando absolutamente validada luego de ser aplicados los distintos instrumentos diagnósticos a los alumnos para evidenciar las problemáticas académicas detectadas a priori en este sentido. En una primera etapa, por medio de las entrevistas, se comprendió de mejor manera como perciben su entorno los jóvenes. Características generales eran la falta de cuidado al prestar atención a detalles del entorno, la imprecisión del vocabulario en general, la falta de manejo conceptual geográfico, entre otras ya desarrolladas en la investigación. Posteriormente, la aplicación del diagnóstico permitió corroborar el escaso conocimiento que los alumnos tienen en relación a las dimensiones, distancias y formas.

Así, al clarificar el tipo de mapa cognitivo que poseen los estudiantes y cuanto de éste se acerca a los niveles de desarrollo cognitivo propuestos por el Ministerio de Educación a través de los Mapas de Progreso, que a la fecha (año 2013) se encuentran detenidos en su aplicación por la implementación de las Bases Curriculares, existe una brecha considerable entre el ideal y la realidad.

Para clarificar lo antes señalado, el primer nivel de logro señala que el alumno *localiza continentes, océanos y zonas climáticas del planeta. Aplica categorías de posición relativa y puntos cardinales para orientarse en el espacio geográfico. Emplea imágenes para describir características observables de diferentes paisajes, estableciendo algunas relaciones simples de proximidad, dirección y distribución. Cuida los lugares con los cuales tiene relaciones de pertenencia* (MINEDUC, 2010).

Si tenemos que, del universo de alumnos observados, el 60% no ubica los paralelos, confundiendo la horizontalidad con la verticalidad y un 60% de los alumnos no tiene incorporado en su mapa cognitivo que los meridianos se extienden desde el 0° a los 180° en ambas longitudes, sumado a que un 70% de los alumnos no logra asociar los paralelos con la latitud y si a esto agregamos que cerca de un 80% de los alumnos evaluados no sabe ubicar una coordenada geográfica en el planisferio, obtenemos que el primer nivel de logro propuesto por el Ministerio de Educación en la realidad no se alcanza en lo absoluto.

Tal como se conjeturó en la segunda hipótesis previo a la investigación, efectivamente *existe una deficiente estructuración en los mapas cognitivos de los alumnos, ya que éstos se desarrollan desde un conocimiento metafórico y no desde la realidad*. El limitado conocimiento espacial que poseen los alumnos observados a causa de sus carencias económicas, las que no les han permitido desplazarse a través de grandes distancias en nuestro territorio nacional o hacia el extranjero, obviamente distorsionan la realidad espacial en éstos cuando se aumenta la escala de medida, ya sea para entender un proceso de desplazamiento por una región, o realmente comprender que tan grande es un continente o las dimensiones de los distintos países que los componen. Así, encontramos que el conocimiento concreto que poseen los alumnos de NB5 observados, referente a las dimensiones reales del espacio, se basa en las realidades particulares a pequeña escala y en un conocimiento referencial a mayor escala, que generalmente es entregado en el establecimiento educacional.

Asimismo, los elementos que son posibles de evidenciar como antecedentes explicativos en la construcción de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5, se inician desde la falta de experticia en los docentes de Enseñanza Básica que no reparan en la relevancia de trabajar sobre los conceptos geográficos básicos que deben manejar los estudiantes en todo momento, sino más bien son tratados como un “contenido” que hay que abordar en un

tiempo determinado, limitándose éstos sólo a aprender el contenido presentado en los textos para los alumnos entregados por el Ministerio de Educación sin complementar los contenidos propuestos por el ente educacional. Dicho sea de paso, esta carencia en los docentes no es más que el fiel reflejo de la problemática que nuestro país tiene en el proceso de formación de profesores en las Universidades.

Además de esta falta de experticia docente, el problema se acentúa por la ausencia de interés que presentan los alumnos en general por el proceso educativo, de ahí la relevancia de la motivación del propio docente por enseñar, la que se proyectará a su grupo de alumnos, en este caso particular, por los contenidos geográficos.

En relación a lo anterior, la gran mayoría de los alumnos desarrollan la apropiación de contenidos geográficos de manera práctica. Como tienen un mapa cognitivo del espacio deficiente, por medio de la ejemplificación práctica les resulta mucho más atractivo y entendible el captar y aplicar los contenidos geográficos. Por lo tanto, las características esenciales de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5 evidencian una carencia de manejo mínimo, tomando como referencia el nivel uno de los Mapas de Progreso que señala que los alumnos deben tener un dominio total en lo correspondiente a localización, posición relativa, proximidad, dirección, distribución y las relaciones de pertenencia a un lugar. De esta manera, los alumnos observados no cumplen siquiera con el nivel de logro inicial básico propuesto por el Ministerio de Educación.

Ahora bien, cuando se propuso como objetivo general el contrastar antecedentes entre la realidad y la percepción de los alumnos de NB5 que expliquen la conformación de los mapas cognitivos de estos en cuanto al desarrollo de la apropiación de conocimientos geográficos, se pensaba que las falencias encontradas evidenciarían una distorsión en las distancias absolutas, la espacialidad, las extrapolaciones, la ubicación de los países en América o Europa, pero sería una “distorsión”, no una “ausencia” de conceptos básicos para la apropiación de contenidos geográficos e históricos. Que gran cantidad de alumnos confunda los paralelos con los meridianos, oeste con este o latitud con longitud, se transforman en problemas que deben mejorarse a la brevedad, ya que son la base estructural del mapa cognitivo que posee cada persona.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ♦ AAVV, 2009. Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de arica-chileingeniare. Revista chilena de ingeniería, vol. 17 N°, pp. 21-26.
- ♦ ACUÑA M. A. 2010. Manual proyecto: Elaboración de material educativo a través de video tutoriales usando Camtasia como software base. Multimedia educativa, Universidad Interamericana para el Desarrollo. www.tolucaunid.com/docs/Manual_final.doc(consultado 17 de Marzo de 2011)
- ♦ ARAYA P. F. 2005. Educación geográfica para la sustentabilidad. Tiempo y Espacio, Vol., 15, 157-172.
- ♦ ARAYA P. F. 2009. Texto seminario: modernidad, desarrollo y educación geográfica. Universidad del Biobío.
- ♦ ARAGONÉS. J.I. 1988. Mapas cognitivos: una revisión bibliográfica. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, núm. 8., 155-166.
- ♦ BAILEY P. 1981. Didáctica de la geografía. Colección de didáctica, Editorial Cincel, S.A. Madrid.
- ♦ CAPEL H. 1973. Percepción del medio y comportamiento geográfico, en revista de geografía n° 2, 1973. Barcelona
- ♦ CASTRO A. C. 1995. Geografía de la percepción como instrumento de planeamiento urbano y ordenación territorial". *II jornada de Geografía Urbana*. Universidad pública de Navarra. Archivo pdf.
- ♦ CASTRO A. C. 1999. Mapas cognitivos, qué son y cómo explorarlos. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. [issn 1138-9788] n° 33. (Scripta nova).
- ♦ DE LOS REYES E. 2004. Los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje organizacional: aproximación a un marco teórico y presentación de resultados parciales de un proyecto. Pamplona, España. *Ernesto de los Reyes, David Barberá, Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento. INGENIO (CSIC-UPV)*
- ♦ DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD. 2007. Sensación y percepción [ppt] Universidad de Alicante, Procesos psicológicos básicos. [En línea] <http://onlineassociate.net/ppt/TEMA-3-SENSACI%C3%93N-Y-PERCEPCI%C3%93N/> [consulta: 09 de Agosto 2010]

- ♦DURÁN V. D. 2006. Geografía y percepción. Reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía en la educación secundaria. *Revista Reflexiones* 85 (1-2): 305-316, ISSN: 1021-1209
- ♦ESTEBANEZ J. 1981. Problemas de interpretación y valoración de los mapas mentales. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, 15-40.
- ♦FERNÁNDEZ J. M. 2004. Interdisciplinariedad en ciencias sociales: perspectivas abiertas por la obra de Pierre Bourdieu. Universidad Complutense de Madrid. Cuadernos de Trabajo Social Vol. 17: 169-193.
- ♦ GARRIDO P. M. 2005. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *En Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 66, p. 137-163.
- ♦GOETZ J.P. LeCompte M.D. 1988. Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Ediciones Morata S.A. Mejía Lequerica, 12.28004. Madrid.
- ♦HERNÁNDEZ M, F.J. 2013. La historia integradora de culturas y saberes. 17, 35. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7184/cuid.2013.35.01>
- ♦LEYTON S. M. 1973. La Reforma Educacional 1964-1970. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Chile. Mimeógrafo, 3 volúmenes.
- ♦LOMBARDI A. 2000. La enseñanza de la historia consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. ISSN: 1316-9505. N° 5: 9-23
- ♦ LYNCH K. 1960. La Imagen de la Ciudad, Ediciones G. Gili, S.A. México, D.F. 1984.
- ♦MICROSOFT ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- ♦ MINEDUC. 2010. Unidad de currículum y evaluación [PowerPoint] mineduc.cl
- ♦ MAESTRE C. A.B. 2009. Familia y escuela. Los pilares de la educación. Dep. Legal: gr 2922/2007. *Revista digital innovación y experiencias educativas* [issn 1988-6047] n° 14.
- ♦ MANGANO M. F. 2009. Contradicciones y discontinuidades La Historia y su enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Mérida-Venezuela*. ISSN 1316-9505. N° 15: 447-460.
- ♦ MOREIRA. J; PRAIA. J; SOFRÉ. F. 2002. La construcción de materiales didácticos en geología de campo: un estudio sobre alumnos de Enseñanza Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* (10.2), 185-192.

- ♦ ORTEGA C. N. 1981. Geografía y lenguaje matemático. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, 55-69.
- ♦ PRATSJ. 2000. Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. ISSN: 1316-9505. Nº 5: 71-98
- ♦ QUINTEROS F. M. 2006. El papel de la familia en la Educación. *Revista digital investigación y educación*, nº 21.
- ♦ SÁNCHEZ E. I. 2008. La familia como primer agente socializador. *Cuadernos de Docencia*. D.I: gr - 493 / 2007. *Revista Digital de Educación* [issn: 1988 - 0227] Año II - Volumen I Número 10
- ♦ SIERRA, F. 2006. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Jesús Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman.
- ♦ SKINNER B. F. 1974. *About behaviorism. (Sobre el conductismo) Traducción: Fernando Barrera. Por la traducción: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (1994)*
- ♦ SMITH L.M. 1994. Para una reflexión en torno al trabajo de Skinner y el conductismo, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 529-542.
- ♦ SOJA E. 1993. *Geografías pos-modernas: a reafirmação do espaço e teoria social crítica*, Río de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- ♦ SOMOZA M. J. 2005. La geografía de la percepción como instrumento de ayuda al planteamiento urbano. Un posible ejemplo en la ciudad de Ourense. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, Servicio de Información Bibliográfica y Documental de la Universidad de Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-geografa-de-la-percepcion-como-instrumento-de-ayuda-al-planteamiento-urbano-un-posible-ejemplo-en-la-ciudad-de-ourense-0/> [Consultado 09 de Marzo de 2011].
- ♦ SONNENFELD J. 1970. El entorno geopolítico como un entorno perceptivo. *Revista de Geografía*, 1752-6868, Volumen 69, (7): 415 - 419
- ♦ SOUTO X. 1999. *Didáctica de la Geografía*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 2da edición 1999.
- ♦ TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. 2009. La enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva planetaria. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505 - Nº 15
- ♦ TIBADUIZA R. O. 2009. La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la perfección. *Tiempo y Espacio*, año 20 Vol., 23, 25-44.

- ♦TORRES, C. A. 1994. La Enseñanza de la Historia en Colombia: notas sobre el Estado de las búsquedas actuales. Revista de Educación vol. 23 N° 120.
- ♦UNESCO. 2000. Revista trimestral de educación comparada. París (Oficina Internacional de educación), vol. XXX, (3): 423-432
- ♦VALDÉS V. A. 2009. Proyecto integrador de la materia Teorías del aprendizaje y la instrucción. Universidad interamericana para el desarrollo - sede Toluca Maestría en educación. <http://www.tolucaunid.com/docs/proyectointegrador.pdf> (consultado 17 de Marzo de 2011)
- ♦VARGAS L. M. 1994. Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4 (8): Págs. 47-53

8. ANEXOS.

8.1 PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES (**FORMALIDAD**)

Curso: Séptimo Básico
 Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales
 Tema: La expansión del Cristianismo y la propagación del Islam
 Fecha observación: (mediados noviembre 2010)

	CRITERIOS A EVALUAR	PLENAMENTE LOGRADO (5)	LOGRADO (4)	MEDIANAMENTE LOGRADO (3)	NO LOGRADO (2)	NO EVALUADO (1)	OBSERVACIONES
A	Manejo grupal						
a.1	Existe un control adecuado del grupo curso						
a.2	Se desarrolla la clase de forma armónica						
a.3	Existe el clima adecuado para el desarrollo de los contenidos						
a.4	Se percibe un interés por aprender						

B	Metodología y estrategia pedagógica						
b.1	Los objetivos son presentados con claridad						
b.2	Existe una retroalimentación de contenidos						
b.3	Utilización de técnicas de organización						(Mapa conceptual, esquemas, cuadro comparativo, etc.)
b.4	Utilización de recursos de aprendizaje						(Tecnológicos, videos, PowerPoint, etc.)
b.5	Desarrollo de destrezas						
b.6	Existe claridad al entregar instrucciones						
C	Instrumentos de evaluación						
c.1	El cierre evalúa los logros de aprendizaje						
c.2	La evaluación final concuerda con los objetivos iniciales						
c.3	El instrumento es pertinente						

PAUTA OBSERVACIÓN DE CLASE (ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA)

Curso: Séptimo Básico

Subsector: Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Tema: La expansión del Cristianismo y la propagación del Islam

Fecha observación: (mediados noviembre)

	CRITERIOS A EVALUAR	PLENAMENTE LOGRADO	LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO	NO EVALUADO	OBSERVACIONES
A	Localización						
a.1	El lenguaje utilizado es técnico.						
a.2	El marco territorial queda claramente definido.						
a.3	Queda explicitada la distancia en la cual se desarrolla el proceso.						
a.4	La dirección del proceso es expuesta con claridad.						
B	Distribución						
b.1	El lenguaje utilizado es técnico.						
b.2	Existe una delimitación clara del fenómeno en estudio.						

b.3	Queda claramente expresada la variabilidad de los fenómenos naturales y culturales						
b.4	Queda explicitado que todo fenómeno en el espacio es considerado como ocupado, con una superficie, forma o contorno.						
C	Interrelación o diferenciación espacial						
c.1	El lenguaje utilizado es técnico.						
c.2	Existe claridad de la ubicación espacial.						
c.3	Se desarrolla la relación tiempo y espacio.						
c.4	Existe vinculación entre los fenómenos naturales y los tipos de civilizaciones.						

8.2 PLANIFICACIÓN PRESENTADA POR EL DOCENTE OBSERVADO.

Planificación clases

Aprendizaje esperado: Comprende que el Medioevo europeo representa una línea de desarrollo particular entre diversas civilizaciones con influencia decisiva en nuestra cultura.

Objetivo Vertical: Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones.

Objetivo Fundamental Transversal: Valora la diversidad de formas organizativas y de modos de vida que se han dado en la historia, y se siente parte de la trayectoria recorrida por la humanidad.

Contenido: La expansión del Cristianismo y la propagación del Islam

Actividades. (Propuestas)

EL ISLAM

- 1) Confección cuadro sinóptico “Línea de tiempo” (Civilización europea, Imperio Bizantino, Islam)
- 2) Análisis de mapa “Reinos germanos en el siglo VI” (**preguntas por definir**)
- 3) Comparación de vestimenta entre los germanos y los romanos, teniendo en consideración los diversos climas y las zonas geográficas que cada uno de éstos habitaba.
- 4) Análisis de mapa: El comercio musulmán y la expansión del Islam (**preguntas por definir**)
- 5) Construcción de fichas: Confecciona las fichas con los siguientes conceptos: Islam, Musulmán, Alá, Mahoma, Corán, Mezquita, Califa
- 6) Confección de croquis: Achura en el mapa mudo político actual el espacio por el cual se propaga el Islam durante la Edad Media. (**Preguntas por definir**)

EL CRISTIANISMO

- 1) Análisis de mapa: El imperio de Carlomagno
 - ¿Qué territorios del antiguo Imperio Romano no logró incorporar Carlomagno a sus dominios?
 - ¿Qué territorios incorporó que no habían formado parte del antiguo Imperio Romano de Occidente?
- 2) Análisis de mapa: Las primeras Cruzadas
 - ¿Qué regiones de Occidente participaron en las Cruzadas?
 - ¿Qué cruzada fue exclusivamente marítima?
 - ¿Qué cruzada no llegó a Tierra Santa, sino que culminó con la toma de Constantinopla por los cruzados?

Nota: las actividades propuestas son las mismas desarrolladas por el texto escolar entregado por el ministerio de educación (editorial mare nostrum año 2010) para séptimo año básico del subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La razón, es lograr evidenciar los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación.

1.- Interpretar el desarrollo de la apropiación de contenidos geográficos y su percepción geográfica en los alumnos de NB5.

2.- Identificar antecedentes explicativos en la conformación de los mapas cognitivos en los alumnos de NB5 desde el marco curricular vigente.

Evaluación: Formativa, Meta cognitiva

Periodo ejecución: 4 horas pedagógicas

ENFOQUE PROPUESTO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA ABORDAR LA UNIDADEL MUNDO OCCIDENTAL: DE LA EPOCA MEDIEVAL A LA MODERNA.

a) Sólo la dimensión temporal de esta unidad abarca un largo período de la historia de Occidente, desde la conformación del feudalismo europeo en la Edad Media, hasta la consolidación de las Monarquías Nacionales en la Época Moderna.

b) Es en la Época Moderna cuando Europa occidental consolida su hegemonía mundial. El eje para desarrollar esta parte de la unidad es la expansión geográfica de Europa, producto de los descubrimientos y conquistas territoriales.

c) Para trabajar esta unidad es importante que el profesor o profesora acuda permanentemente al planisferio para ilustrar los procesos históricos que configuraron el actual mapa de Europa y que permitieron el acercamiento de los habitantes de este continente hacia territorios y culturas que, hasta el siglo XV, ellos desconocían.

d) El tratamiento de la unidad también contempla el trabajo con fuentes visuales, documentos primarios y bibliográficos, los cuales sirven de base para introducir la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones, dependiendo de la mirada de quien describe el proceso.

e) Para comunicar lo aprendido, la elaboración de informes orales y escritos se complementa con la confección de paneles, murales, dibujos y con la dramatización histórica.

NOTA: claramente se está en presencia de un enfoque mayoritariamente temporal, quedando el espacial poco explicitado y desarrollado (actividades propuestas en texto escolar).

8.3 TAXONOMÍA DE BLOOM DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO (1956).

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN CONFIRMACIÓN APLICACION	APLICACIÓN HACER USO DEL CONOCIMIENTO	ANÁLISIS (ORDEN SUPERIOR) DIVIDIR, DESGLOSAR	SINTETIZAR (ÓRDEN SUPERIOR), REUNIR, INCORPORAR	EVALUAR (ÓRDEN SUPERIOR) JUZGAR EL RESULTADO
Descripción. Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante evalúa, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - separa - ordena - explica - conecta - divide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - qué pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta
<p>EJEMPLO DE TAREA(S)</p>	<p>Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.</p>	<p>escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos</p>	<p>Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)</p>	<p>Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno</p>	<p>Componga una canción y un baile para vender bananos</p>	<p>Haga un folleto sobre 10 hábitos alimentarios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable</p>

<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3> (Consultado el 10 de julio de 2013).

8.4 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Evaluación diagnóstica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Nombre del Alumn@:.....Puntaje real.....Nota.....

Curso: 7º..... Fecha.....Puntaje ideal 94 pts.

I) Selección múltiple: Encierre en un círculo la única alternativa correcta. No se admitirán correcciones. (3 pts. c/u)

Ubicación

1) Los paralelos van desde los cero grados en la línea del Ecuador hasta los _____ grados en los Polos. Completa el dato faltante con una de las siguientes alternativas.

- a) 180° **b) 90°** c) 500° d) 50° e) 10°

2) Los meridianos corresponden a líneas imaginarias de la superficie terrestre representadas en un mapa y orientadas de Este a Oeste y de Oeste a Este según corresponda, y que se extienden entre los grados:

- a) 0° a 180°** b) 0° a 90° c) 0° a 500° d) 0° a 50° e) 0° a 10°

3) Otra manera de referirnos a los paralelos es:

- a) Longitud b) Meridiano **c) Latitud** d) Greenwich e) Parantes

4) Dibuja en el siguiente planisferio la línea del Ecuador y el meridiano de Greenwich. Crea una simbología que indique claramente a que línea corresponde. (2pts. c/u).



5) Marca en el mapa anterior, con un asterisco, la siguiente coordenada (aproximadamente). 10° de Latitud Sur – 90° de Longitud Oeste. (3 pts.)

6) Ubica en el mapa los siguientes países, escribiendo el número de dicho país en el mapa mudo presentado a continuación. Completa el nombre del continente. (2 pts. c/u)



- 1.- Chile
 - 2.- Brasil
 - 3.- Paraguay
 - 4.- Venezuela
 - 5.- Perú
 - 6.- Bolivia
 - 7.- Argentina
 - 8.- Colombia
- ♦ Continente: __AMÉRICA

7) Ubica en el mapa los siguientes países, escribiendo el número de dicho país en el mapa mudo presentado a continuación. Completa el nombre del continente. (2 pts. c/u)



- 1.- España
 - 2.- Francia
 - 3.- Italia
 - 4.- Alemania
 - 5.- Inglaterra
 - 6.- Grecia
 - 7.- Portugal
- ♦ Continente: _____

8) El mapa presentado con anterioridad corresponde a un mapa de tipo:

- a) Vegetativo **b) Político** c) Físico d) Geográfico e) Mundi

Medición (3 pts. c/u).

1) La distancia que existe entre un paralelo y el otro, aproximadamente es de:

- a) 21 km b) 50 km **c) 111 km** d) 501 km e) 1001 km

2) La distancia existente entre Japón y Chile, a través del Océano Pacífico es aproximadamente de:

- a) 2.000 km b) 7.000 km **c) 17.000 km** d) 5.000 km e) 500 km

3) La superficie de Europa es aproximadamente de:

- a) 2.000 km² b) 9.000 km² **c) 9.900.000 km²** d) 90.000 km² e) 500 km²

4) La superficie de América en kilómetros cuadrados es aproximadamente de:

- a) 17.800.000 km² **b) 42.000.000 km²** c) 11.900.000 km² d) 90.000 km² e) 10.000 km²

5) La ciudad de Los Ángeles se encuentra ubicada en los 37°27'49" de latitud sur y los 72° 19' 40" de longitud oeste. Si la ciudad de Puerto Montt se encuentra ubicada en los 41°27' 15" de latitud sur y los 72°59'33" de longitud oeste, ¿qué distancia en kilómetros existe aproximadamente entre estas 2 ciudades?

- a) 2.000 km **b) 450 km** c) 100 km d) 1.000 km e) 200 km²

6) La ciudad de Santiago se encuentra ubicada en los 33°25'31" de latitud sur y los 70°33' 59" de longitud oeste. Si la ciudad de Arica se encuentra ubicada en los 18°27' 16" de latitud sur y los 70°17'24" de longitud oeste, ¿qué distancia en kilómetros existe aproximadamente entre estas 2 ciudades?

- a) 5.000 km b) 450 km c) 100 km **d) 1.650 km** e) 200 km²

7) Con cuál de estas superficies asociarías a la ciudad de Los Ángeles.

- a) 1750 km²** b) 100 km² c) 10.000 km² d) 10 km² e) 5430 km²

8) Una persona que sale a recorrer una ciudad a la cual llega de visita, en 1 hora de caminata normal y constante (paseo), recorrerá una distancia aproximada de:

- a) 4 km** b) 2 km c) 15 km d) 10 km e) 8 km

9.- El territorio chileno tiene 4.200 kilómetros de extensión (norte – sur) aproximadamente. Si comparáramos la extensión norte – sur de Chile con el ancho oeste – este de Europa tendrías que la relación en extensión Chile – Europa es:

- a) 1 – 1** b) 1 – 2 c) 1 – 3 d) 1- 4 e) 1- 5

10.- De las siguientes afirmaciones, señala la correcta

- a) Chile es más largo que el ancho de Europa.
 b) Chile tiene el largo que equivale a la mitad del ancho de Europa.
 c) Europa es 2 veces más ancho que el largo de Chile.
d) Europa Tiene un ancho similar al largo de Chile

11.- Un metro cuenta con 100 centímetros y cada uno de éstos a su vez lo componen 10 milímetro, si una cuadra tiene en promedio 100 mts. de distancia. ¿Cuántos centímetros se recorren en 3 cuadras?

- a) 30.000** b) 300 c) 3.000 d) 3.000.000 e) 300.000

12.- Si un automóvil se desplaza desde la ciudad de Parral a la de Concepción a una velocidad constante de 100 km/h. y la distancia entre estas ciudades es de 175 Km aproximadamente, el tiempo estimado del viaje será.

- a) 6 horas b) 1 hora c) 2 horas d) 4 horas e) no se puede saber

FORMA

1) La forma de Sudamérica se asemeja, aproximadamente, a la siguiente figura geométrica:

- a) Rombo b) Triángulo c) Cuadrado d) Rectángulo e) Pirámide

2) La forma de Chile se asemeja, aproximadamente, a la siguiente figura geométrica:

- a) Rombo b) Triángulo c) Cuadrado d) Rectángulo e) Círculo

3) Dentro de los países europeos, el que se asemeja a una bota es:

- a) Alemania b) España c) Italia d) India e) Francia

8.5 PREGUNTAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS.

Entrevista abierta 7° B.

- 1) ¿Cuántas horas de estudio dedicas a la asignatura durante la semana? Fundamenta.
- 2) ¿Te resulta fácil la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales? Fundamenta.
- 3) ¿Cuál es la diferencia que tú encuentras entre la historia, la geografía y las ciencias sociales?
- 4) ¿Qué entiendes por geografía? Fundamenta.
- 5) ¿Qué es lo primero que vez en un mapa cuando lo presentan en clases? Fundamenta.
- 6) ¿Cómo definirías tu sentido de la orientación? Fundamenta.
- 7) Al momento de caminar, habitualmente, ¿hacia dónde diriges la mirada? Fundamenta.
- 8) Logras percibir los posibles riesgos cuando te trasladas caminando. Fundamenta.
- 9) ¿Cuál es tu percepción de las clases? Cómo las encuentra, son dinámicas, entretenidas, etc.
- 10) ¿Cuál es la utilidad que encuentras a las clases?
 - para tu vida cotidiana, en sociedad, adulto.
- 11) ¿Cómo crees que vas a utilizar los conocimientos adquiridos en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en el futuro?
 - profesional, papá, como actor social, como ser humano, etc.
- 12) ¿Qué tipo de material de apoyo utiliza la profesora habitualmente para desarrollar las clases?
 - Guías, texto escolar, PowerPoint.
- 13) ¿Con cuál de estos te sientes más a gusto?. . ¿Cuál te facilita la comprensión de los contenidos? , ¿Cual encuentras más útil para lograr los aprendizajes?
- 14) ¿Cómo encuentras el material de apoyo utilizado por el profesor?
- 15) ¿Qué sugerencias aportarías para el desarrollo de la clase? Forma de abordar la clase por parte del profesor.

NOTA: *No todas las preguntas fueron analizadas directamente en la presente investigación.*