

INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA DE LA GEOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA
PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES EN LAS
CARRERAS DE GEOGRAFÍA Y PEDAGOGÍA EN HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO.

Andoni Arenas Martija*, Claudia Bruno Lagomarsino, Valentina Haas Prieto ***, María Verónica Leiva Guerrero******

* Laboratorio de Didáctica de la Geografía, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (andoni.arenas@ucv.cl)

** Laboratorio de Didáctica de la Geografía, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (claudia.bruno@ucv.cl)

*** Departamento de Didáctica y Práctica, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (valentina.haas@ucv.cl)

**** Departamento de Gestión y Evaluación, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (mariaveronica.leiva@ucv.cl)

RESUMEN

El presente artículo presenta una experiencia de innovación docente en el ámbito de la formación geográfica de carreras universitarias de pregrado. Las innovaciones planteadas se basan en la revisión bibliográfica de las estrategias didácticas exitosas en el ámbito de la enseñanza de la Geografía, formulada a nivel nacional e internacional, en su construcción teórica y en sus implicancias para la docencia universitaria. La experiencia de innovación estaba planteada para disponer de orientaciones didácticas que mejoren la evaluación y el aprendizaje de la Geografía, para su aplicación permanente en las carreras de pregrado de la PUCV. Se seleccionaron tres estrategias de enseñanza aprendizaje: salida a terreno, proyecto social e investigación en el aula para ser desarrollados en alguna de las asignaturas: Geografía Económica, Geografía Regional de Valparaíso y Geografía General de Chile de la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Geografía de Chile 2 de la carrera de Geografía, durante el segundo semestre académico del año 2010. Se concluye que las innovaciones didácticas dan una nueva perspectiva a la enseñanza de la Geografía, dándole un enfoque más holístico donde los estudiantes y los docentes se comprometen más con el desarrollo de los cursos y en instancias de reflexión sobre la forma en que la geografía aporta a la comprensión del mundo. Estas iniciativas requieren de un trabajo de mayor esfuerzo y tiempo inicial de los docentes en la programación así como en el desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes. Para un desarrollo óptimo de las estrategias, es decir, para mejorar su rol como potenciadoras del aprendizaje, se requiere mejorar el ajuste entre el desarrollo de ellas y las instancias - modos de evaluar los propios aprendizajes así como de establecer procedimientos flexibles que compatibilicen la conducción de los docentes con la autonomía de los estudiantes.

Palabras clave: Innovación didáctica, estrategias de enseñanza aprendizaje, docencia universitaria, enseñanza aprendizaje de la Geografía.

ABSTRACT

This article presents an experience of educational innovation in the field of geographic information of university undergraduates. The innovations presented here are based on literature review of successful teaching strategies in the field of geography instruction that have been formulated both nationally and internationally in its theoretical construction and its implications for university teaching. The experience of innovation was raised to provide teaching guidelines to improve evaluation and learning of geography, for their continuous application in the undergraduate programs of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. We selected three teaching and learning strategies: field trip, social research and research project in the classroom to be developed in any of the following subjects: Economic Geography, Valparaíso Regional Geography and General Geography of Chile of Pedagogy in History, Geography and Social Sciences and Geography Chile 2 Geography of the race during the second semester of 2010. We conclude that educational innovations give a new perspective to the teaching of Geography, giving a more holistic approach where students and teachers are more committed to the development of courses and instances of reflection on how geography provides an understanding for the world. This requires a greater effort and work from the start of the process by teachers - that deals with planning - and in the instruction - that deals with students. For an optimal development of strategies, i.e. to enhance their role as enhancers of learning to improve the fit between development and instances for them, it is necessary to come up with ways of assessing their own learning and to establish procedures that reconcile flexible driving of teachers to empower students.

Key words: Innovation didactic, teaching and learning strategies, university teaching, learning and teaching of geography.

INTRODUCCIÓN

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) cuenta hoy en día con más de cincuenta programas y carreras profesionales, por lo cual cobra relevancia la calidad de la formación de pre-grado ante los nuevos desafíos educativos y contextos sociales, particularmente aquellas del ámbito de la Educación y las Ciencias Sociales. El Instituto de Geografía forma a futuros Geógrafos y contribuye a la formación de otras carreras profesionales. Dentro de estas, el Instituto de Geografía desarrolla docencia que contribuye, junto a otros, en la formación de los futuros profesores de Educación Básica y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Media. Todas ellas, enfrentadas a nuevos y crecientes desafíos de orden curricular, tecnológico y ético que interrogan a la docencia en la universitaria.

Es por ello y dados los nuevos enfoques humanistas, con gran relevancia en el medio ambiental, lo actitudinal y por ende en la formación social y valórica de los niños/as y jóvenes (Palmer y Birch, 2004; Morgan y Lambert, 2005), es que la enseñanza de la Geografía se posiciona como un tema relevante en las preocupaciones del Instituto de Geografía-PUCV, tal como lo señala su último Plan Estratégico 2010-2013. Es especialmente importante dedicar atención al aporte que se hace a la formación de estas titulaciones desde las asignaturas que se imparten bajo la responsabilidad del Instituto de Geografía así como la constitución de equipos de trabajo multidisciplinarios que permitan romper la fragmentación de las disciplinas y por ende, de la formación de los profesionales y especialmente de los docentes, donde la Geografía es parte de sus especializaciones o menciones. La relevancia del tema, y de estas iniciativas de innovación, tiene como trasfondo la contribución a la mejora de la formación inicial de los estudiantes de pre-grado (Fisher y Binns, 2000).

El presente artículo se basa en el desarrollo del proyecto "*Orientaciones didácticas para la innovación de la docencia en la enseñanza de la Geografía de carreras de pregrado de la PUCV*" ejecutado durante el segundo semestre académico 2010 a partir de cuatro asignaturas para dos diferentes carreras de pregrado¹. El artículo se estructura en la presente introducción, un marco teórico de referencia y

¹ El proyecto fue financiado por el "Concurso 2010: proyectos de mejoramiento de la formación universitaria de pregrado" realizado por la Unidad de Desarrollo de la Docencia Universitaria, Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo, Vicerrectoría Académica – PUCV.

fundamentos a las innovaciones, caracterización y resultados de su implementación; finalmente, se presentan conclusiones y referencias bibliográficas.

MARCO DE REFERENCIA

En este apartado se desarrollan los fundamentos teóricos que actúan como base de las innovaciones didácticas implementadas para mejorar los aprendizajes geográficos en carreras de pregrado y que expresa parte de la sistematización bibliográfica que se realizó como parte del proyecto antes mencionado.

Docencia Universitaria

Hoy en día las universidades reclaman de sus académicos dos acciones fundamentales para el desarrollo y construcción del conocimiento: docencia e investigación. La docencia debe experimentar una profunda renovación frente a los enfoques didácticos clásicos centrados en la transmisión de la información y en la acción predominante del docente. Hoy en día se promueve una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante para generar conocimiento sustantivo, lo que implica que los diseños de clase contemplen esta mirada. Por tanto, la docencia universitaria debe desarrollar una comunicación didáctica del saber, a través del dominio de estrategias metodológicas pertinentes que permitan una adecuada acción de la clase. Así se pueden distinguir tres elementos fundamentales en dichas metodologías: primero, la organización de los aprendizajes de los estudiantes; segundo, desarrollar dichos aprendizajes y tercero, la evaluación de ellos (De Miguel, 2006).

A su vez, la actividad docente debe promover una buena calidad de la comunicación, pues esta influye positivamente en la motivación y en el compromiso con las tareas de aprendizaje (Medina, Salvador y Arroyo, 2009). La comunicación conlleva una influencia de quien comunica hacia el auditor, con el propósito de provocar cambios, ya sea de conocimientos, de conductas, de sentimientos u otros. En el contexto educacional, a este acto se le llama "*comunicación didáctica*" donde la influencia tiene un sentido formativo e intencionado (Zabalza, 2003). Por lo anterior, la formación universitaria no sólo debe considerar una mera acumulación de información, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y logre la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural y social que caracteriza a la sociedad actual.

Esta nueva concepción destaca la integración de aprendizajes conceptuales, procedimentales, actitudinales y de sus relacionales que rompen el énfasis tradicional en los conocimientos teóricos. El nuevo escenario compromete a las instituciones a mantener un seguimiento permanente de la calidad de sus procesos formativos y a los propios estudiantes a que se responsabilicen por el desarrollo de sus competencias profesionales. Sin duda que en estas prioridades y desafíos el rol del profesorado es fundamental, porque todo éxito educativo pasa por docentes comprometidos y por condiciones de trabajo que faciliten el desarrollo de su tarea fundamental, que es la de enseñar a aprender en un clima adecuado para que esto acontezca. Por ello, es imprescindible impulsar políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente que articulen la formación, la carrera profesional y las condiciones de trabajo.

En este sentido, son numerosos los autores (Harvey y Knight, 1996; Zabalza 2003; Díaz Barriga 2003; De Miguel 2006; Araujo 2006; Hopmann 2007; Hopkins 2008; Medina, Salvador y Arroyo, 2009; Elmore, 2010; Bolivar y Bolivar, 2011) que se pronuncian acerca de la naturaleza de lo que habrá de ser el aprendizaje universitario, entendiéndolo en casi todos los casos el compromiso del propio estudiante en su aprendizaje, tanto en lo que se refiere al proceso, aprender, como al resultado, contenido y calidad del aprendizaje. Harvey y Knight (1996) hacen referencia a un tipo de aprendizaje que sea transformador mediante el desarrollo de la capacidad crítica, en una doble tarea de ida y vuelta, de-construir significados para de una forma comprometida y consciente volver a re-construir y re-conceptualizar, haciendo así énfasis en el dominio que se tiene de las cosas y que posibilita transitar entre la reflexión y la práctica en un doble bucle de ida y de vuelta.

Es precisamente en este proceso de reflexión-aplicación, aplicación-reflexión donde se pone a prueba todo el aprendizaje, en el sentido de que esto da a quien aprende la medida de lo que ha logrado, es decir el sentido y alcance o potencia de su conocimiento, habilidades o capacidades. Aprender es por tanto, medir y valorar el grado de conocimientos que se ha logrado, no tanto con relación a las metas preestablecidas, que también es importante, sino por lo adecuado o lo inadecuado del proceso, por la potencialidad de la aplicabilidad de lo conocido y qué capacidad explicativa se ha elaborado sobre el mismo.

La calidad de aprendizaje así entendido, no está tanto en el funcionamiento perfecto de todo el sistema puesto en marcha, sino que también reside en el potencial creativo que surge del error o la divergencia, y que se ha venido denominando

"aprender de los errores y de las alternativas". Así, profundizar en la calidad de la educación superior es profundizar en la calidad de los aprendizajes, especialmente aquellos que involucran a los estudiantes comprometiéndole cognitivamente, emocional y socialmente. En definitiva el proyecto formativo que dirige y orienta el proceso de aprendizaje del estudiante en la enseñanza universitaria deberá ir dirigido a generar en él la experiencia necesaria y suficiente para que desde una perspectiva personal, social y profesional se halle comprometido con la búsqueda de la verdad científica a partir de la comprensión de la realidad, profundizando en el conocimiento, su naturaleza y la aplicación del mismo en la resolución de los múltiples problemas que tiene la sociedad.

Qué y cómo debiera enseñarse en nuestras universidades

Uno de los grandes desafíos de la educación superior, tanto a nivel mundial como nacional, en los últimos treinta años ha sido promover un cambio metodológico en las prácticas docentes para el desarrollo de aprendizajes significativos y autónomos en los estudiantes. Cuestiones que son claves para el futuro profesional y personal. Frente al paradigma tradicional, cuyo centro es el profesor y la transmisión de la información como conocimiento, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promueve la teoría basada en el supuesto de que solo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización, estructuración y desarrollo de su trabajo escolar y académico (De Miguel, 2006).

Aceptar este supuesto implica, por una parte mirar la realidad educativa en su contexto y por tanto conocer a los estudiantes: sus intereses, necesidades, estilos y por otra, innovar en las prácticas para el desarrollo de los aprendizajes de manera que éstos puedan aplicar contenidos, resolver situaciones problemáticas, tomar decisiones y en definitiva autorregular sus procesos de aprendizaje. A su vez, la construcción de una sociedad del conocimiento exige la constante actualización y capacidad crítica en las personas, para cuestionarse e interpretar la gran cantidad de información circulante. Es por ello que, desde el punto de vista teórico, se entienden las innovaciones como las decisiones y procesos desarrollados para intervenir una situación de manera sistemática y cambiarla de algún modo o en algún aspecto (Carbonell, 2001), que en el ámbito educativo se podrían definir como las estrategias de cambio (Havelock y Huberman, 1980) de las dimensiones curriculares y profesionales (Elmore, 1990) del hacer educativo.

Brockbank y McGill (1999) concluyen que las aspiraciones más actuales que orientan el aprendizaje en la enseñanza universitaria se refieren a:

<p>- <i>Gestión de metas</i>: El carácter extrínseco de los motivos del estudiante para aprender, cuando se les acostumbra a seguir pautas dictadas por los docentes, se hace incompatible con las exigencias de autonomía o gestión intrínseca de las metas.</p>	<p>- <i>Metacognición</i>: capacidad que nos permite comprender nuestros modos de conocer y en consecuencia analizar nuestras posibilidades y limitaciones cognitivas, facilitando al estudiante a utilizar sus conocimientos y apreciando su utilidad o limitaciones.</p>
<p>- <i>Pensamiento crítico</i>: trascender su sentido, asumiendo el saber como la razón del ser. Una enseñanza que asume la responsabilidad de formar en la crítica que alcanza a desarrollar en el sujeto tanto la autorreflexión como la acción crítica en su sentido más positivo, orientándose a la creación de alternativas que garanticen de algún modo un desarrollo continuado. La finalidad es llevar al sujeto a la capacidad reflexiva como recurso para el compromiso.</p>	<p>- <i>Compromiso en la transformación del participante</i>: Es necesario que el propio estudiante tome parte activa en su formación, llegando a ser el verdadero artífice y conductor de la misma. Esta transformación tiene que tener el sentido del cambio y la potencialidad. Ir más allá del conocimiento de la propia disciplina para situarse en la condición de poder trascenderla ante las nuevas necesidades, tal y como propusieran Harvey y Knight (1996).</p>
<p>- <i>Interacciones comunicativas</i>: En una visión desde la perspectiva crítica, el currículo se planifica y desarrolla en situaciones de poder compartido, en las que docente y estudiantes son actores sociales en los que confluyen intereses conflictivos y contradictorios, pudiendo sostener posturas paradigmáticas y político-ideológicas diferentes.</p>	

Desde estas perspectivas el docente tiene la posibilidad de actuar como organizador y conductor del proceso de formación de sus estudiantes en un contexto genuino, pertinente para la vida diaria y futura. En este sentido, Stenhouse (1987) indicaba que las ideas educativas deben traducirse a una forma práctica y experimentarse en las aulas como un espacio para abordar los problemas profesionales vinculados a las propias problemáticas de la sociedad contemporánea. Por ende, cabe esperar del docente universitario que actúe como mediador del proceso educativo del estudiante y traspase progresivamente a éstos el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, para lo que parece pertinente que asuma de forma activa roles consecuentes con tales finalidad.

La innovación didáctica

La didáctica o el arte de enseñar se relacionado tradicionalmente con medios o procesos encaminados a la transmisión de conocimientos, (Comenio, 1986). Se le relaciona esencialmente con el de currículum (Stenhouse, 1987; Coll, 1991), y se le define como disciplina o una ciencia (Estebaranz, 1999), como una disciplina o campo dentro de las Ciencias de la Educación (Álvarez, 2000; Kostina y López, 2005) o una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica (Benedito, 1988; Rosales, 1988, citado en Álvarez, 2007). Hablar de didáctica implica la imbricación de tres dimensiones: los medios de enseñanza y del aprendizaje, el contenido o estructura del aprendizaje y las funciones del proceso de aprendizaje (Martínez, 2005). Todo esto releva la importancia de estudiar, conocer y profundizar en las formas de enseñar, los medios para optimizar el aprendizaje y el rol que en él deben asumir sus protagonistas: estudiantes y profesores.

En síntesis, la didáctica es la disciplina que fundamenta de la actividad de enseñanza, donde la teoría y la práctica se complementan en un proceso interactivo o acto didáctico (Rodríguez, 1985; Bale, 1999) entre docente y estudiantes con el objetivo de propiciar el aprendizaje formativo en los más diversos contextos y de acuerdo a los requerimientos tanto sociales y culturales desde el saber que se enseña.

Por otro lado, al aludir a la innovación se hace referencia a una mejora que se relaciona con un cambio. Cambio que concierne a las formas de enseñar y lograr mejores aprendizajes (Llácer, 2008). En este sentido, se habla de innovación didáctica, en alusión a cambios, en las formas en que el profesor enfrenta y propicia el aprendizaje con sus respectivos estudiantes. Innovación que suele no referirse al ámbito de la educación de pregrado, ya que como establece Mondragón (2002) hay una opinión generalizada relativa a pensar que en la universidad no hay un problema didáctico como tal, lo que explicaría que las innovaciones que se plantean desde esta instancia suelen hacerse hacia la educación secundaria o primaria y no universitaria. Situación con la que se disiente ya que las experiencias demuestran que la única forma de propiciar cambios en la educación es comenzando por aquellos en quienes se depositará a futuro la responsabilidad de ésta o bien favoreciendo un cambio en la forma de enseñar que en este nivel permita garantizar aprendizajes pertinentes y relevantes en los futuros profesionales.

Innovar didácticamente es una apuesta profesional del docente universitario que impacta en una doble dimensión: en el caso de los que estudian pedagogía de modo que incorporen y vivan una nueva forma de aprender, la que se espera luego apliquen y favorezcan en sus propias experiencias didácticas con sus respectivos estudiantes, o una apuesta pedagógica en la formación de geógrafos, siguiendo la evolución de la disciplina hacia una ciencia aplicada y en directa relación con las personas y su contexto. Todo lo anterior sustentado en la visión de Baquero y et. alt. (2005) quienes señalan que la didáctica debe encontrar su derrotero en la investigación en el aula, sobre la enseñanza y sobre sus prácticas pedagógicas, ideas que inspiraron las innovaciones que describe este artículo.

Didáctica e intervención docente

Las posibilidades que se le ofrecen al docente de innovar en el desarrollo de su actividad formativa son numerosas, pero desde la perspectiva de la intervención didáctica se pueden destacar aquellas capacidades (Villar y Alegre, 2004) que de forma genérica pueden definir el marco general de lo que habrá de ser su accionar con relación a las estrategias más comunes en la docencia universitaria. A continuación se presentan algunas estrategias de común uso en la docencia universitaria y su capacidad de innovación cuando el docente desarrolla ciertas capacidades en torno a ellas:

- *El desarrollo de la clase magistral.* Si bien tiene detractores no es menos cierto que es una alternativa tan válida como cualquier otra si se administra correctamente y se combina con otro tipo de actividades, tendientes a revitalizarla más bien en una clase expositiva dialogada. Entre sus principales finalidades se destacan: organizar, presentar y sintetizar una amplia información, ampliar o explicar información y/o presentar nuevos puntos de vista, novedades científicas, procedimientos de acción. Asimismo se puede presentar como elemento de motivación al estudiante, antes de un conjunto de actividades o tareas, o en las conclusiones de ellas mismas.

- *La interrogación como alternativa a la recitación.* Es uno de los métodos más antiguos de la didáctica, es el denominado método socrático. Aunque más lento en presentar resultados efectivos de aprendizaje, es muy contundente en el proceso de consolidación del mismo, toda vez que el encadenamiento de interrogaciones permite ir profundizando no solo en las relacionales entre hechos, principios, conceptos y procedimientos, sino que además facilitan comprender las relaciones causa-efecto y multidimensionales. Una de sus finalidades más importantes es el

afloramiento de los supuestos subyacentes de los pensamientos y acciones de los estudiantes, dando ocasión así a corregir lo erróneo y a reafirmar lo científicamente acertado.

- *La conversación y la discusión.* La conversación y la discusión son procedimientos que tienen como objetivo una tarea de configuración del espacio cognitivo que establece una interacción con los demás, donde el proceso mismo de la interpretación y la comprensión acontecen a través del uso del lenguaje, para que sea el objeto de aprendizaje quien hable al aprendiz, pero con el lenguaje de este. La finalidad de esta modalidad de intervención docente está orientada a reconstruir las realidades en la interacción y relación efectivo-emotiva con los demás (Maturana, 1990; 1998).

- *Uso adecuado de medios y recursos.* Aunque es habitual que los docentes hagan uso de medios y recursos, no siempre estos están en relación a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la potencialidad de recursos y medios se halla precisamente en la capacidad que pueda tener el estudiante para acceder a los mismos (uso y sentido). Aunque la disponibilidad de medios y de recursos TIC ha ido en aumento, se debe considerar también aquellos otros recursos más clásicos que con un uso adecuado permiten definir un contexto de apoyo más sistemático a los estudiantes: guías didácticas, bases de datos, selección de artículos, mapas, gráficos. La finalidad es doble: darle mayor cobertura de apoyo al estudiante, multiplicándole y haciéndole más accesible los distintos modos de disponer de la información y, darle oportunidades de promover estrategias distintas, que le faciliten su ajuste a los propios estilos de aprendizaje.

- *Utilización pertinente de Internet.* Aunque este sistema no está generalizado, lo cierto es que va tomando cada vez más importancia, lo que significa que el docente también debe utilizar este sistema no solo como una alternativa de trabajo para sus estudiantes, sino y sobre todo como vía de información y análisis para sí mismo. Si bien es cierto que la información relevante no se halla libre en este espacio virtual, cada vez son más los espacios virtuales a los que de forma sistemática se puede acceder, además de aquellas otras oportunidades que pueden ofrecer entornos más próximos como son las Intranet en sus distintas variantes: aula virtuales, distribución de materiales, comunicación sincrónica y asincrónica, entre otras posibles.

La evaluación como reguladora y autoreguladora de los aprendizajes de los estudiantes y las prácticas docentes

Entrar pues en la didáctica de los docentes y en la calidad de los aprendizajes que pueden generar su enseñanza debería ser, a nuestro juicio, uno de los aspectos prioritarios a la hora de considerar los procesos de certificación de la formación del estudiantado que, como se sabe, pasa por el sistema de evaluación, es decir aquella evaluación que realiza el docente como mecanismo de verificación de los dominios alcanzados por los estudiantes en su asignatura o curso. Es frecuente hallar una enseñanza universitaria llena de contradicciones con relación a lo que habría de ser la evaluación y la forma en que se implementa.

La evaluación, por lo general, no atiende de modo adecuado la naturaleza del objeto que se evalúa o bien no representa de forma consistente el universo de los objetos/situaciones que se trata de medir. Lo cual la convierte en una tarea curricular más pero de escaso valor pedagógico si no fuera por las consecuencias que un proceso evaluador puede arrastrar tras de sí: éticas, retención, abandono.

Así, inicialmente se podría llegar al acuerdo de que hay, al menos, dos funciones importantes que atribuir al proceso evaluador con relación a la calidad de la formación universitaria vista desde la enseñanza de los docentes: la que hace referencia al propio proceso de aprendizaje y que tiene que ver con el cómo ha aprendido y con el qué ha aprendido el estudiante; y la que señala que la universidad debe acreditar las competencias del estudiante con relación a un perfil profesional, objeto de su formación, y que en este sentido requiere una valoración adecuada de tales competencias al objeto de su correspondiente certificación. Estamos hablando de la función de seguimiento y control que tiene la evaluación (Zabalza, 2003).

La enseñanza de la Geografía: una mirada a las intencionalidades educativas

Por otra parte, la propia Geografía se ha reformulado, en los últimos años, en sus bases epistemológicas, metodológicas así como en temáticas de desarrollo y amplió sus campos de acción (Baylina, 1999; Liendo, 2004; Rivera, 2003; IH-PUCV 2007), cuestión que ha permeado de mayores exigencias, a los currículos escolares tanto como a las formaciones profesionales asociadas a ella (Gurevich, 1994, 2005; Vásquez y Montecinos, 2007) así como la propia formación de geógrafos (Palacios, 2010). Este camino ha llevado a superar la mera descripción geográfica, a incorporar a

los análisis nuevos rasgos del comportamiento espacial del ser humano: como la segregación, el consumo, el turismo a escala local o la gestión política del territorio, entre otras (Pagès, 1997). Además ha desarrollado un intenso uso metodológicos de las nuevas TIC e incorporado la dimensión cualitativa de los fenómenos humano-espaciales.

La finalidad del conocimiento geográfico hoy es que el estudiante sepa referirse con propiedad y sepa utilizar los conocimientos geográficos para exponer sus teorías y reconstruir la realidad cotidiana desde diferentes perspectivas. A partir desde este criterio fundamental quienes estudian para ser docentes y para ser geógrafos enfrentar la misma disciplina pero con énfasis diferentes. La Geografía, en el ámbito escolar, hasta la década del 90, era entendida por los programas del Ministerio de Educación, por estudiantes y profesores, como una sucesión de nombres y lugares. En este sentido, se le daba amplia importancia a los diferentes aspectos de la Geografía Física, con escasa o nula integración con el resto de las Ciencias Sociales. Se desarrollaban habilidades memorísticas y descriptivas pero escasas habilidades de análisis (Prats y Santacana, 1998; Smith, 2002).

La última reforma educativa planteada por el Ministerio de Educación, de acuerdo al desarrollo actual de la Ciencia Geográfica, pone su acento en la Geografía Social, una geografía integrada a las otras Ciencias Sociales. Los aspectos físicos del territorio se estudian en cuanto son interesantes como elementos que permiten contextualizar y explicar los fenómenos sociales. El centro de la atención deja de ser el profesor, se pone énfasis no sólo en los contenidos conceptuales, sino también en los actitudinales y procedimentales. Son los estudiantes los que construyen sus propios conocimientos, en lo que se ha llamado, el Modelo Constructivista, de ahí la necesidad de tener en cuenta, al inicio de cada proceso, las capacidades y los conocimientos previos de los estudiantes (Ver Figura N°1). Los alumnos deben relacionar los conocimientos nuevos con los que poseían con anticipación. Souto (1999) plantea que aprender significa establecer relaciones conceptuales, redes de concepto estructuradas, de tal manera que permitan explicar, para lo cual es necesario dominar un lenguaje específico.

Por otro lado, en cuanto al futuro profesional geógrafo, este es concebido por el Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como analista de sistemas espaciales con su contenido territorial y ambiental, para ello debe tener un conocimiento y comprensión de los procesos físicos, económicos y sociales

que conducen al uso, manejo y control del espacio geográfico. Todos estos procesos se expresan en situaciones de ordenamiento territorial, con diferentes grados de complejidad. El conocimiento de estas áreas, en sus diferentes niveles escalares, se debe desarrollar mediante la ejemplificación y aplicación en todo el plan de formación de los geógrafos.

De esta manera, para los docentes que los forman, es preocupación permanente generar conocimientos actualizados y herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes insertarse y desarrollarse en el campo laboral, sin embargo, también es preocupación formar profesionales en el resto de las dimensiones humanas. Esto implica nuevos e ingentes esfuerzos por cambiar las formas y los medios de enseñanza.

Figura 1: Modelos didácticos aplicados a la enseñanza de la Geografía.

	Modelo Didáctico Tradicional	Modelo Didáctico Alternativo
¿Para qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. - Obsesión por los contenidos y datos geográficos específicos enciclopedísticos. - Se centra en los contenidos conceptuales, considera escasamente los contenidos procedimentales y prácticamente no están presentes los contenidos actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender y de actuar en el espacio geográfico. - El alumno debe desarrollar la capacidad para integrar diferentes variables en una explicación multicausal de los fenómenos geográficos.
¿Qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis del saber disciplinar geográfico. - Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual: lugares, alturas, capitales, cantidades, en perjuicio de las problemáticas propias de la Geografía Social, sociales que requiere múltiples perspectivas de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento que, para explicar y analizar el espacio, integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar), enfrentando la geografía como una ciencia aplicada. - La aproximación al

		conocimiento deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
¿Para qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. - Obsesión por los contenidos y datos geográficos específicos enciclopedísticos. - Se centra en los contenidos conceptuales, considera escasamente los contenidos procedimentales y prácticamente no están presentes los contenidos actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender y de actuar en el espacio geográfico. - El alumno debe desarrollar la capacidad para integrar diferentes variables en una explicación multicausal de los fenómenos geográficos.
¿Qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis del saber disciplinar geográfico. - Predominio de las "informaciones" de carácter conceptual: lugares, alturas, capitales, cantidades, en perjuicio de las problemáticas propias de la Geografía Social, sociales que requiere múltiples perspectivas de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento que, para explicar y analizar el espacio, integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar), enfrentando la geografía como una ciencia aplicada.
Ideas y previas de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - No se tienen en cuenta los intereses ni los conocimientos previos de los alumnos, respecto a los fenómenos geográficos estudiados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos respecto a las problemáticas geográficas enfrentadas, para poder en conjunto, construir el conocimiento.

[Fuente: Elaboración propia a partir de García Pérez, (2000).]

La importancia de las estrategias en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía

Una didáctica renovada de la geografía no solo tiene que desarrollar los mejores y más adecuados métodos y las técnicas en que la geografía como ciencia del espacio, el territorio y del ambiente que tiene que enseñar, sino que además, plantearse cuáles son las estrategias que den cuenta de su naturaleza y de un aprendizaje relevante para la vida personal y profesional (Santacana, 2005). Dada esta

complejidad (González, 2009) se considera que la investigación en la enseñanza de la geografía es ya escasa y que, como afirma Martínez (2009), en el contexto universitario aún lo es más, si se considera lo señalado por Gimeno Sacristán (1998) al plantear que una muy buena forma para analizar y/o mejorar lo que verdaderamente se enseña y cómo se hace, es investigando a las actividades y tareas que desarrollan los estudiantes en el aula.

Para Prats (2000) la didáctica de las Ciencias Sociales, en la que se circunscribe la didáctica de la Geografía, es la encargada de la puesta en contacto entre el conjunto de conocimientos que determinan saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo en el contexto de un proceso de formación. De esta forma la didáctica se constituye en la disciplina pedagógica que vincula y articula la teoría con la acción, al ocuparse de la forma en que las distintas ciencias o disciplinas del conocimiento se enseñan, considerando las estrategias, técnicas y/o métodos de enseñanza que en cada caso favorecerán su mejor aprendizaje.

De esta manera, la distinción entre estrategias, por una parte, y métodos y técnicas, por otra, es sustantiva puesto que las primeras no solo expresan el cómo sino que el para qué. Es decir, la forma y los modos de la enseñanza pero también los fundamentos y los sentidos del proceso como del aprendizaje al que se aspira. De esta forma entendemos las estrategias como las actividades conscientes y planificadas dirigidas a conseguir una meta o un objetivo y esto se lleva adelante por una serie de tácticas, que serían en el lenguaje didáctico las actividades y tareas académicas (Monereo, 2001). Para Zabala (2001) las características principales de las estrategias son: que están planteadas como un curso de acción, un proceso, una secuencia, una serie de operaciones; que esta secuencia tiene un orden dado por ciertos criterios y que esto se realiza para obtener un resultado o llegar a una meta. Así las estrategias de enseñanza tienen por propósito poner los contenidos al alcance de los estudiantes.

Dos criterios sirven para diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos criterios son: la decisión y la orientación (Blythe, 1999; Zabala, 2001; Monereo, 2001), puesto que implican ciertos grados de reflexión, de autonomía y un foco de atención, ya sea este un objetivo, una meta o un logro, para la enseñanza y/o el aprendizaje. Como advierten Díaz-Barriga y Hernández (2002) el uso adecuado de las estrategias por parte del docente y del estudiante, se da cuando se emplean como un marco de procedimientos flexibles y adaptados a distintas circunstancias,

potencialmente diversas de la enseñanza y del aprendizaje, nunca como algoritmos rígidos.

Para el caso de la Geografía las “*mejores*” formas para su enseñanza y aprendizaje comparten a lo menos cuatro elementos claves y que fundamentan la selección de las estrategias que llevaron adelante las innovaciones propuestas (Arenas, 2009):

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

¿Por qué innovar en la enseñanza de la Geografía?

La Geografía está convocada a apoyar la educación ambiental, educar geográficamente y socialmente a los futuros ciudadanos (Souto y Ramírez, 1996; Benejam, 1996, 1999), pero por sobre todo a favorecer la comprensión profunda por parte del estudiante de la incidencia del ser humano en el medio natural y social. Intenciones que requieren de una mirada más innovadora y profunda de la Geografía y de su enseñanza (Liceras, 1993 en Domínguez, 2004). Se hace imprescindible una nueva forma de abordar estos temas por la importancia que hoy revisten los problemas medio ambientales del planeta, la forma de organización del territorio, el consumo y uso responsable de los recursos; de comprender la sostenibilidad desde la perspectiva de la responsabilidad para con el medio y la explotación racional de sus recursos, así

como el uso, destino y beneficios de ellos entre las personas y las sociedades (Gurevich, 1994, 2005).

Todo lo planteado, sólo es posible en la medida en que se innove en la enseñanza de la Geografía, que se trascienda al rol pasivo del alumno, el profesor se asuma como un mediador y comprenda la necesidad de propiciar el desarrollo tanto de conocimientos, habilidades como valores en una mirada holística y más comprometida del medio. Todo ello con el objetivo de que frente a los nuevos requerimientos curriculares, sociales y académicos, poder dar una respuesta certera, efectiva a los que aparecen como temas urgentes a enfrentar y competencias que se deben desarrollar en los futuros ciudadanos del país y del mundo (Jenkins y Ward 1998a, 1998b).

PROPUESTA INNOVADORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA

En esta segunda parte del artículo se exponen el contexto, las características y los resultados de las innovaciones didácticas realizadas en cuatro cursos cuyas temáticas y objetivos tenía como eje la Geografía.

Naturaleza, alcance y objetivos de la innovación propuesta

Para la formulación del proyecto y de las innovaciones didácticas se tuvo en cuenta que la carrera de Pedagogía General Básica, a través de un proyecto MECESUP, ha reformulado su currículo y dentro de él las asignaturas relacionadas con los contenidos propiamente geográficos. Por otra parte, la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía acaba de someterse a un nuevo proceso de Acreditación (2010). En ambas se ha manifestado la necesidad de reforzar y profundizar los elementos didácticos y disciplinarios relacionados con la Geografía y su enseñanza. Por otra parte, la formación en la Carrera de Geografía no ha sido sustentada suficientemente en lo que dice relación a los modelos pedagógicos y sus implicancias para la docencia no teniendo este aspecto, correlación con el desarrollo de la propia disciplina.

Ante estas circunstancias institucionales se vio como necesaria la consolidación de marcos teóricos referenciales que guiaran las innovaciones docentes que pretenden mejorar los aprendizajes de los estudiantes de pregrado en torno a la enseñanza de la Geografía. Así el proyecto se vislumbra como un aporte a la

renovación de la docencia y la mejora de la formación profesional que realiza la PUCV. Para ello se formó un equipo de trabajo que recopilara antecedentes sustantivos sobre las estrategias que pudieran surgir orientaciones didácticas para la mejora de docencia que serían aplicadas en cuatro cursos-asignaturas a impartir durante el 2º semestre 2010, en las carreras de Geografía, Pedagogía General Básica, y Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Al evaluar los logros y alcances del proyecto se podrán dimensionar las proyecciones de estas innovaciones y por lo tanto su fomento como práctica explícita de la docencia.

El objetivo general planteado fue: Profundizar el aporte que hace a la formación de pregrado a través de innovaciones en la docencia focalizadas en la enseñanza de la Geografía; los objetivos específicos planteados fueron: Recopilar información relevante sobre las estrategias de enseñanza de la Geografía, especialmente aquellos que hacen referencia a la formación inicial de docentes y geógrafos; establecer orientaciones didácticas que mejoren los procedimientos de evaluación y el logro de aprendizaje en estudiantes de formación inicial de docentes y geógrafos; aplicar las orientaciones más significativas sobre la enseñanza de la Geografía en cuatro asignaturas del segundo semestre del 2010; y constituir un equipo de trabajo multidisciplinario en torno a la enseñanza de la Geografía.

Las estrategias de enseñanza y el aprendizaje implementadas

Inicialmente el propósito era desarrollar la innovación en la docencia en asignaturas de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Geografía, y Educación General Básica, sin embargo, el cambio de malla por el nuevo ciclo formativo en esta última carrera no permitió tener docencia programada en el 2º semestre 2010 en esta carrera vinculada a la Geografía.

Los docentes responsables de los cursos seleccionaron las estrategias que les parecieron más óptimas en función de los antecedentes que se tenían a la vista (marco teórico sistematizado y referencial, carrera, contenidos y objetivos del curso) y que daban cuenta de mejor manera de los objetivos del proyecto. Estas opciones fueron discutidas y validadas en las reuniones de trabajo del equipo.

Para cada estrategia seleccionada y aplicada se elaboró una ficha síntesis de trabajo y que son las que se presentan a continuación (Figura 2, figura 3, figura 4 y figura 5):

Figura 2: Ficha Síntesis de la Innovación Didáctica, Curso Geografía Económica.

CURSO	GEOGRAFIA ECONÓMICA
Características del Curso	Cuarto Semestre, Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 44 estudiantes.
Estrategia Central de la innovación	Salida a Terreno
Clave de la innovación didáctica	El trabajo en terreno es una herramienta fundamental del trabajo geográfico a la vez que un recurso didáctico en la docencia.
Fundamentos	La salida a terreno como metodología de trabajo de la geografía y como metodología didáctica de la pedagogía (Contenido procedimental y conceptual). Tradicionalmente las salidas a terreno o visitas a lugares específicos tienen por finalidad, en el contexto educativo, corroborar en la "realidad" aquello que no puede verse y conocerse sino de forma referencial, una suerte de poner en práctica. Es decir, como un recurso didáctico usado de modo tradicional. Sin embargo, la salida a terreno –y de forma más extensiva el trabajo de campo- es una estrategia de trabajo de la Geografía como de otras disciplinas. Las renovaciones de las didácticas específicas indican que una de las mejores formas de enseñar es usando las propias estrategias de trabajo de las disciplinas (Licerias, 1993).
Descripción de la Estrategia Central	Implicó un trabajo previo sobre la metodología de la Salida a Terreno, búsqueda de información de los lugares a recorrer, selección de técnicas específicas, y elaboración de una ficha, expresados en un informe inicial. La realización de la salida misma y un trabajo posterior de análisis y sistematización vía informe intermedio y final. Todo el proceso fue desarrollado por grupos de trabajo. Sin embargo, mediante esta innovación se espera potenciarla para que sea, más que una actividad, y lo aprendido pueda ser sistematizado y evidenciado de forma más consistente.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que el trabajo del geógrafo se enriquece y se fundamenta a través de la observación de los espacios y de los fenómenos allí visualizados. - Comprender, a través de la observación en terreno, la relación de afectación entre las actividades económicas y el espacio físico en el cual se sitúan.
Procedimiento	Presentación a los estudiantes de los alcances del proyecto y de la innovación en el desarrollo de la asignatura, planificación y calendarización,

	<p>estudio de las metodologías de trabajo de geografía económica. Implicó un trabajo previo sobre la metodología de la Salida a Terreno, búsqueda de información de los lugares a recorrer, selección de técnicas específicas y elaboración de una ficha, expresados en un informe inicial. La realización de la salida misma y un trabajo posterior de análisis y sistematización vía informe oral. Todo el proceso fue desarrollado por grupos de trabajo.</p>  <p>Recursos: Bibliografía especializada, pauta de informe de preparación y de informe final, aula virtual, pauta, mapa y recorrido de la salida a terreno, biblioteca, recursos digitales, calendario.</p>
Productos y Evaluación	<p>Productos: Informe de preparación de la Salida a Terreno – Informe Final de la Salida a Terreno – Foro de discusión virtual.</p> <p>Evaluación: Los productos permitirán ponderar los resultados y serán evidencias para la evaluación, académica, ligada a las calificaciones como para estimar el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Además de los productos se usará una pauta de apreciación y la autoevaluación del curso.</p>

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 3: Ficha Síntesis de la Innovación Didáctica, Curso Geografía General de Chile.


CURSO	GEOGRAFÍA GENERAL DE CHILE
Características del Curso	Octavo Semestre, Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 32 estudiantes.
Estrategia Central de la innovación	Salida a Terreno
Clave de la innovación didáctica	Una pregunta fundamental de la Geografía: ¿El medio físico, limita o posibilita el asentamiento?
Fundamentos	<i>"Las excursiones y visitas pueden convertirse en clases magistrales o peor, incluso a veces, en un ejercicio de recogida y anotación de datos sin reflexión alguna por parte del estudiante".</i> (Marrón y Moreno, 1995). García Pérez, (2000) sostiene que en la determinación del conocimiento constituye un referente importante el conocimiento disciplinar, pero también son referentes importantes el conocimiento cotidiano, la problemática social y ambiental y el conocimiento metadisciplinar (grandes conceptos, procedimientos y valores que constituyen una cosmovisión deseable). Todos estos elementos van afectando la construcción de los contenidos por parte de los estudiantes.
Descripción de la Estrategia Central	Se plantea al curso un recorrido urbano que pueda ser realizado a pie. El curso se dividió en grupos. Cada uno debía trabajar un tema cultural relevante propuesto en clases con anticipación y personificarlo, con algún elemento que permitiera identificar lo que se proponía. Como condición necesaria, había que responder a la pregunta planteada al inicio. Con posterioridad, en la sala de clases los estudiantes debían confeccionar un afiche, díptico o tríptico que respondiera a la pregunta, desde la experiencia grupal, pero también desde la experiencia colectiva.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la observación de los estudiantes en relación al medio natural y antrópico local. - Integrar conceptos propios de la geografía física, humana y económica. - Reconocer el valor de las experiencias individuales, como generadoras de aprendizaje.
Procedimiento	Se realizó una salida a terreno de carácter local, que integró aspectos físicos, humanos y económicos de los espacios visitados. Los estudiantes del curso se dividieron en grupos e investigaron y personificaron alguno de hitos de la historia de Viña del Mar y su trascendencia para la misma.

	
	<p>En cada una de las representaciones se debía dar respuesta a la pregunta clave de la actividad. Dentro del vestuario había que incorporar algún elemento que los identificara con lo que estaban representando. La actividad fue filmada. Ejemplos de temas tratados y representados: Concepto de Patrimonio arquitectónico y cultural: Los palacios de Viña del Mar; la llegada del tren a Viña; la Familia Vergara y su importancia para la ciudad; el Padre Hurtado; ¿Puede considerarse un club deportivo, patrimonio de una ciudad?: El Club Everton; Pintores: Carlos Faz; Poetas y/o escritores: María Luisa Bombal, Ana María Guiraldes.</p>
Productos y Evaluación	<p>Productos: Trípticos y afiches que, a través de imágenes y textos cortos pusieron en relación el medio físico con las diversas actividades humanas.</p> <p>Evaluación: Que la representación diera respuesta a la pregunta central de la actividad; Que el producto, afiche o tríptico, también estuviera relacionado con la pregunta; A través de diferentes fichas los alumnos se autoevaluaron y valoraron la actividad como generadora de aprendizajes.</p>

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 4: Ficha Síntesis de la Innovación Didáctica, Curso Regional de Valparaíso.

CURSO	GEOGRAFÍA REGIONAL DE VALPARAÍSO
Características del Curso	Décimo Semestre, Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 32 estudiantes.
Estrategia Central de la innovación	Investigación en el Aula
Clave de la innovación didáctica	Investigar una temática posibilita la generación de un conocimiento más relevante y comprender las complejidades que surgen entre los conceptos y las realidades que pretenden explicar.
Fundamentos	La investigación como metodología de trabajo de la geografía y la educación. Además como metodología didáctica de la pedagogía (Contenido procedimental y conceptual). Los estudiantes universitarios tiene pocas posibilidades de desarrollar investigaciones, en muchos de los caso no se les enseña formalmente a realizarlo y su única instancia son las tesis o memorias de titulación y/o grado. Siendo la investigación un proceso para "generar conocimiento" disciplinario específico lo es también para desarrollar la capacidad de reflexión profesional, lo cual es altamente significativo para los docentes en formación.
Descripción de la Estrategia Central	El curso de Geografía Regional de Valparaíso es un curso de final de carrera donde se desarrolla un tema específico, pero que es de vital importancia ligarlo al desarrollo de herramientas profesionales y disciplinarias que incidan positivamente en el próximo desempeño laboral del estudiante. Ese es el aporte que se espera poder desarrollar con esta innovación.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir el concepto de región y aproximarse a su realidad compleja desde una situación particular: la V Región de Valparaíso. - Profundizar un aspecto de la V Región de Valparaíso a partir de investigación bibliográfica y teórica. - Desarrollar esta investigación en forma grupal y desde el aula de clases.
Procedimiento	Presentación a los estudiantes de los alcances del proyecto y de la innovación en el desarrollo de la asignatura, planificación y calendarización, estudio de las los elementos básicos de investigación geográfica y educativa, formación de grupos por temáticas. Formar grupos de trabajo que desarrollen una investigación documental, bibliográfica o de gabinete sobre alguna realidad-espacio donde se ponga a prueba el concepto de región en su multidimensionalidad y multiescalaridad. La investigación se desarrolla en tres etapas (tema, objetivos y referencia

	teórica; desarrollo metodológico; y conclusiones-proposiciones) y supone la entrega de dos informes (preliminar y final). Recursos: Bibliografía especializada, pautas de informes, aula virtual, biblioteca, recursos digitales, calendario.
Productos y Evaluación	<p>Productos: Informe de Avance, Informe Final, Foro de discusión virtual.</p>  <p>Evaluación: Los productos permiten ponderar los resultados y son evidencias para la evaluación, académica, ligada a las calificaciones como para estimar el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Además de los productos, se utilizó una pauta de apreciación y la autoevaluación del curso.</p>

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 5: Ficha Síntesis de la Innovación Didáctica, Curso Geografía de Chile 2.

CURSO	GEOGRAFÍA DE CHILE 2
Características del Curso	Sexto Semestre, Geografía, 25 estudiantes.
Estrategia Central de la innovación	Proyecto Social
Clave de la innovación didáctica	A partir de la dimensión ética de la formación universitaria: ¿Cómo podemos a través de nuestra vida estudiantil y profesional, poner en práctica la misión de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso?
Fundamentos	<i>"Proyecto: una unidad significativa y práctica de una actividad dotada de un valor educativo y enfocada hacia una o más metas definidas de comprensión; implica investigación y resolución de problemas (...) planificada y realizada hasta su culminación por el estudiante y el profesor de un modo natural, como en la vida real"</i> (Marrón y Moreno, 1995). En este caso, el problema abordado corresponde a una problemática social. Según la División de desarrollo social de la CEPAL, un proyecto social se define como <i>"una unidad que través de la asignación de recursos y mediante un conjunto de actividades y procesos integrados, pretende transformar una parcela de la realidad, disminuyendo o eliminando un déficit o solucionando un problema"</i> .
Descripción de la Estrategia Central	Es un trabajo colaborativo del grupo curso, que entrega la oportunidad para la cooperación entre los estudiantes y la instancia para practicar numerosas habilidades, especialmente la comunicación basada en conceptos geográficos y sobre todo, la posibilidad de reconocer que la misión de la Universidad y los lineamientos de su Plan Estratégico, se pueden efectivamente poner en práctica en el trabajo estudiantil y posteriormente, en la vida profesional de los estudiantes de la PUCV.
Objetivos	- Desarrollar un proyecto social, vinculado a los lineamientos estratégicos que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, expresado en el Plan Estratégico de la Institución. - Valorar el trabajo colaborativo de estudiantes como generador de instancias de aprendizaje significativo, desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal.
Procedimiento	Se realizó una carta oferta de servicios de la ciudad de Valparaíso para ayudar a personas que lleguen a la V Región con fines académicos dirigida

	principalmente a los estudiantes de primer año y estudiantes del PIIIE. Se realizó a través de la confección de una carta informativa que contiene información relacionada a los aspectos: Cultural- histórico; Administrativo: congreso, SEREMI, SII, Intendencia, Municipalidad; Servicios básicos, bancos, oficinas comerciales; lugares recreacionales, áreas verdes y deportivas, playas; ciclo vías; otras instituciones educacionales; red vial de Valparaíso El diseño debía ser portátil y tener una relación tamaño- comodidad. Se usó como soporte técnico programas de información geográfica. Se integraron habilidades y conceptos adquiridos en Geografía de Chile, Geografía Turística y Sistemas de Información Geográfica.
Productos y Evaluación	Productos: Carta oferta de servicios indispensables para estudiantes universitarios de la ciudad de Valparaíso, destinada a satisfacer las necesidades de ubicación de alumnos de la PUCV que tienen su residencia permanente fuera de Valparaíso, nacional y extranjera. Evaluación: A través de diferentes fichas se evaluó el proceso de desarrollo del proyecto, como el producto final exigido. Los alumnos evaluaron su propio trabajo y el resultado de él, como también valoraron a la actividad como generadora de aprendizajes.

[Fuente: Elaboración propia.]

Instancias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de la innovación propuesta

Los instrumentos de evaluación seleccionados responden a la necesidad de recolectar evidencias claras, pertinentes y que respondan tanto al proceso como al producto de los aprendizajes adquiridos a lo largo de las innovaciones planteadas en las asignaturas. La evaluación debe comprometer a todos los actores y factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y es por ello que se han determinado cuatro tipos de evaluaciones, orientados a evaluar de forma integral el producto, proceso y la valoración frente a ellos

Los tipos de evaluación fueron los siguientes:

- **Heteroevaluación:** dispuesto como la evaluación realizada por el docente del producto de la asignatura, desde sus objetivos frente a la asignatura y expresados en los criterios de evaluación.

- *Coevaluación*: determinada por la evaluación de los propios integrantes del grupo frente al trabajo desarrollado por sus compañeros.
- *Autoevaluación*: fundamentada en dos aspectos. En un primer momento, del propio estudiante frente a su trabajo en grupo y luego, del estudiante frente a su actuar en el desarrollo general de la asignatura. A través de su reflexión el alumno es capaz de reconocer las fortalezas y debilidades, como también la actitud y el aprendizaje que ha manifestado a lo largo de la asignatura.
- *Satisfacción frente a la Asignatura*: a través de una encuesta personal se busca que el estudiante evalúe su grado de conformidad frente a los distintos componentes de la asignatura.

La evaluación de las estrategias implementadas se planteó en dos niveles. Primero a nivel Meso-Evaluación centrada en el proyecto propiamente tal. El segundo, a nivel Micro-Evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para el nivel meso se utilizaron: Informe de avance e informe final, encuesta de satisfacción, grupo de expertos. Para el nivel micro: desarrollo de proyectos, fichas, representaciones o dramatizaciones, auto y coevaluación, pautas de reflexión, elaboración de productos.

Los resultados de las innovaciones didácticas implementadas

Se presentan los resultados de las innovaciones a partir de los objetivos del proyecto que las sustentó poniendo énfasis en aquellos aspectos que serían más relevantes para mejorar la enseñanza de la Geografía en pregrado. A continuación se plantean los resultados por cada uno de los objetivos del proyecto:

Figura 6: Resultados Objetivo 1.

<p>Objetivo 1: "Recopilar información relevante sobre las estrategias de Enseñanza de la Geografía, especialmente aquellos que hacen referencia a la formación inicial de docentes y geógrafos."</p>
<p>- La recopilación de información permitió la sistematización de referencias teórico-conceptuales. Esta sistematización permite tener referencias concretas de estrategias y procedimientos didácticos para la enseñanza de la geografía bajo el paradigma de "lo constructivista" (Maytín, 2007).</p>
<p>- Desde el punto de vista geográfico y pedagógico, el entorno pasa a ser un medio y un fin para</p>

aprender, como el contexto del aula en que se trabaja con los estudiantes, así como sus características sociales, su desarrollo temporal. Así el entorno², que es un espacio percibido y sentido, se transforma en un medio privilegiado para aprender.



- Las estrategias se ven fuertemente influenciados y permeados por las TIC: uso de fuentes virtuales, computador, email. En la Estrategia Proyecto Social, el producto del trabajo, es un producto realizado a través de las TIC: Folleto Informativo, así las TIC se expresan como medio significativo para el aprendizaje. Lo anterior refuerza el punto precedente, ya que en la Geografía actual las TIC son un medio fundamental para la elaboración y comunicación de su conocimiento disciplinar.

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 7: Resultados Objetivo 2.

<p>Objetivo 2: "Establecer orientaciones didácticas que mejoren los procedimientos de evaluación y el logro de aprendizaje en estudiantes de formación inicial de docentes y geógrafos."</p>
<p>- La evaluación debe ser coherente con la metodología empleada y con las innovaciones planteadas. Este fue un aspecto débil de las estrategias implementadas, fundamentalmente porque se instalaron en los cursos una vez ya comenzados, lo que llevó a un cambio en los procedimientos de evaluación y en las orientaciones de los cursos.</p>
<p>- La evaluación debe abordar todos los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, de una manera integrada y significativa a través de evaluaciones auténticas y presentes en todo los momentos del curso. Por lo tanto, las estrategias a implementar tienen que cubrir estos tres tipos de contenidos y sus relaciones, respetando la gradualidad y profundidad</p>

² Desde el punto de vista geográfico puede ser conceptualizado como espacio, territorio, lugar o paisaje.

de cada uno de ellos según la naturaleza y orientación de los contenidos geográficos. En el caso de las estrategias implementadas en este proyecto se observa que se requiere, según las observaciones de los estudiantes y académicos, de algunos ajustes.

- Hay una tensión evidente en las visiones de los estudiantes sobre la evaluación. Los estudiantes reclaman la necesidad de contar con una guía más directiva y concreta que los vaya orientando, sobre todo en el inicio y/o novedad de nuevas estrategias de trabajo. Esto se contradice con la necesidad de formarlos en la gestión de su propio aprendizaje. Es necesario superar esa contradicción, sobre todo en el ámbito de la evaluación del curso, descentrándola del docente como único agente y de la calificación como único medio del aprendizaje.
- Algunos estudiantes siguen evidenciando concepciones tradicionales, argumentando que el aprendizaje está ligado a un rol más directivo de parte del docente, mientras que otros admiten el espacio para la toma de decisiones y la corresponsabilidad como elementos positivos para su aprendizaje.
- La autonomía que dan estas estrategias, a nivel de actividades y organización de tiempos y tareas no siempre es bien aprovechada y valorada por algunos estudiantes, a quienes les da más seguridad una actividad más dirigida, acotada y menos creativa, demostrando una fuerte tendencia a un modelo directivo donde las decisiones y organización de las actividades y los tiempos les sean impuestas.
- La mayoría de los estudiantes manifiestan tener más seguridad en lo aprendido cuando ello tiene un cierre pedagógico, ya sea planteado por el profesor o por las etapas de los trabajos de finalización.

La autoevaluación y coevaluación deben incluirse en las instancias de evaluación formal y académica, permitiendo los cierres del proceso general.

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 8: Resultados Objetivo 3.

Objetivo 3: *“Aplicar las orientaciones más significativas sobre la Enseñanza de la Geografía en cuatro asignaturas del segundo semestre del 2010.”*

- Los estudiantes valoran muy positivamente las innovaciones, tanto porque les permite vivenciar el aprendizaje de una forma más activa, además de mostrarle otras formas de abordar la enseñanza de las temáticas geográficas. Esto abre una mirada más renovada y pertinente de la enseñanza de la Geografía. Aunque hay también un desajuste y tensión entre un número significativo de estudiantes cuando no se les da la cátedra o no se les regula y prescriben todas las actividades y todos los tiempos.
- Favorece una visión más holística e integral de la Geografía, vinculándola tanto con lo ambiental, con lo humano como con lo histórico y cultural. También se favorece una mayor y mejor conceptualización geográfica y el uso de sus herramientas específicas. Esto es altamente

ponderado por los estudiantes como por los docentes.

- Las innovaciones fueron vistas como instancias de mayor desafío cognitivo, exigiéndoles mayor capacidad de reflexión y de análisis, con mayores grados de gestión del tiempo, según lo expresado por los estudiantes y los docentes. Para algunos estudiantes esto es un problema y como se planteó en la conclusión del objetivo anterior, es visto incluso como una debilidad o una tensión. Hay grados diversos de involucramiento de los estudiantes, sobre todo en los cursos numerosos.
- Las estrategias de enseñanza implementadas operan como tales y como estrategias de construcción del conocimiento de la disciplina geográfica. Es decir, hay una doble fortaleza: son estrategias disciplinarias y a la vez estrategias pedagógicas: especialmente la salida a terreno y la investigación en aula.
- El trabajo con otros, ya sea colaborativo o cooperativo, fue un eje relevante y fundamental en el desarrollo de las estrategias, aunque no fue visto como necesario ni como una característica que se quisiera fomentar a priori.
- Las estrategias requieren ser implementadas desde el principio del curso, que sean transversales y permanentes, que conviven y hagan converger la claridad del propósito y los pasos con los grados de autogestión, lo que implica desde el inicio una renegociación de los roles en el aula. Si no se supera esto, es posible que el estudiante responda limitadamente al curso, pero luego no lo desarrolle en su futuro desempeño profesional.
- En la planificación y el desarrollo mismo de cada estrategia tienen que convivir tiempos de acción y reflexión sobre lo que se hace o sobre lo que se aprende (Ejemplo: la siguiente ruta: cada tema, comienza con una reflexión mediada por una frase, un video, un concepto y conectado con su práctica o los contextos de la práctica profesional; producir un cierre del tema o la unidad, más un cierre del curso). Esto permite la aprehensión al operar siempre sobre el sentido de la actividad.
- Al comparar el modelo prototípico o prescriptivo de las estrategias implementadas y el desarrollo de las mismas se observan diferencias sustantivas, tiene gastos iniciales muy fuertes –especialmente en cuanto al tiempo- que si se aprenden y se automatizan son una ganancia tremenda, tanto en el aprendizaje como en las capacidades para lograrlo.

[Fuente: Elaboración propia.]

Figura 9: Resultados Objetivo 4.

Objetivo 4: *“Constituir un equipo de trabajo multidisciplinario en torno a la Enseñanza de la Geografía”*

- El equipo multidisciplinario permitió aunar, complementar miradas y visiones sobre la docencia universitaria y la enseñanza de la geografía. Además permitieron implementar las estrategias innovadoras en distintas asignaturas, niveles y carreras, contrastando su desarrollo y resultados.

- El equipo refuerza la idea inicial entorno a que la enseñanza y aprendizaje de la Geografía puede mejorarse para entregar una formación de pre-grado de mayor calidad. En ello son claves las herramientas disciplinarias del futuro desempeño profesional (pedagógico o geográfico), lo que contribuye al desarrollo de la competencia de índole personal y profesional.
 - Las TIC son para el equipo y la gestión del proyecto, un medio y un soporte fundamental.

CONCLUSIONES

La redacción de las conclusiones sigue el planteamiento de que éstas puedan ser leídas como orientaciones didácticas que den pistas para la innovación en la docencia de pre-grado al enseñar geografía. De todas maneras hay algunas de estas orientaciones-conclusiones que pueden ser tomadas en consideración, de modo extensivo, para otras formaciones disciplinarias del pre-grado.

Finalmente se puntualizan ciertas ideas fuerza a las que ha llegado el equipo de investigación. Estas ideas se presentan a modo de conclusiones de las experiencias de innovar en la enseñanza universitaria de la Geografía en carreras de pregrado:

✓ Las innovaciones se han desarrollado dentro de los términos iniciales, llevando adelante la mayoría de las actividades previstas y desarrollando las etapas planificadas, sin embargo, el grado de avance siempre estuvo tensionado por el tiempo, el cual fue más escaso al previsto en la planificación inicial. El tiempo requerido para este tipo de actividades es siempre mayor al de actividades tradicionales en su etapa de planificación e implementación.

✓ Si bien la mayoría de los estudiantes valoran la implementación de nuevas estrategias didácticas como generadoras de aprendizaje, hay también un grupo menor que ofrece una resistencia al cambio, extrañando la clase expositiva, más estructurada, directiva y que requiere menos autonomía, tiempos de reflexión y trabajo particular por parte de los estudiantes.

✓ Surge la reflexión de cómo va impactando en los estudiantes los cambios que voy realizando como docente pero también mis propios cambios y sus alcances, lo cual se puede expresar en la pregunta: ¿cómo ha producido un cambio en mí como docente y en los cómo han cambiado los estudiantes?, ¿cómo manejar las incertidumbres y las certezas?

✓ Los cambios no sólo se ven a nivel del estudiante, sino en lo que respecta al docente ya que este ve modificada su forma de entender, plantear y articular las actividades de aprendizaje, debiendo interiorizar una nueva forma de asumir la docencia, su rol y el del estudiante.

✓ Los contenidos específicos y las metodologías-técnicas de enseñanza y aprendizaje no tienen un valor en sí mismo sino en un contexto educativo particular con un determinado foco de interés y sustento teórico particular, el del paradigma del constructivismo, donde el alumno es el centro de la enseñanza y el aprendizaje.

✓ La abundante y rica diversidad metodológica, temática y conceptual de la Geografía, brindan un gran potencial, constituyendo una inagotable fuente de posibilidades didácticas que favorecen innovaciones que implican una gran alternativa para su enseñanza y aprendizaje.

✓ Las actividades propuestas a través de una metodología más activa favorecen un nuevo rol del estudiante el que permite el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, organizativas e investigativas; es decir muy poder desarrollar muy equilibradamente lo conceptual, actitudinal y procedimental.

✓ La constitución del equipo y el desarrollo de la temática pueden constituirse en una línea de investigación y en la formación de un grupo de trabajo multidisciplinario en torno a la Enseñanza de la Geografía.

✓ Hoy la Geografía es una ciencia multifocal, con fuerte arraigo conceptual y disciplinario en lo humano, que ahonda en el análisis y la comprensión del mundo, desde lo local a lo global, por lo tanto debe ser enseñada y aprendida teniendo presente estos referentes fundamentales.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2000): *Epistemología de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. pp. 150.

ÁLVAREZ, J. (2007): "Secuencias didácticas de los docentes de Inglés del departamento de lenguas de la Universidad de la Salle: Avances y reflexiones en torno a un proceso investigativo". *Revista Actualidades Pedagógicas*, N° 50, pp. 117-137.

ARAUJO, S. (2006): *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 244.

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

BAQUERO P., AYALA J., ESCOBAR M., MAHECHA, M. (2005): *Carta de navegación: estructura, función y gestión de la investigación*. Documento de la unidad de Investigación de la Universidad La Salle, Bogotá. Sin publicar.

BAYLINA, M. (1999): "Los conceptos clave disciplinares. Un ejemplo: el concepto de región". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 21, pp. 63-72.

BALE, J. (1999): *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. Ministerio de Educación y Cultura – España. Ediciones Morata, Madrid, pp. 184.

BENEDITO, V. (1988): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Editorial Barcanova, Barcelona, pp. 226.

BENEJAM, P. (1996): "La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX, la influencia del postmodernismo". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 9, pp. 7-14.

BENEJAM, P. (1999): "La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 21, pp. 5-12.

BLYTHE, T. (1999): *Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Serie Colección Redes en Educación, 2. Paidós. Buenos Aires, pp. 163.

BOLIVAR A., y BOLIVAR M. (2011): "La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica". *Perspectiva Educativa*, Vol. 50, N° 2, pp. 3-25.

BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (1999): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Colección: Pedagogía. Traductor: Pablo Manzano Edición número: 2. Madrid. España.

COLL, C. (1991): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Serie Cuadernos de Pedagogía, 4. Editorial Paidós, Barcelona, pp. 174.

COMENIO, J. (1986): *Didáctica magna*. Editorial Akal, Madrid, pp. 326.

CARBONELL S. J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Editorial Morata, Madrid, pp. 127.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006): "Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 57, pp. 71-92.

DÍAZ-BARRIGA, F., HERNÁNDEZ, G. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill, México, pp. 465.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. 2 de marzo de 2009.

DOMINGUEZ, M.C (2004): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Pearson Prentice Hall, Madrid, pp. 477.

ELMOR, R. (1990): *Restructuring Schools: The new generation of educational reform*. Jossey Bass Publishers. USA, pp. 309.

ELMORE, R.F. (2010): *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. Santiago de Chile, pp. 130.

ESTEBARANZ, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones, Sevilla, pp. 598.

FISHER, CH., BINNS, T. (2000): *Issues in Geography Teaching*. Routledge Falmer, Nueva York, pp. 320.

GARCÍA PÉREZ, F. (2000): "Los modelos didácticos como instrumento de análisis de la realidad educativa". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, N° 207. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm> (15 marzo 2005).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes Inestables en Educación*. Pedagogía Manuales. Editorial Morata, Madrid, pp. 351.

GONZÁLEZ, M. (2009): "La investigación en el ámbito de la educación geográfica en Chile". En ARAYA, F. y GONZÁLEZ, M.: *Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile*. Editorial Universidad de La Serena, pp. 72-80.

GUREVICH, R.L. (1994): "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real". En AISENBERG, B. y ADEROQUI, S. (Compiladores): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós Educador, Buenos Aires, Argentina, pp. 63-85.

GUREVICH, R.L. (2005): *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Serie Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 124.

HARVEY, L., KNIGHT P.T. (1996): *Transforming Higher Education. The Society for Research into Higher Education and the Open University Press*. Buckingham, pp. 262.

HAVELOCK R.G., HUBERMAN A. M. (1980): *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO-OIE, Ginebra, Suiza.

HOPMANN, S. (2007): "Restrained Teaching: the common core of Didaktik". *European Educational Research Journal*, 6 (2), pp. 109-124.

HOPKINS, D. (2008): *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Fundación Chile, Santiago de Chile, pp. 159.

INSTITUTO DE HISTORIA (IH) – PUCV (2007): *Las Habilidades Cognitivas en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales*. Asesoría Técnica Externa para Profesores de Historia y Ciencias de los Liceos Preferentes de Chile. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. Mayo. Santiago de Chile.

JENKINS, A., WARD, A. (1998a): *Desarrollando un Currículo Basado en Habilidades a través de la Disciplina: casos de estudio de buenas prácticas en geografía*. En *Desarrollando las Habilidades en los Estudiantes a partir de Proyectos Grupales Supervisados: una estrategia para clases de primer año numerosas*, Capítulo 10. Colin K Ballantyne. <http://www2.glos.ac.uk/gdn/seda/ballant.htm> 16/09/2010.

JENKINS, A., WARD, A. (1998b): *Desarrollando Habilidades en base al Currículo a partir de Disciplinas: casos de estudio de buenas prácticas en geografía*. Capítulo 8: *Incorporando Habilidades Transferibles en un Tarea de Geografía de Pregrado*. Sue Burkill. <http://www2.glos.ac.uk/gdn/seda/burkill.htm> 16/09/2010

KOSTINA, I., LÓPEZ, G. (2005): "La Didáctica de las Lenguas Extranjeras: ¿una disciplina o una metodología?" En VÁSQUEZ, R. FERNANDO (editor): *La Didáctica de la Lengua Extranjera - Estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Cali, pp. 140.

LICERAS, A. (1993): *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias Didácticas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 228.

LIENDO, O. (2004): *La geografía profesional en Chile: el pasado y presente*. Colección Estudios Profesionales, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, pp. 478.

LLÀCER, V. (2008): *Innovación didáctica y cambios educativos en España*. El Proyecto GEA-CLÍO en X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Barcelona, 26 - 30 de mayo de 2008.

MARRÓN, M.J., MORENO, A. (1995): *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Síntesis, Barcelona, pp. 397.

MARTINEZ, P. (2009): "La enseñanza de la geografía y el enfoque orientado al desarrollo de competencias: la experiencia curricular de la Universidad de la Frontera". En ARAYA, F. y GONZÁLEZ, M. *Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile*. Editorial Universidad de La Serena, pp. 64-70

MATURANA, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen, Santiago, pp. 117.

MATURANA, H. (1998): *El Sentido de lo Humano*. Dolmen, TM Editores, Colombia, pp. 251.

MAYTÍN, C. (2007): "Propuesta para el enfoque de la Geografía General mediante enfoques programáticos constructivos". *Revista Terra Nueva Etapa*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, (año/vol. XXIII, número 033), pp. 161 – 177.

MEDINA, A., SALVADOR, F., R. ARROYO (2009): *Didáctica General*. Editorial Pearson, Madrid, pp. 470.

MONDRAGÓN, H. (2002): "Conversaciones sobre la didáctica de la Universidad". *Pensamiento Educativo* (1), pp. 67-85.

MONEREO, C. (coordinador) (2001): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Serie Diseño y Desarrollo Curricular, 112. Editorial Graó, Barcelona, pp. 119.

MORGAN, J., LAMBERT, D. (2005): *Geography Teaching School Subjects* 11-19. Routledge. Oxon. UK. 230 p.

PAGÈS, J. (1997): "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". En PAGÈS, J. y BENEJAM, P.: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Capítulo X*. Editorial ICE/Horsoni, Universitat de Barcelona, Barcelona, pp. 209 – 226.

PALACIOS, J.L. (2010): "Los estudios de Geografía en las universidades de América Latina; desarrollo, situación actual y perspectivas". *Investigaciones Geográficas*, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM. (Nº. 7), pp. 107-12.

PALMER, J.A., BIRCH, J.B. (2004): *Geography in the early years*. Routledge Falmer. NY. USA., pp. 216.

PRATS, J. (2000): "Disciplina e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de la Ciencias Sociales". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 24, pp. 7-18.

PRATS, J., SANTACANA, J. (1998) "Enseñar Historia y Geografía, principios básicos". En J. PRATS y J. SANTACANA: *Enciclopedia General de la Educación, Volumen III, Ciencias Sociales*. Barcelona. <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/OCEANO.htm> 18/11/2007.

RIVERA, S. (2003): "Emergentes Cambios Paradigmáticos en la Enseñanza de la Geografía y sus Efectos en el Trabajo Escolar Cotidiano". *GEOENSEÑANZA*, (Vol.8 Nº 1), pp. 5-15.

RODRÍGUEZ, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Ediciones Generales Anaya, Madrid, pp. 187.

ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Editorial Narcea, Madrid, pp. 163.

SANTACANA, J. (2005): "Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 43, pp. 7-14.

SMITH, M. (2002): *Aspects of Teaching Secondary Geography: perspectives on practise*. Routledge Falmer. Londom, UK, pp. 361.

SOUTO, X., RAMÍREZ, S. (1996): "Enseñar Geografía o Educar Geográficamente a las Personas". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº9, pp. 15-26.

SOUTO, X. (1999): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Editorial Del Serbal, Barcelona, pp. 398.

STENHOUSE, L. (1987): *Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata, Madrid, pp. 187.

VÁSQUEZ, N., MONTECINOS, C. (2007): "Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales". *Iber, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 52, pp. 18-29.

VILLAR, L.M., ALEGRE O.M. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Mc Graw-Hill, Madrid, pp. 449.

ZABALA, A. (Coordinador) (2001): *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Serie Materiales para la Innovación Educativa, 148. Editorial Graó - ICE - Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 184.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Editorial Narcea, Madrid, pp. 253.