



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA**

**EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO A TRAVÉS DEL
ACONTECIMIENTO EN AULAS DE ENSEÑANZA MEDIA EN SANTIAGO DE
CHILE: Relación entre discursos y prácticas**

Seminario para optar al título profesional de Profesor/a de historia y geografía

Autor:
José Reyes Guerra

Profesor Guía:
Dra. Macarena Barahona Jonas

Profesor Co-Guía:
Dr. Marcelo Garrido Pereira

Santiago de Chile, Diciembre de 2025

2025, José Reyes Guerra.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta tesis a mis queridos fantasmas que me han acompañado todos estos años: familia, amigos y conocidos. Cada uno han hecho de José Reyes quien es ahora.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer al FONDECYT regular, N° 1230929 de título “Acontecimiento y Régimen de la Representación: condiciones para el tratamiento de la información espacial y la producción de conocimiento geográfico”, al Laboratorio de Investigación Espacios Educativos -LABNIEE- y a mi profesor Marcelo Garrido Pereira, quien de seguro, esta tesis no podría haber alcanzado su nivel de no ser por él.

También agradecer a todos los docentes o futuros docentes que, ojalá, puedan leer este escrito en algún tiempo libre que puedan tener. Ojalá esta investigación acontezca en su quehacer docente.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Contexto Introductorio.....	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Justificación del Problema.....	12
1.3 Pregunta de Investigación	13
1.4 Objetivo General.....	13
1.5 Objetivos Específicos	14
2. Marco Teórico.....	15
2.1 Estado del Arte	15
2.1.1 La evaluación de conocimientos en entornos escolares	15
2.1.2 Relación hecho-contenido en la enseñanza de las ciencias sociales.....	33
2.1.3 El propósito de la enseñanza de la geografía en las escuelas: pensamiento espacial, raciocinio geográfico y pensamiento geográfico.	41
2.2 La evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento	52
2.2.1 Pensamiento geográfico como propósito de la enseñanza escolar de la geografía	52
2.2.2 La evaluación de la geografía como parte de la enseñanza disciplinar contextualizada...57	
2.2.3 El acontecimiento como movilizador del desarrollo del pensamiento geográficos en los procesos de enseñanza-evaluación escolares.....	60
2.2.4 Matriz de situaciones evaluativas del pensamiento geográfico a través del acontecimiento	62
3. Diseño Metodológico:	66
3.1 Definición de la tradición:	66
3.2 Definición del tipo o del enfoque	66
3.3 Definición del tipo de investigación	67
3.4 Definición de la muestra	68
3.4.1 Etapa 1: Selección de centros educativos	68
3.4.2 Etapa 2: Selección de Profesores.....	70
3.5 Definición de las técnicas de recolección	73
3.6 Definición de las técnicas de análisis	74
4. Desarrollo	77
4.1 La primacía histórica en la enseñanza de las ciencias sociales y la subordinación de la geografía	79
4.1.1 La primacía curricular histórica y la subordinación de la geografía	79
4.1.2 Formación docente inicial docente geográfica centrada en enfoques físicos-académicos	84

4.1.3 Falta de conceptos, habilidades y métodos de la geografía en los estudiantes de educación media	91
4.2 La enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se estructura en torno a la problematización de acontecimientos socioambientales presentes en la experiencia cotidiana del estudiante con metodologías basadas en trabajo en terreno con dinámicas de resolución de problemas.....	95
4.2.1 La enseñanza del pensamiento geográfico se articula en torno a la problematización de tensiones territoriales y socioambientales a través de ejemplos cotidianos.....	95
4.2.2 La Enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se articula en torno a la problematización de elementos sociales a través del acontecimiento en situados.....	105
4.2.3 La evaluación del pensamiento geográfico se articula en torno a prácticas metodológicas basadas en el trabajo práctico y en terreno para la solución de problemas	123
4.3 La evaluación escolar de la geografía se estructura en torno a evaluación sumativa cuantitativa	137
4.4 La evaluación escolar del pensamiento geográfico a través del acontecimiento para el desarrollo de propuestas de solución o argumentos en torno a problemáticas sociales por medio de métodos propios de la geografía	143
4.4.1 Fase discursiva: La evaluación del pensamiento geográfico a través del estudio del acontecimiento para la elaboración de argumentos en torno a problemáticas espaciales o para la propuesta de soluciones	144
4.4.2 Fase aplicada: La evaluación del pensamiento geográfico a través del estudio de acontecimientos para el manejo de conceptos propios de la disciplina.	150
5. Conclusiones	159
6. Bibliografía	162

RESUMEN DEL TRABAJO:

La presente investigación analiza de qué forma la problematización de acontecimientos (Badiou, 2011; Ricoeur, 2004; Žižek, 2016) en instrumentos evaluativos utilizados por docentes de enseñanza media de establecimientos educacionales convencionales de Santiago de Chile permite catastrar el desarrollo del Pensamiento Geográfico Cavalcanti (2000, 2019, 2024). Desde un enfoque cualitativo, el estudio se sustenta en el análisis crítico del discurso docente y en la revisión documental de instrumentos evaluativos aplicados por profesores de historia y geografía. Los resultados evidencian una tensión estructural entre las intenciones evaluativas declaradas por los docentes —orientadas a una evaluación contextualizada, formativa y movilizadora por el acontecimiento— y las prácticas evaluativas efectivamente implementadas, las cuales tienden a privilegiar la evaluación de conceptos geográficos descontextualizados. Asimismo, se constata que el uso del acontecimiento como alternativa de objeto de estudio para articular conceptos, habilidades y métodos propios del Pensamiento Geográfico para su desarrollo y evaluación en entornos escolares, siempre que sea abordado de manera problematizada, situada y metódica. En este sentido, la investigación concluye que las limitaciones para materializar evaluaciones coherentes con el desarrollo del Pensamiento Geográfico no responden a la ausencia de intenciones pedagógicas innovadoras, sino a condicionantes estructurales y formativos que inciden en el diseño de los instrumentos evaluativos, posicionando al acontecimiento como una herramienta clave para articular enseñanza, evaluación y formación ciudadana en la educación geográfica escolar.

PALABRAS CLAVES: Acontecimiento, evaluación escolar geográfica y pensamiento geográfico.

ABSTRACT

This study examines how the problematization of events (Badiou, 2011; Ricoeur, 2004; Žižek, 2016) within assessment instruments used by secondary school teachers in conventional educational institutions in Santiago, Chile, makes it possible to identify the development of Geographical Thinking (Cavalcanti, 2000, 2019, 2024). From a qualitative approach, the research is grounded in critical discourse analysis of teachers' narratives and documentary review of assessment instruments applied by history and geography teachers. The findings reveal a structural tension between teachers' stated assessment intentions—aimed at contextualized, formative evaluation mobilized by events—and the assessment practices actually implemented, which tend to prioritize the evaluation of decontextualized geographical concepts. Likewise, the study confirms the potential of the event as an alternative object of study for articulating concepts, skills, and methods intrinsic to Geographical Thinking in both its development and assessment within school settings, provided it is addressed in a problematized, situated, and methodical manner. In this regard, the research concludes that the limitations in implementing assessments coherent with the development of Geographical Thinking do not stem from a lack of innovative pedagogical intentions, but rather from structural and formative constraints that shape the design of assessment instruments, positioning the event as a key tool for articulating teaching, assessment, and citizenship education in school geography.

Keywords: Event, geographical school assessment, geographical thinking.

1. Contexto Introdutorio

1.1 Planteamiento del problema

Desde primero básico hasta cuarto medio en la asignatura escolar de historia y geografía en Chile

(...) se espera que las y los estudiantes adquieran, por medio de los conocimientos, habilidades y actitudes, aprendizajes para vivir en el mundo, con autonomía y valoración por la diversidad (Idea 1 y 3), a relacionarse personal y socialmente de forma saludable, solidaria y crítica y asumir una conciencia social del presente en perspectiva temporal y escalar (Idea 2), para asumir posturas, participar y tomar decisiones ante problemas comunes y comunicar de forma adecuada y empática sus propias posturas” (MINEDUC, 2023b, p.2).

Este objetivo que plantea el Ministerio de Educación para la enseñanza de la historia y la geografía coincide de forma efectiva con los resultados de una educación geográfica según la Unión Geográfica Internacional (2016), ya que la geografía:

Nos capacita para afrontar preguntas acerca de qué significa vivir de forma sostenible en este mundo (Idea 3). Las personas educadas geográficamente comprenden las relaciones humanas y sus responsabilidades tanto con la naturaleza como con otros seres humanos (Idea 2). La educación geográfica ayuda a la gente a aprender cómo coexistir de forma armoniosa con todos los seres vivos (Idea 1) (p. 5).

En ambos textos resaltan ideas comunes: coexistir de forma armoniosa con los demás seres vivos -idea 1-, adquirir conciencia social en perspectiva temporal y escalar-idea 2-, y reconocer las responsabilidades humanas con el medio -idea 3-. Estos son resultados propios de la disciplina, en particular el desarrollo del pensamiento geográfico.

Sin embargo, en la realidad chilena existen evidencias que muestran una falta de conocimientos y habilidades propias de la geografía en quienes transitan por el ciclo escolar regular. En otras palabras, los y las estudiantes de las escuelas en Chile no están pensando geográficamente (Gallastegui-Vega *et al.*, 2018; Miranda, 2016).

La literatura ha abordado este problema desde diversas aristas, por ejemplo: las necesidades físicas de los estudiantes que dificultan el aprendizaje (Henríquez-Beltrán *et al.*, 2022; Ibarra Mora *et al.*, 2019) o la falta de preparación universitaria de los futuros docentes de historia y geografía para enseñar la disciplina (Chávez Preisler, 2022). Sin embargo, esta investigación pretende presentar un problema de interés pedagógico evaluativo de las habilidades de la geografía pertenecientes al pensamiento geográfico. Diversas investigaciones establecen paradigmas e indicios en torno a la didáctica de la geografía, por ejemplo: *cómo se debiera enseñar* los contenidos y habilidades geográficos –diversas investigaciones: Miranda (2016), Cavalcanti (2019, 2024), Copatti (2020), Albornoz (2021) o Ortega Rocha (2021) -. Junto con esto, es más escasa la información respecto al *cómo se debiera evaluar* los contenidos y habilidades geográficos -donde Cavalcanti (2024) y Rabelo (2010a & 2010b) destacan en este aspecto-. Pero es todavía más escasa la información sobre *cómo se evalúan los contenidos, habilidades y métodos propios de la geografía en el contexto nacional chileno*. Cuando consultamos la bibliografía en torno a este último elemento, de forma genérica, encontramos indicios de una evaluación que aplican diversos instrumentos evaluativos, sean rúbricas o pautas, pero no un instrumento propiamente adaptado a la evaluación geográfica escolar (Sánchez Sánchez, Espinoza Cáceres, Gutiérrez Núñez, Letelier Contreras, Vergara, Moraga Orellana & Muñoz Vega, 2020).

Este panorama sobre la evaluación del conocimiento geográfico escolar en el contexto chileno plantea incógnitas no resueltas ¿Cómo son los instrumentos evaluativos de los profesores que evalúan geografía? ¿Cuáles son los enfoques de los instrumentos evaluativos de los profesores que evalúan geografía? ¿Desde qué tradición -pensamiento Espacial, Raciocinio Geográfico o pensamiento geográfico- evalúan los profesores los conocimientos y habilidades de esta disciplina en sus estudiantes? ¿Qué metodologías utilizan para evaluar los y las docentes de historia y geografía la aprehensión de conocimientos y habilidades geográficas?

Estos conocimientos y habilidades de la geografía se representan a través de un fenómeno dentro de los instrumentos evaluativos de los profesores de historia y geografía, un ejemplo desde donde la disciplina puede otorgar una mirada disciplinar. Zabala (2000) les llama *hechos*, donde si se acepta “esta relación necesaria entre los hechos y los conceptos, nos daremos cuenta de que es necesario que las actividades para conocer el dominio de estos contenidos factuales

contemplan la utilización conjunta de hechos y conceptos” (p.211). Así pues, parte del conocimiento trabaja en conjunto y sobre un *hecho* particular para la evaluación de aprendizajes. Esto se complementa según lo que menciona Dewey (1989):

una persona piensa lógicamente cuando es cuidadosa en la conducción de su pensamiento, cuando se toma la molestia de asegurarse que cuenta con pruebas en las que apoyarse, y cuando, tras haber llegado a una conclusión, la comprueba a través de las evidencias que puede ofrecer en su apoyo (p. 38).

De esta manera, se hace preponderante entender la enseñanza y la evaluación del desarrollo del pensamiento geográfico desde qué *pruebas de la realidad* (Dewey, 1989) o *hechos* (Zabala, 2000) se apoya el estudiante para poder confirmar su aprendizaje aplicando contenidos, habilidades o métodos de la geografía. Abriendo nuevas preguntas como ¿Qué hechos utilizan los y las docentes de historia y geografía para plantear sus evaluaciones del pensamiento geográfico? ¿De qué manera estos docentes utilizan esos hechos para evaluar el pensamiento geográfico?

Esta relación hecho-contenido para determinar los contenidos o habilidades del pensamiento adquiridas para el desarrollo del estudiante se asemeja a diversas ideas ya planteadas desde el campo de las discusiones didácticas como: la situación-problema (Dalongeville, 2003; Huber, 2004.), el problema socialmente relevante (Evans & Saxe, 1996) o el tema controvertido (Wellington, 1986), pero ante las exigencias declaradas dentro del Currículum Nacional de:

(...) establecer relaciones entre los diversos aprendizajes; a desarrollar estrategias para solucionar problemas o responder preguntas; a desarrollar proyectos de manera autónoma, creativa y rigurosa; a interrogar el pasado y el presente; a aplicar habilidades temporales y espaciales; a tomar posturas argumentadas en situaciones de caso; y a reorganizar y contrastar información (Currículum Nacional, s. f., p.1).

Se hace imperante pensar nuevamente esta relación no solo desde la exposición de un problema para compartir opiniones en torno a este, sino, pensar el *hecho* estudiado desde una perspectiva disciplinar que otorgue herramientas al estudiante para desenvolverse en su mundo cotidiano a través de una experiencia que permita reorganizar finalmente su pensamiento. Considerando

estos clásicos abordajes al hecho interesaría; para el caso de la presente indagatoria, rescatar la noción de *acontecimiento* (Badiou, 2011; Dosse, 2010; Ricoeur, 2004; Žižek, 2016) como un dispositivo desencadenador de interacciones didácticas, habilitador de formas diversas de pensamiento en el aula de clases; restaurador de la consideración temporal en la que se materializan los espacios geográficos; y la restructuración de nuevas formas de pensamiento a través de una perspectiva disciplinar, en este caso, geográfica.

De esta manera, se abren nuevas incógnitas para entender de mejor manera el panorama nacional en torno a la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico en las escuelas de enseñanza media a través del acontecimiento ¿Qué acontecimientos son utilizados por los docentes de historia y geografía para enseñar el pensamiento geográfico? ¿Se estudian acontecimientos dentro de los procesos evaluativos? ¿Pueden los acontecimientos informar de mejor forma elementos constitutivos de un espacio geográfico, al mismo tiempo, mejorar el acceso a la comprensión del mismo para el desarrollo de habilidades del pensamiento geográfico?

Es así que se manifiestan distintas problemáticas escasamente estudiadas anteriormente en la literatura académica. La presente investigación nace ante el desconocimiento sobre el modo en que los y las docentes de historia y geografía abordan los procesos de enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico en sus clases en la enseñanza media chilena, junto con la idea de conocer desde donde problematizan sus evaluaciones y de qué manera el estudio del acontecimiento permite la movilización de saberes geográfico en el estudiante.

1.2 Justificación del Problema

Entender y estudiar la evaluación nos permite, como dice Fernández (2017), a tomar decisiones para mejorar el trabajo del docente, a ayudar a progresar al estudiante, o a la consecución de objetivos y su medición. Es por este motivo, que la relación enseñanza-aprendizaje no puede separarse de la medición de este último: del reconocer si el estudiante aprende por medio del conocimiento —en este caso, geográfico— y de su valor de lo que supone aquello que aprendió (Suchman, 1967).

Es de esta manera que, esta investigación pretende ampliar el conocimiento que se tiene sobre los mecanismos evaluativos aplicados del pensamiento geográfico en la educación media, siendo un aporte al área de la evaluación geográfica en espacios escolares a forma de catastro y

reconocimiento de los procesos evaluativos aplicados hoy en día. Junto con esto, la necesidad de entender qué acontecimientos utilizan los y las docentes de enseñanza media para problematizar dichos conocimientos y habilidades adquiridos por el estudiantado en su proceso de enseñanza.

El reconocimiento y estudio de estos procesos evaluativos, de sus metodologías aplicadas y la problematización de contenidos y habilidades geográficos a través de uno o múltiples acontecimientos, se hacen cada vez más relevantes en la actualidad ante el peso que comienza a tener el eje de geografía en la propuesta de actualización curricular de las bases curriculares de la asignatura escolar de historia y geografía 2024 (MINEDUC, 2024). Donde, a diferencia de la vigente edición de las bases curriculares de la asignatura de historia y geografía, que encuentra su enfoque principalmente en la disciplina de la historia y se subordina a la disciplina geográfica a la histórica (Larenas & Mardones, 2021), la geografía, disciplinariamente hablando, comienza a tener la misma cantidad de objetivos de aprendizaje basales que el eje de historia a lo largo de este.

1.3 Pregunta de Investigación

Desde este planteamiento, el estudio del problema en torno a la evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento se hace indispensable para comprender y pensar en futuras soluciones a los distintos problemas derivados del poco entendimiento de la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico en nuestras escuelas, junto con el rol que tiene el acontecimiento en los procesos de enseñanza y evaluación. Por este motivo, esta investigación se articula en torno a la pregunta: **¿De qué forma la problematización de acontecimientos en instrumentos evaluativos usados por docentes de enseñanza media de escuelas convencionales en Santiago de Chile, permiten catastrar el desarrollo del pensamiento geográfico?**

1.4 Objetivo General

1.4.1 Comprender de qué forma la problematización acontecimientos en instrumentos evaluativos usados por docentes de enseñanza media de escuelas convencionales en Santiago de Chile, permiten catastrar el desarrollo del pensamiento geográfico.

1.5 Objetivos Específicos

1.5.1 Describir el fenómeno acontecimental presente en los instrumentos evaluativos que son desplegados por los docentes de enseñanza media en escuelas convencionales para informar sobre el aprendizaje del pensamiento geográfico.

1.5.2 Reconocer el modo en que se establece el desarrollo de conceptos, habilidades y/o métodos orientados al logro del pensamiento geográfico dentro de los instrumentos evaluativos desplegados por los docentes de enseñanza media en escuelas convencionales.

1.5.3 Analizar las convergencias y divergencias entre el discurso docente de enseñanza media en escuelas convencionales sobre la evaluación del pensamiento geográfico y los instrumentos evaluativos efectivamente aplicados en el aula.

1.5.4 Establecer relaciones entre los elementos del acontecimiento y los componentes del pensamiento geográfico evidenciados en los instrumentos evaluativos desplegados por los docentes de enseñanza media en escuelas convencionales.

2. Marco Teórico

Para la construcción del marco teórico de esta investigación, el escrito se organiza en dos apartados principales: el estado del arte y el posicionamiento teórico, denominado *La evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento*. En el estado del arte se revisa la bibliografía relevante que permite comprender los principales debates teóricos y pedagógicos vinculados a los ejes de la pregunta de investigación. Por su parte, el posicionamiento teórico se orienta a explicitar la postura adoptada en esta investigación frente a dichos debates, fundamentando la elección conceptual y metodológica que guía el estudio. Asimismo, este apartado propone una matriz de situaciones evaluativas, concebida como una herramienta analítica para comprender la relación entre enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico, en conjunto con el acontecimiento en contextos escolares.

2.1 Estado del Arte

Para entender a profundidad el alcance teórico de este escrito, se realizará un trabajo recopilatorio entorno a la literatura actual sobre 3 ejes de la problemática planteada: la evaluación de conocimientos en entornos escolares, relación hecho-contenido en la enseñanza de las ciencias sociales, y finalmente, el propósito de la enseñanza de la geografía en las escuelas: pensamiento espacial, raciocinio geográfico y pensamiento geográfico.

2.1.1 La evaluación de conocimientos en entornos escolares

La evaluación en entornos escolares es coloquialmente entendida como la etapa culmine del proceso de enseñanza de los y las estudiantes, donde se pretende demostrar a través de un dato, comúnmente de carácter cuantitativo, si el estudiante hizo efectivo su aprendizaje del conocimiento requerido o no. Este modelo lleva una larga data inserto en la sociedad escolar chilena, incluso hasta en la actualidad con metodologías evaluativas de carácter estandarizadas por las que pasan nuestros escolares en su ciclo regular educativo: las pruebas de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- o la Prueba de Acceso a la Educación Superior -PAES- son ejemplos de esta. La evaluación como área de investigación de la educación es amplia y variada, es decir, diversos debates se hacen presentes en torno a las distintas áreas de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos

escolares, tanto de forma general como de disciplinas en específico. Por ejemplo, cómo esta se aplica a la enseñanza de las ciencias sociales, y más específicamente, a los saberes geográficos.

Para un ordenamiento apropiado de esta sección, se segmentará la revisión bibliográfica de la evaluación de conocimientos en entornos escolares en 3 partes: La evaluación de conocimientos, La evaluación en las ciencias sociales, y finalmente, La evaluación en geografía.

2.1.1.1 La evaluación de conocimientos

Zabala (2000), describe sobre el estado actual de la evaluación, evidenciando dimensiones de la disciplina, sus actores, sus objetos de investigación y propósitos. Siendo la evaluación un:

proceso seguido por los estudiantes, su progreso personal y el proceso colectivo de enseñanza-aprendizaje se presentan como dimensiones clave de la evaluación. Esto da lugar a definiciones de evaluación muy variadas y, en muchos casos, ambiguas, donde los sujetos y objetos de estudio aparecen de forma confusa e indeterminada. En ocasiones, el sujeto de la evaluación es el alumno, en otras es el grupo-clase, el profesor o incluso el equipo docente. Respecto al objeto de la evaluación, este puede centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante, en los resultados obtenidos o incluso en la propia intervención del profesorado (p.203).

La disciplina evaluativa; ambigua, de forma confusa e indeterminada como la llama el autor en la cita anterior, desencadena en un fenómeno no menos importante, similar a lo que ocurre con la geografía como disciplina: 1) Poseer variadas definiciones, 2) Poseer diversos objetos de estudio, y por lo tanto 3) Proponer distintos propósitos. Esto genera un amplio debate en torno a los procesos de enseñanza escolares, el lugar de la evaluación y el propósito de este. Bloom (1971) años atrás, define principios para la evaluación intentando encontrar su propósito, desde entonces ya es posible encontrar indicios de una evaluación ambigua y sin forma, pero con un propósito dentro de los procesos de enseñanza escolares como parte fundamental de esta, donde no solo actúa al final del proceso:

1) Evaluation as a method of acquiring and processing the evidence needed to improve the student's learning and the teaching. 2) Evaluation as including a great variety of evidence beyond the usual final paper and pencil examination. 3) Evaluation as an aid in

clarifying the significant goals and objectives of education and as a process for determining the extent to which students are developing in these desired ways. 4) Evaluation as a system of quality control in which it may be determined at each step in the teaching-learning process whether the process is effective or not, and if not, what changes must be made to ensure its effectiveness before it is too late. 5) Finally, evaluation as a tool in education practice for ascertaining whether alternative procedures are equally effective or not in achieving a set of educational ends. (p.8)¹¹

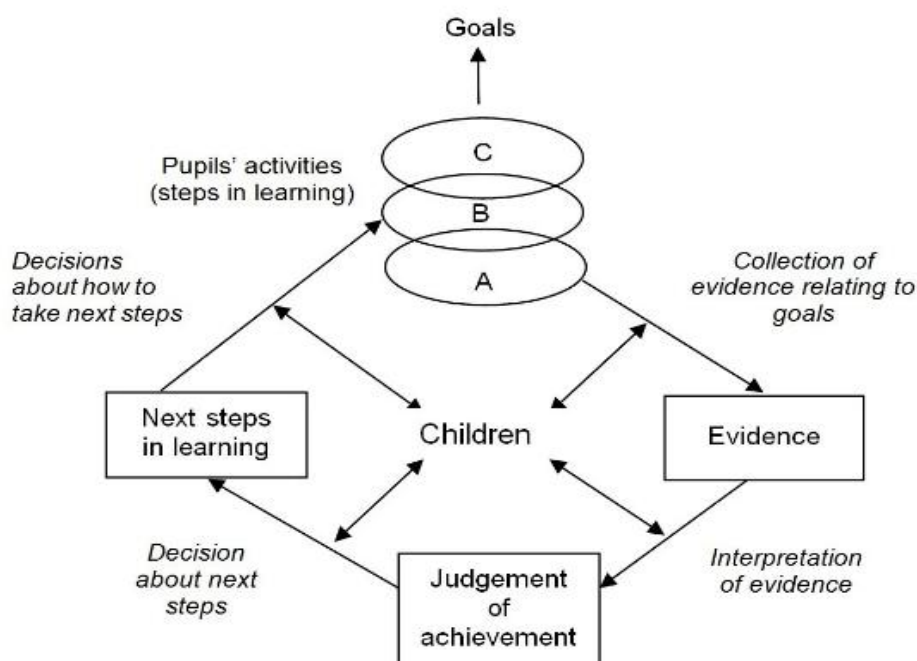
Es así que, dentro de los intentos por definir y dar un propósito a la evaluación, se encuentran dos corrientes que parecerían posicionarse en torno al *uso* de evaluación para lograr definirse: la evaluación sumativa y la evaluación formativa (Bloom, 1971; Harlen, 2014; Zabala, 2000). Ambas utilizadas y definidas de igual forma a través del decreto 67/2018 (MINEDUC, 2018). Si bien, estas definiciones propuestas por este aparato oficial no demuestran el debate total en torno al propósito de la evaluación, es bueno tenerlas en cuenta para saber desde qué marcos se posiciona la política pública educacional chilena: la evaluación sumativa “tiene por objeto certificar, generalmente mediante una calificación, los aprendizajes logrados por los alumnos” (p.3). Mientras que, la evaluación Formativa la define:

en la medida que se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos, se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, *idem*, p.3)

¹ 1) La evaluación como método para adquirir y procesar la evidencia necesaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza del estudiante. 2) La evaluación incluye una gran variedad de evidencia más allá del habitual examen final en papel y lápiz. 3) La evaluación como ayuda para aclarar las metas y objetivos importantes de la educación y como un proceso para determinar en qué medida los estudiantes se están desarrollando en las formas deseadas. 4) La evaluación como un sistema de control de calidad en el que se puede determinar en cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje si el proceso es efectivo o no, y si no, ¿qué cambios se deben hacer para garantizar su eficacia antes de que sea demasiado tarde? 5) Finalmente, la evaluación como herramienta en la práctica educativa para determinar si los procedimientos alternativos son igualmente efectivos o no para lograr un conjunto de fines educativos. *Propuesta de traducción propia*

Una forma gráfica de representar el proceso la evaluación Formativa en torno a *su uso* nos la entrega Harlen (2014) en su artículo *Assessment, standards and quality of learning in primary education*, donde es posible observar cómo este tipo de evaluación se inserta dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante a través de pasos que involucran metas y evidencias de parte del alumnado en un ciclo didáctico, donde estos se acompañan de juicios y planificación por parte del docente -Figura 1-.

Figura N°1: Assessment for formative purposes por Harlen²



Nota. Tomado de *Assessment, standards and quality of learning in primary education* (p. 6) por W, Harlen, 2014.

² **En los cuadrados**, en sentido horario desde la parte superior: *Evidencia; Juicio del logro y Siguietes pasos en el aprendizaje. Entre cada uno de los cuadros* desde la parte superior y en sentido horario: *Recopilación de evidencia en relación con las metas, Interpretación de la evidencia; Decisión sobre los siguientes pasos; Decisiones sobre cómo avanzar y Actividades de los pupilos -Pasos del aprendizaje-. En el extremo superior: Metas. Finalmente, al centro: Estudiantes.* Propuesta propia de traducción.

Desde ambos propósitos evaluativos, tanto formativo como sumativo, se plantean hasta el día de hoy junto a dos tipos de evaluaciones: una de informe cuantitativo y otra de informe cualitativo (Zabala, 2000). Cuando hablamos de *informe cuantitativo* se hace referencia a las evaluaciones en base, y por el resultado de, la clasificación del nivel de *logro del aprendizaje* del estudiante, buscando examinar los aprendizajes de los estudiantes a través de un informe cuantificable como la calificación o puntaje –de la F hasta la A en sistema estadounidense o del 1 al 7 en sistema chileno-, está siendo la forma más común en evaluaciones estandarizadas en Chile. En contraparte, cuando hablamos de *informe cualitativo*, nos referimos a informes descriptivos de logro, cuadernillos de preguntas para interpretar el nivel de logro del estudiantado en su aprendizaje, descripciones entre otras (Zabala, *idíem*).

En la bibliografía disponible existe una marcada tendencia a favor de la evaluación formativa cualitativa, en contraparte de la evaluación sumativa cuantitativa, pero según las conclusiones de Schüttpelz *et. al* (2020), es necesario tomar en cuenta ambas para un desarrollo íntegro del aprendizaje del estudiante, ya que estas evaluaciones de carácter formativo suelen no ser tomadas en serio en torno a que no dan un valor numérico fácil de interpretar, es por esto:

Although formative assessment is becoming increasingly important, it is not enough to introduce it as an add-on to the curriculum. Rather, new assessment formats also require the appropriate framework conditions to achieve the desired effect. In formative assessment, therefore, conditions must be created in which the results have a value, both as a guide through the undergraduate training and as guidance for learning behaviour. Only if equal importance is attached to formative and summative assessment will the perceived costs and benefits be comparable along with the test effort (p.9).³

³ Aunque la evaluación formativa está adquiriendo cada vez más importancia, no basta con introducirla como un complemento del plan de estudios. Más bien, los nuevos formatos de evaluación también requieren las condiciones marco adecuadas para lograr el efecto deseado. Por lo tanto, en la evaluación formativa se deben crear condiciones en las que los resultados tengan un valor, tanto como guía a lo largo de la formación universitaria como para orientar la conducta de aprendizaje. Sólo si se concede la misma importancia a la evaluación formativa y sumativa, los costos y beneficios percibidos serán comparables con el esfuerzo de la prueba. *Propuesta de traducción propia*

El propósito de la evaluación formativa cualitativa, según Dantas (2024), es como esta reemplaza a la *Pedagogía del Examen*, la que hemos llamado anteriormente la evaluación sumativa cuantitativa basada en la entrega de una calificación como producto final del aprendizaje, por una evaluación involucrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, donde el profesor retroalimenta las respuestas del estudiante diagnosticando su aprendizaje y corrigiendo cualquier error dentro del proceso, “convirtiendo el proceso evaluativo en dialógico y mediador de la enseñanza-aprendizaje” (p. 66).

Zabala (2000), en su obra sistematiza y demuestra la diferencia entre estos dos tipos de *para qué* evaluar: Para la evaluación sumativa cuantitativa, el objetivo está centrado en la selección y medición de contenidos aprendidos –o memorizados- para la uniformidad, estandarización de contenidos y base para entrar a la universidad, es decir, una evaluación mide los contenidos aprendidos al final del proceso de enseñanza, donde este sintetiza los resultados del aprendizaje en una calificación. Por otra parte, la evaluación formativa cualitativa, busca ser parte del proceso de enseñanza y no solo al final de este, donde su sentido es la valoración del estudiante al conocimiento, una evaluación que ayude al estudiante en el mismo proceso de aprendizaje. Un enfoque que no solo evalúa los conocimientos, sino que va a una escala mayor de cuestionarse *para qué* aquello que enseñó es relevante para la construcción sujeto del estudiante, a través de una evaluación que describe e interpreta al mismo sujeto y su proceso de aprendizaje.

Figura N°2: Función social y aprendizaje de la evaluación según Zabala

Función social y aprendizaje	Objeto	Sujeto	Referente	Valoración	Informe
Selectiva y propedéutica Uniformador y transmisivo	Resultados	Alumnado	Disciplinas	Sanción	Cuantitativo
Formación integral At. diversidad y constructivo	Proceso	Alumnado/ profesorado	Capacidades	Ayuda	Descriptivo/interpretativo

Nota. Tomado de La práctica educativa: cómo enseñar (p. 207) por A, Zabala, 2000.

Esta misma evaluación constructivista y formativa, que forma parte del proceso de aprendizaje mientras se lleva a cabo, se entiende a sí misma como resultado de una *experiencia* del estudiante, tanto inicial como final. Por lo mismo, Zabala (idem) comenta en su obra:

El hecho de que las experiencias vividas constituyan el valor básico de cualquier aprendizaje obliga a tener en cuenta la diversidad de los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de que los procesos de enseñanza, y especialmente los evaluadores, no sólo los contemplen, sino que los tomen como eje vertebrador (p. 206).

Integrar la experiencia del estudiante al proceso evaluativo, junto con responder la pregunta *¿para qué evaluar?* y así darle un significado a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, recuerda a la idea de *evaluación Auténtica* de Condemarin y Medina (2000), quienes establecen que:

(...) ella requiere -la evaluación auténtica- que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. (...) revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se auto evalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica (p.29).

Ideas interesantes como la integración del estudiante al proceso evaluativo colaborando con sus pares para el desarrollo actitudinal, junto con el fomento de la reflexión crítica de la práctica estudiantil, son elementos que se integran dentro de la retroalimentación constante que el o la docente y el o la estudiante deben lograr en el aula para lograr una evaluación efectiva. Es así que el constante debate, tanto teórico como práctico para dar respuesta al *¿para qué evaluar?* condiciona la relación que tiene la misma evaluación en el proceso de aprendizaje.

Aun así, es necesario que cada profesor se pregunte a la hora de diseñar y planificar su enseñanza no solo el pensar qué tipo de evaluación requiere -sumativa y/o formativa-, sino también *¿qué*

se busca evaluar? Esta pregunta condiciona en gran medida el propósito y rol de la evaluación en el proceso de enseñanza del estudiante, junto con esto, determina los saberes disciplinares que se pretenden evaluar. Es decir, si bien se ha explorado el objetivo de la evaluación en general a través de una evaluación formativa cualitativa o una evaluación sumativa cuantitativa, es necesario profundizará en los métodos de evaluación específicos de las ciencias sociales.

2.1.1.2 La evaluación de las ciencias sociales en entornos escolares

¿Para qué enseñar y evaluar ciencias sociales en las escuelas? Variada es la información en torno a este tema en particular, si bien pareciera existir un consenso en torno a la idea de formar una ciudadanía a través de la enseñanza de las ciencias sociales (Abs, 2021; Cavalcanti, 2019; Ortega-Sánchez, 2021), los elementos que forman parte de un ciudadano pueden llegar a variar. Una idea aproximada de lo que se busca con la enseñanza de las ciencias sociales podría ser la idea de ciudadanía activa, que posee características como:

(1) humanizing, (2) inclusive (gender), (3) based on otherness, (4) intercultural, (5) controversial (controversial issues), (6) aimed at the development of critical thinking skills, (7) based on peace, (8) sustainable, (9) aimed at the future, and (10) transformative (Ortega-Sánchez, 2021, p. 3).⁴

Si bien, hay un cierto consenso en el objetivo de velar por formar ciudadanos activos a través de la enseñanza de las ciencias sociales dentro de espacio educativos, los métodos con los cuales se llega a esta ciudadanía a través de la enseñanza y evaluación de las ciencias sociales difieren entre distintos docentes, abriendo el debate en torno a elementos metodológicos. La investigación de Miralles, Gómez y Sánchez (2014) establece una incógnita no menor respecto a esto, al examinar los verbos utilizados en las preguntas dentro de los exámenes de Ciencias sociales en el nivel de tercer ciclo de educación primaria en España, donde a través del análisis

⁴ (1) humanizadora, (2) inclusiva (con enfoque de género), (3) basada en la alteridad, (4) intercultural, (5) controversial (abordaje de temas controvertidos), (6) orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, (7) basada en la paz, (8) sostenible, (9) orientada al futuro y (10) transformadora. *Propuesta de traducción propia.*

lingüístico de los verbos utilizados en 1240 preguntas, el 97% de estas preguntas poseían un componente conceptual, y solo un 3%, un componente procedimental. Miralles, Gómez & Sánchez (idem), nos entregan una reflexión sobre estos resultados:

(...) si el objetivo principal de la didáctica de las ciencias sociales es preparar a los estudiantes para la ciudadanía democrática, más allá de la mera adquisición de información, la evaluación de estos conocimientos debe ajustarse a esta finalidad (...) Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador (p.84).

Para lograr este desarrollo del *pensamiento crítico, reflexivo y transformador*, Quiroz (2011), resume en su obra el trabajo de Moradiellos (2008) y Carretero & Castorina (2010), donde el trabajo en las Ciencias sociales debe ser abordado a través de 7 trabajos metodológicos:

- 1) El **trabajo específico, explicativo y detallado de los conceptos** en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, con el propósito de lograr la mayor claridad conceptual posible en relación a las temáticas, fenómenos y procesos históricos, sociales, culturales y económicos a trabajar.
- 2) El trabajo sistemático con mapas históricos, para promover y detallar la explicación visual con énfasis en los procesos dinámicos de **problemáticas del pasado, que tienen directa incidencia en los fenómenos actuales**.
- 3) El **trabajo para la comprensión** de los fenómenos de la historia y la sociedad como **singularidades dinámicas**, en constante movimiento, y no estáticas: existe la tendencia a trabajar los fenómenos disciplinarios de la historia, la geografía y las ciencias sociales en general como eventos o problemáticas estáticas, lo cual rigidiza la enseñanza, y no permite el desarrollo del pensamiento relacional complejo, para dar sentido profundo desde el pasado hacia el presente.
- 4) El **trabajo de abstraer a las personas individuales de las instituciones**, dada la fuerte tendencia contemporánea hacia la personalización de los conceptos y las instituciones políticas. Esto, con el propósito de separar para analizar más

acuciosamente el rol y estatus de los sujetos y de las instituciones en las cuales actuaron y actúan hoy, y de promover una mirada amplia, compleja y explicativa de los procesos históricos vivenciados en el pasado, teniendo una o varias fuentes de explicación en los fenómenos sociales del presente.

- 5) **Trabajar los fenómenos**, eventos, coyunturas y procesos históricos **de manera interrelacionada**. Lo que sucede, por ejemplo, en las esferas del “arte”, la “economía”, “política” y otros ámbitos de la vida social humana no están separados unos de otros. Al contrario, todos ellos pueden ser integrados en una gran dimensión explicativa de fenómenos conectados, que tienen su explicación concreta, científica y sistemática en la disciplina histórica.
- 6) **El trabajo esencial con el tiempo histórico**: es de vital relevancia la comprensión de la dimensión temporal de los procesos sociales, históricos y culturales, a partir de la ejercitación desde lo concreto a lo abstracto, con el propósito de construir en conjunto una periodización mental del transcurso del tiempo histórico, la duración, fases y estructura del mismo. No solo para la localización temporal de los hechos en el transcurso lineal de la historia, sino además para la construcción de grandes marcos temporales referenciales en paralelo —esquemas de análisis sinópticos— de distintas realidades, problemáticas y sucesos humanos que otorgan sentido a nuestra construcción social contemporánea.
- 7) la historia, geografía y las ciencias sociales como disciplinas que generan actividades de reflexión y razonamiento. Necesariamente deben **ser trabajadas como grandes centros generadores de interrogantes**, preguntas y cuestionamientos en los alumnos, en coherencia con los trabajos y actividades evaluativas que desarrollen y potencien las actividades de pensamiento profundo. Esto, privilegiando procedimientos tales como: investigación, elaboración de ensayos, monografías, y construcción de análisis desde la microhistoria, en combinación con los procesos globales y fenómenos más amplios (p. 86).

De esta manera, la enseñanza de las ciencias sociales se direcciona en torno a la mediación de un procedimiento. Si bien, algunos de estos objetivos que los autores Moradiellos (2008) y Carretero & Castorina (2010) se pronuncian explícitamente como claves para el trabajo de la disciplina Histórica, también son bases para la enseñanza y evaluación de Ciencias sociales, junto también, con el propósito de formar una ciudadanía, en especial cuando se observan elementos que tienden a una evaluación formativa cualitativa como vimos en la sección anterior.

Por otra parte, la evaluación sumativa cuantitativa dentro de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, al utilizar metodologías como: preguntas de alternativas, asignación de puntajes y el uso de calificaciones para medir el aprendizaje del estudiante. Discrepa con la obtención de un desarrollo de competencias de alto nivel como el razonamiento o la comunicación, junto con fomentar la competencia y la marginación dentro de los espacios escolares:

Las pruebas objetivas, además, presentan algunas deficiencias que son interesantes de señalar. Entre ellas se encuentra la visión positivista del conocimiento que evalúan, al que otorgan un valor instrumental, no prestando atención a los procesos de aprendizaje. Sus enunciados requieren una respuesta tan precisa que no dan pie a interpretaciones ni a respuestas no controladas o previstas de antemano, quedándose solo en niveles de conocimiento esenciales. Esto impide el desarrollo de competencias de alto nivel, como el razonamiento o la comunicación, que son difíciles de manifestar en este tipo de pruebas (Perrenoud, 2008). El empleo masivo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a contenidos del manual implica otro inconveniente: reforzar la concepción extendida, propia del conductismo positivista, de que evaluar es medir o comprobar la cantidad de conocimientos que los discentes poseen, siendo el examen la mejor manera de hacerlo. Pero así se falsea la auténtica finalidad formativa de la evaluación, ya que esta se pone al servicio de la medición, la sanción, la selección, la clasificación, la competición y la marginación (Gomez, 2013, p. 96).

Es de esta manera, que las investigaciones en torno a la evaluación de las ciencias sociales parecieran tender hacia el desarrollo de una valuación de orden *cualitativo, interpretativo y formativo* para formar ciudadanos, la idea de la reflexión crítica y el pensamiento crítico son

elementos repetidos con mayor frecuencia, sobre todo por sobre a la enseñanza y aplicación de evaluaciones de tipo examen y preguntas cerradas. Proponiendo así:

Implementar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales una auténtica evaluación continua y formativa, aquella que tiene en cuenta todos los datos obtenidos a lo largo del curso completo y que presenta un fin pedagógico de ayuda a los alumnos para aprender más y mejor. Esto implica no solo estimar el logro de los aprendizajes previstos, sino también cómo los alumnos han conseguido aprenderlos, las posibles dificultades que han tenido para ello, los materiales que han empleado, el tiempo necesitado, etc. (Gomez, 2013, p.93)

2.1.1.3 La evaluación de la geografía

El objetivo de la enseñanza y evaluación de la geografía es plenamente discutido en la bibliografía actual, de tal manera que se le asigna una sección independiente más adelante en este escrito en el *propósito de la enseñanza de la geografía en las escuelas*, de momento, para no ahondar en cada paradigma del propósito de la **enseñanza** de esta disciplina, nos centraremos en cómo la **evaluación** de la geografía cambia y se transforma según la importancia que se le dé a cada elemento que conforma el propósito de la enseñanza de esta disciplina.

Para comprender mejor este apartado, es necesario entender que la geografía al ser una Ciencia Social encuentra la razón de su enseñanza escolar en la premisa de educar ciudadanos tal como vimos en la sección anterior. Aunque, desde su particularidad disciplinar, vista desde lógicas que le pertenecen propiamente a la geografía, es decir, formar ciudadanos que se posicionen y entiendan su relación en el espacio, comprendiendo a los diversos actores en este y entendiendo sus relaciones, además de entenderlo desde la propia experiencia de los estudiantes y dónde estos viven (Cavalcanti, 2024).

Si bien, las Bases Curriculares chilenas de la asignatura escolar de historia, geografía y ciencias sociales, no son un documento para establecer una discusión bibliográfica en torno a este apartado de la evaluación de saberes de la geografía, si nos entrega los objetivos a lograr en los estudiantes en el contexto educativo nacional chileno, que nos abrirá paso a un concepto

fundamental que utilizaremos más adelante para entender las diferentes evaluaciones que se realizan en geografía:

- A. A) Perspectiva multidisciplinar. B) pensamiento histórico. C) pensamiento geográfico.
 - D) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos.
 - E) El carácter interpretativo de las ciencias sociales. F) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica. G) Las ciencias sociales: perspectiva política y económica.
- (MINEDUC, 2025. p. 176)

De estos objetivos, el único que corresponde específicamente a la geografía es el pensamiento geográfico, que, para el documento oficial, “implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico.” (MINEDUC, 2025, p. 177). Esta representación del pensamiento geográfico es amplia y ambigua, lo que implica que la definición de aquello que es un conocimiento, habilidad, y actitudes pertenecientes para estudiar el espacio geográfico, junto con la importancia de cada uno de sus elementos, dependan del docente evaluador, aquel que en la práctica enseña y evalúa esta disciplina en las aulas. Esta forma de definición, amplia y ambigua, es similar al constante debate para definir el pensamiento geográfico como se verá más adelante en *El propósito de la Enseñanza de la geografía en las escuelas*.

Esta ambigüedad de aquello que el docente evaluador defina como *relevante de ser evaluado*, es observable en diversos artículos y libros que nos hablan sobre la evaluación escolar de los saberes geográficos. Un ejemplo de esto es el artículo de Klein (2003): *Active Learning Strategies and Assessment in World Geography Classes*. Donde la corriente evaluativa del docente de esta disciplina se inclinaba en la idea de que “el estudiante muestre la habilidad de aplicar una perspectiva geográfica para entender un problema de la actualidad” (p.153). De esta declaración nacen preguntas tales como: ¿A qué se refiere con un problema de la actualidad? ¿A qué se refiere con aplicar una perspectiva geográfica? Desde su discurso se intuye que el docente enfatiza en la evaluación de habilidades junto con la contextualización de los conocimientos adquiridos por sus estudiantes. En este mismo artículo, Klein (idem) hace evidente preguntas que sus estudiantes responden dentro de sus evaluaciones, donde es posible observar que su idea de “aplicar una perspectiva geográfica a través de un saber propio de la geografía” (p.153) para entender el mundo, se asocia directamente desde habilidades como: la

localización, lectura y análisis de elementos dentro de cartografías: buscando patrones globales en el desarrollo socioeconómico de distintos países con información proporcionada de un atlas. Como vamos a ver más adelante, las habilidades propias de la geografía se relacionan a elementos mucho más allá de representaciones espaciales cartográficas, junto con habilidades mucho más complejas como: la causalidad de elementos en el espacio; el entendimiento y razonamiento de las diversas escalas e inclusive el uso de las diversas categorías de análisis del espacio como territorio, lugar, paisaje, región, medioambiente etc (Cavalcanti, 2014).

Desde comienzos del siglo XXI, junto con la llegada del nuevo milenio, también llega un nuevo desafío con la masificación de los Sistemas de Información Geográfica -SIG-, un evento considerable a mencionar a la hora de revisar cómo la evaluación en esta disciplina ha ido cambiando, la investigación de Kerski (2003), además de evidenciar la motivación docente por usar *softwares* que facilitaran la sistematización de información geográfica para la enseñanza y adquisición de un estándar base de conocimiento y habilidades de la disciplina en sus estudiantes -y la eficiencia de estos *software* a la hora de cumplir un objetivo pedagógico y demostrar el interés de los estudiantes por usar tecnologías de su cotidianidad en las clases-, también evidencia que la ciertas similitudes con el posicionamiento didáctico y evaluativo de Klein (2003) a la hora de utilizar cartografías como único medio para obtener una información determinada en el espacio. Aunque, la mayor diferencia entre estos dos autores se encuentra en *cómo* se usa esta cartografía y *qué* información se interpreta de esta misma, cambiando completamente el planteamiento de las habilidades geográficas que busca desarrollar, planteando una actividad que vincula los SIG junto con la evaluación de la geografía en un problema cotidiano a resolver. Kerski (2003), elabora una evaluación que requiere a los estudiantes realizar un análisis espacial, acompañados de una cartografía virtual de una ciudad, para localizar cuál podría ser la mejor ubicación para establecer un local ficticio de comida rápida en la ciudad donde ellos habitan. La cartografía virtual tendría diversos elementos como: zonas habitacionales, localización de escuelas dentro de la ciudad, demografía por sectores, tipos de vivienda etc. La evaluación de Kerski (idíem), además de evaluar la capacidad de poder abstraer información de una cartografía, también implica el análisis de datos para resolver un problema en específico, Kerski (idíem) piensa en el proceso cognitivo detrás de quien analiza un fenómeno geográfico para proponer una evaluación de saberes geográficos.

Estos dos ejemplos, la metodología evaluativa cambia según la importancia que se le otorgue a cada elemento del pensamiento geográfico -conocimiento, habilidad o actitud- para representar o dilucidar elementos del espacio geográfico que el docente evaluador en particular quiere, de forma intencionada, evidenciar a sus estudiantes.

Es de esta manera que, en la bibliografía más actual se plantea la pregunta: ¿qué se busca evaluar en geografía? Esta pregunta posee mayor relevancia gracias a que ahora sabemos que los avances dentro del área de la evaluación escolar de saberes geográficos depende de la intencionalidad del docente por evaluar *aquello que merece ser evaluado*. La obra de Dantes (2024) pareciera buscar responder esta interrogante al preguntarles a una serie de docentes en ejercicio sola la disciplina geográfica en espacios escolares, donde es posible observar la tendencia que poseen los docentes para pensar en *qué contenidos, habilidades y actitudes* se esperan por parte de sus estudiantes a la hora de evaluar el saber geográfico -Figura 3-. Donde, además de evidenciar una tendencia de los docentes a evaluar el desarrollo de una noción espacial como la localización y posición geográfica, similar a los trabajos de Klein (2003) y Kerski (2003), también es posible observar nuevamente lo variado que son las habilidades esperables del saber geográfico según el docente evaluador en particular.

Figura N°3: Habilidades geográficas esperadas pelas/os docentes según Dantes⁵

	Docentes				
habilidades	D1	D2	D3	D4	D5
Análise sistêmica	✓				
Entendimento das categorias de análise geográfica	✓				
Noção espacial (localização e posição geográfica)	✓		✓	✓	
Compreender as diferentes realidades socioespaciais	✓	✓			
Raciocínio geográfico	✓	✓			
Pensamento crítico, análise e reflexão crítica		✓			✓
Reconhecer o território em que vive	✓		✓		

Nota. Tomado de *Examinar ou avaliar? A prática de docentes de Geografia do Ensino Médio regular do município de Betim/MG* (p. 83) por L, Dantes, 2024.

Por otra parte, buscando respuesta en torno a la pregunta ¿Cómo evaluar los saberes Geográficos en entornos escolares? Cavalcanti (2024), siguiendo las tendencias actuales sobre la evaluación como disciplina, posiciona la etapa evaluativa como parte fundamental del aprendizaje en el proceso de enseñanza de la geografía escolar: una evaluación no referida a examinar para colocar una calificación, sino evaluar para retroalimentar y guiar el aprendizaje del estudiante. Esta última idea va en relación con la propuesta de evaluación Formativa en contraparte de la evaluación Sumativa como hemos visto en las secciones anteriores, además de incluir elementos como la autoevaluación por parte de los estudiantes y procesos metacognitivos de su propio aprendizaje. Es por esto que propone los siguientes pasos a seguir para lograr una evaluación efectiva de los saberes geográficos: 1) Desencadenar conductas a observar. 2) Interpretar y

⁵ habilidades desde arriba hacia abajo: Análisis sistémico; Comprensión de las categorías de análisis geográfico; Noción espacial (localización y posición geográfica); Comprender las diferentes realidades socioespaciales; Razonamiento geográfico, pensamiento crítico, análisis y reflexión crítica; Reconocer el territorio en que vive. Propuesta de traducción propia.

analizar conducta observada. 3) Comunicar análisis realizado; para finalmente 4) Retroalimentar.

Diversos autores, buscando responder ambas preguntas ¿Qué se busca evaluar y cómo se evalúa el saber geográfico? (Cavalcanti, 2024; Copatti, 2020; Dantes, 2024; Rabelo, de Moura Júnior, & de Faria, 2021.) Estos comentan que la evaluación del saber geográfico debe pensarse pedagógicamente para acompañar al desarrollo continuo del razonamiento que se obtiene al posicionarse como sujeto en el espacio, para interpretar la realidad en el proceso de aprendizaje, y que este a su vez, permita al estudiante obtener herramientas para realizar este razonamiento derivado del saber geográfico desde su cotidianidad y su propia experiencia

Rabelo, de Moura Júnior y de Faria (2021), proponen en su obra, que el aprendizaje de la geografía no puede ir separado de procesos metacognitivos por parte del estudiante ni del profesor, entendidos estos como la organización de los propios procesos cognitivos.

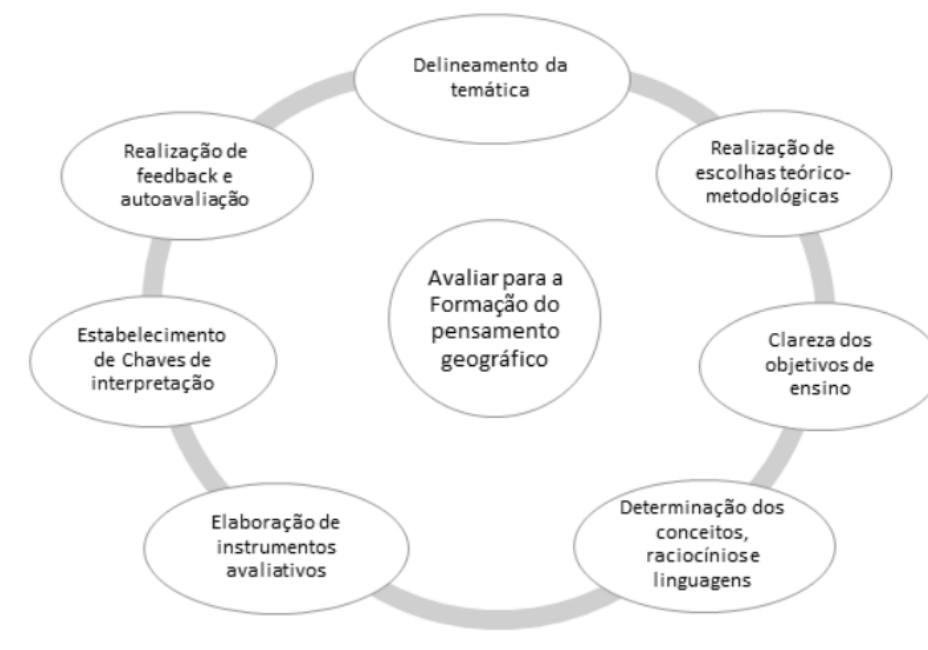
que inclui a análise do progresso em termos de planos, monitorização e modificação da cognição. Isto sugere que nos tornamos “conscientes da nossa consciência” e faz da cognição o objeto da nossa cognição através da operação dos processos executivos. Nesse sentido, quando somos avaliados e nos avaliamos. (p.7)⁶

Permitir a través de la evaluación y del aprendizaje de la geografía que el estudiante sea consciente de evaluar su propia realidad, de tener sus herramientas cognitivas y conceptos para comprender la realidad más allá de lo empírico, de ver geografía en todos lados. En esta misma obra nos presentan una sistematización para evaluar el aprendizaje geográfico, herramienta pensada para relacionar la enseñanza y evaluación de los saberes geográficos en la planificación didáctica del docente, buscando la enseñanza de la disciplina geográfica y sus conocimientos conceptuales en conjunto con la formación de una conciencia espacial

⁶ Que incluye el análisis del progreso en términos de planes, monitoreo y modificación de la cognición. Esto sugiere que nos volvemos 'conscientes de nuestra conciencia' y convierte la cognición en el objeto de nuestra cognición a través de la operación de procesos ejecutivos. En este sentido, cuando somos evaluados y nos autoevaluamos. *Propuesta de traducción propia.*

-Figura 4-. De esta manera, el o la estudiante, a través de la geografía, reflexione en torno a su espacio cotidiano (Rabelo, de Moura Júnior, & de Faria, idiem)

Figura N°4: Evaluar para la Formación del pensamiento geográfico según Rabelo et al.⁷



Nota. Tomado de *A avaliação da aprendizagem como auxiliar na formação do pensamento geográfico* (p. 12) por Rabelo, K. S. de P; de Moura Júnior, F. & de Faria, M., 2024.

Se debate en la bibliografía actual la concepción de una evaluación no neutra, sino más bien, política que exige que al docente pensar en el ciudadano que busca educar -y por lo tanto, evaluar- en conjunto con la realidad concreta en la cual se inserta el estudiante. (Rabelo, 2010a)

Avaliar exige posicionamento político para além de um aparato técnico e metodológico. A avaliação deve se atrelar às concepções pedagógicas que se relacionam às mais distintas vertentes ideológicas, implicando em princípios e valores já existentes. A

⁷ **Desde arriba en sentido horario:** Delineamiento del tema, Toma de Decisiones Teórico-metodológicas, Claridad de los objetivos de la enseñanza, Determinación de conceptos, Razonamiento y lenguaje; Elaboración de instrumentos evaluativos; Establecimientos de claves de interpretación, y finalmente, Realización de Retroalimentación y autoevaluación. *Propuesta de traducción propia.*

avaliação representará sempre a ótica ou olhar de quem avalia, pois não existe avaliação neutra, o que irá refletir na forma de avaliar e no parâmetro definido que pode não ser o mais ético e o mais atento em promover as potencialidades de cada pessoa do aluno enquanto cidadão (p. 245).⁸

Un ciudadano activo con su medio (Cavalcanti, 2000), que pueda tomar decisiones por y para la geografía -no solo como disciplina, sino para utilizar un pensamiento sistemático y metódico para la elaboración de argumentos- a través de herramientas que le brinda la disciplina (Cavalcanti, 2019) junto con evaluar su propia realidad de forma consciente a través de las herramientas que le pueda brindar la disciplina. Pudiendo en última instancia, cambiar su propio espacio cotidiano.

2.1.2 Relación hecho-contenido en la enseñanza de las ciencias sociales

En general, la enseñanza y evaluación escolar de las ciencias sociales ha sido constantemente utilizada como eje movilizador de un objetivo mucho mayor: la formación ciudadana. Ante esta situación nace la pregunta ¿Cómo se enseña/evalúa para la formación de ciudadanos desde las ciencias sociales? Si bien, ya fue posible observar en la sección anterior algunos parámetros para dar respuesta a esto desde diversos autores. El Currículum Nacional (s. f.) les exige a los docentes que planifiquen sus procesos de enseñanza -de ciudadanos- a través de diversos verbos como: “establecer relaciones, (...) tomar posturas argumentadas en situaciones de casos (...) y a reorganizar y contrastar información” (p.1). Todas estas exigencias mantienen un elemento en común: un ejemplo, real o ficticio, desde donde los estudiantes movilizan el saber disciplinar. Dewey (1989) les llama *hecho*, una parte fundamental a estudiar en los procesos de enseñanza y evaluación de los docentes.

⁸ Evaluar exige un posicionamiento político más allá de un aparato técnico y metodológico. La evaluación debe vincularse a las concepciones pedagógicas que se relacionan con las más distintas vertientes ideológicas, implicando principios y valores ya existentes. La evaluación representará siempre la óptica o mirada de quien evalúa, pues no existe evaluación neutra, lo que se reflejará en la forma de evaluar y en el parámetro definido, que puede no ser el más ético ni el más atento en promover las potencialidades de cada estudiante como ciudadano. *Propuesta de traducción propia.*

A partir de esto, diversos autores han propuesto ideas para abordar este hecho propuesto por Dewey (ididem), donde la incógnita ¿Qué hecho siquiera merece ser estudiado y de qué forma se estudia este hecho? Moviliza un constante debate con diversas propuestas de problematización para el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de saberes disciplinares: la situación-problema, el problema socialmente relevante y los temas controversiales nos ayudarán a comprender los diversos matices que pueden llegar a tener este hecho que merece ser estudiado y la forma en que se estudia. Es aquí, en la búsqueda de responder esta misma incógnita, donde el acontecimiento emerge como alternativa didáctica de las ciencias sociales.

2.1.2.1 La problematización de un hecho: situación-problema, problema socialmente relevante y Temas Controversiales.

Dentro de la bibliografía en torno al uso de un hecho (Dewey, ididem) para movilizar los conocimientos disciplinares y el desarrollo de una ciudadanía, es posible detectar un debate en torno a la problematización de hechos para la didáctica de las ciencias sociales: ¿qué hecho puede ser problematizado, qué razón tiene de ser problematizado y cómo es problematizado?

Dalongeville (2003) y Huber (2004) proponen la enseñanza de la historia a través de la *situación-problema* ante la problemática detectada de los docentes de no estar formados para reflexionar en torno a conceptos disciplinares desde su formación inicial. Por ejemplo, Dalongeville (2003) utiliza un ejemplo en torno al concepto *invasión* para entender que los docentes no ven subjetividades ni reflexionan en torno a procesos de mayores temporalidades a la hora de enseñar historia.

Por ejemplo, presentar las invasiones bárbaras como la única causa de la escisión del Imperio romano es hacer que funcione una causalidad única y exógena: una causa sola (las invasiones) y exterior (los bárbaros que venían de fuera). Todo lector debería saber que con ello se está haciendo una caricatura de la historia, incluso que se está falsificando. Cuando se habla de invasiones, nos referimos a un fenómeno que abarca varios siglos utilizando un término que pone en juego el concepto de tiempo para dar a entender que se trataría de una «irrupción súbita y masiva (p.9).

La situación-problema busca a través de la pluralidad de puntos de vista de un hecho histórico el cuestionamiento de un concepto disciplinar para generar en el estudiante un enfoque científico propio de las ciencias, riguroso y crítico (Dalongeville, 2003), es decir, en el ejemplo entregado por el autor, la elección del hecho sobre las *invasiones bárbaras al imperio romano* presenta el cuestionamiento de la palabra *Invasión y Bárbaro* -elementos centrales para elegir un hecho a estudiar- ya que fue una invasión para los Romanos ¿Pero lo fue también para los Visigodos? ¿Cuál es el sentido de la palabra bárbaro? ¿Por qué los romanos hacían referencia al pueblo Visigodo de esta manera? En torno al cuestionamiento de estos conceptos, desarrolla la problematización de un concepto disciplinar específico de las ciencias sociales: la multicausalidad, concepto que responde a la caída del imperio romano de occidente.

Movilizando las concepciones previas de los estudiantes junto con los de la historia -en este caso- y las reflexiones que puedan ocurrir en el aula de clases en torno a un concepto generan conflictos sociocognitivos en el estudiante. Así, el docente debe elegir selectivamente un hecho que le permita al estudiante opinar sobre este sin temor a equivocarse, ya que este hecho permite la pluralidad de subjetividades, y junto con esto, permita al estudiante conceptualizar otros puntos de vista, inclusive el académico (Huber, 2004):

los alumnos van a tener que movilizar sus propios esquemas y representaciones. Para que dicho choque provoque un impulso, es imprescindible que la formalización de las representaciones iniciales se haga sin reservas, sin autocensura, sin temores a juicios negativos de los otros compañeros o del profesor. Ello permite establecer una relación con el error, que da pie al contrato didáctico, y con la necesidad de plantear regularidades que den facilidades. Dichas representaciones no serán necesariamente las mismas en un actor o en otro, de ahí la posibilidad de que surjan conflictos sociocognitivos (Huber, 2004, p. 35).

Por otra parte, los autores Evans y Saxe (1996), unos años atrás, habían propuesto la idea de la enseñanza de las ciencias sociales a través de un problema socialmente relevante, donde comparte ideas semejantes a la situación-problema de los autores Dalongeville (2003) y Huber (2004), pero con una marcada diferencia en torno a la elección de un *hecho* problematizable. Esta diferencia existe en primera instancia en torno al propósito de la enseñanza en base a un problema socialmente relevante, donde se movilizan conocimientos de las ciencias sociales a

través de preguntas que no tienen una respuesta correcta, pero no para que el estudiante exprese ideas y opiniones sin más sobre un hecho, sino que busca que el estudiante genere respuestas fundamentadas y con un pensamiento específico detrás, entregándole al sentido interpretativo del *hecho* estudiado un sentido disciplinar y rigurosidad científica; no por el desarrollo de la ciencia, la disciplina ni por el debate; sino por el desarrollo de una ciudadanía -americana por cierto- que transforme la sociedad (Evans & Saxe, 1996):

(...) But issues-centered education should not be construed as people expressing biases and values that cannot be reconciled. The point of issues-centered education is just the opposite: to develop well-reasoned responses based on disciplined inquiry, on thoughtful, in-depth study, and to move beyond relativistic notions of truth (p.12).⁹

(...) Ultimately, an issues-centered approach to social studies aims at empowering the learner. As Alquist suggests, social studies should help us solve everyday problems in our lives, help us develop an ethical foundation for personal and social relationships. "This is not critical thinking for the sake of debate, argument or logical reasoning, but for constructive change, for the transformation of society" (Alquist, 1990. Citado en Evans & Saxe, 1996) (p.12).¹⁰

La elección del hecho problematizado para la enseñanza utilizando un problema socialmente relevante cambia a diferencia de la situación-problema, ya que no se enfoca en el desarrollo de un concepto disciplinar para la elección de un *hecho*, sino que encuentra su principal

⁹ Pero la educación centrada en problemas socialmente relevantes no debe entenderse como personas que expresan sesgos y valores que no pueden ser reconciliados. El propósito de la educación centrada en los problemas es justamente el opuesto: desarrollar respuestas bien fundamentadas basadas en una indagación disciplinada, en un estudio reflexivo y profundo, y avanzar más allá de nociones relativistas de la verdad. *Propuesta de traducción propia*.

¹⁰ En última instancia, un enfoque centrado en los problemas socialmente relevantes en los estudios sociales tiene como objetivo empoderar al estudiante. Como sugiere Alquist, los estudios sociales deberían ayudarnos a resolver los problemas cotidianos de nuestras vidas y ayudarnos a desarrollar una base ética para las relaciones personales y sociales. "Esto no es pensamiento crítico por el mero hecho del debate, la argumentación o el razonamiento lógico, sino para el cambio constructivo, para la transformación de la sociedad (Alquist, 1990). *Propuesta de traducción propia*.

característica en que el *hecho* problematizado debe estar familiarizado a la vida de los estudiantes: problemas que persisten socialmente hablando en el contexto de los mismos, estos tienen que entender y empatizar con el contexto de un hecho a través de experiencias y problemas sociales que estén viviendo o hayan vivido dentro de su temporalidad y espacio cotidianos, por ejemplo: desigualdades sociales, discriminación racial o por género, etcétera:

Intellectually challenging content includes critical perspectives and consideration of alternatives not commonly included in the curriculum: multicultural perspectives, diverse voices on issues related to race, class, and gender and other domains of discourse commonly devalued by traditional curricula and textbooks. The study of issues, if it is to lead to development of in-depth understanding, must also include content from historical cases, literature, art and music (Evans y Saxe, 1996, p.14).¹¹

Es decir, la elección de un *hecho* está totalmente ligada al estudiante por sus experiencias previas, entendiendo la enseñanza de las ciencias sociales desde las diferencias que se pueden encontrar en el discurso en torno a un hecho, pero en especial a las semejanzas que construyen y caracterizan a las sociedades democráticas, haciendo referencia, a principios occidentales comúnmente referidos a la formación ciudadana:

Issues-centered teaching should lead students to accept democratic principles as the basis of competent American citizenship. That is, issues-centered teaching should lead students to acknowledge the differences we find in our communities, regions, and nation, but more importantly to identify those similarities and principles that bind us together as citizens. (Evans y Saxe, 1996, p.14)¹²

¹¹ El contenido intelectualmente desafiante incluye perspectivas críticas y la consideración de alternativas que no suelen estar incluidas en el currículo: perspectivas multiculturales, voces diversas sobre cuestiones relacionadas con la raza, la clase y el género, y otros dominios del discurso que comúnmente son desvalorizados por los currículos tradicionales y los libros de texto. El estudio de los problemas, si ha de conducir al desarrollo de una comprensión profunda, debe incluir también contenidos provenientes de casos históricos, la literatura, el arte y la música. *Propuesta de traducción propia.*

¹² La enseñanza centrada *problemas socialmente relevantes* debería llevar a los estudiantes a aceptar los principios democráticos como la base de una ciudadanía estadounidense competente. Es decir, la enseñanza centrada en los problemas debería conducir a los estudiantes a reconocer las diferencias que

Finalmente, la problematización en torno a temas controvertidos encuentra su enfoque principalmente en determinar qué es hecho que posee la calidad de controvertido, y que, por lo tanto, es problematizante. Wellington (1986) nos platica su razonamiento en torno a esto: a diferencia de un Problema-Situación, donde el enfoque del concepto determina el hecho problematizado; o un problema socialmente relevante, donde el contexto social y espacial del estudiante determina qué hecho puede ser problematizado. El tema controvertido determina un hecho a problematizar a través de la misma cotidianidad del estudiante, donde este último debe considerar el hecho problematizado como importante desde su propia experiencia:

A final useful point is made by Gardner. He argues that for an issue to be counted as controversial it must be felt to be important. I can perhaps illustrate this point with an analogy from the world of football. A decision which gives a throw-in to the wrong side may arouse feeling but will hardly be described in the papers next day as controversial. However, a decision to allow a disputed goal or to award a crucial penalty in the last minute of time will generate 'heat'. It is this factor which Gardner feels to be essential to a controversial issue (Wellington, 1986, p. 2).¹³

El tema controvertido, al igual que las anteriores formas de estudiar el hecho a problematizar, encuentra su razón en la discusión de subjetividades y de problemas que no tienen una sola respuesta para fomentar el desarrollo de una ciudadanía (Al Badri, 2015). Aun así, a diferencia de sus hermanas, el tema controvertido involucra un nuevo paradigma en torno al mismo estudiante, centrándolo en los intereses de este; exigiéndole al docente pensar en la cotidianidad

encontramos en nuestras comunidades, regiones y nación, pero, más importante aún, a identificar aquellas similitudes y principios que nos unen como ciudadanos. *Propuesta de traducción propia.*

¹³ Un último punto útil es planteado por Gardner. Él sostiene que, para que un asunto sea considerado controvertido, debe ser percibido como importante. Puedo quizás ilustrar este punto con una analogía tomada del mundo del fútbol. Una decisión que concede un saque de banda al equipo equivocado puede provocar emoción, pero difícilmente será descrita en los periódicos del día siguiente como controvertida. Sin embargo, una decisión de validar un gol disputado o de conceder un penal decisivo en el último minuto del partido generará "tensión". Es este factor el que Gardner considera esencial para que un tema controvertido. *Propuesta de traducción propia.*

del estudiante, en que constituye como importante, y de qué forma puede ser problematizado a través de elementos de la disciplina.

Dewey (1989) comentaba que la movilización de conocimientos disciplinares y del pensamiento debe estar en base a un hecho particular o ejemplo concreto, este ejemplo a lo largo de esta sección se ha denominado hecho bajo las ideas del mismo autor. Para definir exactamente qué hecho merece ser problematizable en las clases de ciencias sociales, diversos autores han propuesto diversas perspectivas: situación-problema (Dalongeville 2003; Huber, 2004), problema socialmente relevante (Evans & Saxe, 1996) o el tema controvertido (Wellington, 1986). Cabe aclarar que estos no son -ni serán- las únicas formas ni mucho menos perfectas de conceptualizar el hecho a problematizar dentro de una clase de historia o geografía, sino que representan el debate sobre una diversidad de paradigmas con un mismo propósito: el fomento del pensamiento crítico para una ciudadanía plena.

2.1.2.2 Acontecimiento como hecho a problematizar en la enseñanza de las ciencias sociales

Como vimos en la sección anterior, existe un constante debate para definir qué hecho (Dewey, 1989) o ejemplo de la realidad merece ser problematizado en las clases de ciencias sociales. Es de esta manera, que emerge desde los planteamientos de una tradición filosófica contemporánea la idea de acontecimiento para poder referirse a este hecho.

Si bien, el concepto de acontecimiento encuentra sus orígenes desde una narrativa muy antigua, tanto en la poesía como en relatos de ficción de diversas civilizaciones, este refiere a un elemento que simplemente acontece y supone un hecho ocurrido en un tiempo determinado. Pero desde la filosofía con Foucault (1969), este concepto ha expandido su conceptualización como herramienta para el análisis de la realidad más allá de una expresión temporal; la noción que tenemos como sociedad de un desarrollo o cambio existe a través una multiplicidad de hechos que hacen pensar en un solo acontecimiento inicial, que determina el comienzo y termino de una mentalidad que genera una soberanía de aquello que se piensa, una consciencia colectiva.

Tales son las nociones de desarrollo y de evolución: permiten reagrupar una sucesión de acontecimientos dispersos, referirlos a un mismo y único principio organizador, someterlos al poder ejemplar de la vida (con sus juegos de adaptación, su capacidad de

innovación, la correlación incesante de sus diferentes elementos, sus sistemas de asimilación y de intercambios), descubrir, en obra ya en cada comienzo, un principio de coherencia y el esbozo de una unidad futura, dominar el tiempo por una relación perpetuamente reversible entre un origen y un término jamás dados, siempre operantes. Tales son, todavía, las nociones de “mentalidad” o de “espíritu”, que permiten establecer entre los fenómenos simultáneos o sucesivos de una época dada una comunidad de sentido, lazos simbólicos, un juego de semejanza y de espejo, o que hacen surgir como principio de unidad y de explicación la soberanía de una conciencia colectiva (p.34).

El acontecimiento es la llegada de lo nuevo, lo singular que irrumpe con la continuidad regular del tiempo. Por su calidad de imprevisible, quiebra el orden existente en la sociedad. Es un suceso que por su naturaleza excepcional o de gran impacto, marca una diferencia sustantiva con lo que se esperaba ocurriese (Badiou, 2011). Así mismo, Žižek (2016) lo clasifica como “la ruptura del curso normal de las cosas” (p.45), “la pérdida de una unidad y armonía que nunca existieron, que no son más que una ilusión retroactiva” (p.53), “un encuentro repentino y traumático con otra dimensión suprasensible que nos alcanza como un rayo y hace añicos nuestra vida entera” (p.77).

“El acontecimiento designa una nueva revelación de gran trascendencia del Ser, el surgimiento de un nuevo mundo (...) Al acontecimiento como un cambio radical de la realidad en sí misma” (Žižek, 2016, p. 40), y que por lo tanto remite al cambio ontológico de quien lo sufre, cambiando la forma en que pensaba el sujeto en donde aconteció un hecho y se relaciona consigo mismo y el espacio.

Estas características del acontecimiento no pasan desapercibidas por historiadores y científicos sociales; más recientemente, desde el campo de la geografía se ha discutido la conveniencia de su uso para comprender la espacialización del tiempo ruptura. Santos (2000), por una parte, considera al acontecimiento como la actualización de un lugar, de la posibilidad histórica de una situación reveladora de las dinámicas contradictorias y solidarias que conforman el espacio. Mientras que Garrido (2025), formula algunas expresiones espaciales que acompañan la novedad histórica y la interrupción del tiempo de modo en que estas cuestionan las propias causas que las antecedieron. En este sentido, proyectar el trabajo detrás del acontecimiento, como concepto para otorgar riqueza al *hecho*, en el mundo escolar, exige una comprensión

acabada sobre la necesidad de pensar la escala y la representación que acompañan este proceso (Garrido, 2019).

Es por esto que, desde ámbitos escolares, el estudio de los acontecimientos posee sentido en conjunto con la enseñanza de las ciencias sociales ya que ambos guardan relación y discuten sus conceptos académicos sólo cuando son estudiadas. El acontecimiento existe y se hace presente una vez su estudio vislumbre causas independientes de un orden temporal.

Se puede hablar aquí de estructuras in eventu aprehendidas sólo post eventum en su significación. La descripción de las estructuras durante la narración contribuye así a aclarar y a dilucidar los acontecimientos en cuanto causas independientes de su cronología. Por otra parte, la relación es reversible; ciertos acontecimientos se consideran notables en la medida en que sirven de indicios para fenómenos sociales de larga duración y parecen determinados por éstos: un proceso en derecho del trabajo puede ilustrar de manera dramática fenómenos sociales, jurídicos o económicos, de larga duración (Ricoeur, 2004, p. 321).

El acontecimiento permite pensar y otorgar claves para la movilización de pensamientos en ámbitos escolares de la didáctica de las ciencias sociales. Donde si bien, tanto la Situación Problema, los problemas socialmente relevantes y los Temas controversiales vistos en la sección anterior establecen sus mecanismos para definir qué hecho merece ser problematizado, el acontecimiento requiere excepcionalmente la capacidad de ser un hecho que desemboque el cambio de pensamiento para el estudiante, que acontezca en sus vidas para lograr un cambio de forma ontológica de apreciar el mundo donde vive, repentino y traumático, que abra la posibilidad de su estudio a través de herramientas propias de la disciplina a trabajar.

2.1.3 El propósito de la enseñanza de la geografía en las escuelas: pensamiento espacial, raciocinio geográfico y pensamiento geográfico.

Uno de los objetivos primordiales de la movilización de conocimiento disciplinar a través de un *hecho* (Dewey, 1989) particular es el desarrollo de un pensamiento, comúnmente, referido al desarrollo del pensamiento crítico en el caso de las ciencias sociales en general. Pero cuando involucramos específicamente a la disciplina geográfica encontramos un constante debate en

torno a cuál debiera ser el papel de la enseñanza de la geografía dentro de este propósito mayor de desarrollar el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos. Donde el pensamiento espacial, raciocinio geográfico y el pensamiento geográfico parecieran mantener una constante lucha por posicionarse como el propósito de la enseñanza geográfica en las escuelas. Cada uno de estos conceptos mantienen elementos semejantes, pero a su vez, matices que nos permitirían diferenciarlos, reflexionar y comprender el debate en torno a estos. En esta sección se explorará desde distinta bibliografía con respecto a cada uno de estos conceptos obtener un amplio panorama de este debate.

2.1.3.1 Pensamiento espacial

El pensamiento Espacial desde Lee y Bednarz (2012), quienes establecieron la prueba STAT *-spatial thinking ability test-* para medir el pensamiento Espacial en los estudiantes, han dedicado múltiples investigaciones en este apartado, definiendo el pensamiento espacial como:

(...) an amalgam requiring the spatial thinker to understand three related components: the nature of space, the methods used to represent spatial information, and the processes of spatial reasoning (Lee & Bednarz, 2012, p.103)¹⁴

Es decir, el pensamiento Espacial se compone de elementos para el entendimiento del espacio: un lenguaje disciplinar -geográfico- para representar información espacial en conjunto con un razonamiento específico, que permita entender la naturaleza -compleja- del espacio. Esta definición es ambigua y no permite entender los componentes particulares del pensamiento Espacial. Bednarz (2008) define de forma más exacta de este pensamiento:

Spatial thinking comprises the knowledge, skills, and habits of mind to use concepts of space, tools of representation, and reasoning processes to structure, solve, and to express solutions to problems. Spatial thinking underlies a significant amount of geographic learning such as the use of maps, graphs, images, diagrams, models, and visualizations.

¹⁴ Una amalgama que requiere que el pensador espacial entienda tres elementos relacionados: la naturaleza del espacio, los métodos de representación de la información espacial, y los procesos de razonamiento espacial. *Propuesta de traducción propia.*

In addition, it supports the description, explanation, and discussion of the functions, structures, relationships, and operations of a wide variety of spatio-temporal processes (Bednarz, R. & Bednarz, S., 2008, p.316).¹⁵

Se piensa desde los conocimientos, habilidades y hábitos propios de la geografía para crear y usar herramientas de representación del espacio en conjunto con un razonamiento para la resolución de problemas. De Miguel (2015) nos presenta una definición similar a la anterior vista, pero dándole a este, un propósito que busca dar respuesta a la disposición y estructura de los objetos en el espacio:

(...) el pensamiento espacial describe no sólo la comprensión de los procesos espaciales sino también incluye elementos de conceptos espaciales, herramientas y métodos para la representación espacial, así como el proceso de razonamiento espacial. Estos vínculos entre el espacio, la representación y el razonamiento dan al proceso de pensamiento espacial la posibilidad de que las estructuras espaciales pueden ser analizadas y transformadas. Por lo tanto, el concepto de pensamiento espacial representa un vehículo para los problemas de estructuración, la búsqueda de respuestas y soluciones que expresan las cuestiones relacionadas con la disposición y estructura de los objetos sobre el espacio. (p. 9)

De estas tres obras es posible identificar dos ideas principales que componen el pensamiento Espacial: 1) La comprensión de conceptos, habilidades y métodos de la geografía; un razonamiento espacial, propio de quien hace geografía y piensa el espacio en su complejidad; 2) un fuerte énfasis en las formas de representación de información espacial, comúnmente, haciendo referencia a la cartografía como fase final del análisis geográfico del espacio. De estos

¹⁵ El pensamiento espacial comprende los conocimientos, habilidades y hábitos de la mente necesarios para utilizar conceptos del espacio, herramientas de representación y procesos de razonamiento con el fin de estructurar, resolver y expresar soluciones a problemas. El pensamiento espacial sustenta una parte significativa del aprendizaje geográfico, como el uso de mapas, gráficos, imágenes, diagramas, modelos y visualizaciones. Además, apoya la descripción, explicación y discusión de las funciones, estructuras, relaciones y operaciones de una amplia variedad de procesos espacio-temporales. *Propuesta de traducción propia.*

aspectos se destaca la finalidad del pensamiento espacial: “(...) la posibilidad de que las estructuras espaciales puedan ser analizadas y transformadas” (De Miguel, 2015, p. 9).

Dentro de la bibliografía pareciera existir una comprensión del pensamiento Espacial como predecesor del pensamiento geográfico, en una lógica de subordinación, entendido como una especie de ruta de aprendizaje hacia el desarrollo de quien hace geografía debe superar el pensamiento Espacial para llegar a Pensar Geográficamente (Miranda, 2016; Hubbard et al., 2002, en de Miguel González, 2015; Araya & Cavalcanti, 2017). Si bien la prueba STAT -citada al comienzo de esta sección- diseñada para evaluar el pensamiento espacial (Lee & Bednarz, 2012), evidencia un fuerte énfasis en presentar la disciplina geográfica a través de elementos topológicos y geomorfológicos. Es innegable que estos componentes forman parte fundamental del razonamiento propio del quehacer geográfico y de los métodos de representación espacial. Es decir, no pueden ser descartados o subordinados de dicho proceso del propósito de la enseñanza geográfica escolar, ni mucho menos de la constante construcción disciplinar.

2.1.3.2 Raciocinio Geográfico

El Raciocinio Geográfico nace de la necesidad de no solo contemplar los concepto, habilidades y métodos para la representación geográfica, sino de velar por los procesos cognitivos que desarrolla la mente de alguien que hace geografía, para esto, Castellar & De Paula (2020) nos define raciocinio geográfico como:

Na qual mostramos a relação entre o sujeito que aprende e opera processos cognitivos e o contexto que produz a situação. Nessa dimensão, a conexão entre os campos de conhecimento do pensamento espacial, somados ao estatuto epistemológico da Geografia, é o que reúne essa complexidade de relações que entendemos como raciocínio geográfico (p.299).¹⁶

¹⁶ Donde mostramos la relación entre el sujeto que aprende y opera los procesos cognitivos y el contexto que produce la situación. En esta dimensión, la conexión entre los campos de conocimiento del pensamiento espacial, sumada al estatus epistemológico de la geografía, es lo que reúne esta complejidad de explicaciones que entendemos como Raciocinio Geográfico. *Propuesta de traducción propia.*

Es a partir de la relación entre el sujeto, sus procesos cognitivos y el contexto en donde este está inserto es la razón que proponen las autoras para definir 5 elementos principales para entender el razonamiento de alguien que hace geografía:

ão cinco os campos de conhecimentos para desenvolver o raciocínio geográfico: (1) os processos cognitivos, (2) os conceitos de relações espaciais, (3) a representação espacial, (4) as categorias e princípios geográficos e (5) a situação geográfica. Para esse relacionamento, incorporamos os três campos de conhecimentos do pensamento espacial e asseguramos o vocabulário geográfico, para que a finalidade seja o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Castellar & De Paula, 2020, p. 300).¹⁷

La forma de pensar de la geografía, los procesos cognitivos que hay detrás de la mente de quien hace geografía posee elementos propios de un área disciplinar: un vocabulario específico, conocimiento espacial y las formas de representación de este último. Elementos que permite a una persona razonar su entorno a través de la disciplina analizando fenómenos geográficos. Castellar (2019) en otra de sus obras explica lo que podría ser este proceso cognitivo y el lenguaje de la geografía:

Para isso, julgamos central desdobrar a associação desses dois articuladores para a vida intelectual do professor, como pressupostos para o raciocínio geográfico. A Geografia nos colocadiante das escalas geográficas e cartográficas, para entendermos os processos que conduzem às mudanças dos lugares, observando-os e raciocinando sobre eles, estimulando operações lógicas superiores tais como: sequenciar, ordenar, compreender, explicar, estabelecer conexões racionais sobre fatos e fenômenos, a razão da distribuição

¹⁷ Existen cinco campos de conocimiento para desarrollar el razonamiento geográfico: (1) procesos cognitivos, (2) conceptos de relaciones espaciales, (3) representación espacial, (4) categorías y principios geográficos y (5) situación geográfica. Para esta relación incorporamos las tres áreas de conocimiento del pensamiento espacial y aseguramos el vocabulario geográfico, de modo que la finalidad es el desarrollo del razonamiento geográfico. *Propuesta de traducción propia.*

dos objetos técnicos que compõe a totalidade do espaço geográfico, entre outras, por meio da linguagem cartográfica e de outros tipos de representações (p. 12).¹⁸

Es decir, para comprender y establecer conexiones entre los fenómenos geográficos, elaboramos un proceso cognitivo de operación lógica de: secuenciar, ordenar, comprender y explicar. Que la persona que hace geografía, materializa en un tipo de representación, en un lenguaje, para comunicar y representar información espacial. Como podría ser el caso de una cartografía, relato, carta o el uso de categorías de análisis propias de la geografía

En esta misma idea de establecer operaciones lógicas para estudiar el espacio, las categorías de análisis de la geografía como herramienta conceptual para el análisis del espacio se hacen fundamental a la hora de hablar del Raciocinio Geográfico, ya que suponer un marco teórico donde se analiza el espacio de forma completa entendiendo que posee características absolutas, subjetivas y relacionales. Se entienden como una habilidad propia de quien maneja la disciplina, correspondiendo a un proceso cognitivo específico para el estudio del espacio (Castellar, Garrido & De Paula, 2022), que además de ser herramientas didácticas para los docentes de geografía, también ayudan a entender que:

A paisagem, seja a da transtemporalidade, sobreposição de tempos, morfologias e belezas, remetem sempre à expressão de uma realidade aparente; o território reúne em si as relações de poder, o universo de disputas e tensões que perpassam pelos grupos humanos e po líticos, em constante embate; o lugar, as características e identidades; a região, as semelhanças e diferenças; o ambiente, o contexto; o geossistema, as

¹⁸ Para ello, consideramos central desdoblar la asociación de estos dos articuladores para la vida intelectual del profesor, como presupuestos del razonamiento geográfico. La geografía nos sitúa frente a las escalas geográficas y cartográficas, para comprender los procesos que conducen a los cambios de los lugares, observándolos y razonando sobre ellos, estimulando operaciones lógicas superiores tales como: secuenciar, ordenar, comprender, explicar, establecer conexiones racionales sobre hechos y fenómenos, la razón de la distribución de los objetos técnicos que componen la totalidad del espacio geográfico, entre otras, por medio del lenguaje cartográfico y de otros tipos de representaciones. *Propuesta de traducción propia.*

interdependências entre energia e matéria (Castellar, Garrido & De Paula, 2022, p. 446.).¹⁹

De esta manera, el raciocinio geográfico encuentra su enfoque en el entendimiento del proceso cognitivo detrás del quehacer geográfico, donde incluye a su vez elemento del pensamiento Espacial, no subordinándolo, proponiendo una serie de elementos principales que debe tener un geógrafo para razonar el espacio en torno a la disciplina como las categorías de análisis para entender que el espacio se compone de elementos absolutos, subjetivos y su relación. Aun así, al igual como se verá más adelante con el pensamiento geográfico, ninguna de estas es un enfoque epistemológico mejor o superior al otro, sino que intentan desentrañar la compleja caja de herramientas que posee alguien que piensa el espacio desde la geografía junto su razonamiento para entender el uso de estas herramientas en específico.

2.1.3.3 Pensamiento geográfico

Ruy Moreira (2007) en su obra *pensar y ser en geografía* nos da un indicio para conceptualizar la palabra *pensamiento* y cómo este funciona en conjunto a la teoría y la realidad circundante.

Através da sensibilidade captamos as coisas da realidade circundante e as transportamos na forma de ensações até dentro de nós, à nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma da imagem. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é a senso-percepção.

O pensamento atua sobre essa nossa percepção, comparando os fenômenos por suas semelhanças e diferenças, separando-os e agrupando-os por níveis de identidade e assim produzindo o conceito. É o conceito que agora vai interpretar nossas percepções, buscando esclarecer a natureza das relações existentes entre os fenômenos (as coisas), retirando-os do plano da singularidade com que os captamos nos nossos sentidos e

¹⁹ El paisaje, ya sea el de la transtemporalidad, la superposición de tiempos, morfologías y bellezas, remite siempre a la expresión de una realidad aparente; el territorio reúne en sí las relaciones de poder, el universo de disputas y tensiones que atraviesan a los grupos humanos y políticos, en constante enfrentamiento; el lugar, las características y las identidades; la región, las semejanzas y las diferencias; el ambiente, el contexto; el geosistema, las interdependencias entre energía y materia. *Propuesta de traducción propia.*

levando-os para o plano da totalidade. Esse encaixe estrutural é a ideia que passamos a ter do fenômeno (da coisa), assim surgindo nossas teorias.

Através de nossas ações práticas, a ideia assim transformada em teoria retorna ao mundo externo para orientar nossas relações com o mundo, formando-se a práxis (p. 106).²⁰

Es decir, el pensamiento influye sobre nuestras sensaciones o percepciones, agrupando y clasificando estos estímulos sensoriales en formas de entender el mundo a través de conceptos que nos hagan sentido. A través de esto, podemos leer el espacio que habitamos, intentar predecirlo, y configurarlo actuando según la relación que tenemos con el espacio. De esta manera, por establecer un ejemplo, el pensamiento desde la geografía permitiría leer y relacionarse con el espacio a través elementos de la disciplina, conceptualizando aquello que es de interés para la disciplina, estudiando la gentrificación en un entorno urbano.

El pensamiento a través de la geografía podría definirse desde Cavalcanti (2024), quien da un paso más y lo conceptualiza según la disciplina académica, utilizando: conceptos, habilidades y métodos de esta. Este pensamiento propio de la geografía es llamado pensamiento geográfico:

²⁰ A través de la sensibilidad captamos cosas de la realidad circundante y las transportamos en forma de sensaciones dentro de nosotros, a nuestra mente. En nuestra mente estas sensaciones se reúnen en la reproducción de objetos del mundo exterior en forma de imágenes. Se forma así una primera síntesis de la realidad del mundo, que es la percepción sensorial.

El pensamiento actúa sobre nuestra percepción, comparando fenómenos en función de sus similitudes y diferencias, separándolos y agrupándolos según niveles de identidad y produciendo así el concepto. Es el concepto que ahora interpretará nuestras percepciones, buscando esclarecer la naturaleza de las relaciones entre los fenómenos (cosas), sacándolos del plano de singularidad con el que los captamos en nuestros sentidos y llevándolos al plano de totalidad. Este ajuste estructural es la idea que llegamos a tener del fenómeno (de la cosa), surgiendo así nuestras teorías.

A través de nuestras acciones prácticas, la idea así transformada en teoría regresa al mundo exterior para guiar nuestras relaciones con el mundo, formando praxis.
Propuesta de traducción propia.

Se defiende la comprensión de que el pensamiento es la capacidad superior del ser humano, su capacidad más distintiva. A través de él, el hombre lidia con la realidad, por eso es importante la inversión en el desarrollo del pensamiento: la capacidad de pensar por conceptos, por generalizaciones, es decir, pensar teóricamente. Para realizar y efectuar esta capacidad, el sujeto realiza operaciones mentales, razonamientos, como los utilizados por los geógrafos: observar, describir, localizar, identificar las interrelaciones escalares, percibir las conexiones, mapear, comparar. Estas son habilidades generales necesarias para la relación cognitiva de los sujetos con diferentes objetos de conocimiento, pero juntas y trabajadas de cierta manera, articuladas con los conceptos particulares, configuran un modo peculiar de pensar sobre la realidad y sus fenómenos. Esta capacidad de producir cierto tipo de análisis, a través de una *mentalidad geográfica*, denominada pensamiento geográfico (p. 47).

Los componentes teóricos y metodológicos que componen el pensamiento geográfico son debatidos incluso hasta el día de hoy. Una aproximación a esta podría establecerse a través del objetivo de pensar geográficamente, por ejemplo en la bibliografía consultada encontramos elementos tales: “analizar integralmente las dimensiones espaciales y conceptualizar adecuadamente los diversos impactos que las acciones humanas tienen en el espacio geográfico” (Sepúlveda, 2023, p.73) o desarrollar “habilidades (...), las cuales permiten a las personas, resolver problemas espaciales en contexto geográfico -problemas geoespaciales-, comprendiendo el funcionamiento de un territorio y siendo conscientes de su acción espacial” (Miranda, 2016, p.37).

Copatti & Callai (2020), nos entregan una versión distinta de aquello que compone el pensamiento geográfico, donde se diferencian dimensiones específicas de quien piensa el espacio utilizando la geografía: la percepción espacial, el análisis del contexto/realidad y el razonamiento/desarrollo teórico:

O pensamento geográfico considera a dimensão espacial e utiliza-se de aportes intelectuais para complexificá-la a partir de três dimensões essenciais: a percepção espacial, a análise do contexto/realidade, raciocínio/desenvolvimento teórico, baseandose em teorias construídas ao longo do tempo (COPATTI, 2019). A percepção espacial compreende as noções e entendimentos das relações no/com o espaço. A análise

da realidade e de contextos possibilita avançar a simples percepção e tecer interpretações sobre fatos e fenômenos em múltiplas escalaridades. Já o raciocínio envolve a teorização referente às dinâmicas, processos, transformações que ocorrem no espaço (p.166).²¹

En ambas perspectivas de los componentes del pensamiento geográfico vistas anteriormente, resuena la idea de una teoría académica necesaria para pensar geográficamente. Pero la profundidad de esta teoría académica varía según desde donde se esté hablando, por ejemplo es distinto enseñar y desarrollar el pensamiento geográfico a un estudiante escolar que necesita herramientas para desenvolverse en su mundo cotidiano, a diferencia de un estudiante universitario que hará de la geografía su profesión. El pensamiento geográfico se puede abordar desde una arista teórica del pensamiento como lo hace Moreira (2007), o desde la enseñanza escolar como lo hace Cavalcanti (2000, 2019, 2024) o Copatti & Callai (2020). El contexto escolar del desarrollo del pensamiento geográfico, principal en este estudio, es clave para entender elementos de la didáctica de la geografía y de su evaluación.

De igual manera, este contexto posiciona el propósito de la geografía desde una transversalidad no exclusiva a solo aprender la disciplina geográfica, sino a habilidades y actitudes transferibles a otras áreas y en complemento al desarrollo de una ciudadanía.

Desde Cavalcanti (2014) se rescata la idea de la formación de ciudadanos a través de la contextualización de fenómenos en el espacio. Dándole un carácter de espacialidad a toda práctica social. A través del uso de habilidades propias de la geografía para estudiar el espacio, sean por ejemplo categorías de análisis como: lugar, territorio, espacio etc. Donde, en el caso escolar, se junta el conocimiento y experiencia de los estudiantes junto con el conocimiento científico geográfico.

²¹ El pensamiento geográfico considera la dimensión espacial y utiliza aportes intelectuales para complejizar a partir de tres dimensiones esenciales: **percepción espacial, análisis del contexto/realidad, razonamiento/desarrollo teórico**, basado en teorías construidas en el tiempo (COPATTI, 2019). La **percepción espacial** comprende las nociones y comprensiones de las relaciones en/con el espacio. El **análisis de la realidad** y los contextos permite avanzar en percepciones simples y tejer interpretaciones sobre hechos y fenómenos en múltiples escalas. El **razonamiento** implica teorizar sobre las dinámicas, procesos, transformaciones que ocurren en el espacio. *Propuesta de traducción propia.*

Para Hernández (2021), el estudio del pensar geográfico contextualizado en entornos escolares no solamente debe quedarse en los contenidos escolares, sino que, si es que pretende formar ciudadanos del mundo bajo la idea de Cavalcanti (2014), debe enfocarse en problemáticas relevantes de la vida cotidiana del estudiantado y que esta tenga la suficiente fuerza para afectar diariamente el vivir del que aprende, “temas como el cambio climático, el desarrollo sostenible u otros deben ser aristas que copen el discurso teórico y didáctico para las propuestas que se proyecten.” (p. 8).

Por esto, el estado de la geografía y su enseñanza debe ser una disciplina abierta al diálogo con otras disciplinas, así también con las experiencias de las personas. Así, lograr pensar la realidad no solo desde la misma geografía, sino más bien, de la comprensión y aporte que esta puede aportar desde la transdisciplinariedad para la búsqueda del estudio del ser humano, junto con la sociedad y el medio (Bilbao, 2021).

A forma de síntesis, el pensamiento geográfico si bien incluye elementos del pensamiento espacial y del raciocinio geográfico como el uso de conocimiento disciplinar -llámense conceptos, habilidades y métodos propios de la disciplina-, o el constante énfasis de brindarle herramientas a quien lo posee para entender su espacio y poder cambiarlo. A su vez, el pensamiento geográfico integra un mayor énfasis en las experiencias del sujeto que hace geografía, en especial cuando trasladamos esto al apartado de enseñanza escolar: la enseñanza geográfica y el desarrollo del pensamiento geográfico se contextualiza según quien lo aprende. Abriendo paso al conocimiento que puede brindar el mismo estudiante o alguna otra disciplina académica.

2.2 La evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento

En esta sección, se posicionarán las ideas anteriormente planteadas en el Estado del Arte en torno a los ejes articuladores principales de la pregunta de investigación. Para esto, se seccionará el posicionamiento teórico en 4 etapas: pensamiento geográfico como propósito de la enseñanza escolar de la geografía, la evaluación de la geografía como parte de la enseñanza disciplinar contextualizada, el acontecimiento como movilizador del desarrollo del pensamiento geográficos en los procesos de enseñanza-evaluación escolares, y finalmente, se propondrá una matriz teórica para posicionar la preponderancia de las evaluaciones en geografía sobre los componentes del pensamiento geográfico y del estudio del acontecimiento.

2.2.1 Pensamiento geográfico como propósito de la enseñanza escolar de la geografía

Dentro del Estado del Arte en torno a las propuestas del propósito escolar de la enseñanza de la geografía se pudo conceptualizar desde distintas perspectivas la trayectoria y debate constante desde la academia. Si bien, tanto el pensamiento Espacial, el Raciocinio Geográfico y el pensamiento geográfico involucran conceptos, habilidades y métodos propios de geografía para estudiar el espacio y su complejidad. El pensamiento geográfico se establece desde la experiencia de quién la desarrolla, es decir se adentra a los contextos escolares y permite el desarrollo de una ciudadanía que afecte y modifique su espacio cotidiano.

El término pensamiento geográfico no está exento de problemas, entre los 3 vistos de la sección anterior, este concepto destaca por su ambigüedad ante la gran variedad de significados que se le es posible dar al pensar como geógrafo (Cavalvanti, 2019). Esta característica nos permite pensar la disciplina de forma abierta -pero no de forma auxiliar- a las demás experiencias de vida y aportes que puedan tener otras disciplinas para estudiar el espacio, no olvidando que el objetivo de educar geográficamente es el desarrollo de ciudadanos. Es por este motivo que dentro de este estudio nos centraremos en una autora clave para conceptualizar de manera precisa el pensamiento geográfico desde el área que nos interesa, la educativa y didáctica escolar, donde los sujetos claves de la educación interactúan constantemente y tienen experiencias propias que construyen sus pensamientos (Cavalcanti, 2024).

Las ideas de Cavalcanti (2000, 2014, 2019, 2024) se sustentan en relación a la enseñanza geográfica y el contexto desde donde esta se enseña, particularmente entornos escolares, con el objetivo de lograr una ciudadanía activa para sus estudiantes. Este posicionamiento en su vasto trabajo teórico es central en sus trabajos, que se usará como sustento teórico en este documento, debido a su enfoque desde la pedagogía y los sujetos de esta que ella nos entrega.

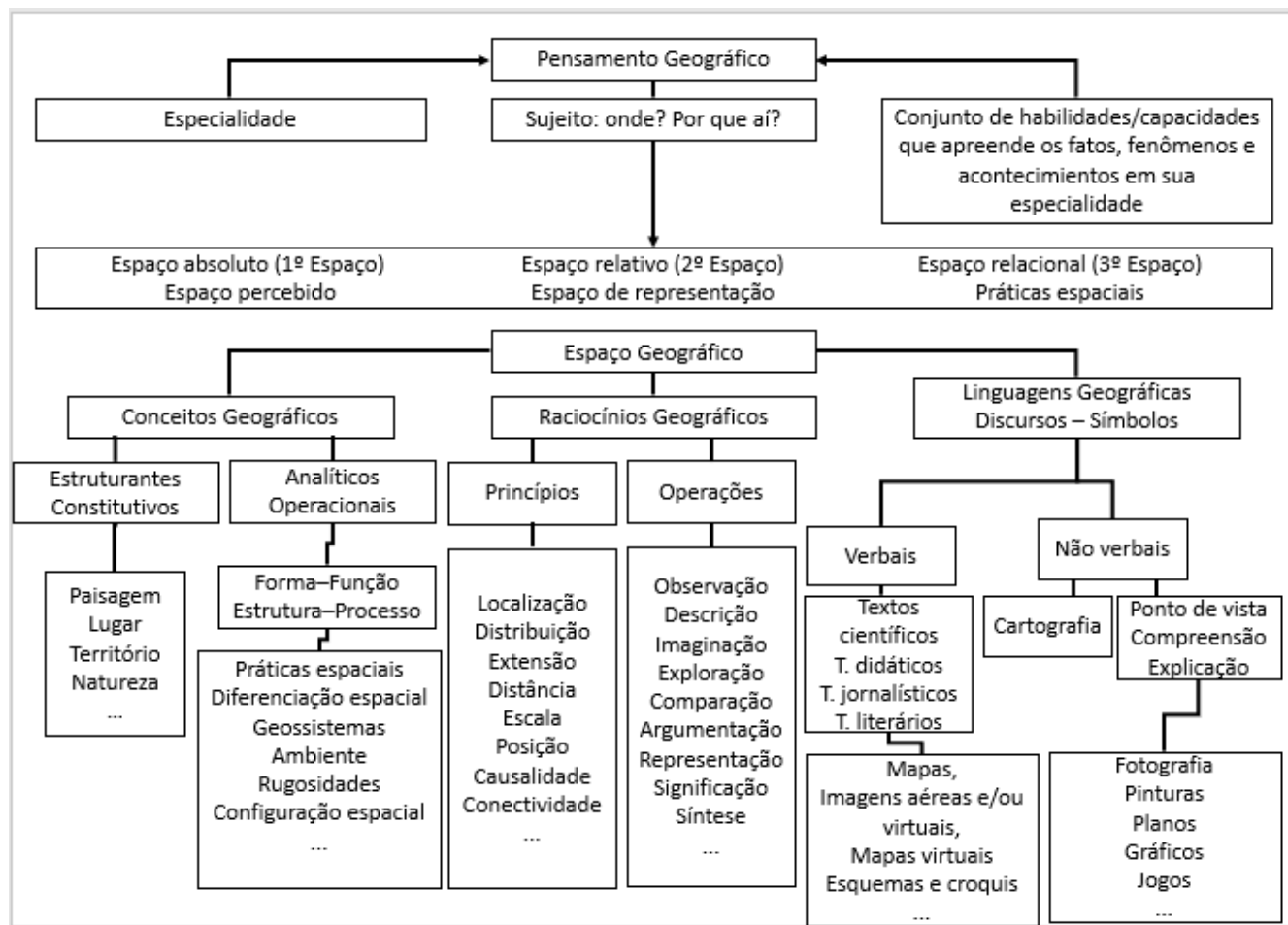
Es así que Cavalcanti (2019, 2024) realiza distintos cuestionamientos que nos ayudan a dilucidar el propósito de la enseñanza geográfica escolar a lo largo de sus obras: ¿Para qué enseñar geografía en la escuela? ¿Qué es el pensamiento geográfico? ¿A quién enseño geografía? ¿Cómo aprende geografía el estudiante? ¿Qué preguntas se hace el sujeto que produce geografía? Entre otras.

Cavalcanti (2000, 2014, 2019, 2024) no busca dar una única respuesta a las preguntas anteriores, sabe y es consciente de las limitantes que tiene la Didáctica como disciplina para hablar desde la generalidad y responder de forma precisa, concreta y universal para todos los contextos de enseñanza en aulas con distintos estudiantes de variados contextos cada uno. Por estos motivos, la autora propone principios que ayuden a los profesionales de la educación geográfica en contextos escolares en que pueda comprender la cotidianidad escolar y el Lugar-utilizado desde la conformación de experiencias, positivas o negativas, que posee los ambientes escolares- donde ejercen pedagógicamente, de esta manera, poder aplicar principios de la enseñanza y la evaluación de la geografía situadas y con sentido a sus estudiantes. Otorgándole herramientas para buscar el *para qué* de la instrucción geográfica que le dé sentido al estudiante para aprender y aprehender dichos conocimientos disciplinares para evaluar su propia realidad, desarrollando una mirada crítica su espacio cotidiano: entendiendo los actores que esta involucra, sus relaciones, y los fenómenos espaciales observables para el desarrollo de una ciudadanía activa. Conociendo en última instancia, la transformación del espacio y con esto poder proporcionar soluciones a problemas locales.

El pensamiento geográfico desde su raíz es, según Cavalcanti (2019): *la forma de pensar de un Geógrafo* -referido a quien produce geografía utilizando el conocimiento disciplinar para leer el espacio-, no desde el resultado o lenguaje producido por un académico profesional de la geografía, sino en su sentido más general del razonamiento ante la complejidad espacial contextualizada.

Sin embargo, como comentamos anteriormente, esta definición del pensamiento geográfico, ambigua, abierta y abstracta, si bien permite oportunidades tales como el profesional que se dedique a la enseñanza de la geografía escolar propongan su definición propia de lo que conceptualmente y metodológicamente debe dominar el estudiante para pensar su espacio cotidiano, otorgándole una gran libertad para adaptarla a contextos situados en espacios educativos. También, permite desafíos como no responder a incógnitas concretas sobre los elementos que componen el pensamiento geográfico, ni mucho menos las herramientas propias de quien piensa utilizando la geografía. Es por este motivo, que dentro de este estudio se utilizara la *propuesta de sistematización del pensamiento geográfico* de Cavalcanti (2019) para responder al problema -Figura 5-. La autora elabora una propuesta de sistematización para los componentes del pensamiento en su obra *Pensar pela geografia*, donde si bien no se relaciona con el contexto estudiantil, si propone una base teórica conceptual académica recopilando distintos conceptos, habilidades -raciocinios- y métodos/lenguajes del pensamiento geográfico y del estudio el espacio geográfico. Sin obviar los componentes compartidos con el pensamiento espacial y el raciocinio geográfico:

Figura N°5: Propuesta de Sistematización de pensamiento geográfico según Cavalcanti



Nota. Tomado de *Pensar Pela geografia* (p. 97) por L. Cavalcanti, 2019.

Esta propuesta de sistematización nos permite entender el pensamiento geográfico como un pensamiento, en primera instancia, propio de la disciplina geográfica. Que posee sus conceptos, formas de razonar y lenguajes específicos. Sin embargo, dentro de esta sistematización se considera importante no pasar por alto los aportes del Castellar, Garrido y De Paula (2022) a la hora de concebir el raciocinio geográfico como una serie de operaciones lógicas para entender el espacio a través de las categorías de análisis, estos mismos elementos que Cavalcanti (2019) solo conceptualiza como conceptos geográficos.

Por lo mismo, se declara que los aportes fundamentales de Cavalcanti (2000, 2014, 2019, 2024) son las bases de este escrito, pero presenta una imprecisión al entender como una operación propia de la disciplina geográfica la observación, descripción, representación etc. Si bien, estos

son parte del quehacer de un geógrafo, no son exclusivos de la disciplina. Distinto a las categorías de análisis del espacio geográfico, que Castellar, Garrido y De Paula (2022) entienden como habilidades propias del quehacer geográfico al tener estas mismas habilidades que propone Cavalcanti (2019), pero entendidas desde la disciplina geográfico y no de forma genérica.

Es de esta manera, que el pensamiento geográfico en este escrito se define como la forma de pensar propio de quien hace geografía -en su sentido más genérico-, compuesto por conceptos, habilidades y métodos/lenguajes para el estudio del espacio geográfico. Donde los conceptos hacen referencia a la definición y uso disciplinar de palabras específicas; las habilidades, por razonamientos propios de quien piensa utilizando herramientas de la disciplina establecidas en un orden lógico para el estudio del espacio -llámese las categorías de análisis del espacio: lugar, territorio, paisaje etc-; y métodos/lenguajes, para la representación de información espacial a través de discursos o símbolos (Cavalcanti, 2000, 2014, 2019, 2024; Castellar, Garrido, & De Paula, 2022).

Esta propuesta, por si sola, deja parcialmente de lado los elementos de los diversos contextos escolares cuando hablamos de poder aplicarla al aula de clases. De esta manera, Cavalcanti (2024) en su libro *Ensinar e Aprende geografia* abordaría este último tema y posicionaría desde la enseñanza escolar de la geografía el pensamiento geográfico, algo similar a lo que Copatti (2020) llamaría el *pensar pedagógico-geográfico*: la mezcla entre buscar la enseñanza del pensamiento geográfico con sus conceptos, habilidades y métodos; junto con el pensar desde la escuela y sus actividades, desde su propósito e importancia que tiene el aprender geografía para el estudiante para el desarrollo de una ciudadanía, buscando que el aprendizaje disciplina tenga un sentido final, que sea un aporte para la vida del estudiante y su relación con el espacio.

Así, se define el pensamiento geográfico, en su sentido pedagógico escolar para el desarrollo de este escrito, como la forma de pensar propio de quien hace geografía -en su sentido más genérico-, compuesto por conceptos, habilidades y métodos/Lenguajes para el estudio del métodosáfico. Comprendiendo y validando las formas de producción de información en el entorno escolar, desde la cotidianidad y espacio habitable del sujeto que aprende, para el desarrollo de una ciudadanía crítica con su espacio. (Cavalcanti, 2000, 2014, 2019, 2024; Copatti ,2020; Castellar, Garrido & De Paula, 2022).

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento geográfico se entiende no solo con un fin formativo disciplinar, sino también como una herramienta para analizar y comprender el espacio cotidiano del estudiante. Otorgándole un sentido al aprendizaje geográfico dentro de las escuelas.

2.2.2 La evaluación de la geografía como parte de la enseñanza disciplinar contextualizada

Siguiendo en la línea del pensamiento geográfico contextualizado en la escuela, una arista a tomar en cuenta, es el docente que enseña y evalúa la obtención de saberes geográficos. Cavalcanti (2024), en su obra nos explica que las evaluaciones escolares, además de formar parte del proceso de aprendizaje del estudiante, dependen del enfoque pedagógico institucional o del mismo docente que establece el acto pedagógico intencionado o no.

Esta diferencia entre las formas de evaluar tiene que ver, por tanto, con la concepción de enseñanza y aprendizaje. La evaluación es parte del proceso de enseñanza, está articulada al proyecto pedagógico de la escuela y del profesor. Su práctica se fundamenta, consciente o inconscientemente, en un enfoque pedagógico adoptado (p.82).

Este modelo pedagógico adoptado, de forma consciente o inconsciente, debiera adaptarse al contexto del estudiante, proponiendo una evaluación como parte del proceso de enseñanza, inseparable de este, que mida el progreso personal a través de un informe descriptivo interpretativo cualitativo (Zabala, 2000). Es a través de esto, que se seleccionan las ideas de Rabelo (2010^a, 2010^b) y Rabelo, de Moura Júnior y de Faria (2021) para posicionar teóricamente las ideas de una evaluación formativa cualitativa del pensamiento geográfico, donde:

O aluno deverá estar constantemente realizando atividades e exercícios (teóricos e práticos) significativos do ponto de vista da cognição. Ao professor de Geografia cabe se preocupar com o processo e não somente com os resultados, pois é no processo que o aluno consegue realizar a decodificação e a interpretação de signos e, dessa forma, realizar a sua aprendizagem. Para que esta seja realmente eficaz, o professor necessita

estar atento, ainda, à adequação do conhecimento com suas práticas e experiências cotidianas (Rabelo, de Moura Júnior & de Faria, 2021, p.6).²²

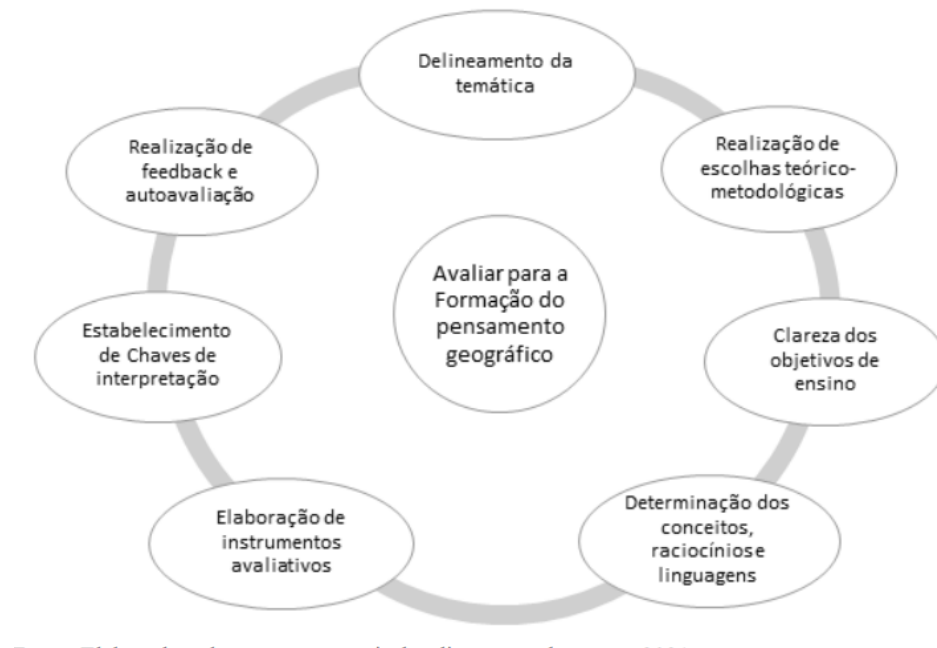
La evaluación del pensamiento geográfico se entiende como parte del proceso de enseñanza del saber geográfico, donde el alumno en la actividad que realice dentro del aula de clases -donde hay una intención evaluativa de por medio-, debiera contemplar la decodificación de alguno de los elementos propios de la geografía en diversas representaciones espaciales significativas desde el punto de vista cognitivo con adecuación de prácticas cotidianas del estudiante. El docente acompañando, y evaluando a la vez, el aprendizaje del estudiante.

Rabelo, de Moura Júnior y de Faria (2021) elaboran en su obra una metodología para evaluar el pensamiento geográfico en entornos escolares: involucrando tanto elementos propios de la disciplina Geográfica como preguntas didácticas de la enseñanza de la geografía: *¿Para qué enseñar geografía?* El docente de esta manera, significa la evaluación otorgándole un valor disciplinar al estudio del espacio cotidiano del estudiante en un proceso circular entre enseñanza y evaluación.

Figura N°4: Evaluar para la Formación del pensamiento geográfico según Rabelo et al.²³

²² El alumno debe participar constantemente en actividades y ejercicios (teóricos y prácticos) que sean significativos desde el punto de vista cognitivo. Al profesor de geografía le corresponde enfocarse en el proceso y no únicamente en los resultados, ya que es en el proceso donde el alumno logra decodificar e interpretar signos, y así llevar a cabo su aprendizaje. Para que este aprendizaje sea verdaderamente eficaz, el profesor también debe prestar atención a la adecuación del conocimiento con las prácticas y experiencias cotidianas del estudiante. *Propuesta de traducción propia.*

²³ **Desde arriba en sentido horario:** Delineamiento del tema, Toma de Decisiones Teórico-metodológicas, Claridad de los objetivos de la enseñanza, Determinación de conceptos, Razonamiento y lenguaje; Elaboración de instrumentos evaluativos; Establecimientos de claves de interpretación, y finalmente, Realización de Retroalimentación y autoevaluación. *Propuesta de traducción propia.*



Nota. Tomado de *A avaliação da aprendizagem como auxiliar na formação do pensamento geográfico* (p. 12) por Rabelo, K. S. de P; de Moura Júnior, F. & de Faria, M., 2024.

Antes de elaborar los instrumentos evaluativos y de aplicarlos en el aula, el o la docente debe desarrollar un objetivo de la enseñanza de la geografía entorno al entendimiento de los estudiantes de su contexto. Por lo tanto, la enseñanza de la geografía debe referenciar de alguna manera a las vivencias de los estudiantes para entender que la construcción del espacio a distintas escalas, tomando como referencia la local, proponiendo problematizar los aprendizajes con problemas concretos y referenciados a la experiencia del estudiante (Rabelo ,2010^a):

A Geografia deve ter como referência o local de vivência dos alunos e ir tecendo relações e interligações nos vários níveis de análise (local, regional e global). O aluno deve ter a possibilidade de perceber que as coisas não se restringem aos próprios limites e que não acontecem por acaso, as ações estão interligadas e são indissociáveis. Há que se considerar a experiência e problemas concretos para se chegar a coisas mais elaboradas.

A Geografia se faz na prática, não serve para aprender coisas que “devem ser aprendidas” (p.6).²⁴

Las obras de Rabelo (2010^a, 2010b, 2021) y Rabelo, de Moura Júnior y de Faria (2021), nos ayudan a definir la evaluación del pensamiento geográfico para este escrito de forma perteneciente al aprendizaje, visto como un solo gran proceso -intencionado- de adquisición del pensamiento geográfico por el estudiante escolar. Remitiendo a una evaluación que busque la adecuación de conceptos, habilidades, métodos/lenguajes de la disciplina geográfica al cotidiano escolar a través de actividades e intervenciones pedagógicas intencionadas y planificadas donde se referencian elementos a escala local, regional y/o global para la resolución de problemas cotidianos.

2.2.3 El acontecimiento como movilizador del desarrollo del pensamiento geográficos en los procesos de enseñanza-evaluación escolares

Rabelo, de Moura Júnior y de Faria (2021) nos comentan: “A Geografia se faz na prática, não serve para aprender coisas que “devem ser aprendidas” (p.6). Es decir, que su enseñanza disciplinar responde a la construcción de saberes de la geografía que le sean prácticos al estudiante para pensar geográficamente desde su cotidianidad y experiencia (Cavalcanti, 2024), y con esto, considerando experiencias problematizando hechos concretos para el estudiante (Rabelo, de Moura Júnior & de Faria, 2021)

Este postulado es de suma importancia, porque implica volver a las ideas y preguntas desarrolladas en la sección 2.1.2.1 de este escrito: en primer lugar, remitiendo a Dewey (1989) al comentarnos que la movilización de saberes y de cambio de pensamiento es a través de un

²⁴ La geografía debe tener como referente el lugar donde los estudiantes viven y tejen relaciones e interconexiones en diferentes niveles de análisis (local, regional y global). El estudiante debe ser capaz de darse cuenta de que las cosas no se limitan a sus propios límites y que no suceden por casualidad, las acciones están interconectadas y son inseparables. Hay que considerar la experiencia y los problemas concretos para llegar a cosas más elaboradas. La geografía se hace en la práctica, no se utiliza para aprender cosas que “deberían ser aprendidas” *Propuesta de traducción propia*.

hecho estudiado; en segundo lugar, planteando las incógnitas: ¿Qué hecho merece ser problematizado? ¿de qué forma se problematiza este hecho?

Entendiendo el carácter cotidiano que tiene la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico en entornos escolares vistas en esta misma sección, sabemos de antemano que el hecho elegido para mediar la movilización de saberes en el estudiante debe conceptualizarse como una experiencia para el estudiante. Esta experiencia tiene que presentar un carácter cotidiano, que le haga sentido al estudiante en su habitar escolar, y que permita ser estudiado utilizando elementos propios del pensamiento geográfico.

Es por este motivo, que se considera para este escrito la elección del *hecho* (Dewey, 1989) desde el acontecimiento (Badiou, 2011; Ricoeur, 2004; Žižek, 2016), convirtiendo este concepto en una herramienta para los y las docentes con el fin de concretar una la experiencia para la evaluación del aprendizaje de saberes geográficos. Permitiendo con ello, problematizar acontecimientos situados a la cotidianidad estudiantil para referenciar los conocimientos propios de la disciplina geográfica. “(...) desde ciertos acontecimientos (que) se consideran notables en la medida en que sirven de indicios para fenómenos sociales de larga duración y parecen determinados por éstos” (Ricoeur, 2004, p. 321).

Para relevar aspectos centrales de este concepto y permitir una apropiación adecuada en las investigaciones didáctico-geográficas, las ideas de Žižek (2016) parecieran fundamentales para entender al sujeto que vive el acontecimiento, en este caso y bajo los propósitos pedagógicos escolares, el estudiante. El acontecimiento supone la búsqueda de un sujeto postraumático, alguien que sobrevive a la muerte de aquello que piensa. El muerto, antes del acontecimiento, es conocido por ciertas características: “(...) falta de lazos emocionales, profunda indiferencia y desapego” (p.90), que posterior al acontecimiento y al nacimiento de su nueva forma de vida, cambia esa falta de lazos emocionales e indiferencia hacia una algo. De esta manera, el acontecimiento debe ser una herramienta del docente para movilizar el saber geográfico del estudiante, logrando que este mire su mundo cotidiano desde los ojos de la geografía.

El acontecimiento es un hecho que irrumpe en el curso normal de las cosas, que permite que algo se comience a pensar (Žižek, 2016). Entender la enseñanza y evaluación a través del acontecimiento nos permite elegir hechos situados a la cotidianidad del estudiante para su

estudio disciplinar y objetivo final del desarrollo del pensamiento geográfico, la formación ciudadana.

El desafío en torno a esta propuesta recae en que el carácter acontecimental de un *hecho* en particular lo otorga, en este caso, el mismo estudiante que lo vive. Esto, a diferencia de lo que se podría creer, no hace referencia a la metodología evaluativa que apliquen los docentes en el aula, independiente de que este sea una prueba estandarizada de preguntas de selección múltiple, si las preguntas hacen referencia a un hecho cotidiano de los estudiantes -que contemple elementos temporales, espaciales o culturales de este mismo- que permita la conexión emocional -emocione, asuste, alegre o enfurezca-, el hecho estudiado va a acontecer en el estudiante, y por lo tanto, su problematización a través de elementos propios de la disciplina geográfica van a desarrollar el pensamiento geográfico.

Estas evaluaciones en sí mismas deben enfocarse en ser un quiebre paradigmático del estudiante, “la pérdida de una unidad y armonía primordiales que nunca existieron, que no son más que una ilusión retroactiva” (Žižek, 2016, p.53). Por lo mismo, y a través de las herramientas que brinda la geografía, se puedan entender problemas social y desarrollar argumentos e ideas de forma metódica y de rigurosidad científica, similar a las propuestas de la situación-problema (Dalongeville 2003; Huber, 2004), problema socialmente relevante (Evans & Saxe, 1996) o el tema controvertido (Wellington, 1986).

2.2.4 Matriz de situaciones evaluativas del pensamiento geográfico a través del acontecimiento

De esta manera, la evaluación del pensamiento geográfico en espacios escolares a través del acontecimiento se configura entendiendo el proceso de enseñanza y evaluación de forma conjunta y cíclica, utilizando el acontecimiento como movilizador de saberes disciplinares -refiérase a conceptos, habilidades y métodos propios de la geografía-, problematizándolos para su estudio riguroso y científico con el objetivo del desarrollo de ciudadanos que puedan leer sus espacios cotidianos, y en última instancia, cambiándolo. Del resultado de la interacción entre énfasis en la problematización acontecimental y la preponderancia de componentes del pensamiento geográfico que desarrollan los profesores surgen nueve tipologías que definen ***situaciones evaluativas del pensamiento geográfico a través del acontecimiento***. A

continuación, se presenta una matriz síntesis del posicionamiento teórico de esta investigación para la lectura de dispositivos evaluativos de los docentes escolares -Figura 6-.

Figura N°6: Matriz de situaciones evaluativas del Pensamiento Geográfico a través del Acontecimiento

Componentes del acontecimiento Componentes del pensamiento geográfico	Pérdida de unidad primordial de pensamiento	Rigurosidad metódica y científica en el desarrollo de argumentos	Contextualización situada en torno a la resolución de problemas
Conceptos	Resignificación conceptual disruptiva	Resignificación conceptual con rigor metódico para la argumentación de ideas	Resignificación conceptual de problemas situados y su resolución
Habilidades	Lectura disciplinar de fenómeno espacial disruptivo	Lectura disciplinar metódica de fenómeno espacial para la argumentación de ideas	Lectura disciplinar de fenómeno espacial cotidiano para la resolución de problemas
Métodos	Representación de información espacial disruptiva	Representación metódica de información espacial para la argumentación de ideas	Representación de información espacial cotidiana para la resolución de problemas

Nota. Basada en: Cavalcanti (2000, 2019, 2024), Copatti (2020), Rabelo (2010^a, 2010^b, 2021 et.al), Ricoeur (2004), Badiou (2011), Ricoeur (2004), Žižek, (2016) Castellar, Garrido & De Paula (2022) y Zabala (2000).

A continuación, se especifica cada una de las secciones de la tabla, comenzando por la fila correspondiente a los conceptos, la cual se presenta de izquierda a derecha, para luego continuar con las filas de habilidades y métodos, siguiendo el mismo orden de exposición.

1) Resignificación conceptual disruptiva

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la relación del acontecimiento con la pérdida de la unidad primordial de pensamiento para la movilización saberes de la geografía por medio del manejo de conceptos y palabras propias de la geografía.

2) Resignificación conceptual con rigor metódico para la argumentación de ideas

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través del estudio del acontecimiento para la estructuración de argumentos sobre problemas espaciales de forma metódica y científica por medio del manejo de conceptos y palabras propias de la geografía.

3) Resignificación conceptual de problemas situados y su resolución

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la resolución de problemas espaciales evidenciables en acontecimientos contextualizados y situados a la realidad estudiantil por medio del manejo de conceptos y palabras propias de la geografía.

4) Lectura disciplinar de fenómeno espacial disruptivo

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la relación del acontecimiento con la pérdida de la unidad primordial de pensamiento para la movilización saberes de la geografía por medio del manejo de habilidades y herramientas cognitivas para el estudio del espacio propios la geografía.

5) Lectura disciplinar metódica de fenómeno espacial para la argumentación de ideas

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través del estudio del acontecimiento para la estructuración de argumentos sobre problemas espaciales de forma metódica y científica por medio del manejo de habilidades y herramientas cognitivas para el estudio del espacio propios la geografía.

6) Lectura disciplinar de fenómeno espacial cotidiano para la resolución de problemas

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la resolución de problemas espaciales evidenciables en acontecimientos contextualizados y situados a la realidad estudiantil por medio del manejo de habilidades y herramientas cognitivas para el estudio del espacio propios la geografía.

7) Representación de información espacial disruptiva

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la relación del acontecimiento con la pérdida de la unidad primordial de pensamiento para la movilización saberes de la geografía por medio del manejo de métodos y producción de lenguajes propios de la geografía.

8) Representación metódica de información espacial para la argumentación de ideas

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través del estudio del acontecimiento para la estructuración de argumentos sobre problemas espaciales de forma metódica y científica por medio del manejo de métodos y producción de lenguajes propios de la geografía.

9) Representación de información espacial cotidiana para la resolución de problemas

Se destaca la preponderancia de la evaluación de aprendizajes a través de la resolución de problemas espaciales evidenciables en acontecimientos contextualizados y situados a la realidad estudiantil por medio del manejo de métodos y producción de lenguaje propios de la geografía.

3. Diseño Metodológico:

3.1 Definición de la tradición:

La presente investigación pretende ser un aporte en la conceptualización del pensamiento geográfico, el entendimiento del acontecimiento como alternativa para problematizar distintos fenómenos sociales y, en finalidad, comprender de qué manera los profesores de historia y geografía en educación media en Santiago de Chile evalúan el pensamiento geográfico a través del acontecimiento.

Por este motivo, se seguirán tres principios de la tradición comprensiva interpretativa de la investigación para guiar este escrito: El instrumento humano, el método Cualitativo y la descripción completa del contexto. El investigador humano se constituye como el principal instrumento de investigación, dado que no es posible diseñar instrumentos no humanos capaces de adaptarse a las múltiples realidades contextuales. En este sentido, los métodos cualitativos resultan más pertinentes, ya que permiten abordar dichas realidades a través de estudios de caso que incorporan una descripción densa del contexto y del rol del investigador en el proceso comunicativo con los sujetos (Lincoln & Guba, 1985).

Pensar en la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico desde la perspectiva de aquellos que son evaluados, los estudiantes, pertenecen a un sistema escolar y una institución educativa específica parte del ser humano como parte del proceso, donde no se puede ignorar una descripción del contexto escolar de donde se encuentra el estudiantado, ni mucho menos su vida.

3.2 Definición del tipo o del enfoque

Se establece este documento en una mirada con enfoque cualitativo, sin olvidar el contexto educativo de donde se encuentra el estudiante entendiendo la complejidad de su experiencia, y de los mismos docentes que producen los instrumentos evaluativos, en este caso buscando ser una:

Una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos. Las formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza– aprendizaje, vida académica, etc. En la estructura social a la que pertenece (Rojas, 2019, p. 3).

Se busca dentro del presente documento, desarrollar una investigación de enfoque cualitativo gracias a la tradición comprensiva del fenómeno en torno a la evaluación del pensamiento geográfico, abordada más adelante, a través del acontecimiento desde el estudiante. Pensando en la forma de producción de conocimiento y aprendizajes como un proceso flexible, subjetivo y, fundamentalmente, contextualizado en un espacio determinado.

3.3 Definición del tipo de investigación

Cuando se expuso en torno a las problemáticas que motivaron esta investigación, se ha descrito la escasez de investigaciones respecto a la evaluación del pensamiento geográfico, por este motivo, esta investigación pretende explorar dentro de un área de conocimiento poco estudiada en lo que respecta a la enseñanza de la geografía. Manteniendo así, una postura hacia la Investigación Exploratoria Descriptiva, definiéndolos de la siguiente manera:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura revelo que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (Hernandez-Sampieri et. al, 2006, p. 100).

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y

se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga (Hernandez-Sampieri et. al, 2006, p. 102).

Se propone el tipo de investigación exploratorio en este escrito porque investiga en torno la metodología de la evaluación del pensamiento geográfico, así también, elementos de la didáctica de la geografía donde el acontecimiento emerge como consecuencias de un fenómeno social mayor. Junto con esto, se propone el tipo de investigación descriptivo, ya que se asume de antemano las variables referidas al caso educativo, buscando describir los instrumentos evaluativos aplicados por los profesores para evaluar el pensamiento geográfico, sus discursos en torno a los componentes del pensamiento geográfico y referentes a la misma disciplina geográfica.

3.4 Definición de la muestra

Para la definición de la muestra a usar, se entiende en primera parte, que el universo a escoger son los salones de clases de enseñanza media en las escuelas tradicionales dentro de Santiago de Chile. Para un mejor y más amplio rastreo de la pregunta problematizadora, se han considerado dos etapas fundamentales: la selección de centros educativos y selección de profesores.

3.4.1 Etapa 1: Selección de centros educativos

Para seleccionar centros educativos se ha considerado la utilización de dos criterios. Un primer criterio de carácter opinático dice relación con la localización de los establecimientos estudiados en una región particular dado las limitaciones de tiempo y las posibilidades abordaje profundo al fenómeno que se pretende estudiar. En tal caso, se ha considerado que los establecimientos deben estar ubicados en la Región Metropolitana. Un segundo criterio es de carácter teórico y refiere a dar cuenta de las diversas realizadas socioeconómicas que caracterizan a los establecimientos de la región, según las conclusiones de Villalta y Assael (2018):

Para en la escuela de NSE (Nivel Socio Económico) bajo se reconoce la práctica pedagógica denominada de nivelación cultural, caracterizada por mediación de la Intencionalidad desarrollada preferentemente a través de intercambios expositivos para

promover el aprendizaje autónomo. En la escuela de NSE Medio-Alto se reconoce la práctica pedagógica efectiva denominada de enriquecimiento cultural, caracterizada por mediación de la Trascendencia desarrollada preferentemente a través de intercambios colaborativos para promover el aprendizaje autónomo. En las escuelas de NSE Medio las prácticas pedagógicas son de nivelación y enriquecimiento cultural (p.64).

Bajo la mirada de los autores, es posible suponer que el manejo de distintos conceptos, habilidades y métodos propios de la geografía y de su pensar por parte del docente, varíen según el tipo de financiamiento de la institución educativa en la cual pertenezca -aunque esto no sea absoluto-, suponiendo que los establecimientos educativos de alto nivel socioeconómico enriquecen su práctica pedagógica utilizando elementos geográficos y culturales, que de igual manera, debería influenciar el tipo de acontecimiento que se utiliza para la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico.

Es por este motivo, a forma de supuesto se propone dividir esta fase de la muestra según el tipo de financiamiento del establecimiento educacional: establecimiento educacional de clase alta, media y baja. Que se interpretaran en este ensayo como: colegio particular, colegio particular subvencionado y colegio público respectivamente -Figura 7-. Dicho esto, las dependencias consideradas para la etapa 1 son:

Colegios particulares: El Colegio Particular Pedro de Valdivia Peñalolén y el Colegio Particular Saint George.

Colegios particulares subvencionado: Colegio San José de Lampa, Liceo Miguel Rafael Prado y Colegio Los Olmos Puente Alto.

Colegios municipales: el Liceo Paula Jaraquemada y el Liceo Eugenio Pereira Salas.

Figura N°7: Tabla etapa 1: Número de centros educativos seleccionados

Localización	Tipo de dependencia y financiamiento	Número de establecimiento
RM	Colegio Particular	2
RM	Colegio Particular-Subvencionado	3
RM	Colegio Público	3
n=8		

Nota. En base a criterios teóricos

3.4.2 Etapa 2: Selección de Profesores.

Shulman (1987) desarrolla en su artículo: *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Que si bien, es un artículo bastante antiguo, nos entrega un indicio fundamental para entender las variables que afectan en el quehacer docente:

I have been watching knowledge of pedagogy and content grow in the minds of young men and women. They have generously permitted us to observe and follow their eventful journeys from being teacher education students to becoming neophyte teachers. In this research, we are taking advantage of the kinds of insights Piaget provided from his investigations of knowledge growth. He discovered that he could learn a great deal about knowledge and its development from careful observation of the very young — those who were just beginning to develop and organize their intelligence. We are following this lead by studying those just learning to teach. Their development from students to teachers, from a state of expertise as learners through a novitiate as teachers exposes and highlights the complex bodies of knowledge and skill needed to function effectively as a teacher. The result is that error, success, and refinement — in a word, teacher-

knowledge growth — are seen in high profile and in slow motion. The neophyte's stumble becomes the scholar's window (Shulman, 1987, p. 4).²⁵

La aplicación de distintos elementos de la didáctica de las ciencias sociales dentro del aula de clases convencionales puede ser vista con el análisis del desarrollo del conocimiento-docente, *teacher-knowledge growth* según Shulman (1987), del docente neófito que recién comienza su carrera, hasta el docente que ya posee experiencia real en aula. Por lo tanto, el desarrollo de conceptos, habilidades y métodos propios de la geografía, y como son aplicados estos a la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico, entre un profesor recién egresado y uno que posee muchos años de ejercicio, debiera ser distinta.

Aquellos docentes recién egresados, producto de las mallas curriculares actualizadas desde donde estudiaron, se insertan a un mundo laboral utilizando las mismas herramientas que les fueron enseñadas en su formación, sin ser filtradas ni procesadas por una experiencia real en aula. En cambio, aquellos docentes que poseen años de experiencia en el rubro, y sobre todo dentro de aulas de clases, adquieren costumbres para trabajar en el sistema educativo actual, contextualizadas por la realidad educativa en la comuna en donde habitan. Considerando esto, el muestreo de profesores será también de carácter intensional basado en un criterio teórico: La cantidad de años de *expertis* docente. Donde se desarrollan las siguientes 2 tipologías: mayor a 5 años de experiencia en aula, menor a 5 años de experiencia en aula -Figura 8-:

²⁵ He estado observando cómo el conocimiento en pedagogía y su contenido crece en las mentes de jóvenes hombres y mujeres. Ellos nos han permitido generosamente observar y seguir sus travesías de convertirse desde estudiantes aspirantes a ser profesores en profesores neófitos. En esta investigación, tomamos ventaja de las pistas que nos entrega Piaget en sus investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento. Él ha descubierto que es posible aprender de sobremana sobre el conocimiento y su desarrollo desde la observación meticulosa del más joven - aquellos que recién comienzan a desarrollar y organizar su inteligencia. Seguimos esta premisa estudiando a aquellos que apenas están aprendiendo a enseñar. Su desarrollo desde estudiantes a profesores, desde un estado de *expertis* como estudiantes pasando a un estado de profesor novicio, mostrando y resaltando los complejos conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse eficazmente como docentes. Resultado de errores, aciertos y refinamientos - en una sola palabra, el desarrollo del conocimiento-docente - son destacados y vistos en lentitud y detalle. Los errores del principiante se transforman en oportunidades de observación y aprendizaje para el investigador. *Propuesta de traducción propia.*

Figura N°8: Tabla Etapa 2: Selección de docentes

Financiamiento del establecimiento educacional	Escuela Municipal	Escuela Particular Subvencionada	Escuela Particular
<i>Años de <i>expertis</i></i>			
Mayor a 5 años de ejercicio docente	2	2	2
Menor a 5 años de ejercicio docente	2	2	2
			N Total: 12

Nota. En base a un criterio teórico.

Finalmente, para diversificar la muestra y realizar un mejor rastreo exploratorio del problema, cada uno de aquellos docentes a tomar en cuenta según los criterios anteriormente mencionados serán de distintos establecimientos educacionales dentro de la ciudad de Santiago, la tabla próxima sintetiza la muestra total de docentes -Figura 9-.

Figura N°9: Tabla síntesis de la muestra para la investigación

Financiamiento del establecimiento educacional	Escuela Municipal		Escuela Particular Subvencionada			Escuela Particular	
Años de <i>expertis</i>							
	Liceo Paula Jaraquemada	Liceo Eugenio Pereira Salas	Colegio San José de Lampa	Liceo Miguel Rafael Prado	Colegio Los Olmos	Colegio Pedro de Valdivia Peñalolen	Colegio Saint George
Mayor a 5 años de ejercicio docente	1	1	1	-	1	1	1
Menor a 5 años de ejercicio docente	1	1	1	1	-	1	1
						N Total: 12	

3.5 Definición de las técnicas de recolección

Ya que el propósito de este escrito es tanto analizar el discurso de los y las profesoras, como también sus instrumentos evaluativos del Pensar Geográfico, se propone el uso de técnicas de recolección de información como: la recopilación documental de los instrumentos evaluativos aplicados y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Ambos fundamentados según las siguientes visiones teóricas:

Según Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. (Morales, 2003, p.3)

La entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados. (...) por ello la entrevista representa la técnica ideal para conocer los criterios de quienes integran los conglomerados humanos desde su punto de vista individual y personal. Su importancia radica en conocer y conservar las vivencias de las personas para fines de investigación. (Carballo, 2001, p.15)

Tanto la documentación como la entrevista nos ayudan a comprender al sujeto docente y su toma de decisiones a la hora de elaborar una evaluación del Pensar Geográfico, comprender su definición de Pensar Geográfico, los componentes de este que utiliza, el acontecimiento problematizado, y como este se inserta en el contexto escuela.

3.6 Definición de las técnicas de análisis

Para este escrito se establece el Análisis Crítico del Discurso (Wodak, Meyer, Eguibar & Aúz, 2003) -ACD- como técnica de análisis de la información recopilada por las entrevistas como por la recolección documental. El ACD se constituye como una forma de análisis intencionada, rigurosa y metódica de aquello más allá del discurso, sino que realiza un análisis de la actitud y de las estructuras sociales que están detrás del discurso.

El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber; es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado «con una actitud» (...) el ACD ha de ser un saber riguroso. Sus teorías multidisciplinares deben dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. Sin un método explícito y sistemático, no es posible generar ninguna observación socialmente útil o cognitivamente fiable, y tampoco pueden realizarse descripciones válidas (p. 145).

Este análisis riguroso es a través de comprender y sistematizar *unidades macroestructurales semánticas* -UMS- dentro del discurso de los entrevistados, estas se identifican como unidades para la comprensión del discurso o su esencia:

los temas representan el asunto «de qué trata» el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones (Van Dijk, 1980). Los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y la comprensión de discursos, y representan la «esencia» de lo que más especialmente sugieren. Los usuarios de una lengua no son capaces de memorizar y manejar todos los detalles del significado de un discurso, y por lo tanto, organizan mentalmente estos significados mediante significados o temas globales (p.152)

Una vez obtenidas las UMS del discurso de los entrevistados, los docentes de historia y geografía de la muestra, se organizaron, recopilaron y sistematizaron por jerarquía y semejanza para establecer tendencias en el discurso del profesorado de forma individual y posteriormente colectiva. Este proceso de reducción no responde a criterios estadísticos, sino a principios interpretativos propios del análisis cualitativo del discurso. De esta manera, se recopilaron un total de 588 UMS extraídas de las entrevistas, de las cuales se redujeron por jerarquía a tan solo 11 UMS Tendenciales, para finalmente a través de reducción por semejanza, establecer 3 UMS Tendenciales finales para la escritura de los capítulos del desarrollo de esta investigación. Dentro de estos capítulos se realizará un contraste entre el discurso de los docentes sobre diversas perspectivas de la enseñanza y evaluación de la geografía, y las evaluaciones aplicadas por los docentes en ejercicio. Donde se buscarán semejanzas, diferencias y se describirán las perspectivas de los docentes sobre la evaluación del pensamiento geográfico, su relación con la disciplina Geográfica y diversos problemas en la educación geográfica escolar.

Para mantener la identidad anónima de los y las docentes, además de poder estudiar las diferencias que se puedan establecer según los criterios de elección de la muestra. Los nombres de los y las entrevistadas fueron codificadas por: Sigla del tipo de institución, Colegio Particular -CP-, Colegio Particular Subvencionado -CPS- y Colegio Municipal -CM-; Años de maestría pedagógica, Mayor a 5 años de experiencia en aula -M5- y Menor de 5 años de experiencia en aula -m5-; y finalmente, el número del entrevistado. En caso de estudiar algún instrumento evaluativo, anterior al código irá la sigla EV. Un ejemplo de esta codificación, para su fácil entendimiento, es *CM.M5.E.2*, es decir, Docente de Colegio Municipal, mayor a 5 años de experiencia en aula, entrevistado número 2. Por otra parte, en el desarrollo de esta investigación

se utilizará el género masculino de manera genérica para referirse al conjunto de los docentes entrevistados, exclusivamente con fines de claridad expositiva, protección de estos, sin que ello implique distinción o exclusión por razones de género.

4. Desarrollo

A continuación, se exponen de manera organizada el conjunto de resultados obtenidos por medio de la interpretación y análisis de la información recopilada luego de aplicar el diseño metodológico anteriormente expuesto. Para dar estructura a esta presentación de resultados se ha optado por utilizar las unidades macroestructurales semánticas -UMS- que fueron posibles de ser observadas entre la totalidad de profesores incluidos en la muestra en conjunto con sus respectivos establecimientos educativos.

Antes de empezar propiamente por la exposición de resultados, es necesario entender de antemano los diversos establecimientos educacionales seleccionados, sus contextos particulares, los cuales, a lo largo del desarrollo se harán referencia constantemente. Para esto, se utilizará específicamente información recopilada de documentación oficial proporcionada por los establecimientos:

1) Establecimientos Particulares

Los establecimientos particulares utilizados en la muestra son 2: El Colegio Particular Pedro de Valdivia Peñalolén y el Colegio Particular Saint George.

El Colegio Pedro de Valdivia es un establecimiento educacional parte de una red de establecimientos educativos *International Schools Partnership* -ISP-. Este establecimiento posee un fuerte enfoque en la excelencia académica, educación bilingüe y multicultural con una proyección del estudiante fuera del territorio nacional. Con conexiones con diversas instituciones internacionales, el Colegio Pedro de Valdivia sede Peñalolén se encuentra en la comuna de Peñalolén, y posee 6 hectáreas para el desarrollo íntegro y especialmente deportivo de los estudiantes (Colegio Pedro de Valdivia Peñalolén, s.f.)

El Colegio Saint George's College, ubicado en la comuna de Vitacura, es un establecimiento educacional con un énfasis en la formación valórica católica de la Congregación de Santa Cruz y el desarrollo actitudinal moral de los estudiantes. Se posiciona en la idea de ciudadanos

comprometidos social y globalmente con un enfoque de excelencia académica. (Colegio Saint George's College, 2019)

2) Establecimientos Subvencionados Particulares

Los establecimientos particulares subvencionados utilizados en la muestra son 3: Colegio San José de Lampa, Liceo Miguel Rafael Prado y Colegio Los Olmos Puente Alto

El Colegio San José de Lampa, perteneciente a la fundación Astoreca, mantiene un compromiso con el desarrollo valórico católico y académico de sus estudiantes provenientes de sectores vulnerables. Donde se establece la intención de educar a estudiantes con un fuerte sentido de superación y amor por el trabajo. (Fundación Astoreca, 2015.)

El Liceo Miguel Rafael Prado, ubicado en la comuna de Independencia perteneciente a la fundación Tomás de Aquino, mantiene una relación con una formación valórica católica y de excelencia académica. Definiendo el desarrollo activo de la *Pedagogía de Jesús* y el deseo de formar participantes sociales activos a través de fomentar actitudes físicas, intelectuales y espirituales. (Liceo Miguel Rafael Prado, s.f.)

El Colegio Los Olmos de Puente Alto, pertenecientes a la Corporación Educacional Froilán Erasmo Fernández Mesina, es un establecimiento de educación para jóvenes adultos vespertino que busca el desarrollo de ciudadanos activos, con autoestima, resiliencia y autonomía. Posee un enfoque en torno a la resolución de Problemas medioambientales y el desarrollo del pensamiento crítico (Colegio los Olmos, 2025)

3) Colegios Municipales

Los establecimientos municipales utilizados en la muestra son 2: el Liceo Paula Jaraquemada y el Liceo Eugenio Pereira Salas

El Liceo Paula Jaraquemada de Recoleta, es un establecimiento municipal de mujeres que entrega una educación científica-humanista para formar estudiantes reflexivas a su medio

ambiente y de pensamiento crítico. Posee un enfoque actitudinal buscando el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la libertad, la solidaridad, la verdad y la justicia. (Liceo Paula Jaraquemada, 2018)

El Liceo Eugenio Pereira Salas, ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, es un establecimiento educativo de doble jornada con educación básica y media, así también, una jornada específica para Jóvenes y Adultos. Este establecimiento posee un sello multicultural, enfocado en la igualdad de oportunidades y un desarrollo integral en su desarrollo de técnicos. (Liceo Eugenio Pereira Salas, s.f.)

De esta manera, el análisis e interpretación de la información recopilada de las entrevistas se organizó y sistematizó en *UMS tendenciales*, respondiendo a un ejercicio donde fue posible identificar unidades de sentido que estaban presentes en varias de las voces consideradas durante el procedimiento de recolección. Cada una de ellas da forma un subcapítulo donde se profundiza en los significados que los profesores movilizan cuando se trabaja con formas diversas de evaluación orientadas a catastrar el desarrollo del pensamiento geográfico. En cada subcapítulo además se integran los documentos evaluativos que permiten contrastar lo señalado discursivamente por los profesores. Un último subcapítulo de este desarrollo, recoge la aplicación de un análisis de contenido que incorpora categorías trabajadas en el marco teórico.

4.1 La primacía histórica en la enseñanza de las ciencias sociales y la subordinación de la geografía

4.1.1 La primacía curricular histórica y la subordinación de la geografía

Independientemente de los años ejercidos por los profesores de historia y geografía o el tipo de institución en la cual trabajan, es posible evidenciar una tendencia en torno a la primacía histórica dentro de las preferencias del docente para su enseñanza:

En primer lugar. Si me gusta (la geografía). Ya. No diría que dentro de las cosas que tengo que enseñar es mi favorita. No, la verdad es que no. Si tuviese que hacer un ranking, sería para mí historia, ciencias sociales y después geografía (CPS.m5.E.1.47).

Esta idea de una preferencia por la disciplina histórica no es algo que se origine en la formación universitaria docente, sino que proviene incluso desde antes, en la enseñanza y formación de escolar de los futuros docentes cuando recién decidieron ingresar a la universidad para estudiar:

Mira, debo reconocer que al principio en la universidad no me gustaba mucho la geografía. Pero a medida que la fui enseñando en los años que llevo trabajando, me empezó a gustar. Me empezó a gustar. Mira, me empezó a gustar a tal nivel de que le encontré la gracia a la ciencia geográfica. Porque, te digo al tiro, yo entré a la universidad a estudiar historia, y la geografía venía como de adorno (CPS.M5.E.1.55).

A diferencia de lo que se podría suponer desde las entrevistas de los docentes, ninguno cataloga la disciplina geográfica como inservible ni trivial, existe una marcada percepción de la geografía como disciplina auxiliar desde el análisis del discurso de los profesores. De esta manera, entreviendo que la importancia de la geografía para los docentes recae en ser una herramienta para el desarrollo de la disciplina histórica, que tiende a darse más importancia cuando hablamos de la enseñanza escolar de las ciencias sociales. Los docentes sienten necesaria la comprensión del espacio con el fin de entender al sujeto histórico pasado o presente, pero no entendiendo al sujeto histórico para comprender el espacio:

Creo yo que hay que no separar la educación ciudadana de la historia para empezar, o sea, son dos cosas que van muy de la mano; ejemplificar siempre educación ciudadana con la historia, enganchar en ese sentido al estudiante que comprenda que estas problemáticas que ellos están analizando de ellos son también problemáticas que se han hablado a lo largo de toda la historia (CP.m5.E.1.53).

Siento que si hablamos de la disciplina (La geografía) como tal, permite ampliar mucho más el conocimiento histórico y permite darle otra perspectiva del espacio, del lugar, de cómo se ocupa el territorio. Como nosotros nos hacemos parte de la historia también (CM.m5.E.1.41).

yo no puedo alejarme, enajenarme, o descontextualizarme de un espacio. El sujeto histórico depende de un espacio geográfico (CM.M5.E.2.60).

No solo la educación escolar de los docentes afectó la condición de subordinación de la disciplina geográfica. La presencia de la geografía en las Bases Curriculares de la asignatura escolar se percibe como escasa por parte de los docentes en todos los niveles de educación media, la geografía queda minimizada en comparación a la historia:

Si tú te das cuenta, la asignatura, los ramos que ahora, después de esta división que hubo de la historia como ramos, ahora se desglosó en una serie de disciplinas más; en ella, salvo globalización, que es la que yo hago, salvo América Latina, Chile y el contexto América Latina, que si tú ves la malla curricular, así es lo de geografía //entrevistado realiza símbolo de pinza con el dedo pulgar e índice simbolizando la palabra poco// (CM.M5.E.2.62).

Si bien, desde los propósitos centrales de la asignatura escolar de historia, geografía y ciencias sociales se propone explícitamente el desarrollo del pensamiento geográfico como un eje independiente al pensamiento Histórico en los énfasis de las propuestas (MINEDUC, 2025), a la hora de ver la distribución de los objetivos de aprendizajes dedicados a la disciplina geográfica según el nivel escolar, los docentes perciben una mayor cantidad de objetivos dedicados a esta disciplina en los niveles de enseñanza básica en comparación a los de enseñanza media:

Derechamente posicionamos la historia por encima de la geografía, entonces vamos relegándola siempre a un segundo plano, a esta condición de acompañamiento o complemento. Ahora, si bien eso se declara en los propósitos de la asignatura y en las habilidades centrales y disciplinares de historia, luego el desglose curricular la empieza a minimizar, dejándola en ciertos niveles como solo una unidad, como ocurre en octavo básico o en cuarto y quinto básico, donde es una unidad frente a tres de historia (CP.M5.E.1.40).

Lamentablemente tiene un peso muy escaso respecto de la cantidad de datos. El currículum chileno está lleno de objetivos de aprendizaje, pero muy pocos vinculados a la enseñanza de la geografía. Considerando lo que piden las bases curriculares, es muy poco lo que se debería enseñar en enseñanza media. Hay algunos objetivos en primero

medio, pero no mucho más. Lamentablemente, la enseñanza de la geografía está muy reducida en el currículum escolar, lo que dificulta el fomento del pensamiento crítico (CP.M5.E.2.52).

A lo largo de la historia del currículum de la asignatura escolar de historia, geografía y ciencias sociales, está a visto su transformación en múltiples oportunidades, en donde cada intento buscó posicionar y darle un lugar a la disciplina geográfica dentro la enseñanza escolar, en especial dentro de la educación media:

Mira, como yo he hecho hartos años clase, te puedo decir que he pasado por tres etapas. Por lo menos yo he pasado por tres etapas. Una, donde literalmente borraron geografía del currículum de media y solo lo dejaron para básica. Luego hicieron unas transformaciones y agregaron como un apéndice en primero, segundo, tercero y en educación ciudadana un apéndice de geografía. Literalmente eso es. Y ahora estamos viviendo el apéndice más electivo de geografía puntual (CPS.M5.E.1.57).

El lugar de la geografía en la enseñanza escolar se posicionó con uno de los diferenciados propuestos por el Ministerio de Educación en los últimos años para la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles de tercero y cuarto medio, donde se encuentra: comprensión histórica del presente; economía y sociedad; y geografía, territorio y desafíos medioambientales. Sin embargo, salvo esta excepción, el sistema educativo - entendido como un entramado de actores que involucra no solo al Ministerio de Educación, sino también a las universidades formadoras de docentes y al profesorado en ejercicio- continúan posicionando a la disciplina geográfica en su condición de invisibilidad en comparación a la historia. Esta situación se ve reforzada por el carácter discontinuo con que la geografía es abordada escolarmente, concentrando sus bases en la enseñanza básica para reaparecer, de forma optativa, en el nivel de educación media, solo en caso de que el estudiantado opte por el diferenciado

Este problema determina una pobre continuidad en el proceso de enseñanza de la geografía escolar -estas consecuencias se desarrollan en profundidad en la sección 4.1.3-, que a su vez se potencia con la decisión de los docentes y establecimientos escolares por optar por el orden del desarrollo de las distintas unidades de aprendizaje propuestas por los Planes y Programas

Curriculares, donde la unidad de geografía suele ser relegada para el final de año. Esto, si bien pareciera no tener importancia, en la práctica los docentes lo perciben como un problema real: la debido a falta de tiempo y otras eventualidades que ocurren en contextos escolares a finales de año impiden el desarrollo y enseñanza de la disciplina geográfica, donde suele ser la unidad menos profundizada y trabajada en los años escolares:

No sé si el currículum le da tanta importancia como que se debería, y eso se puede ver reflejado en que la mayoría de las veces, si es que no me equivoco, la unidad de geografía es casi siempre la última, la cual, como sabemos, es la unidad más relegada por una cosa de tiempo. Por lo mismo, cuando tú hablas con los chiquillos: pero esto lo vieron en básica, esto lo vieron en media, nada (CPS.m5.E.1.51).

Al escasear los objetivos de aprendizaje dedicados a la disciplina geográfica, el desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento geográfico de los estudiantes se ha visto interrumpido en su formación escolar, obligando a los docentes a repasar contenidos previos de la geografía en niveles escolares más altos. Dónde, según los entrevistados, los conceptos más básicos de la geografía son ignorados por los estudiantes:

Curricularmente, sí: es algo que veo demasiado necesario. Si no me equivoco, solo existe la unidad de quinto y la de octavo. En segundo medio, cuando debo ver las guerras mundiales, debo usar mapas y alfabetización geográfica en todos los cursos, porque no existe un equilibrio entre historia y geografía, y la disciplina queda muy relegada (CPS.m5.E.2.46).

Medio ambiente requiere geografía física, requiere el tema del clima, requiere muchas cosas como bien en profundidad que no se pasan. Ahí creo que estamos cojeando (CPS.M5.E.1.59).

La escasa presencia curricular de objetivos de aprendizajes dedicados a la disciplina geográfica en la educación escolar regular, la falta de continuidad que poseen estos objetivos a lo largo del ciclo escolar básica y media, junto con la condición de herramienta que posee la disciplina geográfica para entender a otras disciplinas de las ciencias sociales, como la historia, se

presentan como problemas agravantes para el desarrollo del pensamiento geográfico y su intención de generar perspectivas de la realidad desde la disciplina geográfica.

Pero el problema no recae solo en la condición desfavorable del currículum en torno a la geografía, sino que este se suma, la concepción Física-Académica centrada en los conceptos que poseen los docentes de historia y geografía para enseñar saberes de la disciplina geográfica. Quienes, a través del análisis de su discurso, entienden la alfabetización geográfica en mayor medida desde el manejo de conceptos académicos y su correcto uso, separando a las habilidades y métodos propios de la disciplina de los conocimientos basales que debiera manejar un estudiante. Para entender este fenómeno en torno al manejo y concepción de la disciplina geográfica de los docentes de historia y geografía, es necesario remontarse a la formación inicial docente en su pregrado, e inclusive, volver a su formación escolar:

Hay que darle el lugar que merece en el contexto de la geografía, que evidentemente vemos que retrocede un poco; al menos esa es la sensación que yo tengo respecto a su posición dentro del currículum de ciencias sociales. Que claro, puede ser un currículum muy amplio, que otorga facilidades para ser interpretado o resignificado por los docentes, pero donde la geografía creo que va teniendo poco espacio, y que tiene que ver también con la formación nuestra como profes (CP.m5.E.2.74).

4.1.2 Formación docente inicial docente geográfica centrada en enfoques físicos-académicos

Antes de analizar el fenómeno en torno a la formación inicial docente universitaria y su relación con la disciplina geográfica, es necesario entender que aquellos profesionales que enseñan las aulas escolares también estudiaron en una educación escolar formal en sus niñeces, donde la posición de la geografía solía ser centrada en una geografía física relacionada a la cartografía. Una geografía que se presentaba como una disciplina enciclopédica de variados conceptos, auxiliar a la historia:

Bueno, la disciplina geográfica desde mi vida escolar fue bastante pobre, como creo que hasta la actualidad en el sistema educativo chileno. Entonces, hasta ese entonces era la hermana menor de la historia, la ciencia auxiliar (CP.M5.E.1.36).

"en el colegio me acuerdo mucho de la geografía de Chile. Ahí entonces uno empieza a conocer cómo era el territorio, confección de mapas, etc (CM.M5.E.1.58).

Era una geografía descriptiva, centrada en lo básico: localizar e identificar. Me acuerdo de ejercicios sobre paralelos y meridianos, que me gustaban porque se relacionaban con las matemáticas. Eso lo aprendí fácilmente, pero no recuerdo haber abordado temas más relevantes para la vida cotidiana, como la ciudad, la construcción del espacio o los conflictos territoriales. No se enseñaba esa geografía; era una geografía enciclopédica, localizacional, vinculada a la descripción del paisaje y a la caracterización de zonas naturales (CP.M5.E.2.44).

Esta primera impresión de la disciplina geográfica en las etapas escolares de los docentes actuales nos entrega una idea inicial para entender el discurso y expectativas que poseían los profesores al ingresar a sus pregrados, estableciendo a la disciplina geográfica en torno a elementos de la geografía física o manejo de cartografías para la representación espacial por sobre formas de hacer geografía.

Esta jerarquización de áreas de estudio de la geografía se potenció en la educación inicial de los docentes de historia y geografía, que independientemente de haber estudiado dentro del periodo de las actuales bases curriculares o muy alejados de esta, estableció la subordinación de la disciplina geográfica ante la histórica, además de demostrar la falta de presencia de saberes propios de la geografía más allá del conocimiento de la geografía física o de la cartografía. A consecuencia de esto, catalogando nuevamente la geografía como conocimiento exclusivamente conceptual:

Yo creo que eso viene desde la formación inicial. La mayoría de los docentes que estamos en ejercicio sentimos que nuestra formación histórica es mucho más potente, o derechamente posicionamos la historia por encima de la geografía, entonces vamos relegándola siempre a este segundo plano, a esta condición de acompañamiento o de complemento (CP.M5.E.1.40).

Sí, creo que igual esa como comillas de gusto puede ser debido a que dentro de la universidad, lamentablemente, los cursos de geografía, sobre todo los de geografía, eran muy poquitos. Entonces como que fue esa parte más relegada en comparación. Entonces, al mismo tiempo, a lo mejor no le di como tanta importancia a diferencia de lo que era historias y ciencias sociales (CPS.m5.E.1.47).

En la universidad después, cuando me formé, tuve muchas asignaturas de geografía, 16, pero tampoco siento que de esas 16 muchas hayan sido relevantes para mi formación (...) Recuerdo haber tenido ramos muy inútiles, como por ejemplo geografía regional que era una asignatura donde había que localizar fenómenos geográficos asociados a hitos, topónimos, capitales, ciudades, paisajes geográficos que ninguno de nosotros estaba en condición de reconocer más allá de un atlas, y asignaturas vinculadas con la cartografía que yo encontraba bien inútiles porque no éramos cartógrafos, éramos profesores (CP.M5.E.2.42) (CP.M5.E.2.44).

Esta escasez de formación geográfica -con especial enfoque en conceptos de la geografía y elaboración de cartografías como única forma de representación de información espacial- en aspectos en la formación inicial de profesores de historia y geografía supone un desafío a la hora de enfrentarse a las exigencias escolares actuales de la geografía como el diferenciado de tercero o cuarto medio geografía, territorio y desafíos socioambientales o la tendencia de la actualización curricular del año 2024 para la asignatura escolar de historia, geografía y ciencias sociales, que plantea la separación equilibrada de objetivos de aprendizajes por ejes temáticos entre las disciplina histórica, geográfica y educación cívica.

Ante esta escasez de formación geográfica, los docentes de historia y geografía reconocen una falta dentro de su formación y buscan alternativas para poder complementar su saber geográfico, sea dentro de la misma formación inicial docente, o a través de postítulos una vez terminada su carrera universitaria:

Si me manejaba más en historia, sentía que me hubiera metido en (mención) geografía para haber aprendido más, ¿cierto? Porque ahora, no sé si con las otras preguntas que

vas a hacer, pero siento que ahora en momentos de ejercer la pedagogía se me ha notado esa gran diferencia que tengo (CM.m5.E.2.40).

Posteriormente en la universidad también la formación geográfica fue bien escueta, manteniendo un poco, sin declararlo explícitamente, pero implícitamente, que en el fondo era el complemento de la historia. Y después, en mi desarrollo laboral, empiezo a generar esta necesidad de complementar esta área que sentía, o siento incluso todavía, bastante coja en mi formación (CP.M5.E.1.36).

Y por ahí yo tomé algunos cursos de geografía en mi formación como licenciado en historia, mis opcionales, por ejemplo, fueron geografía regional, fueron historia ambiental, tuve obviamente un curso de geografía humana, pero mi formación académica fue bastante pobre y limitada en lo que respecta a la geografía (CP.m5.E.2.33).

La concepción escolar de la geografía y la formación inicial universitaria de profesores de historia y geografía determinó que el enfoque y percepción del pensamiento geográfico se centrara en lo académico-conceptual. Ante la falta de herramientas propias de la disciplina, los docentes buscan establecer alternativas desde concepciones no propias de la disciplina geográfica, sino más bien, relacionadas a la taxonomía de Bloom y a las teorías cognitivas del aprendizaje. Esta forma de abordar la enseñanza del pensamiento geográfico contrasta significativamente con la idea del *pensamiento pedagógico-geográfico* de Copatti (2020), quien formulaba la idea de planificar la enseñanza de la geográfica utilizando formas de comunicación y creación de conocimiento propios del espacio escolar, pero, a diferencia de lo que ocurre desde el discurso de los docentes, el pensamiento geográfico centrado en lo académico-conceptual supone la nula capacidad de integrar al estudiante en torno a un fenómeno espacial desde habilidades y métodos propios de la geografía -más allá de la cartografía-, manteniendo una visión enciclopédica de la enseñanza de la geografía, dificultando la posibilidad al estudiante de utilizar su propio entorno cotidiano, sus formas de producción de información para analizar el espacio:

Estos primeros conceptos, basándolos en la taxonomía de Bloom, por ejemplo, sí se pueden desarrollar bastante bien. Pero, por ejemplo, este... evaluar, por ejemplo, crear estos conceptos más avanzados y complejos dentro de las habilidades es algo que me cuesta demasiado, demasiado (CM.m5.E.2.65).

pensamiento geográfico tenía que ver más con lo disciplinar en torno a lo físico, por ejemplo, etc (CM.m5.E.2.52).

Sí, yo creo que el pensamiento geográfico, desde mi punto de vista, también tiene que ver con algo más disciplinar. Como que incorpora lo disciplinar (CM.m5.E.1.45).

Sí, pensamiento geográfico, como te decía, o por lo menos como me enseñó a mí Eusebio Flores, era esta visión teórica de la geografía. Mientras que la visión del espacio es cómo entendemos nosotros el espacio, cómo lo vemos los seres humanos en el espacio. Y ahí hay diferentes formas de referirse a él, verlo, estudiarlo (CPS.M5.E.1.67).

La escasez de saberes geográficos de los docentes de historia y geografía en su formación inicial, en conjunto con su concepción del pensamiento geográfico como el exclusivo desarrollo de los conceptos de la geografía descontextualizados del aula, promueven una falta de herramientas para pensar didácticamente la enseñanza de la geografía. Los docentes, independiente de la cantidad de años ejerciendo, demuestran una falta de claridad a la hora de definir cómo enseñar geografía utilizando elementos del pensamiento geográfico, remitiendo a herramientas y habilidades de la disciplina histórica o genérica de las ciencias sociales por sobre las que ofrece la misma disciplina geográfica, esto podría encontrar su respuesta en torno a la idea de Chubbuck et al. (2001), quien comenta la tendencia de los profesores a *jugar seguro* en torno los conocimientos que manejan, en este caso herramientas de la disciplina histórica. Este punto es evidente a través del análisis de su discurso en las respuestas de los docentes que enfrentaron la pregunta: *si usted tuviera que elaborar una clase de geografía en torno al Objetivo de Aprendizaje (...) ¿cómo lo haría?* Donde, como veremos más adelante, existe una tendencia a utilizar herramientas de la disciplina histórica al momento de establecer una clase de geografía:

En esta clase particular siento que sí, no sé si trabajo tanto como con métodos. Bueno, a ver, conceptos... Bueno, obviamente construcción social del espacio. En este caso podríamos trabajar con... Trabajo con cosas que son más de historia que de geografía y por eso te digo que me falta formación. Sí, eso me pasa, lo veo muy abstracto todo (CPS.m5.E.2.93).

Hice una vez, también dentro de esa unidad, vimos unos casos de conflictos de la Guerra Fría y como que la unidad no era exactamente eso, pero buscaba explicar de qué manera la geografía me aporta a una comprensión más profunda de la historia (CPS.m5.E.2.99).

Les mostré fotos de diferentes periodos de la plaza de Puente. Les hice hacer un trabajo de saber de qué estábamos hablando. Por ejemplo, si mostré el banco de Falabella, que hay un banco ahí en la plaza de Puente justo, antes les mostraba otra imagen. Entonces les decía: ¿qué hay ahora?, ¿qué creen ustedes que hay ahora?, ¿qué piensan que hay ahora?, ¿qué deducen de esta imagen? (CPS.M5.E.1.72).

que observen como tal el vídeo y que me comenten qué es lo que ven con respecto a eso. Quizás no es lo más geográfico, entre comillas, como tal. Es más de la historia, yo diría incluso. Pero que empaticen un poco con lo que están viendo. O sea, cómo se sentirían con respecto a eso. Claro, que el trabajo de observación pase más por la observación del mismo vídeo y qué es lo que le genera, qué es lo que pueden destacar de eso (CPS.m5.E.1.93).

Por ejemplo, pensaría en imágenes de culturas precolombinas: los cultivos de las grandes civilizaciones de la América precolombina. Pondría imágenes de chinampas, de terrazas de cultivo inca o del sistema de tala y rosa maya, y ahí les pediría que digan si es el ser humano quien está transformando el medio o es el medio el que obliga al ser humano a adaptarse (CP.M5.E.1.56).

Sí, sí implementaría una actividad. [...] Haría quizás un análisis de fuentes con autores quizás que hablen de qué es el espacio geográfico, cómo lo perciben, cómo lo entienden.

Entonces mezclaría algo mucho más disciplinar con que ellas lo comprendan (CM.m5.E.1.59).

Y al momento de proponer elementos o recursos propios de la disciplina geográfica para complementar su clase hipotética, los docentes de historia y geografía piensan especialmente en el uso de la Cartografía como forma casi única de representación del espacio geográfico:

Entonces, por ejemplo, no sé. Y en segundo medio que tengo que ver las guerras mundiales. Obviamente que tengo que usar mapas, la guerra fría. Como que siempre hago como alfabetización geográfica en todos los cursos (CPS.m5.E.2.46).

Por ejemplo, pensemos en octavo básico, los movimientos mismos. La división administrativa de las colonias, por ejemplo. ¿Cómo no vamos a trabajar con mapas? La creación del virreinato de La Plata, de Nueva Granada, de Nuevo México. ¿Cómo vamos a entender cómo era la administración territorial, Y no vemos mapas?. Y a los niños no les gusta (CP.m5.E.1.76).

basándome en la clase que hablamos, varios de mis estudiantes, por ejemplo, trabajan hacia arriba. Porque o son asesoras de hogar, o trabajan en la construcción, o etcétera. Un largo etcétera. Entonces podría ser un mapeado de sus experiencia, o sea, de su trayecto, por ejemplo. Eh... Yo creo que podría ir por allí. Sí, yo creo que un mapeado implementaría y desarrollaría el pensamiento crítico. Sí. A través de un mapa mudo, quizás, y que ellos vayan como poniendo lugares de interés, de ahí muy Yi Fu-Tuan (CM.m5.E.2.68).

La formación inicial docente de los profesores de historia y geografía, junto con las concepciones disciplinarias que de ella se desprenden, ha tenido consecuencias directas en la enseñanza escolar de la geografía, particularmente en la falta de herramientas pedagógicas de los docentes, en una comprensión predominantemente académica del pensamiento geográfico y en la conceptualización de la disciplina geográfica centrada en conceptos y cartografías. Esta situación ha incidido de forma negativa en los conocimientos geográficos que manejan los estudiantes insertos en los ciclos educativos formales, reforzando la constante relegación de la

disciplina geográfica, la escasez de objetivos de aprendizaje de la geografía en las Bases Curriculares y la enseñanza discontinua entre los ciclos de educación básica y media.

4.1.3 Falta de conceptos, habilidades y métodos de la geografía en los estudiantes de educación media

Debido a la falta de continuidad de aprendizajes de la geografía en los estudiantes dentro del sistema escolar formal, y la escasa cantidad de objetivo de aprendizajes en las bases curriculares correspondientes a la disciplina geográfica, los docentes de colegios municipales y particulares subvencionados reiteradamente concluyen en la idea de una falta de conocimientos básicos de la geografía por parte de sus estudiantes. Desde el análisis del discurso de los docentes, estos conocimientos básicos son catalogados desde elementos propios de la academia geográfica, específicos a conceptos de la geografía física y a la cartografía como vimos en la sección anterior: paralelos, meridianos, puntos cardinales, nombres de continentes etcétera. Por otra parte, esta distinción no se observó en las entrevistas realizadas a los docentes de colegios particulares:

Usted le pregunta a un chiquillo de estos mismos que están aquí en el patio, le pregunta qué es un paralelo o un meridiano, y con suerte saben dónde estamos. No saben, no saben. Entonces eso es una gran falencia que tenemos (CM.M5.E.2.44).

Pero también de que la ubicación espacial les cuesta. Les cuesta saber dónde viven, como qué calles toman para llegar al liceo. Entonces eso también ha sido una dificultad, o puede ser una dificultad en esta clase, principalmente (CM.m5.E.1.63).

Que eso igual me pasa con las chiquillas. Como los puntos cardinales no saben cómo, hacia dónde está el norte. Es como que solo es: no, hacia allá; no, hacia acá. O utilizan igual puntos de referencia, por ejemplo, el metro, o 'pasado el Mapocho', me explican. Y ahí yo entiendo qué significa el centro, por ejemplo (CM.m5.E.1.69).

El colchón de conocimiento con el que llegan los alumnos es muy bajo: algunos ni siquiera se saben los continentes (CPS.m5.E.2.87).

Esta falta de conocimientos basales de la geografía por parte de los docentes influye negativamente en la percepción estudiantil de la misma disciplina, entendiéndose como objetiva y memorística a través del manejo de conceptos concretos, por ende, los estudiantes encuentran dificultades para entender elementos de la geografía humana que requieran interpretación y la comprensión de elementos más subjetivos. Cavalcanti (2020) comenta que la educación geográfica tiene un propósito claro: la formación de ciudadanos conscientes de su espacio. La formación ciudadana a través de la geografía implica el conocimiento de conceptos propios de la disciplina, así también, su apropiación a través de diversas herramientas para la lectura del espacio, hablese de las categorías de análisis del espacio o de métodos de representación de información espacial. Los estudiantes, al entender la geografía de forma enciclopédica desde conceptos no aprehendidos desde su realidad, se sustraen de la razón de la enseñanza geográfica y de su lugar en el espacio, los docentes identifican esto como un problema para el desarrollo de la conciencia espacial del estudiante a la hora de habitar su cotidianidad, a su vez, esto podría encontrar su respuesta a la concepción de establecer la enseñanza de las disciplinas de las ciencias sociales de forma fragmentada y no integrada:

Quizás lo subjetivo. Lo subjetivo del concepto de espacio geográfico. Como ya tenemos lo natural, ¿cierto? Que lo podemos ver, como lo podemos visualizar y por eso es mucho más simple como comprenderlo. Pero ¿qué pasa con lo humano? Como que siento que eso cuesta un poco hacer que las chiquillas como que lo consideren. Como que muchas veces solo habitan el espacio, pero no están conscientes de cómo lo habitan. Entonces eso también sería una dificultad. Como sacarlos de esa idea de que lo geográfico es solo lo natural (CM.m5.E.1.63).

Los estudiantes preguntan ¿pero qué es geografía?’ y muchas veces la entienden solo desde la geografía física, lo que vuelve abstractos otros contenidos (CPS.m5.E.2.58).

Pero porque en los OAs está muy presente la geografía, todo, pero siento que la forma de relacionarlo que tiene el profesorado, quizás, no es como de una forma muy... Sí es directa, pero no es tan relacionada con la historia. Siempre es como, o estamos hablando, por ejemplo, de geografía física, o estamos hablando de la historia pura y dura (CM.m5.E.2.42).

Así como se ha ido construyendo a lo largo de este capítulo, desde el análisis del discurso de los profesores de historia y geografía es posible entender que el entendimiento de estos sobre los conocimientos propios de la disciplina geográfica refiere a conceptos, pero no a habilidades ni métodos. Constantemente en las entrevistas de los docentes se destaca la falta de conceptos como eje fundamental de la enseñanza de la geografía, nombrando por ejemplo la clasificación de los tipos de migración, partes del territorio político chileno y su división administrativa.

O sea, por ejemplo, de geografía humana, donde encontré varios problemas es que ellos no sabían diferenciar conceptos. Por ejemplo, para ellos etnia y raza eran como sinónimos. Lo que son movimientos de personas que migran, ellos no entendían lo que era inmigración, o cuáles son los tipos de migración (CPS.M5.E.1.82).

Ahora, la presencia yo creo que es bien escasa porque la gente está muy desconectada de lo que es geografía. Desde los conceptos más simples hasta entender cómo se divide un territorio; en el caso chileno, todavía la gente tiene complicaciones con lo que es región, provincia, comuna, barrio (CM.M5.E.1.60).

Entonces, las chiquillas no entienden que el país se compone de regiones; las regiones se componen de provincias, y las provincias se componen de comunas (CM.M5.E.1.97).

Esta concepción de la enseñanza de la geografía entendida desde los conceptos se ve contrariada por los requerimientos de los colegios y exigencias del Ministerio de Educación, en donde, en teoría, se prioriza el desarrollo de habilidades. Ante esto, los docentes demuestran la intención de desarrollar habilidades cognitivas de forma general, no necesariamente propias de la disciplina geográfica, pero detectan la problemática de no poder enseñar habilidades debido a la falta de conceptos que manejan los estudiantes en sus conocimientos previos:

Uno quisiera tocar habilidades duras, trabajar habilidades duras de una, sobre todo en los cursos que yo trabajo, que es tercero y cuarto medio. Pero tú te encuentras con un mundo que no tiene muchas, no han desarrollado muchas habilidades duras. [...] Pero tú te vas a encontrar después que vas a tener que uuuuuh volver muy atrás para empezar

a fomentar ciertas cosas. Esa es la realidad de nuestro país, mi amigo. Esa es la realidad de nuestro país (CM.M5.E.2.82).

Ellos entienden el objetivo, comprenden, por ejemplo, cuando uno hace la retroalimentación del objetivo en la sala, lo comprenden inmediatamente. Aún más, te lo piden, te lo exigen. Pero en conocimientos tienen el problema (CPS.M5.E.1.84).

No se puede ver aquí que de repente uno se siente como analicemos, ya. Hagamos un análisis. Pero los niños no saben qué es, por ejemplo, un paralelo, un meridiano. O no se acuerdan, porque se da mucho eso, no se acuerdan. Entonces eso te lleva a una retroalimentación antigua y vamos otra vez recordándose estas materias (CPS.M5.E.1.78).

Por otra parte, los docentes detectan la problemática en torno a la desconexión del espacio habitado por el estudiante y su capacidad de intervención en este. Entendiendo la geografía como una herramienta en torno a un fenómeno observable externo, pero no intervenible por ellos mismos, sino por otros. Determinando finalmente en la falta de capacidad para proponer propuestas de resolución problemas espaciales:

En Lampa muchos alumnos nunca han ido al humedal de Batuco. Hemos hecho salidas con brigadas forestales, binoculares y guías de aves, y visitamos dos agrupaciones con posturas opuestas sobre la intervención del humedal. Eso integra muchísimo la experiencia territorial de los estudiantes (CPS.m5.E.2.115).

Hay como una organización que ayuda, ampara, gestiona a personas, por ejemplo, con problemáticas de identidad de género o con de todo el aspecto del desarrollo. Y generalmente se hacen como pancartas, pero siento como que queda solamente ahí, como en lo visual, por así decirlo. Que después, claramente, hay protocolos de convivencia que son otros profesionales los que tienen que tomar rienda en el asunto, pero como que la comunidad en general siento que no existe como eso (CP.m5.E.1.45).

Otra problemática que se me ocurre es que en el momento más del final, cuando les pido que hagan esta actividad como de problematizar o crear soluciones, que no sean

capaces de llegar a esa solución como tal, o que las soluciones sean muy vagas (CPS.m5.E.1.87).

En este capítulo vimos que los docentes son conscientes de los problemas que atraviesan al desarrollo del pensamiento geográfico en la enseñanza de la disciplina geográfica en entornos escolares chilenos: La escasa cantidad de objetivos de aprendizaje destinados a la geografía, la poca continuidad que tienen estos desde los ciclos escolares de básica a media, la falta de preparación en su educación inicial sobre conocimientos geográficos y relativos a la didáctica de la geografía. Así mismo, a través del análisis del discurso de los entrevistados, es apreciable el fuerte enfoque académico-conceptual que poseen los docentes historia y geografía, junto con entender la cartografía como única forma de representación de información espacial, de esta manera, ignorando, habilidades y métodos propios de esta disciplina. Si bien, los docentes comentan su intención de buscar desarrollar habilidades del pensamiento geográfico, estas son establecidas desde la generalidad y no desde la propia disciplina geográfica. Finalmente, en consecuencia, de lo anterior, los estudiantes presentan una constante carencia de conocimientos geográficos, por lo que, los docentes intentan nivelar estos conocimientos, pero una vez más, desde una geografía enciclopédica.

4.2 La enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se estructura en torno a la problematización de acontecimientos socioambientales presentes en la experiencia cotidiana del estudiante con metodologías basadas en trabajo en terreno con dinámicas de resolución de problemas

4.2.1 La enseñanza del pensamiento geográfico se articula en torno a la problematización de tensiones territoriales y socioambientales a través de ejemplos cotidianos

Los docentes de historia y geografía al planificar sus clases en las aulas escolares, a diferencia de lo que se podría pensar por el fuerte enfoque académico-conceptual que perciben sobre la disciplina geográfica como vimos en el capítulo anterior, preparan sus clases en torno a una problemática central que involucra la relación del ser humano con el medio. Antes de llegar a un acontecimiento propiamente dicho, los docentes establecen un problema que involucra a la

sociedad en diversas escalas, un problema amplio y real que abre el diálogo en torno a la normalidad de estos fenómenos:

Yo iniciaría problematizando eso, como la geografía no es solo lo físico, sino que si entendemos el concepto de espacio geográfico, vamos a comprender que traspasa lo físico, incluso como lo supera, lo lleva a una complejidad mayor en el sentido de comprensión de quiénes están interactuando dentro del espacio geográfico. Y después también consideraría como quiénes interactúan dentro de este espacio geográfico, les daría a conocer como los grupos que interactúan dentro del espacio geográfico, si son sociales, qué características tienen, más económica, más política, cómo se relacionan desde ahí. Eso haría para una primera clase (CM.m5.E.1.47).

Pero yo creo que comenzaría planteándole a los estudiantes a partir de diversas situaciones escalares, sea sala de clases, sea la región metropolitana, sea el territorio nacional y el territorio global, partiría preguntándoles si es normal, por ejemplo, la distribución de ingresos asociada a la segregación socioespacial que hay en la región metropolitana (CP.m5.E.2.55).

Los docentes, si bien poseen mayormente bases conceptuales en torno a la geografía Física como se pudo percibir a través de las respuestas en las preguntas en torno a su formación inicial de pregrado, valoran y comprenden la importancia del ser humano en la fórmula que compone el espacio geográfico, donde emergen disciplinas de geografía humana con sus respectivas áreas de trabajo. Los docentes de historia y geografía enseñan conceptos de la geografía Económica, geografía urbana, geopolítica, geografía ambiental etcétera. Aunque no conceptualizadas en sus discursos propiamente:

Entonces, siento que desde ahí como que me permite también que la geografía se amplíe, como de no quedarse solo en lo geográfico físico, sino que la territorial también permite comprender por qué vivimos en esa comuna, por qué esa comuna funciona así, por qué nuestro liceo municipal funciona de esta forma, qué elementos políticos, públicos, económicos están ahí en tensión, cómo existen relaciones de poder, cómo ocupa el espacio, siento que permite problematizar el espacio desde ahí (...) porque he intentado

apuntar como mucho a dar cuenta de eso. También aquí hay una problemática medioambiental. (CM.m5.E.1.57) (CM.m5.E.1.67)

Los docentes en sus clases, independiente de su tiempo ejerciendo o el tipo de financiamiento del establecimiento educativo donde realizan clases, establecen una tendencia a problematizar los contenidos geográficos en torno a las relaciones de poder que se dan en sociedad, (Foucault, 1969) observables en conflictos territoriales por intereses económicos o medioambientales. Involucrando actores estatales y privados, tales como las juntas de vecinos, en el entendimiento de los estudiantes desde su cotidianidad. Problematizando los cambios en el Paisaje que estas luchas territoriales llevan consigo:

¿Cómo nosotros, a partir de esa actividad económica, podemos entender que el espacio se va configurando de manera distinta? ¡Va cambiando! El paisaje va cambiando: emergen las salmoneras, por ejemplo, dentro de un lago. A nivel de, desde la perspectiva del Lugar, el significado de ese espacio va cambiando para la gente de la zona. Probablemente empiece a llegar público o personas de otros lados a trabajar a este espacio. Los grupos humanos que van llegando van interactuando con este medio y lo van transformando, va cambiando. Te va generando también situaciones problemáticas (CP.m5.E.2.55).

Estamos situados también en una calle bien compleja a nivel nacional, ya somos conocidos: Juanes Larga, que es una calle en la cuna del fentanilo. Entonces, (...) yéndome un poco a la geografía que uno también ve en el Plan y Programa de ciertos proyectos de mejora para el entorno, nosotros lo hemos trabajado a través de el tema de los microbasurales, entonces por ejemplo, cómo las Juntas de Vecinos podrían trabajar en términos de cómo se utilizan los residuos: si es que hay reciclaje y que se fomenta a partir de este (CM.M5.E.1.80).

Siempre parto con alfabetización, geografía, geografía física y todo eso, pero dejo de lado los riesgos naturales porque no me gusta ese concepto. Mi propuesta que yo hice son problemas socioespaciales (CPS.m5.E.2.81).

Los docentes de historia y geografía no solo presentan estos cambios en el paisaje a sus estudiantes desde ejemplos a escala nacional o global, sino también: locales y contextualizados a la cotidianidad escolar del estudiante. Una enseñanza de conocimientos geográficos que pueda ser reflejada en el cotidiano escolar:

¿cómo lo hago desde la geografía? Y ahí un poco, yo creo que los años de experiencia, la conversación con mis propios colegas también, en fin, me fue ayudando a llevar adelante una práctica que tuviese más sentido, que tuviese como el foco puesto en una enseñanza más bien situada (CP.m5.E.2.33).

Y trataría también como de ejemplificar con el espacio como educativo desde el liceo. ¿Quiénes están interactuando dentro del liceo? A partir de la comprensión del concepto de espacio geográfico ¿quiénes interactúan en él? ¿de qué forma, qué rol cumplen? etc (CM.m5.E.1.47).

Permitiendo entender a los estudiantes una de las cualidades del espacio geográfico: su transformación y su configuración intencionada, sino que responde a una interacción entre el medio y la sociedad. Para esto, los docentes utilizan ejemplos cercanos como ríos o cerros para demostrar la dependencia mutua que tiene el ser humano con el espacio y la transformación de este último en torno a la problemática principal tratada en clases, todo esto con el fin de proporcionar a los estudiantes el entendimiento de un espacio cambiante:

Como que aterriza en todo lo que vimos a su realidad. Cómo entonces, se hacen conscientes de como la realidad existente en muchas dimensiones. No sé cómo explicarlo. Yo creo que sería como una pregunta abierta, reflexiva, respecto a hacerse conscientes de cómo la geografía no es azarosa (CM.m5.E.2.63).

Por ejemplo, yo que trabajo en Recoleta, siempre hago la noción con el San Cristóbal, porque lo tenemos muy cerca y es un espacio que las chiquillas ven todos los días. Más allá de la cordillera, o el Mapocho, por ejemplo. Siempre le hago esa relación de cómo ellas se relacionan en cuanto a esos dos espacios más naturales que tienen cerca (CM.m5.E.1.55).

porque absolutamente todo lo que hacemos se desarrolla en un soporte material, que es este espacio geográfico en el que habitamos. Y las formas en que nos relacionamos, cómo nos conformamos como sociedad, van a depender de ese entorno geográfico en el que nos desenvolvemos y cómo ese entorno nos va transformando a nosotros, pero a su vez nosotros lo vamos transformando el entorno (CP.M5.E.1.44).

Como en simple, la relación entre el ser humano y el medio. Así lo explico también para que se entienda. Y claro, ahí ejemplifico siempre, cuando yo lo comprendí también, entendí que nosotros tenemos un lugarcito dentro de los espacios, dentro de lo natural, dentro de no sé, las características que tiene Santiago, que es un valle, que tiene la cordillera. Cómo nosotros interactuamos con esos medios naturales que tenemos (CM.m5.E.1.49).

Recopilando, los docentes en sus clases para abordar estas problemáticas sociales, utilizan diversos ejemplos, sean a escala nacional, internacional, o inclusive desde lo local. Estableciendo que la geografía, como disciplina, nos ayuda a estudiar el espacio en su complejidad, donde diversos actores cambian este espacio de forma intencionada que se reflejan en diversas luchas de poder. De esta manera, los docentes desarrollan en sus clases principalmente 2 habilidades propias de la geografía de orden lógico para el análisis del espacio: las categorías de análisis de territorio y lugar.

Desde el enfoque del territorio, los docentes integran a los actores de la comuna en el debate sobre la constante construcción del espacio y los cambios observables en el paisaje, analizando las intervenciones en el espacio de los organismos estatales y los actores locales: sus diálogos, luchas y disputas. Los docentes, desde el discurso, incentivan los trabajos de investigación que integran directamente al estudiante con la comunidad educativa o barrial próxima al centro educativo a través de entrevistas para saber las perspectivas de los actores dentro del territorio:

Por ejemplo, para mí lo geográfico también tiene que ver con una relación con el territorio, con la comunidad donde se está inserto el liceo. Y eso se hace. Ya que se intenta trabajar conjuntos de vecinos, se intenta integrar a otros sujetos de la comuna, para estar trabajando a la par, en conjunto (CM.m5.E.1.43).

yo ocupo mucho es el concepto del Territorio. Quizás podría partir desde ahí y buscando, por ejemplo, desde la cercanía de los estudiantes, que es muy probable que desde ahí salgan también las respuestas. ¿Qué los hace parte de su territorio? Por ejemplo, son personas inmigrantes, son como el 90% de los estudiantes. Entonces, desde esa idea, quizás problematizar conceptos de la geografía (CM.m5.E.2.55).

Compara el espacio geográfico de donde fuimos al espacio geográfico dentro de tu cuadra, tu calle, tu barrio. Muéstrame la realidad socioeconómica con relación a la realidad socioeconómica también del parque. Contrapone conceptos. ¿Cuáles son? ¿Qué es lo que, dentro de la geografía urbana y la geografía rural? (CPS.M5.E.1.95).

Trataría de hacerlo desde la experiencia misma de los estudiantes. Los estudiantes viven en el territorio, conocen el territorio más inmediato, donde ellos se desenvuelven más cotidianamente, por ejemplo, la escuela o el barrio, y a partir de ahí les preguntaría cuáles son sus formas de asociación y sus formas de ocupación del espacio. Les pediría probablemente que traten de identificar alguna tensión en esa forma de ocupar el espacio respecto de temas como la manifestación de la ciudadanía, cómo se expresa la ciudadanía y cuáles son las luchas que se dan en estos espacios territoriales actuales (CP.M5.E.2.56).

Desde el enfoque de Lugar, a través de la experiencia de los estudiantes, se construye y trabaja la categoría de análisis del Lugar para el entendimiento del espacio geográfico, donde emergen conceptos como *topofilia* y *topofobia* asociados a distintos espacios donde se vivieron experiencias que vinculan afectivamente con ese espacio determinado de forma colectiva o individual (Tuan, 1980). Esto, desde el discurso, es ejemplificado por los docentes a través de la consideración de las trayectorias que los estudiantes realizan en el transporte público para llegar al establecimiento educativo o centros de trabajo, evidenciando en cómo su experiencia en dicho espacio se ve afectada por diversos factores sociales como el género. Vinculación emocionalmente el espacio -sea de forma positiva o negativa- en torno a las experiencias que se puedan vivir en esta, por ejemplo: acoso escolar, discriminación o *bullying* que hayan podido experimentar a lo largo de su trayectoria educativa los estudiantes dentro del centro escolar:

Yo creo que es la categoría más cercana a ellos (El Lugar), porque tiene que ver con sus vivencias propias. Cuando el estudiante ocupa el espacio o lo reflexiona a partir de esta categoría, le permite hablar del vínculo que tiene con los espacios y de los vínculos emocionales que posee con el espacio. Hay espacios que ellos evitan en este colegio y que son lugares donde han tenido situaciones complejas o han vivido bullying o algún tipo de inseguridad, y eso es una forma distinta de comprender el espacio porque son capaces de relacionar la memoria con la emoción y al mismo tiempo con la ocupación del espacio (CP.M5.E.2.72).

De hablar de los trayectos, pero para entender que las mujeres ocupamos el espacio de distinta forma a la que lo ocupamos los hombres. Entonces, por ejemplo, ahí yo hablé del trayecto que realiza cada una. Les hice hacer como una construcción espacial, entre comillas, en una hoja de papel. Y él como ya ¿qué metro tomas? ¿Por qué calle caminas? (...) ¿Por qué podrías hacer otro recorrido? ¿Por qué no lo haces? No profe, porque este es más corto, o porque esta calle es más transitada. O no, yo no ocupo micro porque una vez me acosaron en la micro. Entonces ahora solo me muevo en metro, pero me demoro más. O evito usar el metro como en otra punta, porque ya me han pasado situaciones donde siento que voy con falda y me miran más (CM.m5.E.1.71).

Un elemento en común y movilizador de los contenidos abordados en las clases de geografía por los profesores, es la estructuración y movilización de conocimientos en una clase a través de metodologías de pregunta y respuesta. De estas preguntas se hace presente una tendencia sobre preguntas de identificar y reconocer elementos en el espacio dentro de las experiencias del estudiante para entender conceptualmente las categorías de análisis del espacio Territorio y Lugar. De esta manera, siendo el profesor comúnmente el movilizador de los conocimientos geográficos en los estudiantes, conceptualizando elementos del espacio desde la academia:

Y trataría también como de ejemplificar con el espacio como educativo desde el liceo. ¿Quiénes están interactuando dentro del liceo? lo territorial también permite comprender por qué vivimos en esa comuna, por qué esa comuna funciona así, por qué nuestro liceo municipal funciona de esta forma (...) ¿qué elementos políticos, públicos,

económicos están ahí en tensión? ¿Cómo existen relaciones de poder? ¿Cómo ocupa el espacio? (CM.m5.E.1.47) (CM.m5.E.1.57).

Luego de eso, una vez que esa idea quede clara, como la parte ya más desarrollo, me gustaría traer como a colación, por decirlo, ejemplos de desastres naturales en Chile, en qué consistieron y cómo fueron afectados. ¿Cómo fue afectada la población chilena? (...) De qué forma podemos hacer que la población se vuelva más consciente del hecho de que tenemos que estar preparados para una posibilidad de un fenómeno natural que va a ocurrir siempre (CPS.m5.E.1.73).

por qué la región, obviamente la región metropolitana era la región con el mayor ingreso, con casi un millón cuatrocientos mil pesos. Pero, ¿qué pasa, por ejemplo, con la región de Ñuble? Que es la con menor ingreso per cápita, por así decirlo, según la encuesta CASA en 2022, que son casi seiscientos mil pesos. Entonces, ¿qué pasa con esto? ¿Cuáles son las características? (CP.m5.E.1.78).

Se podría ir a los estudiantes que reproduzcan la forma en que se ocupa el espacio o que lo analizan respecto a lo que pasa en el colegio, preguntarles, por ejemplo: ¿qué pasó la última vez que se celebró la Semana de la Diversidad? ¿cuántas personas participaron? ¿dónde hicieron? ¿qué conflictos generó eso? ¿qué tensiones generó? ¿por qué los estudiantes que pegaron carteles buscaron determinados espacios? para que eso se visibilizara ¿por qué lo colocaron en el segundo piso y no en el primero? ¿por qué ese día vinieron vestidos de una forma determinada? (CP.M5.E.2.66).

El profesor de historia y geografía, además movilizar los contenidos de la disciplina a través de la pregunta y respuesta, también utiliza diversos recursos audiovisuales tanto oficiales como no oficiales para entender los problemas sociales a escala global. Por ejemplo, para el desarrollo de una clase sobre los desastres socio-naturales, el docente CPS.m5.E.1 comenta que utilizaría un programa de noticias para ver la reacción de las personas ante terremotos:

Pero que están grabando en un programa de noticias, y justo se muestra como la reacción que tiene el conductor al terremoto como tal, y también videos de cámaras, por

ejemplo, que muestran como el movimiento mismo de la tierra, y la reacción que tiene la población frente a eso (CPS.m5.E.1.81).

Por otra parte, otro docente utiliza medios no convencionales, como por ejemplo: videos blog de personas que cuentan sus experiencias viviendo en el frente de Gaza para demostrar y movilizar contenidos geográficos en torno al lugar y al territorio:

Hay como videos-mapas. Entonces he utilizado uno que habla de cómo, en la Franja de Gaza, cómo se ha ido distribuyendo la población y en qué sectores se ha ido concentrando a medida que han... A medida que han ido avanzando los bombardeos en ese sentido. Utilizo imágenes satelitales también de estas mismas noticias que van mostrando como sectores donde hay servicios de salud, por ejemplo, de cómo se veían hasta hace tres meses y cómo se ven ahora. He mostrado videos como de personas y que en redes sociales ponen como un día en Gaza y van mostrando como, pucha, yo pensé que iba a venir a este lugar pero resulta que lo destruyeron o no sé, yo les contaba, no les mostré eso, pero que yo seguía a una persona que documentaba que eran dos hermanos y uno se muere. Como cosas así. Como bien... Reales (CPS.m5.E.2.77).

En las clases planteadas en las entrevistas se establece una tendencia de los profesores por referirse a la cartografía como método trabajable para el desarrollo del pensamiento geográfico, similar a lo visto en el capítulo anterior, haciendo referencia a que esta herramienta la dominaron desde su formación inicial docente. De esta manera, la cartografía se transforma en el principal recurso utilizado en clases de historia para posicionar a la geografía como una disciplina auxiliar subordinada a entender al sujeto histórico:

Me encantan los mapas, sobre todo. Me encanta hacer mapas. Yo tenía planificado, porque antes de llegar a este colegio me había tocado... De hecho, me tocaba hacer el lectivo de geografía, si no me hubiera cambiado de colegio. Y planifiqué todo en el lectivo de geografía, estaba todo listo y tenía pensado hacer un megamapa (CP.m5.E.1.70).

Lo más importante del principio siempre, contexto temporal y espacial, pos-segunda guerra, como todo el contexto, plan de partición, etc. Y parto siempre como verlo desde un mapa, como ya, cómo podemos ir viendo que este espacio se va construyendo, si desde 1948 a la actualidad cómo ha ido evolucionando la dispersión de la población palestina (CPS.m5.E.2.65).

Trabajamos un plano, porque estoy trabajando en las provincias, porque te digo, yo tengo una obsesión con geografía. Entonces, las chiquillas no entienden que el país se compone de regiones, las regiones se componen de provincias, las provincias se componen de comunas. Y a partir de eso, le hice elegir una provincia, y me buscaron cinco hitos de atractivo turístico, donde pudieran presentarse cómo llegar, cuál es el principal atractivo del lugar, y una breve historia. Entonces, yo no sé si con eso se ilusionaron, pero de verdad tengo una obsesión con la geografía. Entonces, eso mismo, algo parecido, me lo imagino también, vinculado al tema de la entrevista y vinculado a los objetivos que me planteé. Y todo esto está acompañado de imágenes, de elementos que les digo (CM.M5.E.1.97).

Desde el discurso hipotético, la enseñanza del pensamiento geográfico según los docentes de historia y geografía entrevistados se contempla como el manejo conceptual-disciplinar de elementos de la geografía, pero desde el análisis del discurso, también es evidenciable la búsqueda del desarrollo de habilidades para el estudio del espacio desde secuencias lógicas a través de como el territorio o el lugar, así también como el uso de métodos como la cartografía. El desarrollo del pensamiento geográfico en las aulas se manifiesta a través de ejemplos de diversas escalas, problematizándolos en torno a problemas medioambientales o socioeconómicos. Para el trabajo en clases, los profesores de historia y geografía utilizan recursos audiovisuales oficiales como no oficiales, así también, utilizan elementos cartográficos. En conjunto con la dinámica de *preguntas-respuesta* para que el docente movilice los conceptos de la disciplina geográfica, impidiendo aquellas formas de representación espacial que puedan existir en entornos escolares, para desarrollar el pensamiento geográfico.

En este aspecto, la enseñanza de la geografía remite a la idea desarrollada por Copatti (2020) sobre el pensamiento pedagógico geográfico en torno a la capacidad de los docentes de

problematizar un fenómeno cotidiano y tejer una serie de argumentos para su análisis y lectura en clases, utilizando elementos de la disciplina geográfica. Siendo el docente el mediador que piensa como enseñar de manera viable y coherente con el estudiante y su realidad. Pero por otra parte, bajo la ideas de Cavalcanti (2024) en torno de la enseñanza de contextualizada de la geografía en entornos escolares, no se considera en ninguna entrevista métodos de representación espacial fuera de la cartografía.

Teniendo en cuenta esto, se podría suponer que los docentes de historia y geografía articulan sus evaluaciones de forma semejante a su enseñanza -entendiendo como veremos en la próxima sección que conceptualizan la evaluación como etapa final de la enseñanza-. Pero, veremos como lo declarado en la entrevista sobre una hipotética evaluación del pensamiento geográfico cambia rotundamente a lo realmente aplicado en el año académico.

4.2.2 La Enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se articula en torno a la problematización de elementos sociales a través del acontecimiento en situados

Al igual que en la enseñanza del pensamiento geográfico, desde el discurso docente la evaluación es concebida como un proceso que busca articular la experiencia cotidiana del estudiante con la verificación de los aprendizajes esperados. A partir de las respuestas de los entrevistados, desde lo hipotético, los profesores de historia y geografía describen la evaluación no solo como un mecanismo de control de aprendizajes, sino como una experiencia significativa para el estudiantado, capaz de tensionar lo cotidiano y generar nuevas formas de comprensión del aprendizaje. En este sentido, la evaluación del pensamiento geográfico en los estudiantes se configura en torno a un o múltiples acontecimientos a estudiar -entendido como un *hecho* que irrumpe en la normalidad de la experiencia escolar y moviliza los saberes geográficos del estudiante- posibilitando nuevas maneras de pensar el espacio desde aquello que no era objeto de reflexión hacia aquello que se problematiza y estudia:

Que de hecho yo siento que son las evaluaciones que a los chicos les hacen más sentido más que una prueba, evidentemente, que un trabajo así mirándolo a través de su experiencia. Entonces yo creo que, claro, entendiendo que me da esa libertad, yo creo que sería una guía corta, que tenga los datos de información geográfica respecto de

todo lo que analizamos, tenga su mapeo y al final tenga preguntas reflexivas (CM.m5.E.2.72).

Para ejemplificar, los profesores hacen visible una problemática como vimos en la sección anterior -problemas medioambientales o socioeconómicos- a través de representar directamente un acontecimiento en particular, o en su defecto, recrear una situación en que el estudiante deberá desplegarse para acceder al acontecimiento y su estudio. Este apartado guarda importancia debido a que los profesores, desde el discurso, desencadenan el desarrollo y control del pensamiento geográfico en sus estudiantes a través de salidas pedagógicas o trabajos prácticos donde nuevamente aparecen categorías de análisis espacial como territorio y lugar como forma para entender la complejidad el espacio geográfico, sus actores y los diversos actores que este presenta:

a mí me gusta tratar de ser bien variada en cuanto a la propuesta de evaluación ¿ya? y en ese sentido, claro entiendo la importancia de las pruebas y créeme que creo que es muy importante sin embargo en este objetivo yo tengo pensado ,entrevistas que entrevisten ya sea a las juntas de vecinos y como te digo para incorporar en la totalidad del objetivo también personas que tengan otras características ya sean, como te digo pueblos nativos de descendencia ya sea de Mapuches o sea y también el tema de la movilidad reducida o otra discapacidad diferente entonces también queremos abordarlo a través de entrevistas (CM.M5.E.1.84).

Una salida al cajón del Maipo sería espectacular. O una salida a Pirque. Porque tiene todas las condiciones ambas comunas para entregarte toda esa información de flora, fauna, tema de clima, la relación humana, y ellos hacer la contraposición con sus barrios (CPS.M5.E.1.89).

Yo pensaría propuestas didácticas asociadas a este objetivo de aprendizaje que tú me planteas, entre medio se me van yendo algunos recursos, yo principalmente si trabajo con elementos geográficos me gusta idealmente poder ejercer el terreno como una metodología que viene de la Escuela Radical de geografía, que es la que me parece más atinante para este caso, para abordar este objetivo, el terreno, poder sacarlo también

de la sala de clases, entonces si estamos hablando de geografía, vamos, vamos a la ciudad o vamos a observar algún espacio que refleje algún conflicto socioambiental relevante o algún problema vinculado a la segregación socioespacial o a la desigualdad, en fin (CP.m5.E.2.55).

En estos casos hipotéticos, la salidas pedagógicas se configuran como una estrategia didáctica que posibilita evidenciar una problemática a través de un acontecimiento, en el ejemplo que nos entrega el docente CP.m5.E2: 1) se identifica la problemática de segregación socioespacial en contextos urbanos. 2) se planifica una estrategia didáctica para el desarrollo y evaluación del pensamiento geográfico -la salida pedagógica en este caso- 3) se evidencia y se hace visible un o múltiples acontecimientos como podrían ser la construcción de megaedificios en sectores céntricos de la ciudad de Santiago. Dicha construcción de megaedificios adquiere la condición de acontecimiento, en primera instancia, por su carácter cotidiano en la experiencia de habitar la capital, y, en segundo lugar, porque la salida pedagógica permite al estudiantado problematizar su existencia, transformando este *hecho* en un objeto de estudio abordable mediante las herramientas analíticas propias de la disciplina, en este caso, geográfica (Badiou, 2011; Ricoeur, 2004; Žižek, 2016). De esta manera, la evaluación del pensamiento geográfico se hace contextualizada a la realidad del estudiante, fomentando el uso de conocimientos de la disciplina, en este caso, enfocado en los métodos de representación espacial como procesos metódicos de recolección de información espacial a través de entrevistas en el ejemplo del docente CM.M5.E.1 o las salidas a terreno de los entrevistados CPS.M5.E.1 y CP.m5.E.2.

A diferencia de la situación-problema (Dalongeville, 2003; Huber, 2004.), los temas socialmente relevantes (Evans & Saxe, 1996) o de los temas controversiales (Wellington, 1986) revisados anteriormente, el acontecimiento se posiciona aquí como la caracterización de un hecho que estructura el proceso evaluativo, conformando tanto un quiebre primordial de la unidad del pensamiento —expresado en la transición de *antes pensaba* y *ahora pienso*— como una exigencia de rigurosidad metódica que exige la misma disciplina geográfica. Esta rigurosidad se manifiesta en la necesidad de pensar el espacio a partir de los componentes del pensamiento geográfico, permitiendo al estudiantado comprender su espacio cotidiano desde una perspectiva disciplinar (Cavalcanti, 2019, 2024; Copatti, 2020).y no se reduce únicamente

a la exposición de opiniones sobre un fenómeno, al cuestionamiento aislado de un concepto disciplinar o a la valoración subjetiva de un hecho por parte del estudiante.

Pero ocurre un fenómeno no menos interesante, punto clave en esta investigación, ya que **se presenta un contraste entre el discurso del docente y la evaluación propiamente aplicada para reconocer la obtención de saberes geográficos y el desarrollo del pensamiento geográfico**. Debido a la recolección documental de las evaluaciones aplicadas por los docentes de historia y geografía, es posible observar diversas diferencias con respecto a los conocimientos esperados de forma hipotética, y los finalmente evaluados, junto con la estrategia didáctica y el acontecimiento propiamente estudiado para la movilización de aprendizajes en la evaluación.

Esto es observable, a modo de ejemplo, en lo declarado por el entrevistado CM.m5.E.2, quien realiza la siguiente afirmación sobre la forma en que evaluaría el pensamiento geográfico en sus estudiantes:

Como que aterriza en todo lo que vimos a su realidad. Cómo entonces, se hacen conscientes de cómo la realidad existente en muchas dimensiones. No sé cómo explicarlo. Yo creo que sería como una pregunta abierta, reflexiva, respecto a hacerse conscientes de cómo la geografía no es azarosa (CM.m5.E.2.63).

yo creo que quizás lo más idóneo, de hecho, para la clase sería hacer un mapeo. De hecho, no entiendo cómo no se me ocurrió. De hecho, basándome en la clase que hablamos, varios de mis estudiantes, por ejemplo, trabajan hacia arriba. Porque o son asesoras de hogar, o trabajan en la construcción, o etcétera. Un largo etcétera. Entonces podría ser un mapeado de sus experiencia, o sea, de su trayecto, por ejemplo. Eh... Yo creo que podría ir por allí. Sí, yo creo que un mapeado implementaría y desarrollaría el pensamiento crítico. Sí. A través de un mapa mudo, quizás, y que ellos vayan como poniendo lugares de interés, de ahí muy Yi Fu-Tuan, como lugares de su interés, y desde ahí, entendiendo la clase que se había hecho, explicarlo con lo analizado respecto a las diferencias socioeconómicas (CM.m5.E.2.68).

Que de hecho yo siento que son las evaluaciones que a los chicos les hacen más sentido más que una prueba, evidentemente, que un trabajo así mirándolo a través de su experiencia. Entonces yo creo que, claro, entendiendo que me da esa libertad, yo creo que sería una guía corta, que tenga los datos de información geográfica respecto de todo lo que analizamos, tenga su mapeo y al final tenga preguntas reflexivas (CM.m5.E.2.72).

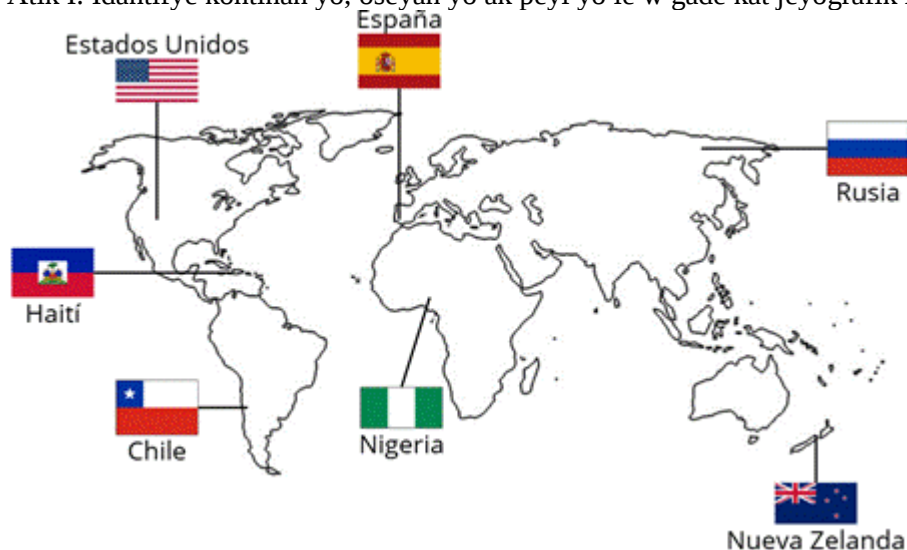
De esta manera, el docente declara la intencionalidad de la evaluación: integrar elementos de la categoría de análisis lugar, fomentando la construcción continua del espacio e inclusive la reflexión en torno a nuestras acciones como individuos en el espacio geográfico. Una evaluación situada, estudiando un acontecimiento con el estudiante por medio de un trabajo práctico, que integre la cotidianidad del contexto escolar y que funcione como hecho movilizador para que se comience a pensar problemáticas socioeconómicas de la ciudad y de cómo ellos pertenecen y se relacionan con esta. En síntesis, el docente presenta un acontecimiento -contextualizado a los estudiantes a través de sus trayectorias en la ciudad- para su estudio riguroso utilizando conceptos, habilidades y métodos propios de la disciplina geográfica. Con la finalidad, de reflexionar en torno a una problemática social mayor en entornos urbanos.

Pero en contraste, la evaluación aplicada en este nivel por el docente CM.m5.E.2 fue una prueba de selección múltiple. Donde el enfoque evaluativo se centra en el los conceptos, desarrollando habilidades genéricas en torno a la identificación de países o continentes. En esta evaluación no es posible definir un acontecimiento en primera instancia, ya que ningún elemento supone la intencionalidad de representar experiencia significativa -ni mucho menos situada- que permita el comienzo de pensar en algún concepto geográfico ni el estudio de un fenómeno espacial -Figura 10-:

Figura N°10: Evaluación de conocimientos geográficos CM.m5.E.2

Ítem I: Identificar los continentes, océanos y países a través de observar el mapa y responde las preguntas (16 pts.)

Atik I: Idantifye kontinan yo, oseyan yo ak peyi yo lè w gade kat jeyografik la epi reponn kesyon yo.



Observa el mapa y responde las siguientes preguntas, en donde **solo una es opción es correcta** / Menm jan ou mande a, men tradiksyon fraz ou a an kreyòl ayisyen:

¿En qué continente está ubicado **Nigeria**? / Nan ki kontinan Nijerya chita?

- a) Asia
- b) África
- c) Oceanía

¿En qué continente está ubicado **Estados Unidos**? / Nan ki kontinan Etazini chita?

- a) América Central
- b) América del Sur
- c) América del Norte

Observa el mapa y rellena las siguientes frases con los continentes u océanos que le corresponda a cada país / Men tradiksyon fraz ou an kreyòl ayisyen:

Las personas de **Nigeria** se bañan en el **océano** _____.

Moun Nijerya benyen nan oseyan

Las personas de **Haití** se bañan en el **océano** _____.

Moun Ayiti benyen nan oseyan

Nota. Fragmento de evaluación EV.CM.m5.E.2. Elaborado por CM.m5.E.2

Otro ejemplo de esta perspectiva se observa en el discurso del entrevistado CPS.m5.E.1, quien plantea una evaluación centrada en la problemática socioeconómica derivada de los desastres sicionaturales. A través de una intervención didáctica que incorpora las experiencias familiares

del estudiantado, el docente visibiliza un acontecimiento: el terremoto de 2010 ocurrido en la zona centro-sur de Chile. Si bien este no se sitúa directamente en el establecimiento educativo ni en el barrio de los estudiantes, sí se ancla en sus experiencias personales —en caso de haberlas vivido— o en las de sus familias. Desde esta base experiencial, y mediante una lectura metódica del fenómeno apoyada en datos cuantitativos, se propone la elaboración de un informe donde se elaboren argumentos orientados a problematizar si el espacio urbano se encuentra preparado para enfrentar un terremoto de gran magnitud:

Entonces, si el desastre natural es algo que se produce en base al impacto que tiene la población, el espacio geográfico es clave. Porque si el espacio está preparado para un fenómeno natural, entonces el espacio, digamos, lo va a manejar de buena forma. Eso como primera cuestión. Otro que sería esencial es que si estamos hablando de terremoto, que entiendan que es un terremoto igual. Que es como un concepto obvio, sobre todo para Chile (CPS.m5.E.1.83).

Quizás sería bueno como la actividad al final, más que sea una pregunta, que sea más como una suerte de informe relacionado con la observación misma. Y al mismo tiempo, sería bueno, a lo mejor también, traerles datos. Datos que sean cuantitativos con respecto a terremotos o las políticas que se han implementado en torno a eso. Y que en base a esos datos, trabajen en un informe que sea más metódico (CPS.m5.E.1.97).

Pero en contraste, las evaluaciones aplicadas por el docente CPS.m5.E.1 dentro de esta unidad, trabajaba las habilidades de reconocer y explicar conceptos de la climatología y geomorfología a través de la realización de un climograma y de una prueba de selección múltiple respectivamente. En ambos casos: el contexto, la problematización de un fenómeno y el acontecimiento como elemento de estudio. Desaparecen como componentes constitutivos de la elaboración de evaluaciones, limitando considerablemente el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes, como vimos en el capítulo anterior, entendiendo la geografía como una disciplina enciclopédica y descontextualizada la cotidianidad escolar donde prima el conocimiento académico-conceptual -Figura 11 y 12-:

Figura N°11: Evaluación elaboración climograma CPS.m5.E.1

Instrucciones:

- En una hoja milimetrada realizar un climograma en base a los datos entregados por la docente

Criterios de evaluacion	Logrado (3 – 2)	No logrado (1 - 0)
El climograma es presentado en buen estado. Sin borrones, ni la hoja se encuentra rota.		
El grafico representa correctamente las precipitaciones y temperaturas		
Todos los ejes, horizontal y vertical se encuentran correctamente representados, con su unidad de medida correspondiente		
Se utilizan colores que permitan la compresión del gráfico. Además, se entrega una simbología correspondiente		
Se identifica el tipo de clima en base al grafico realizado. Además, se explica cómo se determinó la conclusión señalada.		
Se señala una estimación de la ubicación geográfica del lugar (Hemisferio Norte o Sur) explicando en cada caso como se concluyó esa identificación.		
Se explica a profundidad como se llegaron a las conclusiones mencionadas en el análisis		
Se explica cómo se podría desarrollar la vida en el clima identificado. Es decir: El tipo de vegetación, la humedad o sequedad del ambiente, etc.		

Nota. Fragmento de pauta de evaluación Climograma EV.CPS. m5. E1.1. Por CPS.m5.E.1

Figura N°12: Evaluación geomorfología y climatología CPS.m5.E.1

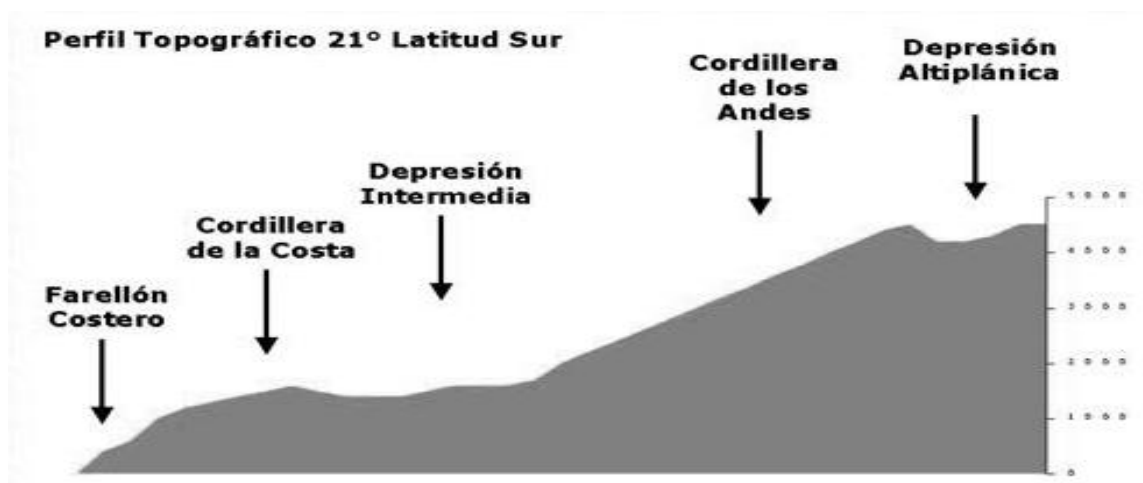
¿Qué caracteriza al fenómeno de El Niño?

- a) Un enfriamiento de las aguas superficiales del océano Pacífico
- b) Un calentamiento anormal de las aguas del océano Atlántico
- c) Un calentamiento anormal de las aguas superficiales del océano Pacífico
- d) Un aumento en la actividad volcánica en el Pacífico

¿Qué son las corrientes marinas?

- a) Vientos que se producen sobre los océanos
- b) Flujos continuos y dirigidos de agua dentro de los océanos
- c) Movimientos de las placas tectónicas submarinas
- d) Olas generadas por mareas

Ítem II. Observa el siguiente perfil topográfico y analiza: ¿A cuál zona natural pertenece? ¿Por qué? Además, selecciona una macroforma y explica como esta se formó. (8 puntos)



Nota. Fragmento evaluación EV.CPS. m5. E1.2. Por CPS.m5.E.1

Para ambas evaluaciones aplicadas, el pensamiento geográfico se evalúa a través de situaciones no acontecimentales, donde el enfoque evaluativo recae principalmente en el manejo de conceptos propios de la geografía y en su correcta aplicación. De estos casos, que no corresponden exclusivamente a los docentes CM.m5.E.1 ni CPS.m5.E.1, se podría pensar que el problema está en enfocar el pensamiento geográfico en los conceptos, ya que estos no permitirían su contextualización. Pero esta idea no podría estar más alejada de la realidad, como

vimos en ambos ejemplos de los docentes anteriores, ambos conceptualizan sus evaluaciones considerando el contexto en primera instancia, para posteriormente plantear el acontecimiento y estudiarlo en torno a un concepto en particular.

Si bien la evaluación EV.CPS.m5.E1.1 del climograma incorpora un criterio orientado a la reflexión y la inferencia sobre las características naturales que podrían presentarse en distintos tipos de clima, este criterio no constituye el eje central de la evaluación. En consecuencia, el dominio conceptual y su aplicación técnica priman por sobre el análisis de fenómenos espaciales o el uso del lenguaje propio de la información espacial, el cual, si bien se encuentra presente, no se configura como el foco principal del proceso evaluativo. Determinando el entendimiento de la disciplina como enciclopédica.

En este sentido, se identifica una tendencia entre los colegios municipales y particular subvencionado en torno al abordaje y estudio del acontecimiento en contextos escolares. Desde el discurso docente, los acontecimientos propuestos para la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se conciben como instancias que involucran la experiencia del estudiante o un trabajo práctico desligado del enfoque académico-conceptual enciclopédico, quebrando el esquema de lo que se espera -la expectativa del estudiante-. A través del acontecimiento, se desarrollarían habilidades y métodos propios de la geografía para el estudio del espacio. Sin embargo, al analizar las evaluaciones efectivamente aplicadas, se observa que estas no incorporan acontecimientos con un carácter movilizador del aprendizaje, retornando a un enfoque evaluativo predominantemente académico-conceptual.

Particularmente en los establecimientos municipales y particulares subvencionados, los docentes de historia y geografía tienden a priorizar en sus evaluaciones la comprensión y el manejo de conceptos geográficos por sobre su contextualización y su vinculación con la experiencia de vida del estudiantado. En contraste, los colegios particulares si bien mantienen el discurso docente de diseñar evaluaciones orientadas al desarrollo del Pensamiento Geográfico a partir del acontecimiento, al analizar los dispositivos evaluativos efectivamente aplicados en estos establecimientos, se evidencia que dicha intención discursiva se mantiene, aplicando finalmente la vinculación de la evaluación con la realidad del estudiante. Esta articulación permite que el hecho utilizado para contextualizar la pregunta o situación evaluativa se aproxime, en mayor medida, a adquirir la cualidad de acontecimiento.

Un ejemplo de esto es el caso del entrevistado CP.M5.E1, quien propone evaluar desde el discurso el manejo de conceptos geográficos a partir de la narración de experiencias personales de los estudiantes, utilizando conceptos propio de la disciplina geográfica. En esta propuesta, el acontecimiento no se construye desde un fenómeno externo, sino desde la experiencia espacial vivida por el propio estudiante, lo que permite articular conceptos disciplinares con su cotidianidad:

Les pediría la narración. De una anécdota. Personal. De alguna historia. Personal. Que dé cuenta. De su condición de espacialidad. Y que utilice al menos. No sé. Tres de estos conceptos geográficos. Pero aplicados correctamente. Que cuente el viaje de las vacaciones. Del verano. O un día común y corriente. En su día cotidiano. Donde se levanta bien al colegio. Pero que en esa narración. Pueda incorporar. Adecuadamente, a lo menos tres de estas categorías (CP.M5.E.1.66).

En este ejemplo, el acontecimiento no es presentado explícitamente por el docente como en los ejemplos anteriores, sino que el docente, establece un instrumento evaluativo que permite al estudiante establecer una experiencia personal que adquiere calidad acontecimental debido a su estudio a través del manejo de conceptos propios de la disciplina geográfica

En la evaluación finalmente aplicada, el docente CP.M5.E1 adapta la propuesta evaluativa descrita en su discurso, materializándola en una pregunta de desarrollo incorporada en una prueba escrita. En este caso, el enfoque evaluativo centrado en el manejo de conceptos geográficos se mantiene coherente, utilizando la experiencia del estudiante brindándole calidad de **acontecimiento** como recurso para contextualizar y aplicar dichos conceptos de manera pertinente. Previamente a la aplicación de esta evaluación, los estudiantes trabajaron con la lectura de un capítulo del libro *Una educación geográfica para Chile*, elaborado por la Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (SOCHIGEO, 2016), lo que permitió profundizar en el estudio metódico y en el uso riguroso de conceptos propios de la disciplina geográfica -Figura 13-:

Figura 13: Pregunta de desarrollo sobre redacción CP.M5.E.1

Ítem II→ Preguntas de desarrollo: Organiza tus ideas y la información que escribirás: puedes hacer esquemas, punteo de ideas, etc., redacta de manera clara y coherente, responde la pregunta, revisa redacción y ortografía. (17 puntos en total)

b-. A partir de lo aprendido a lo largo de la unidad, redacte en un mínimo de media plana, y máximo una plana, alguna historia, anécdota o experiencia personal que permita dar cuenta de su condición de espacialidad. Utilice a lo menos tres de los siguientes conceptos: (12 puntos)

espacio	soberanía	sujeto/a	territorio
paisaje	medio ambiente	colectivo	lugar

CRITERIO	DESTACADO 4 PTS	COMPETENTE 3 PTS	BÁSICO 2 PTS	EN DESARROLLO 1 PTO	PUNT AJE
Construcción de un relato con sustento geográfico	Construye un relato que dé cuenta de alguna historia o situación personal que exprese o evidencie la condición de espacialidad.	Construye un relato referente a una historia o anécdota personal, el cual se vincula con ciertos elementos de la geografía, pero no precisamente con la condición de espacialidad.	Narra una historia o anécdota personal, que no logra establecer vínculos ni relaciones con elementos propios de la geografía.	El texto no logra ser un relato anecdótico o vivencial, sino más bien es una enumeración de situaciones.	
Estructura y redacción	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara y la redacción permite comprenderlo en su totalidad.	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara, aunque hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta es confusa y hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta no logra identificarse y la redacción obstaculiza su comprensión.	
Aspectos formales	La respuesta cumple con los requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de los 3 conceptos.	La respuesta cumple con al menos dos de los siguientes aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 2 conceptos.	La respuesta solo cumple con uno de los aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 1 concepto.	La respuesta no cumple con aspectos formales esperados o estos en su conjunto son deficientes.	

Nota. Fragmento de la evaluación EV.CP. M5. E.1 por CP.M5.E.1

Esta tendencia diferenciadora entre los colegios municipales y subvencionados particulares en contraste a los colegios particulares se profundizará más adelante en la próxima sección de este capítulo, entendiendo que, finalmente, se encuentra una diferencia clave en la consideración contextual y el uso de un acontecimiento para su estudio en las evaluaciones finalmente aplicadas.

Por otra parte, dentro de las evaluaciones aplicadas por los docentes, también es posible observar una tendencia en los tipos de recursos utilizados para acompañar o evidenciar el acontecimiento. Como vimos en la sección anterior, los recursos audiovisuales prevalecen dentro de la enseñanza del pensamiento geográfico, esto se repite de igual forma en los procesos evaluativos desde el discurso, especialmente aquellos recursos que permiten contextualizar fenómenos espaciales

desde un soporte audiovisual para entender la problematización general desde la cual trabaja el docente de historia y geografía. Ejemplo de ello es el uso de noticias oficiales, donde los docentes incorporan videos periodísticos para explicar fenómenos naturales y sus efectos:

pero que están grabando en un programa de noticias, y justo se muestra como la reacción que tiene el conductor al terremoto como tal, y también videos de cámaras, por ejemplo, que muestran como el movimiento mismo de la tierra, y la reacción que tiene la población frente a eso (CPS.m5.E.1.81).

Las evaluaciones realizadas por los docentes incorporación de recursos que permiten ampliar el desarrollo del pensamiento geográfico del estudiante, junto con complementar y visualizar el acontecimiento presentado para su estudio en a través de datos cuantitativos, gráficos oficiales, etc:

(La evaluación) más que sea una pregunta, que sea más como una suerte de informe relacionado con la observación misma. Y al mismo tiempo, sería bueno, a lo mejor también, traerles datos. Datos que sean cuantitativos con respecto a terremotos o las políticas que se han implementado en torno a eso (CPS.m5.E.1.97).

Por otro lado, el uso de cartografías, imágenes satelitales y fotografías se convierte en un recurso clave y principal utilizado por los docentes en sus evaluaciones, que además de ser un recurso para sintetizar y visualizar la transformación espacial, permite comprender distintos fenómenos del espacio vinculados al territorio o lugar, también representa la problemática general abordada en la clase y en la evaluación:

siempre, contexto temporal y espacial, pos-segunda guerra, como todo el contexto, plan de partición, etc. Y parto siempre como verlo desde un mapa, como ya, cómo podemos ir viendo que este espacio se va construyendo (...) por imágenes satelitales, cómo se ha ido transformando el espacio (CPS.m5.E.2.65).

Si vamos a hacer el trabajo con el plano de la situación geográfica de la persona y incorpora lo que nosotros le estaríamos solicitando, ya sea el plano, principales hitos alrededor de la junta de vecinos. Cuál es la situación en cuanto por ejemplo al aseo y

ornato y ahí vendría el tema de ver por ejemplo si es un barrio que se preocupa, si hay contenedores, si hay reciclaje (CM.M5.E.1.91)

ojalá utilizar recursos audiovisuales que nos permitan tener un enfrentamiento hacia el territorio, hacia el Paisaje, más bien visual, y utilizar diversas fuentes, escritas, etcétera, testimonios, noticias, en fin (CP.m5.E.2.55).

No solo el uso de recurso audiovisuales ni cartográficos, sino también el uso de recursos académicos desde lo declarativo pareciera también ser de gran valor en los profesores de historia y geografía cuando se fomentar el desarrollo del pensamiento geográfico a través de las evaluaciones, entendiendo estos recursos como fuentes de información académicas que refuerzan conceptos propios de la geografía como pudimos observar con la evaluación EV.CP. M5. E.1 vista en la Figura 13.

Haría quizás un análisis de fuentes con autores quizás que hablen de qué es el espacio geográfico, cómo lo perciben, cómo lo entienden (CM.m5.E.1.59).

Uno podría preparar una charla, podríamos ver un video o una fuente visual, podríamos analizar fuentes secundarias más académicas (CP.M5.E.2.66).

Pero desde la realidad, pareciera haber un contraste en este último punto, donde por ejemplo el docente CM.m5.E.1, perteneciente a un establecimiento educacional municipal, afirma que usaría un análisis de fuente de autores académicos en torno al término espacio geográfico dentro de su evaluación. Pero en la evaluación aplicada, no se evalúa el uso de fuentes académicas -
Figura 14-:

Figura N°14: Pauta de evaluación fanzine de problemáticas medioambientales CM.m5.E.1

Objetivo de clase: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural.	
Instrucciones: 1. De manera grupal crea una cartografía a partir del análisis de una problemática presente en el liceo.	
CRITERIO	LOGRADO 3 puntos
Relación entre elementos físicos-naturales y las dinámicas de las y los habitantes de un territorio	Explica de forma clara y profunda cómo el clima, relieve o vegetación influyen en las dinámicas de las y los habitantes. Usa ejemplos concretos y relevantes
Contenido	Presenta información completa, precisa y bien organizada. Se nota investigación o conocimiento previo.
Ortografía	El fanzine se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.
Creatividad y diseño	Diseño original, atractivo y con gran creatividad. Usa dibujos, colores, collages o gráficos para apoyar el contenido.
Limpieza	El fanzine se presenta limpio, sin borrones y/o manchas.
Compromiso con el trabajo	El fanzine es presentado en la fecha acordada.
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del fanzine.
Presentación del fanzine	Estudiante presenta el fanzine durante la clase acordada para ello.

Nota. Fragmento evaluación de fanzine EV.CM. m5. E1.2 por CM.m5.E.1.

En contraste, los únicos docentes que afirman desde su discurso, junto con aplicar en la práctica, el uso de fuentes académicas para evaluar el pensamiento geográfico son los docentes de colegios particulares, por ejemplo, el docente CP.M5.E.1, quien solicitó a sus estudiantes leer el texto *La geografía como ciencia integradora y holística*, presente en el libro *Una educación geográfica para Chile* (2016) para responder preguntas de la evaluación -Figura 15-:

Figura N°15: Pregunta abierta: Interpretación CP.M5.E.1

Objetivo de aprendizaje: OA 1→ 1 Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. TEXTO 1: “La geografía como ciencia integradora y holística”
Lee la siguiente cita, interprétala y resignifica con tus propias palabras lo que los autores quisieron decir: (5 puntos) “Todos los fenómenos, hechos o acontecimientos que se configuran como encuentros entre el mundo material objetivo y el mundo subjetivo generan espacios y, por lo tanto, quedan sustanciados a una condición que es denominada frecuentemente “espacialidad”. La Geografía como ciencia integradora y holística en Una educación geográfica para Chile. p. 24

Nota. Fragmento evaluación Prueba EV.CP. M5. E.1 por CP.M5.E.1

El docente CP.m5.E.2, continuando esta tendencia, establece en sus evaluaciones el uso de textos complementarios para trabajar la geografía, si bien como complemento de la historia, se discute la posición de territorio en el acontecimiento expuesto de la Ocupación de la Araucanía -Figura 16-:

Figura N°16: Planificación enseñanza evaluación ocupación de la araucanía CP.m5.E.2

Objetivos de aprendizaje	¿Qué harán mis estudiantes? Estrategias de aprendizaje
TRABAJO PODCAST Desarrollan una reflexión personal crítica vinculada al proceso de Ocupación de la Araucanía y el discurso civilización v/s barbarie subyacente a este. Analizan críticamente las fuentes seleccionadas, planteando un aporte personal sobre las mismas.	La “Ocupación de la Araucanía”. Creación de un Podcast Trabajo en tríos de un Podcast. Se les entregará un conjunto de fuentes asociadas al proceso de Ocupación de la Araucanía. Deberán seleccionar fuentes y levantar una tesis respecto de la problemática de la Araucanía, presentando a lo menos dos argumentos que la respalden, proyectarán las implicancias del proceso al día de hoy. Se destinarán 4 horas de trabajo en clases. Entregarán un informe de avance de las 4 primeras horas de trabajo y luego continúan su trabajo en casa. ENTREGA PODCAST

Nota. Fragmento planificación de evaluación Podcast EV.CP. m5. E.2.1 por CP.m5.E.2

Este fenómeno puede encontrar su respuesta en los proyectos educativos de ambas instituciones educativas particulares, donde, además de declarar un enfoque de excelencia académica, también poseen conexiones con establecimientos de educación superior internacionales (Colegio Pedro de Valdivia Peñalolen, s.f.; Colegio Saint George's College, 2019). Entendiéndose que, desde estos colegios, se espera que los estudiantes continúen su trayectoria académica en estudios superiores, espacio donde la lectura académica se hace relevante en el progreso académico.

Asimismo, emergen recursos digitales y plataformas educativas como herramientas evaluativas complementarias dentro del discurso de los profesores de historia y geografía para evaluar el pensamiento geográfico, especialmente aquellas vinculadas a la gamificación:

Es muy interesante también el tema del uso de plataformas como, no sé, Kahoot o Quizzis, para a través de una forma como un poco gamificadora, enganchar, por así decirlo, y atraer más a los estudiantes (CP.m5.E.1.53).

yo haría que ellos, sobre la base de todo lo que ellos encontraron, recabaran información, me hicieran una clase. Porque quiero desarrollar justamente eso, por la capacidad, como se decía anteriormente, de síntesis, cuando ellos tuvieron que buscar información, primero de recopilar información, a saber qué información es la que realmente le puede servir o no, después seleccionar dicha información, y recién comenzar a trabajar (CM.M5.E.2.94, CM.M5.E.2.98).

Desde el discurso de los docentes, se propone una evaluación significativa, situada para el estudiante. Eso pareciera coincidir con que docentes de colegios particulares aplicaran efectivamente mecanismos evaluativos que permitan contextualizar a la cotidianidad estudiantil evidenciando un acontecimiento que rompa el esquema tradicional del estudiante sobre su entendimiento del espacio o de su percepción de la geografía, sea por ejemplo: salidas pedagógicas o trabajos prácticos que involucren a la comunidad educativa o la experiencia individual del estudiante. Aun cuando las evaluaciones propuestas por estos docentes no coincidieran completamente entre su discurso y su aplicación en el aula, la idea de utilizar una estrategia didáctica para evidenciar un acontecimiento se mantuvo desde lo hipotético a lo práctico en este tipo de establecimientos educativos.

En cambio, los docentes de colegios municipales y particulares subvencionados desde el discurso proponen el uso de un acontecimiento para movilizar efectivamente los conocimientos de la disciplina geográfica, pero pareciera ser observable una tendencia en que estos docentes aplicaron evaluaciones centradas en lo académico-conceptual a través de pruebas estandarizadas sin utilizar ni proporcionar un acontecimiento. Cambiando su intención de realizar la evaluación hipotética planteada en la entrevista por una prueba estandarizada o trabajos prácticos descontextualizados a la realidad escolar o experiencias individuales de los estudiantes, sin utilizar un acontecimiento como eje articulador de los saberes geográficos. La Figura 17 sintetiza de mejor manera los hallazgos observables entre el tipo de evaluación propuesta y la finalmente aplicada:

Figura N°17: Tabla síntesis en contraste de evaluación hipotética y aplicada

Código	Tipo evaluación hipotética	Tipo de evaluación aplicada
Colegio Municipal		
CM. M5. E.2	Presentación	Prueba
CM. M5. E.1	Salida Pedagógica - Trabajo Práctico	NO APLICADA
CM. m5. E.2	Trabajo Práctico	Prueba
CM. m5. E.1	Trabajo Práctico	Trabajo Práctico
Colegio Particular Subvencionado		
CPS. M5. E.2	-	-
CPS. M5. E.1	ABP - Trabajo Práctico	ABP - Trabajo Practico
CPS. m5. E.2	Trabajo Práctico - Juego de	Prueba
CPS. m5. E.1	Trabajo Práctico /Informe	Prueba y Climograma
Colegio Particular		
CP. M5. E.2	Salida Pedagógica	Salida Pedagógica
CP. M5. E.1	Trabajo Práctico /Elaborar Relato	Prueba/ Elaborar relato
CP. m5. E.2	Salida Pedagógica	Trabajo Práctico, Trabajo práctico
CP. m5. E.1	ABP, trabajo práctico	ABP- Trabajo Práctico

Nota. Entrevistado CM.M5.E.1 no pudo realizar la evaluación de la unidad de geografía.

La enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico, tal como se expresa en el discurso de los docentes de historia y geografía, se articula en torno a la problematización de elementos sociales, donde a través de estrategias didácticas, se evidencia un acontecimiento a estudiar. El estudio de este acontecimiento parece ser acompañado de diversos recursos audiovisuales como

fotografías, videos y cartografías. Esta evaluación, que considera el acontecimiento, entiende las experiencias que permiten al estudiantado vincular sus vivencias, territorios y prácticas espaciales con los contenidos curriculares, centrados en su mayoría desde los conceptos del pensamiento geográfico.

Sin embargo, el análisis de las evaluaciones aplicadas revela una tensión entre el discurso docente y la práctica evaluativa. Mientras que en sus narrativas los profesores destacan la importancia de evaluaciones contextualizadas, situadas y experienciales, en los establecimientos municipales y particulares subvencionados predominan instrumentos centrados en lo conceptual y no contextualizados al cotidiano estudiantil, donde el acontecimiento desaparece como articulador del pensamiento geográfico en muchas oportunidades, a diferencia de los establecimientos educacionales particulares, donde la evaluación se piensa desde el contexto, posibilitando la existencia un fenómeno acontecimental para su estudio.

4.2.3 La evaluación del pensamiento geográfico se articula en torno a prácticas metodológicas basadas en el trabajo práctico y en terreno para la solución de problemas

Las evaluaciones aplicadas por los profesores de historia y geografía para catastrar el desarrollo del pensamiento geográfico en sus estudiantes, desde el discurso como vimos en la sección anterior, se estructuran y organizan en torno a una problemática general la cual se expresa a través de un acontecimiento por medio de una estrategia didáctica -refiérase a una salida pedagógica, trabajo práctico o exposición de experiencias colectivas-. Esta evaluación, al igual que las clases, se estructuran a través de preguntas realizadas por docente a través del instrumento evaluativo, donde los estudiantes deben responder según corresponda a diversos elementos del pensamiento geográfico:

Entonces yo creo que, claro, entendiendo que me da esa libertad, yo creo que sería una guía corta, que tenga los datos de información geográfica respecto de todo lo que analizamos, tenga su mapeo y al final tenga preguntas reflexivas que permita que se desarrolle la habilidad de evaluar (CM.m5.E.2.72).

Primero, la construcción de un mapa imaginario, en el cual los alumnos tenían que expresar desde su punto de vista la realidad geográfica de su alrededor. Luego de eso,

hicimos unas lecturas en las cuales se aplicaba conocimiento, análisis, y podían ello incluso, en la última pregunta, me acuerdo que podían teorizar acerca del concepto (CPS.M5.E.1.70).

Cuando yo hice el tema de la flora y fauna de la región metropolitana y cómo fue cambiando y cómo es el impacto socioeconómico de la población de Puente Alto, lo llevé ahí y comenzamos a analizar. Además, esta fundación con la que trabajamos nos entregó microscopios eléctricos, nos entregó un montón de cosas muy entretenidas. La clase salió súper bien, los niños aprendieron de los árboles, aprendieron cómo funcionaba la relación de los animales y después empezaron a hacer una retroalimentación hacia sus barrios, ¿por qué habían desaparecido este tipo de flora, este tipo de fauna? ¿cómo la sociedad había impactado, el hombre había impactado en el mundo ecológico? (CPS.m5.E.1.87).

Estas preguntas y respuestas, desde el discurso, son elementos movilizadores para desarrollar la habilidad de resolución de problemas de un fenómeno espacial representado a través del acontecimiento, que funciona como objeto de estudio científico y riguroso:

Y que también siento que en esa identificación de problemática les podemos hacer pensar en cómo ellas se pueden hacer cargo de este espacio. ¿Cuál es el rol que cumplen ellas? ¿Lo pueden solucionar? ¿De qué forma? ¿Con quién tendríamos que hablar, por ejemplo, para realizar una intervención dentro del liceo? ¿Basta solo con los directivos? ¿O como nuestro liceo es público, también tendríamos que ir a la municipalidad? (CM.m5.E.1.73).

Luego de eso, una vez que esa idea quede clara, como la parte ya más desarrollo, me gustaría traer como a colación, por decirlo, ejemplos de desastres naturales en Chile, en qué consistieron y cómo fueron afectados. ¿Cómo fue afectada la población chilena? (...) De qué forma podemos hacer que la población se vuelva más consciente del hecho de que tenemos que estar preparados para una posibilidad de un fenómeno natural que va a ocurrir siempre, pero que cómo nosotros actuamos y cómo el gobierno actúa frente a esto, es como qué tan desastroso puede ser o no (CPS.m5.E.1.73).

pudo observar, pudo caracterizar, pudo analizar, utilizando los conceptos propios de la geografía, dando cuenta de esas habilidades, pero esas habilidades también se muestran o se explicitan cuando el estudiante tiene la capacidad de, o cuando el estudiante es desafiado a plantear algo distinto. O esos problemas geográficos que nosotros pudimos identificar en un determinado terreno, bueno, que el estudiante piense alternativas de solución (CP.m5.E.2.78).

Sin embargo, independientemente de los años de experiencia docente o del tipo de establecimiento educacional, al analizar las evaluaciones realmente aplicadas, se evidencia una divergencia en el propósito declarado de metodologías evaluativas como la pregunta-respuesta para la resolución de problemas, y su propósito realmente evidenciable en las evaluaciones. Un ejemplo de ello es la evaluación aplicada por el docente CPS.m5.E.2: en su discurso, el profesor señala que trabaja a partir de una problemática general en torno a las migraciones forzadas, donde a través de la incorporación de un juego de rol, visibiliza un acontecimiento de migraciones forzadas en medio oriente para que los estudiantes propongan soluciones a un problema espacial complejo. No obstante, en el instrumento evaluativo aplicado -Figura 18-, aunque efectivamente se plantea una problemática general que visibiliza un fenómeno espacial como el apartheid o la guerra en Palestina, la evaluación se centra principalmente en el análisis de estos fenómenos para comprender la construcción del espacio geográfico, sin avanzar hacia la formulación de soluciones por parte del estudiante:

Que tiene que investigar sobre no sé qué cosa y los alumnos tenían que actuar esto, entonces ellos, eran varias clases, porque pasaban como haciéndolo un mapa y todo, como según lo que habíamos visto, de alfabetización básica, como los elementos de un mapa, leyendas, etcétera, y ellos hacían este mapa, después tomaban otra clase como para preparar esto y después lo presentaban, entonces los tipos como que se posicionaban así como que ellos eran un periodista y se ponían como elementos característicos y trabajaban con su mapa, entonces decía, como no, entonces ellos se van a mover hacia acá, porque en verdad el caso que tienen que resolver es donde puede haber un corredor humanitario, entonces no, se van a tener que ubicar por acá, entonces se contextualizaban tanto en el tiempo como en el espacio (CPS.m5.E.2.99).

Figura N°18: Pregunta de desarrollo: argumentación sobre Apartheid del docente CPS.m5.E.2

A partir de los contenidos de clase y la imagen, crea dos argumentos con evidencias para defender o refutar la siguiente afirmación: "El apartheid sudafricano fue un sistema que separó y definió claramente las áreas de vivienda y movilidad de diferentes grupos étnicos, lo que en última instancia ayudó a mantener el orden en un país multicultural."

Fuente 1

Imagen actual de los barrios Msawawa y Cedar Creek, Johannesburg



Fuente 2

“Las cicatrices del apartheid son profundas y han dejado un legado de segregación, discriminación y desigualdad. Prueba de ello son las claras disparidades económicas del país. Un informe del Banco Mundial sobre la desigualdad en África Meridional elaborado en 2022 otorgaba a Sudáfrica la triste distinción de ser el país más desigual del mundo. En el informe se indicaba que el 80 % de la riqueza del país estaba en manos del 10 % de la población. Y es la población negra la que más encaja en la categoría de los más pobres. El informe culpa directamente a la raza de las disparidades de ingresos. "El legado del colonialismo y el apartheid, arraigado en la segregación racial y espacial, sigue reforzando la desigualdad", según el informe”
Naciones Unidas (2024). Treinta años después, Sudáfrica sigue desmantelando el racismo y el legado del apartheid.

Fuente 3
“Solo no
europeos
, solo
europeos”



Nota. Fragmento evaluación EV.CPS.m5.E.2 pregunta de desarrollo por CPS.m5.E.2

En el ejemplo anteriormente visto, si bien la evaluación tanto desde el discurso como la finalmente aplicada no involucran el contexto del estudiante ni su cotidianidad. Es necesario volver a entender que el carácter acontecimental que puede adquirir un hecho depende de 2 principales puntos: 1) Un quiebre del ontológico del ser -personal o colectivo-, y 2) su necesario estudio para generar este cambio de pensamiento (Ricoeur, 2004; Badiou, 2011; Žižek, 2016). Esto es logable a través de la intervención docente, quien conecta a través de una intervención didáctica el problema espacial con la cotidianidad del estudiante con la intención final de lograr que el estudiante sea consciente de su espacio, y que en ultima instancia, pueda cambiarlo (Cavalcanti 2024; Copatti, 2020), otorgándole a un hecho el estudio metódico propio de la disciplina, convirtiéndolo en un acontecimiento. Dicho esto, desde el discurso el docente CPS.m5.E.2 plantea la resolución de problemas involucrando al estudiante -a través del juego de rol- en el problema espacial evidenciable con el acontecimiento para la resolución de un problema espacial, a diferencia de la evaluación propiamente aplicada, donde el hecho es tratado más como un problema socialmente relevante (Dalongeville, 2003; Huber, 2004) debido al principal enfoque en el cuestionamiento de subjetividades en torno a un concepto: el apartheid.

Debido a esto, la evaluación pierde su propósito de formación ciudadana en torno al cambio del espacio, conservándolo solo en su lectura.

En el ejemplo anteriormente analizado -Figura 18-, si bien la evaluación —tanto desde el discurso docente como en su aplicación efectiva— no incorpora directamente el contexto ni la cotidianidad del estudiante, resulta necesario recordar que el carácter acontecimental que puede adquirir un hecho no depende exclusivamente de su cercanía pasiva con la experiencia del estudiantado, sino que esta cercanía puede ser establecida por el docente. En este sentido, un hecho puede constituirse como acontecimiento en la medida en que cumpla con dos condiciones fundamentales: 1) generar un quiebre en la dimensión ontológica del ser, ya sea a nivel personal o colectivo, y 2) requerir un estudio metódico que posibilite dicho cambio de pensamiento (Ricoeur, 2004; Badiou, 2011; Žižek, 2016). Estas condiciones pueden ser propiciadas a través de la intervención docente, en tanto el profesorado articula, mediante una intervención didáctica, la problemática espacial con la experiencia del estudiante, con la finalidad de promover una toma de conciencia sobre el espacio que habita y, en última instancia, la posibilidad de transformarlo (Cavalcanti, 2024; Copatti, 2020).

De este modo, al otorgarle a un hecho un tratamiento analítico y metódico propio de la disciplina geográfica a través de una estrategia didáctica del docente que permita la cercanía del problema espacial con el estudiantado, este puede adquirir la cualidad de acontecimiento. Bajo esta lógica, desde el discurso el docente CPS.m5.E.2 plantea una evaluación orientada a la resolución de problemas espaciales que involucra activamente al estudiante mediante el uso del juego de rol, situándolo frente a un acontecimiento con potencial explicativo. Sin embargo, al contrastar este planteamiento con la evaluación efectivamente aplicada, se observa que el hecho es abordado principalmente como un problema socialmente relevante (Dalongeville, 2003; Huber, 2004), centrado en el cuestionamiento de subjetividades en torno a un concepto específico —el apartheid—. Como consecuencia, la evaluación diluye su potencial formativo orientado a la transformación del espacio, limitándose mayormente a su lectura e interpretación.

Otro ejemplo es el caso del docente CP.m5.E.1, perteneciente a un colegio particular. En su discurso, el profesor expresa la intención de trabajar mediante proyectos, donde a través de una estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-, visibiliza un acontecimiento cotidiano para la resolución de problemas espaciales. Para ello, señala que su evaluación estaría

orientada a que los estudiantes identifiquen problemáticas dentro del espacio educativo, elaboren partidos políticos ficticios y propongan soluciones, comparando dichas problemáticas con las de distintas regiones político-administrativas de Chile. Sin embargo, al analizar la evaluación efectivamente aplicada -Figura 19- y al igual como vimos en el ejemplo anterior, esta no busca resolver una problemática del espacio educativo. Más bien, se orienta a que los estudiantes evidencien la construcción del espacio a través de una producción artística:

Por ejemplo, yo creo que trabajar en aprendizaje en base a proyectos en educación ciudadana (...) desde mi perspectiva hicimos una actividad de partidos políticos. Ellos tuvieron que crear sus propios partidos políticos sin mucha investigación a profundidad, (...) Pero ligado a eso, ellos tenían que identificar dos problemáticas dentro de su comunidad escolar, dentro del colegio, y de hecho creo que las problemáticas naturalmente están relacionadas. O sea, creo que son temas que vienen muy ligados a las preocupaciones de los estudiantes (CP.m5.E.1.80, CP.m5.E.1.45).

Podríamos modificarla y hacer una identificación de partidos políticos y ubicarlos en distintas regiones del país, por ejemplo. Entonces, ¿cuáles son las problemáticas? ¿Sería el mismo partido político con los mismos principios, valores y problemáticas que un partido político en la Araucanía, por ejemplo, como no en Arica? ¿Qué condicionantes tanto geográficas, humanas, políticas y económicas pueden delimitar el pensamiento de las personas que se agrupan en estos partidos políticos y las problemáticas que identifican? Y así mismo los proyectos que desarrollan para resolver estas problemáticas (CP.m5.E.1.78).

Figura N°19: Instrucciones de trabajo ABP: Intervención del Territorio CP.m5.E.1

Trabajo interdisciplinario Filosofía- Educación Ciudadana. “La identidad y la comunicación democrática como medio y evidencia del fomento de la participación ciudadana a través de la intervención del territorio”

Objetivo General del Proyecto (Filosofía): A partir de la pregunta: ¿En qué condiciones el diálogo puede construir conocimiento colectivo? Se usan herramientas de argumentación y pensamiento crítico a problemas ontológicos y/o epistemológicos presentes en el funcionamiento de su comunidad que permiten o inhiben el desarrollo de la Democracia. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades cívicas, el trabajo

colaborativo y la orientación hacia el bien común, consolidando un aprendizaje significativo y con impacto en su realidad territorial inmediata.

Objetivo General del Proyecto (Educación Ciudadana): Mediante un proceso de trabajo introspectivo, los estudiantes deben comprender la importancia de la identidad personal para la vida en comunidad bajo una sociedad democrática. Comprendiendo que sin identidad individual, la identidad colectiva se ve perjudicada y disminuida, afectando directamente a la comunidad.

I° parte proyecto:

Humberto Giannini, “La reflexión cotidiana” filosofía del colegio como territorio común de sentido y el Coser la Identidad a través de las arpilleras chilenas (Reflexión en dos niveles: Identidad individual - interno- e identidad colectiva.

Trabajo en filosofía “coser la identidad” (semana lu 27 octubre y lu 3 nov)

- Tiempo de la actividad “coser la identidad”: 45 y 45 min de trabajo grupal (dos clases)
- Materiales: Tela 20x20, plumones y/o pintura o análogos. Hilo o lana de colores y aguja grande.
- Tipo de evaluación: evaluación sumativa cof 1.

Pasos a seguir:

Crear un nombre para el grupo, la idea es que sea algo que los represente pero, cuyo contexto se adecúe a una situación pedagógica.

Planificar y diseñar su pañito.

Sistematicidad y rigurosidad del trabajo en clases.

Cuadritos individuales, unidos entre grupo y curso.

Infografía explicando cada pañito y respondiendo una serie de preguntas.

En su grupo, de forma individual dibujar en cuadrados sobre tela de 10x10 cm algo que represente su identidad o parte de ella, o algo que fue importante para construirla.

Deben exponer en una infografía el significado de su cuadrado y luego responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el significado de cada cuadrado? (se responde de manera individual)
2. ¿Cómo se puede conectar los cuadrados de su grupo? (individualidad y comunidad)
3. ¿Cómo la idea de identidad individual se relaciona con la idea de identidad del colegio? (responder comunitariamente)
4. Tomar una foto de los cuadrados ya unidos a los del resto del curso para referenciar su ubicación en el producto final.

Una vez analizados los cuadrados se coserán en el grupo con hilo o lana gruesa, reflexionando como todas las identidades son construidas en conjunto en tanto comparten en la escuela. Finalmente el curso coserá una estructura que puede tener una forma única (...)

Desde el discurso docente, la evaluación de los componentes del pensamiento geográfico -entendidos en este estudio como conceptos, habilidades y métodos propios de la disciplina- se concibe mayoritariamente como un proceso orientado al desarrollo de habilidades y métodos geográficos, más que al dominio conceptual. En las propuestas evaluativas hipotéticas, los docentes de historia y geografía plantean el estudio de uno o múltiples acontecimientos por medio de estrategias didácticas, como dispositivos para la construcción de argumentos en torno a problemáticas espaciales, incorporando herramientas disciplinares como el análisis territorial, la elaboración de cartografías o la realización de salidas a terreno.

Sin embargo, las propuestas evaluativas de los docentes tienden a variar mucho en contraparte al instrumento evaluativo finalmente aplicado. Pero ¿Cómo se refleja esto en la divergencia del enfoque evaluativo de los componentes del pensamiento geográfico entre las evaluaciones hipotéticas y las evaluaciones propiamente aplicadas? Es decir ¿Se mantiene el enfoque a evaluar del pensamiento geográfico entre el discurso a la realidad?

Desde el análisis de ambos enfoques, no parece ser observable una tendencia en los colegios particulares subvencionados y particulares más allá de entregarle una mayor relevancia a los conceptos de la disciplina geográfica en sus instrumentos evaluativos aplicados. Pero cuando analizamos los colegios municipales, la tendencia al cambio es más notable. Si bien, desde el discurso del enfoque evaluativo de los componentes del pensamiento geográfico los docentes buscan el catastro y desarrollo de métodos de la geografía, en las evaluaciones aplicadas se prioriza la evaluación de conceptos o habilidades. A continuación, se presentan 3 tablas -Figura 20, 21 y 22-, cada una representando un tipo de establecimiento educativo, donde se contrasta el enfoque evaluativo de componentes del pensamiento geográfico expresadas en la evaluación hipotética desde las entrevistas, a diferencia de las habilidades de las evaluaciones aplicadas:

Figura N°20: Tabla enfoques evaluativos de las evaluación hipotéticas y aplicadas. colegios municipales

Colegio Municipal				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CM.M5. E.2	identificar, relacionar, contrastar y fundamentar en torno a información de internet Selección y análisis de gráficos demográficos.	Habilidades	Objetivo de la clase: “Distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuraron el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en la justicia social.” (EV.CM. M5. E2) identificar, relacionar, contrastar y fundamentar en torno a información de internet Proponer soluciones a problemas espaciales	Habilidades
CM.M5. E.1	Interpretar información de actores en su uso del espacio Elaboración de cartografía e instrumentos de recolección de información.	Métodos	NO APLICADA	-
CM.m5. E.2	Elaboración de un Mapeo Colectivo	Método	Identificar los continentes, océanos y países a través de observar el mapa y responde las preguntas. (EV.CM. m5.E2)	Concepto
CM.m5. E.1	Identificar, interpretar y argumentar problemas en el espacio local escuela Elaborar propuestas de solución a problemas locales del espacio Elaboración de Cartografías.	Método	Objetivo: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural (EV.CM. m1.E.1.1). Objetivo: Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural. (EV.CM. m1.E.1.2) Identificar, relacionar en escala local.	Habilidades

Nota. Evaluación de docente CM.M5.E.1 no se pudo realizar.

Figura N°21: Tabla enfoques evaluativos de las evaluación hipotéticas y aplicadas. colegios particulares subvencionados

Colegio Particular Subvencionado				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CPS. M5. E.2	NO REALIZADA	—	NO REALIZADA	-
CPS. M5. E.1	Identificar elementos del paisaje y comparar los componentes del espacio y los conceptos geográficos observados en la salida a terreno con la cotidianidad del estudiante, elaborando una bitácora de campo y una cartografía imaginaria.	Método	Objetivo: Promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales, emocionales, motoras y artísticas , a través de la conexión con el entorno natural . Además, busca fomentar la conciencia ambiental y el compromiso con la conservación del medio ambiente, mientras se cultivan relaciones interpersonales positivas y se estimula la motivación por el aprendizaje, el bienestar humano y natural. (EV.CPS. M5.E1) Comparar elementos del Espacio, conceptos geográficos, de la salida con la cotidianidad del estudiante.	Método
CPS. m5. E.2	Identificar, relacionar y analizar información de países en conflicto para argumentar en torno a la resolución de problemas socioespaciales, complementando con el desarrollo de una cartografía	Método	Objetivo: Argumentar por qué el espacio geográfico se construye socialmente en la historia contemporánea. (EV.CPS.m5.E.2) Relacionar, Explicar información espacial, Argumentar postura sobre problema socioespacial. Uso de categorías de análisis Geográficas: Territorio	Concepto - Habilidad
CPS. m5. E.1	Observar y analizar el paisaje y sus incidencias con los desastres naturales, interpretando datos demográficos y diversas cartografías, para elaborar informes metódicos sobre políticas públicas relacionadas con la gestión y mitigación de desastres naturales.	Habilidades	Analizar y explicar cómo las principales macroformas transforman el espacio geográfico, influyendo también en el clima de este. Climogramas, Precipitaciones, Macroformas y Zonas Naturales. (EV. CPS. m5. E1.2) Graficar un climograma en base a datos cuantitativos. (EV.CPS. m5. E1.1)	Concepto - Habilidad

Figura N°22: Tabla enfoques evaluativos de las evaluación hipotéticas y aplicadas. colegios particulares

Colegio Particular				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CP. M5. E.2	Analizar e interpretar utilizando lenguaje Geográfico la construcción del espacio urbano Descripción de paisaje urbano y su posterior análisis según la problemática de desigualdades socioeconómicas en el espacio Recopilación de información en terreno con entrevistas	Método	Analizar e interpretar utilizando lenguaje Geográfico la construcción del espacio urbano Descripción de paisaje urbano y su posterior análisis según la problemática de desigualdades socioeconómicas en el espacio Recopilación de información en terreno con entrevistas	Método
CP. M5. E.1	Interpretar categorías de análisis de la geografía con elementos de la cotidianidad	Habilidad	Objetivo: Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. (EV.CP. M5.E1) Explicar, interpreta información del texto Crear relato que de cuenta la condición de espacialidad	Concepto - Habilidad
CP. m5. E.2	Identificar, interpretar y analizar problemáticas en el espacio Elaboración de Cartografías y Soluciones para los problemas espaciales	Método	Desarrollan una reflexión personal crítica vinculada al proceso de Ocupación de la Araucanía y el discurso civilización v/s barbarie subyacente a este. (EV.CP. m5.E.2.1) Analizan críticamente las fuentes seleccionadas, planteando un aporte personal sobre las mismas. (EV.CP. m5.E.2.1) Relacionar necesidades de las clases sociales con la construcción del Paisaje Relacionar algún invento con la configuración del espacio Relacionar los recursos físicos del territorio chileno con su proceso de expansión Relacionar Luchas Territoriales con la construcción del Espacio Relacionar proceso de expansionismo con Territorio y Frontera geográficos.	Habilidad

CP. m5. E.1	Identificación de manifestaciones de la democracia en espacios urbanos Interpretación y análisis de gráficos y mapas	Habilidad	<u>Objetivo General del Proyecto (Filosofía):</u> A partir de la pregunta: ¿En qué condiciones el diálogo puede construir conocimiento colectivo? Se usan herramientas de argumentación y pensamiento crítico a problemas ontológicos y/o epistemológicos presentes en el funcionamiento de su comunidad que permiten o inhiben el desarrollo de la Democracia. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades cívicas, el trabajo colaborativo y la orientación hacia el bien común, consolidando un aprendizaje significativo y con impacto en su realidad territorial inmediata. (EV.CP. m5.E.1) <u>Objetivo General del Proyecto (Educación Ciudadana):</u> Mediante un proceso de trabajo introspectivo, los estudiantes deben comprender la importancia de la identidad personal para la vida en comunidad bajo una sociedad democrática. Comprendiendo que sin identidad individual, la identidad colectiva se ve perjudicada y disminuida, afectando directamente a la comunidad. (EV.CP. m5.E.1) Relacionar identidad personal y colectiva con el espacio Crear paño e infografía.	Habilidad
----------------	---	------------------	--	------------------

Si bien, los docentes están de acuerdo en que una evaluación significativa y situada que le haga sentido al estudiante es la mejor opción para evaluar. En la práctica esto no ocurre, donde tanto la problemática, el acontecimiento que refleja dicha problemática y la metodología evaluativa cambian a comparación del discurso. Este fenómeno puede entenderse desde diversas aristas, tales como las problemáticas vistas en el capítulo anterior: La falta de conceptos básicos de la geografía por parte del estudiante que impide el desarrollo de habilidades más complejas:

Uno quisiera tocar habilidades duras, trabajar habilidades duras de una, sobre todo en los cursos que yo trabajo, que es tercero y cuarto medio. Pero tú te encuentras con un mundo que no tiene muchas, no han desarrollado muchas habilidades duras. [...] Pero tú te vas a encontrar después que vas a tener que uuuuuh volver muy atrás para empezar a fomentar ciertas cosas. Esa es la realidad de nuestro país, mi amigo. Esa es la realidad de nuestro país (CM.M5.E.2.82).

Otra posible causa de esto es las distintas condiciones de seguridad que implica las salidas pedagógicas en diversos contextos educativos, donde los docentes destacan la intención de

querer variar y poder realizarlas, pero diversos espacios urbanos pueden resultar peligrosos para los estudiantes y los profesores:

El ministerio te lo pide, pero no siempre se puede. Por ejemplo, el ministerio te dice, usted podría salir y recorrer su barrio. Ya, perfecto, uno puede hacerlo, pero corres un riesgo. Ya, entonces, claramente uno se retrotrae un poco a hacer cosas por el tema de los riesgos que puede ocurrir, o sea, de los problemas que pueden pasar. Imagínate llevar 20 alumnos a la Plaza de Puente, a las 1 de la tarde. Chuta, es complicado porque, y si les pasa algo (CPS.M5.E.1.87).

Esto explicaría que los docentes que incorporaron metodologías de salidas pedagógicas o trabajos prácticos de enfoque evaluativo en torno al método sean mayormente de colegios particulares. Los docentes comentan las dificultades que implica su uso para la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico. Entre estas dificultades, destacan especialmente la falta de recursos monetarios y el limitado tiempo disponible para llevarlas a cabo:

Lo llamé, le expliqué, y aceptó conversar con nosotros, entonces, todas esas cosas que parecen simples no son tan simples y se pueden hacer en un colegio como el que yo trabajo, porque el colegio tiene los recursos para dármele a mí, para que yo tenga el tiempo para organizarlo, y al mismo tiempo los recursos económicos es que es necesario gastar algo de plata (...) Ojalá fuera así en todo Chile ¿verdad? Y ojalá que fuera así también con todos los profesores de Chile que tengan interés por enseñar geografía y que entiendan qué tienen que enseñar (CP.M5.E.2.76).

Yo creo que mi experiencia es muy privilegiada, porque yo esto lo evalúo a través de un terreno, entonces evaluarlo a través de un terreno es la mejor forma, porque nosotros salimos a recorrer la ciudad, de hecho hoy día, yo este año no hice tercero medio, que es donde se hace esta actividad, salieron, y van a recorrer Santiago a distintos lugares, entonces imagínate hacer una evaluación, (29:45) donde tú le habláis de tugurización y visitáis un tugurio, o habláis de segregación y vais a un lugar donde la ciudad está segregada, o le habláis de opulencia urbana y van a un lugar donde hay opulencia (CP.M5.E.2.74).

Esta realidad se hizo presente de igual manera con el docente CM. M5. E.1, quien no pudo finalmente llevar a cabo la aplicación de su instrumento evaluativo en el presente año escolar debido a falta de tiempo y recursos, no concretando la salida pedagógico con enfoque en intervención en el territorio que tenía planeada. Estas condiciones de privilegio que poseen algunos establecimientos educacionales particulares también podría dar respuesta a la particularidad de instrumentos evaluativos aplicados por los docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados, donde si bien desde el discurso docente se mencionan diversos métodos propios de la disciplina geográfica para desarrollar y evaluar el pensamiento geográfico, en la práctica se observa una tendencia a recurrir a pruebas estandarizadas, entendidas como una alternativa más segura y rápida ante todos los obstáculos que atraviesan los docentes en las escuelas -Figura 17-.

Finalmente, a lo largo de este capítulo fue posible evidenciar la existencia de un contraste entre el discurso de los docentes con la aplicación real de los instrumentos evaluativos, viendo divergencias tanto en: el estudio de uno o múltiples acontecimientos para su estudio, el tipo de evaluación aplicada y el enfoque evaluativo desde elementos del pensamiento geográfico

Cabe destacar y aclarar que, los cambios no son intrínsecamente malos ni definen de ninguna manera el profesionalismo del docente, esta investigación al realizarse en el presente año académico, y dentro de la complejidad que representan los establecimientos educacionales junto a sus contextos particulares, encuentra solo respuestas descriptivas y formula ideas en torno los entrevistados, el análisis crítico del discurso y lectura de los dispositivos evaluativos.

4.3 La evaluación escolar de la geografía se estructura en torno a evaluación sumativa cuantitativa

Una de las concordancias entre el discurso y lo aplicado en las evaluaciones del pensamiento geográfico planificadas por los docentes de historia y geografía es la estructuración en base a una evaluación de tipo sumativa y cuantitativa.

Desde el discurso, los docentes reconocen que las evaluaciones tipo prueba carecen del alcance para evaluar habilidades y métodos propios de la geografía, comentando que su uso no puede fomentar el desarrollo de habilidades de mayor complejidad, que no son efectivas para

comprobar el aprendizaje individual del estudiante ni tampoco motiva a los estudiantes para aprender geografía.

Pero no pruebas, muy poco pruebas, no, no, no, porque la prueba a veces basta con se copien, a no ser que sea un ensayo, que ahí tiene otra característica, y otra cosa, y ahí ya en un ensayo yo evalúo derechamente habilidades duras, habilidades duras de hecho (CM.M5.E.2.96).

Que de hecho yo siento que son las evaluaciones que a los chicos les hacen más sentido más que una prueba, evidentemente, que un trabajo así mirándolo a través de su experiencia (CM.m5.E.2.72).

Aun así, como quedó demostrado en la sección anterior, pareciera ser que la prueba es la alternativa utilizada por los docentes para evaluar el desarrollo del pensamiento geográfico, si bien, estas pruebas mantienen el enfoque para evaluar habilidades o métodos de la disciplina para algunos tipos de instituciones. Estas, siguen manteniendo secciones de selección múltiple que no permiten el análisis de respuestas ni los matices de las respuestas de los estudiantes, utilizan un sistema cuantitativo para estandarizar las respuestas de los estudiantes, el puntaje, que finalmente determina una clasificación -Figura 23, 24 y 25-.

Figura N°23: Pregunta de selección múltiple de Identificación CM. m5. E.1

¿Qué océano está en las costas de Chile? / Ki oseyan ki sou kot Chili yo?

- a) Océano Atlántico
- b) Océano Pacífico
- c) Océano Índico

Nota. Fragmento evaluación EV.CM. m5. E.1 pregunta de selección múltiple por CM. m5. E.1

Figura N°24: Pregunta de selección múltiple de Explicación CPS. m5.E.1

¿Cómo se presentan las planicies litorales en la Zona Central del país?

- a) Son más anchas y continuas que en el Norte, con mayor presencia de áreas aptas para asentamientos humanos, agricultura y desarrollo portuario.
- b) Mantienen las mismas características que en el Norte Grande: estrechas, abruptas y con escasa importancia económica.
- c) Están completamente ausentes, reemplazadas por la prolongación de la Depresión Intermedia hacia la costa.
- d) Forman extensas superficies de origen volcánico, asociadas a erupciones recientes de la Cordillera de la Costa.

Nota. Fragmento evaluación EV.CPS.m5.E.1.2 pregunta de selección múltiple CPS. m5.E.1

Figura N°25: Pregunta de selección múltiple de Recordar CP. M5.E.1

Desde la perspectiva de la geografía humana, es posible afirmar que el espacio geográfico, corresponde a:

- a) Los fenómenos espaciales que se encuentran en la superficie terrestre.
- b) El soporte de la vida cotidiana y de las relaciones sociales.
- c) El medio natural que sirve como soporte para los fenómenos espaciales.
- d) Las expresiones culturales de las relaciones entre diversos grupos sociales.

Nota. Fragmento evaluación EV.CP. M5.E.1 pregunta de selección múltiple por CP. M5.E.1

Por otra parte, cuando es necesario, los instrumentos para calificar cuantitativamente utilizados para catastrar el pensamiento geográfico en los estudiantes desde el discurso y la práctica parecen coincidir independiente de los años ejerciendo de los docentes y del establecimiento educativo en donde ejercen -refiéranse por ejemplo a las pautas y rúbricas-. Los docentes de historia y geografía entienden la rúbrica o las pautas de cotejo como el instrumento evaluativo de preferencia para medir los aprendizajes esperados medibles por una puntuación. Ya que estas permiten identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes entendiendo la amplitud de lo que requiere una evaluación que implique un trabajo práctico o una salida pedagógica:

Rúbricas con criterios de evaluación, que es lo que generalmente utilizo, y que da más posibilidad de identificar qué es lo débil, por ejemplo, o qué falta reforzar, qué hay que mejorar. Con criterios de, por ejemplo, está logrado, medianamente logrado, por

mejorar. Siento que permite cómo identificar más en esa amplitud de lo que es una evaluación (CM.m5.E.1.77).

en la cual ellos tenían que hacer una bitácora al estilo de los exploradores del siglo XIX, donde tenían que relatar en forma de memoria todo lo que ellos habían hecho, poniendo énfasis en lo que a ellos les había impactado, y haciendo dibujos, mostrando caminos, como ellos venían en el camino, una pequeña bitácora de unas 10 o 20 hojas. Y eso nosotros les entregamos una rúbrica, cuando les entregamos esta guía, les entregamos una rúbrica para evaluarla (CPS.M5.E.1.91).

Yo creo que una escala de apreciación. La verdad. Como el criterio. Si utiliza. Los conceptos. La cantidad que se le solicitan. Si el relato da cuenta. De la condición de espacialidad. Para cada uno de los conceptos. Si está. Aplicado. Correctamente. Dentro del relato. Y desde su significado. Como categoría de análisis. De la disciplina geográfica (CP.M5.E.1.70).

Las rúbricas así mismo, no solo se utilizaron para los trabajos prácticos ni las salidas a terreno, sino también para guiar al estudiante sobre la respuesta esperada dentro de las preguntas de desarrollo en las pruebas estandarizadas aplicadas por los docentes -Figura 26 y 13:

Figura N°26: Pregunta de desarrollo relación Apartheid y Israel-Palestina CPS.m5.E.2

A partir de los dos casos anteriores (Israel–Palestina y el apartheid sudafricano), y utilizando los conceptos clave de territorio, lugar, actores sociales, poder y redes, junto con la interpretación de las fuentes entregadas, explica:

¿Por qué el espacio geográfico es una construcción social?

Aplica los 5 conceptos anteriores, y al menos dos fuentes, para fundamentar tu respuesta

Criterio	Descripción	Obt	Total
Introducción	Desarrolla una introducción que busca dar una respuesta inicial		1
Fundamentación	Presenta una fundamentación clara, aplicando correctamente los 5 conceptos solicitados (5 puntos), y utilizando al menos dos de las fuentes anteriores (2 puntos), interpretándolas (4 puntos)		11
Conclusión	Cierra su respuesta retomando su afirmación inicial		1
Coherencia y cohesión	La respuesta se presenta en forma coherente y cohesionada, sin ambigüedades o ideas sueltas.		1
Total			14

Nota. Fragmento evaluación EV.CPS. m5.E.2 Pregunta de desarrollo con pauta asociada por CPS.m5.E.2

Figura 13: Pregunta de desarrollo sobre redacción CP.M5.E.1

Ítem II→ Preguntas de desarrollo: Organiza tus ideas y la información que escribirás:

puedes hacer esquemas, punteo de ideas, etc., redacta de manera clara y coherente, responde la pregunta, revisa redacción y ortografía. (17 puntos en total)

b-. A partir de lo aprendido a lo largo de la unidad, redacte en un mínimo de media plana, y máximo una plana, alguna historia, anécdota o experiencia personal que permita dar cuenta de su condición de espacialidad. Utilice a lo menos tres de los siguientes conceptos: (12 puntos)

espacio	soberanía	sujeto/a	territorio
paisaje	medio ambiente	colectivo	lugar

CRITERIO	DESTACADO 4 PTS	COMPETENTE 3 PTS	BÁSICO 2 PTS	EN DESARROLLO 1 PTO	PUNT AJE
Construcción de un relato con sustento geográfico	Construye un relato que dé cuenta de alguna historia o situación personal que exprese o evidencie la condición de espacialidad.	Construye un relato referente a una historia o anécdota personal, el cual se vincula con ciertos elementos de la geografía, pero no precisamente con la condición de espacialidad.	Narra una historia o anécdota personal, que no logra establecer vínculos ni relaciones con elementos propios de la geografía.	El texto no logra ser un relato anecdótico o vivencial, sino más bien es una enumeración de situaciones.	
Estructura y redacción	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara y la redacción permite comprenderlo en su totalidad.	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara, aunque hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta es confusa y hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta no logra identificarse y la redacción obstaculiza su comprensión.	
Aspectos formales	La respuesta cumple con los requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de los 3 conceptos.	La respuesta cumple con al menos dos de los siguientes aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 2 conceptos.	La respuesta solo cumple con uno de los aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 1 concepto.	La respuesta no cumple con aspectos formales esperados o estos en su conjunto son deficientes.	

Nota. Fragmento de la evaluación EV.CP. M5. E.1 por CP.M5.E.1

La rúbrica y pauta de cotejo como instrumento evaluativo también es concebido como un recurso de protección para los profesores, donde se establece de forma clara los criterios establecidos para evaluar, tanto para que el estudiante tenga conocimiento de su proceso evaluativo, como también ser un instrumento de defensa en caso de alegaciones por la calificación:

Soy fan de la rúbrica. O yo creo que quizás podría ser un poquito más abierto con una escala de apreciación, quizás. No, yo creo que evaluar una rúbrica, puede ser. Sí, me gusta hacer rúbricas para todo. Bueno, quizás sea un poco una entrevista, pero en los colegios públicos es una cosa que tenis' que hacer. O sea, puede ser porque es como tu base de todo. ¿Por qué me pones esa nota? Yo creo que una rúbrica. Puede ser una rúbrica (CM.m5.E.2.74).

Tendrías que usar una rúbrica, sí. De hecho, yo utilizo para todo rúbrica, porque ahí te resguardas tú también po (...) porque de repente puede haber alguna crítica, o un apoderado medio quisquilloso. Señor, aquí está la rúbrica. A su hijo se le entregó con bastante antelación, aquí están los puntos que se evaluaron. ¿Me entiendes tú? Entonces te resguardas tú también, y resguardas al joven. Al estudiante (CM.M5.E.2.100).

Este último punto representa una marcada tendencia en el hecho de que cada una de las evaluaciones aplicadas por los docentes de historia y geografía implicaban una calificación cualitativa para entender el nivel de aprendizaje del estudiante. Pero desde el discurso, solo los entrevistados de los colegios Particulares introdujeron la idea de una evaluación formativa a su discurso, entendiendo su valor dentro de la educación e inclusive entendiendo la evaluación no como el paso final del proceso de aprendizaje, sino también como elementos clave y permanente dentro de este proceso:

Pero me gustaría como masificar la idea de que no siempre la actividad significativa es la que lleva a la calificación o a la evaluación sumativa. Creo yo que las evaluaciones de proceso, formativas, también son fundamentales, pero el tema es convencer a los estudiantes de hacer algo sin el rigor de una nota o una calificación.(...) Yo instauraría una dinámica mucho más de procesos, porque las habilidades, los hábitos y los conceptos se trabajan más en proceso que en instancias, creo yo (CP.m5.E.1.80).

En ese caso me convence más la de la salida de terreno, creo que el juego de roles puede quedar más como una evaluación de carácter formativo, que también hay que darle un espacio necesario dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (CP.m5.E.2.76).

Entendiendo la evaluación no necesariamente desde un proceso rígido y estructurado, como lo son las rúbricas, sino un proceso que dependen de igual manera del criterio y *expertis* docente en su área para evaluar procesos de aprendizaje a través de la evaluación de conductas, respuestas y actitudes entregadas por los estudiantes en clase

No, yo creo que en ese sentido el criterio del profesor es una muy buena herramienta, pero creo que no es la herramienta. Lamentablemente, por temas de tiempo, motivaciones, carga laboral, etcétera, termina siendo una de las principales herramientas evaluativas (CP.m5.E.1.82).

La enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico, sigue manteniendo una inercia mantenida por los docentes en torno a los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes y el entendimiento de la evaluación como proceso culmine del aprendizaje del estudiante. De estos procesos, si bien desde el discurso se propone la evaluación de habilidades y métodos propios de la disciplina geográfica, en rigor los conceptos parecieran tener una importancia base a la hora de evaluar, donde la rúbrica se plantea como el instrumento clave para calificar al estudiante a partir de una puntuación numérica. De esta manera, la enseñanza y evaluación del pensamiento geográfico se configura dentro de una evaluación sumativa cuantitativa.

4.4 La evaluación escolar del pensamiento geográfico a través del acontecimiento para el desarrollo de propuestas de solución o argumentos en torno a problemáticas sociales por medio de métodos propios de la geografía

En esta sección se utilizará la matriz de situaciones evaluativas del pensamiento geográfico a través del acontecimiento propuesta anteriormente para clasificar los instrumentos evaluativos de los docentes de historia y geografía. Para este fin, se realizarán dos fases de sistematización: La primera, constaría de la clasificación de la evaluaciones de los docentes desde el discurso hipotético; y la segunda, que constaría de la clasificación de los instrumentos evaluativos

recolectados en la recolección documental de las evaluaciones aplicadas en sus respectivas aulas.

4.4.1 Fase discursiva: La evaluación del pensamiento geográfico a través del estudio del acontecimiento para la elaboración de argumentos en torno a problemáticas espaciales o para la propuesta de soluciones

En primera instancia se presenta la clasificación de los docentes y sus instrumentos evaluativos dentro de la matriz según la exposición hipotética de sus evaluaciones.

Figura N°27: Matriz de situaciones evaluativas del Pensamiento Geográfico a través del Acontecimiento. Fase discursiva

Componentes del acontecimiento			
Componentes del pensamiento geográfico	Pérdida de unidad primordial de pensamiento	Rigurosidad metódica y científica en el desarrollo de argumentos	Contextualización situada en torno a la resolución de problemas
Conceptos	Resignificación conceptual disruptiva	Resignificación conceptual con rigor metódico para la argumentación de ideas	Resignificación conceptual de problemas situados y su resolución
		CP. M5. E.1	
Habilidades	Lectura disciplinar de fenómeno espacial disruptivo	Lectura disciplinar metódica de fenómeno espacial para la argumentación de ideas	Lectura disciplinar de fenómeno espacial cotidiano para la resolución de problemas
		CM. M5. E.2	CPS. m5. E.2 CP. m5. E.1
Métodos	Representación de información espacial disruptiva	Representación metódica de información espacial para la argumentación de ideas	Representación de información espacial cotidiana para la resolución de problemas
		CM. m5. E.2; CPS. m5. E.1; CP. M5. E.2; CPS. M5. E.1	CM. M5. E.1; CM. m5. E.1; CP. m5. E.2

Nota. Basada en: Cavalcanti (2000, 2019, 2024), Copatti (2020), Rabelo (2010^a, 2010b, 2021 et.al), Ricoeur (2004), Badiou (2011), Ricoeur (2004), Žižek, (2016) Castellar, Garrido & De Paula (2022) y Zabala (2000).

Desde el discurso pareciera existir 2 tendencias por los profesores a enfocar sus evaluaciones del pensamiento geográfico. Desde ambas tendencias pareciera priorizarse el enfoque evaluativo en torno a los métodos propios de la geografía y su lenguaje: Una de estas utiliza los acontecimientos contextualizados a la realidad estudiantil para la resolución de problemáticas espaciales, mientras que el otro utiliza el acontecimiento para ser estudiado por los estudiantes con rigurosidad científica con el fin de desarrollar argumentos de problemáticas espaciales.

4.4.1.1 La evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento desde la Representación de información espacial cotidiana para la resolución de problemas

Dentro de la matriz, existe una marcada tendencia por los docentes trabajar el acontecimiento contextualizados para la resolución de problemas a través del desarrollo de métodos y Lenguajes propios de la geografía, por ejemplo, el docente CP.m5.E.2, quien cuestiona en primera instancia el posicionamiento de los profesores para enseñar la geografía, comentando que hace falta que los estudiantes piensen en nuevas perspectivas y soluciones de problemas espaciales para cambiar su entorno:

Que tenemos, porque muchos profes podemos situarnos desde una concepción crítica, en fin, de que sí, que hay que abordar problemas sociales, etcétera, que eso también me pasa a mí en todo caso, como que, n. Pero nos quedamos mucho en eso, en el diagnóstico y en el análisis de una situación problemática, y le damos poco espacio a los estudiantes para que ellos piensen alternativas de cambio, piensen alternativas de futuro, distinto, en algo tan relevante como es la configuración del espacio (CP.m5.E.2.78).

El docente CP.m5.E.2 plantea la Salida a Terreno como el acontecimiento para el estudiante, donde diversas problemáticas espaciales, referido a lo urbano, son evidenciadas por lo mismos estudiantes a través de la relación de diversos actores en el espacio, desde el análisis del discurso del docente, la gentrificación en los espacios urbanos podría ser una de estas problemáticas a tratar. El docente busca que los estudiantes propongan soluciones a este tipo de problemáticas, entendiendo que, estas soluciones deben estar posicionadas en el espacio cotidiano y que sean realistas al contexto donde se viven. Posicionando el rol final de la geografía como formadora de ciudadanos:

Iría más en esa línea que solamente en el análisis y observación del terreno, sino que el terreno permita que los estudiantes, bueno, a partir de estos problemas que estamos observando en la configuración del espacio, bueno, ¿qué es lo que hacemos? ¿Cómo enfrentamos esta problemática? ¿Cómo lo enfrentamos teniendo en cuenta los actores que están incidiendo? Sea los vecinos, la comunidad que habita este espacio, sea la comuna, el municipio, sea el sector privado que está incidiendo ahí. O la inmobiliaria, lo que sea, digamos. ¿Qué proponemos? ¿Qué proponen los estudiantes? Y eso nos lleva también, paralelamente, a trabajar muy fuertemente desde la ciudadanía, o a fortalecer la vocación para la ciudadanía. Sí, yo creo que por ahí iría el enfoque de la evaluación (CP.m5.E.2.78).

Por otra parte, el docente CM.M5.E.1 al pensar en una evaluación del pensamiento geográfico, comienza estableciendo una problemática central en torno a la relación medioambiental de los distintos actores de la comuna donde se encuentra el centro educativo, para posteriormente, generar un acontecimiento a través de una Salida Pedagógica en las cercanías del establecimiento donde los estudiantes incorporen métodos y lenguajes propios de la geografía para la representación espacial -una cartografía- ubicando e identificando diversos elementos en el espacio local próximo en la comuna como: centros vecinales, centros de reciclaje, entre otros:

Partimos que en esta rúbrica involucrada en esta evaluación tendríamos que incorporar los elementos del pensamiento geográfico, si lo incorporaron o no, vinculado al tema de: si vamos a hacer el trabajo con el plano de la situación geográfica de la persona y incorpora lo que nosotros le estaríamos solicitando, ya sea el plano, principales hitos alrededor de la junta de vecinos ¿Cuál es la situación en cuanto, por ejemplo, al aseo y ornato? y ahí vendría el tema de ver, por ejemplo, si es un barrio se preocupa, si hay contenedores, si hay reciclaje, cosas como bien de esa área (CM.M5.E.1.91).

En esta evaluación, el docente si bien comenta enfocar su evaluación para el desarrollo de habilidades de forma genérica, al establecer la evaluación desde su discurso es posible observar que fomenta el aprendizaje desde los métodos propios de la geografía y su producción de lenguaje como podría ser con los planos de la comuna. También a través del estudio del

acontecimiento, busca generar un debate gracias a la exposición de resultados y propuestas para la comunidad educativa y próxima al centro escolar:

Mira, la habilidad que yo quiero desarrollar en las chiquillas, mira, en el ámbito actitudinal, como se decía en mis años, tiene que ver con el tema de están sacando una propuesta para ayudar a la comunidad también, las habilidades ya de más vinculadas a la asignatura definitivamente, como que comunicación oral para mí es relevante, porque esto yo lo tengo programado, que haya una bajada de información para el resto de los cursos, también de la gente, y así también poder dar una discusión que se vaya ojalá enriqueciendo (CM.M5.E.1.86).

De esta manera, es posible visibilizar la tendencia, independiente del financiamiento del establecimiento educacional o los años de *expertis* pedagógica de los docentes, en donde establecen desde el discurso hipotético, procesos evaluativos donde una problemática espacial es ejemplificada a través de un acontecimiento, permitiendo al estudiante proponer soluciones y alternativas a través del manejo de lenguaje propio de la geografía como las representaciones espaciales, específicamente cartográficas.

4.4.1.2 La evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento por medio de la Representación metódica de información espacial para la argumentación de ideas

Dentro de la matriz, existe una marcada tendencia por los docentes trabajar el acontecimiento para su estudio riguroso y científico para formar argumentos en torno a problemáticas espaciales a través de métodos y lenguajes propios de la geografía. Por ejemplo, el docente CP.M5.E.2, quien en su discurso comenta la Salida a Terreno como la mejor forma de enseñar y evaluar el pensamiento geográfico en sus estudiantes, ya que permite ver los problemas espaciales de primera mano, estableciendo la salida pedagógica como el acontecimiento a estudiar de forma rigurosa y científica:

Porque yo esto lo evalúo a través de un terreno, entonces evaluarlo a través de un terreno es la mejor forma, porque nosotros salimos a recorrer la ciudad, de hecho hoy día, yo este año no hice tercero medio, que es donde se hace esta actividad, salieron, y van a recorrer Santiago a distintos lugares, entonces imagínate hacer una evaluación

donde tú le habláis de tugurización y visitáis un tugurio, o habláis de segregación y vais a un lugar donde la ciudad está segregada, o le habláis de opulencia urbana y van a un lugar donde hay opulencia (CP.M5.E.2.74).

Entendiendo el fenómeno urbano, como la gentrificación, a través de la experiencia, los estudiantes proponen argumentos en torno a predicciones sobre los movimientos urbanos obligados, relaciones de poder, y como los humanos interactuamos con el medio urbano en la actualidad como en el futuro:

Les pedía ejemplos que trataran de imaginarse un fenómeno asociado a la gentrificación, e inmediatamente lo podían hacer, porque estaban ahí po. Profe mire, en un futuro esta cuestión va a pasar, esto va a ocurrir. Aquí van a llegar estas personas, se van a ir estas otras. Aquí donde hay edificios es probable que lleguen otros edificios, los habitantes originales de acá tienen que ser expulsados, va a llegar las inmobiliarias, les van a comprar las casas y van a llegar otros sectores sociales a vivir (CP.M5.E.2.74).

Acá es el niño que va a un lugar que está viviendo la Gentrificación, entonces es muy distinto. Entonces claro, si tu me preguntas idealmente cómo lo evalúo, desde esa experiencia es impagable, es la mejor forma de evaluar geografía, y sobre todo este tipo de geografía es a través del terreno, del trabajo de campo (CP.M5.E.2.74).

Otro ejemplo es el docente CM.m5.E.2, quien establece la problemática del espacio como un constructo intencionado, esto desde perspectivas de lo urbano y cotidiano de los estudiantes.

Yo creo que haría una pregunta abierta desde sus perspectivas y según lo que vimos. Cómo entonces entienden que la geografía, por ejemplo, la distribución geográfica no es azarosa, por ejemplo. No es algo que está y se da por hecho. Me gustaría que entendieran que el objetivo de esto, (...), Yo creo que apuntaría a eso. Como que aterriza en todo lo que vimos a su realidad. Cómo entonces se hacen conscientes de cómo la realidad existente en muchas dimensiones (CM.m5.E.2.63).

El docente establece el acontecimiento: las trayectorias de los estudiantes en la ciudad para llegar a sus trabajos. Expresado a través de un mapeo colectivo, relacionando un método propio

de la disciplina geográfica con la cotidianidad del estudiante, utilizando sus experiencias en el transporte público y como lo urbano se configura de forma intencionada:

Yo creo que... Y entendiendo, por ejemplo, claro, desde alguien que hace geografía, razona alguien que hace geografía, yo creo que quizás lo más idóneo, de hecho, para la clase sería hacer un mapeo. De hecho, no entiendo cómo no se me ocurrió. De hecho, basándome en la clase que hablamos, varios de mis estudiantes, por ejemplo, trabajan hacia arriba. Porque o son asesoras de hogar, o trabajan en la construcción, o etcétera (CM.m5.E.2.68).

Posteriormente, se busca estudiar este acontecimiento y la cotidianidad del estudiante para desarrollar una reflexión guiada con preguntas en torno a la construcción del espacio urbano, fomentando el pensamiento crítico:

Un mapa bonito, colorido, etc. Sino que iría más en torno a, por ejemplo, a hacer una reflexión compleja respecto a esto. bla bla bla Yo creo que iría más en torno a, claro, a evaluar si ese pensamiento crítico respecto a la geografía se está desarrollando (CM.m5.E.2.76).

Además de la reflexión y el mapeo colectivo realizado por los estudiantes, también se solicita que evalúen su realidad a través de datos cuantitativos, relacionándolos con sus vivencias y elementos trabajados en clases:

Entonces yo creo que, claro, entendiendo que me da esa libertad, yo creo que sería una guía corta, que tenga los datos de información geográfica respecto de todo lo que analizamos, tenga su mapeo y al final tenga preguntas reflexivas que permita que se desarrolle la habilidad de evaluar. No sé si estará bien, si lo pienso. Pero si lo hago así a la rápida pensando, yo creo que puede ser. Y que evalúen entonces su realidad con los datos y la información (CM.m5.E.2.72).

De esta manera, desde el discurso, la evaluación del pensamiento geográfico a través del acontecimiento presenta 2 métodos principales propios de la geografía: Las salidas a terreno y las representaciones espaciales como la cartografía. Evidenciando de igual forma, que los docentes desarrollan y evalúan habilidades propias del pensamiento geográfico de manera

indirecta y comúnmente no conceptualizada en su discurso, como podría ser el uso de categorías de análisis de territorio o lugar para leer el espacio geográfico.

En base al estudio del acontecimiento dentro de las evaluaciones hipotéticas de los docentes de historia y geografía, pareciera existir una tendencia en el discurso del profesorado por desarrollar en sus alumnos la idea de generar argumentos en torno a posturas de problemas espaciales o la propuesta de soluciones a estos problemas. Por consecuencia, asegurando el propósito de la enseñanza de la geografía y desarrollo del pensamiento geográfico en torno a la formación ciudadana y el cambio del espacio próximo (Cavalcanti, 2024) Para esto, los docentes desarrollan y evalúan elementos del pensamiento geográfico, en su mayoría métodos como la salidas a terreno o la confección de cartografías, en conjunto con una serie de habilidades para leer el espacio a través del acontecimiento elementos de estudio, fomentando el desarrollo de procesamientos lógicos de lectura del espacio las diversas categorías de análisis como territorio o lugar, aunque no expuestas de forma explícita.

4.4.2 Fase aplicada: La evaluación del pensamiento geográfico a través del estudio de acontecimientos para el manejo de conceptos propios de la disciplina.

Se presenta a continuación la matriz teórica aplicada para los instrumentos evaluativos de los docentes de historia y geografía en sus unidades de geografía aplicadas.

Figura N°28: Matriz de situaciones evaluativas del pensamiento geográfico a través del acontecimiento. Fase aplicada

Componentes del acontecimiento			
Componentes del pensamiento geográfico	Pérdida de unidad primordial de pensamiento	Rigurosidad metódica y científica en el desarrollo de argumentos	Contextualización situada en torno a la resolución de problemas
Conceptos	Resignificación conceptual disruptiva	Resignificación conceptual con rigor metódico para la argumentación de ideas	Resignificación conceptual de problemas situados y su resolución
	CM.m5.E.2; CM. m5. E.1; EV.CPS. m5. E1.2	CP. M5. E.1; EV.CPS. m5. E1.1	
Habilidades	Lectura disciplinar de fenómeno espacial disruptivo	Lectura disciplinar metódica de fenómeno espacial para la argumentación de ideas	Lectura disciplinar de fenómeno espacial cotidiano para la resolución de problemas
		EV.CP. m5. E.2.1; EV.CPS. m5.E2	CM. M5. E.2
Métodos	Representación de información espacial disruptiva	Representación metódica de información espacial para la argumentación de ideas	Representación de información espacial cotidiana para la resolución de problemas
	EV.CP. m5. E.1	CP. M5. E.2; CPS. M5. E.1	EV.CM. m5. E1.1

Nota. Basada en: Cavalcanti (2000, 2019, 2024), Copatti (2020), Rabelo (2010^a, 2010b, 2021 [et.al](#)), Ricoeur (2004), Badiou (2011), Ricoeur (2004), Žižek, (2016) Castellar, Garrido & De Paula (2022) y Zabala (2000).

Desde el estudio y análisis de los instrumentos evaluativos aplicados por los docentes, junto con algunas planificaciones de estos procesos evaluativos, las tendencias son considerablemente más difusas, pero no siendo un impedimento para analizarlas, es así que pareciera existir una tendencia principal a la evaluación del pensamiento geográfico enfocado en el manejo de conceptos propios de la disciplina, lo que cambia, es el uso del acontecimiento, donde es posible identifica tanto perdida de la unidad primordial de pensamiento y el desarrollo de una rigurosidad metódica y científica para elaborar argumentos.

Los profesores de historia y geografía en los instrumentos evaluativos aplicados parecieran tener una tendencia a priorizar la evaluación de conceptos propios de la geografía y su relación con el acontecimiento como pérdida primordial de la unidad de pensamiento del estudiante, es decir, los docentes evalúan el correcto uso de conceptos, su definición e identificación en distintos contextos en el espacio, siendo estos reinterpretados a través de un acontecimiento.

Por ejemplo, el docente CM.m5.E.1, quien si bien en su evaluación plantea el objetivo: “Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural” (CM.m5.E.1). Este se enfoca realmente en el reconocimiento de distintos elementos físicos y naturales dentro del territorio nacional, como por ejemplo el clima de una región, su relieve, vegetación y la relación que tienen con las personas que habitan esa región en particular. Evaluando su correcto uso. De esta manera, el docente visibiliza un acontecimiento a través del fanzine, utilizando su estudio para que los estudiantes conceptualicen elementos que estos no conceptualizaban antes -Figura 14-.

Figura N°14: Pauta de evaluación fanzine de problemáticas medioambientales CM.m5.E.1

Objetivo de clase: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural.	
Instrucciones: 1. De manera grupal crea una cartografía a partir del análisis de una problemática presente en el liceo.	
CRITERIO	LOGRADO 3 puntos
Relación entre elementos físicos-naturales y las dinámicas de las y los habitantes de un territorio	Explica de forma clara y profunda cómo el clima, relieve o vegetación influyen en las dinámicas de las y los habitantes. Usa ejemplos concretos y relevantes
Contenido	Presenta información completa, precisa y bien organizada. Se nota investigación o conocimiento previo.
Ortografía	El fanzine se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.

Creatividad y diseño	Diseño original, atractivo y con gran creatividad. Usa dibujos, colores, collages o gráficos para apoyar el contenido.
Limpieza	El fanzine se presenta limpio, sin borrones y/o manchas.
Compromiso con el trabajo	El fanzine es presentado en la fecha acordada.
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del fanzine.
Presentación del fanzine	Estudiante presenta el fanzine durante la clase acordada para ello.

Nota. Fragmento evaluación de fanzine EV.CM. m5. E1.2 por CM.m5.E.1.

Por otra parte, el docente CPS.m5.E.1 evalúa, a través de su instrumento evaluativo, la elaboración de un climograma correspondiente a distintos tipos de clima, con el propósito de que los estudiantes desarrollen una reflexión argumentada a partir de los datos entregados. En este sentido, el docente configura la construcción del climograma -Figura 11- como un acontecimiento, ya que además de problematizar elementos del cambio climático, valora su elaboración sistemática permitiendo su estudio para que los estudiantes argumenten e infieran en torno a la siguiente incógnita: *¿cómo podría desarrollarse la vida en el clima identificado?* Esto implica considerar elementos como el tipo de vegetación, el nivel de humedad o sequedad del ambiente, entre otros factores climáticos relevantes:

Figura N°11: Evaluación elaboración climograma CPS.m5.E.1

Instrucciones: En una hoja milimetrada realizar un climograma en base a los datos entregados por la docente		
Criterios de evaluacion	Logrado (3 – 2)	No logrado (1 - 0)
El climograma es presentado en buen estado. Sin borrones, ni la hoja se encuentra rota.		
El grafico representa correctamente las precipitaciones y temperaturas		
Todos los ejes, horizontal y vertical se encuentran correctamente representados, con su unidad de medida correspondiente		
Se utilizan colores que permitan la compresión del gráfico. Además, se entrega una simbología correspondiente		
Se identifica el tipo de clima en base al grafico realizado. Además, se explica cómo se determinó la conclusión señalada.		
Se señala una estimación de la ubicación geográfica del lugar (Hemisferio Norte o Sur) explicando en cada caso como se concluyó esa identificación.		
Se explica a profundidad como se llegaron a las conclusiones mencionadas en el análisis		
Se explica cómo se podría desarrollar la vida en el clima identificado. Es decir: El tipo de vegetación, la humedad o sequedad del ambiente, etc.		

Nota. Fragmento de pauta de evaluación Climograma EV.CPS. m5. E1.1. Por CPS.m5.E.1

A través del análisis de esta matriz, es relevante mencionar una tendencia significativa: las evaluaciones aplicadas por docentes con menos de cinco años de experiencia pedagógica tienden a centrarse principalmente en el abordaje de los conceptos propios de la geografía. En este sentido, se observa una inclinación a utilizar el acontecimiento como un quiebre didáctico que permite conceptualizar elementos del espacio, más que como un medio para problematizar

situaciones territoriales o proponer soluciones. Si bien, los docentes declaran intenciones de desarrollar métodos y habilidades del pensamiento geográfico, las evaluaciones aplicadas tienden a medir habilidades genéricas como la identificación y reconocimiento de elementos en el espacio junto con su conceptualización.

Esta tendencia podría explicarse, por una parte, por la valoración que los docentes jóvenes otorgan al rol docente como un *sabio de la disciplina*, especialmente en lo relativo al dominio conceptual (Bertram, 2023), y además, por la tendencia a *jugar seguro* desde aquellos conocimientos que dominan con mayor confianza (Chubbuck et al., 2001). En este caso, ello se vincula principalmente con los contenidos y enfoques conceptuales que las universidades desarrollan con mayor énfasis en la formación inicial docente.

De esta manera, es posible establecer una relación directa entre el tipo de mecanismo evaluativo utilizado y las habilidades del pensamiento geográfico que se buscan evaluar. Por un lado, las evaluaciones que utilicen el acontecimiento para generar un instrumento evaluativo estandarizado suelen favorecer habilidades genéricas de reconocimiento conceptual e identificación de elementos en el espacio, mientras que, las evaluaciones que utilicen el acontecimiento como instrumento situado permiten evidenciar habilidades de análisis espacial de forma más directa: interpretación territorial y reflexión crítica, ya que el estudiante, al vivir en esos entornos, posee la capacidad de interpretarlos de forma más eficiente al estar habitando en este. Esto es posible de observar en las evaluaciones aplicadas por el docente CM.m5.E.1, quien por una parte en la evaluación EV.CM. m5. E1.2 -Figura 14- plantea la elaboración de un fanzine para reconocer elementos del clima, flora y fauna de distintas regiones de Chile; a contraparte de su otra evaluación EV.CM. m5. E1.1 -Figura 29-, donde la elaboración de una cartografía situada en el contexto educativo proponiendo soluciones a problemas espaciales, donde además del método de elaboración cartográfica propia de la geografía, también es posible catastrar si el estudiante razona el espacio desde aristas más allá de lo que ve, sino entendiendo relaciones entre actores de un espacio determinado, donde si bien no se aborda explícitamente, está involucrado la categoría de análisis territorio propia de la disciplina.

Figura N°14: Pauta de evaluación fanzine de problemáticas medioambientales CM.m5.E.1

Objetivo de clase: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural.	
Instrucciones: 1. De manera grupal crea una cartografía a partir del análisis de una problemática presente en el liceo.	
CRITERIO	LOGRADO 3 puntos
Relación entre elementos físicos-naturales y las dinámicas de las y los habitantes de un territorio	Explica de forma clara y profunda cómo el clima, relieve o vegetación influyen en las dinámicas de las y los habitantes. Usa ejemplos concretos y relevantes
Contenido	Presenta información completa, precisa y bien organizada. Se nota investigación o conocimiento previo.
Ortografía	El fanzine se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.
Creatividad y diseño	Diseño original, atractivo y con gran creatividad. Usa dibujos, colores, collages o gráficos para apoyar el contenido.
Limpieza	El fanzine se presenta limpio, sin borrones y/o manchas.
Compromiso con el trabajo	El fanzine es presentado en la fecha acordada.
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del fanzine.
Presentación del fanzine	Estudiante presenta el fanzine durante la clase acordada para ello.

Nota. Fragmento evaluación de fanzine EV.CM. m5. E1.2 por CM.m5.E.1.

Figura N°29: Rúbrica de Cartografía grupal. Problemática ambiental contextualizada CM. m5.

E.1

Objetivo de clase: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural.	
Instrucciones: 1. De manera grupal crea una cartografía a partir del análisis de una problemática presente en el liceo.	
Criterios	LOGRADO 3 puntos
Identificación de problemática ambiental	Identifican claramente una problemática ambiental existente en el establecimiento
Representación cartográfica	Representan espacialmente la existencia de la problemática mediante la creación de una cartografía
Ortografía	La cartografía se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.
Iconografía y leyenda	La problemática está correctamente ubicada en el mapa, utilizando símbolos e íconos para mayor identificación
Rosa de los vientos	Cartografía incluye rosa de los vientos
Imágenes	Estudiantes incluyen dos imágenes en la cartografía y las utilizan para una mejor comprensión de la problemática
Reflexión sobre el rol de estudiantes en la problemática	La cartografía integra una reflexión clara y profunda sobre cómo las estudiantes pueden influir en la solución de la problemática
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del discurso.
Ficha de observación	Estudiantes cumplieron con la entrega de la ficha de observación
Presentación visual	Diseño atractivo, limpio, utilizando colores y símbolos facilitando la comprensión del mapa

Nota, Fragmento de Rúbrica de evaluación EV.CM.m5.E.1.1 por CM.m5.E.1

En síntesis, desde lo discursivo, los docentes entienden y proponen evaluaciones referidas al desarrollo de métodos propios de la geografía, utilizando el acontecimiento para desarrollar argumentos y soluciones a problemas espaciales, esto se ve contrastado a lo que realmente los docentes enfocan sus evaluaciones en la práctica, donde se encuentra considerablemente una tendencia en evaluar conceptos de la geografía y su manejo, utilizando el acontecimiento como medio para conceptualizar elementos del espacio o desarrollar argumentos en torno a fenómenos espaciales. En consecuencia, la matriz permite evidenciar que la tensión entre discurso y práctica no radica en la ausencia del acontecimiento, sino en su resignificación evaluativa: de dispositivo problematizador del espacio a recurso instrumental para la conceptualización.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender de qué forma la problematización de uno o múltiples acontecimientos en instrumentos evaluativos utilizados por docentes de enseñanza media de establecimientos educacionales convencionales de Santiago de Chile permite catastrar el desarrollo del Pensamiento Geográfico. A partir de un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis crítico del discurso docente y la revisión de instrumentos evaluativos aplicados, los resultados permiten establecer conclusiones relevantes en relación con dicho propósito y con los objetivos específicos planteados.

En relación con el objetivo específico 1.5.1, orientado a describir el fenómeno acontecimental presente en los instrumentos evaluativos desplegados por los docentes para catastrar el desarrollo del Pensamiento Geográfico, los resultados evidencian que los componentes del acontecimiento tienden a diluirse o a presentarse de manera superficial en las evaluaciones aplicadas, en contraste con lo planteado desde el plano hipotético y discursivo. En diversas ocasiones, los instrumentos evaluativos analizados abordan *hechos* que no alcanzan a adquirir un carácter acontecimental, al tratarse de hechos no problematizados, ni contextualizados, ni presentados a través de un quiebre de la unidad primordial de pensamiento, tendencia que se evidencia con mayor recurrencia en establecimientos municipales y particulares subvencionados. En contraste, en los colegios particulares se observan instrumentos evaluativos que consideren el contexto del estudiantado, donde por medio de una estrategia didáctica como las salidas pedagógicas, permiten otorgar al *hecho* estudiado cualidad acontecimental para el estudiante, involucrándolo en el fenómeno espacial. De este modo, el fenómeno acontecimental no siempre logra materializarse en la evaluación aplicada, situación que se explica, en parte, por limitaciones estructurales ajenas al control docente, como la disponibilidad de recursos económicos y temporales, lo que dificulta que el acontecimiento movilice nuevas formas de comprender el espacio y reduce el potencial formativo de la evaluación en la construcción de una ciudadanía capaz de reflexionar críticamente sobre el espacio y transformarlo.

Respecto del objetivo específico 1.5.2, referido al reconocimiento del modo en que se desarrollan conceptos, habilidades y métodos del Pensamiento Geográfico en los instrumentos evaluativos, los resultados evidencian una clara tendencia a privilegiar la evaluación de conceptos geográficos por sobre el desarrollo de habilidades y métodos propios de la disciplina,

especialmente en docentes con menos de cinco años de ejercicio profesional. En particular, las evaluaciones aplicadas tienden a centrarse en la identificación, reconocimiento y localización de fenómenos espaciales, mediante pruebas estandarizadas o productos técnicos aislados y descontextualizados, orientados principalmente a evaluar el uso correcto de conceptos geográficos. Esta orientación limita el desarrollo de habilidades cognitivas de mayor complejidad asociadas al Pensamiento Geográfico, tales como la reflexión crítica del espacio a partir de categorías de análisis como Territorio, Lugar, Paisaje o Medioambiente. Asimismo, restringe el potencial del acontecimiento para promover un estudio riguroso de los fenómenos espaciales y el desarrollo de capacidades orientadas a la proposición de soluciones, objetivos centrales de la enseñanza de la geografía (Cavalcanti, 2019, 2024). Si bien estas habilidades son reconocidas y valoradas desde el discurso docente, su presencia en las evaluaciones efectivamente aplicadas resulta escasa.

En cuanto al objetivo específico 1.5.3, orientado a analizar las convergencias y divergencias entre el discurso docente y los instrumentos evaluativos efectivamente aplicados, los resultados permiten identificar una tensión estructural entre la evaluación declarada y la evaluación realizada. Esta tensión se manifiesta de manera transversal en los distintos tipos de establecimiento, aunque se acentúa en colegios municipales y particulares subvencionados. En estos contextos, los docentes expresan intenciones evaluativas orientadas a la problematización del espacio vivido y al uso del acontecimiento como movilizador de saberes geográficos — mediante estrategias como salidas a terreno, elaboración de cartografías, juegos de rol o el abordaje de hechos experienciales—; sin embargo, en la práctica recurren mayoritariamente a instrumentos evaluativos descontextualizados. Esta divergencia se vincula tanto a limitaciones materiales y temporales propias del contexto escolar —especialmente en establecimientos municipales y particulares subvencionados— como a una formación inicial docente centrada principalmente en una geografía de carácter enciclopédico, donde predominan contenidos de geografía física y el uso técnico de la cartografía, en desmedro de enfoques propios de la didáctica de la geografía orientados al desarrollo del Pensamiento Geográfico.

Finalmente, en relación con el objetivo específico 1.5.4, orientado a establecer relaciones entre los elementos del acontecimiento y los componentes del Pensamiento Geográfico evidenciados en los instrumentos evaluativos, los resultados permiten concluir que el uso del acontecimiento

favorece directamente el desarrollo del Pensamiento Geográfico —en términos de conceptos, habilidades y métodos— que se logran evidenciar en las respuestas del estudiantado en los hitos evaluativos propuestos por el docente. Cuando el hecho trabajado se presenta de manera descontextualizada y sin cualidad acontecimental, la evaluación tiende a reducirse a una lectura descriptiva del espacio, limitando su potencial para catastrar procesos de análisis, reflexión y transformación espacial. Por el contrario, cuando el instrumento evaluativo utiliza el acontecimiento como objeto de estudio, este se contextualiza en la realidad del estudiante mediante diversas estrategias didácticas del docente, convirtiéndose en un elemento de interpretación, posicionamiento y problematización, coherente con los propósitos formativos de las ciencias sociales en torno a la formación ciudadana. En síntesis, los resultados de esta investigación permiten concluir que la principal dificultad no radica en la ausencia de intenciones pedagógicas innovadoras por parte del profesorado, sino en la complejidad de materializar dichas intenciones en instrumentos evaluativos coherentes con el desarrollo del Pensamiento Geográfico -sea debido a la falta de formación geográfica en la formación inicial docente o por las condiciones estructurales económicas y temporales de los diversos contextos escolares donde se encuentran insertos los docentes de historia y geografía-. En este sentido, la evaluación emerge como un componente central del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo diseño condiciona directamente las posibilidades de catastrar aprendizajes geográficos complejos; así, el acontecimiento, comprendido como un hecho que cristaliza un nuevo modo de pensar el espacio a través de su estudio metódico, se posiciona como una herramienta de alto potencial para articular enseñanza, evaluación y formación ciudadana, permitiendo que los estudiantes no solo lean el espacio geográfico, sino que desarrollen la capacidad de reflexionarlo críticamente y, en última instancia, transformarlo.

6. Bibliografía

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329–347.

Ahlquist, R. (1990). Critical pedagogy for social studies teachers. *Social Studies Review*, 29(3), 53–57. Citado en Evans, R. & Saxe, D. (1996). *Handbook on teaching social issues*. National Council for the Social Studies.

Al Badri, S. (2015). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal / Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 5, 73–83.

Albornoz, E. M. M. (2021). El lugar de la geografía en el currículum de enseñanza media: evaluación de su potencia formativa en las nuevas bases curriculares de enseñanza media, desde una perspectiva reconceptualista (Tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Araya, F., & Cavalcanti, L. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goiás (UFG). *Didáctica Geográfica*, (18).

Araya Palacios, F., & Cavalcanti, L. D. S. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51–69.

Badiou, A. (2011). *Second manifesto for philosophy*. Polity.

Bednarz, R. S., & Bednarz, S. W. (2008). The importance of spatial thinking in an uncertain world. En *Geospatial technologies and homeland security: research frontiers and future challenges* (pp. 315–330).

Bendl, T., Krajňáková, L., Marada, M., & Řezníčková, D. (2024). Geographical thinking in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1–19.

Bertram, C. (2023). A systems approach to understanding novice teachers' experiences and professional learning. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (90), 11–31.

Bloom, B. S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning.

Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento Actual*, 2(3).

Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. Paidós. En López Quiroz, M. I. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes.

Castellar, S. M. V. (2019). Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Revista Signos Geográficos*, 1.

Castellar, S. M. V., & De Paula, I. R. (2020). O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 10(19), 294–322.

Centro de Estudios Públicos. (2023, junio). Estudio nacional de opinión pública. Encuesta CEP N°89. <https://www.cepchile.cl/encuesta/encuesta-cep-n-89/>

Chávez Preisler, C. (2022). Una disciplina en transición: didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 337–356.

Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365–376.

CNN. (2023). A un mes del plebiscito, ¿qué piensa la gente sobre la nueva propuesta de Constitución en Chile? <https://cnnespanol.cnn.com/video/mes-constitucion-chile-cafe-tv/>

Colegio Los Olmos. (2025). Proyecto educativo institucional Colegio Los Olmos. <https://www.colegiolosolmos.com/reglamentos-planos-y-protocolos/>

Colegio Pedro de Valdivia. (s. f.). Proyecto educativo CPV Peñalolén. <https://cpvpenalolen.cl/proyecto-educativo/>

Colegio Saint George's College. (2019). Proyecto educativo Saint George's College. <https://saintgeorge.cl/>

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. MINEDUC.

Copatti, C. (2020). A construção de um pensamento geográfico de professor. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 10(20), 6–27.

Copatti, C., & Callai, H. C. (2020). A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. *Acta Geográfica*, 14(34).

Curriculum Nacional. (s. f.). La evaluación en historia, geografía y ciencias sociales. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/historia-geografia-y-ciencias-sociales/14606>

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3–12.

De Miguel González, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, 2(4), 7–13.

De Miguel González, R. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En *Análisis espacial y representación geográfica* (pp. 1321–1328).

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.

Evans, R., & Saxe, D. (1996). *Handbook on teaching social issues*. National Council for the Social Studies.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE*, (24).

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*.

Fundación Astoreca. (2015). Proyecto educativo Fundación Astoreca. <https://www.astoreca.cl/colegio-san-jose/>

Gallastegui-Vega, J., Vergara-Núñez, J., Rojas-Rubio, I., Gálea-Alarcón, J., & Saldaña-Álvarez, J. G. (2018). Evaluación de conocimientos y habilidades en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (69), 149–168.

Garrido, M. (2019). Escenarios para la producción de escala y regímenes de la representación geográfica. En Polo-Almeida, P., Carrión, A., & López-Sandoval, M. (Comps.), *Debates actuales de la geografía latinoamericana*. Ediciones Asociación Geográfica del Ecuador / IPGH.

Garrido, M. (2025). La geografía política en la escuela: cómo orientar la enseñanza en escenarios cambiantes y con contenidos estables. En Batista e Silva, A., Brito, M., & Dos Santos, A. *Temas contemporáneos, geografía e ensino*. Editora Alfa Comunicações.

Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas. *Revista Complutense de Educación*.

Harlen, W. (2014). *Assessment, standards and quality of learning in primary education*. Cambridge Primary Review Trust.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Hubbard, P., Kitchin, R., Bartley, B., & Fuller, D. (2002). *Thinking geographically: space, theory and contemporary human geography*. Continuum.

Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 29–38.

Kerski, J. J. (2003). The implementation and effectiveness of GIS in secondary education. *Journal of Geography*, 102(3), 128–137.

Klein, P. (2003). Active learning strategies and assessment in world geography classes. *Journal of Geography*, 102(4), 146–157.

Lee, J., & Bednarz, R. S. (2012). Components of spatial thinking. *Journal of Geography*, 111, 15–26.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

López Quiroz, M. I. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes en historia y ciencias sociales. *Horizontes Educativos*, 16(2), 73–92.

Ministerio de Educación. (2023a). Orientaciones Decreto N°67/2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19507>

Ministerio de Educación. (2024). Bases curriculares historia, geografía y educación ciudadana. <https://www.curriculumnacional.cl>

Moreira, R. (2007). *Pensar e ser em geografia*. Editora Contexto.

Rabelo, K. S. de P. (2010a). A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em geografia. *Ateliê Geográfico*, 4(4), 222–249.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Editorial Ariel.

Sánchez Sánchez, G., Espinoza Cáceres, T., Gutiérrez Núñez, N., Letelier Contreras, O., Vergara, K. M., Moraga Orellana, R., & Muñoz Vega, P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles de Trabajo*, (40), 20–34.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Žižek, S. (2016). *Acontecimiento*. Editorial Sexto Piso.

7. Anexos

Lista de anexos

Anexo A. Consentimiento informado de participantes

Anexo B. Tabla síntesis en contraste de evaluación hipotética y aplicada

Anexo C. Tabla de enfoques evaluativos de las evaluaciones hipotéticas y aplicadas

Anexo D. Entrevista CM.M5.E.2

Anexo E. Entrevista CM.M5.E.1

Anexo F. Entrevista CM.m5.E.2

Anexo G. Entrevista CM.m5.E.1

Anexo H. Entrevista CPS.M5.E.1

Anexo I. Entrevista CPS.m5.E.2

Anexo J. Entrevista CPS.m5.E.1

Anexo K. Entrevista CP.M5.E.2

Anexo L. Entrevista CP.M5.E.1

Anexo M. Entrevista CP.m5.E.2

Anexo N. Entrevista CP.m5.E.1

Anexo O. Evaluaciones CM.M5.E.2

Anexo P. Evaluaciones CM.m5.E.2

Anexo Q. Evaluaciones CM.m5.E.1

Anexo R. Evaluaciones CPS.M5.E.1

Anexo S. Evaluaciones CPS.m5.E.2

Anexo T. Evaluaciones CPS.m5.E.1

Anexo U. Evaluaciones CP.M5.E.2

Anexo V. Evaluaciones CP.M5.E.1

Anexo W. Evaluaciones CP.m5.E.2

Anexo X. Evaluaciones CP.m5.E.1

Anexo Y. Unidades macroestructurales semánticas

Anexo Z. Unidades macroestructurales semánticas tendenciales

Anexo A. Consentimiento informado de participantes

Nota. Con el fin de resguardar el anonimato de los participantes, los consentimientos informados presentados en este anexo han sido anonimizados, suprimiendo nombres y RUT's personales identificables. Los documentos originales firmados se encuentran bajo resguardo del investigador.

CM.M5.E.2

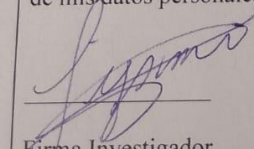
Con fecha 02 de Octubre, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

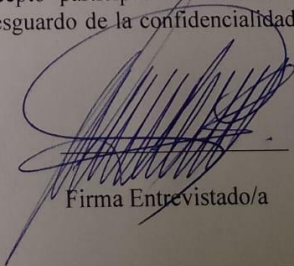
He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____ RUT _____
declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 02 de Octubre del 2025

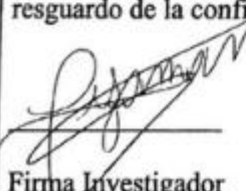
Con fecha 29 de agosto, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **“Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía.”**

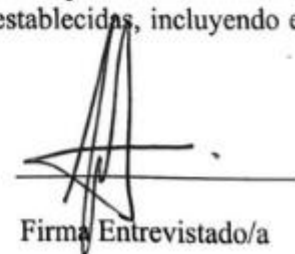
He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 29 de agosto del 2025

Con fecha 22 de agosto, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **“Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía.”**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales



Firma Investigador



Firma Entrevistado/a

Santiago, 22 de agosto del 2025

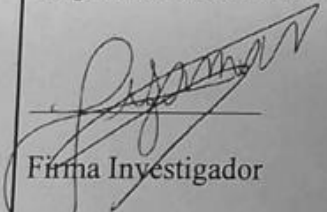
Con **fecha 11 de julio**, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____ RUT _____ declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 11 de julio del 2025

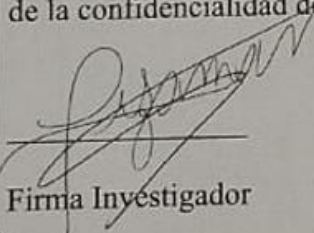
Con fecha 28 de julio del 2025, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____ declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 28 de julio del 2025

Con fecha 15 de agosto del 2025, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____ declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 15 de agosto del 2025

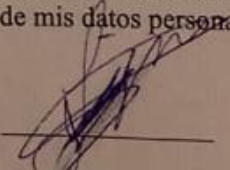
Con fecha 20 de agosto, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

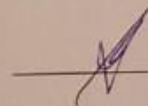
He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 20 de agosto del 2025

Con fecha 13 de octubre, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

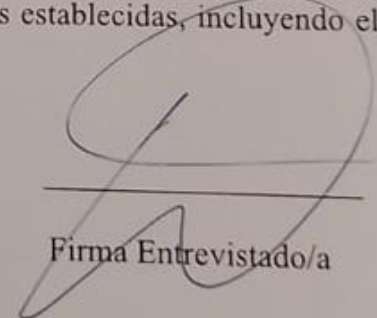
- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales



Firma Investigador



Firma Entrevistado/a

Santiago, 13 de Octubre del 2025

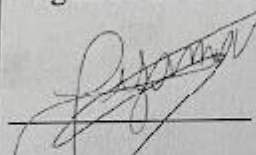
Con fecha 24 de julio del 2025, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **"Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía."**

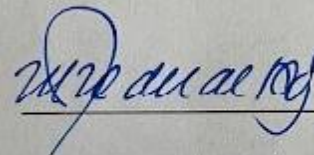
He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____ RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 24 de julio del 2025

Con fecha **04 de septiembre**, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **“Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía.”**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales



Firma Investigador



Firma Entrevistado/a

Santiago, 04 de septiembre del 2025

Con **fecha 21 de agosto**, he recibido en mi calidad como profesor de Historia y Geografía, la carta que avala mi participación en el estudio sobre **“Evaluación del Pensamiento Geográfico en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. Análisis de los dispositivos evaluativos de Geografía de los docentes de Historia y Geografía.”**

He sido informado/a de que el manejo de la información recabada será confidencial y utilizado exclusivamente por el responsable del estudio, **José Reyes Guerra, RUT 20.995.103-7**, en el marco de la realización de su tesis de pregrado para la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. De forma específica, he sido informado/a sobre los siguientes procedimientos a realizar:

- 1.- Recogida documental de planificaciones y/o instrumentos evaluativos realizados por el o la profesora de Historia y Geografía en torno a Objetivos de Aprendizajes pertenecientes a los organizadores temáticos de Geografía.
- 2.- La aplicación de una entrevista dirigida a los y las profesoras de Historia y Geografía. Cuyo propósito pretende aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación del Pensamiento Geográfico desarrollados por parte de los y las profesoras de Historia y Geografía de enseñanza media de Santiago de Chile. Asimismo, declaro haber sido informado/a de que tengo derecho a suspender la entrevista en cualquier momento si llegara a sentirme incómodo/a.
- 3.- Grabación de la entrevista en formato de audio, con el fin de realizar su posterior transcripción y análisis. Asimismo, declaro mi derecho a que mi identidad sea resguardada mediante un código en lugar de mi nombre y apellido en toda instancia de difusión de los datos provenientes de este estudio.

Ante cualquier duda adicional en torno al proceso o problema que se presente ante la vulneración de sus derechos dentro de esta entrevista, favor de contactar directamente al investigador al correo jose.reyes2021@umce.cl.

Yo, _____, RUT _____, declaro haber sido debidamente informado/a sobre los procedimientos descritos en este documento. Por lo tanto, acepto participar de manera libre y voluntaria en esta investigación, autorizando el uso de la información entregada en el marco de la entrevista. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en el estudio conforme a las condiciones establecidas, incluyendo el resguardo de la confidencialidad de mis datos personales


Firma Investigador


Firma Entrevistado/a

Santiago, 21 de agosto del 2025

Anexo B. Tabla síntesis en contraste de evaluación hipotética y aplicada

Código	Tipo evaluación hipotética	Tipo de evaluación aplicada
Colegio Municipal		
CM. M5. E.2	Presentación	Prueba
CM. M5. E.1	Salida Pedagógica - Trabajo Práctico	NO APLICADA
CM. m5. E.2	Trabajo Práctico	Prueba
CM. m5. E.1	Trabajo Práctico	Trabajo Práctico
Colegio Particular Subvencionado		
CPS. M5. E.2	-	-
CPS. M5. E.1	ABP - Trabajo Práctico	ABP - Trabajo Practico
CPS. m5. E.2	Trabajo Práctico - Juego de	Prueba
CPS. m5. E.1	Trabajo Práctico /Informe	Prueba y Climograma
Colegio Particular		
CP. M5. E.2	Salida Pedagógica	Salida Pedagógica
CP. M5. E.1	Trabajo Práctico /Elaborar Relato	Prueba/ Elaborar relato
CP. m5. E.2	Salida Pedagógica	Trabajo Práctico, Trabajo práctico
CP. m5. E.1	ABP, trabajo práctico	ABP- Trabajo Práctico

Nota. Entrevistado CM.M5.E.1 no pudo realizar la evaluación de la unidad de geografía.

Anexo C. Tabla de enfoques evaluativos de las evaluaciones hipotéticas y aplicadas

Tabla de enfoques evaluativos de las evaluaciones hipotéticas y aplicadas. Colegios Municipales

Colegio Municipal				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CM.M5. E.2	identificar, relacionar, contrastar y fundamentar en torno a información de internet Selección y análisis de gráficos demográficos.	Habilidades	Objetivo de la clase: “Distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuraron el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en la justicia social.” (EV.CM. M5. E2) identificar, relacionar, contrastar y fundamentar en torno a información de internet Proponer soluciones a problemas espaciales	Habilidades
CM.M5. E.1	Interpretar información de actores en su uso del espacio Elaboración de cartografía e instrumentos de recolección de información.	Métodos	NO APLICADA	-
CM.m5. E.2	Elaboración de un Mapeo Colectivo	Método	Identificar los continentes, océanos y países a través de observar el mapa y responde las preguntas. (EV.CM. m5.E2)	Concepto
CM.m5. E.1	Identificar, interpretar y argumentar problemas en el espacio local escuela Elaborar propuestas de solución a problemas locales del espacio Elaboración de Cartografías.	Método	Objetivo: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural (EV.CM. m1.E.1.1). Objetivo: Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural. (EV.CM. m1.E.1.2) Identificar, relacionar en escala local.	Habilidades

Nota. Evaluación de docente CM.M5.E.1 no se pudo realizar.

Tabla de enfoques evaluativos de las evaluaciones hipotéticas y aplicadas. Colegios Particulares Subvencionados

Colegio Particular Subvencionado				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CPS. M5. E.2	NO REALIZADA	—	NO REALIZADA	-
CPS. M5. E.1	Identificar elementos del paisaje y comparar los componentes del espacio y los conceptos geográficos observados en la salida a terreno con la cotidianidad del estudiante, elaborando una bitácora de campo y una cartografía imaginaria.	Método	Objetivo: Promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales, emocionales, motoras y artísticas , a través de la conexión con el entorno natural . Además, busca fomentar la conciencia ambiental y el compromiso con la conservación del medio ambiente, mientras se cultivan relaciones interpersonales positivas y se estimula la motivación por el aprendizaje, el bienestar humano y natural. (EV.CPS. M5.E1) Comparar elementos del Espacio, conceptos geográficos, de la salida con la cotidianidad del estudiante.	Método
CPS. m5. E.2	Identificar, relacionar y analizar información de países en conflicto para argumentar en torno a la resolución de problemas socioespaciales, complementando con el desarrollo de una cartografía	Método	Objetivo: Argumentar por qué el espacio geográfico se construye socialmente en la historia contemporánea. (EV.CPS.m5.E.2) Relacionar, Explicar información espacial, Argumentar postura sobre problema socioespacial. Uso de categorías de análisis Geográficas: Territorio	Concepto - Habilidad
CPS. m5. E.1	Observar y analizar el paisaje y sus incidencias con los desastres naturales, interpretando datos demográficos y diversas cartografías, para elaborar informes metódicos sobre políticas públicas relacionadas con la gestión y mitigación de desastres naturales.	Habilidades	Analizar y explicar cómo las principales macroformas transforman el espacio geográfico, influyendo también en el clima de este. Climogramas, Precipitaciones, Macroformas y Zonas Naturales. (EV. CPS. m5. E1.2) Graficar un climograma en base a datos cuantitativos. (EV.CPS. m5. E1.1)	Concepto - Habilidad

Tabla de enfoques evaluativos de las evaluaciones hipotéticas y aplicadas. Colegios particulares

Colegio Particular				
Códigos	Habilidades declaradas en la evaluación hipotética	Enfoque evaluativo desde el discurso	Habilidades declaradas en la evaluación Aplicada	Enfoque evaluativo de la evaluación aplicada
CP. M5. E.2	Analizar e interpretar utilizando lenguaje Geográfico la construcción del espacio urbano Descripción de paisaje urbano y su posterior análisis según la problemática de desigualdades socioeconómicas en el espacio Recopilación de información en terreno con entrevistas	Método	Analizar e interpretar utilizando lenguaje Geográfico la construcción del espacio urbano Descripción de paisaje urbano y su posterior análisis según la problemática de desigualdades socioeconómicas en el espacio Recopilación de información en terreno con entrevistas	Método
CP. M5. E.1	Interpretar categorías de análisis de la geografía con elementos de la cotidianidad	Habilidad	Objetivo: Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. (EV.CP. M5.E1) Explicar, interpreta información del texto Crear relato que de cuenta la condición de espacialidad	Concepto - Habilidad
CP. m5. E.2	Identificar, interpretar y analizar problemáticas en el espacio Elaboración de Cartografías y Soluciones para los problemas espaciales	Método	Desarrollan una reflexión personal crítica vinculada al proceso de Ocupación de la Araucanía y el discurso civilización v/s barbarie subyacente a este. (EV.CP. m5.E.2.1) Analizan críticamente las fuentes seleccionadas, planteando un aporte personal sobre las mismas. (EV.CP. m5.E.2.1) Relacionar necesidades de las clases sociales con la construcción del Paisaje Relacionar algún invento con la configuración del espacio Relacionar los recursos físicos del territorio chileno con su proceso de expansión Relacionar Luchas Territoriales con la construcción del Espacio Relacionar proceso de expansionismo con Territorio y Frontera geográficos.	Habilidad

CP. m5. E.1	Identificación de manifestaciones de la democracia en espacios urbanos Interpretación y análisis de gráficos y mapas	Habilidad	Objetivo General del Proyecto (Filosofía): A partir de la pregunta: ¿En qué condiciones el diálogo puede construir conocimiento colectivo? Se usan herramientas de argumentación y pensamiento crítico a problemas ontológicos y/o epistemológicos presentes en el funcionamiento de su comunidad que permiten o inhiben el desarrollo de la Democracia. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades cívicas, el trabajo colaborativo y la orientación hacia el bien común, consolidando un aprendizaje significativo y con impacto en su realidad territorial inmediata. (EV.CP. m5.E.1) Objetivo General del Proyecto (Educación Ciudadana): Mediante un proceso de trabajo introspectivo, los estudiantes deben comprender la importancia de la identidad personal para la vida en comunidad bajo una sociedad democrática. Comprendiendo que sin identidad individual, la identidad colectiva se ve perjudicada y disminuida, afectando directamente a la comunidad. (EV.CP. m5.E.1) Relacionar identidad personal y colectiva con el espacio Crear paño e infografía.	Habilidad
----------------	---	------------------	--	------------------

Anexo D. Entrevista CM.M5.E.2

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	35
Años Último Vínculo Contractual	6 años.
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Liceo de Maipú de las Artes y Tecnología y Liceo Eugenio Pereira Salas /Municipal.
Disciplinas Escolares que ejerce	Educación ciudadana, Mundo Global, Electivo: Interpretación histórica de la realidad.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Clases en la Universidad: Semiología y Estética
Institución Formadora	Universidad de Chile facultad Ñuble (Actual Universidad del Biobio). Normalista.

Año de Egreso	1996-1997, años de titulación.
Grado y Título	Profesor de Estado de Historia, Geografía y Educación Cívica.
Especializaciones	Magíster en Teoría de Historia del Arte.

N	Entrevista	UMS
CM.M5.E.2.1	J: Ya profesor, primero que todo, presentarme. Imprimí esta cosa, que es el ppt, que es acerca de la entrevista de mi tesis acerca de la evaluación del Pensamiento Geográfico en aulas de enseñanza media en Santiago de Chile. Donde yo evaluo y analizo dispositivos evaluativos, es decir evaluaciones de Geografía específicamente. Yo lo contacto a usted, porque me había comentado que usted hizo clases por mucho tiempo en una Vespertina.	
CM.M5.E.2.2	C: Si	
CM.M5.E.2.3	J: En el Liceo Eugenio Pereira Salas...	
CM.M5.E.2.4	C: Si, no, yo estoy trabajando ahora en el Liceo Eugenio Pereira Salas, (0:41) pero yo trabajé durante 17 años la noche, acá en Maipú y en Santiago Centro y allá en... (0:48) ¿Cuánto se llama acá en la...? Ay, Padre Gustavo. (0:53)	
CM.M5.E.2.5	J: ¿Vespertina?. (0:55)	
CM.M5.E.2.6	C: Sí, sí, alrededor de setenta y tanto horas tenía en ese entonces.(0:59)	
CM.M5.E.2.7	J: Ah ya.	
CM.M5.E.2.8	C: Sí, sí, no, sí. (1:01)	
CM.M5.E.2.9	J: En eso quiero enfocarme ahora, en ese contexto.	
CM.M5.E.2.10	C: Ya, perfecto. Ya, perfecto, vespertina. (1:15)	
CM.M5.E.2.11	J: En este caso, me gustaría saber, primero comentarle de que, esta entrevista tiene 4 partes: Antecedentes Personales, que son preguntas bien generales como RUT, nombre etc; Preguntas generales, que son su relacion con la geografía, que no quiero que se explaye tanto sino como más chiquitito para saber más o menos la situación; una Situacion que le voy a poner a usted, donde usted tendrá que responder y explayarse; y finalmente preguntas sobre la Evaluación, y como la parte más especifica de esta entrevista	
CM.M5.E.2.12	C: Ya, perfecto, perfecto. (1:37)	

Antecedentes Personales		
CM.M5.E.2.13	J: ¿Cuál es su nombre? (1:38)	
CM.M5.E.2.14	C: -----	
CM.M5.E.2.15	J: ¿Cuál es su RUT? (1:45)	
CM.M5.E.2.16	C: -----	
CM.M5.E.2.17	J: ¿Cuántos años tiene? (1:54)	
CM.M5.E.2.18	C: -----	
CM.M5.E.2.19	J: ¡Wah, -----! Se ve muy joven	
CM.M5.E.2.20	C: Sí, sí, me dicen eso, sí. (2:01)	
CM.M5.E.2.21	J: ¿Cuántos años de experiencia en docencia tiene?	
CM.M5.E.2.22	C: Voy a cumplir 35.(2:12)	
CM.M5.E.2.23	J: ¿Cuántos años tiene su último vínculo contractual?	
CM.M5.E.2.24	C: Seis años, sí. (2:18) Solamente en esta, perdón, dos. (2:21)	
CM.M5.E.2.25	J: ¿En qué escuelas trabaja?	
CM.M5.E.2.26	C: En esta y en un liceo en Pedro Aguirre Cerda, liceo también municipal, (2:26) polivalente, que se llama Eugenio Pereira Salas.(2:31) Y acá po, el liceo Maipú del Arte y la Tecnología. (2:37)	
CM.M5.E.2.27	J: ¿Qué disciplinas escolares ejerce? (2:43)	
CM.M5.E.2.28	C: Educación ciudadana. (2:46) Globalización o mundo global.(2:52) Y aquí tengo 30 horas nomás, 26 horas, perdón. (2:56) Y el otro es un electivo llamado, ay, ¿cómo es? (3:02) Es que siempre se me olvida ese lectivo. (3:06) Es Interpretación Histórica de la Realidad.(3:09) Sí, ese, me gusta mucho, me gusta mucho. (3:12) Porque ahí hago pensar a los chiquillos. (3:15) Cuesta mucho eso.(3:16)	
CM.M5.E.2.29	J:¿Has recibido otras disciplinas escolares aparte? (3:19)	
CM.M5.E.2.30	C: Sí, sí, sí, sí. (3:20) Yo soy, bueno, yo tengo posgrado, entonces, yo partí al revés. (3:23) Yo partí haciendo clases en la universidad, después en liceo, (3:27) tuve hasta en básica y ahora volvía al liceo.(3:30) O sea, he pasado prácticamente por todas las áreas de las que se puede pasar un profesor. (3:36)	
CM.M5.E.2.31	J: ¿y dónde estudió usted?	

CM.M5.E.2.32	C: Ya, yo estudié en el sur, lo que es hoy día la Universidad del Bio Bio, (3:49) pero que en ese momento yo llegué al resabio que quedaba de lo que era la facultad sur de la Universidad de Chile, (3:56) facultad de la Universidad de Chile. (3:59) De hecho, yo, nosotros somos la última camada normalista de este país. (4:03) Tuve la suerte de pertenecer al último normalista de este país, sí.(4:07) Qué bueno. (4:09) Sí, es un detalle que a mí me agrada mucho porque le debo mucho a ese tipo de educación. (4:16)	
CM.M5.E.2.33	J: ¿En qué año egresó? (4:17)	
CM.M5.E.2.34	C: Yo egresé en el año 1996 o 95.(4:26) Uy, se me olvidó. (4:27) No, creo que fue, o sea, ese fue mi año de titulación, perdón, (4:31) porque no me pude titular de inmediato por razones económicas, (4:34) por lo tanto ejercí en la ilegalidad, en la ilegalidad, sí. (4:39)	
CM.M5.E.2.35	J: ¿Cuál es su grado específicamente? (4:41)	
CM.M5.E.2.36	C: Yo soy profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, título antiguo, (4:48) y además tengo una maestría en Teoría y Historia del Arte en la Universidad de Chile.(4:53) Ah, tenía Historia del Arte. (4:54) Sí, justamente, en Teoría y Historia del Arte en la Universidad de Chile, sí. (4:59) Por eso digo que he hecho clases también en la universidad de otra área, (5:02) Semiología y Estética.(5:05)	
CM.M5.E.2.37	J: ¿También este colegio viene bien con eso? (5:06)	
CM.M5.E.2.38	C: Sí, sí, por eso te digo, aquí caí como anillo al dedo. (5:11)	
CM.M5.E.2.39	J: Por cierto, a medida de que, como no sé cuándo tenga clases ahora, (5:15) o no sé cuándo se va a interrumpir esta entrevista, (5:16) usted me dice y no hay problema y yo me quedo acá leyendo. (5:19)	
CM.M5.E.2.40	C: No te preocupes, estamos bien, no te preocupes, estamos bien todavía.(5:22)	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CM.M5.E.2.41	J: Ya, vamos con preguntas generales. (5:26) que es la segunda parte de esta entrevista.	
CM.M5.E.2.42	C: Ya, perfecto.	
CM.M5.E.2.43	J: Que es para ver su relación con la Geografía, si le gusta, no le gusta... etc. Recurde, son preguntas no tan explyadas. Profesor ¿Cuál es su relación con la Geografía? ¿Le gusta, no le gusta? ¿Donde la aprendió?	

CM.M5.E.2.44	C: Sí, bueno, yo la aprendí básicamente en la escuela donde estudié, en el Sur. (5:46) Tuve la suerte de tener muy, muy buenos profesores de esa área de Geografía (5:51) y a mí siempre me ha gustado la Geografía. (5:54) Bueno, es que antes la Geografía que se enseñaba es absolutamente distinta a la que se enseña hoy día.(5:59) Usted le pregunta a un chiquillo de estos mismos que están aquí en el patio, (6:02) le pregunta por qué es lo que es un paralelo, un meridiano, y con suerte saben dónde estamos. (6:06) No saben, no saben. (6:07) Entonces eso es una gran falencia que tenemos.(6:09) Yo tuve suerte de tener todos esos cursos y los hice también en mis primeros años. (6:14) Tengo una cercanía muy, muy grande con la Geografía (6:17) y me gustó aún más cuando hice un postítulo en la Universidad Alberto Hurtado (6:22) y el profesor que lo dio, no me recuerdo en ese momento, me hizo re enamorarme nuevamente de la Geografía. (6:28) Porque era una Geografía más regional, que es la última que se trata de Santos, (6:33) hay un brasileño, Santos creo que es...	La enseñanza de la Geografía cambia según su temporalidad. Los estudiantes ignoran elementos geográficos
CM.M5.E.2.45	J: Milton Santos.	
CM.M5.E.2.46	C: Milton Santos, me encantó, (6:37) hay un japonés que a mí me encantaba.(6:41)	
CM.M5.E.2.47	J: ¿Yi Fu Tuan?	
CM.M5.E.2.48	C: ¡Exactamente! Me enamoré de la Geografía. Es que es otra forma de ver la Geografía. (6:45)	
CM.M5.E.2.49	J: ¿Eso lo aprendió en un postítulo? (6:46)	
CM.M5.E.2.50	C: En un postítulo en la Universidad Alberto Hurtado.(6:48) En un título que era de la didáctica, de la enseñanza, (6:52) que en mi año no se enseñaba propiamente tal didáctica, eran otras cosas. (6:57) Y lo hice por lo menos para actualizarme un poquitito. (7:01) Y ahí, como te digo, me re enamoré de la Geografía (7:04) porque es que todo va también en la mano del profe que le enseña.(7:08) Este señor era un gallo muy joven, si de hecho era más joven que yo, (7:12) pero buenísimo, buenísimo. (7:14)	Los docentes se perfeccionan en las universidades
CM.M5.E.2.51	J: Profe ¿Cuál crees que es la importancia y presencia de la disciplina geográfica (7:21) en el currículum de Historia y Geografía de enseñanza media? (7:24)	
CM.M5.E.2.52	C: Mucho po mi niño, porque... (7:26) Bueno, yo siempre parto de la premisa que tú no puedes hablar nada (7:30) si no ubicas dónde está esa situación, ese personaje, ese acontecimiento. (7:35) Por lo tanto, el contexto geográfico es	La geografía antecede a la Historia

	anterior al contexto histórico, (7:38) de alguna u otra manera, ¿me entiendes tú? (7:41) Lo veo así yo.(7:42) Por lo tanto, tiene que haber una mancomunidad, (7:44) pero muy, muy fuerte entre lo que es el espacio, la espacialidad, (7:48) con lo que ha acontecido ahí. (7:50) Por lo tanto, yo creo que es gravitante. (7:53) Yo no consigo que una persona me hable de algo (7:54) si no primero se sitúa en ese algo.(7:59)	El Acontecimiento se entiende desde el espacio.
CM.M5.E.2.53	J: Profesor, ¿ha escuchado alguna vez qué es el pensamiento geográfico o el concepto de pensamiento geográfico? (8:07)	
CM.M5.E.2.54	C: Lo tengo que haber escuchado, lo tengo que haber trabajado, (8:10) pero como tal, en estos momentos no me recuerdo, no. (8:13) Tengo que haberlo escuchado, sí.(8:14) Y tengo que haberlo estudiado en el post-título que te digo yo. (8:18)	
CM.M5.E.2.55	J: Si tuviera que definirlo usted, con sus palabras, (8:20) ¿qué es el pensamiento geográfico? (8:22)	
CM.M5.E.2.56	C: ¿El pensamiento geográfico? (8:25) A ver, es el cómo yo me sitúo espacialmente, (8:29) el cómo lo que yo haga tiene que ver con esa espacialidad. (8:34) Es decir, tiene mucha relación con una disciplina (8:37) que yo estudié hace mucho tiempo en la universidad, (8:39) cuando yo estudiaba, cuando estaba en mi pregrado, (8:42) y que es la proxémica.(8:44)	Pensamiento Geográfico se establece desde la espacialidad El Pensamiento Geografico se relaciona con la Proxemica
CM.M5.E.2.57	J: ¿La proxémica? ¿Qué es eso? (8:46)	
CM.M5.E.2.58	C: Mira, muchas personas no lo han... (8:50) Mira, es una disciplina que surge por allá en los años 70, (8:53) en Estados Unidos. (8:54) El señor que la llevó acá se llama Edward Hall, (8:58) y es la relación que existe con lo próximo, (9:03) con el espacio habitual tuyo, con la habitualidad, (9:07) con ese espacio habitual que pese a que lo recorremos diariamente, (9:10) lo vemos diariamente, (9:13) conscientemente no nos insertamos en ese espacio, (9:16) ¿me entiendes tú? (9:17) Hasta que llega un momento que por X razón, (9:21) conscientemente nos damos cuenta que estamos en un espacio determinado, (9:24) o que es la fusión de espacios determinados, (9:27) porque la universidad era uno, camino a la universidad era otro, (9:30) mi casa era otra, esos son espacios para mí, (9:32) ¿me entiendes tú? (9:33) Por lo tanto, es gravitante, insisto, (9:36) el espacio en el cual se halle el sujeto, (9:39) el sujeto histórico. (9:40)	El acontecimiento desencadena una conciencia. El Espacio se interpreta de distintas maneras

		El sujeto histórico se entiende desde el espacio.
CM.M5.E.2.59	J: ¿Eso tendrá algo que ver con el pensamiento geográfico? (9:43)	
CM.M5.E.2.60	C: Yo creo que sí, yo creo que sí.(9:45) Insisto, yo no estoy muy al tanto de esas nuevas disciplinas, (9:50) pero según mi parecer, (9:53) yo no puedo alejarme, enajenarme, (9:57) o descontextualizarme de un espacio. (10:00) El sujeto histórico depende de un espacio geográfico. (10:05) No sé si es lo que yo por lo menos tengo.(10:07)	El sujeto histórico depende de un espacio geográfico.
CM.M5.E.2.61	J: Excelente, eso es lo que yo busco también, (10:09) que los profesores también busquen como su propia definición. (10:11) Profesor, ¿usted ve la posibilidad de desarrollar ese pensamiento geográfico (10:16) en la enseñanza media? (10:18)	
CM.M5.E.2.62	C: Hoy, muy difícil...(10:19) Muy difícil. (10:21) Porque, si tú te das cuenta, la asignatura, (10:24) los ramos que ahora, después de esta división que hubo de la historia, (10:31) como ramos, sino que ahora se desglosó en una serie de disciplinas más, (10:37) en ella, salvo globalización, que es la que yo hago, (10:40) salvo América Latina, Chile y el contexto América Latina, (10:45) que si tú ves la malla curricular, así es lo de geografía / <i>símbolo de poco con los dedos</i> /. Y después viene geografía económica. (10:52) Claro, también es geografía, pero, a ver, (10:54) es que yo soy de la vieja escuela a mi estimado joven, (10:57) entonces cuando tú me dices geografía, yo me voy de inmediato a la espacialidad. (11:00) Pero yo sé que la geografía es mucho más que eso.(11:03) ¿Me entiendes tú? (11:03) Hay geografía humana, hay geografía económica y todo, (11:06) pero ahora le dan más preeminencia a ese tipo de geografía. (11:09) Pero a la espacial, que yo creo que es la que tiene que ser primero, (11:13) porque me tengo que ubicar en un espacio determinado, (11:16) y ese espacio determinado tiene ciertas características, (11:18) te das cuenta, y eso hoy por hoy yo no lo veo. (11:21) No lo veo que esté en la malla curricular.(11:25)	Las Ciencias sociales se diferencian para su enseñanza escolar El curriculum escasea de conocimientos geográficos La Geografía espacial subordina a los otros tipos de Geografía. El Espacio se conforma de distintas características

		La Localización se asocia a lo fundamental
CM.M5.E.2.63	J: ¿Y en este caso las escuelas fomentan un poco el desarrollo de esa... ?	
CM.M5.E.2.64	C: Sí, lamentablemente sí. (11:32) Cada vez, mira, por un lado yo lo encuentro interesante (11:37) el derrotero por donde va la educación hoy día, (11:39) que pretende ir, digamos, porque es muy difícil, (11:42) que es por el pensamiento crítico, ¿me entiendes tú? (11:44) Pero para poder llegar a eso, tú tienes que pasar por otros sedazos primero, (11:49) y si no tenemos una buena comprensión lectora, (11:51) que tú sabes que Chile se caracteriza por tener los informes PISA, (11:54) lo demuestran claramente, (11:56) porque estamos en un lugar bajísimo con respecto a la comprensión lectora. (11:58) Si no pasamos por ese lado primero, está difícil, difícil.(12:03) Pero está muy dejado de lado, lamentablemente, la geografía. (12:07) A mí eso me da mucha lata, porque la geografía en sí es... (12:13) No sé, a mí me encanta, a mí me gusta mucho. (12:15) Fue una de las segundas opciones, geografía, en la Chile, geografía.(12:19) Sí, me hubiera gustado, me hubiera gustado, pero bueno, se dio esto. (12:24) Estoy contento con esto, me encanta. (12:26)	El bajo índice de comprensión lectora demuestra el desorden educativo La Geografía es ignorada por los colegios.
Situación		
CM.M5.E.2.65	J: Ya, profesor, ahora pasamos a la situación.(12:29) La situación como tal es que yo le entrego una situación, (12:32) y usted se explica en base a esta. (12:35) Principalmente acá yo doy opción de tres elementos. (12:38) Como nosotros estamos trabajando desde la vespertina, (12:41) yo le voy a mostrar específicamente un objetivo de la base curricular de EPJA, (12:47) de trabajo con jóvenes y adultos.(12:50) Si usted tuviera que realizar una clase de historia, (12:52) en el contexto del liceo Eugenio Pereira Salas, (12:55) en ese contexto, para un tercero o cuarto medio, (12:59) en base a este objetivo de aprendizaje, (13:02) que es: <i>evaluar datos e información geográfica (13:04) por medio del uso de herramientas geográficas digitales (13:06) para elaborar inferencias y argumentos, (13:08) actuando de acuerdo con los principios de la ética. (13:11)</i>	
CM.M5.E.2.66	C: ¡Guau! (13:12) Gran objetivo. (13:13)	

CM.M5.E.2.67	J: Sí, sí.(13:14) Si usted tuviera que hacer la pregunta, (13:16) ¿cómo usted abordaría esta clase? (13:17) ¿Cómo problematizaría este objetivo? (13:20)	
CM.M5.E.2.68	C: Evaluar datos e información geográfica (13:23) por medio del uso de herramientas geográficas y digitales, (13:26) para elaborar inferencias y argumentos, (13:29) actuando de acuerdo con los principios de la ética. (13:32) ¿A qué se refiere de acuerdo con los principios de la ética? (13:36)	
CM.M5.E.2.69	J: No me gustaría sesgarlo con eso...	
CM.M5.E.2.70	C: Ah, ya, ya, te entiendo.(13:40) Ya, a ver, ¿cómo lo haría yo? (13:42) Es una clase de 45 minutos. (13:44) 45 minutos. (13:45) Ya, perfecto.(13:47) Primero, yo los trataría de llevar a un laboratorio, (13:49) a un, ¿cómo se llama? (13:52) A este asunto de la... /Apunta en dirección a una sala/ (13:53)	La Enseñanza de la geografía utiliza tecnologías
CM.M5.E.2.71	J: ¿Sala de computación?	
CM.M5.E.2.72	C: Exacto.(13:56) Ahí, porque aquí demanda de inmediato que los chiquillos puedan viajar. (14:01) Viajar, por último, por intermedio de una máquina. (14:03) Bueno, si yo tengo que ver datos de información geográfica, (14:07) aquí puede ser, tal vez, los resultados de, qué sé yo, (14:10) de un gráfico, ¿no es cierto?, (14:12) poblacional o de otro tipo de cosas.(14:15) Bueno, aquí se pueden utilizar herramientas digitales. (14:18) Ahí, pues, los chiquillos podrían utilizar, ¿no es cierto?, (14:21) la internet para poder buscar información (14:25) y después ya llevarla para poder elaborar inferencias y argumentos. (14:31) Ahora, aquí tendría que ver, sí, cuáles serían los... (14:37) Porque este es el gran objetivo.(14:39) Este es el objetivo de la clase, (14:43) pero tendría que ver cuál es en sí la clase. (14:46) ¿Qué es lo que yo quiero en la clase? (14:48) Claro. (14:48) ¿Qué es lo que podrías hacer en una sola clase con respecto a este objetivo? (14:53) A ver, yo lo podría hacer, por ejemplo, como son 45 minutos, (15:00) ver, por ejemplo, dentro de la inferencia, establecer, (15:05) ahora que se acercan, por ejemplo, las votaciones, (15:10) eso, trabajar tal vez dentro de lo que me pueden entregar (15:15) los datos estadísticos, en este caso de población.(15:20) ¿Te das cuenta? (15:20) Es ver cuánta cantidad de jóvenes no está votando (15:24) y de ahí yo infiero, voy buscando después respuestas. (15:28) ¿Por qué esos jóvenes no están votando? (15:30) ¿Me entiendes? (15:30) Que es una gran problemática que hoy, por lo menos, yo tengo. (15:33) Como profesor de esta área, (15:35) a mí me preocupa mucho el por qué la juventud de mi país, (15:38) que	La enseñanza de geografía remite a los viajes La enseñanza de geografía remite a los gráficos La enseñanza de geografía remite a las herramientas digitales La enseñanza de geografía remite a habilidades de inferencia y argumentar. La enseñanza de la Geografía se contextualiza a las votaciones en Chile.

	es mucha, pese a que Chile se está volviendo un país viejo, (15:44) no está votando.(15:45) Entonces, a través justamente de estos datos, (15:47) yo podría establecer el porcentaje de jóvenes (15:52) y en qué rango de edad, tal vez. (15:54) Entonces, ahí comenzaría a hacer todo un trabajo con los jóvenes (15:57) para que ellos se fueran dando cuenta. (16:00) La raíz de mi trabajo sería establecer cuál es la problemática (16:05) por la cual los jóvenes no votan en este país.(16:07) Y para eso yo me haría valer de datos estadísticos (16:10) y para eso yo utilizo la geografía. (16:14) En este caso, la demografía. (16:16) Y puedo trabajar datos, por ejemplo, un gráfico de pirámide, (16:20) un gráfico de torta, no sé, el que sea más adecuado (16:22) y el cual le acomode también a los chiquillos.(16:24) Que lo laboren ellos sobre la base de lo que puedan establecer (16:27) o puedan sacar de la información que encuentren. (16:30)	Jovenes no participan en votaciones La enseñanza de la Geografía responde a preguntas contextualizadas La enseñanza de la geografía remite a la sistematización de datos. Problemática contextualizada articula la clase La enseñanza de geografía remite a la demografía La enseñanza de geografía remite a la comodidad de los estudiantes
CM.M5.E.2.73	J: ¿Esa información se las entregaría usted? (16:32)	
CM.M5.E.2.74	C: No, los tendrían que, ellos, búsqenlo (16:36) o sobre la base de, ¿cuánto se llama?, (16:39) de elementos que ellos encuentren, de datos estadísticos, (16:42) elaborarlos po. (16:43) Y ahí tendría un segundo también objetivo, (16:47) tal vez que lo podría trabajar una clase anterior, (16:49) que sería elaboración de gráficos estadísticos.(16:53) Entonces, ya después sería la aplicación de ellos, (16:56) más la información que ellos pudieran sacar, (16:59) digamos, de la información. (17:05)	La enseñanza de la geografía remite a la sistematización de datos. La enseñanza de la geografía se estructura en procesos y aplicación
CM.M5.E.2.75	J: ¿Hacia que habilidades cognitivas apuntaría esta clase específicamente?	

CM.M5.E.2.76	C: A ver. (17:07) Uf, ahí yo creo que tocaste un tema sumamente... ahi, ahi ahi(17:11) ¿Cuál es tu nombre? (17:11)	
CM.M5.E.2.77	J: José.(17:12) Nunca me presenté, disculpe. Jajaja (17:15)	
CM.M5.E.2.78	C: No te preocupes, no te preocupes.(17:18) Los profes solemos ser así de repente. (17:21) ¿Tú también vas a ser profe? (17:23)	
CM.M5.E.2.79	J: Si pue.	
CM.M5.E.2.80	C: Vamos a ser colegas, así que no te preocupes. (17:25) Mira, disculpa, retomando, ¿qué es lo que era? (17:29)	
CM.M5.E.2.81	J: La habilidad cognitiva.(17:30)	
CM.M5.E.2.82	C: Ah, la habilidad cognitiva. (17:31) Ah, yo te decía que tocaste un tema muy sensible, (17:33) porque en términos de habilidades, ¡guau! (17:37) Uno quisiera tocar habilidades duras, (17:39) trabajar habilidades duras de una, (17:40) sobre todo en los cursos que yo trabajo, (17:42) que es tercero y cuarto medio. (17:44) Pero tú te encuentras con un mundo que no tiene muchas, (17:48) muchas, digamos, no han desarrollado muchas habilidades duras.(17:51) Pero a mí me gustaría desarrollar la capacidad, (17:53) primero la capacidad de síntesis, (17:55) porque que pudieran sintetizar, ¿no es cierto?, (17:57) toda la información que iban a sacar, (17:59) extraer de ahí lo más medular, las ideas fuerza, (18:02) elaborar ya, ¿no es cierto?, ya comprensión, (18:05) y después elaborar un informe, (18:08) por lo tanto ahí ya tendrían análisis, (18:10) y lo que es justamente la elaboración, ¿no es cierto?, (18:13) de un informe ya con esas características, (18:15) que ya estamos hablando de habilidades superiores. (18:19) Pero, mi estimado José, tú te vas a encontrar después que (18:23) vas a tener que uuuuuh volver muy atrás para empezar a fomentar ciertas cosas. (18:29) Esa es la realidad de nuestro país, mi amigo.(18:30) Esa es la realidad de nuestro país. (18:41)	Los docentes buscan trabajar habilidades duras Los estudiantes no tienen desarrolladas habilidades duras Las habilidades duras refieren a la síntesis de información Las habilidades duras refieren a la comprensión de información Las habilidades duras refieren a la elaboración de textos Los profesores refuerzan habilidades en sus estudiantes
CM.M5.E.2.83	J: ¿Podríamos estar hablando de que hay cierta dificultad para esta clase de que los estudiantes no tienen desarrolladas habilidades duras? Me gustaría que especificara en eso.	

CM.M5.E.2.84	C: Sí, por supuesto. (18:43) Yo creo que esto, en parte, y en una muy buena parte, (18:49) es una de las situaciones que más hizo retroceder, (18:53) digamos, lo poco y nada que hayamos logrado en la educación (18:55) en tantos años, fue el COVID.(18:58) La famosa pandemia, oye, dos años retrocedió, (19:02) pero estos chicos que están al frente de tuyo son de terceros medios. (19:06) Cuando a ellos les tocó el COVID están entre sexto y séptimo. (19:10) Te das cuenta que son cursos basales para entregar a la enseñanza media.(19:14) Por lo tanto, no vienen. (19:15) No vienen con las habilidades duras, estos chiquillos. (19:18) Habilidades duras, yo me refiero, bueno, ni tan duras, (19:22) pero esas habilidades duras son, ¿no es cierto?, (19:23) las que te dije yo, el análisis, la comprensión, (19:27) ese tipo de elaboración de un informe, (19:30) ya con un nivel más o menos elevado.(19:33) Ellos no tienen esas capacidades, o no las tenían. (19:34) La han ido ahora recién incorporando. (19:38) La capacidad con comprensión lectora, que es básica, es lo basal.(19:43) No la poseen, no la poseen. (19:45) Tú vieras cuando tú le haces hacer un trabajo de inferir (19:49) e ideas fuerzas de una fuente, uuuuuuh (19:52) vienen a cada rato, profesor, ¿voy bien?, (19:56) profesor, ¿voy bien? (19:58) Tú no le puedes decir, no, hágalo solo, (19:59) porque le tienes que reforzar y ayudar. (20:01) A ese nivel le estamos.(20:03) A ese nivel le estamos. (20:04)	La pandemia Covid subdesarrolla las habilidades de los estudiantes. Las habilidades duras se desarrollan en cursos basales como sexto y séptimo básico. Las habilidades duras refieren a la síntesis de información Las habilidades duras refieren a la comprensión de información Las habilidades duras refieren a la elaboración de textos Las habilidades básicas refieren a la comprensión lectora Los estudiantes carecen de comprensión lectora
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CM.M5.E.2.85	J: Profesor, ¿vamos bien de tiempo? (20:06)	
CM.M5.E.2.86	C: Bien de tiempo. (20:07) Sí, vamos bien.(20:07) Dale, nomas (20:08)	
CM.M5.E.2.87	J: Listo, con eso, estaríamos listos con la situación. (20:11) Ya. (20:11) Y ahora vamos a la parte de evaluación.(20:13) Ya. (20:14) ¿Recuerdas la clase que acá... (20:15)	
CM.M5.E.2.88	C: Sí, sí, sí. (20:16) ¿Cómo lo evaluaría yo esto? (20:19)	
CM.M5.E.2.89	J: Sí.(20:20) Antes de eso, antes de llegar directamente a la evaluación, (20:23) quiero comentarle que el Ministerio de Educación, (20:25) dentro de los elementos que tenemos que desarrollar como profesores de Historia y Geografía... (20:29)	
CM.M5.E.2.90	C: Es el pensamiento geográfico. (20:31)	

CM.M5.E.2.91	J: Es el pensamiento geográfico. (20:32) Ahora, lo definen de manera muy general, (20:34) pero Lana Cavalcanti, que es una investigadora de un término muy debatido que es el Pensamiento Geográfico, (20:39) nos dice que es un conjunto de conceptos, habilidades y métodos (20:42) pertenecientes a la disciplina geográfica, (20:44) del cual razona alguien que hace geografía.(20:46) Si yo le tuviera que hacer una pregunta. (20:48) En esta clase, si usted tuviera que fomentar el pensamiento geográfico, (20:53) ¿qué conceptos se le ocurriría que podría decir? (20:55) Puedo repetir con lo que dijo en la clase, (20:58) ¿Qué conceptos, qué habilidades o qué métodos (21:01) podrían fomentar del pensamiento geográfico? (21:05)	
CM.M5.E.2.92	C: Ubicación espacial. (21:07) Ese es un concepto que a mí me... (21:09) Creo que es fundamental, ¿no es cierto? (21:12) La ubicación espacial partiría de los elementos más generales (21:17) a los elementos más particulares. (21:22) Primero, habría que, previo a esto, (21:25) haber definido una serie de conceptos geográficos. (21:28) En la clase anterior me refiero a ello.(21:30) Previo a la evaluación. (21:31) Que ellos ya lo tuvieran ya socializado. (21:33) /Interrupción de llamado a los estudiantes para entrar a las salas/ Si, es que estan en ensayo PAES.(21:42) Claro, están en el ensayo PAES desde el DEMRE. (21:47)	Ubicación espacial pertenece al Pensamiento Geografico El Pensamiento Geográfico requiere conceptos geográficos
CM.M5.E.2.93	J: ¿tiene que entrar usted también?	
CM.M5.E.2.94	C: No, no por ahora, hasta... (21:49) Me quedan 15 minutos. (21:51) Alcanzamos de más.(21:53) Entonces, primero, sobre la base de que ellos (21:56) tendrían un dominio conceptual básico, ¿no es cierto? (21:59) Ya en ese sentido, yo ya podría ir aplicando ponte tu (22:02) yo haría que ellos, (22:05) sobre la base de todo lo que ellos encontraron, (22:08) recabaran información, (22:10) me hicieran una clase. (22:12) A mí me gusta mucho que me hagan clases. (22:14) A mí me gusta mucho que me hagan las clases los chicos.(22:16) Yo les entrego el formato, una pauta bien clarita, (22:19) con una buena rúbrica, ¿no es verdad? (22:21) En donde ellos me puedan establecer (22:22) y partieran de elementos basales. (22:24) Yo sería un alumno más, ¿no es cierto? (22:27) A todo esto, yo, hipotéticamente, (22:30) cada equipo de trabajo tendría, ¿no es cierto? (22:32) Un elemento en específico que trabajar. (22:35) Pero lo haría así.(22:37) Le diría un formato bien claro (22:39) con respecto a lo que ellos tienen que	Conceptos básicos geográficos anteceden la aplicación El Pensamiento Geográfico se refleja en su aplicación en la docencia. El Pensamiento Geográfico se evalúa a través de pauta

	establecer, (22:42) pero que me hicieran una clase. (22:44) Ahora, los medios con los cuales se valiesen, (22:48) quedan a libertad de ellos. (22:50) Vale decir PPT, (22:51) a mí me gusta mucho, como aquí hay teatro, (22:53) me gusta mucho la dramatización, (22:55) la puesta en escena, tal vez, (22:56) que es válido hacerlo también.(22:58) Pero lo haría en ese sentido. (23:01) ¿Y qué habilidades ahí se están? (23:03) están muchas, (23:04) las mismas que te mencioné hace un rato más, (23:07) más otras más que van por, (23:09) y que van a, hay también eeeeh, (23:10) se trabajaría habilidades, (23:12) desde las habilidades blandas hasta las habilidades más duras, (23:14) ¿no es verdad? (23:15) Porque para poder hacer una clase, (23:17) tú tienes que pasar básicamente por todas esas, (23:19) me entiendes tú como profesor, (23:20) pero los chiquillos tendrían también que manejar (23:22) desde las habilidades más básicas, (23:24) desde las habilidades más blandas (23:25) hasta las habilidades un poco más duras, (23:28) o más duras, digamos. (23:30) Y no haría pruebas, (23:32) yo no soy de pruebas, (23:33) no me gustan mucho, (23:34) hago pruebas escritas, objetivas, (23:38) pero me gustan más las pruebas, (23:39) tipo ensayo, yo trabajo mucho ensayo, (23:42) y me gusta mucho la puesta, (23:43) que los chiquillos hagan algo adelante, (23:45) se paren adelante.(23:46) Y también por una cuestión, (23:48) cuando te toque usted, (23:49) mi futuro colega, (23:51) se va a dar cuenta también, (23:53) para que tengan un poco de empatía, (23:55) y se pongan en el lugar del profe, (23:56) cuando el profe está adelante tratando de entregarle conocimiento, (24:00) de hecho yo a veces cuando me gano atrás, (24:02) los puestos de ellos, (24:03) empiezo a tirar papeles, (24:05) empiezo a conversar con los compañeros, (24:07) empiezo a ir con el celular, (24:09) y hasta me han llamado la atención, (24:11) me han llamado la atención, (24:13) profesores que estamos, (24:14) y yo me quedo calladito, (24:15) después cuando terminan, (24:16) me acerco a ellos y les digo: ya po jóvenes, eso lo mismo que me pasa a mí con ustedes. (24:21) Entonces también sirve, (24:22) es una cosa que a mí durante los años (24:25) me ha servido mucho, José, (24:26) el hecho de que ellos sean capaces de recrear, (24:29) o hacer una clase, (24:32) insisto, tú entregándole (24:33) todos los lineamientos, (24:34) entregándole todo, (24:35) todo lo que está de etapa, (24:38) inicio, desarrollo, conclusión, (24:39) los chiquillos son capaces, me han hecho excelentes clases (24:40) de hecho, inclusive te puedo decir que algunas han salido mejor que las mías jajaja, (24:45) te lo prometo, (24:46) mejor que las mías, (24:47) y te sirve también. (24:50)	El Pensamiento Geográfico se evalúa a través de una situación de rol El Pensamiento Geográfico se evalúa en equipo La expresión del Pensamiento Geográfico remite a diversos recursos visuales La expresión del Pensamiento Geográfico remite a diversos recursos kinésicos El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades duras El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades básicas El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades blandas El Pensamiento geografico remite a distintos tipos de evaluacion La evaluación desarrolla elementos actitudinales como la empatía.
--	---	--

	Básicamente eso eeh... (24:57) desde el cual razona alguien que hace geografía... /Mira la definicion nuevamente/ (24:59) claro, hay algo así, (25:02) porque aquí hay que tener, (25:04) valga la redundancia, (25:05) un pensamiento geográfico.(25:06)	Las evaluación se estructura a traves de instrucciones claras. Las clases se organizan en inicio, desarrollo y conclusión Razonar Geograficamente forma parte de pensar Geograficamente.
CM.M5.E.2.95	J: Claro, un pensamiento geográfico. (25:09) Ahora, (25:11) déjame ver si es que entendí bien, (25:12) entonces, para la clase que está haciendo, (25:14) si usted la tuviera que evaluar, haría que los estudiantes hicieran una clase... (25:17)	
CM.M5.E.2.96	C: Claro, o cualquier elemento (25:21) en los cuales ellos tuvieran que participar, (25:23) y ojalá que el equipo completo, (25:24) porque yo siempre hago que todos participen, (25:26) no es que no, yo no puedo, ya no, (25:28) la idea es que todos participen, (25:30) todos trabajen y todos participen también, (25:34) y una de las mejores (25:35) hasta el momento, insisto, (25:36) yo estoy hablando sobre la base, José, de mi experiencia, (25:40) las clases, (25:42) que los chiquillos te hagan una clase, (25:44) guardando (25:46) la proporción de espacio temporal, (25:48) y todo lo que tú puedas, (25:49) me ha resultado mucho, (25:52) o otra (25:54) actividad en la cual también, (25:55) pero no pruebas, muy poco pruebas, (25:57) no, no, no, porque la prueba (25:58) a veces basta con se copien, (26:00) a no ser que sea un ensayo, (26:03) que ahí tiene otra característica, (26:04) y otra cosa, y ahí ya en un	La evaluación del pensamiento geográfico remite al trabajo en equipo. La experiencia docente se asocia a una justificación El Pensamiento Geografico se evidencia a traves del manejo espacio temporal

	ensayo (26:06) yo evalúo derechamente habilidades (26:08) duras, habilidades duras de hecho.(26:19)	La evaluación del Pensamiento geográfico remite a distintas metodologías. Los ensayos evalúan habilidades duras
CM.M5.E.2.97	J: Si en esta evaluación, usted tuviera que elegir entre: Conceptos, Habilidades o Métodos. Para ponerle un foco ¿a cual le pondría el foco?	
CM.M5.E.2.98	C: Habilidades. (26:20) Porque quiero desarrollar justamente eso, por la capacidad, como se decía anteriormente, (26:24) de síntesis, cuando ellos tuvieron que buscar (26:26) información, primero de recopilar (26:28) información, a saber qué información (26:30) es la que realmente le puede servir o no, (26:32) después seleccionar dicha información, y recién (26:34) comenzar a trabajar. Y todo eso, si tú te das cuenta, (26:36) van de la habilidad más básica (26:38) hasta la habilidad más dura, porque comienzan a recopilar (26:40) información, buscar información, después (26:42) la trabajan, van viéndola (26:44) la analizan, y de ahí recién (26:46) extraen lo que ellos puedan, no cierto, utilizar (26:48) para sus clases.(26:50) Y creo que ahí, para mí, (26:52) en lo personal, ahí está el meollo del asunto. (26:55) Ahí para mí en lo personal está eso. (26:57) Lo otro pasa a ser casi una (26:59) mera excusa, guardando también las proporciones, pero (27:03) mi meollo siempre (27:05) ha sido eso, mi estimado (27:06) José.(27:11)	La evaluación del Pensamiento geográfico remite su principal foco en las Habilidades. Las habilidades del pensamiento geografico remiten a la segregación de información Las habilidades del pensamiento geográfico remiten a la síntesis Las habilidades del pensamiento geográfico remiten a la sistematización de información Conceptos y métodos de la geografía son prescindibles para el pensamiento geográfico
CM.M5.E.2.99	J: ¿Para esta evaluación, usted utilizaría rubrica... Pauta?	
CM.M5.E.2.100	C: Sí, tendrías (27:13) que usar una rúbrica, sí. (27:14) De hecho, yo utilizo para todo (27:17) rúbrica, porque ahí te (27:19) resguardas tú también po (27:20) José, porque (27:23) de repente puede haber alguna (27:25) crítica, o un apoderado (27:27) medio quisquilloso. Señor, (27:28) aquí está la rúbrica.(27:31) A su hijo se le entregó con bastante (27:32) atelación, aquí están los puntos que se evaluaron. (27:35) ¿Me	La evaluación del pensamiento geográfico remite al uso de rúbrica. La rúbrica se asocia a la defensa contra problemas de la docencia

	entiendes tú? Entonces te resguardas (27:36) tú también, y resguardas al joven. (27:39) Al estudiante.(27:42)	
--	---	--

Anexo E. Entrevista CM.M5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	21
Años Último Vínculo Contractual	21
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Liceo paula Jaraquemada /Municipal
Disciplinas Escolares que ejerce	2do medio His 4o educ ciudadana
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Geografía, Antiguos electivos.
Institución Formadora	UMCE
Año de Egreso	2004
Grado y Título	Licenciatura en historia y geografía con mención en derecho.
Especializaciones	Diplomado inclusión escolar, curriculum, postítulo 2do ciclo básico y curso de acompañamiento cpeip.

N	Entrevista	UMS
CM.M5.E.1.1	J: También quiero compartir pantalla. (0:05) ¿Está desde el celular o desde un computador? (0:07) ¿De casualidad? (0:08)	
CM.M5.E.1.2	PR: Desde el notebook. (0:10)	
CM.M5.E.1.3	J: Ah, ya.(0:15) ¿Se ve? (0:19) ¿Profesora?	
CM.M5.E.1.4	PR: Sí (0:20)	
CM.M5.E.1.5	J: Ya. (0:23) Es que hay a veces como una pequeña interferencia, por ejemplo. (0:25) Se escucha como... (0:28) Ya, profesora.(0:43) Primero que todo, muchas gracias por aceptar esta invitación (0:46) y esta entrevista forma parte de mi tesis (0:49) de la evaluación del pensamiento geográfico (0:51) en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile. (0:54) Y es un análisis de dispositivos evaluativos (0:56) de profesores de Historia y Geografía, (0:58) específicamente del área geográfica. (1:01)	
CM.M5.E.1.6	PR: Ya.(1:01)	
CM.M5.E.1.7	J: Esta entrevista, de acá, cuenta con cuatro partes. (1:05) Tiene una duración de 25 o 30 minutos, aproximadamente. (1:09) Cuenta de cuatro partes, las cuales la primera y la segunda (1:11) son preguntas como bien generales.(1:14) Son como, no quieren una respuesta tan específica, (1:16) sino algo como para conocerla a usted, (1:18) para conocer su relación con la geografía, etc. (1:22) Pero la tercera y la cuarta ya son preguntas... (1:25) Yo las pongo en una situación, ya. (1:27) Y en esta situación, usted me explique todo lo que me tenga que explicar.(1:31) Entonces, vayamos primero con antecedentes personales. (1:35)	
Antecedentes Personales		
CM.M5.E.1.8	J: Profesora, ¿cuál es su nombre? (1:39)	
CM.M5.E.1.9	PR: ----- Espéreme dos segunditos.(1:47) No me está tomando esto.	
CM.M5.E.1.10	J: ¿Cuál es su RUT? (2:05)	
CM.M5.E.1.11	PR: ¿Te lo escribo en el chat? (2:07)	
CM.M5.E.1.12	J: Como quieras. Si quieres me lo dices (2:11)	
CM.M5.E.1.13	PR: ¿Para qué necesitas mi RUT? (2:14)	
CM.M5.E.1.14	J: Es para hacer un consentimiento informado. (2:18)	
CM.M5.E.1.15	PR: ¿Me lo vas a mandar? (2:20)	
CM.M5.E.1.16	J: Sí, por supuesto.(2:21)	
CM.M5.E.1.17	PR: Ya. (2:24) Es	

CM.M5.E.1.18	J: ¿Me lo escribió en el chat, cierto? (2:34)	
CM.M5.E.1.19	PR: No, ya lo estaba diciendo.(2:35)	
CM.M5.E.1.20	J: ¿Me lo repite, por favor? (2:36)	
CM.M5.E.1.21	PR: -----	
CM.M5.E.1.22	J: ¿Cuántos años tiene? (2:49)	
CM.M5.E.1.23	PR: -----	
CM.M5.E.1.24	J: ¿Años de experiencia totales en pedagogía? (2:56)	
CM.M5.E.1.25	PR: 21, 22. (2:58) 21, sí.(2:59) Voy a cumplir los 21. (3:00)	
CM.M5.E.1.26	J: ¿Cuántos años ha durado su último contrato? (3:04) Un vínculo contractual. (3:06)	
CM.M5.E.1.27	PR: 21.(3:08)	
CM.M5.E.1.28	J: ¿21?	
CM.M5.E.1.29	PR: Sí. (3:11) Increíble.(3:12)	
CM.M5.E.1.30	J: ¿En qué escuela trabaja específicamente? (3:15)	
CM.M5.E.1.31	PR: En el Liceo Paula Jaraquemada, de Recoleta. (3:23)	
CM.M5.E.1.32	J: ¿Este era municipal? (3:26)	
CM.M5.E.1.33	PR: Sí. (3:29)	
CM.M5.E.1.34	J: ¿Qué disciplinas escolares ejerce actualmente? (3:32)	
CM.M5.E.1.35	PR: Estoy haciendo segundo medio Historia, cuarto medio Educación Ciudadana.(3:37) Y tenemos un taller en el colegio que se llama Formación Ciudadana en primero y segundo medio. (3:45)	
CM.M5.E.1.36	J: ¿Qué disciplinas escolares ha ejercido en el pasado, aparte de esas? (3:53)	
CM.M5.E.1.37	PR: ¿Escolares? (3:54)	
CM.M5.E.1.38	J: Escolares, O sea, por ejemplo, en el electivo de(4:00) Geografía. (4:02)	
CM.M5.E.1.39	PR: Igual a la geografía me la he hecho hace como cuatro años. (4:06) Y los antiguos lectivos que existían antes de esos nuevos.(4:15)	
CM.M5.E.1.40	J: ¿Dónde estudio? (4:26)	
CM.M5.E.1.41	PR: ¿Cuál estudio, pero universitariamente? (4:29)	
CM.M5.E.1.42	J: Si.	

CM.M5.E.1.43	PR: Ah, ya.(4:30) La UMCE. (4:31)	
CM.M5.E.1.44	J: ¡Ah, de la UMCE! (4:32)	
CM.M5.E.1.45	PR: Sí. (4:36) Desde la UMCE... (4:38)	
CM.M5.E.1.46	J: ¿Cuándo egresó? (4:39) ¿En qué año? (4:41)	
CM.M5.E.1.47	PR: 2004	
CM.M5.E.1.48	J: ¿Cuál es su grado, título especificado? (5:04)	
CM.M5.E.1.49	PR: Licenciatura y Pedagogía en Historia y Geografía, Con mención en Derecho. (5:13)	
CM.M5.E.1.50	J: ¿Con mención en Derecho? (5:15)	
CM.M5.E.1.51	PR: Sí.(5:15) En esos años no existía la formación ciudadana. (5:21) Entonces se hacía así para poder después, eventualmente, cuando a uno le tocaba, y ahora nos toca, hacer eso. (5:27)	
CM.M5.E.1.52	J: ¿Y tiene algún magíster diplomado? (5:33)	
CM.M5.E.1.53	PR: Sí. (5:34) El año pasado hice el diplomado de Inclusión Escolar. (5:39) Antes hice el diplomado para ser jefe de UTP, para tema curricular.(5:48) Tengo un postítulo en Segundo Ciclo Básico. (5:55) Y tengo también, y eso lo termino acá, un curso para hacer acompañamiento a los profesores que están ingresando al sistema, al CPP. (6:04)	
CM.M5.E.1.54	J: Ah, ya.(6:05) Ya. (6:09) Con eso terminaríamos la parte de Antecedentes Personales. (6:13) Sencillo.(6:14) Y ahora nos vamos a Preguntas Generales. (6:15) Estas preguntas, como le dije, son para conocerle a usted y su relación con la geografía. (6:21) No son como respuestas tan específicas ni tan largas, pero es como... se expllaya eso, un poquito.(6:29)	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CM.M5.E.1.55	J:Cuál es su relación con la disciplina geográfica? (6:32) ¿Le gusta? ¿Dónde la aprendió? (6:36)	
CM.M5.E.1.56	PR: Bueno, sí, sí me gusta mucho la geografía. (6:39) ¿Dónde la aprendí? (6:42) Bueno, recordando, yo estudié en el colegio en el Liceo 1, y ahí teníamos especialización en Ciencias Sociales.(6:49) Y ahí era harta geografía. (6:53) Muy buenos profesores. (6:54) Entonces, desde ahí que empezó el buzo con la geografía.(6:57) Y después ya en la universidad, la carrera misma	El ciclo educacional formal contempla la Geografía.

	incluye geografía. (7:00) Y siempre me fue muy bien. (7:02) Y en la universidad también. (7:48) Y ahí siempre me fue muy sencillo el tema de la geografía.(7:52) Mientras para mi compañero era tortuoso al tema geográfico, para mí era una cosa muy sencilla. (7:59)	
CM.M5.E.1.57	J: ¿Cómo qué tipo de geografía le enseñaban en la universidad y en la escuela? (8:04)	
CM.M5.E.1.58	PR: Mira, en el colegio me acuerdo mucho de la geografía de Chile. (8:08) Ahí entonces uno empieza a conocer cómo era el territorio, confección de mapas, etc.(8:15) Y en la universidad tuve varios tipos de geografía. (8:18) Desde la geografía matemática, el tema de los espacios, y seguimos vinculados al tema de las rocas. (8:23) Y eso me encantaba.(8:26) También la geografía de los distintos continentes. (8:30) Tuve la geografía de Asia. (8:31) Tuvimos que encontrar mapas gigantes, con 52 topónimos.(8:37) Ahí se hace una profundización de verdad de los distintos continentes. (8:43) Tuvimos la geografía de Asia, vinculada a China y a Japón principalmente. (8:51) Entonces tuvimos un recorrido y un paso importante en la geografía.(8:54) Yo no he estudiado la geografía, pero era bien interesante el tema. (9:02)	El ciclo escolar remite a la Geografía Física La Geografía distingue el Espacio y las Rocas El Ciclo escolar regular contempla métodos de cartográficos
CM.M5.E.1.59	J: Desde su juicio. (9:21) ¿Cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica dentro del currículum de Historia y Geografía? (9:30) ¿Tiene presencia? (9:33)	
CM.M5.E.1.60	PR: Tiene presencia porque hay un lectivo y si los colegios eligen ese lectivo lo van a poder impartir. (9:41) Ahora, la presencia yo creo que es bien escasa porque la gente está muy desconectada de lo que es geografía.(9:47) Desde los conceptos más simples, hasta entender cómo se divide un territorio. (9:52) En el caso chileno todavía la gente tiene complicaciones con lo que es región, provincia, comuna, barrio. (9:58) Entonces es muy complicado el tema geográfico.(10:02) No lo ven como algo relevante y como que te pueda explicar el por qué el mundo es así. (10:07) Pero yo creo que es escasa la presencia. (10:14)	Las personas desconocen conceptos geográficos básicos La percepción de la Geografía difiere de lo práctico. Geografía escasea en el currículum
CM.M5.E.1.61	J: ¿Usted ha escuchado alguna vez el término pensamiento geográfico? (10:22)	
CM.M5.E.1.62	PR: Mira, lo he escuchado pero en realidad no en profundidad.(10:28)	
CM.M5.E.1.63	J: Si usted lo pudiera definir con sus palabras, ¿cómo lo definiría? (10:33)	

CM.M5.E.1.64	PR: A mí me parece que el pensamiento geográfico está bien vinculado como tú entiendes el mundo. (10:38) Desde la perspectiva de puntos cardinales, ubicación geográfica, localización, direcciones, etc. (10:44) Vinculado al tema espacial.(10:52)	Pensamiento Geográfico refiere a elementos cartográficos
CM.M5.E.1.65	J: ¿Ve la posibilidad de enseñar pensamiento geográfico, con la definición que usted me está diciendo, dentro de la enseñanza media? (11:01)	
CM.M5.E.1.66	PR: O sea, personalmente yo lo incorporo porque para mí es relevante. Trato de que las niñas tengan una ubicación espacial, (12:55) que no dependan tanto de las aplicaciones de teléfono como para poder llegar a distintos lugares(13:25)	Estudiantes dependen del celular
CM.M5.E.1.67	J: Profesora. (13:27) Usted me acaba de decir que le gusta incorporar estos elementos del pensamiento geográfico (13:34) viendo temas de ubicación espacial (13:37)	
CM.M5.E.1.68	PR: Si, dentro de lo que se puede, y en los distintos niveles (13:41). Ahora, en tercero y cuarto la cosa cambia porque obviamente hay un plan y programas que te dice (13:45) hacia dónde vincularse (13:48) vinculado al tema del espacio y paisaje y etc (13:51)	La presencia Geográfica se expresa según el nivel
CM.M5.E.1.69	J: ¿Usted reconoce alguna diferencia entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico? (14:02)	
CM.M5.E.1.70	PR: Es que el espacio va vinculado al tema del paisaje y la geografía es mucho más amplia que eso (14:08)	
CM.M5.E.1.71	J: ¿A qué se refiere con el paisaje específicamente? (14:13)	
CM.M5.E.1.72	PR: Lo que está sobre superficie (14:15) desde cerros, hitos, epónimos, calles, puntos de referencia (14:25) también puede ser la biodiversidad (14:31) precisa geomorfología, depresión intermedia, las cordilleras, planicie litoral (14:38), pero la geografía es más que eso, (14:40) va desde: los paralelos, los medilanos (14:44) a ver, por ejemplo, las distintas partes de la Tierra, desde el núcleo, manto y todas esas cosas (14:51) hasta (14:53) también, al menos lo que yo aprendí en la universidad, es también el tema del espacio (14:58) planetas, composición de los mismos, mares (15:02) entonces, definitivamente es mucho más amplio (15:07)	El paisaje remite a elementos cartográficos.
CM.M5.E.1.73	J: <i>Ya, profesora, con eso terminamos las preguntas generales y nos vamos a la situación (15:13) es acá, donde yo a los entrevistados les doy la opción de escoger como (15:17) la asignatura que están ejerciendo ahora mismo (15:20) en este</i>	

	caso usted me acaba de comentar que está haciendo formación ciudadana en cuarto medio (15:26) es entonces que (15:29) sugiero yo irnos a formación ciudadana en cuarto medio (15:31) no sé qué le parece a usted (15:34) no me gusta el plan ni programa de formación ciudadana, pero dale (15:37) es lo que está ejerciendo ahora la mental, por desgracia (15:44) lo abordamos (15:46) Ya, profesora (15:48) no sé si es que usted trabajó este objetivo de aprendizaje o lo va a trabajar más adelante en este año (15:53) pero, de igual forma, se propone también como panorama general (15:59)	
Situación		
CM.M5.E.1.74	J: si usted tuviera que realizar una clase en formación ciudadana (16:03) para la escuela donde usted está trabajando, es decir, en su contexto (16:07) en cuarto medio (16:09) sobre el objetivo, <u>proponer formas de organización del territorio y el espacio público (16:14) que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria</u> (16:20)	
CM.M5.E.1.75	J: ¿Cómo haría una clase de esto? (16:22) ¿Cómo problematizaría este objetivo? (16:25)	
CM.M5.E.1.76	PR: Ya, partamos que yo todavía no llego a este objetivo (16:28) entonces todavía no lo he implementado (16:30) igual le estaba echando un ojo (16:32) porque es lo que se me viene como a continuación (16:35) también es importante contextualizar que cuarto medio yo lo tengo este año (16:39) y no lo había tenido hace, por lo menos, cinco años (16:45) y repito y reitero, el plan de formación ciudadana es súper aburrido (16:49) no es muy motivante, no es muy desafiante (16:52) son temas más bien reiterados o repetidos (16:54) y esto es una conversación que hemos dado más de una ocasión con la misma estudiante (16:59) en este concepto (17:04) la organización del territorio yo lo estaba programando desde (17:08) desde el punto de vista del territorio (...) primero, conocer cuál ha sido su realidad (17:35) y cuáles son las acciones (17:38) que en el caso, por ejemplo, de la Junta de Vecinos (17:40) ellos han organizado para mejorar la comunidad (17:47) y eso es lo que yo estaba pensando hacer ya en cuarto medio para (17:52) los meses que vienen, que serían fines de septiembre (17:58)	La enseñanza se adscribe a su planificación. Disciplinas Curriculares reiteran contenidos Territorio remite a actores sociales y sus acciones
CM.M5.E.1.77	J: ¿se le ocurre alguna estructura de la clase? (18:00)	
CM.M5.E.1.78	PR: si, no, definitivamente lo tengo programado como recuperar (18:05) recuperar ciertos aprendizajes (18:08) que organizar, que	La enseñanza del Pensamiento

	se entienda por territorio (18:11) ojo ahí también (18:13) qué es el espacio público, quien está a cargo del espacio público (18:18) y ahí bajar ciertos prejuicios o conflictos que tengan las chiquillas (18:21) que siempre se le está la responsabilidad (18:24) y ya sea al municipio o a alguna otra gente (18:27) pero también haciendo entender y darle énfasis (18:29) de que ellas también forman y pertenecen a ese espacio público (18:32) porque también pueden hacer elementos de cambio (18:35) y de acción positiva (18:36) si nos juntamos todo, resulta mejor (18:40) una vez teniendo esos elementos claros (18:44) establecer algunos ejemplos para ir materializando (18:48) principalmente vinculados con el entorno (18:50) ¿no sé si tú sabes dónde estamos nosotros en el colegio en sí? (18:54)	Geográfico remite a la pregunta Los conflictos territoriales organizan la clase. Posición de espacialidad remite al cambio y continuidad de espacios
CM.M5.E.1.79	J: no, no tengo idea (18:57)	
CM.M5.E.1.80	PR: ya, mira, nosotros estamos (19:01) estamos en una calle que es bien céntrica (19:04) que se llama Recoleta (19:05) estamos a pasos de la vega (19:07) a dos cuadras de la vega (19:09) estamos situados también en una calle bien compleja (19:13) a nivel nacional ya somos conocidos (19:18) Juanes Larga, que es una calle en la cuna del fentanilo (19:21) entonces es un desafío (19:25) plantearse cómo nosotros podíamos mejorar estos elementos (19:28) en geografía, yéndome un poco a la geografía (19:31) que uno también ve en el plan y programa de ciertos proyectos de mejora para el entorno (19:37) nosotros lo hemos trabajado a través de (19:38) el tema de los microbasurales (19:41) entonces por ejemplo como las Juntas de Vecinos (19:42) podían trabajar en términos (19:44) de cómo se utilizan los residuos (19:49) si es que hay reciclaje y que se fomenta a partir de este. (19:51) Y ahí también se podría incorporar (19:53) algunos de los ejemplos como bien claros (19:58)	La presencia territorial gubernamental se adscribe a la enseñanza de las C.S Enseñanza remite al juego de rol Enseñanza remite a la problematización de un hecho.
CM.M5.E.1.81	J: estos ejemplos de microbasurales (20:02) de ejemplos contextualizados (20:04) específicamente como el sector de la vega (20:06) y donde está en su liceo en particular (20:10) ¿con qué fuentes lo harías? (20:12) ¿lo harías con fotos, videos, textos? (20:15)	
CM.M5.E.1.82	PR: mira, nosotros somos re buenas para hacer (20:20) salidas pedagógicas (20:21) también se puede recoger el tema de (20:51) cómo es el entorno (20:53) entonces ahí (20:54) también hay una articulación que también es relevante (21:00) ellas misma también provienen (21:02) en su colegio (21:04) el grueso de la población escolar (21:06) proviene de los barrios cercanos al colegio (21:08) entonces también es una realidad que ellas conocen (21:10) no es ajena (21:16)	Escolares viven en contexto espacial del colegio.

CM.M5.E.1.83	J: ya, profesora (21:18) dentro de esta clase (21:19) ¿se le ocurre alguna actividad específicamente?	
CM.M5.E.1.84	PR: entrevistas (21:25) eso es lo que tengo diseñado para hacer (21:30) a mí (21:36) voy a tratar de ordenar la idea (21:38) a mí me gusta tratar de (21:40) ser bien variada en cuanto a la propuesta de evaluación (21:43) ¿ya? (21:44) y en ese sentido, claro (21:45) entiendo la importancia de las pruebas (21:47) y créeme que creo que es muy importante (21:49) sin embargo (21:51) en este objetivo yo tengo pensado que entrevistas (21:54) entrevistan ya sea a las juntas de vecinos (21:56) a vecinos (21:58) y como te digo para incorporar (22:00) en la totalidad del objetivo (22:03) también personas que tengan (22:05) otras características (22:06) ya sean, como te digo (22:08) pueblos nativos (22:09) de descendencia (22:11) ya sea de Mapuches (22:13) o sea (22:14) y también el tema de la (22:17) movilidad reducida (22:19) o otra discapacidad diferente (22:20) entonces también queremos abordarlo a través de entrevistas (22:29)	Presencia territorial de los estudiantes se asocia a métodos Espacio Público remite a experiencias de personas Intervención del espacio en conjunto a estudiantes
CM.M5.E.1.85	J: profesora (22:30) última pregunta de esta sección (22:32) ¿hacia qué habilidades cognitivas (22:34) apuntaría esta clase?	
CM.M5.E.1.86	PR: mira, la habilidad que yo quiero desarrollar (22:39) en las chiquillas (22:40) mira, en el ámbito (22:42) actitudinal, como se decía en mis años (22:45) tiene que ver con el tema de están sacando una propuesta (22:59) para ayudar a la comunidad (23:00) también (23:10), las habilidades ya de (23:13) más vinculadas a la asignatura (23:15) definitivamente como que (23:18) comunicación oral (23:19) para mí es relevante (23:22) porque esto yo lo tengo programado (23:24) que haya una (23:25) una bajada de información (23:27) para el resto de los cursos (23:29) también de la gente (23:29) y así también poder dar una (23:33) discusión que se vaya (23:34) ojalá enriqueciendo (23:35) esto depende también de las (23:38) ganas que tengan las chicas (23:39) de participar (23:40) porque eso también es un tema (23:42) que cuesta tanto que se animen (23:44) a participar (23:44) sobre todo en cuarto medio (23:46) y eso se lo aprovecho de comentar (23:48) que ellas ya se dan por salidas (23:50) ellas ya están egresadas (23:52) entonces como que ya cuesta mantenerla a los resultados del colegio (24:00)	Presencia actitudinal enfoca la enseñanza Habilidades remiten a la comunicación oral. Vinculación del medio se asocia
CM.M5.E.1.87	<i>J: ya (24:03) listo profesora (24:04) ahora con esto terminamos esta sección (24:06) y nos vamos a la sección de evaluación (24:08) ya (24:09) a lo cual también quiero rescatar (24:11) un poquito esta idea de las entrevistas (24:12) que usted me dijo (24:13) que a lo mejor podría ser como (24:15) la evaluación (24:18) definitivamente (24:20) entonces (24:21) el Ministerio de</i>	

	<i>Educación (24:23) dentro de todas las asignaturas (24:26) desarrolladas de las ciencias sociales (24:29) etc (24:29) nos pide desarrollar el pensamiento geográfico (24:33) pero este término (24:34) es tan general (24:36) es muy muy muy general (24:37) es así (24:38) que Lana Cavalcanti (24:40) propone la idea de que son un conjunto (24:42) de conceptos, habilidades y métodos (24:45) pertenecientes a la disciplina geográfica</i>	
Evaluación Pensamiento Geográfico		
CM.M5.E.1.88	J: si ahora nosotros tuviéramos que desarrollar (25:03) el pensamiento geográfico de su clase (25:04) pensar en esta definición (25:07) ¿cambiaría algo usted? (25:11) ¿agregaría algún concepto? (25:12) ¿alguna habilidad o algún método?	
CM.M5.E.1.89	PR: a mi lo que quiero es (25:26) incorporar ciertas habilidades (25:29) que incorporen (25:30) en el pensamiento geográfico (25:31) así como me lo planteaste (25:33) quizás trabajar con un plano del barrio (25:42) entonces a partir de eso (25:44) el tema de la situación geográfica (25:46) contexto del mismo barrio (25:48) en caso por ejemplo (25:49) de donde vive la persona (25:51) o donde está la junta de vecinos (25:53) y a través de ese conocimiento (25:56) geográfico (25:57) que como te digo (25:58) es puntual localizado (26:00) vamos a entender también (26:02) parte de las respuestas (26:03) que va a entregar la persona (26:05) en relación a la entrevista (26:15)	Pensamiento Geográfico que asocia a Habilidades Pensamiento Geográfico remite al Contexto
CM.M5.E.1.90	J: hablando ya de evaluación (26:34) ¿cómo evaluaría (26:35) el pensamiento geográfico (26:37) dentro de este trabajo (26:38) de las entrevistas (26:39) o de esta evaluación (26:40) que usted me está comentando (26:42)	
CM.M5.E.1.91	PR: por eso te digo (26:47) partimos que en esta rúbrica involucrada en esta evaluación (26:49) tendríamos que incorporar (26:50) los elementos del pensamiento (26:52) geográfico (26:53) si lo incorporaron o no (26:55) vinculado al tema de: (26:57) si vamos a hacer el trabajo (26:58) con el plano (27:00) de la situación geográfica (27:02) de la persona (27:02) y incorpora lo que nosotros (27:04) le estaríamos solicitando (27:05) ya sea el plano, principales hitos al rededor de (27:06) la junta de vecinos (27:12). Cuál es la situación (27:14) en cuanto por ejemplo (27:15) al aseo y hornato (27:16) y ahí vendría el tema (27:17) de ver por ejemplo si es un barrio (27:18) que se preocupa (27:19), si hay contenedores (27:20), si hay reciclaje (27:21) cosas como bien de esa área (27:24) pero lo tendríamos que (27:25) incorporar definitivamente (27:26) en la rúbrica (27:28)	Evaluación se asocia a asignación de puntaje Evaluación remite al uso de Métodos

CM.M5.E.1.92	J: ¿Entonces usted usaría (27:29) una rúbrica para evaluar esto? (27:31) ¿por qué una rúbrica?	
CM.M5.E.1.93	PR: Creo que una rúbrica te presenta lo que se espera de un trabajo, una interpretación de lo que (27:48) uno quiere del trabajo (27:49) se sitúa bien claro (27:52) en que lo que yo espero (27:53) y lo que la estudiante (27:54) entrega, está muy bien planteado (27:58) y eso la evaluación (27:59) la hace más objetiva (28:00) desde mi punto de vista (28:06)	Evaluación se asocia a proceso objetivo Evaluación se asocia a asignación de puntaje
CM.M5.E.1.94	J: profesora (28:07) de estos tres elementos (28:08) es decir de los conceptos (28:10) habilidades o métodos (28:22), dentro de su evaluación ¿A cual le prestaría más importancia?	
CM.M5.E.1.95	PR: Habitualmente, y para quedar bien con las galerías, se dicen las habilidades, porque son las que tienen a largo plazo, el desarrollo a largo plazo que quizás hay, pero creo que también la forma en que se hacen las cosas es relevante, entonces yo iría más con el método. (28:43)	Evaluación remite al uso de Métodos
CM.M5.E.1.96	J: Profesora, aparte del plano, que me parece una idea muy interesante para agregar dentro de esta evaluación de la entrevista, así como para ver el contexto de las personas ¿agregaría algún otro recurso de información? Fotografía, puede ser o... (29:42)	
CM.M5.E.1.97	PR: Es que asumo, es que te vuelvo a insistir, yo en mi cabeza pienso un plano, ya dibujado, y de hecho, te comento, yo te voy a mostrar un ejemplo, y ya estoy trabajando en segundo medio.(29:56) Ya, increíble. (29:58) Este se me llegó ayer, no sé si no se logra ver, le voy a tomar una foto y te la voy a mandar. (30:02) Trabajamos un plano, porque estoy trabajando en las provincias, porque te digo, yo tengo una obsesión con Geografía. (30:10) Entonces, las chiquillas no entienden que el país se compone de regiones, las regiones se componen de provincias, las provincias se componen de comunas. (30:18) Entonces, les hice esa vuelta, y también en segundo medio, en el taller, todo esto, en el taller de formación ciudadana.(30:26) El tema, como ellas no conocen mucho la región metropolitana, por distintas razones, no salen mucho, ni llegando, no sé. (30:35) Entonces, le hice ver una, a ver, ¿cuál era la percepción de la región metropolitana? (30:39) Entonces, salen puras cosas, ladrones, caos, suciedad, hedionda y las siete plagas. (30:46) Entonces, yo hice una presentación de donde, efectivamente, no somos tan siete plagas, (30:52) entonces me voy como en un tour turístico de las cosas atractivas que tenemos en la región metropolitana.(30:58) Y a partir de eso, le hice elegir una provincia, y me buscaron cinco hitos de atractivo turístico, (31:04) donde pudieran presentarse cómo llegar, cuál es el principal atractivo del lugar, y una breve historia. (31:09)	Planificación de Tour se asocia al desarrollo geográfico Estudiantes desconocen conceptos geográficos Pensamiento Geográfico remite al

	Entonces, yo no sé si con eso se ilusionaron, pero de verdad tengo una obsesión con la geografía. (31:14) Entonces, eso mismo, algo parecido, me lo imagino también, (31:19) vinculado al tema de la entrevista y vinculado a los objetivos que me planteé.(31:23) Y todo esto está acompañado de imágenes, de elementos que les digo. (31:29) Una breve historia, cómo llegar y por qué hay que ir. (31:33) Pero, obviamente, replanteando las preguntas, irían vinculadas para cuarto medio.(31:44)	uso de Imágenes para un fin.
--	---	------------------------------

Anexo F. Entrevista CM.m5.E.2

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	En pedagogía 2 años. / Formalmente 8 meses
Años Último Vínculo Contractual	4 meses
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Escuela Casita del saber y Liceo Eugenio Pereira Salas/ Municipal.
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia, Educación Ciudadana y Estudios Sociales.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	No hay.
Institución Formadora	UMCE
Año de Egreso	2025
Grado y Título	Licenciado en Educación con mención en Historia y Geografía
Especializaciones	Está haciendo diplomado Educación popular.

	UMCE
--	------

N	Entrevista	UMS
CM.m5.E.2.1	J: (0:00) Voy a presentar pantalla. (0:11) ¿Se ve? (0:12) Sí, perfecto. (0:13) Genial.(0:15) Ya. (0:16) Buenos días. (0:19) El día de hoy, muchas gracias por aceptar la invitación.(0:22) Esta forma parte de la entrevista para mi tesis de la evaluación del pensamiento geográfico (0:27) en la aula de Enseñanza Media en Santiago de Chile. (0:29) Que es un análisis de dispositivos evaluativos de la geografía (0:32) de los docentes que actualmente están ejerciendo de Historia y Geografía. (0:36) Esta entrevista cuenta de cuatro partes.(0:40) Las dos primeras son preguntas como bien sencillas, son bien generales. (0:44) Específicamente la primera, la primera sección de antecedentes personales (0:48) es como nombre, ruta, edad, cosas bien sencillas. (0:52) Preguntas generales son más bien como ver tu relación con la geografía.(0:56) Dónde la aprendiste, cómo... para conocerte. (0:59) Y la tercera y la cuarta es donde yo quiero que te expliques lo más posible. (1:03) Que es ya una situación.(1:05) La cual yo te entrego a ti, y comienzas a responder en base a ella. (1:10) ¿Ya? (1:14) Entonces, cualquier cosa, si me corto o pasa cualquier cosa, avísame nomás y no hay drama. (1:24)	
Antecedentes Personales		
CM.m5.E.2.2	J: Profesora, nombre, por favor.(1:27)	
CM.m5.E.2.3	JA: -----	
CM.m5.E.2.4	J: ¿Cuál es tu rut? (1:34)	
CM.m5.E.2.5	JA: 20.445.496-5	
CM.m5.E.2.6	J: ¿Cuántos años tienes? (1:46)	
CM.m5.E.2.7	JA: -----	
CM.m5.E.2.8	J: ¿Cuántos años de experiencia, o meses de experiencia en este caso? (1:59)	
CM.m5.E.2.9	JA: En pedagogía, yo creo que podría contar como... dos años. (2:09) Partiendo desde el PREU.(2:11) Claro, partiendo desde el PREU. (2:14)	
CM.m5.E.2.10	J: ¿Y formalmente hablando? (2:16)	
CM.m5.E.2.11	JA: Formalmente, desde el título, son ocho meses. (2:27)	

CM.m5.E.2.12	J: El último contrato que tienes, o que estás llevando, ¿cuántos meses, años tiene? (2:38)	
CM.m5.E.2.13	JA: Cuatro meses.(2:41)	
CM.m5.E.2.14	J: ¿En qué escuela trabajas? (2:45)	
CM.m5.E.2.15	JA: Bueno, trabajo en dos lugares. (2:47) Trabajo en la mañana en un homeschool, que se llama Casita del Saber. (2:53) Y en la noche trabajo en un liceo llamado Eugenio Pereira Salas .(2:59)	
CM.m5.E.2.16	J: ¿El liceo Eugenio Pereira Salas es municipal? (3:08)	
CM.m5.E.2.17	JA: Sí, o sea... (3:12) Claro, es parte del SLEP. (3:13)	
CM.m5.E.2.18	J: Ah, ya.(3:15) ¿Qué disciplinas escolares ejerces actualmente? (3:19)	
CM.m5.E.2.19	JA: ¿Cómo qué disciplinas escolares? (3:21)	
CM.m5.E.2.20	J: Por ejemplo, ¿qué asignatura?... (3:24)	
CM.m5.E.2.21	JA: Ah, ya. (3:25) O sea, Educación Ciudadana, Historia y Geografía. (3:30) Y bueno, acá pertinente no se le dice Historia, sino que se le dice Estudios Sociales.(3:40)	
CM.m5.E.2.22	J: ¿Has ejercido alguna otra disciplina escolar? (3:44) Aparte de las que me nombraste. (3:47)	
CM.m5.E.2.23	JA: No. (3:51)	
CM.m5.E.2.24	J: ¿Institución Formadora?	
CM.m5.E.2.25	JA: la UMCE.(3:54) Así es. (3:55)	
CM.m5.E.2.26	J: ¿Año de egreso? (3:57)	
CM.m5.E.2.27	JA: Este año en realidad. (4:02)	
CM.m5.E.2.28	J: ¿Cuál es el grado que uno tiene en la UMCE? (4:06)	
CM.m5.E.2.29	JA: ¿Cómo es el grado que uno tiene en la UMCE? ¿Cuándo sale? (4:10)	
CM.m5.E.2.30	J: Claro, grado académico.(4:12) Es como de licenciado, ¿no? (4:15)	
CM.m5.E.2.31	JA: Es licenciado en Educación, ¿no? (4:17) Sí, porque egresado es cuando de hecho antes de terminar. (4:21) Es cuando está ahí antes de la práctica o el seminario. (4:27) Bueno, titulado también.(4:31) Claro, titulado. (4:33)	
CM.m5.E.2.32	J: ¿Tienes alguna especialización?	

CM.m5.E.2.33	JA: Tipo, Magíster, Diplomado. (4:38) Estoy en un Diplomado, todavía no lo terminé.(4:41)	
CM.m5.E.2.34	J: ¿En cuál? (4:42)	
CM.m5.E.2.35	JA: Sobre Educación Popular en la UMCE. (4:47)	
CM.m5.E.2.36	J: Ya, eso sería todo de antecedentes personales. (4:55) Y ahora pasamos a las preguntas generales.(4:57) Que es como te mencioné, es preguntas como bien simples, (5:01) respuestas simples sobre cuál es la relación con la geografía (5:04) y con alguna pregunta en específico.	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CM.m5.E.2.37	J: Profesora, ¿cuál es su relación con la geografía? (5:09) ¿Le gusta? ¿Dónde la aprendió? (5:12)	
CM.m5.E.2.38	JA: Mi relación con la geografía ha sido bastante lejana, siento yo. (5:17) Y como de un descubrimiento constante.(5:21) Por ejemplo, en el colegio, nada respecto a la geografía. (5:27) Pero cuando entré a la universidad, ahí siento que hubo como un despertar de la geografía. (5:32) Y me pasó que, por ejemplo, yo entre Historia y Geografía elegí Historia (5:35) porque sentía que tenía como más entendimiento, conceptos que ya manejaba, (5:40) más cercanía, mientras que con la Geografía era como tan lejana, siento, (5:45) que no quise entrar ahí.(5:46) Sin embargo, me arrepiento. (5:49)	Enseñanza escolar ignora la Geografía Docentes de Historia ignoran formación geográfica
CM.m5.E.2.39	J: ¿Por qué se arrepiente? (5:52)	
CM.m5.E.2.40	JA: Porque creo que tuve que haber hecho lo contrario. (5:55) Si me manejaba más en Historia, sentía que me hubiera metido en Geografía (5:59) para haber aprendido más, ¿cierto? (6:00) Porque ahora, no sé si con las otras preguntas que vas a hacer, (6:04) pero siento que ahora en momentos de ejercer la pedagogía, (6:08) se me ha notado esa gran diferencia que tengo.(6:14)	Docentes de H y G carecen de conocimientos Geográficos
CM.m5.E.2.41	J: A su juicio, en su perspectiva, (6:21) ¿cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica (6:24) en el currículum escolar chileno de enseñanza media? (6:29)	
CM.m5.E.2.42	JA: Yo creo que le falta. (6:42) Yo creo que le falta.(6:44) Yo creo que sigue mucho desde la... (6:46) Creo que más que falta en el currículum, (6:49) yo creo que falta en la formación	Presencia geográfica escasea en la formación

	universitaria, quizás. (6:53) No en el caso de la UMCE, (6:54) porque yo creo que tenemos muy buenos profes de Geografía. (6:57) Pero porque en los OAs está muy presente la geografía, todo, (7:02) pero siento que la forma de relacionarlo que tiene el profesorado, quizás, (7:06) no es como de una forma muy... (7:10) Sí es directa, pero no es tan relacionada con la historia. (7:14) Siempre es como, o estamos hablando, por ejemplo, de geografía física, (7:18) o estamos hablando de la historia pura y dura. (7:20) Entonces, yo siento que, más allá de la presencia que tenga aquí, (7:24) yo creo que sí tiene presencia. (7:28) Yo creo que tiene que ver más con la formación universitaria de los profesantes. (7:37)	universitaria de docentes de HyG. Disciplina histórica subordina a la geográfica Presencia geográfica escolar se asocia a Geografía Física.
CM.m5.E.2.43	J: Profesora, ¿ha escuchado alguna vez el término pensamiento geográfico? (7:42) ¿Qué es? (7:43)	
CM.m5.E.2.44	JA: Bueno, la verdad es que no me acuerdo, (8:08) pero lo que me da a pensar que era, es respecto a entender el mundo desde ahí, (8:15) desde la geografía. (8:20) ¿Te puedo dar un pequeño ejemplo? (8:22) Yo siento que el primer ejemplo que a mí me hizo entender la geografía, por ejemplo, (8:27) fue que como lo veía algo tan lejano, como que no me daban ganas de estudiarlo. (8:30) Y una profe nos dijo, (8:32) dense cuenta que la geografía está en cada momento de sus vidas, (8:35) y está en cada momento de la historia también. (8:37) Siempre me acuerdo de la frase de Brudel, (8:39) que es como la geografía en la cama de piedra de la historia. (8:43) Y ella dijo como, por ejemplo, en el momento de ustedes tomar la micro, (8:48) de irse a su casa, hay detrás un pensamiento geográfico (8:51) en donde hace que ustedes tomen decisiones, por ejemplo. (8:54) Ustedes elijan ciertos lugares que por otros, (8:57) y que tienen que ver con las relaciones sociales también, (8:59) porque uno entiende geografía como algo muy físico. (9:02) Y era como, por ejemplo, desde una perspectiva feminista, (9:07) entender que el espacio para las mujeres, por ejemplo, es distinto. (9:10) Y como que a mí me hizo mucho clic, (9:11) que fue como, claro, cuando yo veo una construcción, (9:14) yo evito pasar por ahí. (9:16) Entonces, ahí dije, (9:18) evidentemente no tienen un pensamiento geográfico detrás, (9:21) desarrollado, pero que no está, (9:23) ¿cómo decirlo?, como consciente. (9:27)	Presencia geográfica se asocia a lo cotidiano El espacio subordina a la temporalidad Espacialidad se asocia a subjetividad de sujetos. Espacio remite a una construcción social
CM.m5.E.2.45	J: Profesora, dentro de la enseñanza media, (9:46) ¿usted ve posibilidad de desarrollar el pensamiento geográfico? (9:55)	
CM.m5.E.2.46	JA: Sí, creo que sí. (9:57) Creo que totalmente, pero... (10:03) Pero yo creo que sería un trabajo bastante arduo. (10:10) Es lo que me pasa, siento. (10:15) Siento que si ya la historia, para los estudiantes, (10:18) es algo que a veces como, (10:21) ¿de qué	Importancia geográfica es ignorada por los alumnos. Importancia histórica es ignorada por los alumnos.

	me sirve ver el pasado, por ejemplo? (10:23) Y a pesar de que uno le tire todo un discurso al respecto, (10:26) como en realidad tampoco la historia es solo pasado, (10:28) también es presente, bla, bla, bla.(10:31) Cuesta enganchar con la geografía, siento que mucho más. (10:35) Siento que hay una separación de ambas, (10:39) y siento que uno como profesor está constantemente uniéndolas, (10:43) pero que a ellos les cuesta identificar. (10:45) Pero creo que no es imposible.(10:46) Creo que obviamente se pueden desarrollar esas habilidades. (10:50) Y ese pensamiento. (10:51) Sí, creo que sí.(10:53)	Las disciplinas HyG se estructuran por separado en las escuelas. La Enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia al esfuerzo del docente
CM.m5.E.2.47	J: ¿Podríamos decir que a lo mejor una de estas dificultades (10:56) para desarrollar el pensamiento geográfico (10:58) es que cuesta enganchar con los estudiantes? (11:01)	
CM.m5.E.2.48	JA: Sí, totalmente. (11:02) A pesar de que algo sea cotidiano.(11:05)	
CM.m5.E.2.49	J: ¿Esa podría ser la única problemática? (11:08) ¿O la única dificultad? (11:09) ¿O podría haber más? (11:11)	
CM.m5.E.2.50	JA: Uh, buena pregunta. (11:13) Buena pregunta. (11:16) A ver, déjame pensar.(11:17) Está interesante la pregunta. (11:23) Yo creo que... (11:27) Bueno, yo creo que otra vez se mezcla esta idea (11:30) de la formación de nosotros -<i>Estudiantes UMCE</i>-. (11:33) Por ejemplo, (11:37) Yo creo que otra vez se mezcla la idea de la formación docente. (11:49) Por ejemplo, es cosa de ver la malla, (11:51) y cosa que se entiende por qué, (11:52) pero esta idea de que la didáctica de la geografía (11:55) y la didáctica de la historia estén separadas.(11:58) Y está bien, porque son distintas dimensiones (12:02) y que requieren distintas habilidades, (12:04) pero siento que eso hace, nuevamente, (12:08) perdona que insista en lo mismo, (12:10) pero que estén como demasiado separadas, (12:12) y al momento de uno estar frente al aula, (12:15) esas cosas las tienen que llevar las dos ¿cierto? (12:17) al estudiantado. (12:19) Entonces siento que eso también se nos complica a nosotros como profesores, (12:22) o a mí como primer año de una experiencia formal. (12:28) Pero yo creo que uno de los grandes problemas tiene que ver con eso.(12:33) Con lo que te decía al principio (12:36) Respecto a que cuesta que los estudiantes entiendan (12:39) que está presente y que tienen que reconocerlo. (12:47) Yo creo que sí.(12:48) Pero claro, no le puedo echar la culpa a los estudiantes. (12:51) Yo creo que tiene que ver más con la formación de los profes. (12:57)	Las disciplinas HyG se estructuran por separado en las universidades. El docente separa las disciplinas HyG El estudiantado separa las disciplinas HyG El estudiantado ignora su condición espacial Al docente de HyG le faltan herramientas en su educación para vincular la HyG.
CM.m5.E.2.51	J: Profesora, ¿reconoce alguna diferencia entre el pensamiento espacial (13:10) y el pensamiento geográfico? (13:13)	

CM.m5.E.2.52	JA: Sí, creo recordar. (13:21) Pensamiento espacial, si mal no recuerdo, (13:26) tenía que ver con esta idea de que se mezclan los conceptos (13:31) como lugar y espacio, ¿o no? (13:37) A ver, creo que espacio era respecto a algo más general. (13:43) Lugar tenía que ver más con las relaciones humanas dentro de el... (13:50) Uy, no sé si te estoy chamuñando o no, (13:52) pero se me viene a la mente lo que recuerdo.(13:59) Pero... (13:59) Déjenme pensar. (14:03) Pensamiento espacial y pensamiento geográfico. (14:10) No sé, sé que no me acuerdo bien, (14:12) pero lo que podría chamuñarte de lo que creo que recuerdo (14:15) tiene que ver con desde qué perspectiva respecto a lo social (14:22) tienen diferencias.(14:23) No sé si se entiende lo que digo. (14:26) Como respecto a las relaciones humanas, (14:29) creo que pensamiento espacial tenía que ver más con eso, (14:32) y pensamiento geográfico tenía que ver más con lo disciplinar (14:35) en torno a lo físico, por ejemplo, etc. (14:41) Pero no estoy segura.(14:42) No estoy segura. Soy la peor. (14:44) No, soy la peor, no me acuerdo de la diferencia. (14:57) Quizá lo que dice tiene algo que ver con... (14:59)	Los Docentes de HyG ignoran conceptualización formal. Pens. Espacial se asocia a las relaciones humanas en el espacio. Pens. Geográfico se asocia a la disciplina. La disciplina Geográfica remite a lo físico.
Situación		
CM.m5.E.2.53	J: Ya.(15:13) Con esto se termina la parte de preguntas generales, (15:15) y comúnmente yo a los profesores le doy la elección (15:18) de escoger entre lectivo de geografía, tercero o cuarto medio, (15:22) o formación ciudadana, cuarto medio. (15:24) Pero en el caso específico que estamos hablando ahora, (15:27) revisé las bases curriculares de EPJA (15:28) y tomé un objetivo de aprendizaje relacionado con la geografía. (15:33) ¿Ya? (15:33) Que es el siguiente.(15:36) La situación... Ah, por cierto, también. (15:38) La situación corresponde a una parte en la cual yo te pongo una situación (15:42) y tú tienes que responder lo más amplio posible. (15:44) Ya, aquí es donde te voy a explayar y todo.(15:47) Ya. (15:47) Ya, la situación es la siguiente. (15:49) Si usted tuviera que realizar una clase de historia, (15:51) o en este caso de estudios sociales, creo que dijiste que se llamaba, (15:55) en la escuela donde tú estás trabajando actualmente, (15:58) es decir, en tu contexto en particular, (16:00) en torno al siguiente objetivo de aprendizaje.(16:03) Evaluar datos e información geográfica (16:05) por medio de las herramientas geográficas y digitales (16:07) para elaborar inferencias y argumentos (16:09) actuando de acuerdo con los principios de la ética. (16:13)	
CM.m5.E.2.54	J: ¿Cómo harías una clase de este objetivo de aprendizaje? (16:20) ¿Cómo problematizarías este objetivo? (16:22) ¿Con qué he hecho? (16:23)	

CM.m5.E.2.55	JA: Interesantísimo. (16:24) Sí, de hecho, yo creo que ha sido uno de los objetivos (16:27) que me han hecho doler la cabeza.(16:32) ¿Cómo haría una clase, verdad? (16:34) Esto es con situación, no como lo he hecho. (16:36) (...) Bueno, como te había contado algo respecto al contexto, (16:52) mis estudiantes respecto a geografía, (16:55) y en realidad estudios sociales en general, (16:58) no tienen mucho manejo técnico, disciplinar, bla, bla, bla.(17:04) Uno nunca puede decir que los estudiantes están vacíos (17:06) porque en realidad no se trata de eso. (17:08) Tienen conocimiento, pero desde otra perspectiva. (17:12) Poniéndolo desde esa perspectiva, (17:15) lo que podría hacer en esa clase, (17:17) podría ser partir con una clase expositiva,(17:22) o quizás no.(17:24) Yo creo que quizás se partiría problematizando (17:27) respecto a conceptos geográficos. (17:31) Y yo creo que uno de los grandes conceptos (17:32) que yo ocupo mucho es el concepto del Territorio. (17:36) Quizás podría partir desde ahí (17:40) y buscando, por ejemplo, desde la cercanía de los estudiantes, (17:44) que es muy probable que desde ahí salgan también las respuestas.(17:50) ¿Qué los hace parte de su territorio? (17:51) Por ejemplo, son personas inmigrantes, (17:54) son como el 90% de los estudiantes. (17:57) Entonces, desde esa idea, (17:59) quizás problematizar conceptos de la geografía, (18:02) desde ahí podría ser exponer datos en información geográfica, (18:08) que generalmente las consigo en EOM, (18:10) o bueno, hay hartas fuentes, (18:12) pero es como la más accesible, más rápida. (18:14) Y, por ejemplo, lo que haría, (18:17) perdón, quería decir lo que ya he hecho, (18:19) pero lo que haría sería que (18:22) fuera como navegar juntos también con el computador (18:27) en la presentación.(18:28) ¿Qué quiero decir con esto? (18:29) Como mis estudiantes, por ejemplo, (18:32) algunos no tienen acceso a computador, (18:34) algunos no tienen acceso a cosas como básicas (18:37) que para otras personas podrían ser cotidianas. (18:39) Entonces, por ejemplo, (18:40) siento que desde ahí también puedo enganchar con la idea (18:43) de que no es algo lejano, (18:45) no es algo que no puedo encontrar, (18:48) o que yo tengo en libros, (18:49) porque también no hay acceso a los estudiantes. (18:52) Por lo tanto, podría como mostrar, (18:54) me estoy metiendo a Google, (18:55) estoy buscando la fuente, (18:57) para que ellos también identifiquen fuentes (19:01) confiables de información.(19:03) Desde ahí podríamos analizar ciertos datos, (19:05) como por ejemplo, información geográfica, (19:08) que puede, por ejemplo, (19:10) diferencia de argumentos respecto al principio de la ética. (19:14) Podría ser trabajar respecto a la distribución de Santiago, (19:20) por ejemplo, (19:21) la distribución de Santiago respecto a las clases sociales, (19:24) socioeconómicas, (19:25) cómo se distribuye. (19:28) Y desde	La educación epja se estructura en base a la experiencia del estudiante. La clase se estructura en base a problema/pregunta. La educación epja se estructura en base a la experiencia del estudiante. La Geografía remite a datos de info geográfica Estudiantes EPJA carecen de tecnologías cotidianas. La educación epja se estructura en base a la experiencia del estudiante. La enseñanza de la Geografía implica tecnologías La Geografía remite a datos de info geográfica La clase se estructura en base a problema espaciales cotidianos El docente fomenta la habilidad de argumentación con fuentes
--------------	--	--

	ahí sacar otro tipo de argumentos, (19:31) o sea, otro tipo de informaciones, (19:32) como por ejemplo, (19:35) ¿cómo se llama esto? (19:36) La distribución de las plazas, (19:38) de los parques, (19:39) de las zonas verdes, (19:40) de las zonas verdes, (19:43) y no sé, (19:43) ahí se podrían evaluar los datos, (19:44) la información geográfica, (19:46) también se podría hacer uso de imágenes.(19:49) Y también, (19:51) yo creo que en este caso, (19:52) herramientas geográficas, (19:54) bueno, (19:55) hay hartas, (19:57) (...) sin embargo, (20:03) yo creo que en este caso usaría literalmente Google Maps, (20:08) porque creo que es algo que los estudiantes usan bastante, (20:14) y que por lo tanto siento que tendría como, (20:18) se resignificaría quizás algo que usan cotidianamente. (20:23) Y desde ahí, (20:24) por ejemplo, (20:25) podríamos explorar comunas de Santiago que no se conocen, (20:29) como por ejemplo, (20:30) no sé, (20:31) la Barnechea, (20:33) la Barnechea y allá, (20:35) por ejemplo, (20:35) ahora estaría todo nevado. (20:38) Entonces, (20:39) entender cómo se distribuye geográficamente (20:42) estas diferencias socioeconómicas, (20:46) y por lo tanto, (20:47) desde ahí, (20:49) argumentar, (20:49) inferir información (20:50) respecto a lo que se va viendo.(20:52) Creo que ahí, (20:53) yo creo que lo más complicado de este OA (20:55) es lo último, (20:57) actuando de acuerdo con los principios de la ética. (20:59) Como que igual es como, (21:01) no sé exactamente a qué se quiera referir. (21:06) Principios de la ética, (21:07) o sea, (21:07) entiendo lo que es la ética, (21:09) soy una persona ética, (21:10) ah, de verdad.(21:11) No, pero, (21:14) yo creo que, (21:17) sí, (21:18) como, (21:21) yo creo que igual, (21:22) a través de lo que he dicho, (21:24) yo creo que igual se puede estar trabajando eso. (21:29) Eso. (21:30)	La educación epja se estructura en base a la experiencia del estudiante. Los docentes carecen de herramientas para del desarrollo de actitudes.
CM.m5.E.2.56	J: Me quedan algunas preguntitas para ir complementando la clase. (21:39) (...) había entendido, también, (21:49) de que parte de la clase es, (21:51) o la forma de problematizar la clase, (21:53) es ver las diferencias socioeconómicas (21:54) a través de Santiago.(21:56) Ya. (21:57) ¿Usarías alguna fuente de información? (22:02) ¿qué fuente? (22:04) ¿Video?	
CM.m5.E.2.57	JA: Sí, por supuesto. (22:03) (...) Yo creo que en este caso, (22:11) entiendo lo que pide el OA también, (22:13) usaría un gráfico, por ejemplo. (22:16) Un gráfico.(22:17) Yo creo que usaría como lo que más, (22:20) sí, (22:20) ¿cómo se llama? (22:23) Bueno, no me puedo acordar. (22:25) representaciones visuales. (22:27) Es que es justo la he ido trabajando. (22:29) Que aparece el mapa de Santiago (22:31) y demuestre a través de colores (22:33) hacia dónde está más cargada (22:34) las	La Geografía remite a datos de info geográfica Datos de información Geográfica se asocia a gráficos y cartografía

	zonas verdes, por ejemplo, etc. (22:37) Sí, yo diría que sería como (22:41) fuentes visuales.(22:43) Sí. (22:44) Y diría que también, (22:45) por sobre todo, gráficos. (22:48)	
CM.m5.E.2.58	J: También me habías comentado (22:51) de que para ver esta distribución económica (22:54) y evaluar datos y todo eso, (22:56) podrían ver imágenes. (22:58) ¿Qué imágenes, exactamente? (23:01) ¿Qué imágenes se te ocurren? (23:03)	
CM.m5.E.2.59	JA: Es que ahora que lo pienso, (23:04) yo creo que más que meterme a ver imágenes, (23:07) yo creo que sí podría redistribuir la clase que acabo de pensar, (23:12) yo creo que no haría imágenes.(23:14) Sino que lo que haría sería, (23:15) a través del mismo Google Maps, (23:17) meterme a ver cómo es el lugar. (23:20) Porque ver imágenes sería como redundante, quizás. (23:23) Y creo que sería mejor ver eso, (23:26) pero a través de, por ejemplo, Google Maps, (23:29) Street View.(23:30) No me acuerdo cómo se llama cuando se ve (23:32) la calle, se ve las casas, la calle, todo. (23:37)	La enseñanza de la Geografía implica tecnologías La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante
CM.m5.E.2.60	J: ¿Y qué buscarías exactamente (23:39) cuando te metieras en Google Maps (23:41) y veías esa mirada en primera persona? (23:44) ¿Qué buscas? (23:46)	
CM.m5.E.2.61	JA: Yo creo que primero buscaría (23:50) entrar a zonas... (23:52) Yo creo que lo que más hace, (23:54) lo que yo creo que más problematizaría esto (23:57) sería, por ejemplo, las zonas de área verde. (23:59) Entonces, quizás un parque.(24:03) Y yo creo que también mostrar (24:06) cómo están las calles. (24:08) Paraderos, por ejemplo. (24:10) Cosas de uso cotidiano que, por lo tanto, (24:12) los estudiantes reconozcan.(24:14) Y... (24:17) ¿Qué más podría ser? (24:19) Bueno, las casas. (24:21) Es que yo creo que en todo va a hablar demasiado. (24:23) Siento que... (24:25) De cada cosa, de un lugar en donde se pare, (24:29) yo creo que uno podría estar (24:30) mucho rato analizando.(24:32) Y, en contraste con comunas de podría ser como igual este contraste (24:36) no tan como lo pobre y lo rico, (24:38) sino que como... (24:40) Desde un análisis más complejo igual. (24:42) Como por ejemplo... (24:44) Vitacura, pero también Ñuñoa. (24:46) Luego Santiago Centro.(24:48) Y luego una población. (24:50) Como que hay distintos espacios. (24:53) O lugares.(24:54) O territorios. (24:57) Hay distintos... (24:58) Lugares, yo creo. (25:00) O espacios.(25:01) No sé si se respondió a la pregunta.	La clase se estructura en base a problemáticas ecológicas. La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante
CM.m5.E.2.62	J: Me quedan dos preguntas (25:10) con respecto a esto. (25:12)	

	¿Hay alguna actividad específicamente dentro de la clase? (25:16) ¿O es más como expositiva, mostrarle un ejemplo, (25:18) preguntarlo al estudiante? (25:20)	
CM.m5.E.2.63	JA: Lo olvidé.(25:22) Yo creo que haría como un ticket de salida quizás. (25:25). Reflexivo.(25:29) Yo creo que habría un ticket de salida (25:48) más... (25:50) reflexivo y de escribir.(25:51) Literalmente. (25:52) Una pregunta yo creo que abierta. (25:55) Que quizás, (25:57) a pesar de que (25:59) OA no vaya (26:00) al concepto de analizar, (26:02) que yo creo que ahí está (26:03) el punto.(26:07) Yo creo que también (26:07) una pregunta abierta (26:10) tiene que ver con (26:11) evaluar estos datos de información. (26:14) Yo creo que haría una pregunta abierta (26:15) desde sus perspectivas y según lo que vimos. (26:19) Cómo entonces (26:20) entienden que la geografía, (26:22) por ejemplo, (26:24) la distribución geográfica (26:25) no es azarosa, por ejemplo.(26:28) No es algo que está (26:29) y se da por hecho. (26:30) Me gustaría que (26:32) entendieran que (26:34) el objetivo de esto, (26:36) bueno, hay que entender que los OAs (26:38) se distribuye en hartas clases, (26:40) pero... (26:42) pero... (26:44) Yo creo que apuntaría a eso. (26:46) Como que (26:48) aterriza en todo lo que vimos (26:49) a su realidad.(26:51) Cómo entonces, se hacen conscientes (26:54) de (26:57) como (26:58) la realidad existente (26:59) en muchas dimensiones (27:01) No sé cómo explicarlo. (27:05) Yo creo que sería (27:06) como una pregunta abierta, reflexiva, (27:07) respecto a (27:10) hacerse conscientes de cómo la geografía (27:12) no es (27:14) azarosa. (27:15) No sé cómo decirlo de otra forma.(27:17)	Habilidades Geográficas se asocia a la escritura reflexiva El desarrollo de habilidades extras depende del docente. La evaluación se estructura en base a Problematicación La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante
CM.m5.E.2.64	J: Y dentro de esta clase, o de tu (27:28) contexto en particular, ¿habría (27:30) algún obstáculo que podría dificultar (27:32) el desarrollo de esta clase? (27:34) Puede ser tanto (27:35) en términos académicos, puede ser tanto (27:38) en términos de conocimiento, o... (27:41) Conflicto. (27:43)	
CM.m5.E.2.65	JA: Yo creo que... (27:45) Bueno, tengo (27:46) hartos estudiantes, por ejemplo (27:48) PIE.(27:50) Hay que entender que igual el PIE (27:52) en el Colegio de la vespertina (27:54) es como lo que hay, literal, (27:56) me lo han dicho así. Que son (27:58) las profesoras, o sea, el programa (28:00) con ciertas profesoras (28:02) que existe, porque hay más allá del PIE, (28:05) pero yo tengo hartos (28:06) estudiantes que (28:09) no solamente como (28:12) por ejemplo, que tengan ciertas (28:15) condiciones, (28:16) sino que (28:18) hay hartos, por ejemplo, personas (28:20) con, literalmente, daño (28:22) neurológico, por ejemplo. (28:24) Y que tienen que ver con sus condiciones	La educación Epja se adapta curricularmente a las dificultades de los estudiantes. Dificultades de los estudiantes se asocia a lenguaje, drogas, desnutrición.

	de vida (28:27) en, por ejemplo, (28:28) en Haití, tienen que ver con desnutrición, (28:31) con pobreza, con peleas, (28:33) literalmente. (28:35) Con drogas, también.(28:38) Entonces, (28:41) eso se me... (28:42) Yo creo que es la primera dificultad, pero, no, (28:44) en realidad, la primera primera, que en realidad se me olvidó decirte (28:46) porque la encontré como obvia, pero en realidad (28:49) es respecto al idioma. (28:50) El idioma es lo más complicado. (28:51) Pero siento que, de hecho, la clase que pensé (28:53) es una clase que, a pesar (28:55) de la barrera idiomática, (28:57) se puede trabajar, yo creo que súper bien.(29:00) Pero yo creo que, (29:02) claro, (29:07) yo creo (29:08) que también, a ver, (29:09) mis estudiantes de este contexto (29:13) tienen (29:15) las habilidades (29:16) que se han ido desarrollando, (29:18) que hemos ido desarrollando, que ellos ya también (29:20) poseían dentro del otro profesor. (29:23) Yo siento (29:24) que son bastante, no sé cómo decirlo, (29:27) como bastante (29:28) básicas, quizás, (29:30) en el sentido de que, por ejemplo, la identificación, la comprensión, (29:35) estos primeros conceptos (29:38) basándolos en la taxonomía de Bloom, (29:40) por ejemplo, (29:42) sí se pueden desarrollar bastante bien. (29:45) Pero, por ejemplo, (29:47) este... Evaluar, (29:48) por ejemplo, Crear (29:50) estos conceptos más avanzados (29:52) y complejos dentro de las habilidades (29:54) es algo que me cuesta (29:56) demasiado, demasiado.(29:58) Y que lo que (30:01) puede servir a este obstáculo (30:02) pueden ser como los palos blancos, los estudiantes que (30:05) enganchan con estos contenidos, (30:08) que, por ejemplo, probablemente estudiaron (30:10) en Haití también. (30:14) Sí, yo creo que como (30:16) eso es lo único que me ayuda (30:17) a estas como (30:20) dificultades. (30:22) Y yo creo que habrían como tres dificultades (30:25) fundamentales:(30:27) La necesidad educativa especiales, (30:29) la barrera idiomática (30:32) y el poco (30:34) desarrollo de habilidades. (30:36)	La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante La educación Epja desarrolla habilidades base de la taxonomía de Bloom. Estudiantes EPJA presentan dificultades en habilidades complejas
Evaluación y Pensamiento Geográfico		
CM.m5.E.2.66	J: pasamos ya a las preguntas de evaluación.(30:52) Listo. (30:54) Primero que todo, comentarte (30:55) que el Ministerio de Educación, (30:57) dentro de los elementos que tenemos que desarrollar (31:00) en la Asignatura de Historia y Geografía (31:01) y también dentro de estudios sociales (31:03) que hay dentro del (31:06) EPJA, nos pide desarrollar (31:08) el pensamiento geográfico. (31:10) Ahora, el pensamiento geográfico (31:11) o pensamiento espacial, también llamado (31:13) ahí, porque los junta, (31:16) es sumamente pero sumamente (31:17) amplio.(31:19) Pero, la definición más	

	general, (31:21) por así decirlo, es la que propone esta señora, (31:24) Lana Cavalcanti, (31:25) que es un conjunto de conceptos, (31:27) habilidades y métodos pertenecientes (31:29) de la disciplina geográfica, desde el cual (31:31) razona alguien que hace geografía. (31:35) Es una definición (31:35) súper general. (31:37) ¿Por qué? Porque permite al profesor (31:39) hablar sobre qué conceptos, (31:41) qué habilidades y qué métodos (31:42) son de quien hace geografía.(31:45) Te da esa libertad. (31:47)	
CM.m5.E.2.67	J: Conociendo esto, ¿cambiarías (31:49) algo de tu clase? ¿Agregarías (31:51) algún concepto, habilidad o método? (31:55)	
CM.m5.E.2.68	JA: Sí, totalmente. (31:57) Yo creo que... (32:00) Como que la clase que (32:02) creí, yo creo que no quedé muy conforme con el (32:04) final.(32:06) Yo creo que... (32:08) Y entendiendo, por ejemplo, (32:09) claro, (32:11) desde alguien que hace geografía, (32:14) razona alguien que hace geografía, (32:16) yo creo que quizás lo más (32:17) idóneo, de hecho, para la clase (32:19) sería hacer un mapeo. (32:21) De hecho, no entiendo cómo no se me ocurrió. (32:25) De hecho, (32:26) basándome en la clase (32:27) que hablamos, (32:29) varios de mis estudiantes, por ejemplo, (32:32) trabajan hacia arriba.(32:33) Porque o son (32:35) asesoras de hogar, o trabajan en la construcción, (32:38) o etcétera. (32:40) Un largo etcétera. (32:41) Entonces podría ser un mapeado de sus experiencia, (32:44) o sea, de su trayecto, por ejemplo.(32:48) Eh... (32:48) Yo creo que podría ir (32:50) por allí. (32:51) Sí, yo creo que un mapeado (32:53) implementaría y desarrollaría (32:55) el pensamiento crítico. (32:58) Sí.(32:59) A través de un mapa mudo, quizás, (33:01) y que ellos vayan como (33:03) poniendo lugares de interés, (33:05) de ahí muy Yi Fu-Tuan, (33:08) como lugares (33:09) de su interés, (33:12) y desde ahí, (33:15) entendiendo la clase (33:16) que se había hecho, (33:17) explicarlo con lo analizado respecto a las diferencias (33:21) socioeconómicas. (33:24) De hecho, qué buena clase Jajajá.	Pensamiento Geográfico se asocia al método. La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante Habilidades remite al Pensamiento Crítico. Docentes utilizan categoría Geográfica de Lugar La evaluación se estructura en base a Problematicación
CM.m5.E.2.69	J: Ya. Ahora hablemos (33:55) de evaluación, pero evaluación (33:56) específicamente de evaluación.(33:59) Recuerda todo esto de la clase que hicimos, (34:03) y de esta idea (34:05) del pensamiento geográfico y de las modificaciones que hiciste, (34:07) todo eso lo vamos a mezclar ahora. (34:10) Si usted tuviera que evaluar esta clase, (34:13) lo aprendido en esta clase, (34:15) junto con el desarrollo del pensamiento (34:17) geográfico, ¿cómo lo evaluarías? (34:25)	

CM.m5.E.2.70	JA: Yo creo... (34:31) ¿Cómo lo evaluaría? (34:37) ¿Dentro de la misma clase? (34:39)	
CM.m5.E.2.71	J: Puede ser.(34:40) Te doy la libertad ahí. (34:42)	
CM.m5.E.2.72	JA: Ya. (34:43) Claro, porque si fuera dentro de la misma clase, (34:45) yo creo que esa última actividad (34:49) la evaluaría, (34:50) pero tendría que dar más pauta (34:52) de respecto a qué es lo objetivo.(34:55) Yo creo que podría (34:57) evidentemente evaluar el mapeo. (34:59) Claro, la pregunta es cómo. (35:02) ¿Cómo lo evaluaría? (35:06) Para entender (35:07) qué se cumple el objetivo.(35:11) (...) Yo creo que sería mezclando (35:27) todo a lo loco. ¿En qué sentido? (35:30) Ya, que se haga el mapeo. (35:32) Sí, perfecto.(35:34) Pero, no sé si (35:35) ya previamente habérselo entregado (35:37) en guías o de otra forma, (35:39) pero que tengan esos datos e información que analizamos (35:41) al principio de la clase (35:43) y mezclar todo. ¿En qué sentido? (35:46) La información (35:47) analizada, (35:50) el mapeo creado (35:51) por ellos, (35:55) y yo creo que a través de eso hacer una comparación (35:57) que ahí sería más comparar que evaluar. (35:59) Pero, (36:03) igual yo creo que roza (36:05) el concepto de evaluar.(36:08) A ver, dejame pensar. (36:11) Claro, sí. (36:13) Yo creo que podría (36:14) sí, yo creo que (36:15) saldría alguien con una guía, yo creo.(36:19) Que se entregaría al principio (36:20) de la clase, claro. (36:22) Y que en el desarrollo (36:24) se vaya llenando (36:26) para que ellos puedan (36:30) claro, (36:32) evaluar (36:32) sí, (36:34) la información o la clase. (36:37) Sí, yo creo que sería a través (36:38) de un mapeo que, claro, que después pongan (36:40) un contraste, yo creo que en esa guía, por ejemplo, (36:43) después del mapeo, (36:45) bueno, esto pensando que hay una clase que (36:46) funciona súper bien, porque en realidad (36:49) eso tomaría tiempo. Entonces yo creo que (36:50) en ese caso, como te preguntaba en esta clase, (36:53) quizás sería terminar en la siguiente (36:54) clase lo trabajado. (36:59) Que de hecho yo siento que son las evaluaciones (37:01) que a los chicos les hacen más sentido (37:02) más que una prueba, evidentemente, (37:05) que un trabajo así (37:06) mirándolo a través de su experiencia. (37:08) Entonces yo creo que, claro, (37:10) entendiendo que me da esa libertad, yo creo que sería (37:12) una guía corta, (37:14) que tenga los datos (37:16) de información geográfica respecto de todo (37:18) lo que analizamos, tenga su mapeo (37:20) y al final tenga preguntas reflexivas (37:22) que permita que se desarrolle la habilidad (37:24) de evaluar.(37:25) No sé si estará bien, si lo pienso. (37:29) Pero si lo hago así (37:30) a la rápida pensando, yo creo que puede ser. (37:33) Y que evalúen (37:34) entonces su realidad (37:35) con los datos y la información	Evaluación se asocia a la calificación a través de puntaje La evaluación se estructura en fases: Conceptualización - método Una dificultad para evaluar se asocia al tiempo disponible. La evaluación se asocia a Sumativa La evaluación utiliza recursos escritos y visuales. La evaluación se estructura en base a preguntas reflexivas La evaluación del Pensamiento Geográfico

	(37:37) y a través de todo el análisis (37:39) que hicimos en conjunto, al final, (37:41) colaborativo.(37:43) De hecho lo que pienso no necesariamente podría ser (37:45) individual, igual podría ser en grupo. (37:47) Que un grupo de tres (37:49) personas, que no sea tan grande, (37:52) estén mapeando el mismo (37:53) mapa. (37:54) Mapeando el mismo mapa.(37:57) Ay, no sé si (37:59) quedo muy vago. (38:00)	remite a experiencias grupales
CM.m5.E.2.73	J: Me quedó una pregunta con esto.(38:11) Exactamente (38:13) ¿qué metodología de evaluación (38:15) usarías? Es decir, ¿usarías una rúbrica? (38:17) ¿una pauta? (38:19) ¿O las preguntas las harías (38:21) al criterio del profesor? (38:23)	
CM.m5.E.2.74	JA: Bueno, soy fan de la rúbrica. (38:30) O yo creo (38:31) que quizás podría ser un poquito (38:32) más abierto con una escala (38:34) de apreciación, quizás.(38:36) No, yo creo que evaluar (38:38) una rúbrica, puede ser. (38:41) Sí, me gusta (38:42) hacer rúbricas para todo. (38:44) Bueno, quizás sea un poco (38:46) una entrevista, pero en los colegios públicos (38:48) es una cosa que tenés que hacer.(38:50) O sea, puede ser porque es como (38:52) tu base de todo. (38:55) ¿Por qué me pones esa nota? (38:56) Yo creo que una rúbrica. (38:58) Puede ser una rúbrica.(39:00) Sí. (39:06)	Evaluación se asocia a puntaje y calificación Evaluación se asocia a Sumativa. Rúbrica como herramienta de defensa para el docente.
CM.m5.E.2.75	J: La rúbrica (39:11) sería tanto de, por ejemplo, (39:13) el mapeo que están haciendo. (39:15) Sería también como el análisis de los datos (39:16) y de las preguntas que van a responder al criterio. (39:18) ¿Cierto? (39:21)	
CM.m5.E.2.76	JA: Los criterios yo creo que irían en torno (39:24) a demostrar, (39:25) a evidenciar que se está cumpliendo (39:29) la habilidad.(39:31) Entonces, claro, iría más en torno a eso. (39:32) Por ejemplo, no habría un criterio (39:34) respecto a eso, un mapa bonito. (39:36) Un mapa bonito, colorido, etc.(39:39) Sino que iría más en torno (39:41) a (39:43) por ejemplo, (39:44) a hacer una reflexión compleja (39:46) respecto a esto. (39:49)bal bla bla Yo creo que (39:50) iría más en torno a, claro, (39:53) a evaluar (39:54) si ese pensamiento crítico (39:56) respecto a la geografía se está desarrollando. (40:02) Por eso igual te preguntaba lo de las clases.(40:04) Yo creo que esto tomaría dos clases. (40:06) Porque habría que trabajarlo más. (40:08) La segunda clase sería esta evaluación.(40:13) Esta guía. (40:16) Yo creo que una rúbrica, yo me imagino (40:18) como unos cinco criterios. (40:21) Bien subdividido (40:22) en el sentido de (40:25) eficiente, etc.(40:27) Como que haya (40:29) margen de error. (40:31) Creo que es error. (40:37)	Eval Pens Geográfico remite al método. Eval Pens Geográfico remite a reflexionar Una dificultad para evaluar se asocia al tiempo disponible. La evaluación se estructura en Rúbrica

CM.m5.E.2.77	J: De estos elementos (40:42) que estaban acá, en la parte de evaluación (40:45) y del pensamiento geográfico. (40:47) Entre conceptos, habilidades (40:48) y métodos. Dentro de esta evaluación (40:51) ¿A qué le prestaría más atención? (40:53) En esta rúbrica, a lo mejor. (40:55) ¿Por qué? (40:56)	
CM.m5.E.2.78	JA: ¡Ay, qué interesante la pregunta! (40:59) ¿Tomando en cuenta la realidad del colegio? (41:10)	
CM.m5.E.2.79	J: Sí.(41:11)	
CM.m5.E.2.80	JA: Yo creo que (41:17) no es tanto lo que quizás me gustaría, (41:19) pero yo creo que (41:21) conceptos. (41:23) Yo creo que conceptos.(41:24) Porque respecto a lo que te hablaba (41:26) al desarrollo de habilidades, (41:29) y como yo, (41:31) por ejemplo, de hecho lo estamos (41:32) trabajando así actualmente, (41:34) que a través todo el rato de identificar (41:36) y identificar, darle duro a ese concepto. (41:39) O sea, a esa habilidad (41:41) de identificación. (41:43) Y por lo tanto, (41:44) ¿qué haría? Ahí como que se mezcla el concepto de habilidades (41:47) con lo que te acabo de decir, pero a lo que me refería (41:49) es respecto a (41:51) que los conceptos, ciertos conceptos (41:52) fundamentales tienen claros.(41:56) El desarrollo (41:57) de ciertos conceptos, sí. Yo creo que conceptos. (41:59) Entendiendo la realidad del colegio.(42:03) Después ahí se podrían (42:04) abrir a las otras. (42:06) No puede ser una sin otra. (42:11)	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al contexto del estudiante. La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a conceptos Estudiantes EPJA carecen de conceptos geográficos.

Anexo G. Entrevista CM.m5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	5 meses
Años Último Vínculo Contractual	1 año
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Liceo Paula Jaraquemada Recoleta / Municipal

Disciplinas Escolares que ejerce	Historia 1ro medio Taller formacion ciudadana y Geografía 3ro 4to Formacion Ciudadana
Disciplinas Escolares que ha ejercido	No
Institución Formadora	UMCE
Año de Egreso	2025
Grado y Título	Licenciados en Educacion con mencion en Historia
Especializaciones	Historia

N	Entrevista	UMS
CM.m5.E.1.1	J: A ver, habla. (0:04)	
CM.m5.E.1.2	K: Hola. (0:04)	
CM.m5.E.1.3	J: Listo, genial.(0:07) Ya. (0:09) Presentar. (0:16) ¿Cómo se presentaba esto? (0:23) ¿Se ve?	
CM.m5.E.1.4	K: Si	
CM.m5.E.1.5	J: Sí.(0:26) Ya, genial. (0:27) Bueno, Kari, primero que todo, muchas gracias, te lo agradezco un montón. (0:31) Así que, para empezar, esta es la entrevista de mi tesis de evaluación del pensamiento geográfico (0:37) en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile.(0:39) Análisis de los dispositivos evaluativos de geografía de los docentes de Historia y Geografía. (0:44) Para empezar, comentarte que esta entrevista tiene cuatro partes. (0:50) La 1 y la 2, de Antecedentes Personales y Preguntas Generales, son muy breves.(0:55) No busco que te explayas tanto. (0:57) Pero, en cambio, en la situación, es decir, la parte 3 y la parte 4, (1:01) sí quiero que te explayas lo más que puedas. (1:03) ¿Ya? (1:05) Dicho esto, empecemos con los Antecedentes Personales.(1:15)	
Antecedentes Personales		
CM.m5.E.1.6	J: Ya.(1:30) Nombre. (1:32)	
CM.m5.E.1.7	K: -----	
CM.m5.E.1.8	J: ¿Rut? (1:43)	
CM.m5.E.1.9	K: -----	
CM.m5.E.1.10	J: ¿Cuántos años tienes? (1:57)	
CM.m5.E.1.11	K: -----	

CM.m5.E.1.12	J: ¿Años de experiencia? En este caso, ¿meses de experiencia? (2:07)	
CM.m5.E.1.13	K: 4, 5. 5 meses. (2:11)	
CM.m5.E.1.14	J: ¿Este contrato que tienes, ¿hasta cuándo te dura? (2:16)	
CM.m5.E.1.15	K: Hasta el 28 de febrero.(2:19)	
CM.m5.E.1.16	J: Ah, entonces fue de un año. (2:21)	
CM.m5.E.1.17	K: Sí. (2:22)	
CM.m5.E.1.18	J: Ya.(2:23) ¿En qué escuela trabajas? (2:25)	
CM.m5.E.1.19	K: En el liceo Paula Jaraquemada, de Recoleta. (2:30)	
CM.m5.E.1.20	J: ¿Es municipal, particular? (2:40)	
CM.m5.E.1.21	K: Es municipal. (2:41)	
CM.m5.E.1.22	J: Buena, ¡eso! (2:44) ¿Qué disciplinas haces? (2:48)	
CM.m5.E.1.23	K: Hago historia, en primeros medios. (2:51) Taller de formación ciudadana.(2:54) En tercero medio hago el electivo de geografía y educación ciudadana. (3:00) Y en cuarto medio me dedico solo a educación ciudadana. (3:07)	
CM.m5.E.1.24	J: ¿Hay alguna otra disciplina que hayas ejercido? (3:13)	
CM.m5.E.1.25	K: No.No, solo historia. (3:17)	
CM.m5.E.1.26	J: ¿Eres de la UMCE? (3:19)	
CM.m5.E.1.27	K: Sí. (3:20)	
CM.m5.E.1.28	J: ¿Cuándo egresaste?	
CM.m5.E.1.29	K: En el año pasado, ¿no? (3:23) No, egresé este año, el 2025.(3:27)	
CM.m5.E.1.30	J: Nosotros somos licenciados en educación. (3:31)	
CM.m5.E.1.31	K: Con mención en historia. (3:32) Con mención, sí.(3:38)	
CM.m5.E.1.32	J: ¿Y tú escogiste historia o escogiste geografía? (3:41)	
CM.m5.E.1.33	K: Escogí historia. (3:43)	
CM.m5.E.1.34	J: ¡Ya, listo! (3:45) Completamente antecedentes personales. (3:47) Ahora viene la sección de preguntas generales.(3:49) Que, si bien no quiero que te explayas tanto, igual como... (3:53) Es como, hablar, ¿ya? (3:54)	
CM.m5.E.1.35	K: Ya.	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CM.m5.E.1.36	J: ¿Cuál es tu relación con la disciplina geográfica? ¿Te gusta? ¿No te gusta? ¿Dónde la aprendiste? (4:00)	
CM.m5.E.1.37	K: La aprendí en la universidad a profundidad. Ahí pude, quizás, entender más allá de la geografía, que no es algo solo físico, sino también tiene que ver con lo humano y cómo se construye el mundo en general. Me gusta, sí, lo encuentro interesante. Sin embargo, lo que me generó como en la universidad es que se hacía muy poca relación con los espacios educativos, con cómo uno lo puede enseñar o con cómo uno puede trabajar la disciplina en espacios educativos.	La geografía escolar se asocia a Geografía Física. La presencia de la geografía en la educación de docentes se descontextualiza a los espacios educativos.
CM.m5.E.1.38	J: ¿En el colegio, o cuando tú estabas estudiando, no te enseñaron geografía? (4:52)	
CM.m5.E.1.39	K: Geografía física, sí, pero cuando era más pequeña, básica, yo creo. Sí, en la media, no recuerdo nada.	La geografía escolar se asocia a Geografía Física.
CM.m5.E.1.40	J: Según tú, a tu juicio, ¿cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica dentro del currículum de Historia y Geografía? ¿Tiene importancia o no tiene? (5:15)	
CM.m5.E.1.41	K: Sí tiene importancia. Siento que si hablamos de la disciplina como tal, permite ampliar mucho más el conocimiento histórico y permite darle otra perspectiva del espacio, del lugar, de cómo se ocupa el territorio. Como nosotros nos hacemos parte de la historia también, porque siempre estamos repitiendo que no estamos alejados de la historia, sino que estamos dentro de ella. Y siento que la geografía permite que eso se logre. Permite que ese objetivo de entender que somos sujetos y sujetas históricas se comprenda y se entienda y se aplique.	La Historia subordina a la Geografía Geografía complementa a la Historia
CM.m5.E.1.42	J: Dentro de tu contexto escolar, del liceo en donde estás trabajando ahora ¿el liceo le da alguna importancia a la geografía? (6:06)	
CM.m5.E.1.43	K: A la geografía, o sea, curricularmente tenemos el electivo. Si lo planteas como desde ahí, curricularmente tenemos el electivo y ahí disciplinarmente se trabaja. Pero si es más allá del currículum, yo creo que está de forma poco explícita. Por ejemplo, para mí lo geográfico también tiene que ver con una relación con el territorio, con la comunidad donde se está	La presencia geográfica escolar se asocia al electivo de Geografía.

	inserto el liceo. Y eso se hace. Ya que se intenta trabajar conjuntos de vecinos, se intenta integrar a otros sujetos de la comuna, para estar trabajando a la par, en conjunto. Sin embargo, no es algo que se declare desde la geografía. Se declara más como un sello medioambiental, se declara más como desde lo biológico, desde las ciencias naturales. Se declara más que desde la geografía específica.	La Geografía se desarrolla a través del contexto espacial del estudiante La presencia geográfica es subordinada por las ciencias naturales.
CM.m5.E.1.44	J: ¿Tú reconoces alguna diferencia entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico? (7:28)	
CM.m5.E.1.45	K: Sí, yo creo que el pensamiento geográfico, desde mi punto de vista, también tiene que ver con algo más disciplinar. Como que incorpora lo disciplinar, pero también incorpora lo práctico. Pero el pensamiento espacial yo creo que también tiene que ver con elementos más experienciales, como personales quizás. En cómo yo ocupo el espacio, en cómo tengo mis vivencias en un espacio que ocupo, que presencio. Como que yo haría esa distinción quizás entre lo disciplinar y más de la experiencia individual o colectiva también	Pens Geográfico se asocia a lo disciplinar Pens Espacial se asocia a la experiencia.
Situación		
CM.m5.E.1.46	J: Si usted tuviera que realizar esta clase en su contexto, ¿cómo lo haría? ¿Qué clase haría? (9:14)	
CM.m5.E.1.47	K: Yo haría una clase mucho más introductoria conceptualmente quizás, utilizando ejemplos cotidianos para que se entienda el objetivo, como hacerle esa relación entre lo disciplinar con la realidad. E iniciaría con que las chiquillas entendieran, comprendieran qué es el espacio geográfico, qué es lo que incluye, qué relación tiene. Iniciaría de una forma mucho más introductoria, porque generalmente lo que me pasa cuando yo llegué al electivo de geografía era que era mucho más asociado a algo físico, como Chile, cómo es su clima, cómo es su relieve, ¿cierto? Pero yo iniciaría problematizando eso, como la geografía no es solo lo físico, sino que si entendemos el concepto de espacio geográfico, vamos a comprender que traspasa lo físico, incluso como lo supera, lo lleva a una complejidad mayor en el sentido de comprensión de quiénes están interactuando dentro del espacio geográfico. Y después también consideraría como quiénes interactúan dentro de este espacio geográfico, les daría a conocer como los grupos que interactúan dentro del espacio geográfico, si son sociales, qué características tienen, más económica, más política, cómo se relacionan desde ahí. Eso haría para una primera clase.	La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado Los estudiantes entienden la geografía como geografía física. La enseñanza de la geografía se estructura en base a la problematización La enseñanza de la geografía se estructura en base a conceptos

	Y trataría también como de ejemplificar con el espacio como educativo desde el liceo. ¿Quiénes están interactuando dentro del liceo? A partir de la comprensión del concepto de espacio geográfico, quiénes interactúan en él, de qué forma, qué rol cumplen, etc.	La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado La enseñanza de la geografía se estructura en base a preguntas de identificar
CM.m5.E.1.48	J: ¿Qué noción tienes del espacio geográfico? ¿Cómo la definirías? (11:28)	
CM.m5.E.1.49	K: Como en simple, la relación entre el ser humano y el medio. Así lo explico también para que se entienda. Y claro, ahí ejemplifico siempre, cuando yo lo comprendí también, entendí que nosotros tenemos un lugarcito dentro de los espacios, dentro de lo natural, dentro de no sé, las características que tiene Santiago, que es un valle, que tiene la cordillera. Cómo nosotros interactuamos con esos medios naturales que tenemos.	La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado
CM.m5.E.1.50	J: Entonces, esta idea del humano y esta idea del medio, ¿a qué nos referimos exactamente? Como la relación entre humano y medio. ¿Qué es medio? ¿Qué es humano?	
CM.m5.E.1.51	K: Lo medio yo lo relaciono más con lo natural, y lo humano con cómo el ser humano está interviniendo en ese espacio. Por ejemplo, si construyo algo, cómo yo me relaciono con esa construcción, si estoy cerca de algún área verde, cómo me relaciono ahí, cómo se ocupa ese espacio. ¿Qué noción tengo de la existencia de ese espacio? ¿Por qué está ahí?	La geografía enseña desde la relación Naturaleza y Humano. La enseñanza de la geografía remite a preguntas
CM.m5.E.1.52	J: La clase que estabas formando ¿qué habilidades cognitivas apuntarías en esta intervención pedagógica? (12:57)	
CM.m5.E.1.53	K: Yo me quedaría en algo mucho más de comprensión. Pero, si le añadimos, por ejemplo, hacer esa relación con ejemplos desde el cotidiano, siento que igual podría complejizarse con un analizar. Pero en un primer momento yo creo que me concentraría más en comprender.	La enseñanza de la geografía remite a conceptos
CM.m5.E.1.54	J: ¿Qué conceptos graves podrían acompañar la noción de espacio geográfico en tu clase? (13:50)	

CM.m5.E.1.55	K: Los componentes, los grupos humanos ¿Quiénes componen el espacio geográfico? Grupos políticos, grupos económicos, grupos sociales, juntas de vecinos, centro estudiante. Igual hago esa relación siempre, como para que le haga sentido al estudiante. Y también características físicas, como para hacer más esa cercanía. Por ejemplo, yo que trabajo en Recoleta, siempre hago la noción con el San Cristóbal, porque lo tenemos muy cerca y es un espacio que las chiquillas ven todos los días. Más allá de la cordillera, o el Mapocho, por ejemplo. Siempre le hago esa relación de cómo ellas se relacionan en cuanto a esos dos espacios más naturales que tienen cerca.	La enseñanza de la geografía remite a la experiencia del estudiante. La enseñanza de la geografía se asocia a Lugar.
CM.m5.E.1.56	J: ¿Utilizarías de casualidad alguna herramienta o categorías de análisis para ver el espacio geográfico? (14:58)	
CM.m5.E.1.57	K: Territorio, sí, territorio. ¿Por qué? Porque siento que, o yo lo comprendo como un espacio que se construye, que se construye como en esas relaciones sociales y espaciales también. Entonces, siento que desde ahí como que me permite también que la geografía se amplíe, como de no quedarse solo en lo geográfico físico, sino que la territorial también permite comprender por qué vivimos en esa comuna, por qué esa comuna funciona así, por qué nuestro liceo municipal funciona de esta forma, ¿qué elementos políticos, públicos, económicos están ahí en tensión? ¿Cómo existen relaciones de poder? ¿Cómo ocupa el espacio? Siento que permite problematizar el espacio desde ahí.	La enseñanza de la geografía remite a pregunta-respuesta El acontecimiento problematizador remite a las tensiones en el espacio
CM.m5.E.1.58	J: ¿Implementarías alguna actividad en esta clase? (16:20)	
CM.m5.E.1.59	K: Sí, sí implementaría una actividad. Yo creo que, para la habilidad de comprender, la que habíamos propuesto. Haría quizás un análisis de fuentes con autores quizás que hablen de qué es el espacio geográfico, cómo lo perciben, cómo lo entienden. Entonces mezclaría algo mucho más disciplinar con que ellas lo comprendan y lo puedan explicar con sus palabras. Para ver si esa habilidad se logró o no.	La enseñanza de la geografía remite a habilidades como la interpretación
CM.m5.E.1.60	J: ¿Qué recursos utilizarías para esta actividad? (17:18)	
CM.m5.E.1.61	K: El cuaderno puede ser una fuente principal, fuente con autores geográficos. Y no sé, si necesitas más recursos como el data o... En mi contexto no usaría data porque no hay. Entonces tengo que jugar mucho con la pizarra. Ya, con la pizarra. Usaría, claro, podría imprimir un material que contenga las fuentes y que contenga las preguntas. Y para el cierre haría un plenario compartiendo como qué es lo que cada estudiante comprende del espacio geográfico.	La enseñanza de la geografía remite a recursos visuales. La evaluación de la geografía se asocia a los conceptos.

CM.m5.E.1.62	J: ¿Cuáles serían los principales obstáculos que podrías afrontar al desarrollar esta clase? (18:18)	
CM.m5.E.1.63	K: Dentro de mi contexto. Tengo estudiantes extranjeras que no manejan el español. Entonces ahí se dificulta aún más el hecho, como ya que no manejan el español. Pero también de que la ubicación espacial les cuesta. Les cuesta saber dónde viven, como qué calles toman para llegar al liceo. Entonces eso también ha sido una dificultad, o puede ser una dificultad en esta clase, principalmente. ¿Qué otro elemento? Quizás lo subjetivo. Lo subjetivo del concepto de espacio geográfico. Como ya tenemos lo natural, ¿cierto? Que lo podemos ver, como lo podemos visualizar y por eso es mucho más simple como comprenderlo. Pero ¿qué pasa con lo humano? Como que siento que eso cuesta un poco hacer que las chiquillas como que lo consideren. Como que muchas veces solo habitan el espacio, pero no están conscientes de cómo lo habitan. Entonces eso también sería una dificultad. Como sacarlos de esa idea de que lo geográfico es solo lo natural, lo que podemos ver, lo que podemos tocar.	Los estudiantes carecen de habilidades geográficas. Los estudiantes carecen de habilidades basales de comprensión de lo subjetivo Los estudiantes asocian geografía con Geografía Física.
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CM.m5.E.1.64	J: Si ahora, en esta misma clase que nosotros estamos haciendo, se buscara fomentar y desarrollar el pensamiento geográfico, ¿cambiarías algo?	
CM.m5.E.1.65	K: Quizás podría incorporar nuevos recursos. Por ejemplo, podría utilizar o intentar utilizar un Google Earth o un Google Maps, que nos permita como ver qué espacio ocupa el liceo. (21:26) Que igual me ha funcionado después, entonces por eso lo menciono.(21:35) Eso como recurso o mapa del liceo, por ejemplo, también está funcionando. Utilizarlo. (21:47) Y quizás que la actividad no esté enfocada solamente a... Es que ahí ya transformaría toda la clase.(21:55) Como si cambió la actividad, claro, sería como un analizar el espacio geográfico. Por ejemplo, si yo les pidiera que identificaran cómo ya ocupan el espacio. (22:07) Como qué relaciones. No sé, se me ocurre plantear una pregunta, tipo, reflexionar sobre para qué es el establecimiento educativo. (22:20) ¿Es sólo para ir a estudiar o pasan otras cosas? (22:25) Sí, quizás eso, pero claro, complejizaría quizás la habilidad, pero apunta a algo como mucho más grande, pero que también quizás le haga más sentido.(22:48) Y que se desarrolle desde algo que ellas conocen también, que habitan todos los días. (22:56)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al uso de tecnologías. La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a recursos visuales La enseñanza del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta-Respuesta

CM.m5.E.1.66	J: Dentro de esta definición del desarrollo del pensamiento geográfico, ¿qué concepto crees tú que deberías enseñar para desarrollar el pensamiento geográfico? (23:10)	
CM.m5.E.1.67	La noción de espacio geográfico. El concepto de espacio geográfico.(23:17) Sí, ese, bueno ahora, desde el semestre pasado, de hecho, igual hay mucho de territorio. (23:31) Lugar también lo he usado, pero no lo he complejizado tanto disciplinarmente. (23:37) Me he ido como más por el espacio geográfico, lo territorial.(23:43) También, si me pongo como no solo a lo geográfico, también sistemas económicos. (23:49) Que es como lo que me permite también dar cuenta de cómo se ocupa el territorio, por ejemplo. (23:55) Políticas públicas, también me he tenido que meter como en ese rollo de cómo funciona, cómo se aplican ciertos asociado a Planos reguladores. (24:39) Planos reguladores de la comuna.(24:46) Sí, porque he intentado apuntar como mucho a dar cuenta de eso. (24:52) También aquí hay una problemática medioambiental, esos conceptos. (25:00) Y regulator también.(25:04)	La Enseñanza del Pens Geográfico se estructura con problematización. La problematización remite a la comprensión.
CM.m5.E.1.68	J: ¿Y qué técnicas o métodos crees tú que son pertinentes para el desarrollo del pensamiento geográfico? (25:12)	
CM.m5.E.1.69	K: Claro, por eso yo pensé como en metodologías. (25:19) Como en los recursos.(25:23) Google Earth en un mapa del liceo. (25:28) Siento que eso entrega una percepción también de dónde estamos ubicados. (25:35) De saber dónde estamos.(25:38) Que eso igual me pasa con las chiquillas. (25:40) Como los puntos cardinales no saben cómo, hacia dónde está el norte. (25:46) Es como que solo es, no, hacia allá, no, hacia acá.(25:49) O utilizan igual puntos de referencia, por ejemplo, el metro, ya. (25:55) O pasado el mapocho, me explican. (25:57) Y ahí yo entiendo qué significa el centro, por ejemplo.(26:04) Pero, claro, utilizaría quizás construcciones cartográficas. (26:10) Análisis de mapas. (26:14) Son elementos que igual he podido ocupar.(26:21) Y que funcionan también. (26:30)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al uso de tecnologías. Los estudiantes carecen de conceptos básico de la geografía. Método se asocia a cartografía.
CM.m5.E.1.70	J: ¿Cómo vincularías la experiencia del estudiante o el contexto en el que vive el estudiante dentro de esta clase? (26:39)	
CM.m5.E.1.71	K: En el desarrollo del pensamiento geográfico.(26:46) Lo primero que yo creo que hago, cuando empiezo a hablar del liceo o de la comuna. (26:52) Pregunto primero quiénes viven en la comuna. (26:55) Porque que estudien ahí no necesariamente dice que ya viven ahí, habitan ahí.(27:01)	El Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante.

	Entonces, si tengo gente que es externa a la comuna, también a veces intento incorporar eso. (27:09) Como ya, ¿cuál es tu recorrido, por ejemplo? (27:12) ¿Qué comuna tienes que atravesar para llegar al liceo? (27:15) ¿Recorre parte de Recoleta? (27:17) Yo creo que justo como en la Avenida Recoleta. (27:20) Entonces, como ya, ¿qué metro usa? (27:24) ¿Qué cosas les suceden también en ese trayecto? (27:31) también consideré una actividad como después de esta primera clase introductoria.(27:44) De hablar de los trayectos, pero para entender que las mujeres ocupamos el espacio de distinta forma a la que lo ocupamos los hombres. (27:53) Entonces, por ejemplo, ahí yo hablé del trayecto que realiza cada una. (27:57) Le hice hacer como una construcción espacial, entre comillas, en una hoja de papel.(28:03) Y él como ya, ¿qué metro tomas? ¿Por qué calle caminas? (28:07) Y luego de eso empezamos... (28:09) Tenía como preguntas guías acerca de, ¿por qué podrías hacer otro recorrido? (28:14) ¿Por qué no lo haces? (28:15) No, profe, porque este es más corto, o porque esta calle es más transitada. (28:19) O no, yo no ocupo micro porque una vez me acosaron en la micro. (28:22) Entonces ahora solo me muevo en metro, pero me demoro más.(28:27) O evito usar el metro como en otra punta, (28:30) porque ya me han pasado situaciones donde siento que voy con falda y me miran más. (28:36) Y ahí yo le ponía como ejemplo situaciones complejas, como Voy caminando sola en la noche y hay una calle muy oscura y otra que está más alumbrada, (28:49) pero si voy por la alumbrada me demoro más a mi casa.(28:52) ¿Qué creen que ustedes elegirían? (28:54) No, la calle más alumbrada, profe. (28:56) ¿Y por qué? (28:56) Porque me hace sentir más segura, porque va caminando gente. (29:04) Entonces como que claro, y ahí le hacía comprender que el espacio geográfico también, (29:10) aparte de que sea una construcción y en esta relación, cierto, (29:15) todos la habitamos de distintas formas y depende mucho como de dónde vivamos, (29:22) cómo son las condiciones donde la habitamos, nuestro género incluso.(29:27) Entonces, eso. (29:32	El Pensamiento Geográfico se estructura en pregunta-respuesta. El espacio se asocia a roles de género. El Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante. El Pensamiento Geográfico se estructura en pregunta y respuesta
CM.m5.E.1.72	J: ¿Cómo evaluarías tú el desarrollo del pensamiento geográfico en tus estudiantes? (29:42) ¿Cómo puedes evaluarlo? ¿Cómo puedes ver que ellas tienen pensamiento geográfico? (29:50)	
CM.m5.E.1.73	K: Lo que yo podría hacer como, para ver si ellas están teniendo este pensamiento geográfico, (0:51) es trabajar en identificación de problemáticas dentro del espacio educativo. (0:59) Que, no sé, por ejemplo, utilizando fichas de observación, (1:04) como con qué problemáticas ellas creen que son relevantes dentro del espacio geográfico. (1:11) Por	La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a pregunta-respuesta.

	ejemplo, la ocupación del liceo.(1:14) Tienen problemáticas acerca de que en el comedor hay mucha gente, (1:19) porque hay muchas personas y el espacio que tenemos es muy reducido. (1:24) Entonces también hay como un anexo con cómo se ocupa el espacio. (1:32) Problemáticas también acerca de la basura.(1:35) Tienen un patio, que yo creo que no sé si en todos los liceos lo tienen, (1:38) pero es un área verde. (1:42) Ya como tiene muchos árboles, tiene pasto, uno se puede ir a sentar ahí y lo va a disfrutar, (1:48) como no es solo el liceo de cemento. (1:51) Pero ellas también me decían que no lo ocupaban porque estaba sucio, (1:54) porque estaba descuidado.(1:57) Y eso también yo siento que es parte como de ocupación del espacio (2:03) y que puede ser una problemática. (2:05) Y que también siento que en esa identificación de problemática (2:09) les podemos hacer pensar en cómo ellas se pueden hacer cargo de este espacio. (2:15) ¿Cuál es el rol que cumplen ellas? (2:18) ¿Lo pueden solucionar? ¿De qué forma? (2:20) ¿Con quién tendríamos que hablar, por ejemplo, para realizar una intervención dentro del liceo? (2:25) ¿Basta solo con los directivos? (2:27) ¿O como nuestro liceo es público, también tendríamos que ir a la municipalidad? (2:33) Como eso, que siento que permite definir a quiénes integran este espacio, (2:42) quiénes son los sujetos políticos, sociales que están incluso disputando este espacio, podría ser.(2:52) Eso, sí, yo haría una evaluación acerca de eso.	La evaluación del Pens Geográfico se asocia a problemáticas del contexto La evaluación del Pens Geográfico se asocia a pregunta-respuesta. La evaluación del Pens Geográfico remite al los actores del espacio.
CM.m5.E.1.74	J: De los conceptos, habilidades o métodos dentro de esta evaluación que acabaste de realizar, ¿cuál crees que es más importante o cuál le pondrías más énfasis? Yo le pondría más énfasis a la habilidad. (32:50)	
CM.m5.E.1.75	K: Sí, le pondría más énfasis a la habilidad, porque, como te mencioné al inicio, (3:26) para mí la geografía permite evidenciarnos como sujeto histórico (3:32) y sujetos que comprenden que siempre se puede hacer algo, (3:36) que no estamos determinados por dónde vivimos, por nuestra situación económica, etc.(3:46) Entonces, siento que la habilidad, como que ellas comprendan que el espacio geográfico es una relación, (3:52) pero también es un espacio que tiene disputas de poder, (3:57) que se le puede dar una dinámica como de construcción de cultura, de identidad. (4:05) Siento que es mucho más, que es algo que queda para la vida. (4:08) Siento que es más transversal que lo disciplinar incluso.(4:13) Y que es lo que pasa justamente dentro del liceo, sino que es algo que, si yo lo comprendo, (4:20) puedo entender también cómo es el funcionamiento del mundo. (4:32)	El Pensamiento Geográfico remite a las relaciones de poder El Pensamiento Geográfico remite a la comprensión del espacio

CM.m5.E.1.76	J: Habías comentado que querías que trabajaran con fichas, por así decirlo, dentro de esta evaluación. (4:41) Estas fichas, o este trabajo, esta evaluación, ¿cómo la evaluarías? (34:25)	
CM.m5.E.1.77	K: Rúbricas con criterios de evaluación, que es lo que generalmente utilizo, (4:59) y que da más posibilidad de identificar qué es lo débil, por ejemplo, (5:05) o qué falta reforzar, qué hay que mejorar. (5:10) Con criterios de, por ejemplo, está logrado, medianamente logrado, por mejorar.(5:17) Siento que permite cómo identificar más en esa amplitud de lo que es una evaluación. (5:29)	La evaluación remite a la asignación de puntaje. La evaluación acompaña al estudiante
CM.m5.E.1.78	J: Aparte del uso de fichas, ¿utilizarías algún otro recurso para evaluar el pensamiento geográfico de tu estudiante? (35:05)	
CM.m5.E.1.79	K: No, en esta clase principalmente no.Utilizaría la ficha de observación. (5:48) Pero si, por ejemplo, quisiera hacer, no sé, quizá un aprendizaje basado en proyecto, (5:55) o algo así como una intervención, crearía una cartografía, o crearía un plan de acción, por ejemplo, (6:03) para solucionar una problemática. (6:06) Como que haría lo más, no sé si complejo, pero que se le pueda dar más espacio.(6:20)	La evaluación remite a procesos La evaluación remite a la creación de algo

Anexo H. Entrevista CPS.M5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	22-23
Años Último Vínculo Contractual	3

La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Colegio los Olmos Puente alto/ Particular Subvencionado
Disciplinas Escolares que ejerce	Ciencias sociales y medio ambiente
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Filosofía, Historia y Geografía.
Institución Formadora	UMCE
Año de Egreso	1998
Grado y Título	Licenciado en educación con mención en historia, geografía y ciencias sociales.
Especializaciones	Filosofía política y ciencias políticas. Ha hecho formación ciudadana y geografía.

N	Entrevista	UMS
CPS.M5.E.1.1	J: Pantalla completa, permitido. Profesor, ¿se puede leer? (0:12)	
CPS.M5.E.1.2	R: Sí, sí se ve. Entrevista tesis.	
CPS.M5.E.1.3	J: Ya.Genial. (0:14) ¿Se lee lo que dice abajito? ¿Se puede leer? ¿Alcanza? (0:19)	
CPS.M5.E.1.4	R: A ver, déjame ver. Logrando un poquito, aquí dice evaluación del pensamiento geográfico en aulas (0:27) de enseñanza media en Santiago de Chile.	
CPS.M5.E.1.5	J: Perfecto. (0:43) Le voy comentando. Esta es una entrevista, la cual yo voy a hacer, que estoy haciendo para mi tesis de pregrado, (0:50) la cual es, como usted leyó, la evaluación del pensamiento geográfico en habla de enseñanza media en Santiago de Chile. (0:56) Para ser concretos, porque esta entrevista tiene una duración máxima de 30 minutos, para no quitarle más tiempo. (1:03) Primero, ¿dispone de esos 30 minutos o estamos un cortito de tiempo? (1:06)	
CPS.M5.E.1.6	R: Sí.No, no. De hecho, por eso te di esta hora, porque dispongo de ese tiempo. (1:11)	
CPS.M5.E.1.7	J: Ya, genial., bacán. (1:13) Ya, profesor, comentarle que esta entrevista consta de cuatro partes. (1:19) La primera y la segunda, no quiero que responda tan detallado, sino que son como preguntas para conocerlo un poco.(1:25) Para conocerlo usted y su relación con la disciplina geográfica dentro de los colegios. (1:30) Y después, la tercera y la cuatro, yo ya le pongo una situación. (1:35) Le pongo una situación, un ejemplo, y ahí yo quiero que usted se desarrolle y se explique lo mejor que pueda.(1:42) ¿Ya? (1:43)	
CPS.M5.E.1.8	R: Ok. (1:44) Ya, perfecto.	
CPS.M5.E.1.9	J: Entonces, vamos partiendo con antecedentes personales.(1:49) Esta es una parte donde son preguntas cortitas, respuestas cortitas. (1:54) Ya. (1:55) Esperemos un	

	ratito mientras acomodo esto y vamos.(2:00) Ya, profesor, ¿cuál es su nombre? (2:04)	
CPS.M5.E.1.10	R: Mi nombre es ----- . (2:06)	
CPS.M5.E.1.11	J: -----, espéreme dos segunditos, que ahora justo el teclado me dejó de funcionar. (2:15)	
CPS.M5.E.1.12	R: Ya.(2:16)	
CPS.M5.E.1.13	J: Todo mal, todo mal. (2:18) Bueno, a veces pasa. (2:20) Hoy no me debo comprar un kino.(2:22) Ya, espéreme, voy a conectar esto acá. (2:29) Voy a conectar otro teclado.(2:31) Ya, ----- . Profesor, ¿cuál es su RUT, si se lo puedo preguntar? (2:40)	
CPS.M5.E.1.14	R: Sí, claro, no hay problema. (2:42) 10.986.635-0	
CPS.M5.E.1.15	J: ¿Cuántos años tiene, profesor? (2:57)	
CPS.M5.E.1.16	R: -----	
CPS.M5.E.1.17	J: ¿Cuántos años de experiencia tiene? (3:08)	
CPS.M5.E.1.18	R: A ver, años de experiencia... Deja calcularlo, mentalmente. (3:19) Veintiuno, veintidós... (3:20) Son como unos veintidós años, más o menos.(3:22) Veintitrés, lo calculo. (3:24) Ya, veintidós, veintitrés. (3:26) Sí.(3:27)	
CPS.M5.E.1.19	J: ¿Cuántos años ha durado su último contrato? (3:30)	
CPS.M5.E.1.20	R: Bueno, en este colegio donde estoy, llevamos tres años. (3:33)	
CPS.M5.E.1.21	J: ¿En dónde trabaja? ¿Qué escuela es? (3:39)	
CPS.M5.E.1.22	R: En el colegio Los Olmos, de Puente Alto. (3:45)	
CPS.M5.E.1.23	J: ¿Es particular? ¿Es subvencionado? (3:48)	
CPS.M5.E.1.24	R: Particular subvencionado. (3:49)	
CPS.M5.E.1.25	J: Ya, particular subvencionado.(3:52) ¿Qué disciplinas ejerce actualmente? (3:56)	
CPS.M5.E.1.26	R: Acá, mira, estoy encargado de dos áreas. (3:58) Estoy en la área, bueno, previamente nuestra, que es Ciencias Sociales, (4:03) y además de eso, Medio Ambiente. (4:10)	
CPS.M5.E.1.27	J: ¿Ha ejercido alguna disciplina escolar aparte de esas que me estás nombrando? (4:15)	
CPS.M5.E.1.28	R: A ver ¿tú te refieres a otro tipo de disciplina en otro colegio?	
CPS.M5.E.1.29	J: sí, no en este. (4:22)	

CPS.M5.E.1.30	R: Filosofía. (4:23)	
CPS.M5.E.1.31	J: ¿Asumo que también historia, geografía? (4:30)	
CPS.M5.E.1.32	R: Claro, o sea, hacía los dos ramos porque era un colegio un poco más pequeño, (4:34) el colonial de Pirque, y como era más pequeño, tenía menos horas, (4:39) entonces me dieron la obra de filosofía también. (4:41) No fue antojadiza, también se dio filosofía, por si acaso. (4:45)	
CPS.M5.E.1.33	J: Genial.(4:47) ¿Dónde se formó? (4:50)	
CPS.M5.E.1.34	R: A ver, como profesor... (4:51) ¿Para ser profesor? (4:52)	
CPS.M5.E.1.35	J: Sí, para ser profesor. (4:53)	
CPS.M5.E.1.36	R: En la UMCE, en la misma tuya. (4:54)	
CPS.M5.E.1.37	J: ¡En la UMCE! (4:56) Compañero, pedagógico.(4:58)	
CPS.M5.E.1.38	R: Exactamente, ahí estudié hace muchos, muchos años atrás ya. (5:02)	
CPS.M5.E.1.39	J: ¿Qué año egresó? (5:04)	
CPS.M5.E.1.40	R: A ver, si mal no recuerdo, 98 o 99, por ahí fue, sí. (5:10)	
CPS.M5.E.1.41	J: ¿Cuál es su grado y título exactamente? (5:13) ¿Para ser profesor o otro grado o título? (5:16)	
CPS.M5.E.1.42	R: El grado y título para ser profesor.(5:19) Debe ser profesor. (5:20) Ya, para ser jefe soy licenciado en Educación, con mención en Historia. (5:24) Y Geografía y Ciencias Sociales.(5:29)	
CPS.M5.E.1.43	J: ¿Ustedes son los que ingresaron con el grado así de largo? (5:35)	
CPS.M5.E.1.44	R: Sí, porque en esa época tenías la misma cantidad de horas de Geografía que de Historia. (5:42) Había una pelea entre los dos departamentos que tenían. (5:47) Ahora no sé cuál es el grado que sacan ahora.(5:50)	
CPS.M5.E.1.45	J: Es similar, es muy similar. (5:51) Es Licenciado en Educación, Con mención en Historia, Con mención en Historia o Geografía. (6:00) Pero nos quitaron la Ciencias Sociales.(6:03)	
CPS.M5.E.1.46	R: Ah, ya, perfecto, ya, ahora ya entendí. (6:06)	
CPS.M5.E.1.47	J: Ahí uno se va especializando, es como lo mismo. (6:09) ¿Tiene alguna especialización, profesor? (6:13) Especialización... (6:13) Magíster, diplomado... (6:16)	
CPS.M5.E.1.48	R: Tengo dos.(6:17) Ya tengo uno en Filosofía, Política y tengo otro en Ciencias Políticas. (6:24) Y Ciencias Políticas... (6:28)	

CPS.M5.E.1.49	J: Profesor, en los últimos años, en los últimos cuatro años específicamente, (6:33) ¿ha realizado el Electivo de Geografía o el Diferenciado de Geografía o el... ¿cómo se llama? (6:40) ¿O Formación Ciudadana en Cuarto Medio? (6:43)	
CPS.M5.E.1.50	R: No, mira, he hecho Formación Ciudadana y también el Electivo de Geografía. (6:51) Geografía y Sociedad.(6:53)	
CPS.M5.E.1.51	J: Geografía y Sociedad. (6:56) Formación Ciudadana y Geografía. ¡Genial! Perfecto, profesor.(7:00) Con eso tenemos listo el apartado de Antecedentes Personales. (7:04) Ahora nos iríamos al de Preguntas Generales. (7:07) Como les dije, no son respuestas largas, son preguntas para conocerle a usted su relación con la disciplina geográfica.(7:14) E igual, expláyese un poquito, pero no tanto. (7:19)	
CPS.M5.E.1.52	R: No de lata. jajajá (7:21)	
CPS.M5.E.1.53	J: La lata la quiero escuchar en la tercera y en la cuarta Ya, profesor.	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CPS.M5.E.1.54	J: ¿Cuál es su relación con la disciplina geográfica? ¿Le gusta, no le gusta? ¿Dónde la aprendió? (7:35)	
CPS.M5.E.1.55	R: Mira, debo reconocer que al principio en la universidad no me gustaba mucho la geografía. (7:42) Pero a medida que la fui enseñando en los años que llevo trabajando, me empezó a gustar.(7:46) Me empezó a gustar. Mira, me empezó a gustar a tal nivel de que le encontré la gracia a la ciencia geográfica. (8:00) Porque, te digo el tiro, yo entré a la universidad a estudiar historia, y la geografía venía como de adorno. (8:09)	La historia interesa más que la geografía. La presencia escolar de la Historia es mayor que la Geografía
CPS.M5.E.1.56	J: Profesor, a su juicio, ¿cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica en el currículum de historia y geografía actual? (8:33)	
CPS.M5.E.1.57	R: Mira, como yo he hecho hartos años clase, te puedo decir que he pasado por tres etapas.(8:39) Por lo menos yo he pasado por tres etapas. (8:42) Una, donde literalmente borraron geografía del currículum de media y solo lo dejaron para básica. (8:50) Luego hicieron unas transformaciones y agregaron como un apéndice en primero, segundo, tercero y en educación ciudadana un apéndice de geografía.(9:01) Literalmente eso es. (9:03) Y ahora estamos viviendo el apéndice más electivo de geografía puntual. (9:13)	La presencia curricular de la geografía se estructura por años La presencia curricular de la Geografía es inestable en el curriculum
CPS.M5.E.1.58	J: ¿Y usted ve la posibilidad de trabajar la geografía en la formación formal de primero, segundo, medio? (9:21)	

CPS.M5.E.1.59	R: O sea, debería haber una pequeña reforma en la cual el ramo de geografía tomara mayor relevancia sobre todo en dos áreas.(9:33) La primera, que es la geografía física y la geografía humana, que básicamente se mezcla mucho con temas sociológicos y no geografía pura y dura. (9:44) Sobre todo, mira, te voy a poner un ejemplo, medio ambiente. (9:47) Medio ambiente requiere geografía física, requiere el tema del clima, requiere muchas cosas como bien en profundidad que no se pasan.(10:01) Ahí creo que estamos cojeando. (10:07)	Las bases de la geografía remite a la Geografía física Los estudiantes carecen de conocimientos geográficos base La Geografía humana depende de la Geografía Física
CPS.M5.E.1.60	J: Profesor, ¿usted ha escuchado alguna vez el término pensamiento geográfico? (10:12)	
CPS.M5.E.1.61	R: La verdad es que solamente dos veces lo he escuchado. (10:16) Tú, en este momento, y un antiguo profesor que me hizo clase, que era el profesor Eusebio Flores, (10:31) gran profesor de geografía física extraordinario, que él hablaba del pensamiento geográfico en sus clases.(10:40)	La presencia conceptual del Pensamiento Geográfico pertenece a lo académico
CPS.M5.E.1.62	J: ¿Y qué se refería según él? ¿O qué tiene entendido por pensamiento geográfico? (10:43)	
CPS.M5.E.1.63	R: Mira, cuando me hacía clase, él me hizo clase a mí, y él cuando se refería al pensamiento geográfico, él hacía un énfasis en dos áreas.(10:58) Decía que era la forma de comprender la geografía, de entender esta disciplina científica, (11:05) y en segundo lugar, era las teorías sobre la geografía. (11:08) Él las aplicaba. Bueno, y ahí se refería a un montón de geógrafos, personas que solamente las conocía él.(11:17)	Pensamiento Geográfico remite al entendimiento de la disciplina geográfica El Pensamiento Geográfico pertenece a lo académico.
CPS.M5.E.1.64	J: Profesor, dentro de la escuela donde usted está trabajando, ¿tiene alguna importancia la geografía? (11:29)	
CPS.M5.E.1.65	R: Sí, mira, le hemos estado dando bastante importancia ahora con el tema de que este colegio donde trabajo (11:34) tiene una certificación de excelencia medioambiental. (11:40) Y en virtud de eso, se ha empezado a trabajar el tema de geografía con más profundidad, con más detalle.(11:51) Ya no es como está en la unidad número 4, sino que hay un ramo especial también acá que se llama ramo de medioambiente. (12:01) Y ahí nosotros trabajamos mucho lo que es la geografía científica y lo que es la parte práctica. (12:14)	Geografía se adscribe a sellos institucionales Los sellos institucionales subordinan a las disciplinas.
CPS.M5.E.1.66	J: Profesor, última pregunta de esta parte.(12:17) ¿Reconoce alguna diferencia entre pensamiento geográfico y pensamiento espacial? (12:27)	

CPS.M5.E.1.67	R: Sí, pensamiento geográfico, como te decía, o por lo menos como me enseñó a mí Eusebio Flores, (12:34) era esta visión teórica de la geografía. (12:38) Mientras que la visión del espacio es cómo entendemos nosotros el espacio, cómo lo vemos los seres humanos en el espacio. (12:46) Y ahí hay diferentes formas de referirse a él, verlo, estudiarlo.(12:56)	Pensamiento Geográfico remite a lo académico Pensamiento Espacial remite a subjetividades
Situación		
CPS.M5.E.1.68	J: Ya, profesor. Vámonos a lo que nos acontece, a la parte interesante, creo yo.(13:14) Dentro de esta entrevista, yo le doy la opción a usted. (13:19) Entre si irnos hacia el electivo de geografía 3° y 4° medio, o irnos a formación ciudadana en 4° medio. (13:26) Prefiero el electivo, porque lo trabajé el año pasado.(13:30) Genial. Ya, profesor. La situación es la siguiente.(13:35) Usted tiene que realizar una sola clase de geografía en la escuela donde usted está trabajando, en su contexto, (13:43) para un 3° medio sobre el siguiente objetivo. (13:47) Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre el grupo humano y el medio (13:53) que influye en las dimensiones de la vida en sociedad. (13:57) Entonces, yo le hago la pregunta.	
CPS.M5.E.1.69	J: ¿Cómo enfrentaría esta clase? (14:02) ¿Con qué hecho o acontecimiento problematizaría este objetivo? (14:08)	
CPS.M5.E.1.70	R: Mira, el año pasado, yo lo trabajé siguiendo rigurosamente el Plan y programa del Ministerio de Educación. (14:18) Y en virtud de eso, en el apartado donde te hablaba de actividad y acciones para tomar en la clase, utilicé dos: (14:28) Primero, la construcción de un mapa imaginario, en el cual los alumnos tenían que expresar desde su punto de vista (14:38) la realidad geográfica de su alrededor.(14:43) Luego de eso, hicimos unas lecturas en las cuales se aplicaba conocimiento, análisis, (14:52) y podían ello incluso, en la última pregunta, me acuerdo que podían teorizar acerca del concepto. (14:57) Era como la introducción a este objetivo. (15:03)	La planificación de la enseñanza cumple rigurosamente estándares institucionales La enseñanza de la Geografía remite a hacer algo La enseñanza de la Geografía remite a pregunta y respuesta
CPS.M5.E.1.71	J: Profesor, para trabajar esta clase, que usted me acaba de decir, ¿qué tipo de fuentes ocuparía? (15:12) ¿Ocupó algunas fotos, videos, imágenes, textos? (15:16)	

CPS.M5.E.1.72	R: Mira, para iniciar la clase mostré imágenes. (15:22) Imágenes de la comuna de Puente Alto, que es la realidad de los alumnos de acá. (15:27) Les mostré fotos de diferentes periodos de la plaza de Puente.(15:32) Les hice hacer un trabajo de saber de qué estábamos hablando. (15:39) Por ejemplo, si mostré el banco de Falabella, que hay un banco ahí en la plaza de Puente, justo, (15:46) antes les mostraba otra imagen. (15:48) Entonces les decía, ¿qué hay ahora? ¿Qué creen ustedes que hay ahora? (15:51) ¿Qué piensan que hay ahora? ¿Qué deducen de esta imagen? (15:56) Mostré el monumento que está de Manuel Rodríguez.(16:02) Y así sucesivamente fuimos analizando alrededor. (16:04) También les mostraba imágenes del colegio, cuando no existía colegio. (16:09) Cuando era una chacra.(16:10) Entonces yo les ponía la chacra y les decía, ¿qué imaginan ustedes que había aquí antes? (16:14) O sea, ¿qué hay ahora? (16:16) Algunos decían, no, miren, unas casas. (16:19) Y nos faltaba el que te decía, ¿no estará el colegio, profesor? (16:22) ¿No estará preguntándome por el colegio? (16:24) Cosas así y era como bien entretenido. (16:26) Y eso me dio pie para que ellos después empezaran a trabajar, como lo que te acabo de decir, (16:31) en una guía de trabajo ya formal, en la cual van formando un mapa.(16:36) Le entregué hoja en blanco para que fueran dibujando las calles, su casa y así sucesivamente. (16:42)	La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad La enseñanza de la Geografía utiliza recursos visuales La enseñanza de la Geografía remite al análisis La enseñanza de la Geografía se organiza temporalmente. La enseñanza de la Geografía se organiza en pregunta-respuesta La problematización de la enseñanza de la Geografía remite a los cambios espaciales próximos. La enseñanza de la Geografía se asocia a la cartografía
CPS.M5.E.1.73	J: Ya, genial. (16:46) Entonces mostró imágenes y también, como hizo después una lectura de conocimiento y análisis (16:51) para teorizar los conceptos, también mostró como textos.(16:55)	
CPS.M5.E.1.74	R: Claro. (16:58)	
CPS.M5.E.1.75	J: ¿Esos textos de quiénes eran? (17:01)	
CPS.M5.E.1.76	R: Mira, todos los textos son los que sugería el Ministerio de Educación. (17:06) Que están en los apartados.(17:07) O sea, tú te metes al Plan y programa y te van a ir apareciendo por unidad. (17:12) Entonces lo que yo hacía era tomarlos y los amoldaba a la realidad alumno. (17:20) Son bastante buenos.(17:22)	La enseñanza de la Geografía utiliza recursos textuales La planificación de la enseñanza cumple rigurosamente estándares institucionales

		La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad
CPS.M5.E.1.77	J: Profesor, ¿hacia qué habilidades cognitivas apunta esta intervención pedagógica (17:50) o esta clase que usted está haciendo? (17:53)	
CPS.M5.E.1.78	Mira, en general, trato de trabajar cuatro tipos de habilidades dentro de esto.(18:03) El conocer, el comprender, analizar y teorizar. (18:09) Ya me siento bastante satisfecho si logro llegar a eso. (18:14) Dentro de esto mismo, dentro del conocer, identificar también cosas así.(18:19) Pero, mira, ¿sabe cuál es el problema? (18:22) Uno puede ver aquí que de repente uno se siente como analicemos, ya. (18:27) Hagamos un análisis. (18:28) Pero los niños no saben qué es, por ejemplo, un paralelo, un meridiano.(18:35) O no se acuerdan, porque se da mucho eso, no se acuerdan. (18:39) Entonces eso te lleva a una retroalimentación antigua (18:43) y vamos otra vez recordándose estas materias. (18:46) A mí me pasó, cuando puse este lectivo, me pasó mucho, mucho, mucho.(18:51) Porque el lectivo da por hecho que toda la educación geográfica (18:55) que tuvieron desde básica hasta ahora, (18:57) los niños ya la saben o la conocen. (19:00) Y por tanto parte de varios principios que la verdad que no son muy reales. (19:05) Ya que es cosas, mira, cosas simples.(19:09) Por ejemplo, región. (19:13) ¿Qué región? Central, ya perfecto, el concepto región. (19:17) El concepto de región geográfica, el concepto de región política.(19:21) Por lo menos yo me topé ahí con un problema, no sabían manejar. (19:25) No sabían la diferencia entre la región central y la región metropolitana. (19:33) Tampoco les costaba relacionar entre comuna y provincia la diferencia.(19:42) Tipos de geografía, por ejemplo, para ellos era muy normal hablar (19:47) de la geografía de la zona central. (19:49) Por ejemplo, la flor y fauna de la zona central (19:52) y no la diferenciaban mucho de lo que es el norte grande o el norte chico (19:57) y de la región más austral de Chile. (20:02) Ahí me topé con ciertos problemas bien complejos, te lo puedo decir.(20:06) De hecho, ahí yo tuve que detener la línea que tiene el Ministerio (20:12) y me tuve que repasar conceptos, materia, teoría, todo eso, (20:19) todo lo que estudia, cómo se produce, qué es tiempo, (20:22) qué es clima, la diferencia y todo eso. (20:27)	La enseñanza de la Geografía se organiza en habilidades Los estudiantes carecen de conocimientos bases de la cartografía Conocimientos basales geográficos se asocian a Geografía Física
CPS.M5.E.1.79	J: todos esos problemas, obstáculos para desarrollar (20:35) el aprendizaje ¿eran más como de conceptos de la geografía física, (20:39) así como clima, pero no de la geografía humana. (20:43)?	

CPS.M5.E.1.80	R: Y de geografía humana también.(20:45)	
CPS.M5.E.1.81	J: <i>¿Como cuáles? (20:45)</i>	
CPS.M5.E.1.82	R: O sea, por ejemplo, de geografía humana, donde encontré varios problemas (20:52) es que ellos no sabían diferenciar conceptos. (20:59) Por ejemplo, para ellos etnia y raza eran como sinónimos. (21:06) ¿Ya? (21:08) Lo que son movimientos de, a ver, personas que migran, (21:18) ellos no entendían lo que era inmigración, (21:20) o cuáles son los tipos de migración, o no se acordaban, ojo, (21:25) porque también esas materias se pasan, pero no se acuerdan.(21:30) Entonces, claro, o tampoco el concepto barrio, (21:33) qué es lo que es la unión de los barrios, esta parte sociológica que existe, (21:40) no, ahí tuve que repasar hartó. (21:43)	La enseñanza de conocimientos geográficos falla en el ciclo escolar regular básica.
CPS.M5.E.1.83	J: <i>Profesor, así como, porque está muy interesante la última parte, (21:55), quiero profundizar un poquito más en eso.(21:59) (22:00) Más allá de estos como obstáculos de conocimiento y de conceptos, (22:06)</i> ¿había algún obstáculo en habilidades a lo mejor? (22:10) ¿O había como algún desafío con respecto a (22:14) el nivel socioeconómico de los niños? (22:17)	
CPS.M5.E.1.84	R: Mira, a ver, yo creo que con la reforma que hemos hecho, (22:23) le hemos dado tanto al tema de las habilidades, (22:27) y es una crítica a la reforma, no a los profesores en general, (22:32) porque tenemos que hacer eso. (22:33) Yo creo que en la parte de habilidades no había mucho.(22:37) Ellos entienden el objetivo, comprenden, por ejemplo, (22:40) cuando uno hace la retroalimentación del objetivo en la sala, (22:44) lo comprenden inmediatamente. (22:46) Aún más, te lo piden, te lo exigen. (22:48) A mí me pasa que realmente a mí se me olvida, (22:51) o está en el PowerPoint puesto, y a mí se me... (22:54) Entonces, mi profe, ¿cuál es el objetivo de la clase de hoy? (22:58) ¿Y qué vamos a hacer? (23:00) Ya, lo analizamos, bla, bla, bla.(23:03) En las habilidades es que no hay problema. (23:06) Tienen un problema de lectoescritura, (23:09) pero eso ya es a nivel general en Chile. (23:13) En conocimientos tienen el problema.(23:16) O sea, ellos pueden leer un texto, (23:19) te voy a dar un ejemplo, si se puede, con historia, (23:22) para que te quede un poco más claro. (23:24) Por ejemplo, vamos a pasar a la independencia de Chile. (23:28) Van a leer el texto de Salazar, ya, (23:32) el concepto de la lucha, acá, popular, ya, listo.(23:38) Lo leen, ya, ¿qué entendieron esto? (23:40) Sí, parece que hay un tema del pueblo, de la lucha popular, ya, perfecto, ya. (23:44) ¿Se acuerdan ustedes de Bernardo	El desarrollo de habilidades de lecto escritura es deficiente en el ciclo escolar. Los problemas educativos se asocian a la falta de conceptos Los problemas educativos se asocian a la falta de memoria Los conceptos subordinan a las habilidades

	O'higgins? (23:47) ¿Quién es Bernardo O'higgins? (23:50) Ahí entonces topamos, ¿ves? (23:52) Entonces, la habilidad la pueden trabajar, (23:55) pero no los conocimientos. (23:57) Entonces, ¿qué te provoca a ti? (24:00) O como yo he solucionado el problema un poco, (24:03) entregando guías de conocimiento, (24:04) de materia dura y pura nomás.(24:08) Ya, así como una especie de manual de historia, (24:10) o manual de geografía, porque también les hago un manual de geografía, ya. (24:14) Tipo de clima, el clima es esto, ta, ta, ta, ta. (24:17) Se da en la zona, ta, ta, ta.(24:18) Tiene tales características, bla, bla, bla. (24:20) Entonces, ¿para qué? (24:22) Para llenar ese vacío de conocimiento, (24:24) para que el análisis, la habilidad, resulte mejor. (24:32) ojo, lo hago pero no sé si lo estoy logrando. (24:37)	el desarrollo de conceptos se asocia a la lectura
Evaluación y Pensamiento Geográfico		
CPS.M5.E.1.85	J: <i>Profesor, ya pasando a la última parte, (24:50) y en los últimos diez minutitos que nos quedan. (24:53) Ahora hablemos de evaluación, ya. (24:55) Pero antes de hablar de evaluación, (24:57) nosotros tenemos que, primero, les quiero decir esto.(25:00) En el Ministerio de Educación, (25:02) dentro de los elementos que tenemos que desarrollar (25:04) en la Asignatura de Historia y Geografía, (25:06) nos piden desarrollar el pensamiento geográfico. (25:10) El pensamiento geográfico es un término sumamente debatido, (25:12) pero muy, muy, muy debatido. (25:14) Pero, la conclusión que llega el Ministerio (25:17) es darle como una definición muy abierta.(25:21) Y la definición más abierta que estamos analizando en este estudio (25:24) es la que propone la doctora Cavalcanti. (25:27) ¿Qué es? El pensamiento geográfico es un conjunto (25:30) de conceptos, habilidades y métodos (25:32) de quien hace geografía, (25:34) o perteneciente a la geografía, de quien hace geografía. (25:38)</i>	
CPS.M5.E.1.86	J: Profesor, si es que ahora, (25:40) en esta clase que usted está haciendo, (25:41) quisiera desarrollar el pensamiento geográfico (25:44) a través de conceptos, habilidades y métodos.(25:47) ¿Cambiaría algo? (25:50)	
CPS.M5.E.1.87	R: Sí, yo creo que sí. (25:56) Yo creo que uno de los peros que tuve (26:00) es que la geografía se comprende mucho más en terreno.(26:05) Creo que la teoría uno se la puede aprender, (26:09) una vez que uno ya pule ese tema, (26:12) pero trabajarla en terreno es mucho más entretenida (26:15) y se comprende más como una ciencia. (26:17) Porque hay que entender que la geografía es una ciencia. (26:22) A mí me tocó hacer una sola clase en terreno, (26:25) una sola muy buena	La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia al Terreno La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a conceptos de la geografía física.

	clase en terreno.(26:29) Como te dije, nosotros en este colegio (26:32) tenemos un plan de medio ambiente (26:33) y tenemos un laboratorio de medio ambiente. (26:38) No solamente tenemos el típico invernadero, (26:43) tenemos un pequeño bosque esclerófilo (26:47) que lo entregó una asociación, lo trabajamos con ellos. (26:53) Técnicas para enseñar, para educar a los niños en este bosque.(26:56) Cuando yo hice el tema de la flora y fauna (27:01) de la región metropolitana (27:03) y cómo fue cambiando (27:06) y cómo es el impacto socioeconómico (27:09) de la población de Puente Alto, (27:11) lo llevé ahí y comenzamos a analizar. (27:14) Además, esta fundación con la que trabajamos (27:18) nos entregó microscopios eléctricos, (27:22) nos entregó un montón de cosas muy entretenidas. (27:24) La clase salió súper bien, los niños aprendieron de los árboles, (27:28) aprendieron cómo funcionaba la relación de los animales (27:30) y después empezaron a hacer una retroalimentación (27:33) hacia sus barrios, (27:35) ¿por que habían desaparecido este tipo de flora, (27:37) este tipo de fauna? (27:38) ¿cómo la sociedad había impactado, (27:41) el hombre había impactado en el mundo ecológico? (27:46) por qué, cuáles son las características, (27:48) entonces salió maravilloso.(27:50) Pero te puedo decir que fue la clase que salió maravillosa. (27:55) En general, yo creo que falta, (27:58) para empoderarnos del pensamiento geográfico, (28:01) nos falta empoderarnos más como salir a terreno, (28:05) trabajarlo in situ. (28:07) Ojo, el ministerio te lo pide, (28:09) pero no siempre se puede.(28:11) Por ejemplo, el ministerio te dice, (28:13) usted podría salir y recorrer su barrio. (28:17) Ya, perfecto, uno puede hacerlo, (28:20) pero corres un riesgo. (28:22) Ya, entonces, (28:24) claramente uno se retrotrae un poco a hacer cosas (28:27) por el tema de los riesgos que puede ocurrir, (28:29) o sea, de los problemas que pueden pasar.(28:32) Imagínate llevar (28:34) 20 alumnos a la Plaza de Puente, (28:37) a las 1 de la tarde. (28:39) Chuta, es complicado porque, (28:41) y si les pasa algo. (28:44) Ya, (28:45) yo antes hacía (28:47) un ramo que ya no existe, (28:49) que se llamaba arquitectura, (28:51) algo así, era como, (28:53) y mandaba a los alumnos a hacer documentales sobre barrios.(28:57) Entonces los niños iban a hacer su documental, (28:59) y armaban su cuento en Voz en Off, (29:01) y te mostraban las casas, (29:03) entrevistaban a la gente y todo eso, (29:05) y era muy espectacular. (29:06) Y lo tuve que dejar de hacer (29:07) cuando asaltaron a dos de mis alumnos. (29:11) Hasta ahí llegó.(29:13) Y me había resultado varios años bien, (29:16) pero después dije yo, (29:17) no, es que no se puede porque (29:19) los padres te echan la culpa a ti. (29:21)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a la cotidianidad La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a relacionar La enseñanza del Pensamiento Geográfico se problematiza a través del medioambiente La enseñanza del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta-respuesta Problemática para la enseñanza de la Geografía remite a los contextos
--	---	--

CPS.M5.E.1.88	J: Profesor, en la clase que nosotros estábamos haciendo, (29:31) ¿crees que se podría implementar a lo mejor una salida a terreno? (29:33) ¿Qué se le ocurre? (29:34) ¿A dónde podrían ir? (29:36)	
CPS.M5.E.1.89	R: Una salida al cajón del Maipo sería espectacular. (29:40) O una salida a Pirque. (29:42) Porque tiene todas las condiciones ambas comunas (29:44) para entregarte toda esa información (29:46) de flora, fauna, (29:48) tema de clima, (29:50) la relación humana, (29:51) y ellos hacer la contraposición con sus barrios.(29:59)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la relación físico humana
CPS.M5.E.1.90	J: Profesor, (30:03) si usted... (30:04) Ya, ahora hablemos de evaluación, (30:05) en estos minutitos que nos quedan. (30:08) Si usted tuviera que evaluar (30:09) el desarrollo del pensamiento geográfico (30:12) con lo trabajado en su clase, (30:14) es decir, asumamos que hicimos una salida a terreno, (30:17) ¿cómo la evaluaría? (30:19) ¿Con qué instrumento? (30:20) ¿Haría una prueba, un trabajo? (30:22)	
CPS.M5.E.1.91	R: El instrumento, (30:24) mira, cuando yo he hecho salida a terreno, (30:26) generalmente no les pasa nada a ellos (30:28) para que lo hagan en el momento.(30:31) Creo que observar, (30:33) oír, (30:35) percibir, (30:35) es mucho mejor que estar con una guía en la mano (30:38) y escribiendo a la rápida. (30:41) Entonces, (30:41) a mí me salió muy bien un trabajo que hice (30:43) con un colega de educación física, (30:46) que salimos al Cajón del Maipo, (30:48) efectivamente a una reserva, (30:50) donde los niños no tenían que llevar cuadernos, (30:52) tenían que llevar solamente agua, comida, (30:54) lo normal. (30:55) Y en el camino les fuimos enseñando cosas, (30:56) yo les fui enseñando la flora, la fauna, la Geografía (31:00) el tema del agua, todo eso, (31:02) y el profesor de educación física (31:03) les enseñaba técnicas de escalar, (31:05) de marcha, de caminata.(31:07) Y una vez que ellos terminaron de hacer esto, (31:10) una vez que volvieron, (31:11) les entregamos una guía compartida (31:13) en la cual ellos tenían que hacer una bitácora (31:16) al estilo de los exploradores del siglo XIX, (31:19) donde tenían que relatar (31:23) en forma de memoria (31:24) todo lo que ellos habían hecho, (31:27) poniendo énfasis en lo que a ellos (31:28) les había impactado, (31:30) y haciendo dibujos, (31:33) mostrando caminos, (31:35) como ellos venían en el camino, (31:36) una pequeña bitácora de unas 10 o 20 hojas. (31:42) Y eso nosotros les entregamos una rúbrica, (31:45) cuando les	La evaluación se relaciona con la enseñanza La enseñanza se asocia a una experiencia La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a un trabajo práctico. La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura con rúbrica La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a calificación y puntaje.

	entregamos esta guía, (31:46) les entregamos una rúbrica para evaluarla. (31:53)	
CPS.M5.E.1.92	J: ¿En esta evaluación en particular (31:56) se podría implementar (31:59) algo del contexto del estudiante (32:02) así como algo del contexto del colegio también? (32:07)	
CPS.M5.E.1.93	R: A ver, ¿cómo? No te entiendo.(32:09) Específicamente la pregunta. (32:11)	
CPS.M5.E.1.94	J: <i>Usted dijo que iba a ser una bitácora, (32:13) con los estudiantes, (32:14) que los estudiantes iban a hacer una bitácora, (32:15) pero esta bitácora es del terreno, ¿cierto? (32:18) De, por ejemplo, ir al cajón del Maipo, (32:20) o ir a otro lado. (32:22) ¿Hay alguna manera (32:23) que se podría implementar el contexto (32:25) del estudiante dentro de esto? (32:26) Porque claro, se asume también (32:28) que el contexto puede ser el cajón del Maipo, (32:30) pero ¿qué tal su barrio? (32:31) ¿Se podría hacer algo similar con eso? (32:35)</i>	
CPS.M5.E.1.95	R: Sí, no, por supuesto.(32:36) A ver, no lo hicimos (32:38) con el curso de Educación Física, (32:40) pero sí se puede. (32:42) En esta bitácora podría colocarse, (32:45) por ejemplo, (32:46) dentro de la memoria (32:48) que tú estás realizando. (32:50) Compara el espacio geográfico (32:52) de donde fuimos (32:54) al espacio geográfico (32:55) dentro de tu cuadra, (32:57) tu calle, tu barrio.(32:59) Muéstrame la realidad socioeconómica (33:03) con relación a la realidad socioeconómica (33:05) también del parque. (33:09) Contraponen conceptos. (33:11) ¿Cuáles son? (33:13) ¿Qué es lo que, (33:14) dentro de la geografía urbana (33:15) y la geografía rural? (33:17) Háblame de esos conceptos.(33:19) Sí, se podría hacer. (33:20) No, te digo, se podría hacer muchas cosas. (33:22) De verdad que se podrían hacer muchas cosas.(33:24) Maravillosa. (33:26) Ojo que nosotros tuvimos, (33:27) yo trabajé ese tema de los barrios con ellos, (33:30) de sus barrios. (33:31)	La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a la experiencia del estudiante La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta Respuesta
CPS.M5.E.1.96	J: Esta bitácora (33:37) y esta salida a terreno, (33:40) específicamente esta bitácora sumo yo, (33:42) ¿la evaluaría con una rúbrica, (33:43) una pauta? (33:46)	
CPS.M5.E.1.97	R: Nosotros la evaluamos con una rúbrica (33:48) porque además se transformó en un ABP. (33:52) Ya, entonces hubo, (33:54) dentro de la rúbrica también (33:55) estaba la exposición de las, (33:58) de estas bitácoras.(34:00) Ya, que se hizo para la comunidad. (34:02) Valga decir, para sus compañeros, (34:04) para los papás que vinieron. (34:06)	La Geografía permite trabajo interdisciplinar. La evaluación del Pensamiento Geográfico

	Entonces ellos tenían que mostrar la bitácora (34:08) y explicarlas.(34:09) Ya. (34:10) Explicar la geografía desde su perspectiva. (34:14) Así que fue una rúbrica.(34:16) Bueno, en realidad fueron dos rúbricas. (34:17) Porque una es la bitácora (34:19) como trabajo (34:20) y la otra nota era la exposición, (34:24) la explicación (34:26) desde su punto de vista del viaje, (34:29) etcétera, etcétera.	remite a un trabajo práctico. La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a habilidades de orales
CPS.M5.E.1.98	J: Para esta evaluación (34:49) o para esta presentación, (34:51) ¿Tenían que presentar alguna imagen? (34:52) ¿Tenían que hacer un PPT? (34:54) ¿Cómo era? (34:55)	
CPS.M5.E.1.99	R: Sí, mira. (34:56) Le dimos prioridad a los dibujos (34:58) para hacer una geografía imaginaria.(35:01) Ya, pero (35:04) junto con el dibujo (35:05) tenían que ellos colocar una foto (35:07) del lugar. (35:09) Valga decir, si estamos dibujando un camino, (35:10) sacan una foto (35:11) y construyen el camino. (35:13) Entonces la geografía imaginaria (35:15) con la geografía... (35:19) Pongámosle el nombre real.(35:21) Pero una geografía ya más (35:23) del lugar, del espacio. (35:25) Y había cosas interesantes, anecdóticas. (35:29) Que, por ejemplo, (35:31) en una imagen, una foto, (35:33) el alumno te sacaba la foto del camino (35:34) con unos cactus (35:35) y en la otra te ponía (35:36) el camino, unos cactus, (35:39) pero después te dibujaba unos peces, (35:40) unos pajaritos que no estaban en la foto.(35:43) Te dibujaba un arbolito, (35:45) te dibujaba cosas que (35:46) eran de la imaginación de él. (35:49) Eso fue muy entretenido. (35:51) La geografía imaginaria.(35:57)	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a al método La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a a la experiencia

Anexo I. Entrevista CPS.m5.E.2

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	4
Años Último Vínculo Contractual	4

La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Colegio san José de Lampa/ Particular Subvencionado
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia, Educación Ciudadana y Geografía.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	-
Institución Formadora	Universidad Alberto Hurtado
Año de Egreso	2020
Grado y Título	Profesora de Historia y Ciencias social
Especializaciones	Programa de liderazgo

N	Entrevista	UMS
CPS.m5.E.2.1	J: Voy a compartir pantalla. (0:11) ¿Se ve, profesor? (0:12)	
CPS.m5.E.2.2	L: Sí. (0:13)	
CPS.m5.E.2.3	J:Ya.(0:14) Le comento. (0:16) Esta entrevista es del marco de mi tesis de pregrado, yo soy José Reyes y ya voy en quinto año, (0:21) de la Pedagogía de Historia y Geografía de la UMCE. (0:25) Esta entrevista trata sobre la evaluación del pensamiento geográfico en la aula de enseñanza media de Santiago de Chile, (0:31) y es un análisis de dispositivos evaluativos de geografía de los docentes de Historia y Geografía.(0:36) Es decir, yo al finalizar esta entrevista le voy a pedir, por favor, si es que me pudiera entregar los dispositivos evaluativos (0:42) o las evaluaciones que usted haya hecho en geografía, específicamente. (0:47) En este caso, como usted me contó, era el electivo de geografía. (0:51)	
CPS.m5.E.2.4	L: Ya.(0:52)	
CPS.m5.E.2.5	J: Comentarle que esta entrevista tiene una duración también de 25-30 minutos, aproximadamente 30 minutos máximo, (0:58) para no irnos pasando. (1:00) Voy a poner el temporizador. (1:04) Y en la cual cuenta de cuatro etapas.(1:07) Antecedentes personales, Preguntas Generales, Situación y Preguntas de Evaluación. (1:12) Las dos primeras son preguntas súper simples de respuesta como cortita o no tan... que no se explaye tanto. (1:17) Ya, porque es para... (1:18)	
CPS.m5.E.2.6	L: Te perdí, te perdí, te perdí.Ahora recién te tengo de nuevo. (1:21)	
CPS.m5.E.2.7	J: Ya, no se preocupe. Muchas gracias.(1:23) Ya. (1:24) Esta entrevista cuenta de cuatro partes. (1:27) La primera y la segunda son respuestas simples, no quiero tantas explicaciones.(1:31) Es como para conocerla a usted, más que nada, como su relación con la geografía y eso. (1:36) Pero la tercera y la cuarta son una situación en la cual yo la... (1:39) Es una situación en la cual la quiero poner a usted y usted tiene que responder en base a eso. (1:44)	
CPS.m5.E.2.8	L: Ya.(1:44) Muy genial. (1:45)	

CPS.m5.E.2.9	J: Y ahí es donde usted se explaya y... (1:47) No se preocupe. (1:48) Es un tema que usted maneja a la perfección, creo yo.(1:51) Espero. (1:53) Ya. (1:53) Partamos con preguntas generales, antecedentes personales.(1:56)	
Antecedentes Personales		
CPS.m5.E.2.10	J: ¿Cuál es su nombre? (1:57)	
CPS.m5.E.2.11	L: -----.(1:59) Pnm... (2:00) Ahí está. (2:02) -----.(2:04)	
CPS.m5.E.2.12	J: ¿Cuál es su segundo apellido? (2:06)	
CPS.m5.E.2.13	L: -----.(2:07)	
CPS.m5.E.2.14	J: ¿Cuál es su RUT? (2:15)	
CPS.m5.E.2.15	L: ¿Mi RUT? -----	
CPS.m5.E.2.16	J: ¿Cuántos años tiene, profesora? (2:28)	
CPS.m5.E.2.17	L: -----.(2:30)	
CPS.m5.E.2.18	J: ¿Cuántos años de experiencia? (2:32)	
CPS.m5.E.2.19	L: Cuatro. (2:33)	
CPS.m5.E.2.20	J: Cuatro.(2:36) ¿Cuántos años ha durado su último contrato? (2:38) ¿O cuántos meses? (2:39)	
CPS.m5.E.2.21	L: Cuatro años. (2:41)	
CPS.m5.E.2.22	J: Buena, bacán. (2:42) ¿En qué escuela trabaja específicamente? (2:45)	
CPS.m5.E.2.23	L: Trabajo en el Colegio San José de Lampa.(2:48) En un colegio particular subvencionado que está como en el sector de Lampa centro. (2:55) Sigue siendo como medio rural, pero como en el pueblo de Lampa. (2:58) No está así como donde hay parcelas y eso.(3:00)	
CPS.m5.E.2.24	J: Ya. (3:02) ¿Qué disciplinas escolares ha ejercido o ejerce? (3:05)	
CPS.m5.E.2.25	L: He hecho historia en todos los niveles. (3:09) Educación ciudadana en tercero y cuarto medio.(3:12) Pero me encantaría seguir haciendo eso, pero... (3:15) Mi fundación cree que siempre hay un abogado que lo puede hacer mejor que uno, (3:18) y pusieron a un abogado a hacer clases. (3:21) Entonces, hace muchos años que no hago esa asignatura. (3:24) Pero geografía lo hago desde el año en que entré.(3:27) Desde el 2022, 2023, 2024 y 2025. (3:30)	
CPS.m5.E.2.26	J: Ya. (3:31) No sabía esto de que se podía poner abogado.	

CPS.m5.E.2.27	L: O sea, lo que pasa es que hay universidades que tú sacas la pedagogía en un año nomás. (3:40) Cualquiera puede ser profesor. (3:44)	
CPS.m5.E.2.28	J: Brígido. Me dejó... (3:47)	
CPS.m5.E.2.29	L: Sí, ha sido fuerte eso.(3:48)	
CPS.m5.E.2.30	J: ¿Y dónde estudió? ¿En qué institución? (3:53)	
CPS.m5.E.2.31	L: Estudié en la Universidad Alberto Hurtado.(3:54)	
CPS.m5.E.2.32	J: ¿Cuándo egresó de la universidad?	
CPS.m5.E.2.33	L: Salí en el 2020. (3:59)	
CPS.m5.E.2.34	J: ¿Con qué grado salió o título? (4:06)	
CPS.m5.E.2.35	L: Profesora de Historia y Ciencias Sociales. (4:09)	
CPS.m5.E.2.36	J: ¿Tiene alguna especialización? ¿Magíster? ¿Diplomado? (4:17)	
CPS.m5.E.2.37	L: Hice un programa, pero que es de mi misma fundación, pero no relacionado con la disciplina, sino que de liderazgo. (4:23)	
CPS.m5.E.2.38	J: Ah, ya.(4:24)	
CPS.m5.E.2.39	L: Este año estoy de jefe de departamento también por eso. (4:27) Pero no he hecho formación aparte. (4:30) Que también me gustaría, como hay poca investigación o trabajo en geografía, poco currículum también. (4:38) Así que por eso me interesó participar también. (4:41)	
CPS.m5.E.2.40	J: Ya.(4:42) Esos serían todos los temas de antecedentes personales. (4:45) Y ahora pasamos a las preguntas generales. (4:47) Como le dije, es para conocerla a usted.(4:49) No son respuestas tan grandes, pero igual, expláyese lo que usted quiera explayarse.	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CPS.m5.E.2.41	J: Profesora, ¿cuál es su relación con la disciplina geográfica? (4:57) ¿Le gusta, no le gusta? ¿Dónde la aprendió? (5:00)	
CPS.m5.E.2.42	L: Sí, me gusta. (5:01) Solamente, como te dije, tengo los ramos de Pregrado. (5:07) Pero a mí me tocó, como en la pandemia quinto año, bien fome. (5:14) Entonces, como que la práctica profesional en realidad fue reformular una lección de un texto escolar. (5:20) Desde la perspectiva ciudadana, mezclándolo o con historia o con geografía.(5:25) Obviamente, para el profe de	

	historia, la historia siempre es mucho más fácil. (5:29) Y ahí el profe Colimán me dijo, no, que lo hiciera con geografía. (5:33) Y yo, como, ya.(5:35) Entonces, ahí diseñé como una lección que la sigo ocupando hoy día. (5:39) Entonces, igual, como que en ese sentido, como no me he formado, no me he diplomado u otras cosas. (5:44) Como que en eso me voy formando.(5:45) Como voy a autodidactar y voy como aprendiendo de esa misma lección que yo creé que te la puedo enviar. (5:52) Entonces, como que me ha gustado mucho y por eso no he dejado ese lectivo. (5:57) Y nadie me lo va a quitar hasta que me vaya.(6:00)	La enseñanza de la geografía en la formación de profesores de H i G tiende a la Historia La historia subordina a la Geografía
CPS.m5.E.2.43	J: Muy bien. Muy entretenido. (6:03) Ya.(6:08) Dentro del currículum de Historia y Geografía, de todos los años. (6:13) ¿Cuál importancia y presencia cree que tiene la disciplina geográfica dentro del currículum? (6:18)	
CPS.m5.E.2.44	L: ¿En qué sentido? (6:19)	
CPS.m5.E.2.45	J: ¿Se encuentra? ¿Hay un desbalance entre la historia, entre la geografía? (6:24)	
CPS.m5.E.2.46	L: ¿Como curricularmente en general? (6:26) Sí. O sea, es algo que yo como que veo demasiado necesario.(6:32) Y que, si no me equivoco, está la unidad de quinto y la de octavo nomás (6:37) Entonces, por ejemplo, no sé. (6:39) Y en segundo medio que tengo que ver las guerras mundiales. (6:41) Obviamente que tengo que usar mapas, la guerra fría.(6:43) Como que siempre hago como alfabetización geográfica en todos los cursos. (6:48) Porque no lo tengo. (6:49) Porque justamente hay mucho desbalance.(6:51) Entonces, cada vez me he ido perdiendo más importancia. (6:54) Entonces, también lo veo como una parte como de resistencia en ese sentido. (6:58) De seguir dándole importancia.(7:07)	La educación media escolar carece de la disciplina geográfica La alfabetización geográfica de los estudiantes dependen de los profesores
CPS.m5.E.2.47	J: Profesora, ¿usted ha escuchado el término pensamiento geográfico alguna vez? (7:12)	
CPS.m5.E.2.48	L: Sí. (7:13)	
CPS.m5.E.2.49	J: ¿Y qué cree que significa? ¿Qué significa según usted? (7:17)	

CPS.m5.E.2.50	L: O sea, siempre al nivel del pensamiento histórico es como el conjunto de saberes en el fondo. (7:23) Pero para mí le doy sentido súper práctico de cómo un estudiante puede vincular su proceso cercano, (7:34) su experiencia, con procesos sociales que son más amplios.(7:38) Entonces, como la capacidad de ya orientarte en el espacio. (7:41) Además de poder relacionar lo que te pasa. (7:43) Como en otras escalas también.(7:45) Eso para mí es el pensamiento geográfico. (7:50)	Pensamiento Geográfico se asocia a la experiencia del estudiante Pensamiento Geográfico remite a métodos
CPS.m5.E.2.51	J: Dentro de la enseñanza media, volviendo un poquito al currículum. (7:56) En la enseñanza media estoy hablando de primero medio, segundo medio y a lo mejor tercero y cuarto medio. (8:02) ¿Ve usted la posibilidad de enseñar o desarrollar el pensamiento geográfico? (8:09)	
CPS.m5.E.2.52	L: Sí, totalmente.(8:11) Lo que te decía también. (8:12) O sea, si bien no hay una unidad que te diga con ese objetivo, (8:16) si uno quiere llegar al objetivo tiene que ver con contextualizar. (8:20) No puede no estar presente el contexto espacial.(8:26) Igual de importante es el temporal. (8:29)	El desarrollo escolar del Pensamiento Geográfico se adscribe a los docentes
CPS.m5.E.2.53	J: Dentro de su escuela, es decir, del contexto en el cual usted está trabajando, (8:35) ¿se le da alguna importancia a la geografía? (8:38) No necesariamente en la historia.(8:42)	
CPS.m5.E.2.54	L: Yo diría que no. (8:43)	
CPS.m5.E.2.55	J: ¿Por qué? (8:44) ¿No se hace nada? (8:46)	
CPS.m5.E.2.56	L: No. (8:49) Jajaja. No, o sea, como que si yo no lo muevo no... (8:52) No hay nada, pues yo intento como de repente en la... (8:56) Ahora se nos acercaron los niños del centro estudiante (8:59) que para la alianza, los departamentos, propusiéramos actividades.(9:04) Y yo dije, ya, obvio que trivía geográfica les encanta. (9:07) Como que la bandera, la cuestión, se sabe todo, les encanta. (9:10) Entonces ahí hacíamos como... (9:12) Hicimos una trivía hace unos años que resultó súper bacán.(9:15) Y como que de esa manera yo lo intento ir acercando. (9:17) Y como que gracias a eso también nosotros hacemos ferias de electivos. (9:21) Y... (9:22) Y los niños, no sé, pues siempre en mi electivo hay demasiadas postulaciones.(9:26) Y no es como en otros colegios privados que hay como secciones, (9:29) como oferta de manda según la cantidad de gente que postula y más. (9:32) Ya, po acá hay una sección. (9:34) Y el máximo son 38.(9:36) Y postularon 70. (9:37) Entonces es como que igual es bacán porque de alguna manera (9:41) les va causando interés. (9:42) El tema es que solo lo hago yo.(9:44) Entonces... (9:46) No puedo hacerlo 12 horas. (9:49) Pero igual es algo que propondría también. (9:51) Como de repente hacer dos secciones	El desarrollo escolar de la Geografía se adscribe a los docentes Geografía se asocia a identificar símbolos nacionales El desarrollo escolar de la Geografía se adscribe a los docentes

	de electivos (9:54) que haya mucha gente postulando.(9:56) Puede ser. (9:58)	
CPS.m5.E.2.57	J: Bien famosa la geografía en su contexto.(10:03)	
CPS.m5.E.2.58	L: Sí, sí. (10:04) Que bueno. (10:05) Que yo lo hago nomás.(10:06) No lo hago por autoreferente, sino que me refiero a que (10:09) si el profesor no le va a dar la importancia, (10:12) no va a aparecer. (10:15) Ya. (10:16) Pero yo sí noto que los niños como ya, (10:17) ¿pero qué es geografía? (10:19) O como que ellos de repente también lo ven muy desde la geografía física.(10:22) Entonces estamos hablando como de cosas que ellos ven muy abstractas. (10:26) Y como ya, ¿pero qué tiene que ver la geografía con esto? (10:28) Y eso me encanta porque ahí uno puede como entrar. (10:32)	El desarrollo escolar de la Geografía se adscribe a los docentes Los conocimientos geográficos de los estudiantes se asocian a la geografía física
CPS.m5.E.2.59	J: Genial.(10:33) Profesora, última pregunta de esta sección de preguntas generales. (10:37) ¿Usted reconoce alguna diferencia entre el pensamiento espacial (10:40) y el pensamiento geográfico?	
CPS.m5.E.2.60	L: Sí. (10:46) Creo que yo, como te digo, no he revisado mis apuntes, nada.(10:53) Yo lo pienso como pensamiento espacial, (10:56) lo veo más en lo que yo te decía, (10:58) como de tener la capacidad de conectar (11:02) lo que te pasa con otros procesos más amplios. (11:06) Y de repente el pensamiento geográfico se me ocurre (11:09) que está más relacionado como con, no sé, (11:12) es geografía humana, es geografía física. (11:14) Lo veo como de esa perspectiva.(11:16) Probablemente no es así, pero así lo veo yo. (11:20)	El Pensamiento Espacial remite a la experiencia El Pensamiento Geográfico remite a lo académico. Formación docente carece de definiciones de la didáctica de la Geografía.
CPS.m5.E.2.61	<i>J: No se preocupe. (11:22) No se preocupe.(11:22) Si finalmente esto también es como tirarme a la piscina (11:30) a ver qué es lo que miran los profesores, (11:32) qué es lo que piensan, pero no se preocupe.(11:33) Es muy importante su opinión. (11:35)</i>	
Situación		
CPS.m5.E.2.62	<i>J: Listo, profesora. (11:37) Acaba de terminar la parte de preguntas generales.(11:40) Y ahora yo le propongo, en la situación, (11:45) una elección para usted. (11:47) ¿Por qué? (11:48) Porque nosotros nos podemos adentrar a una situación (11:50) en el electivo de geografía de tercero y cuarto medio,</i>	

	(11:53) o el electivo de geografía, (11:54) o en formación ciudadana cuarto medio. (11:57) ¿Cuál escogió usted? (11:58)	
CPS.m5.E.2.63	L: Estamos claros.(11:59) Estamos claros. (11:59) O sea, igual me serviría lo otro, (12:03) pero la profesora que hace el ramo es ciudadana (12:07) por la formación y tiene un programa súper claro (12:09) en que no puedo entrar. (12:10) Así que mi espacio sería el primero. /Elección OA de Geografía.	
CPS.m5.E.2.64	<i>J: Ya, genial. (12:13) En el caso de la geografía, (12:16) la situación es la siguiente. (12:18) Si usted tuviera que realizar una sola clase de geografía (12:21) en la escuela donde usted trabaja, en su contexto, (12:24) para un tercero medio, (12:25) acerca del objetivo uno de la asignatura de geografía, (12:30) que es explicar el espacio geográfico (12:31) como una construcción social (12:32) producto de las interacciones entre los grupos humanos (12:34) y el medio, (12:35) que influyen en las múltiples dimensiones (12:37) de la vida en sociedad.(12:39)</i> ¿Cómo enfrentaría esta clase? (12:41) ¿Cómo la problematizaría? (12:44)	
CPS.m5.E.2.65	L: Bueno. (12:47) La clase que me gusta hacer sobre ese, (12:49) que quizá podría ser como algo que recoge todo, (12:53) porque siempre la uso como para sintetizar (12:55) o aterrizar un poco las cosas, (12:57) es la clase que hago sobre el conflicto (12:58) con Israel y Palestina. (13:01) Entonces lo abordo de distintas perspectivas, (13:03) como por ejemplo, (13:06) ya, lo más importante del principio siempre, (13:08) contexto temporal y espacial, (13:11) pos-segunda guerra, (13:13) como todo el contexto, (13:14) plan de partición, etc.(13:16) Y parto siempre como verlo desde un mapa, (13:19) como ya, (13:20) cómo podemos ir viendo (13:21) que este espacio se va construyendo, (13:24) si desde 1948 a la actualidad (13:25) cómo ha ido evolucionando (13:28) la dispersión de la población palestina, por ejemplo, (13:32) y también lo puedo ver desde perspectiva (13:34) llamada de Paisaje, (13:35) de cómo también, no sé, (13:36) por imágenes satelitales, (13:38) cómo se ha ido transformando el espacio. (13:40) Entonces esa es como una manera para mí (13:41) muy concreta de verlo, (13:43) y que también me sirve para que (13:45) hablar de algo que no se habla en realidad, (13:47) que no está como considerado, (13:50) y creo que es como una forma muy concreta (13:52) de ver que ese espacio (13:53) se va construyendo socialmente, (13:54) en el fondo, (13:55) cuando tú le decís como no, (13:56) que el espacio en realidad (13:58) es la expresión física de los actores, (14:00) y eso ya como que, (14:02) no, es esto, (14:03) como que	La enseñanza de la Geografía se estructura a una problemática reciente. La enseñanza de la Geografía remite al uso de cartografías La enseñanza de la Geografía refiere a distintos recursos visuales La enseñanza de la Geografía considera los intereses de los estudiantes.

	en mi contexto (14:05) tengo que verlo de manera súper concreta, (14:07) y siento que esa es una clase (14:08) que me ayuda mucho, (14:09) y que los estudiantes siempre se interesan (14:10) porque no saben mucho al respecto. (14:12) Entonces siempre me gusta hacer esa clase, (14:15) y creo que, (14:16) no sé si logra abordarlo todo al 100%, (14:19) en tanta profundidad, (14:20) pero creo que sí puede lograr (14:21) explicar el Espacio, (14:24) las interacciones, (14:25) y cómo influyen las dimensiones (14:26) de la vida también.(14:32)	El propósito de la geografía remite a la comprensión.
CPS.m5.E.2.66	<i>J: Dentro de esta clase, (14:33)</i> ¿usted haría alguna actividad? (14:35) <i>O es más una clase como introductoria (14:37) para que vean (14:37) cómo se transforma el espacio y todo. (14:40)</i>	
CPS.m5.E.2.67	L: No, sí, (14:42) más que nada hago análisis de fuentes. (14:47) Generalmente fuentes cartográficas, (14:49) pero también yo siempre como que, (14:52) tal como tengo que contextualizarlo (14:54) en el espacio, (14:55) para contextualizarlo también en el tiempo, (14:56) utilizo mucho noticias, (14:58) entonces como que va siendo (14:59) una contextualización quizá más expositiva (15:01) de lo que te decía de lo, (15:05) de partir como con estas imágenes (15:06) que me van mostrando (15:07) muy concretamente las diferencias, (15:10) y ya más adelante (15:11) ir trabajando como más en la actualidad, (15:14) y de esa manera poder como tomarlo (15:16) de cómo influyen las dimensiones (15:17) de la vida en sociedad, (15:19) pues ahí también puedes hablar (15:20) de misión política, económica, social, etc.(15:24) Entonces creo que puede tener (15:25) un poco de todo. (15:27) Igual la estructura de clase (15:28) en mi colegio es súper acotada (15:30) y yo siento que cada vez (15:31) me voy acomodando más, (15:31) eso no me gusta. (15:33) Que ¿no sé si conoces el modelo de APTUS.(15:36)?	Evaluación de aprendizajes de la geografía remite al análisis. La enseñanza de la geografía se asocia a lo multidisciplinar
CPS.m5.E.2.68	J: No, no lo conozco. (15:37)	
CPS.m5.E.2.69	L: Ya, qué bueno. (15:38) Jajaja.	
CPS.m5.E.2.70	J: ¿Me lo podría explicar, por favor? (15:40)	
CPS.m5.E.2.71	L: Sí, lo que pasa es que (15:42) yo obviamente me puedo salir de eso, (15:44) si al final yo veo lo que hago, (15:46) pero en términos como de si me voy (15:47) a hacer clases y cosas así, (15:49) tiene que haber una estructura (15:50) que es como ya, súper de ejecución.(15:53) Entonces el Hacer Ahora, (15:55) que como bueno, son cursos (15:56) de 44 alumnos, (15:58) en mi colegio es todo súper puntual, (16:00) parte así al minuto cero, (16:02) entonces como que los niños (16:03) se forman afuera	

	(16:04) y tú les das una actividad (16:05) para hacer cuando ellos entran. (16:07) Entonces la clase te comienza (16:08) en tres minutos, ya. (16:09) Ahí partiendo la clase en tres minutos.(16:11) Todo es súper así. (16:13) Entonces hay como una parte (16:14) de presentar contenido (16:16) y después viene lo que se llama (16:17) la práctica guiada, (16:18) que es como que yo te enseñe (16:19) cómo hacer algo (16:20) y la práctica independiente tú lo haces. (16:22) Entonces es súper como de ya, (16:23) contenido, actividad, ejecución.(16:25) Contenido, actividad, ejecución. (16:26) Y eso a mí no me gusta. (16:28) Y ahora bueno, (16:29) tengo que hacer la evaluación docente, (16:30) entonces también estoy como tratando (16:31) de salirme un poco de eso (16:32) y volver a todo lo que me enseñaron (16:33) en la universidad.(16:35) Entonces como que, (16:36) por eso digo que siento (16:37) que me acostumbro un poco (16:38) a ese tipo de estructura, (16:40) que no me gusta mucho. (16:41) Pero si todo el ambiente (16:43) realmente lo interfiere (16:46) de alguna manera, (16:47) igual siento que me voy (16:48) a acomodando en eso. (16:49) ¿Cachai?	La enseñanza se estructura por modelos extranjeros.
CPS.m5.E.2.72	J: Ah, ya.(16:55)	
CPS.m5.E.2.73	L: Es bien especial, y se planifica clase a clase.	
CPS.m5.E.2.74	J: ¡Ay, no! (17:01) Qué terrible.(17:02)	
CPS.m5.E.2.75	L: Tengo cuatro años (17:02) y todavía no puedo planificar todo. (17:05) Cuando no tengo tiempo (17:07) simplemente no, no. Es imposible. (17:11) Te sirve cuando tenés que ir (17:12) a reemplazar a alguien. (17:13) Pero en verdad, (17:14) súper agotador.(17:16) No me da tiempo para nada. (17:18)	
CPS.m5.E.2.76	<i>J: Profesora, (17:19) especificando un poquito más (17:20) en el tema de imágenes (17:22) y videos y noticias que usas. (17:23)</i> ¿Qué imágenes usas exactamente? (17:25) ¿Qué mapas usas exactamente? (17:27)	
CPS.m5.E.2.77	L: He utilizado, por ejemplo, (17:30) hay como videos-mapas.(17:33) Entonces he utilizado uno (17:34) que habla de cómo, (17:38) en la Franja de Gaza, (17:39) cómo se ha ido distribuyendo (17:40) la población (17:40) y en qué sectores (17:41) se ha ido concentrando (17:42) a medida que han... (17:45) A medida que han ido (17:48) avanzando los bombardeos (17:49) en ese sentido. (17:52) Utilizo imágenes satelitales (17:54) también de estas mismas noticias (17:55) que van mostrando (17:56) como sectores (17:57) donde hay servicios de salud, (17:59) por ejemplo, (18:00) de cómo se	La enseñanza de la Geografía remite a problemas actuales La Enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales

	veían (18:00) hasta hace tres meses (18:01) y cómo se ven ahora. (18:04) He mostrado videos (18:04) como de personas (18:05) y que en redes sociales (18:06) ponen como un día en Gaza (18:08) y van mostrando (18:10) como, pucha, yo pensé (18:12) que iba a venir a este lugar (18:13) pero resulta que lo destruyeron (18:14) o no sé, (18:15) yo les contaba, (18:16) no les mostré eso, (18:17) pero que yo seguía (18:18) a una persona (18:18) que documentaba (18:20) que eran dos hermanos (18:20) y uno se muere.(18:21) Como cosas así. (18:23) Como bien... (18:25) Reales, en verdad, (18:26) que en el fondo (18:27) cómo te posicionas (18:28) como una persona (18:28) que está ahí, (18:29) como que ahí (18:30) la contextualización es importante. (18:32) Entonces trato de usar (18:33) diversos recursos (18:34) que den cuenta (18:35) como de cosas más (18:36) como ya.(18:37) El clásico mapa (18:38) que son cuatro mapitas (18:40) distintos (18:40) desde 1948 (18:41) hasta la actualidad. (18:44) No sé, (18:44) incluso he usado (18:45) mapas como de la... (18:49) de... (18:50) como... (18:51) el comercio. (18:52) O sea, no el comercio.(18:53) Sí, como el mercado (18:54) de armas que tiene Israel (18:55) como con cuáles son (18:56) los principales países (18:57) /Corte de conexión/	La Enseñanza de la Geografía remite a cambios espaciales en el tiempo La enseñanza de la Geografía remite a comparar mapas
CPS.m5.E.2.78	J: Profe, (19:13) ¿me podría explicar (19:13) lo último, (19:14) último, último, (19:15) cinco segundos (19:17) que acabas de explicar (19:17) que se me cortó? (19:21)	
CPS.m5.E.2.79	L: Que utilizo (19:21) muchos recursos distintos. (19:23) O sea, (19:23) por eso te digo (19:24) que no puedo (19:26) acordarme exactamente (19:27) de qué, (19:27) pero algo va saliendo (19:28) porque siempre lo cambio.(19:29) Yo nunca hago lo mismo. (19:30) Todos los años lo cambio. (19:31) Y no me baso (19:32) en las unidades (19:32) del programa tampoco.(19:35)	
CPS.m5.E.2.80	<i>J: Bien. (19:35) Como debe ser. (19:37)</i>	
CPS.m5.E.2.81	L: Son muy malas.(19:38) Jajajá. Es que son muy malas.(19:42) Yo ahora dije ya, (19:43) igual yo dejo de lado (19:45) siempre parto como (19:46) con alfabetización, (19:47) geografía, geografía física (19:48) y todo eso, (19:49) pero dejo de lado (19:50) como la parte (19:50) de los riesgos naturales (19:51) porque no me gusta (19:52) ese concepto. (19:54) Mi propuesta que yo hice (19:55) son problemas (19:57) socioespaciales (19:57) y (20:00) como que siempre evito (20:01) esa unidad, (20:02) pero dije, (20:02) no, en verdad (20:03) estamos haciendo muchas cosas (20:04) en el mundo (20:04) que tienen que saber. (20:07) Como, (20:08) no sé, (20:08) yo dejo de lado (20:09) el tema de los terremotos (20:10) y todas esas cosas (20:10) muy importantes.(20:11)	La enseñanza de la Geografía requiere conceptos base La enseñanza de la Geografía remite al contexto global

	Entonces, (20:12) este año me propuse (20:14) como terminar (20:14) con toda esta cuestión (20:15) y ya, (20:16) o sea, (20:17) ya pasé (20:17) lo de construcción social (20:18) del espacio. (20:20) Ahora me toca (20:20) mi unidad (20:21) como de problemas (20:21) socioespaciales (20:22) y después me gustaría (20:23) trabajar ya como (20:26) fenómenos (20:26) en el mundo. (20:27) No sé cómo decirlo (20:28) porque nunca lo he enseñado, (20:29) pero lo quiero hacer (20:30) este año.(20:31) Me voy como muy en mi vola` y también que aterrizar ciertas cosas.	
CPS.m5.E.2.82	<i>J: Yo siento que eso (20:39) es lo correcto también (20:40) dentro de lo... (20:40) Así como saliendo (20:41) un poquito (20:41) de la entrevista. (20:43) Que ahora yo hice (20:44) mi práctica profesional (20:47) y me dijeron (20:48) ya, (20:48) bueno, (20:48) geografía.(20:50) Y vi el programa (20:51) y dije, (20:52) no me gusta. (20:53)</i>	
CPS.m5.E.2.83	L: No, (20:53) es pésimo. (20:54) Pésimo.(20:55) pues me imagino (20:57) que igual también (20:58) debiste tener (20:58) harta formación (20:59) en tu universidad (20:59) en geografía. (21:00) Entonces, (21:00) como que veía esto (21:02) y... (21:03) ¿Por qué hice (21:03) tantos ramos de esto (21:04) para un electivo? Donde debo enseñar esto /símbolo de poco/ Sí, yo uso (21:09) mucho de las cosas (21:11) de Argentina. (21:13) Ahí es muy buen material. (21:14) Yo eso utilizo.	El electivo de Geografía escolar carece profundidad académica
CPS.m5.E.2.84	J: Profesora, (21:17) última pregunta (21:18) de esta sección. (21:19) Cuéntame.(21:21) ¿Cuál cree usted que serían los principales obstáculos que tendría que enfrentar dentro de la clase? Obstáculos pueden ser tanto de los mismos contenidos, de los conocimientos o de los mismos estudiantes o del contexto... (21:31)	
CPS.m5.E.2.85	L: ¿En mi colegio (21:35) en particular?	
CPS.m5.E.2.86	J: Sí, (21:36) en su contexto.(21:39)	
CPS.m5.E.2.87	L: No sé si me gusta (21:40) hablar de obstáculos, (21:41) pero sí (21:42) de dificultades. (21:45) Bueno, (21:45) son muchos niños, (21:46) eso de partida (21:46) ya es complicado. (21:48) Los cursos (21:49) son de 44 (21:49) y acá baja un poco, (21:50) pero igual son 38, (21:52) 36, (21:53) creo que tengo.(21:55) Entonces, (21:55) eso ya es bastante. (21:56) Entonces, (21:57) también me limita (21:57) un poco el tipo (21:58) de actividad (21:58) que puedo realizar. (22:00) Porque me gusta, (22:01) no sé mucho, (22:01) hacer trabajo (22:01) por estaciones, (22:03) pero eso lo pude hacer (22:04) el año pasado (22:04) que tenía 20, (22:05) ahora son 36, (22:06) entonces es distinto.(22:08)	Problemáticas para la educación remiten a número de alumnos

	Entonces, (22:09) eso como partiendo, (22:10) entonces sería (22:11) ideal tener (22:11) menos alumnos. (22:16) Bueno, (22:16) también necesidad (22:17) de educatividad especial, (22:18) no sé si lo veo (22:18) como un obstáculo, (22:19) pero sí (22:20) me implica (22:21) tomar más tiempo (22:23) en pensar (22:24) bien (22:24) cómo adecuar (22:24) mis materiales, (22:26) porque a no ser (22:27) que sean casos (22:27) muy graves, (22:29) que tengo pocos, (22:31) no me gusta (22:31) cómo adecuar (22:32) material a los alumnos, (22:33) sino que me gusta (22:34) hacer como cosas (22:35) que en verdad (22:35) sean más fácil (22:36) de abordar, (22:37) como que sean (22:39) más universales (22:40) para acceder. (22:43) Entonces, (22:43) eso también, (22:44) claro, (22:44) que me ha pasado (22:44) que he tenido casos (22:45) que necesitan (22:47) más apoyo, (22:48) entonces ahí (22:48) también (22:49) el programa (22:50) de integración (22:50) no entra (22:51) a Historia, (22:51) al menos (22:52) va a entrar (22:52) a un electivo, (22:54) que no es Lenguaje o Matemáticas. Entonces (22:54) ahí como que (22:55) también uno (22:56) va tanteando. (22:58) Por otro lado, (22:59) también (22:59) como (23:03) el (23:03) colchón (23:04) así de (23:05) conocimiento (23:06) con el que viene (23:06) un alumno, (23:08) creo que también (23:10) eso es algo (23:10) complejo, (23:11) pero (23:11) si uno va (23:14) no se sabe (23:19) ni los continentes, (23:21) entonces (23:22) como que partir (23:23) por eso (23:23) es como lo más (23:25) importante, (23:25) cosa que después (23:26) ya van como (23:26) pudiendo (23:28) como ir (23:30) agrandando (23:31) ya lo que ya tienen (23:32) y después (23:33) no sé, (23:33) pues vamos viendo (23:34) como este tipo (23:34) de videos, (23:35) yo abuso (23:36) de un canal (23:36) que se llama (23:37) Un Mundo Inmenso (23:37) que me encanta, (23:39) veo muchos videos (23:40) de esa cuestión, (23:41) entonces (23:42) como que ahí (23:42) son tan buenos (23:43) los recursos (23:43) cartografíos (23:44) que te va mostrando (23:45) que como que (23:45) ya ellos van (23:46) conociendo ciertas (23:46) cosas de los continentes (23:49) y ya es como (23:50) que lo ven (23:50) más fácilmente, (23:52) entonces eso también (23:52) es como un obstáculo (23:53) y (23:56) esas tres cosas (23:57) diría yo.	Problemáticas para la educación remiten a necesidades específicas de alumnos Problemáticas para la educación remiten al poco apoyo educativo Los alumnos carecen de conocimientos base de la Geografía Curriculum carece de continuidad de conocimiento Geográficos La enseñanza de la Geografía remite a recursos audio-visuales
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CPS.m5.E.2.88	<i>J: Ya, (24:01) profesora, (24:02) estaríamos pasando (24:03) entonces a la parte (24:04) de evaluación, (24:06) antes comentarle (24:07) que (24:09) ¿cómo está (24:10) de tiempo? (24:11) ¿me puedo pasar?</i>	

CPS.m5.E.2.89	L: No, estoy (24:12) tranquila. (24:13)	
CPS.m5.E.2.90	J: ¿me puedo pasar (24:14) unos diez minutitos (24:14) más?	
CPS.m5.E.2.91	L: Sí, (24:15) no hay problema.(24:16) No hay problema, (24:16)	
CPS.m5.E.2.92	J: muchas gracias. (24:17) si estoy (24:21) viendo los tiempos (24:22) para que no (24:24) ya.(24:25) Profesora, (24:26) dentro del Ministerio (24:27) de Educación (24:29) pasamos a la parte (24:29) de preguntas (24:30) de evaluación, (24:31) ya, (24:31) que es, (24:32) en pocas palabras, (24:33) le voy a hablar (24:33) sobre un término (24:34) en específico (24:36) y vamos también (24:36) a hablar un poquito (24:37) de la evaluación (24:38) que ha hecho (24:38) a lo largo (24:40) específicamente (24:40) de este objetivo (24:41) que acabamos (24:42) de hablar. (24:43) Profesora, (24:43) el Ministerio (24:44) de Educación, (24:45) dentro de los elementos (24:46) que nos pide enseñar (24:47) a profesores de (24:47) Historia y Geografía, (24:48) tanto en los (24:50) ramos de Historia (24:51) como tal, (24:51) de la Asignatura (24:52) de Historia, (24:52) como dentro (24:53) del Electivo (24:54) de Geografía, (24:54) nos pide desarrollar (24:55) el pensamiento geográfico, (24:57) que es muy (24:58) debatido, (24:58) sumamente debatido, (25:00) pero la idea (25:00) más general (25:01) que quiero sacar (25:01) de ésta (25:02) es la que propone (25:03) Lana Cavalcanti, (25:04) que es un conjunto (25:05) de conceptos, (25:06) habilidades y (25:06) métodos (25:07) pertenecientes (25:08) a la disciplina (25:08) geográfica (25:09) de la persona (25:10) que hace geografía. (25:12) Es tan amplio (25:12) este término (25:13) que me gustaría (25:14) como discutirlo (25:14) a lo mejor (25:15) con usted, (25:16) de pensar (25:17) y decir (25:17) que si ahora (25:18) nosotros buscáramos (25:19) fomentar el pensamiento (25:20) geográfico (25:21) dentro de la clase (25:22) que acaba de hacer, (25:24) ¿qué conceptos, (25:25) qué habilidades, (25:26) qué métodos (25:27) cree que usaría?	
CPS.m5.E.2.93	L: A ver, (25:34) conceptos... (25:38) En esta clase (25:39) particular (25:39) siento que sí (25:40) no sé si trabajo (25:41) tanto como (25:44) con métodos... (25:47) Bueno, (25:48) a ver, (25:51) conceptos... (25:53) Bueno, (25:53) obviamente (25:54) construcción social del espacio... (26:00) En este caso (26:02) podríamos trabajar (26:04) con... (26:05) Trabajo (26:06) con cosas (26:07) que son más (26:08) de historia que de geografía (26:09) y por eso (26:09) te digo (26:09) que me falta (26:10) formación (26:14) Sí, (26:15) eso me pasa, (26:16) lo veo muy abstracto (26:17) todo.(26:18)	Formación docente prioriza la historia que la Geografía

CPS.m5.E.2.94	<i>J: Ya, (26:19) no se preocupe. (26:22) Ya, (26:23) dentro de, (26:24) por ejemplo, (26:25) las habilidades (26:25) que nosotros (26:26) estábamos hablando (26:27) de la clase (26:28) que usted estaba haciendo, (26:30) que como los estudiantes (26:30) buscan como (26:31) fomentar (26:32) esta comparación (26:33) entre líneas temporales, (26:35) a lo mejor (26:35) ver videos, (26:37)</i> ¿hay alguna habilidad específica de la geografía a lo mejor que podríamos integrar dentro de esta idea de pensamiento (26:45) geográfico?	
CPS.m5.E.2.95	L: <i>¿Me puedes repetir (26:48) la pregunta? (26:49)</i>	
CPS.m5.E.2.96	J: ¿Hay alguna (26:50) habilidad específica (26:51) de la geografía (26:52) que podríamos implementar (26:53) en este pensamiento (26:54) geográfico?	
CPS.m5.E.2.97	L: <i>¿En esta clase (26:57) en particular? (26:58)</i>	
CPS.m5.E.2.98	<i>J: En esta clase (26:58) en particular. (27:01)</i>	
CPS.m5.E.2.99	L: Yo creo que (27:02) como de representación (27:03) del tema, (27:04) pues quizá, (27:05) claro, (27:05) no me daría para una clase, (27:07) pero sí me gusta (27:08) también que los estudiantes (27:09) elaboren mapas.(27:12) podrían como, (27:13) como de distintas cosas, (27:14) no sé, (27:15) a ver, (27:15) hice una vez, (27:17) también dentro (27:17) de esa unidad, (27:19) vimos unos casos (27:20) de conflictos (27:21) de la Guerra Fría (27:22) y como que la unidad (27:24) no era exactamente (27:25) eso, (27:25) pero buscaba como (27:28) explicar (27:28) de qué manera (27:29) la geografía (27:30) me aporta (27:30) a una comprensión (27:31) más profunda (27:32) de la historia, (27:34) como pregunta (27:35) que problematice (27:36) y veíamos (27:37) como distintos (27:38) conceptos (27:39) como conflictos, (27:40) no sé, (27:40) de la Guerra Coreana (27:41) y Vietnam, (27:41) etcétera, (27:42) y todos tenían que hacer (27:43) un mapa de eso (27:45) y a partir de eso (27:46) como, (27:49) era como un juego (27:50) de roles también, (27:51) porque yo les daba (27:51) como un caso, (27:52) era como ya, (27:54) usted es un enviado (27:55) como corresponsal (27:57) a Corea (27:57) que tiene que (27:58) investigar sobre (27:59) no sé qué cosa (28:00) y los alumnos (28:01) tenían que actuar (28:01) esto, (28:02) entonces ellos, (28:02) eran varias clases, (28:03) porque pasaban (28:04) como haciéndolo un mapa (28:05) y todo, (28:05) como según lo que habíamos visto,(28:08) de alfabetización básica, (28:09) como los elementos (28:09) de un mapa, (28:10) leyendas, (28:11) etcétera, (28:12) y ellos hacían (28:14) este mapa, (28:15) después tomaban (28:15) otra clase (28:16) como para preparar	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico La disciplina Histórica subordina a la Geográfica La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al juego de rol

	(28:17) esto y después (28:17) lo presentaban, (28:18) entonces los tipos (28:19) como que se (28:21) posicionaban así (28:22) como que ellos (28:22) eran un periodista (28:23) y se ponían (28:23) como elementos (28:24) característicos (28:25) y trabajaban (28:26) con su mapa, (28:27) entonces decía, (28:28) como no, (28:28) entonces ellos (28:29) se van a mover (28:29) hacia acá, (28:30) porque en verdad (28:30) el caso que tienen (28:31) que resolver (28:31) es donde puede (28:32) haber un corredor (28:33) humanitario, (28:34) entonces no, (28:34) se van a tener (28:35) que ubicar por acá, (28:36) entonces se contextualizaban (28:37) tanto en el tiempo (28:37) como en el espacio, (28:39) por eso te digo (28:39) que lo veo (28:39) como muy desde (28:40) la Historia, (28:42) esa fue (28:43) la unidad (28:43) como de eso, (28:45) y ya (28:45) como cuando voy (28:46) viendo más (28:47) como la unidad (28:48) al final (28:48) que de problemas (28:49) socioespaciales, (28:49) siento que ahí (28:50) de repente (28:50) la gente utilizo (28:51) más métodos, (28:52) porque la idea (28:52) es terminar con (28:53) un mapeo colectivo (28:54) y siempre he querido (28:55) como que un taller (28:57) me ayude, (28:58) pero es muy lejos, (28:59) entonces nunca (29:00) se puede. (29:06)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la solución de problemas La formación docente prioriza historia por sobre geografía La evaluación se asocia al aprendizaje
CPS.m5.E.2.100	J: Profesora, (29:07) si dentro (29:08) de la clase (29:08) que nosotros (29:09) estábamos haciendo, (29:10) esta donde (29:11) ver el (29:14) frente de Gaza, (29:15) ver las comparaciones (29:16) de los mapas (29:16) y todo eso, (29:18) si tuviéramos (29:18) que implementar (29:19) la experiencia (29:19) propia del estudiante, (29:21) ¿cómo (29:21) podríamos (29:22) recuperarla? (29:24)	
CPS.m5.E.2.101	L: ¿En esta misma? (29:25)	
CPS.m5.E.2.102	J: En esa misma clase, (29:26) en específico. (29:33)	
CPS.m5.E.2.103	L: Mmmh. No sé si (29:34) en esa clase (29:35) lo considero.(29:36)	
CPS.m5.E.2.104	J: Ya, (29:45) ya profesora, (29:46) en este caso, (29:48) si tuviéramos (29:48) que evaluar (29:50) el desarrollo (29:50) del pensamiento (29:51) geográfico (29:52) dentro de su clase, (29:54) ¿cómo lo evaluaría? (29:55)	

CPS.m5.E.2.105	L: ¿Solo en la clase, (29:57) no como la evaluación (29:57) final?	
CPS.m5.E.2.106	J: Solo en la clase. (29:59) Específicamente (30:00) en la clase.(30:02)	
CPS.m5.E.2.107	L: Generalmente (30:03) lo hago (30:04) como con una afirmación. (30:07) Lo hago como con una afirmación (30:09) como, no sé, (30:15) como el estado actual (30:17) de la partición (30:19) como de Israel-Palestina, (30:27) fue.. no dije como que fue justo, (30:29) es como que es necesario (30:30) para garantizar (30:30) la seguridad de Israel, (30:32) por ejemplo. (30:34) Como que buscaba (30:35) justificar (30:36) o no justificar (30:37) lo que sucede.(30:38) Entonces, (30:39) el alumno tiene que explicar (30:40) como, (30:42) como si está a favor (30:43) o en contra de eso (30:44) y de qué manera (30:45) eso construye (30:46) socialmente el espacio. (30:47) Como en el fondo (30:48) había alumnos que sí decían (30:49) que estaban de acuerdo (30:49) y que en realidad (30:50) era necesario (30:51) como para garantizar (30:52) esta seguridad (30:54) y a partir de eso (30:55) como que ahí empezaban (30:56) a hablar (30:57) de qué manera (30:58) se va construyendo (30:58) socialmente el espacio, (31:00) como va cambiando (31:01) a partir del tiempo, (31:03) como se va modificando (31:04) tanto como lo puede ver (31:05) en un mapa (31:05) como lo puede ver (31:06) a través del paisaje. (31:08) Entonces, (31:08) para eso yo les ponía (31:09) fuentes que ellos (31:10) tenían que analizar (31:11) y como justificar (31:12) su respuesta (31:13) a partir de esas fuentes.(31:16) Y eso lo hago (31:16) como con, (31:17) sería para eso (31:18) porque generalmente (31:19) veo dos temas (31:19) que es el apartheid (31:20) y el palestino-israel (31:23) y a partir de eso (31:24) le hago como dos preguntas (31:25) que ellos tienen (31:26) que trabajar (31:27) con esas fuentes. (31:31)	La evaluación remite a un control diario La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al contexto global La evaluación del pensamiento Geográfico se asocia a la argumentación La evaluación del pensamiento Geográfico remite al uso de recursos visuales La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta Respuesta.
CPS.m5.E.2.108	J: Y cuando hablamos (31:32) de la unidad, (31:33) así como, (31:34) o específicamente del, (31:35) claro, (31:36) del objetivo de aprendizaje (31:38) que estamos trabajando (31:38) y de la unidad (31:39) que usted está haciendo, (31:40)	

	¿qué evaluación haría? (31:42) ¿O qué evaluación hace? (31:43)	
CPS.m5.E.2.109	L: ¿Puedes volver al objetivo? (31:47)	
CPS.m5.E.2.110	J: Claro, no hay problema. (31:51)	
CPS.m5.E.2.111	L: Tendría que buscarla (32:01) para hacerme en ella. (32:02) No sé si te la puedo mandar. (32:03) Si la tengo. (32:05) Estoy segura que la tengo. (32:06) Esta vez lo vi (32:07) como esos dos temas (32:09) y avancé.(32:11)	
CPS.m5.E.2.112	J: <i>¿Las evaluaciones (32:17) que usted realiza (32:19) o la evaluación (32:20) que usted realizó (32:21) o la que usted haría (32:22) en caso como hipotético (32:25) ¿Usaría rubrica?... (32:27)</i>	
CPS.m5.E.2.113	L: Siempre. (32:28) Rubrica siempre. (32:29) Sí, no puedo no usar.(32:31)	La evaluación de la Geografía remite a la calificación - puntaje
CPS.m5.E.2.114	J: Dentro de las evaluaciones (32:39) o de las evaluaciones (32:40) que usted ha hecho, (32:41) ¿integra el contexto (32:42) del establecimiento (32:43) educacional (32:43) o es más (32:45) una geografía vista (32:46) desde, por ejemplo, (32:47) desde lo externo, (32:48) desde la escala global, (32:50) guerra fría? (32:51)	
CPS.m5.E.2.115	L: En esta oportunidad sí, (32:53) pero no sé, (32:54) algo que, (32:55) pucha, quería hacer este año (32:56) y no tuve la oportunidad (32:57) de hacer salida terreno (32:58) y he hecho varias (32:59) en los años anteriores. (33:03) No sé, (33:03) pues, por ejemplo, (33:04) como estamos ahí en Lampa, (33:06) hay muchos alumnos (33:06) que nunca han ido (33:07) a la humedad de Batuco, (33:07) no conocen.(33:09) Ya. (33:10) ahí nos conseguimos (33:11) como una brigada forestal (33:12) que fue (33:14) a apoyarnos (33:15) con esa (33:16) salida de terreno, (33:17) nos prestaron binoculares, (33:18) les dieron a los niños (33:19) así como estas guías de ave (33:20) y todo. (33:22) Y ahí fuimos (33:23) como también (33:24) desde, (33:24) como que íbamos (33:25) a esa fundación (33:26) que está (33:26) de San José de Maipo, (33:27) creo que se llama, (33:27) como que controla su humedad (33:29) y al lado (33:30) hay como otra agrupación (33:31) que está totalmente (33:32) en contra (33:33) de lo que hace (33:33) esa fundación (33:35) como por el nivel (33:36) de intervencionismo (33:37) que tiene.(33:39) Entonces, (33:39) como que la visita (33:40) es conocer (33:40) esas dos perspectivas. (33:41) Entonces, (33:41) fue interesante (33:43) y siento que ahí (33:44) se integra mucho	La enseñanza de la Geografía se asocia a salidas a Terreno La enseñanza de la Geografía remite a la proximidad del estudiante El estudiando carece de experiencia en sus alrededores geográficos

	(33:45) la experiencia (33:46) de los estudiantes, (33:47) pero cuando no puedo (33:47) hacer salida de terreno, (33:49) como lo que hago (33:50) es hacer otro tipo (33:50) de cosas (33:51) que hagan como (33:51) entrevistas de campo (33:52) dentro del colegio (33:53) y después como que retomamos (33:54) eso como (33:56) con conceptos (33:56) como de Territorio, (33:58) no sé, (33:58) como que ahí busco (33:59) como lo más que puedo (34:01) integrar (34:02) al estudiante (34:03) y también cuando (34:03) hablamos de Problemas socioespaciales (34:06) en esa unidad, (34:09) sobre todo (34:10) como por lo que te digo, (34:11) que ahí pueden (34:13) como tomar (34:13) lo que tienen (34:14) y compararlo (34:15) con algo más amplio. (34:16) Pero me pasa (34:17) que como que (34:17) en ese tipo (34:18) de clases (34:19) como la que te dije (34:19) me cuesta tomar (34:20) así como (34:23) como tomarlo (34:24) desde la contextualización.(34:26) Ahí me cuesta (34:31)	La Enseñanza y evaluación de la Geografía posee continuidad de contenidos
CPS.m5.E.2.116	J: Y profesora, (34:33) última pregunta. (34:34) Dentro de las evaluaciones (34:36) que usted hace, (34:39) ¿qué recursos (34:40) utiliza? (34:41) ¿Utiliza también (34:42) imágenes? (34:43) ¿Utiliza también (34:43) textos? (34:45) ¿Fotografía? (34:46)	
CPS.m5.E.2.117	L: Sí. (34:48) Básicamente, (34:49) sí.(34:50) Imagen, (34:50) texto, (34:51) mapas, (34:53) sí. (34:55) Sí, (34:55) esas tres cosas (34:55) yo creo que (34:56) es lo que más (34:56) utilizo. (34:57) Bueno, (34:58) noticias, (34:58) que pueden ser (34:59) vídeos o escritas (34:59) también.(35:01)	La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura con recursos visuales
CPS.m5.E.2.118	J: Y en este caso, (35:01) de las que usted haya realizado, (35:03) ¿qué imágenes usó? (35:04) ¿Qué textos usó? (35:05) Así como... (35:08)	
CPS.m5.E.2.119	L: ¿Solo para esto? (35:09) Sí, (35:10) solo para esto. (35:12) Si quieres, (35:13) ¿te lo puedo mostrar? (35:14)	
CPS.m5.E.2.120	J: Claro. (35:14)	
CPS.m5.E.2.121	L: Lo utilicé... (35:16) a ver... (35:24)	
CPS.m5.E.2.122	J: Me arrepentí, (35:25) profesora.(35:25) Sería mejor (35:26) que me la describieras, (35:27)	
CPS.m5.E.2.123	L:¿Que te la describa? Bueno, (35:37) viendo acá, (35:38) como te decía, (35:41) tipos de (35:43) mapas, (35:43) como uno importante (35:44) que uso es como de (35:46) cuál es la posición (35:47) de Israel (35:48) en el mundo (35:49) árabe y musulmano. (35:50) En el fondo, (35:50) ¿qué países (35:51) lo reconocen? (35:51) ¿Qué países (35:52) no lo reconocen?	La evaluación del Pensamiento Geográfico se problematiza con el conflicto Israel-Palestina

	(35:52) ¿O que tienen relación (35:53) o no tienen? (35:55) Un mapa sobre (35:56) la franja de Gaza (35:57) que te va mostrando (35:57) la densidad (35:58) poblacional.(36:02) Veo también (36:02) siempre un video (36:04) que es como (36:04) que te muestra (36:05) la perspectiva (36:05) sionista del conflicto, (36:08) que es como (36:08) un video educativo (36:09) para niños, (36:11) que habla como (36:13) de distintos conceptos. (36:14) Entonces, (36:14) dice como que (36:15) para los israelíes (36:16) este día (36:17) fue como (36:17) el día (36:18) de que iban (36:18) a volver a casa (36:19) y para los árabes (36:20) este era el día (36:21) de la masacre, (36:22) como cosas así, (36:22) como un concepto (36:23) de ese tipo. (36:26) Muestro (36:26) también después (36:27) un video (36:28) de... (36:29) como que (36:30) entrevistan a personas (36:31) que están en ese sector (36:32) y como que van diciendo (36:33) en el fondo (36:34) que no tienen (36:34) donde ir en realidad allá (36:36) porque se están (36:36) moviendo constantemente (36:38) y en todos lados (36:39) es un peligro.(36:41) Hay un mapa (36:42) de Rafah (36:42) que también te muestra (36:43) como el mapeo (36:45) de los refugiados (36:47) y tendría (36:48) que ver los otros. (36:50) Pero (36:50) eso me acuerdo. (36:52) Como que son (36:52) muchas cosas.(36:53)	La evaluación del Pens Geográfico utiliza diversas disciplinas La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a lo actitudinal
--	--	---

Anexo J. Entrevista CPS.m5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	3
Años Último Vínculo Contractual	1
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Liceo Miguel Rafael Prado/ Particular Subvencionado
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia y Geografía (Electivo)
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Economía y sociedad, Educación Ciudadana 3ro Medio
Institución Formadora	Universidad Diego Portales
Año de Egreso	2022
Grado y Título	Licenciatura en Historia y Licenciatura en Educación/ Título: Profesor de Historia.
Especializaciones	Diplomado: Género.

N	Entrevista	UMS
CPS.m5.E.1.1	J: Eh... ¿Hable? (0:03)	
CPS.m5.E.1.2	F: Eh... ¿Hola? (0:04)	
CPS.m5.E.1.3	J: Listo, funciona bien. (0:05) Ya, profe, le comento. (0:07) Voy a quitar este cablecito de acá.(0:08) Esta es parte de mi entrevista, de mi proyecto de tesis, o mejor dicho, de mi tesis, (0:13) el cual hace referencia a la evaluación del pensamiento geográfico en horas de enseñanza media. (0:17) ¿Ya? (0:17) No es necesario que eso me escuche a mí, es necesario que la escuche a usted personalmente. (0:22) Esta entrevista tiene una duración de 25-30 minutos aproximadamente, (0:26) y cuenta de cuatro partes.(0:27) ¿Ya? (0:28) La primera y la segunda hacen referencia a preguntas muy generales, (0:31) las cuales no quiero una respuesta tan específica de usted así como tan grande, no, sino algo... (0:37) mejor dicho, concreto. (0:38) Y la tercera y la cuarta es donde yo le pongo una situación, (0:42) en la cual usted me tiene que responder en base a esa situación, (0:45) acerca de geografía y de la evaluación de la geografía.(0:48) ¿Ya? (0:49) En primera instancia, vamos con los antecedentes personales. (0:53) Profe, ¿cuál es su nombre? (0:55)	
CPS.m5.E.1.4	F: ¿Completo? (0:55)	
CPS.m5.E.1.5	J: Sí, ideal. (0:57)	
CPS.m5.E.1.6	F: -----	
CPS.m5.E.1.7	J: Esto finalmente lo voy a traspasar yo en otro... (1:06) Ok. (1:08) ¿Cuál es su rut? (1:09)	
CPS.m5.E.1.8	F: -----	
CPS.m5.E.1.9	J: ¿Cuántos años tiene? (1:18)	
CPS.m5.E.1.10	F: -----	
CPS.m5.E.1.11	J: ¿Cuántos años de experiencia tiene? (1:22)	
CPS.m5.E.1.12	F: ¿Contando la práctica o sin contando la práctica? (1:24)	
CPS.m5.E.1.13	J: Sin contando la práctica. (1:24)	
CPS.m5.E.1.14	F: Tres. (1:25)	

CPS.m5.E.1.15	J: Tres.(1:27) ¿Cuántos años tiene su último contrato? (1:32)	
CPS.m5.E.1.16	F: Un año. (1:33)	
CPS.m5.E.1.17	J: ¿En qué escuela trabaja? (1:36)	
CPS.m5.E.1.18	F: En el Liceo Miguel Rafael Prado.(1:38)	
CPS.m5.E.1.19	J: ¿Es un subvencionado? (1:40)	
CPS.m5.E.1.20	F: Particular subvencionado. (1:41)	
CPS.m5.E.1.21	J: ¿Qué disciplinas escolares ejerce actualmente? (1:47)	
CPS.m5.E.1.22	F: Dentro del liceo. (1:48) Historia y geografía. (1:51)	
CPS.m5.E.1.23	J: ¿Hace algo fuera del liceo? (1:52)	
CPS.m5.E.1.24	F: No.(1:53)	
CPS.m5.E.1.25	J: Ya. (1:55) ¿Hay alguna otra disciplina que haya ejercido a lo largo de su carrera? (1:59) ¿Otro electivo...? (2:01) ¿Taller...? (2:02)	
CPS.m5.E.1.26	F: En su momento me tocó el diferenciado de Economía y Sociedad.(2:05) Y también Educación Ciudadana Tercero Medio. (2:08)	
CPS.m5.E.1.27	J: ¡Ah! Educación Ciudadana Tercero Medio. (2:10)	
CPS.m5.E.1.28	F: Sí.(2:13)	
CPS.m5.E.1.29	J: ¿Dónde estudió? (2:14) ¿Cuál es su institución? (2:15) Universidad. (2:16)	
CPS.m5.E.1.30	F: Universidad. (2:16) Diego Portales.(2:17) La Diego Portales. (2:18)	
CPS.m5.E.1.31	J: ¿Allí estudió Licenciatura o no? (2:20)	
CPS.m5.E.1.32	F: Ambas. (2:20) La Licenciatura y la Pedagogía.(2:21)	
CPS.m5.E.1.33	J: La Diego Portales. (2:22) Esa es la UDP. (2:23)	
CPS.m5.E.1.34	F: Exactamente.(2:24)	
CPS.m5.E.1.35	J: ¿Cuándo egresó? ¿Qué año? (2:25)	
CPS.m5.E.1.36	F: El 2022. (2:28)	
CPS.m5.E.1.37	J: ¿Cuál es su grado? (2:33)	
CPS.m5.E.1.38	F: Licenciada en Historia, Licenciada en Educación.(2:36) Y profesora en Historia. (2:39)	
CPS.m5.E.1.39	J: ¿Ese es su título? (2:40)	

CPS.m5.E.1.40	F: Claro.(2:40) Como tal es profesor. (2:41)	
CPS.m5.E.1.41	J: Ya, genial. (2:42) ¿Tiene alguna especialización? (2:43) ¿Magíster? (2:44) ¿postgrado? (2:46)	
CPS.m5.E.1.42	F: No.(2:46) Solamente diplomado. (2:47) Pero no Magíster ni postgrado.(2:48)	
CPS.m5.E.1.43	J: ¿Qué diplomado tiene? (2:50)	
CPS.m5.E.1.44	F: Un diplomado que entregó a la UDP. (2:51) El diplomado en género.(2:53)	
CPS.m5.E.1.45	J: Ya, profesor. (2:58) Esas son partes de las preguntas antecedentes personales. (3:00) Ahora vamos con las preguntas generales.(3:02) Como les dije, las preguntas generales no son tan grandes, sino que quedan como en concreto. (3:07) Igual es explayarse lo que usted crea que es necesario. (3:10) Pero es más para saber cuál es su relación con la geografía.(3:13) Primero. (3:14)	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CPS.m5.E.1.46	J: ¿Cuál es su relación con la disciplina geográfica? (3:17) ¿Le gusta? ¿No le gusta? (3:18) ¿Dónde la aprendió? (3:19)	
CPS.m5.E.1.47	F: En primer lugar. (3:22) Si me gusta.(3:23) Ya. (3:25) No diría que dentro de las cosas que tengo que enseñar es mi favorita. (3:28) No.(3:28) La verdad es que no. (3:30) Si tuviese que hacer como un ranking, sería para mí historia, ciencias sociales y después (3:34) geografía. (3:35) Lo siento mucho, José.(3:36) ¿Y sobre dónde la estudié? (3:41) Sí, creo que igual esa como comillas de gusto puede ser debido a que dentro de la universidad, (3:47) lamentablemente, los cursos de geografía, sobre todo los de geografía, eran muy poquitos. (3:54) Entonces como que fue esa parte más relegada en comparación.(4:00) Entonces al mismo tiempo a lo mejor no le di como tanta importancia a diferencia de lo (4:03) que era historias y ciencias sociales. (4:06) Así que universidad más que nada lo aprendí y parte también de la educación media-base (4:12) que tenemos. (4:12)	La presencia geográfica escasea en la preparación docente La importancia de la Historia supera a la Geografía.
CPS.m5.E.1.48	J: En esos ramos de la universidad que usted me dijo eran muy poquitos, ¿qué les enseñaron (4:17) exactamente? (4:18)	
CPS.m5.E.1.49	F: Ya, teníamos dos ramos que era geografía humana y geografía física, de licenciatura.(4:25) Geografía humana era más que nada claro lo que es población, demografía, pero en (4:31) términos muy generales. (4:32) Siempre lo vi como muy	

	general. (4:33) Sentí que habían cosas que se pudo haber profundizado pero no se profundizaron tanto.(4:38) Igual el profe que lo impartía era parte de la facultad de educación. (4:41) Entonces su modo de enseñanza era como “veamos la geografía no como tan metódica (4:48) o cuantitativa, sino como algo que es más de observación”. (4:51) Que estaba bien, me gustaba, pero habían conceptos que a lo mejor se pudieron haber (4:56) enseñado mejor y no se hizo.(4:58) Y geografía física, si bien se llamaba geografía física, fue muy poquito de lo más concreto. (5:08) Además que ese ramo en particular, geografía física justo me tocó en pandemia, en medio (5:13) de las clases online, de las cuales sinceramente no puedo decir que me acuerdo mucho porque (5:21) es un contexto bien particular. (5:27)	La enseñanza de la Geografía en la universidad se asocia a la educación La enseñanza de la Geografía universitaria separa la Geografía Física y Humana
CPS.m5.E.1.50	J: Profesora, ¿Cuál es la importancia y la presencia de la disciplina geográfica en el currículum (5:45) de enseñanza media?	
CPS.m5.E.1.51	F: Diría que se encuentra presente.(5:53) No sé si el currículum le da tanta importancia como que se debería. (5:57) Y eso se puede ver reflejado en que la mayoría de las veces, si es que no me equivoco, en (6:03) el currículum la unidad de geografía es casi siempre la última. (6:06) La cual, como sabemos, es la unidad más relegada por una cosa de tiempo.(6:11) Por lo mismo, cuando tú hablas con los chiquillos, “pero esto lo vieron en básica, esto lo vieron (6:14) en media”, nada. (6:16) No lo vieron. (6:18) Entonces, en general no. (6:18) Nada.(6:21)	Los estudiantes carecen de conocimientos geográficos La geografía es relegada por la Historia.
CPS.m5.E.1.52	J: Profesora, ¿usted ha escuchado el término pensamiento geográfico alguna vez? (6:25) Sí. (6:26) ¿Qué es? (6:29)	
CPS.m5.E.1.53	F: No sé si tengo la definición como más acertada, digamos, pero digamos que el pensamiento (6:33) geográfico es pensar en términos geográficos. (6:37) Entender que el entorno se compone por tantos elementos físicos como elementos sociales (6:41) y analizarlo en relación con eso.(6:46)	El Pensamiento Geografico se asocia a lo académico
CPS.m5.E.1.54	J: ¿Reconoce alguna diferencia entre pensamiento geográfico y pensamiento espacial?(6:53)	
CPS.m5.E.1.55	F: ¿Una diferencia? (6:55)	
CPS.m5.E.1.56	<i>J: O si es que ustedes dice: “no, son lo mismo” (7:01)</i>	
CPS.m5.E.1.57	F: mmmh. No diría que son lo mismo, pero no te podría explicar exactamente por qué, sinceramente. (7:07) Me cuesta como entregarle alguna definición que sea más concreta en frente a eso (7:15)	El concepto Pensamiento espacial se ignora en el ciclo formativo docente.

CPS.m5.E.1.58	J: Profesora, ¿ha escuchado alguna vez el término espacio geográfico? (7:19)	
CPS.m5.E.1.59	F: Sí.(7:20)	
CPS.m5.E.1.60	J: ¿Qué significa? (7:21)	
CPS.m5.E.1.61	F: El espacio geográfico sería... la composición: o la vinculación, digamos, como dije anteriormente, (7:28) de lo que es el entorno físico, de lo que es visible, de lo que podemos tocar, de lo que podemos observar (7:34) y la vinculación que tiene con lo social. (7:36) Que somos las personas que habitan y que conforman el espacio geográfico al fin y al cabo, (7:40) no simplemente lo natural. (7:51)	
Situación		
CPS.m5.E.1.62	J: En este caso, originalmente lo que yo hacía era mostrarle a usted el objetivo de aprendizaje 1 (7:59) de geografía, y decirle que armara una clase.(8:03) Pero en esta situación, me gustaría ver qué objetivo usted está trabajando ahora con sus estudiantes. (8:11) Y aquí tengo todos los objetivos de geografía. (8:14) ¿Cuál objetivo está trabajando usted? (8:26)	
CPS.m5.E.1.63	F: Ahora digamos que estamos trabajando el OA1, también el OA2, (8:35) y no estamos literalmente trabajando eso, pero estamos apuntando a él, (8:39) porque tenemos que contextualizarlo brevemente, que sería el OA5.(8:43) Y el OA6, que creo que es transversal a cualquier clase que uno esté haciendo geografía. (8:49)	
CPS.m5.E.1.64	J: ¿Eso está trabajando en la unidad que está haciendo ahora? (8:52)	
CPS.m5.E.1.65	F: Ajá, sí. (9:01)	
CPS.m5.E.1.66	J: Para efectos prácticos, vamos a usar el 5. (9:05) Imaginemos que este que está acá es el OA 5.	
CPS.m5.E.1.67	F: Yaya.	
CPS.m5.E.1.68	J: Ya Profe, le voy comentando. (9:25) La situación contempla que usted, en su contexto en el cual está ejerciendo, (9:29), es decir, el Liceo Miguel Rafael Prado, (9:33) tiene que hacer una clase, solamente una, en la cual usted trabaje este objetivo de aprendizaje. (9:39) ¿Cómo lo haría? ¿Cómo desarrollaría la clase? ¿Cómo problematizaría este objetivo de acá? (9:57)	

CPS.m5.E.1.69	F: Cuando dices cómo hacer una clase ¿esperas que tenga los tres momentos clásicos de una clase? (10:03) ¿O no es necesario que sea tan específico? (10:04)	
CPS.m5.E.1.70	<i>J: Si usted lo quiere organizar de esa manera, está bien.(10:06)</i>	
CPS.m5.E.1.71	F: Ya. Se me ocurre cómo inicialmente, y es parecido a una clase que hice en su momento, (10:11) el año pasado, si no me equivoco. (10:14) Primero, como momento de inicio, sería preguntarle a los chiquillos cómo qué desastres han vivido.(10:18)	La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante
CPS.m5.E.1.72	<i>J: ¿Qué desastres? (10:19)</i>	
CPS.m5.E.1.73	F: Qué desastres conocen, digamos, y si han vivido alguno en particular. (10:22) Sobre todo considerando que estamos en tercero medio, y lo más seguro es que por la edad que tienen, (10:26) tengan algún tipo de recuerdo en relación con el terremoto del 2010 o incluso el 2015. (10:32) Entonces sería como hacer un llamado a conocimientos previos, (10:35) como qué es lo que ellos recuerdan, qué es lo que experimentaron, cómo lo sintieron, etc.(10:43) Luego de eso, me gusta hacer la definición de separar lo que es fenómeno natural y desastre natural. (10:53) En el sentido de que entiendan que los fenómenos es algo que va a pasar siempre, (10:57) pero lo que lo vuelve un desastre como tal es el impacto que tiene en las personas. (11:03) Entonces, como darle a entender que lo que ellos vivieron quizás, o no experimentaron lo que conocen, (11:08) es algo que es natural y por tanto siempre va a pasar.(11:11) Pero lo que realmente le hace categoría a desastre es cómo nos enfrentamos a él. (11:16) Luego de eso, una vez que esa idea quede clara, como la parte ya más desarrollo, (11:19) me gustaría traer como a colación, por decirlo, ejemplos de desastres naturales en Chile, (11:29) en qué consistieron y cómo fueron afectados. (11:33) ¿Cómo fue afectada la población chilena? (11:35) Por dar un ejemplo, cuántas personas fallecieron en el terremoto del 2010, (11:39) el típico ejemplo del edificio que cae y que va a partir la mitad, cosas así.(11:46) Y ya como para una actividad previa, antes del cierre, sería que, (11:53) problematizando un poco esto, que consideren medidas que puedan permitir que el impacto de un desastre, (12:03) ejemplo terremoto, ejemplo tsunami, se vea como trabajar el desastre. (12:14) Es decir, que busquen soluciones. (12:18) De qué forma podemos hacer que la población se vuelva más consciente del hecho de que (12:22) tenemos que estar preparados para una posibilidad de un fenómeno natural que va a ocurrir siempre, (12:27) pero que cómo nosotros actuamos y cómo el gobierno actúa frente a esto,	La enseñanza de la Geografía remite a conceptos geográficos La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante La enseñanza de la Geografía se estructura en pregunta-respuesta La problematización de la enseñanza geográfica remite a Desastres naturales

	(12:31) es como qué tan desastroso puede ser o no.(12:34) Y para finalizar ya sería hacer un punto en común, (12:41) que los chiquillos entreguen su opinión con respecto a eso. (12:58)	La enseñanza de la Geografía remite a las soluciones de problemas La enseñanza de la Geografía se asocia a actores La enseñanza de la Geografía se asocia habilidades de comunicación y de síntesis
CPS.m5.E.1.74	J: Una preguntita, usted me dijo que en la introducción quería preguntar al inicio de la clase “qué desastres han vivido” ¿Qué respuesta espera?	
CPS.m5.E.1.75	F: Lo que dije recién, más que nada que me comenten si, una, si han vivido algún tipo de desastre, (13:10) primera cuestión, y si es que lo han vivido que me comenten como una experiencia personal. (13:15) Por ejemplo, creo que es muy de la generación de nosotros, por lo menos, (13:18) ¿qué es lo que te pasó en el 2010? ¿En qué estabas en el 2010? Algo así.(13:23) Y qué se encontraban cuando ocurrió ese terremoto, si es que lo recuerdan igual porque eran bien jóvenes, (13:28) y si es que no, llevarlos al terremoto del 2015, que ese yo creo que más seguro que se se acuerdan. (13:34) Cómo los sintieron, dónde estaban, si recuerdan o no el movimiento, (13:39) les dio miedo o no, qué fue lo que hicieron en esa situación, ese tipo de cosas. (13:44)	La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante
CPS.m5.E.1.76	J: Dentro del desarrollo usted había dicho que quería mostrar ejemplos de desastres.(13:48) ¿Cómo lo mostrarían? (13:50) ¿Usarían unas fotos, videos? (13:52)	
CPS.m5.E.1.77	F: Videos. (13:52)	
CPS.m5.E.1.78	J: ¿Videos?	
CPS.m5.E.1.79	F: Videos, sí	
CPS.m5.E.1.80	J: Específicamente, ¿qué videos se les viene a la cabeza? (13:57) ¿O tendría que buscarlos? (13:59)	
CPS.m5.E.1.81	F: Tendría que buscarlos, pero un clásico creo, es como el típico video cuando, creo que en el 2010, (14:06) no, 2015 no recuerdo la verdad, pero que están grabando en un programa de	

	noticias, (14:12) y justo se muestra como la reacción que tiene el conductor al terremoto como tal, (14:18) y también videos de cámaras, por ejemplo, que muestran como el movimiento mismo de la tierra, (14:23) y la reacción que tiene la población frente a eso. (14:28)	La enseñanza de la Geografía remite a fuentes audio-visuales
CPS.m5.E.1.82	J: En esta clase, ¿qué conceptos claves de la geografía podrían acompañar el desarrollo de esta clase? (14:36)	
CPS.m5.E.1.83	F: El espacio geográfico creo que sería algo clave, (14:39) porque estamos hablando de que el espacio, como dije, es algo que se construye, (14:43) y se adapta al momento, al lugar en el que estamos, al espacio en el que estamos. (14:47) Entonces, si el desastre natural es algo que se produce en base al impacto que tiene la población, (14:55) el espacio geográfico es clave.(14:57) Porque si el espacio está preparado para un fenómeno natural, (15:00) entonces el espacio, digamos, lo va a manejar de buena forma. (15:04) Eso como primera cuestión. (15:06) Otro que sería esencial es que si estamos hablando de terremoto, que entiendan que es un terremoto igual.(15:13) Que es como un concepto obvio, sobre todo para Chile, pero igual, va a tener su definición propia. (15:19) Y también lo que es fenómeno y desastre natural, que haga la comparación entre ambos. (15:32)	La presencia del Espacio Geográfico se asocia a la enseñanza de la Geografía. La enseñanza de la Geografía remite a conceptos
CPS.m5.E.1.84	J: ¿Qué habilidades cognitivas apunta a desarrollar en esta clase?	
CPS.m5.E.1.85	F: En primer lugar, sería identificar, por ejemplo, lo que es fenómeno natural y desastre natural, (15:38) y luego ya sería, respondiendo también al objetivo que es reconocer, (15:44) también un poco más de reflexión, sobre todo en relación con el final.(15:47) De reflexión y evaluación igual. (15:49) Porque les voy a pedir al final y al cabo que piensen una forma en que se pueda mejorar el país (15:53) en torno a la problemática de enfrentarse a un terremoto. (15:59)	La enseñanza de la Geografía se estructura en base a pregunta-respuesta. La enseñanza de la Geografía se asocia a resolver problemas
CPS.m5.E.1.86	J: Última pregunta de esta sección.(16:02) ¿Cuáles serían los principales obstáculos que creen que podrían enfrentar usted para el desarrollo de esta clase? (16:07)	
CPS.m5.E.1.87	F: El principal es que si, efectivamente no se acuerdan de nada. (16:10) En referencia a algún evento que hayan vivido. (16:16) En ese caso, a mí se me ocurre, por ejemplo, contar yo mi	

	experiencia.(16:20) O preguntarles si conocen a alguien que les haya contado en algún momento, algún papá, mamá, etc., (16:25) que tengan esa misma experiencia. (16:32) Otra problemática que se me ocurre es que en el momento más del final, (16:35) cuando les pido que hagan esta actividad como de problematizar o crear soluciones, (16:40) que no sean capaces de llegar esa solución como tal. (16:44) O que las soluciones sean muy vagas.(16:49)	Los estudiantes carecen de habilidades para resolver problemas.
CPS.m5.E.1.88	<i>J: ¿Y por qué, a qué se podrían deber esas soluciones vagas? (16:53)</i>	
CPS.m5.E.1.89	F: Por una falta, digamos, de desarrollar más lo que tiene que ver con el pensamiento crítico. (17:05)	El ciclo formal educativo carece de la enseñanza de pensamiento crítico
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CPS.m5.E.1.90	<i>J: Con eso, sería parte de la situación. (17:09) Y volveríamos a la parte de preguntas específicas de evaluación.(17:14) Primero comentarle que el Ministerio de Educación, el bonito Ministerio de Educación, (17:19) nos manda a nosotros a desarrollar el pensamiento geográfico. (17:21) Tanto en media como también dentro del electivo geográfico. (17:25) El pensamiento geográfico, si bien está definido dentro de las bases curriculares, (17:30) es un término sumamente debatido.(17:32) El cual, la definición más amplia en la que nos entrega Cavalcanti. (17:38) Que es una idea de un concepto, habilidades y métodos de la disciplina geográfica o de quien hace geografía. (17:45) Ahora, en base a sus conocimientos, me gustaría como adentrarnos a decir, (17:51) si es que en esta clase que usted acaba de crear, nosotros quisiéramos desarrollar específicamente el pensamiento geográfico, (17:57)</i> ¿qué conceptos, qué habilidades y qué métodos trataría? (18:03)	
CPS.m5.E.1.91	F: En términos de conceptos, ya creo que hay uno. (18:09) Un concepto sería el mismo espacio geográfico que lo había mencionado. (18:19) Creo que en general los conceptos que elegí son parte de la disciplina de geografía.(18:24) Al fin y al cabo, todos tienen que ver con el espacio mismo y cómo se configura. (18:29) Hay conceptos que son como más comillas “teóricos”, como terremoto y todo lo demás, (18:32) pero que son parte igual del desarrollo de la geografía. (18:40)	

	Habilidades, de igual forma creo que están, sobre todo en el momento inicial, (18:45) cuando les pido que piensen un poco sobre alguna experiencia vivida en torno al momento.(18:53) ¡Pero! sí creo que quizás se podría añadir más, en relación a momentos de observación, creo. (19:08) Sería importante añadir igual. (19:11)	Las habilidade del Pensamiento Geográficos se asocian a habilidades de relación.
CPS.m5.E.1.92	J: ¿Observar qué, exactamente? (19:14)	
CPS.m5.E.1.93	F: No lo pensé en ese momento, pero que al momento de mostrar como vídeos, (19:20) que observen como tal el vídeo y que me comenten qué es lo que ven con respecto a eso.(19:25) Quizás no es lo más geográfico, entre comillas, como tal. (19:29) Es más de la historia, yo diría incluso. (19:31) Pero que empaticen un poco con lo que están viendo.(19:34) O sea, cómo se sentirían con respecto a eso. (19:38) Claro, que el trabajo de observación pase más por la observación del mismo vídeo (19:42) y qué es lo que le genera, qué es lo que pueden destacar de eso. (19:46) Todo el mismo movimiento, qué es lo que harían, etc.(19:51) Y métodos. (20:09) ... Pregunta. (20:10) Siento que habilidades y métodos me generan conflicto en el sentido que lo veo muy parecido.(20:15) ¿Un ejemplo de métodos como para separarlo? (20:17)	La formación docente de HyG prioriza habilidades históricas
CPS.m5.E.1.94	<i>J: El más clásico dentro de la geografía, creación de cartografía. (20:24)</i>	
CPS.m5.E.1.95	F: Ya, ok.	
CPS.m5.E.1.96	J: Hay más, muchísimos más.	
CPS.m5.E.1.97	F: Sisi, si sé. Mmmh... Como es una clase, me complica esa parte. (20:38) Porque uno podría pedirles que hagan un trabajo más largo. (20:45) Pero método en ese sentido, quizás sería bueno como la actividad al final, (20:50) más que sea una pregunta, que sea más como una suerte de informe relacionado con la observación misma.(20:58) Y al mismo tiempo, sería bueno, a lo mejor también, traerles datos. (21:04) Datos que sean cuantitativos con respecto a terremotos o las políticas que se han implementado en torno a eso. (21:11) Y que en base a esos datos, trabajen en un informe que sea más metódico (21:18) y a la vez que tenga mucha más información.(21:21) Y de esa forma podemos trabajar con datos que, por ejemplo, uno de los OAs que estaban acá mencionados, (21:25) tienen que ver con sistematizar datos. (21:27) Entonces, con ese informe podríamos conseguir esa metodología más geográfica como tal. (21:47)	La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la interpretación de datos

CPS.m5.E.1.98	<i>J: Ahora hablemos de evaluación.(21:49) Si usted tuviera que evaluar esta clase, los conocimientos aprendidos de esta clase, (21:56) conocimientos, habilidades, métodos de esta clase, ¿cómo lo evaluaría? (21:59)</i>	
CPS.m5.E.1.99	F: Con el mismo informe que se hizo anteriormente. (22:01)	
CPS.m5.E.1.100	<i>J: Ah, ya, con ese informe. (22:02) Ese informe en específico.(22:11) Ese informe en específico, ¿usted lo evaluaría con rúbrica, pauta, o lo haría solo al ojo? (22:17) ¿Como con una firma? (22:18)</i>	
CPS.m5.E.1.101	F: No, con una pauta. (22:21) Considerando que es una clase simplemente, creo que una rúbrica sería ideal. (22:25) Pero es bien pesado hacer una rúbrica para una sola clase, personalmente creo yo.(22:29) A menos que sea una rúbrica más sencilla. (22:31) Pero una pauta creo que, para lo que se está solicitando y el tiempo entregado, me parece más correcto. (22:39)	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la calificación y puntaje.
CPS.m5.E.1.102	<i>J: Dentro de esta evaluación, entre conceptos, habilidades y métodos, ¿cuál priorizaría? (22:47) En esta evaluación en específico.(22:48)</i>	
CPS.m5.E.1.103	F: En esta evaluación, habilidades. (22:51)	
CPS.m5.E.1.104	<i>J: ¿Por qué? (22:54)</i>	
CPS.m5.E.1.105	F: Porque no está pensada como una clase que sea excesivamente como académica, por decirlo. (22:59) Entonces, por tanto, el concepto como tal es importante, pero no es como lo más relevante.(23:04) Métodos, porque creo que para trabajar métodos necesito más tiempo, sinceramente. (23:08) Porque hay algo de más aliento. (23:10) Y habilidades, porque es lo que hacemos.(23:13) Habilidades es lo que trabajamos en cualquier clase. (23:15) Es lo esencial, digamos, de cualquier parte. (23:17) Uno comienza la clase con una taxonomía en particular y esa habilidad es lo que genera cómo tú haces la clase o no.(23:24) Entonces, para mí siempre, la respuesta siempre va a ser habilidad. (23:51) Eso es como lo central.	La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a habilidades
CPS.m5.E.1.106	J: ¿Cómo incorporaría el contexto del establecimiento educativo, porque ya sé del estudiante, pero me interesa más del contexto educativo, cómo incorporaría el contexto educativo en esta evaluación?	

CPS.m5.E.1.107	F: El contexto educativo. (23:52) mmmh...	
CPS.m5.E.1.108	J: Si no se puede, no se puede nomás.	
CPS.m5.E.1.109	F: ... No, no. (24:16) La verdad es que no sabría decirte no. (24:17) No veo que el contexto educativo tenga como una particularidad que me permita trabajar con ella ahora.(24:27) Distinto sería, por ejemplo, no sé. (24:31) No tiene que ver con geografía, lo siento. (24:32) Pienso más en términos de historia.(24:33) Pero se me ocurre que si fuese una clase, incluso educación ciudadana, que tuviese que ver con... (24:39) O no, mejor, lo replanteo. (24:42) Una clase de geografía que tenga que ver con planificación urbana. (24:45) Por dar un ejemplo.(24:46) Y tenemos que hablar sobre las poblaciones. (24:49) Tenemos que hablar sobre poblaciones, hacer la comparación de cómo es vivir, cómo la diferencia socioeconómica cambia un poco como tú vives. (24:55) Ahí tengo el lugar para hacerlo.(24:57) Porque los chiquillos, por el índice de vulnerabilidad que tienen el liceo, muchos viven en poblaciones. (25:02) Entonces no es una realidad que es ajena para ellos. (25:04) Y ahí puedo utilizarlo.(25:04) Pero en este sentido, como algo que sea propio del Prado, que me permita trabajar esto... (25:11) No. (25:12) No se me ocurre nada, la verdad. (25:14)	La evaluación del Pensamiento Geográfico escasea de la cotidianidad La formación docente de HyG carece de herramientas para integrar la cotidianidad

Evaluación Extra

CPS.m5.E.1.110	F: Hacer como la clásica maqueta, pero la diferencia es que (0:06) más que expliquen como el fenómeno o el desastre natural, (0:11) que lo vinculan con mitología. (0:14) ¿Y por qué? (0:16) Porque muchas, y nuevamente porque pienso mucho en historia, (0:21) muchas culturas tenían una explicación cultural de por qué se producía este fenómeno natural, (0:27) que no es la científica, (0:29) pero sí explica un poco la forma en la que pensaban. (0:32) Entonces, ¿qué hago? (0:32) Les pido que hagan una maqueta donde se vea por un lado como el lado más científico.(0:38) Ponte tú, es volcán. (0:41) Hacen un volcán, pero no les voy a pedir realmente que me hagan como el típico volcán (0:44) que sale la lava, digamos, como explotando, la erupción y todo lo demás. (0:51) Sino que hagan como el volcán que esté abierto (0:52) y que me permita ver como las capas, por ejemplo, (0:55) las partes de un volcán o las mismas placas que se mueven y generan que la erupción se produzca.(1:03) Y aparte de eso, que la maqueta considere como la explicación mitológica. (1:08) Entonces, ¿qué hacían algunos? (1:09) Un grupo el año pasado hizo tsunamis. (1:12) Hicieron como el movimiento de placas para explicar que producto de un sismo se produjo el tsunami.(1:18) Y aparte hicieron, no sé, a Poseidón. (1:21) Y después tenían que presentarlo. (1:22) Me tenían que explicar como el lado más conceptual de, ya, esto es lo que pasa con tanto, tanto.(1:27) Y luego el lado mitológico. (1:29) Las personas, no sé, en la antigua Grecia entendían que Poseidón, cuando se enojaba, provocaba el movimiento del mar. (1:36) Y luego, cómo vincular ambas (1:39) Como lo físico, (1:41) Nos da paso a veces a crear un concepto en relación con el fenómeno (1:45) y como siempre esto nos entrega como un aspecto cultural que es bien
----------------	--

	propio a cada país.(1:49) Y esas clases, por ejemplo, siempre las comienzo con un... (1:54) No sé si conoce el Cristo de Mayo. (1:56)	
CPS.m5.E.1.111	J: ¿El qué?	
CPS.m5.E.1.112	F: El Cristo de Mayo.	
CPS.m5.E.1.113	J: Lo he escuchado...	
CPS.m5.E.1.114	F: Ya, que el Cristo de Mayo es un cristo. (2:02) Que está en la iglesia de... ¿cómo se llama? (2:09) Pero es una iglesia que está en Estado (calle).(2:12) San Agustín, no se me olvidó. (2:14) Y en esa iglesia es toda una historia bien antigua que... (2:17) El Cristo que está ahí, que es de madera, era de la Quintral. (2:22) Y la Quintral lo adoraba mucho, lo quería mucho y todo lo demás.(2:26) Y hubo un momento que... (2:27) Bueno, después la Quintral fallece y todo lo demás, si no me equivoco. (2:30) Y el Cristo termina como en donación para esta iglesia. (2:35) Y hay un terremoto.(2:36) Se cae toda la iglesia. (2:38) Prácticamente toda la iglesia. (2:39) Y lo único que queda en pie es el Cristo.(2:42) Con la diferencia de que al Cristo la corona de espinas se le cae al cuello. (2:46) Y queda ahí. (2:48) Y es sumamente antiguo.(2:50) Y producto de eso vieron que esta figura era como... (2:55) Casi como la salvación. (2:56) Porque fue la única que se salvó realmente. (2:59) Y se empezó a crear esta creencia entonces de que ahora... (3:02) Todos los 10 de Mayo, si no me equivoco.(3:06) Se saca el Cristo en una procesión que recorre todo lo que es la Plaza de Armas. (3:10) Todo el centro de Santiago. (3:12) Y supuestamente, dice la teoría, que cuando se hace eso, se evitan terremotos.(3:17) Y todos los años que no se ha hecho eso, ha ocurrido un terremoto. (3:20) Y eso tiene que ver con los espacios geográficos. (3:22) Al fin y al cabo están agarrando esta figura.(3:25) Se apropian del espacio durante un momento particular. (3:28) Producto de esta creencia completamente cultural. (3:32) Entonces me gusta hacer eso.(3:33) Como mezclar lo cultural con lo geográfico constantemente. (3:38)	
CPS.m5.E.1.115	J:¿Eso lo haces dentro de un nivel en particular? (3:41) ¿Específicamente en ese objetivo cuando lo trabajas? (3:43) ¿O dentro de otro tipo de... (3:46)	
CPS.m5.E.1.116	F: Dentro del geografía, del diferenciado.(3:48)	
CPS.m5.E.1.117	J: ¿Específicamente en algún objetivo? (3:51)	
CPS.m5.E.1.118	F: En este objetivo (OA 05). (3:53)	
CPS.m5.E.1.119	J: ¿Y esa mitología que me está hablando, es mitología griega específicamente? (4:00)	
CPS.m5.E.1.120	F: ¿Cuál?	
CPS.m5.E.1.121	J: Que usted me había dicho por ejemplo de los Tsunamis, había una maqueta de los tsunamis, las placas tectónicas y todo. Y lo relacionaban con Poseidon. Pero ¿Hay algún otro estudiante que haya tomado una mitología distinta?	
CPS.m5.E.1.122	F: Ah, sí.Sino, completamente libre. (4:14) Ellos elegían cuál querían. (4:15) Por ejemplo, uno me trajo uno que yo no conocía realmente. (4:21) Que era un... (4:22) No recuerdo su nombre. (4:23) Pero era un dios en África.(4:27) Que explicaba la formación	

	de los volcanes. (4:30) Si no me equivoco tan mal. (4:32) Hay otro que trajo el... (4:35) A poco me acuerdo su nombre.(4:36) Pero era un... (4:38) Mitología japonesa. (4:40) Que era un pez. (4:42) Y de hecho hicieron el pez.(4:43) Y como el movimiento también explicaba lo que era el sismo y también el tsunami. (4:47) Si no me equivoco. (4:48) Pero de muchos lados.(4:49) Al final, les decía que ellos escogieran cuál fenómeno querían trabajar. (4:53) Y que en base a esos fenómenos encontraran alguna mitología en particular. (4:56) Yo les hacía como recomendaciones.(4:58) Pero generalmente les daba como la libertad a ellos de que escogieran qué es lo que querían hacer exactamente. (5:03) Así que ahí depende de ellos. (5:04)	
--	--	--

Anexo K. Entrevista CP.M5.E.2

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	27
Años Último Vínculo Contractual	2006- casi 20 años
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Saint George / Particular
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia y educación ciudadana 4to medio.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Geografía 1ro medio, 3ro medio. Economía 1ro y 3ro medio. Ciencias políticas y antropología
Institución Formadora	UMCE
Año de Egreso	1996
Grado y Título	Profesor de Historia y Geografía
Especializaciones	Magíster en evaluación educación y currículum

N	Entrevista	UMS
CP.M5.E.2.1	J: Y voy a compartir pantalla. (0:10) ¿Se ve, profesor? (0:13)	
CP.M5.E.2.2	G: Sí, se ve. (0:14)	

CP.M5.E.2.3	J: Ya, perfecto.(0:16) Bueno, primero que todo, volver a agradecerle por aceptar ser parte de la entrevista que le quiero hacer ahora, (0:23) que forma parte de mi tesis de la evaluación del pensamiento geográfica en Aulas de Enseñanza Media en Santiago de Chile, (0:29) en la cual yo analizo dispositivos evaluativos de geografía de los docentes de Historia y Geografía. (0:34) Usted me había comentado de que dentro de Saint George, del colegio donde usted está haciendo clases, (0:40) no tienen específicamente los electivos de geografía, ¿cierto?	
CP.M5.E.2.4	G: No, no tenemos. (0:45)	
CP.M5.E.2.5	J: Ya.En este caso, usted también me dijo que toman algunos elementos de ese electivo como para inspirarse (0:53) cuando tratan algún objetivo de aprendizaje dentro de algunos cursos, ¿cierto? (0:57)	
CP.M5.E.2.6	G: Sí. (0:58)	
CP.M5.E.2.7	J: Ya, perfecto. (0:59) Teniendo eso, teniendo eso muy en cuenta y de antemano, decirle que esta presentación o esta entrevista consta de cuatro partes.(1:08) Antecedentes personales, que son preguntarle cuál es su rut, su nombre, años de experiencia, etc. (1:15) Preguntas generales, que son preguntas como para saber su relación con la geografía, dónde la aprendió, cómo la aprendió, etc. (1:22) Son preguntas acotadas, son respuestas como acotadas, ¿ya? (1:25) Porque no es el grueso de la entrevista.(1:27) El grueso de la entrevista se encuentra en una situación que yo lo voy a poner, ¿ya? (1:30) Que es la tercera parte, donde usted ahí se explaya y habla todo lo que tenga que hablar. (1:35) Y finalmente, preguntas sobre la evaluación. (1:38) ¿Queda claro? (1:39)	
CP.M5.E.2.8	G: Perfecto.(1:40)	
CP.M5.E.2.9	J: Genial. (1:41) Cualquier cosa, si es que me corto, si es que se me corta la pantalla o lo que sea, usted me avisa y no tengo problema de repetir. (1:47) Ya, profesor.(1:49) Primero, partamos con antecedentes personales. (1:51)	
Antecedentes Personales		
CP.M5.E.2.10	J: ¿Cuál es su nombre? (1:53)	
CP.M5.E.2.11	G: -----	
CP.M5.E.2.12	J: ¿Cuál es su RUT? (2:03)	

CP.M5.E.2.13	G: -----	
CP.M5.E.2.14	J: ¿Cuántos años tiene, profesor? (2:15)	
CP.M5.E.2.15	G: ----- (2:19)	
CP.M5.E.2.16	J: ¿Cuántos años de experiencia en la docencia tiene? (2:22)	
CP.M5.E.2.17	G: Empecé a trabajar a los 26, por lo tanto deberían ser 26, 24 por ahí, 23. (2:33) 24.(2:35) A ver. (2:37) 25, 25 no, por más. (2:39) ¿27 no? (2:40) 27, 28 por ahí.(2:43)	
CP.M5.E.2.18	J: ¿Cuánto ha durado su último vínculo contractual o del contrato que está en St. George? (2:49)	
CP.M5.E.2.19	G: Desde el 2006, por lo tanto casi 20 años. (3:00)	
CP.M5.E.2.20	J: ¿En qué escuela trabaja? (3:03)	
CP.M5.E.2.21	G: En el St. George's College. (3:05)	
CP.M5.E.2.22	J: ¿Este es particular o no? (3:07)	
CP.M5.E.2.23	G: Sí.(3:09)	
CP.M5.E.2.24	J: ¿Qué disciplinas escolares ejerce actualmente? (3:13)	
CP.M5.E.2.25	G: Enseño Historia y enseño Educación Ciudadana. (3:18)	
CP.M5.E.2.26	J: ¿Educación Ciudadana en qué año hace? (3:20)	
CP.M5.E.2.27	G: En Cuarto Medio. (3:26)	
CP.M5.E.2.28	J: ¿Y Historia? (3:28)	
CP.M5.E.2.29	G: En Segundo Medio.(3:29)	
CP.M5.E.2.30	J: Ya, genial. (3:30) ¿Ha ejercido algunas otras disciplinas escolares? (3:34)	
CP.M5.E.2.31	G: Sí, he enseñado Geografía en Primero Medio, en Tercero Medio, he enseñado Economía en Primero Medio, en Tercero Medio. (3:52) Hemos enseñado otras disciplinas de las Ciencias Sociales que eran asociadas a las Ciencias Políticas, a la Antropología, en los cursos de lectivos de Tercero y Cuarto Medio.(4:05)	
CP.M5.E.2.32	J: ¿Dónde estudió usted para ser profesor?	
CP.M5.E.2.33	G: En la UMCE. (4:10)	

CP.M5.E.2.34	J: ¿En la UMCE? (4:11)	
CP.M5.E.2.35	G: Sí. (4:12)	
CP.M5.E.2.36	J: ¿En qué año ingresó? (4:14)	
CP.M5.E.2.37	G: En el año 96.(4:18)	
CP.M5.E.2.38	J: ¿Cuál es su grado y título? (4:21)	
CP.M5.E.2.39	G: Soy profesor de Historia en Historia y Geografía, y soy magíster en Educación, con mención en Evaluación y Currículum. (4:32)	
CP.M5.E.2.40	J: Ya profesor, eso sería todo por parte de los antecedentes personales, y pasamos a las preguntas generales, que como insisto, son respuestas acotadas y son más como para conocerlo usted.(4:49) Obviamente, expláyese lo que usted quiera explayarse. (4:53)	
Preguntas Generales		
CP.M5.E.2.41	J: Profesor, ¿cuál es su relación con la disciplina geográfica? ¿Le gusta, no le gusta? ¿Dónde la aprendió? (4:58)	
CP.M5.E.2.42	G: Sí, bueno, a mí me gusta, por distintos motivos. Obviamente que mi primera aproximación con la geografía fue en la escuela, pero no tengo recuerdos de haber aprendido una geografía significativa.(5:14) En la universidad después, cuando me formé, tuve muchas asignaturas de geografía, 16, pero tampoco siento que de esas 16 muchas hayan sido relevantes para mi formación. (5:28) Por lo tanto, mi vínculo con la geografía viene en el ejercicio. (5:34) A través del ejercicio fui comprendiendo la importancia que tenía la enseñanza de la geografía para formar ciudadanos críticos, porque aporta formas de pensar que son distintas a la historia o a las otras disciplinas que componen las ciencias sociales.(5:52) La geografía tiene una racionalidad distinta, que es muy pertinente para fomentar el pensamiento crítico, que es lo que a mí me interesa. (6:01) Y fui descubriendo eso a partir de distintas experiencias, tanto en la escuela como en la elaboración de textos escolares, que yo elaboro textos escolares, y me fui dando cuenta de las potencialidades que tenía la geografía. (6:18) Y hay otro factor más, que mi esposa es geógrafa, y evidentemente que eso a mí me favoreció, porque me fui contactando con un tipo de literatura de la geografía que no me enseñaron en la universidad, y que hoy en día es la que ustedes aprenden en las universidades, y que	Presencia geográfica en formación docente se asocia a inútil Relevancia de la Geografía remite a formar ciudadanos

	claramente es una geografía de vanguardia.(6:40) Y eso también me permitió mirar lo que tenía que enseñar en la escuela de una forma distinta. (6:49)	
CP.M5.E.2.43	J: ¿Usted se acuerda cómo era la geografía que le enseñaban en la escuela a usted? (6:54)	
CP.M5.E.2.44	G: Era una geografía descriptiva, básicamente centrada en lo más básico que era localizar, identificar. (7:02) Me acuerdo bien de los ejercicios que me hacían en la escuela relacionados con los paralelos meridianos, por ejemplo, que era algo que a mí me gustaba porque se relacionaba con las matemáticas, y a mí me gustaban las matemáticas cuando chico. Entonces eso como que lo aprendí fácilmente, pero no recuerdo haber abordado temas que son más relevantes para mi vida cotidiana, como la ciudad, o la construcción del espacio, o los conflictos territoriales. (7:31) No se enseñaba esa geografía, por lo tanto era una geografía más enciclopédica, más vinculada a la geografía localizacional, también alguna geografía relacionada con la descripción del paisaje, con la caracterización de las zonas naturales, (7:51) pero para un niño que no conocía Chile como yo en esa época no era muy significativa. (7:57) Me la aprendía porque me acuerdo que había una parte en la prueba de aptitud académica, en esa época eran dos pruebas obligatorias asociadas a las ciencias sociales, una de historia y geografía, y otra de ciencias sociales, y en ambas incluía geografía.(8:15) Y a mí me importaba que me fuera bien, entonces yo estudiaba, pero no sentía un particular apego por eso. (8:22) Y después la universidad me ayudó mucho, recuerdo haber tenido ramos muy inútiles, como por ejemplo geografía regional que era una asignatura donde había que localizar fenómenos geográficos asociados a hitos, (8:39) topónimos, capitales, ciudades, paisajes geográficos que ninguno de nosotros estaba en condición de reconocer más allá de un atrás, y asignaturas vinculadas con la cartografía que yo encontraba bien inútiles porque no éramos cartógrafos, éramos profesores de... (9:05) No tuve ningún profesor muy vanguardista, sí tuve buenos profes, porque habían profes que sabían bien lo que tenían que hacer, me acuerdo de un profesor de geografía física que era un profesor muy capaz, (9:17) él sí trataba de asociar lo que era la geografía física con la vida cotidiana, que se llamaba Reinaldo Berrio, que formó a Marcelo Garrido y a otros profesores que hacen clase en la UMCE, (9:32) me acuerdo de un profesor de geohumana, Héctor Toledo, que también era un profesor bien vanguardista para esa época, pero no mucho más, tenía un ramo que se	Educación geográfica escolar antiguamente se asocia a conceptos cartográficos Geografía escolar remite a Geografía física Formación geográfica docente remite a geografía física Formación geográfica docente remite a cartografía Formación geográfica docente remite a distintos tipos de Geografía.

	llamaba geografía matemática y era una lata, (9:52) que yo olvidé muy rápidamente. (9:57)	
CP.M5.E.2.45	J: Profesor, ¿usted ha escuchado alguna vez del término pensamiento geográfico? (10:03)	
CP.M5.E.2.46	G: Sí	
CP.M5.E.2.47	J: ¿Qué significa para usted? (10:06)	
CP.M5.E.2.48	G: Bueno, el pensamiento geográfico implica una forma de abordar el aprendizaje de la geografía desde una nomenclatura que es propia a la disciplina, y eso significa entender cómo funciona y cómo se mueve el espacio geográfico. (10:22) El pensamiento geográfico implica desarrollar habilidades propias de esta disciplina que están asociadas a la capacidad, que va más allá de la simple localización, sino que la capacidad para relacionar diferentes fenómenos que ocurren en el espacio, (10:40) y una geografía que apunta a transformar la realidad, no a repetirla ni a reproducirla, sino que a comprenderla para intervenir en el espacio como un ciudadano crítico y informado. (10:56)	Pensamiento Geográfico se asocia a la academia Pensamiento Geográfico se asocia con ciudadanía crítica
CP.M5.E.2.49	J: Profesor, ¿reconoce alguna diferencia entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico? (11:03)	
CP.M5.E.2.50	G: Yo entiendo que son sinónimos, yo entiendo que una incluye la otra. El pensamiento geográfico probablemente pueda incluir también otros saberes dentro de la geografía, y cuando hablamos de lo espacial, que es la madre de la geografía, yo por lo general lo vinculo con los fenómenos que están más vinculados a la forma en que se ocupa la ciudad. (11:27)	Pensamiento Espacial remite a la cotidianidad
CP.M5.E.2.51	J: Y ahí, profesor, y última pregunta de esta sección. A su juicio. ¿Cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica en el currículo escolar de la Asignatura de Historia en la Educación Media? (11:47)	
CP.M5.E.2.52	G: Bueno, lamentablemente tiene un peso muy escaso respecto de la cantidad de datos. Sabes que el currículo chileno está lleno de objetivos de aprendizaje, pero muy poco vinculado a la enseñanza de la geografía, considerando lo que nos piden las bases curriculares, es muy poco lo que se debería enseñar, de enseñanza media por lo menos. (12:10) Estamos hablando de que hay algunos relacionados con primeros medios, pero no mucho más que eso. Entonces, lamentablemente, y lo digo con mucha convicción, la	Presencia geográfica escasea en el curriculum educacional de media. Pensamiento Geográfico se asocia a pensamiento Crítico

	enseñanza de la geografía está muy reducida en el currículum escolar, lo que dificulta el fomento del pensamiento crítico.(12:32) Yo creo que el ajuste curricular que el Ministerio propuso, según lo que se ha traído por el camino correcto, era una alternativa que a mí me parecía razonable, considerando las necesidades educativas que el país tiene, porque no se sigue invisibilizando un tipo de disciplina que tiene potencialidades únicas para fomentar distintos tipos de pensamiento. (12:56)	
Situación		
CP.M5.E.2.53	J: Ya profesor, con esto terminaríamos la parte de preguntas generales, y iríamos a la parte de situación. Usted me había dicho, ahora hace poquito, que usted hace el electivo, perdón nada que ver, Formación Ciudadana de cuarto medio, ¿o no? (13:12)	
CP.M5.E.2.54	G: Claro, sí.(13:13)	
CP.M5.E.2.55	J: Entonces me gustaría plantearle la situación desde ese electivo, ya que la situación es la siguiente. Usted tiene que realizar una clase de formación ciudadana en cuarto medio, en torno al siguiente objetivo, el OA07, de proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria. (13:38) Si usted tuviera que hacer una sola clase con este objetivo de aprendizaje, ¿cómo lo haría? (13:45)	
CP.M5.E.2.56	G: Bueno, la verdad es que es bien difícil abordar en una sola clase un objetivo de aprendizaje, empecemos por eso. Pero si fuera así, si no me quedara una alternativa que abordarlo en una clase, trataría de hacerlo desde la experiencia misma de los estudiantes. (13:58) Los estudiantes viven en el territorio, conocen el territorio, el territorio más inmediato, donde ellos se desenvuelven más cotidianamente, por ejemplo, la escuela, el barrio, y a partir de ahí les preguntarían cuáles son sus formas de asociación y sus formas de ocupación del espacio. (14:18) Les pediría probablemente que traten de identificar alguna tensión en esa forma de ocupar el espacio, respecto de temas como la manifestación de la ciudadanía, cómo se expresa la ciudadanía, cuáles son las luchas que se dan en estos espacios territoriales actuales.(14:38) Y eso inevitablemente me va a llevar o me debería llevar a que los estudiantes aborden temas vinculados con manifestaciones a favor de la inclusión, manifestaciones a favor de la	La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiante. La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad escolar. La enseñanza de la Geografía remite a Luchas de Poder - Territorio

	interculturalidad, y eso redundaría necesariamente, esa participación redundaría en cómo mejorar la vida en comunidad y la vida en el territorio. (15:00) Me imagino a simple vista que por ahí debería ir, partiendo por la vivencia misma de los estudiantes, por ir trabajando con conceptos que están acá demandados por el OAS, como interculturalidad, inclusión, diversidad, vida comunitaria. (15:14) Pero me parece que la relación es muy evidente, me parece que hay una relación muy vinculante entre lo que el OAS propone y lo que sería la formación ciudadana, entendiendo por formación ciudadana la formación ciudadana democrática, y en un contexto donde los estudiantes se ven a sí mismos como ciudadanos, y afortunadamente eso en el colegio pasa, no sería tan difícil en este contexto.(15:40)	La enseñanza de la Geografía remite a relacionar conceptos La enseñanza de a geografía forma ciudadanos
CP.M5.E.2.57	J: ¿Porqué los estudiantes se ven a sí mismos como ciudadanos? (15:43)	
CP.M5.E.2.58	G: Los estudiantes se ven a sí mismos como ciudadanos, la mayoría, y muchos de ellos también son actores en el territorio escolar, en su participación en centros de estudiantes, en manifestaciones que han hecho a favor de la universidad, en una forma de relacionarse con la interculturalidad mucho más amplia, mucho más diversa, entonces, de alguna manera tienen un capital cultural que favorece que este OAS se desarrolle en la escuela. (16:14)	Escuela particular favorece la vinculación con el medio
CP.M5.E.2.59	J: Y en este caso, si nosotros tuviéramos que identificar a lo mejor una problemática dentro de su contexto para desarrollar esta clase, ¿cuál podría ser? ¿O no hay? (16:22)	
CP.M5.E.2.60	G: Bueno, estamos, sí, por supuesto, estamos en una lucha, en una lucha en la escuela que tiene que ver con el avance de posiciones mucho más autoritarias, más críticas respecto a la diversidad, y ahí se producen tensiones en la forma en que se ocupa el espacio. (16:37) Por ejemplo, cómo se ordena una sala de clases, uno ve que están separados los hombres y las mujeres, ve que los grupos más conservadores, o los que están asociados a los hombres, ocupan el espacio de una forma distinta como lo hacen las compañeras, a la hora del debate hay una forma de relacionarse con el otro, a la hora de ocupar los espacios colectivos también, a la hora de votar en los centros de estudiantes también se logra apreciar ese espacio.(17:08) Cómo comparten en los recreos el espacio común, que sería el patio en este caso, donde los hombres, algunos de ellos, sobre todo los que tienen esta visión más crítica y más autoritaria sobre la inclusión o la diversidad,	Problemática se asocia a discriminación ideológica

	ocupan el espacio de forma mucho más autoritaria, más prepotente, más masculina, por decirlo así. (17:29)	
CP.M5.E.2.61	J: ¿Y usted cree que eso se pueda deber al contexto en particular en el que se encuentra el St. George, o es transversal en todos los colegios? (17:37)	
CP.M5.E.2.62	G: Yo sé, o sea, yo he indagado sobre el tema y sé que es un fenómeno nacional, que está claro que el autoritarismo y esa lógica más antidemocrática están fluyendo muy fuertemente entre los jóvenes, y en ese sentido el colegio tampoco se escapa de eso. (17:55) Ahora, a pesar de eso todavía hay resistencia y todavía se puede dialogar y todavía hay un debate que en algunos casos termina dando fruto, todavía. No soy tan optimista respecto de que en el futuro eso vaya a seguir siendo así. (18:14)	Problemática se asocia el debate de ideas.
CP.M5.E.2.63	J: Profesor, volvamos a la clase, que estaba muy buena esa intervención así que la quería continuar un poquito. (18:19) Profesor, volvamos a la clase. Usted me había dicho que quería que los estudiantes abordaran temas de las manifestaciones, que es una relación evidente entre el objetivo de aprendizaje, este que está acá, y la formación de una ciudadanía. (18:32) Cuando hablamos de las manifestaciones, ¿qué manifestaciones se le ocurre a usted que podrían mencionar como ejemplo a los estudiantes, o que usted podría mostrar en la clase? (18:42)	
CP.M5.E.2.64	G: Sí, claro. Hay varias, porque muchos de los estudiantes de estos cursos, por ejemplo, se han manifestado a favor del movimiento palestino, por ejemplo, que ha sido acá un tema de discusión importante, (18:59) y puede encontrar alguna anécdota respecto de la forma en que esto se ha manifestado en la ciudad, y de cómo se ha ocupado el territorio en esas manifestaciones, y cómo el territorio ha intervenido, ha transformado, a partir de las marchas, de la presencia policial, etc.(19:13) Y respecto del tema de la diversidad, en el colegio se celebra una vez al año lo que se llama Semana de la Diversidad, y eso también implica cómo ocupar el espacio, hay estudiantes que colocan banderas, lienzos, estudiantes que hacen asambleas, que hacen reuniones, (19:33) y eso también implica ocupar el espacio de una forma particular, porque se hacen lugares estratégicos donde hay una visibilidad, donde se han escuchado, también en el colegio hay una academia Peñicura, que se llama Peñicura, que es una academia donde los estudiantes debaten sobre temas emergentes y sobre temas de actualidad, (19:53) y eso está asociado también a un espacio	Problemática remite a la ocupación del espacio Acontecimiento remite a manifestaciones Escuela particular proporciona espacios para el desarrollo estudiantil. Problemática se representa en la cotidianidad del estudiante

	bien particular, que es una sala que está en un subterráneo, donde se reproduce un poquito esta lógica de estudiantes que están discutiendo en determinados espacios bien cuidados, un espacio territorial muy cuidado por los estudiantes que participan en él. (20:17) Entonces, hay varios ejemplos que podrían servir para hacer lo que tú me dijiste. (20:24)	
CP.M5.E.2.65	J: Profesor, en esta clase, ¿se podría implementar algún tipo de actividad, o qué actividad usted se imagina que se podría hacer? (20:33)	
CP.M5.E.2.66	G: Bueno, se pueden hacer muchas actividades, ¿verdad? Se podría ir a los estudiantes que reproduzcan la forma en que se ocupa el espacio o que lo analizan respecto a lo que pasa en el colegio, preguntarles, por ejemplo, qué pasó la última vez que se celebró la Semana de la Diversidad, cuántas personas participaron, dónde hicieron, qué conflictos generó eso, qué tensiones generó, (20:56) por qué los estudiantes que pegaron carteles buscaron determinados espacios para que eso se visibilizara, por qué lo colocaron en el segundo piso, no en el primero, por qué ese día vinieron vestidos de una forma determinada, y al mismo tiempo, les pediría que identificaran qué tensiones surgieron en eso, quiénes estuvieron descontentos, quiénes se opusieron, quiénes serían esos actores y por qué de alguna manera se oponen.(21:25) Eso sin mayores recursos, pero con más tiempo uno podría preparar muchas cosas, ¿verdad? Uno podría preparar una charla, podríamos ver un video o una fuente visual, podríamos analizar fuentes secundarias más académicas, (21:43) podríamos, incluso si fuéramos más arriesgados, pedirle a los estudiantes que ocupen el territorio urbano de la ciudad cuando se produzca una marcha y darles como tarea que fueran y etnografiarlo. Es decir, existen muchas posibilidades, muchas muchas. (22:04)	La enseñanza de la Geografía se organiza en Pregunta- Respuesta La enseñanza de la Geografía remite a identificar en la cotidianidad La enseñanza de la Geografía remite a trabajo de campo académico.
CP.M5.E.2.67	J: Como última pregunta de esta sección, ¿qué habilidades cognitivas apuntaría a toda esta clase? (22:11)	
CP.M5.E.2.68	G: Básicamente desarrollar la capacidad de relación. Los estudiantes tienen que tener la capacidad para relacionar fenómenos. En este caso serían tres, ¿verdad? La formación ciudadana con la ocupación del territorio y al mismo tiempo con conceptos asociados al espacio geográfico.(22:26) En ese sentido la geografía tiene un potencial, como dije antes, bien acentuado, un potencial muy evidente, creo yo, y al mismo tiempo el pensamiento crítico. Estudiantes que sean capaces de entender que la realidad se cambia, o se puede cambiar y no reproducirla. (22:48)	La enseñanza de la geografía remite a relacionar conceptos con la experiencia La enseñanza de la Geografía remite a conceptos académicos

Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CP.M5.E.2.69	J: Profesor, con eso nosotros pasaríamos a la parte de evaluación. Comentarle de antemano que el Ministerio de Educación, dentro de las habilidades que tenemos que desarrollar como profesores de Historia y Geografía, se encuentra el pensamiento geográfico. (23:06) El pensamiento geográfico es sumamente debatido a lo largo de la academia, pero una idea general de éste es la que propone la profesora Lana Cavalcanti, que es un conjunto de conceptos, habilidades y métodos pertenecientes a la disciplina geográfica, desde la cual razona alguien que hace geografía. (23:24) Si usted tuviera que realizar la misma clase esta deformación se dará, pero ahora buscando fomentar el pensamiento geográfico, o buscando desarrollar y fomentar el pensamiento geográfico, ¿qué conceptos o qué habilidades o qué métodos se le podrían implementar a esta clase? (23:44)	
CP.M5.E.2.70	G: Sí, a mí me da la sensación que uno de los elementos que podrían favorecer el cumplimiento del OA que me presentaste hace poco, vinculado con territorio y ciudadanía, sería interesante enseñarle a los estudiantes, trabajar con ello, (24:04) esta idea de que la geografía o la disciplina geográfica tiene métodos que son propios, y a lo mejor abordar con ello algún método propio de la geografía, que fomente lo que llamamos el pensamiento geográfico, (24:22) que los niños sean capaces de usar categorías propias de la geografía para realizar los fenómenos que hemos mencionado, que los estudiantes entiendan que la geografía o el espacio geográfico puede estudiarse con métodos que son propios de la geografía.(24:43) Yo creo que ese es un potencial también que podríamos poner en la escuela. Yo creo que cambia mucho un aprendizaje si el estudiante entiende que hay un método geográfico que le permite entender las relaciones espaciales desde la categoría Lugar, por ejemplo, o desde la categoría Territorio, o desde la categoría Región, (25:04) porque cuando uno aborda esas categorías y le dice a los estudiantes que la geografía tiene ojos propios para mirar las relaciones espaciales, su perspectiva respecto de cómo entender el espacio cambia, y se dan cuenta que la geografía es una disciplina distinta a la historia, a la política, a la antropología, y que por lo tanto tiene cualidades que son únicas. (25:33)	Pensamiento Geográfico remite a métodos de la academia Pensamiento Geográfico remite a conceptos académicos Pensamiento geográfico se aplica en la cotidianidad
CP.M5.E.2.71	J: Profesor, usted me acaba de comentar de que le gustaría que los estudiantes pudieran utilizar métodos propios de la geografía, ¿cómo podría ser la categoría de	

	análisis del lugar? ¿Cómo qué ejemplo usted cree que podrían dar los estudiantes? (25:47)	
CP.M5.E.2.72	G: Yo creo que es la categoría más cercana a ellos, porque tiene que ver con sus vivencias propias. Cuando el estudiante ocupa el espacio o lo reflexiona a partir de esta categoría, le permite hablar del vínculo que tiene con los espacios, los vínculos emocionales que tienen con el espacio. (26:14) Hay espacios que ellos evitan en este colegio, y que son los espacios donde han tenido situaciones complejas o han vivido bullying o han vivido algún tipo de inseguridad, y eso es una forma distinta de comprender el espacio, porque son capaces de relacionar la memoria con la emoción y al mismo tiempo con la ocupación del espacio, (26:36) y entienden mejor lo que vivieron, y entienden mejor lo que sus compañeros más chicos están viviendo en la misma etapa, y van despertando en ellos ciertos grados de empatía que antes no tenían. Es muy curioso lo que pasa, porque los estudiantes son víctimas de bullying, y en este colegio, los séptimo y octavo, que es donde más hay bullying, están en lugares distintos a donde están los terceros y cuartos medios.(27:00) Entonces, cuando uno aborda ese tema, empiezan a mirar ese espacio con nuestro ojo, se les cambia la perspectiva, y la nomenclatura que ellos empiezan a usar también cambia, empiezan a hablar de lugar, empiezan a hablar de toponimia, empiezan a hablar de todos esos conceptos <i>yifutuanos</i>, que de alguna manera nosotros hemos tratado de instalar acá. (27:25) Es bien curioso el fenómeno, ahora que lo pienso, y se me vienen a la memoria algunos ejemplos de estudiantes que me han dicho que ahora miran el espacio escolar de una forma distinta, es bien interesante, porque es un aprendizaje distinto, un aprendizaje que tiene que ver con la vivencia. (27:45) Lo mismo ha pasado con la casa, cuando hacemos un mapeo de la casa y empiezan a reconocer lugares, empiezan a darse cuenta que es posible entender que existe una relación estrecha entre memoria, emoción y espacio, y que para ellos ciertos lugares de la casa son espacios donde la familia comparte, se reúne, pero también muchas veces hay espacios de la casa que son de dolor.(28:12) Y los van reconociendo, y esa forma de relacionarse con el espacio va cambiando, porque entienden que también la geografía puede estudiarse metodológicamente a partir de la escala, y esa escala del dolor la pueden reproducir desde lo pequeño a lo macro, y eso te permite entender mejor otros fenómenos mucho más complejos, como por ejemplo el problema de la territorialidad mapuche. (28:36) Cuando uno lleva a la escala del lugar, por ejemplo, la forma de relacionarse con ese problema es distinta, porque ya no es solamente un problema político, o	Pensamiento Geográfico remite a la experiencia Pensamiento Geográfico remite a conceptos académicos Pensamiento Geográfico remite a la relación espacio experiencia La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a diversas escalas local y regional

	que me quieren quitar mis tierras, como puede pasar en este colegio, sino que también desde la perspectiva de quien reivindica una tierra, porque está reivindicando su Lugar en el fondo, es como para ellos lo máspreciado. (29:04)	
CP.M5.E.2.73	J: Profesor, ahora hablemos de evaluación, específicamente de evaluación.Si usted tuviera que evaluar el desarrollo del pensamiento geográfico junto con lo trabajado en la clase, ¿cómo lo evaluaría usted? ¿Cómo evaluaría el desarrollo del pensamiento geográfico en sus estudiantes? (29:19)	
CP.M5.E.2.74	G: Mira, voy a ser bien honesto, yo creo que mi experiencia es muy privilegiada, porque yo esto lo evalúo a través de un terreno, entonces evaluarlo a través de un terreno es la mejor forma, porque nosotros salimos a recorrer la ciudad, de hecho hoy día, yo este año no hice tercero medio, que es donde se hace esta actividad, salieron, y van a recorrer Santiago a distintos lugares, entonces imagínate hacer una evaluación, (29:45) donde tú le habláis de tugurización y visitáis un tugurio, o habláis de segregación y vais a un lugar donde la ciudad está segregada, o le habláis de opulencia urbana y van a un lugar donde hay opulencia, bueno, ellos viven en lugares opulentos. (30:01) Entonces, la evaluación es mucho más fácil, es mucho más sencilla, porque cuando estás ahí de inmediato, los niños van aprendiendo, te van entregando información constante, porque ya no es lo mismo decirle, mira, en esta cuestión es gentrificada, que ir a un lugar que se está gentrificando, no es lo mismo la teoría decirle, oye, la gentrificación es esto, que ir al barrio Italia, porque ellos palpan lo que es la gentrificación en sí mismo. (30:24) El año pasado me tocó ir a distintos lugares de Santiago, y les pedía ejemplos que trataran de imaginarse un fenómeno asociado a la gentrificación, e inmediatamente lo podían hacer, porque estaban ahí po.(30:42) Profe mire, en un futuro esta cuestión va a pasar, esto va a ocurrir. Aquí van a llegar estas personas, se van a ir estas otras. Aquí donde hay edificios es probable que lleguen otros edificios, los habitantes originales de acá tienen que ser expulsados, va a llegar las inmobiliarias, les van a comprar las casas y van a llegar otros sectores sociales a vivir. Eso es impagable, porque, no sé si has visto esos mapas que uno los encuentra como material educativo donde aparecen ejemplos de gentrificación. Donde muestra un edificio que se está pintando, ya si po. Acá no po, acá es el niño que va a un lugar que está viviendo la Gentrificación, entonces es muy distinto. Entonces claro, si tu me preguntas idealmente como lo evalúo, desde esa experiencia es impagable, es la mejor forma de	Evaluación del Pensamiento Geográfico remite al Terreno Evaluación se relaciona con el aprendizaje Establecimiento educacional potencia la evaluación La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia

	evaluar geografía, y sobre todo este tipo de geografía es a través del terreno, del trabajo de campo.	
CP.M5.E.2.75	J: Los estudiantes en el terreno, ¿qué harían exactamente? (31:53)	
CP.M5.E.2.76	G: Mira, ellos van acompañados de una guía, y en esa guía se van construyendo distintas estaciones (31:58) y depende de lo que tengan que hacer en cada estación, en algunos casos tienen que escribir, en otros tienen que relacionar (32:03) Hemos ido sofisticando el terreno, por ejemplo, ahora los niños van a Peñalolén a estudiar Viviendas Sociales (32:12) y se encuentran con una pobladora, y esta chica les cuenta cómo nace la población, (32:18) cómo la gente se organiza para conseguir una mejor vivienda (32:21) Entonces, la guía tiene distintas partes, por decirlo así, distintos elementos (32:30) y después van a describir lo que nosotros llamamos guetos verticales, o torres de alta densidad (32:37) Entonces describen lo que ahí pasa, ellos describen lo que ven, como que etnografían (32:43) Después van a Villa Portales, donde hacen algo parecido, porque describen y comparan lo que ven en la Villa Portales (32:51) con lo que vieron recién en los yetas verticales, y más encima se entrevistan con un dirigente social, (32:55) con un presidente de Junta de Vecinos, y este presidente les dice cómo se formó la vía, cómo es la vía comunitaria, (33:02) los problemas de seguridad que tienen, entonces claro, todo esto es un privilegio, (33:08) porque yo tengo el tiempo y la hora disponibles para pedirle a una persona que conozco en Peñalolén que lo reciba, (33:18) a esa persona se le paga, lo mismo en la Junta de Vecinos, averigüé, indagué quién era el presidente de la Junta de Vecinos, (33:25) lo llamé, le expliqué, y aceptó conversar con nosotros, entonces, todas esas cosas que parecen simples no son tan simples (33:34) y se pueden hacer en un colegio como el que yo trabajo, porque el colegio tiene los recursos para dármele a mí, (33:39) para que yo tenga el tiempo para organizarlo, y al mismo tiempo los recursos económicos es que es necesario gastar algo de plata (33:49) Ojalá fuera así en todo Chile, ¿verdad? Y ojalá que fuera así también con todos los profesores de Chile (33:56) que tengan interés por enseñar geografía y que entiendan qué tienen que enseñar, (34:00) yo estoy de acuerdo con Marcelo cuando dice que los profesores tienen un problema grave de entender bien (34:06) lo que culturalmente les exige la ciudad. (34:10)	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a un trabajo práctico La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a identificar y relacionar La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la entrevista Establecimiento educativo particular proporciona financiamiento Docentes de HyG menosprecian la Geografía
CP.M5.E.2.77	J: Profesor, última preguntita de esto y con esto terminamos. (34:14) En la evaluación, ¿a cuál de estos tres	

	elementos le prestaría más atención? ¿A conceptos, habilidades o métodos?	
CP.M5.E.2.78	G: Mira, ese es un debate que en el último tiempo yo he tratado de involucrarme harto porque me interesa, (34:31) y a propósito de la Lana, que me parece que vino hace poco a Chile, ¿verdad? (34:35)	
CP.M5.E.2.79	J: Sí, vino hace poco.(34:37)	
CP.M5.E.2.80	G: Y yo la escuché a la Lana y decía algo que yo creo profundamente, (34:40) que no se puede enseñar geografía o cualquier área vinculada con las ciencias sociales sin primero partir por el concepto. (34:48) Entonces, hay una moda, que incluso ella también fue parte en algún momento, yo lo recuerdo, (34:55) que decía que eran las habilidades, y ahora como que toda esa oleada está como revisándose y están diciendo no, (35:02) primero el concepto. Yo siempre creo que es el concepto, siempre.(35:05) Mi experiencia con los docentes me dice que es muy difícil... -Corte de Conexión- (35:19)	Pensamiento Geográfico remite al manejo de conceptos El concepto subordina a la habilidad
CP.M5.E.2.81	J: ¿Aló, profesor? (35:20)) Aló, disculpe, se me cortó un poquito. ¿Me podría repetir lo último que me dijo con respecto a que concepto siempre? (35:33) Usted había escuchado que era la canción y esta ola de que la gente estaba con habilidades, y ahí quedé. (35:39)	
CP.M5.E.2.82	G: Sí, te decía que hubo una oleada muy fuerte y todavía la hay respecto a que las ciencias sociales tienen que desarrollar habilidades.(35:49) Estoy de acuerdo, pero primero tienen que enseñar el concepto. (35:51) Incluso la Lana en alguna época estuvo diciendo eso, ahora volvió, volvió el tema del concepto. (35:57) Entonces, a mí no me cabe ninguna duda que la geografía o cualquier ciencia social necesita del concepto para desarrollar habilidades, (36:04) no al revés.(36:06) Y lo mismo pasa con las metodologías. (36:08) Para que un estudiante entienda qué es la geografía necesita pensar geográficamente. (36:13) Y para pensar geográficamente es necesario que el estudiante domine algunas metodologías que son propias de la geografía.(36:19) Entender que la geografía tiene herramientas propias distintas a la economía y distintas a la historia. (36:25) Que hay elementos que se parecen, eso es innegable, incluso que se prestan. (36:30) Eso enriquece el análisis de cualquier disciplina.(36:34) Pero si el estudiante entiende que la geografía tiene métodos propios, va a ser más fácil que desarrollar habilidades (36:40)	Pensamiento geográfico se piensa desde lo académico Geografía remite a la multidisciplinariedad Pensamiento Geográfico remite a lo académico

	y al mismo tiempo que en la esfera de lo concreto aplique qué conceptos son los propios. (36:50)	
CP.M5.E.2.83	J: Profesor, muchas gracias, se lo agradezco un montón. (36:53)	
CP.M5.E.2.84	G: De nada.(36:54)	
CP.M5.E.2.85	J: Deje de pausar la grabación.	

Anexo L. Entrevista CP.M5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	10-11
Años Último Vínculo Contractual	6
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Colegio Pedro de Valdivia peñalolén
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia, Geografía y Ciencias Sociales del plan común; Electivo Humanista: Geografía. Y Formación ciudadana
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Religión, Coordinadora de facultad humanidades
Institución Formadora	Universidad Diego Portales
Año de Egreso	2013-ener 2014
Grado y Título	Licenciatura en Historia y Licenciatura en Educación. Título: Profesora historia
Especializaciones	Diplomado: Evaluación para el aprendizaje. Didáctica de la Geografía.

N	Entrevista	UMS
CP.M5.E.1.1	J: Y tengo que compartir pantalla. (0:09) ¿Se ve, profesor? (0:11)	
CP.M5.E.1.2	N: Sí. (0:12)	
CP.M5.E.1.3	J: Ya.(0:12) Ya, profesora. Buenos días, mucho gusto. (0:16) Mi nombre es José Reyes, estoy en quinto año de Pedagogía en Historia, en la UMCE, (0:22) y esta es una entrevista en el marco de mi tesis de la evaluación del pensamiento geográfico en aulas de enseñanza media en Santiago de Chile.(0:29) Análisis de los dispositivos evaluativos de geografía de los docentes de Historia y Geografía. (0:35) Primero, profesora, comentarle que esta entrevista tiene cuatro partes principales. (0:40) Antecedentes personales, preguntas generales, situación y preguntas de	

	evaluación.(0:44) La 1 y la 2 son preguntas bien generales, ya, son como, no quiero que se explye tanto, (0:49) es como para conocerla más a usted y su relación con la geografía. (0:53) Mientras que las 3 y la 4 son ya es una situación en la cual, ahí la vamos a ver viendo, (1:00) es una situación en la cual yo quiero que se explye, que explique y todo lo demás. (1:04) ¿Ya?	
CP.M5.E.1.4	N: Ok.(1:06)	
CP.M5.E.1.5	-----	
CP.M5.E.1.6	J: Partamos. Antecedentes personales. (1:08) Profesora, ¿cuál es su nombre? (1:10)	
CP.M5.E.1.7	N: -----.(1:12)	
CP.M5.E.1.8	J: ¿Cuál es su RUT? (1:15)	
CP.M5.E.1.9	N: -----	
CP.M5.E.1.10	J: ¿Cuántos años tiene? Disculpe la pregunta. (1:32)	
CP.M5.E.1.11	N: -----.(1:33)	
CP.M5.E.1.12	J: ¿Cuántos años de experiencia tiene? (1:37)	
CP.M5.E.1.13	N: 10-11. (1:44) Sí, 10-11, por ahí. (1:51)	
CP.M5.E.1.14	J: Ya, bien, ok. ¿Cuántos años ha durado su último contrato? (2:04)	
CP.M5.E.1.15	N: 6. (2:05)	
CP.M5.E.1.16	J: ¿En dónde trabaja actualmente? (2:09)	
CP.M5.E.1.17	N: En el Colegio Pedro de Valdivia, Peñalolén. (2:23)	
CP.M5.E.1.18	J: ¿Qué disciplinas ha ejercido escolarmente hablando? (2:30)	
CP.M5.E.1.19	N: Todas las del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (2:38) La asignatura Plan Común de Historia, en el antiguo currículum el Electivo Humanista, (2:48) en el currículum actual Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, (2:54) y en el tercero y cuarto medio de Educación Ciudadana.(3:02)	
CP.M5.E.1.20	J: ¿Ha hecho a lo largo de su carrera otra disciplina? (3:05) ¿Un taller, alguna academia? (3:09)	
CP.M5.E.1.21	N: Si me ha tocado hacer religión, en otro colegio. (3:17) Ahora igual en el cargo que desempeño, que es la Coordinadora de la Facultad de Humanidades, (3:21) tengo mi cargo en el área de religión también. (3:26) Humanidades Contempla Historia, Filosofía y Religión, (3:31) y la alternativa a religión, porque somos un colegio laico.(3:38)	

CP.M5.E.1.22	J: ¿Dónde estudió pedagogía? (3:41)	
CP.M5.E.1.23	N: En la Diego Portales. (3:45)	
CP.M5.E.1.24	J: ¿Cuándo egresó? ¿Qué año? (3:53)	
CP.M5.E.1.25	N: En 2013, o principio de 2014. (4:00) No recuerdo si fue en diciembre de 2013 o enero de 2014, pero por ahí.(4:15)	
CP.M5.E.1.26	J: ¿Cuál es su grado? (4:06) ¿Cuál es su título exactamente? (4:18)	
CP.M5.E.1.27	N: Yo soy Licenciada en Historia, Licenciada en Educación, (4:25) y Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media. (4:35)	
CP.M5.E.1.28	J: ¿Tiene alguna especialización? ¿Algún magister? (4:39)	
CP.M5.E.1.29	N: Tengo Diplomado. (4:43)	
CP.M5.E.1.30	J: ¿En qué? (4:45)	
CP.M5.E.1.31	N: En Evaluación para el Aprendizaje, (4:49) y actualmente estoy cursando el Diplomado de Geografía de la UMCE.(4:54)	
CP.M5.E.1.32	J: ¡Guau! (4:58) Todo entretenido. (4:59)	
CP.M5.E.1.33	N: Sí, muy buen terreno. (5:02)	
CP.M5.E.1.34	J: Sí, sí, estuvo bueno. Una sorpresa realmente grata haberle encontrado ahí. (5:07) ¡Ya! (5:08) Profesora, sigamos ahora con las preguntas generales. (5:11) Eso era todo de antecedentes personales.(5:14) ¡Ya! (5:16)	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CP.M5.E.1.35	J: Profesora, ¿cuál es su relación con la disciplina geográfica? (5:19) ¿Dónde la aprendió? ¿Le gusta? ¿No le gusta? (5:23)	
CP.M5.E.1.36	N: Bueno, la disciplina geográfica desde mi vida escolar, (5:30) bastante pobre como creo que hasta la actualidad en el sistema educativo chileno. (5:35) Entonces, es como hasta ese entonces la hermana menor de la historia, ¿cierto? (5:41) La ciencia auxiliar. (5:45) Posteriormente en la universidad también, la verdad.(5:48) La formación geográfica fue bien escueta, (5:56) manteniendo un poco, sin declararlo explícitamente, (6:00) pero implícitamente se puede inferir que en el fondo era el complemento de la historia. (6:07) ¿Ya? (6:07) Y después en mi desarrollo laboral, (6:14) empiezo como a generar esta necesidad de complementar esto, (6:20) esta área que sentía, o siento incluso todavía, (6:23) bastante coja en mi formación, (6:24) para poder potenciarlo	La presencia escolar de la Geografía escasea en la historia escolar de los docentes La Historia subordina a la Geografía La presencia de la Geografía escasea en la formación docente

	desde la sala de clases entendiendo (6:30) y posicionándolo como dicen, desde la geografía crítica, ¿ya? (6:34) Entendiendo como la formación ciudadana a partir de la geografía (6:38) y la reflexión geográfica, la justicia socioespacial y socioambiental, obviamente. (6:44) Eso es como lo que me moviliza en la disciplina.(6:51)	Propósito de la geografía remite a la formación ciudadana
CP.M5.E.1.37	J: Ya. (6:52) A su juicio, ¿cuál es la importancia y presencia de la disciplina geográfica (6:56) dentro del currículum de Historia y Geografía del Plan Común o de Formación General? (7:02)	
CP.M5.E.1.38	N: ¿Cuál es la importancia en lo que se declara? (7:05)	
CP.M5.E.1.39	J: Sí. (7:06) ¿Tiene importancia o no tiene importancia? (7:08)	
CP.M5.E.1.40	N: O sea, en lo que se declara, tú lees los planes y programas y claro, está a la par, (7:12) señala la necesidad del pensamiento geográfico, aparece, como te digo, explicitado textual.(7:26) Sin embargo, de esa declaración, que más parece una declaración de principios (7:32) que un hecho concreto, yo creo que hay dos factores que influyen bastante en eso. (7:37) Uno es la lectura curricular que tenemos los docentes. (7:43) Porque si el currículum lo declara tan explícito, (7:46) entonces ¿por qué no lo hacemos nosotros explícito en el aula? (7:48) Yo creo que eso viene desde la formación inicial.(7:51) La mayoría de los docentes que estamos en ejercicio, (7:56) sentimos que nuestra formación histórica es mucho más potente (7:58) o directamente posicionamos la historia por encima de la geografía, (8:01) entonces vamos relegándola siempre a este segundo plano, (8:05) a esta condición de acompañamiento o de complemento. (8:11) Ahora, si bien eso se declara en los propósitos de la asignatura, (8:19) en las habilidades centrales y las habilidades disciplinares de la asignatura de historia, (8:24) luego el desglose curricular la empieza a minimizar, (8:30) dejándola en ciertos niveles como una unidad, (8:36) pero cuando es una unidad, que eso es en octavo básico, (8:41) en cuarto o quinto básico, es una unidad versus otras tres unidades de historia. (8:48) Entonces, en cantidad está en desmedro y en calidad, (8:55) creo que queda en las manos la responsabilidad profesional de cada uno de nosotros.(9:04)	Presencia práctica de la Geografía escasea en en el currículum. Historia subordina a la Geografía Presencia geográfica escasea en la formación docente Presencia práctica de la Geografía escasea en en el currículum. La enseñanza de la Geografía depende de los docentes
CP.M5.E.1.41	J: A su juicio, ¿usted reconoce lo que es el pensamiento geográfico? (9:08) ¿Cómo definiría el pensamiento geográfico? ¿Qué es? (9:16)	
CP.M5.E.1.42	N: Uy... jajaja	

CP.M5.E.1.43	J: Responda con lo que sabe, profe. Esa es la gracia de la entrevista. (9:19)	
CP.M5.E.1.44	N: Ya, bueno, creo que es una respuesta bien amplia, (9:26) y no sé si tenga una respuesta precisa y exacta, (9:30) pero tiene que ver primero con la conciencia de la condición de espacialidad (9:35) que tenemos todos los seres humanos, (9:39) como de entendernos como seres espaciales, (9:42) y cómo este vínculo cotidiano e inalienable que tenemos con el entorno, (9:50) con el espacio geográfico, con el medio natural que nos rodea, (9:55) condiciona todo el resto de las acciones de la vida del ser humano.(10:00) Yo siempre le digo a mis estudiantes, cuando el profesor o la profesora de matemáticas les dice (10:05) como la matemática la necesitan para todo en la vida, (10:08) ya, pero antes de la matemática está la geografía, (10:10) porque absolutamente todo lo que hacemos se desarrolla en un soporte material, (10:15) que es este espacio geográfico en el que habitamos. (10:17) Y las formas en que nos relacionamos, cómo nos conformamos como sociedad, (10:22) van a depender de ese entorno geográfico en el que nos desenvolvemos (10:26) y cómo ese entorno nos va transformando a nosotros, (10:29) pero a su vez nosotros lo vamos transformando el entorno. (10:35) Entonces, con toda esa vuelta, no sé si respondí.(10:38) Jajaj	Pensamiento Geográfico remite a la experiencia en el espacio El pensamiento Geográfico remite a relaciones en el espacio
CP.M5.E.1.45	J: Sí, yo sentí que sí. (10:40)	
CP.M5.E.1.46	N: El Pensamiento Geográfico es la conciencia de la condición de espacialidad (10:44) y la reflexión de las relaciones que se generan entre la interacción del ser humano con el medio. (10:52) Podría ser.(10:52)	Pensamiento Geográfico remite a la experiencia en el espacio
CP.M5.E.1.47	J: Profesora, ¿qué noción tiene de espacio geográfico usted? (11:01) ¿Qué significa? (11:02)	
CP.M5.E.1.48	N: ¿Noción? (11:03)	
CP.M5.E.1.49	J: O sea, ¿qué noción tiene? ¿Qué es el espacio geográfico según usted? (11:08)	
CP.M5.E.1.50	N: El espacio geográfico es, como te decía recién, el soporte material de la vida, (11:18) de la vida misma, del ser humano. (11:24) Es como el resultado de la ecuación o de la suma de ser humano y naturaleza.(11:31) Esa interacción nos genera este... como soporte de la vida, que es el espacio geográfico. (11:41)	Espacio Geográfico remite a la relación Humano medio
CP.M5.E.1.51	J: Genial. (11:42) Y última preguntita de esta sección.(11:44) ¿Reconoce alguna diferencia entre el pensamiento espacial y el pensamiento geográfico? (11:53)	

CP.M5.E.1.52	N: Creo, José, sin estar segura de si está correcto o no, (11:56) pero creo que cuando hablamos del pensamiento espacial es como esta noción mucho más amplia (12:00) que te he mencionado recién, como del sentido de la espacialidad. (12:05) El pensamiento geográfico ya tiene ciertos matices más específicos y más disciplinares, (12:10) como hablar de categorías de análisis de la geografía y poder quizás... (12:16) Porque al final el espacio geográfico es todo, entonces es demasiado amplio. (12:20) Como una disciplina lo analiza todo, lo estudia todo.(12:23) Entonces vamos categorizando y señalando los matices, (12:28) las diferencias de lo que va a ser, no sé, el lugar, del paisaje, el territorio, (12:34) con su respectivo sentido de pertenencia o identidad que genera en los grupos humanos. (12:42) Por ahí. (12:43)	Pensamiento Geográfico remite al conocimiento académico
Situación		
CP.M5.E.1.53	J: Ya.(12:43) Y la diferencia. (12:47) Ya. (12:47) Listo, profe.Muchas gracias. (12:49) Terminamos la parte de preguntas generales.y ahora es donde yo le hago una pregunta a usted. (12:53) Así como para un poquito interactuar en la entrevista.(12:56) Que es en el sentido de que la situación, yo puedo proponer dos. (12:59) Usted tiene que escoger una de estas. (13:02) O nos vamos hacia el electivo de Geografía o nos vamos a Formación Ciudadana Cuarto Medio.(13:07) ¿A cuál le gustaría a usted? (13:08)	
CP.M5.E.1.54	N: El electivo. (13:10)	
CP.M5.E.1.55	J: Ya, Geografía. Perfecto.(13:12) En ese caso, la situación es la siguiente. (13:14) Recuerde, aquí yo sí quiero que se explaye más. (13:17) Este es también parte del grueso de la entrevista.(13:21) Si usted tuviera que realizar una clase de Geografía, (13:23) Una clase, ojito. (13:25) En la escuela donde usted trabaja actualmente. (13:28) En su contexto.(13:30) En el siguiente objetivo de aprendizaje de tercero medio. (13:32) O del electivo. (13:34) Explicar el espacio geográfico como una construcción social.(13:37) Producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio. (13:40) Que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. (13:44) La pregunta es.(13:45) ¿Cómo enfrentaría esta clase? (13:47) ¿Con qué hecho o acontecimiento usted problematizaría este objetivo? (13:56)	
CP.M5.E.1.56	N: Ya, vamos viendo. (13:58) Primero, para problematizar el objetivo. (14:01) Partiría como desglosando conceptos.(14:05) Y lo haría de atrás hacia adelante. (14:07) Desde creo lo más general. (14:09) Que son las dimensiones de la vida en	

	sociedad.(14:11) Entonces partiría tanteando. (14:12) Y si no, explicando cuáles son estas dimensiones en la vida en sociedad. (14:17) Para que los estudiantes puedan entender que al final.(14:18) Todo lo que hacemos las personas. (14:20) También, al igual que el espacio geográfico. (14:22) Es algo demasiado amplio y extenso.(14:23) Lo vamos a categorizar. (14:25) Vamos a hablar del ámbito político, social, económico, cultural. (14:29) Y también el ámbito geográfico.(14:30) Entonces ahí. (14:34) Partiría problematizando con un ejemplo muy cotidiano. (14:37) Insisto, todavía en la dimensión de la vida en sociedad.(14:40) ¿Cómo lo haría? (14:41) Por ejemplo, les diría una acción que realicen ellos. (14:44) Venir al colegio. (14:46) Entonces les podría preguntar.(14:47) Si esta acción. (14:49) ¿De cuál de estas dimensiones de la vida en sociedad? (14:52) ¿A cuál de estas dimensiones corresponde? (14:57) Idealmente me tendrían que responder que a la cultural. (15:01) Porque uno a la escuela asiste a aprender.(15:03) Pero también me podrían decir que es social. (15:06) Porque quizás para ellos. (15:08) El aprendizaje no es su prioridad.(15:10) Sino las relaciones sociales. (15:11) Ver a sus amigos. (15:14) Tener interacciones con otras personas.(15:19) Podríamos quizás ahondar en que... Podría estar en la dimensión económica. (15:24) En mi contexto. (15:25) Porque es un colegio particular.(15:27) Nosotros venimos a este colegio. (15:28) Que nuestras familias deciden pagar. (15:30) Y no vamos al colegio municipal.(15:32) Que nos queda cerca de la casa. (15:35) O político. (15:36) Porque podrían decir que la educación es un derecho.(15:39) Que lo tiene que garantizar el Estado. (15:41) Todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país etc. (15:43) Y podríamos ir viendo finamente.(15:47) en la categoría de geografía. (15:51) Decir por qué vienen a este colegio. (15:53) Y no al Pedro de Valdivia también que es de la misma red, pero que queda en Las Condes. (15:58) Me van a decir.(15:59) Porque les queda cerca. (16:01) Llegan caminando, que sé yo. (16:03) Entonces de ahí llegar a la conclusión.(16:05) Que todo lo que hacemos los seres humanos. (16:08) Probablemente va a tener de todos los matices. (16:11) De estos ámbitos o dimensiones de la vida en sociedad.(16:13) Pero siempre vamos a tener que analizar. (16:15) Y pensar críticamente cuál es el que prevalece. (16:17) O cuál es el que está por encima de los otros.(16:21) Y luego de eso. (16:22) Teniendo eso claro. (16:27) Me saltaría al concepto de espacio geográfico.(16:31) Construir colectivamente quizás. (16:33) Lo que es el espacio geográfico. (16:35) Y ahí lo haría.(16:36) Con esta ecuación matemática muy simple. (16:39) Como naturaleza, Ser humano, Igual, Geografía o espacio geográfico. (16:50) Una construcción social.(16:52) Producto de las interacciones entre los grupos humanos. (16:55) Y el medio. (16:56) Y ahí quizás podría empezar a cuestionar.(17:00) Si el	La enseñanza de la Geografía se asocia a distintas disciplinas La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado La enseñanza de la Geografía se asocia a distintas disciplinas La enseñanza de la Geografía se asocia al análisis La enseñanza de la geografía se estructura según concepto
--	---	---

	espacio geográfico. (17:05) Es una construcción social. (17:07) Sobre el medio.(17:08) O es el medio el que va construyendo y condicionando las conductas sociales. (17:13) Por ejemplo.(17:14) Pensaría en imágenes de culturas precolombinas. (17:17) Los cultivos de las grandes civilizaciones. (17:20) De la América precolombina.(17:22) Pondría imágenes de chinampas quizás. (17:25) De terrazas de cultivo inca. (17:29) O del sistema de tal y rosa maya.(17:32) Y ahí les pediría que ellos digan. (17:34) Si es el ser humano quien está. (17:38) Transformando el medio.(17:39) O es el medio el que obliga al ser humano. (17:41) A tener que adaptarse. (17:43) Y buscar la forma de poder.(17:46) Habitarlo. (17:47) Y poder. (17:51) Rescatar de ahí.(17:52) Lo que se necesita para la vida. (18:01) Después de esa reflexión. (18:04) Cambiaría la imagen.(18:05) De estas culturas precolombinas. (18:08) A unas imágenes de, no sé Campos Frutícolas. (18:14) De producción. (18:16) A gran escala.(18:17) De alguna transnacional. (18:19) Que se encuentra en el territorio nacional. (18:22) Y para seguir.(18:26) Problematizando. (18:28) Quizás pondría estas típicas imágenes. (18:30) De temporeros o temporeras.(18:31) Vestidos casi como astronautas. (18:34) Fumigando. (18:35) O aplicando algún tipo de.(18:38) Químico. (18:40) A los cultivos. (18:42) Y ahí seguir problematizando.(18:43) Entonces, cómo esta relación. (18:45) Entre el ser humano y el medio. (18:47) Se ha ido transformando.(18:49) Y ahí problematizarlo desde. (18:52) Decisiones políticas. (18:53) Económicas.(18:55) Y sociales obviamente que engloba todo esto. (19:00)	La enseñanza de la Geografía remite a temporalidad histórica La enseñanza de la Geografía utiliza recursos visuales La enseñanza de la Geografía remite a temporalidad histórica La enseñanza de la Geografía se asocia a problemáticas medioambientales
CP.M5.E.1.57	J: Genial. (19:02) Aparte de.(19:03) Como usted había dicho. (19:05) Aparte de las imágenes de culturas precolombinas. (19:07) O las imágenes de campos frutícolas.(19:09) A gran escala de transnacionales. (19:11) ¿Usaría algún otro recurso? (19:13) Sea visual o audiovisual. (19:14)	
CP.M5.E.1.58	N: Porque la pregunta inicial. (19:23) Era como problematizar este objetivo. (19:25) ¿Cierto?	
CP.M5.E.1.59	J: Claro.	
CP.M5.E.1.60	Mira, si vamos como en este mismo orden.(19:33) Que después de. (19:35) Analizar las dimensiones de la vida. (19:36) De la sociedad.(19:37) Después de explicar cómo el ser humano. (19:38) Interactúa con el entorno natural. (19:41) Y pasar desde esta relación.(19:43) Con la naturaleza de las culturas precolombinas. (19:45) Al modelo económico actual. (19:48) Quizás también podría.(19:49) Complementarlo con un material audiovisual. (19:51) De algún. (19:53) De alguna ONG.(19:55) O testimonios de defensores de la tierra. (19:59) Para señalar.	

	(20:00) Como la visión.(20:02) Desde los propios actores. (20:03) De los habitantes de estos territorios. (20:06) Invasidos por la.(20:09) La agroindustria. (20:12) O algún tipo de. (20:15) No necesariamente la agroindustria.(20:16) No sé. (20:16) Algún tipo de. (20:19) De rubro.(20:22) Extractivista. (20:23) De gran impacto. (20:24) La minería, por ejemplo, en Chile.(20:26) Podría ser un ejemplo también. (20:29) Y relatos de las comunidades. (20:30) Cómo les afecta.(20:32) En. (20:34) La escasez hídricas. (20:37) O en.(20:39) La. (20:40) El garantizar. (20:42) Los recursos naturales para las generaciones futuras.(20:44) Entonces quizás llegaría después hasta. (20:47) El. (20:47) Hablar y pensar en modelos de desarrollo.(20:50) Y hablar de la importancia de la sustentabilidad. (20:52) Y cómo. (20:55) Señalar.(20:56) O llevar a nuestros estudiantes. (20:57) A reflexionar. (20:59) Pero no sólo como.(21:00) Espectadores y decir como. (21:02) Que terrible. (21:02) Sino como llevarlos a cuestionarse a ellos como ciudadanos.(21:05) O ciudadanas. (21:06) Y sobre todo. (21:08) Como consumidoras y consumidores.(21:12) Cuánto. (21:13) Cuánto parte del problema somos. (21:15) Ya.(21:16) Comparte de este modelo de desarrollo. (21:19) No sustentable. (21:21) Que prioriza el crecimiento económico.(21:22) En desmedro del desarrollo social. (21:24) De cuidado medioambiental. (21:26) Y luego como.(21:28) Reflexionar para potenciar la acción. (21:31) Ok. (21:31) Hay un problema muy grande.(21:34) Está aquí. (21:35) Enfrente de nuestras narices. (21:37) Esperamos que otros se hagan cargo.(21:39) O también asumimos las responsabilidades que aquí nos competen. (21:44)	La enseñanza de la Geografía remite a problemáticas territoriales La enseñanza de la Geografía remite a problemáticas medioambientales El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a la formación de ciudadanos La enseñanza de la Geografía remite a la reflexión
CP.M5.E.1.61	J: Última pregunta de esta sección. (21:46) Profesora.(21:47) ¿Cuáles creen que serían los principales obstáculos que tendría que afrontar para realizar esta clase? (21:52) Pueden ser tanto del contexto.... conocimientos previos...	
CP.M5.E.1.62	N: Yo creo que conocimientos previos. (22:02) No se nos vuelve. (22:04) Tan complejo.(22:06) Porque ya para tercero medio. (22:07) Hablar de este tipo de temas. (22:10) Son casi como de sentido común.(22:12) O sea es fácil llegar a estas reflexiones. (22:14) Sin embargo una complicación. (22:16) Yo creo que tiene que ver con el.(22:20) El neoliberalismo arraigado. (22:22) En el ADN. (22:24) De la población chilena.(22:26) De este. (22:27) Cuando te cuestionas. (22:29) Tu modelo de consumo.(22:31) En el fondo incomoda. (22:33) Porque en el contexto. (22:35) Al menos en el que yo trabajo.(22:36) Igual me atrevería a decir. (22:37) Como en el contexto chileno en general. (22:39) A las personas les gusta consumir.(22:41) Les gusta comprar. (22:43) Les gusta. (22:46) Tener.(22:47) Sin mayor. (22:49) Reflexión o responsabilidad. (22:51) De la generación de	Problemática se asocia al modelo de consumo

	residuos.(22:52) De la huella de carbono que vas dejando atrás. (22:56) Y aquí bueno. (22:58) Siento que igual nos vamos un poco.(23:01) Del concepto. (23:02) El concepto espacio geográfico. (23:04) Como tal.(23:05) Pero creo que sensibilizar. (23:07) Desde el cuestionamiento. (23:10) Y la importancia de la sustentabilidad.(23:12) Es la forma de generar. un mayor vínculo con el contenido. (23:17) Y como hacernos responsables del espacio geográfico finalmente también. (23:22) Como esta idea más amplia.(23:25) De pensar en el bien común. (23:27) No solo en mi metro cuadrado. (23:29) Lo que yo quiero.(23:29) Lo que me importa. (23:30) Lo que me interesa. (23:37)	La enseñanza de la geografía remite a problemas medioambientales La enseñanza de la Geografía remite a lo actitudinal
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CP.M5.E.1.63	<i>J: Muchas gracias.(23:38) Pasamos a la última parte. (23:40) En estos diez minutos que nos quedan. (23:42) Casi once minutos que nos quedan.(23:44) Que sería ya la parte de. (23:46) Las preguntas de evaluación. (23:50) Primero que todo comentarle.(23:52) Que el ministerio de educación. (23:53) Dentro de los elementos que tenemos que desarrollar. (23:56) Como profesores de historia y geografía.(23:58) Y también el lectivo de geografía. (24:00) Nos pide desarrollar el pensamiento geográfico. (24:03) Este término.(24:04) Académicamente hablando. (24:05) Está sumamente cuestionado. (24:06) Porque es muy amplio.(24:08) Es entonces en el cual. (24:10) Tanto el ministerio de educación. (24:11) Si bien propone su propia definición.(24:15) También propone que el profesor. (24:16) También haga su intervención. (24:18) Y la mejor forma de hacer esta intervención.(24:20) Creemos en esta investigación. (24:21) Es a través de la siguiente definición. (24:23) El pensamiento geográfico es.(24:25) Un conjunto de conceptos, habilidades y métodos. (24:29) Pertenecientes a la disciplina de la geografía. (24:31) Desde el cual razona.(24:32) Alguien que hace geografía. (24:34) Si en esta clase. (24:36) Que usted acaba de formar.(24:37) Nosotros tuviéramos que desarrollar. (24:39) Ahora el pensamiento geográfico. (24:42) Tuviéramos que en general desarrollarlo.(24:43) En torno a esta definición. (24:46) ¿Qué conceptos desarrollaría usted dentro de su clase? Puede repetir. (24:54) Incluso contenido que había dicho anteriormente.</i>	
CP.M5.E.1.64	N: Yo creo que ahora le daría un giro. (25:01) Más disciplinar. (25:04) Menos medio ambiental.(25:06) Me quedaría. (25:07) Con esta lógica. (25:08) Del espacio geográfico.(25:10) Como el	La enseñanza del Pensamiento Geográfico

	todo. (25:13) Buscaría. (25:15) Trabajar con las categorías de análisis.(25:17) De la geografía. (25:19) Entonces. (25:21) Ya he explicado.(25:23) Que la vida en sociedad. (25:24) Todo lo que hacemos los seres humanos. (25:26) Lo categorizamos.(25:27) Yo siempre digo a mis estudiantes. (25:28) Cuando hablo de categorías de análisis. (25:30) Esto es lo mismo que tu clóset.(25:31) ¿Para qué tienes cajones? (25:33) Si tienes un gran bulto con calcetines, sostenes, poleras (25:36) Es muy difícil. (25:38) Lo mismo pasa con las disciplinas.(25:40) Necesitamos categorizar y que en un lado esté todo lo similar, a todo lo con ciertas características.(25:47) Entonces. (25:48) Si ya sabemos que la vida en sociedad. (25:50) Tiene estas categorías que mencionamos anteriormente.(25:52) Lo mismo va a pasar con el espacio geográfico. (25:55) Necesitamos poder ordenar un poco las relaciones.(25:58) Que el ser humano genera. (26:00) En este soporte material que es la naturaleza.(26:03) Y lo vamos a dividir. (26:06) Trataría. (26:07) Yo creo que si bien en la geografía no es posible.(26:10) Ordenar. (26:11) De lo más macro a lo micro. (26:13) Estas categorías de análisis.(26:15) Si creo que se puede. (26:17) En cierta manera. (26:18) Cuando hablamos.(26:19) De medio ambiente. (26:20) O ambiente. (26:22) Que es una categoría que nos habla.(26:24) De la naturaleza en sí misma. (26:27) Como el soporte. (26:28) De la vida humana.(26:31) Después hablaría. (26:32) Como el concepto de región. (26:34) Que en sí es otra forma.(26:36) De categorizar elementos comunes. (26:38) De las sociedades. (26:39) O de las características físicas.(26:41) De los territorios. (26:43) Entonces pondría ejemplos de regiones. (26:45) El mundo quizás lo podemos dividir.(26:46) En regiones. (26:49) Regiones por religión. (26:51) Culturales.(26:52) Regiones por lengua. (26:53) Regiones por clima etc. Luego.(26:58) Hablaría del paisaje. (27:00) Quizás para explicar. (27:02)Cuál es la.(27:04) La manera. (27:05) En que vamos a utilizar, desde la geografía, el concepto Paisaje. (27:09) Porque en el día a día. (27:11) Todos hablamos del paisaje.(27:12) Y lo utilizamos como un concepto muy común. (27:15) Muy cotidiano. (27:16) Pero obviamente cuando le damos esta vuelta.(27:18) Desde la disciplina geográfica. (27:20) Adquiere como otro matiz. (27:22) Y un matiz.(27:24) También bien. (27:26) Con ciertos rasgos comunes. (27:28) Con el concepto de Lugar.(27:29) O con la categoría de Lugar. (27:31) Entonces iría como. (27:33) Medio ambiente.(27:34) Región. (27:35) Paisaje. (27:36) Lugar.(27:38) Y territorio. (27:40) ¿Ya? (27:41) Y también entendiendo que el territorio puede ser muy micro. (27:44) O también más extenso.(27:46) O sea. (27:48) Creo que cuando hablo del concepto Territorio. (27:50) Siempre parto con la lógica de que nuestro cuerpo.(27:52) Es nuestro territorio más próximo. (27:54) Luego hablamos como de la pieza. (27:57) Y yo les digo.(27:58)	remite a conceptos académico La enseñanza del Pensamiento geográfico se estructura en conceptos La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a problemáticas del Medioambiente La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante
--	--	---

	¿Por qué la pieza es tuya? (28:00) ¿Pagas tú el dividendo? (28:01) ¿Pagas tú el arrendo de tu casa? (28:02) No, no, en realidad no. (28:04) No me pertenece. (28:04) Ok, pero te apropias de ese espacio.(28:06) Lo haces tú y lo sientes. (28:10) Representa tu identidad. (28:11) Luego nos vamos al colegio.(28:13) Si usted pasa por afuera con un familiar. (28:14) Le dice. (28:15) Mira ese es mi colegio.(28:17) Y lo mismo. (28:17) ¿Es tuyo? (28:18) ¿Eres el dueño de este terreno? (28:20) ¿Eres tú? (28:22) No, no, en realidad no. (28:25) Pero paso ahí.(28:26) Cinco días a la semana. (28:27) Ocho días al día. (28:29) O sea, ocho horas al día.(28:32) Y luego. (28:33) También siempre. (28:36) Ampliándolo aún más.(28:38) Porque en ciertas avenidas. (28:39) O calles. (28:40) Los postes de la luz.(28:42) Están pistados blanco con negro. (28:43) En otros rojos con azul. (28:45) Territorios también desde la identidad futbolística.(28:47) Creo que. (28:49) Desde ahí. (28:51) Trataría de realizar mi clase.(28:53) Buscando fomentar y desarrollar el pensamiento geográfico. (28:57) Explicándoles que la geografía. (28:58) Finalmente es esta disciplina que estudia.(29:00) Que abarca absolutamente todo lo que hacemos los seres humanos. (29:04) Y para poder hacerlo. (29:05) Tienen que tener estas categorías.(29:07) Que nos permiten ir. (29:09) Como juntando. (29:11) O seccionando.(29:14) Los elementos que la componen. (29:17)	La enseñanza del pensamiento Geográfico remite a conceptos
CP.M5.E.1.65	<i>J: Ahora. (29:18) Pasando a la evaluación.(29:20) Si usted tuviera que evaluar. (29:23) El desarrollo del pensamiento geográfico. (29:27) Con lo trabajado en su clase.(29:29)</i> ¿Cómo evaluaría? el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes, de la clase que usted me acaba de decir? (29:41)	
CP.M5.E.1.66	N: De esa clase.(29:43) Les pediría la narración. (29:46) De una anécdota. (29:48) Personal.(29:49) De alguna historia. (29:52) Personal. (29:53) Que dé cuenta.(29:54) De su condición de espacialidad. (29:56) Y que utilice al menos. (29:58) No sé.(29:58) Tres de estos conceptos geográficos. (30:01) Pero aplicados correctamente. (30:04) Que cuente el viaje de las vacaciones.(30:07) Del verano. (30:08) O un día común y corriente. (30:10) En su día cotidiano.(30:12) Donde se levanta bien al colegio. (30:13) Pero que en esa	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al manejo de Conceptos

	narración. (30:14) Pueda incorporar.(30:16) Adecuadamente, a lo menos tres de estas categorías.	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiantado
CP.M5.E.1.67	<i>J: Si yo le tuviera que hacer la pregunta. (30:28) Esta evaluación que usted me acaba de realizar. (30:31) Usted.(30:32)</i> Entre los conceptos, habilidades o métodos. (30:35) ¿Cuál le prestaría mayor atención? (30:39) <i>Así como. (30:40) ¿Cuál le prestaría mayor atención? (30:42) A la hora de evaluar este pensamiento geográfico.(30:46)</i>	
CP.M5.E.1.68	N: Yo creo que las habilidades. (30:48) Porque si bien son los conceptos los que van a sustentar. (30:50) Esta evaluación.(30:52) No hay concepto por sí solo. (30:53) Sino la habilidad de poder. (30:57) Insertarlo.(30:59) En una. (31:01) Quizás desarrollar la habilidad. (31:02) De poder explicar.(31:04) O poder. (31:06) Contextualizar en diferentes situaciones. (31:08) El concepto aprendido.(31:17)	El pensamiento Geográfico remite a herramientas
CP.M5.E.1.69	J: ¿Qué metodología de evaluación. (31:19) Sería esta específicamente? (31:21) ¿Usaría a lo mejor alguna rúbrica? (31:23) ¿Alguna pauta de cotejo? (31:24) ¿O lo haría simplemente con revisarlo?	
CP.M5.E.1.70	N: Yo creo que una escala de apreciación. (31:33) La verdad. (31:34) Como el criterio.(31:36) Si utiliza. (31:37) Los conceptos. (31:40) La cantidad que se le solicitan.(31:42) Si el relato da cuenta. (31:44) De la condición de espacialidad. (31:46) Para cada uno de los conceptos.(31:48) Si está. (31:51) Aplicado. (31:52) Correctamente.(31:53) Dentro del relato. (31:54) Y desde su significado. (31:56) Como categoría de análisis.(32:00) De la disciplina geográfica. (32:05)	La evaluación remite a calificación - puntaje
CP.M5.E.1.71	<i>J: Y última preguntita. (32:07) Para ir acabando.(32:11) Dentro de esta evaluación. (32:12) Los estudiantes. (32:14) Como usted se lo imagina.(32:15) ¿Los estudiantes usarían mapas? (32:18)</i> ¿Usarían citas textuales? (32:20) ¿Fotografías? (32:21) ¿O simplemente sería la redacción? (32:23) De los estudiantes. (32:24) De esa historia personal que ellos cuentan. (32:27)	
CP.M5.E.1.72	N: Creo que sería solo una redacción.(32:29) Ya. (32:33) Ahora, si lo queremos complejizar aún más. (32:34) Claro, podríamos pedir el respaldo de una imagen.(32:37) Que nos permita como. (32:39) Extraer de ella. (32:41) O evidenciar en esta imagen.(32:43) No sé, fotografía. (32:44) Como estamos buscando. (32:48) La narración.(32:49) De alguna anécdota	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico.

	personal. (32:51) De alguna imagen. (32:53) O foto que nos muestre.(32:55) Algunos de estos elementos. (33:00) Conceptos.	
--	---	--

Anexo M. Entrevista CP.m5.E.2

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha:

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	4
Años Último Vínculo Contractual	0
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Saint George College
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia, Ciencias sociales.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	No
Institución Formadora	UC
Año de Egreso	2019
Grado y Título	Licenciatura en Historia y Programa de Formación pedagógica
Especializaciones	Master en investigación en educación con especialidad en ciencias sociales

N	Entrevista	UMS
CP.m5.E.2.1	J: Y voy a compartir pantalla. (0:08) ¿Se ve, profesor? (0:11)	
CP.m5.E.2.2	JP: Se ve, sí, sí, sí. Perfecto	
CP.m5.E.2.3	J: ¿Estoy grabando? A ver si estoy grabando. (0:16) Ya, profesor. Primero que todo, también agradecerle y comentarle, mi nombre es (0:21) José Reyes Guerra, y esta es parte de una entrevista que estoy haciendo para mi (0:24) tesis de la evaluación del pensamiento geográfico en aulas de enseñanza media en (0:28) Santiago de Chile, análisis dispositivo evaluativo de geografía de los docentes (0:32) de historia y geografía. En este caso, usted trabajó en el Saint George hace 1 o 2 años, ¿o no? (0:41)	
CP.m5.E.2.4	JP: Hasta el año pasado, sí. Hasta mediados del 2024.	

CP.m5.E.2.5	J: Genial. Entonces me sirve, por así decirlo, (0:47) poder entrevistarle porque cabe justo dentro de la muestra, que ya se la voy a (0:51) contar... Entonces, profesor, dentro de todo, esta entrevista consta de cuatro partes. (0:58) Antecedentes personales, cosas muy generales de usted, preguntas generales (1:02) que son como su relación con la geografía, donde aprendió, todo eso, una (1:07) situación, que es la tercera parte, y finalmente las preguntas de evaluación.(1:11) ¿Queda claro? En la primera y en la segunda parte no quiero respuestas tan (1:17) específicas, sino que son como preguntas bien generales, como cuál es su nombre, etc. (1:24)	
CP.m5.E.2.6	-----	
CP.m5.E.2.7	J: Entonces, profesor, ¿cuál es su nombre?	
CP.m5.E.2.8	JP: -----	
CP.m5.E.2.9	J: ¿Cuál es su rut? (1:43)	
CP.m5.E.2.10	JP: -----	
CP.m5.E.2.11	J: ¿Cuántos años tiene? (1:58)	
CP.m5.E.2.12	JP: -----	
CP.m5.E.2.13	J: ¿Cuántos años de experiencia tiene? (2:04)	
CP.m5.E.2.14	JP: Cinco años, diría, sí. (2:10)	
CP.m5.E.2.15	J: ¿En este caso usted está trabajando actualmente como docente? (2:14)	
CP.m5.E.2.16	JP: No, actualmente no.	
CP.m5.E.2.17	J: ¿Cuál fue la última escuela en donde trabajó? (2:22)	
CP.m5.E.2.18	JP: Como profesor, St. George's College. (2:30)	
CP.m5.E.2.19	J: ¿Qué disciplinas escolares ejercía? (2:35)	
CP.m5.E.2.20	JP: Bueno, Historia, Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Ciencias Sociales. (2:44)	
CP.m5.E.2.21	J: ¿Había algún electivo o algo dentro del colegio que ejerciera, o a lo mejor una (2:49) academia, un taller?	
CP.m5.E.2.22	JP: No, no.	
CP.m5.E.2.23	J: ¿Dónde estudió en su institución formadora como docente? (2:59)	
CP.m5.E.2.24	JP: En la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciatura y Pedagogía. (3:09)	
CP.m5.E.2.25	J: ¿Estudió licenciatura en Historia y después? (3:13)	

CP.m5.E.2.26	JP: Licenciatura en Historia y después hice lo que se llama el PFP, el Programa de Formación Pedagógica.	
CP.m5.E.2.27	J: ¿Qué año egresó? (3:26)	
CP.m5.E.2.28	JP: El 2019, y el 2020 comencé a trabajar. (3:34)	
CP.m5.E.2.29	J: Eso sería todo por antecedentes personales, y ahora vamos a las preguntas generales. (3:41) Ah, mentira, me faltó algo. ¿Profesor tiene alguna especialización? ¿Magíster, Diplomado? (3:47)	
CP.m5.E.2.30	JP: Sí, tengo un máster en Investigación en Educación con especialidad didáctica de las Ciencias Sociales. (4:02)	
CP.m5.E.2.31	J: Ahora sí. Profesor, preguntas generales.	

Preguntas Generales

N	Entrevista	UMS
CP.m5.E.2.32	J: Profesor, ¿cuál es su relación con la disciplina geográfica? ¿Dónde la aprendió? ¿Le gusta? ¿No le gusta? (4:23)	
CP.m5.E.2.33	JP: Bueno, aquí voy a hablar, así que vamos conversándonos. (4:28) Mira, es una gran pregunta. De hecho, yo tomé un poco un tema similar para mi investigación de máster, (4:38) que tenía que ver justamente, que partía un poco del problema que yo visualizaba respecto a mi formación como docente. (4:46) Yo te contaba que estudié Licenciatura en Historia, y después hice la Pedagogía, (4:51) y yo en el programa de Formación Pedagógica no recibí formaciones didácticas de la geografía. (4:56) De hecho, mi relación con la geografía fue más... Yo te diría que se inicia un poco incluso cuando joven, (5:04) cuando era adolescente, digamos, y que tuve la suerte de tener un profesor en el colegio que nos sacaba salidas de terreno. (5:10) Recuerdo haber ido a la ballenera de Quintay, por ejemplo, a analizar los suelos de la cordillera de la costa, (5:18) más o menos en la quinta región, de cómo esos suelos se habían degradado, por ejemplo, por la industria forestal. (5:24) O cómo la ballenera de Quintay, que ya no recuerdo bien en qué década específicamente, (5:30) se masificó la caza de ballenas, y que ya desaparecieron de toda esa zona costera. (5:36) Bueno, eso, que lo viví a los 15, 16 años, me acercaron un poco a la geografía. (5:40) Entender que el espacio era un elemento trascendental en la vida humana, (5:45) y que reflejaba también muchos problemas, conflictos y cambios sociales o cambios históricos al mismo tiempo. (5:54) Y luego en la universidad, si bien a mí me gustaba la historia, siempre tuve algún vínculo, (5:59) muy desde afuera, muy ajeno, pero porque también	La presencia de la Geografía escasea en la formación docente La enseñanza escolar de la geografía se estructura según problemas medioambientales.

	siempre me ha gustado la vida un poco fuera del entorno. (6:09) Yo tenía esta percepción en la universidad muy de la geografía, que significa el terreno, (6:14) el terreno hacia la cordillera, el terreno hacia diversos espacios geográficos, saliendo un poquito de la ciudad. (6:24) Y por ahí yo tomé algunos cursos de geografía en mi formación como licenciado en historia, (6:29) mis opcionales, por ejemplo, fueron geografía regional, fueron historia ambiental, (6:36) tuve obviamente un curso de geografía humana, pero mi formación académica fue bastante pobre y limitada (6:42) en lo que respecta a la geografía. (6:44) Por eso te digo que mi acercamiento fue más algo personal, algo que a mí me llamaba la atención, (6:51) pero que lo miraba muy desde lejos. Me acuerdo en la carrera de historia haber leído, no sé, (6:56) por ejemplo, el Mediterráneo de Braudel, que él mismo habla de una geografía muy <i>sui generis</i>, (7:02) más bien una cuestión descriptiva del paisaje, que es muy propio de la Escuela Regional de Geografía en realidad. (7:08) Bueno, a mí me gustaba, me inició como un poco atraído por eso. (7:13) Luego, posteriormente, ya ejerciendo la docencia, es que me empecé a dar cuenta que tenía deficiencia (7:21) en cómo se abordaba la geografía, que tenía también cuestionamiento respecto a cómo el currículum (7:26) presentaba la geografía. (7:29) Que también yo percibía que mis propios estudiantes, la asignatura de geografía, (7:34) perdón, las unidades de aprendizaje directamente de geografía no eran necesariamente las más atractivas, (7:39) y ahí un poco le fui dando vueltas. Bueno, ¿cómo lo hacemos? ¿Qué es lo que podemos problematizar (7:43) a partir de la geografía? ¿Cómo podemos llevar adelante una clase, una propuesta didáctica (7:48) que tenga más sentido? que se me hacía más fácil hacerlo en historia, digamos, (7:55) problematizar, abordar problemas sociales relevantes. Bueno, ¿cómo lo hago desde la geografía? (7:59) Y ahí un poco, yo creo que los años de experiencia, la conversación con mis propios colegas también, (8:04) en fin, me fue ayudando a llevar adelante una práctica que tuviese más sentido, (8:09) que tuviese como el foco puesto en una enseñanza más bien situada. (8:16) Por ahí un poco diría que va mi respuesta, toda mi relación con la geografía, (8:24) pero vuelvo a lo que te comentaba al inicio, el tema que yo escogí, (8:31) mi tesis de investigación de máster tiene que ver también con el pensamiento geográfico (8:36) y la enseñanza de la geografía. (8:41)	La presencia de la Geografía en la formación docente remite al Terreno La presencia de la Geografía académica escasea en la formación docente La formación geográfica docente se adscribe al docente en formación La presencia curricular de la geografía remite a conceptos La enseñanza de la geografía se estructura con la problematización La enseñanza del pensamiento geográfico depende del docente La enseñanza de la Geografía remite al contexto
CP.m5.E.2.34	<i>J: Y en este caso, usted me comentaba que usted buscaba implementar esta geografía (8:47) como problema socialmente relevante, ¿no? (8:50)</i>	

CP.m5.E.2.35	JP: Sí, sí, sí. (8:52)	
CP.m5.E.2.36	J: En este caso, ¿el St. George, o la institución St. George, propiciaba eso?	
CP.m5.E.2.37	JP: Sí.	
CP.m5.E.2.38	J: <i>¿Cómo lo hacían? (9:11)</i>	
CP.m5.E.2.39	JP: Mira... Sí, yo tuve la oportunidad... Nosotros como área, como equipo, compartíamos una visión en torno a la enseñanza de las ciencias sociales. (9:43) Esa es la visión con la cual, de hecho, yo entro a trabajar en el colegio (9:46) y me doy cuenta que este equipo la tenía muy bien establecida, muy sólida. (9:51) Que había un espacio que el colegio había permitido dar, (9:55) que no suele darse en todos los contextos educativos. (10:00) Por lo general, y diría que nunca me pasó, (10:08) la geografía, si bien permite abordar temas controversiales, (10:12) como por ejemplo la desigualdad o la segregación socioespacial, (10:15) no son los temas que generan tampoco mayor problema o mayor tensión. (10:20) Eso se combina también con un contexto escolar que, si bien estaba situado, (10:25) teníamos estudiantes evidentemente de grupos socioeconómicos favorecidos, altos, (10:30) también se combina un poco esta visión de, (10:34) o un poco respaldado por el colegio, de abordar efectivamente problemáticas como el acceso a servicios, (10:45) ya sea en la región metropolitana o a nivel del territorio nacional. (10:49) Entonces, en general, a lo que respecta a la geografía, nunca tuve ningún tipo de problema, (11:00) nunca sentí ningún tipo de limitación.	El propósito de la Geografía se estructura institucionalmente. La institución educativa propicia el desarrollo del Pensamiento Geográfico
CP.m5.E.2.40	J: Profesor, dos últimas preguntas de esta parte. (11:11) ¿Reconoce o ha escuchado alguna vez el término pensamiento geográfico? (11:15) ¿Qué significa? (11:16)	
CP.m5.E.2.41	JP: Sí. Pensar geográficamente, y esta es una pregunta que creo que bueno que la está haciendo, (11:31) porque hace falta, los profes de Historia nos preguntamos si realmente formamos o no pensamientos geográficos, (11:44) partiendo por entender que el espacio se construye socialmente, (11:49) de que el espacio es producto, digamos, de diversas interrelaciones que se dan entre el ser humano, (11:54) o los grupos humanos y el entorno, (11:58) de que a su vez hay, de que también podemos utilizar ciertas fuentes, (12:13) ya sean mapas o elementos como las categorías de análisis, (12:26) y de que finalmente podemos observar la realidad desde una perspectiva geográfica. (12:30) Yo creo que todos esos elementos incluyen, o forman parte de lo que significa el pensar geográficamente. (12:43) Entender que el espacio también refleja cambios y refleja continuidades.	Pensamiento Geográfico se asocia a herramientas de la disciplina Geográfica Pensamiento Geográfico remite a la experiencia

	(12:46) Creo que todos esos elementos, y perdón si te los dije de manera un poco desordenada, (12:51) pero todos esos elementos forman parte de lo que yo entiendo por pensamiento geográfico. /Corte de Conexión/ como te decía, esto, lo que yo entiendo por pensamiento geográfico, (13:24) lo logré, lo tengo, digamos, a partir de la literatura que revisé, (13:30) gracias a mi proceso de especialización. /Corte de Conexión/	La conceptualización de Pensamiento Geográfico escasea en la formación inicial docente.
CP.m5.E.2.42	<i>J: Profesor, mejor desactivemos las cámaras, y no sé si le molestaría hacer como la entrevista solamente por voz. (14:21)</i>	
CP.m5.E.2.43	JP: No, no te preocupes. (14:23)	
CP.m5.E.2.44	<i>J: ¿Sí, no hay problema? (14:23)</i>	
CP.m5.E.2.45	JP: Sí, ahí me está llegando mejor señal. ¿Me escuchaste bien la última parte?	
CP.m5.E.2.46	<i>J: Quedé como en que lo que sabe de pensamiento geográfico lo sabe por la literatura que leyó. Ahí quedé.</i>	
CP.m5.E.2.47	JP: Claro. Sí, sí, sí. Más ahora en el último tiempo que me especialicé, como te decía, (14:42) porque no ha sido producto de mi formación inicial. (14:49)	La conceptualización de Pensamiento Geográfico escasea en la formación inicial docente
CP.m5.E.2.48	J: Profesor, y última pregunta de esta sección. (14:58) ¿Usted reconoce alguna diferencia entre pensamiento geográfico y pensamiento espacial? (15:04)	
CP.m5.E.2.49	JP: Sí, sí. Yo creo que el pensamiento espacial es una habilidad bastante, o es un conjunto de habilidades (15:11) que suponen situarse dentro del espacio. (15:15) Yo creo que hay ahí una... A ver, el pensamiento espacial se puede formar desde diversas experiencias, (15:26) no solo dentro de la escuela. (15:29) Yo creo que saber situarse dentro del espacio, entenderse qué lugar ocupo dentro del espacio. (15:34) Ya el pensamiento geográfico creo que requiere un mayor nivel de complejidad (15:37) porque ahí entran también elementos propios de la disciplina geográfica. (15:42) Y yo creo que ahí radica un poco la diferencia. (15:46) A mí en todo caso, por mi posicionamiento, no sé si llamarlo teórico o no, (15:52) no le doy mucha vuelta tampoco a la diferencia entre ambos. (15:56) Yo prefiero hablar de pensamiento geográfico porque creo que es relevante (16:00) situar a la geografía en un plano de la importancia que merece,	Pens Espacial remite a la experiencia Pens Geográfico remite a lo disciplinar Pens Geográfico remite a conceptos, habilidades propios de la geografía

	digamos. (16:07) Y porque me parece, como te decía antes, que es más complejo el pensamiento geográfico, (16:12) es más completo a la vez que el pensamiento espacial, (16:16) porque el pensamiento geográfico se asocia a un cuerpo conceptual, (16:20) a una serie de habilidades y elementos que forman parte de la geografía. (16:27) Por ahí iría mi respuesta en torno a la diferencia entre ambas. (16:32)	
Situación		
CP.m5.E.2.50	<i>J: Perfecto. (16:35) Profesor, entonces ahora pasamos a la tercera sección que es la situación. (16:39) Yo lo voy a poner en la situación y usted me va a responder en base a ella. (16:43) En este caso, así como preliminarmente, (16:47) usted ejerció en primero medio, si no me equivoco, como usted me había contado, ¿cierto? (16:53)</i>	
CP.m5.E.2.51	JP: Sí si si.	
CP.m5.E.2.52	<i>J: Esta situación es específica de tercero medio. Es decir, vamos a hacer una clase, pero así como ficticia, por así decirlo. (17:06) En la cual usted... (17:08) A ver, permítame. (17:10) ¿Tiene algún problema en leer el chat de Meet?</i>	
CP.m5.E.2.53	JP: No, no.	
CP.m5.E.2.54	<i>J: Entonces le voy a mandar esto por acá. (17:20)</i> <i>Profesor, usted, en el contexto del St. George, (17:31) tiene que hacer una clase de geografía, del electivo de geografía. (17:35) Sé que no trabajan con el electivo, (17:36) pero imaginemos que usted tiene que hacer una clase del electivo de geografía (17:39) sobre este objetivo de acá. (17:43)</i> ¿Cómo enfrentaría esta clase? (17:44) ¿Cómo usted problematizaría este objetivo de acá? (17:50) /Muestra OA 01 de Electivo Geografía/	
CP.m5.E.2.55	JP: Perfecto. (17:51) Explicar el espacio geográfico como una construcción social (17:54) producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio (17:59) que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. (18:04) Ya. (18:05) Primero, yo creo que... (18:08) es un objetivo que trabajaría desde diversas escalas. (18:14) Yo partiría del concepto... (18:16) Evidentemente, el espacio geográfico es el concepto central. (18:20) Pero yo creo que comenzaría planteándole a los estudiantes (18:26) a partir de diversas	La enseñanza de la Geografía remite a las escalas geográficas La problemática asociada a la Geografía remite a las

	situaciones escalares, (18:29) sea sala de clases, sea la región metropolitana, (18:32) sea el territorio nacional y el territorio global, (18:39) partiría preguntándoles si es normal, por ejemplo, (18:44) la distribución de ingresos asociada a la segregación socioespacial (18:49) que hay en la región metropolitana. (18:51) Si es normal la distribución de PIB que hay a nivel global. (18:56) Trataría de, desde diversas escalas, (18:59) problematizar un poco la construcción del espacio, (19:03) ya sea en el espacio local, en el espacio de la ciudad, (19:07) en el espacio nacional y en el espacio global. (19:10) Tengo que pensar la pregunta, darle un poquito más de vuelta, (19:12) pero partiría con eso. (19:14) Para luego ir hacia una definición (19:17) o explicar teóricamente qué se entiende por espacio geográfico. (19:23) Y ahí, bueno, está un poco lo esboza el objetivo, ¿cierto? (19:28) Porque hay distintas maneras de entender el espacio geográfico, (19:32) yo al menos lo entiendo como un estudiante. (19:37) Entender que el estudiante sepa que el espacio se construye, (19:40) que no está dado, (19:41) y que el espacio en el fondo puede ir modificándose (19:44) en función también de los intereses de la sociedad. (19:47) No solo de los intereses del mercado, (19:49) no solo de los intereses del gobierno local, (19:54) sino que también los ciudadanos están implicados (19:56) en ese proceso de construcción.(19:58) Entonces, por ahí, un poco en el momento de enseñanza, (20:05) ahí te hablo un poco del inicio, ¿cierto?, de activación, (20:09) un poco situando esta temática en la realidad de los estudiantes, (20:12) luego conceptualizando lo que es el espacio geográfico, (20:16) iría también conceptualizando las formas que nosotros podemos tener (20:19) para acercarnos al espacio geográfico, (20:21) ahí vienen las categorías de análisis del espacio, (20:24) Lugar, Territorio, Paisaje, Medio Ambiente, etc. (20:32) Y luego ya aterrizaría un poco más en casos, (20:35) no en problemáticas sociales específicas, (20:38) ya sea el contexto de alta centralización que hay, (20:41) política económica que hay en el territorio chileno, por ejemplo, (20:48) o en el acceso a servicios que hay dentro de la región metropolitana, (20:52) o en los conflictos socioambientales vinculados, por ejemplo, (20:54) a actividades económicas que hay a lo largo del territorio nacional. (20:58) Son algunas ideas que estoy pensando que pueden servir para, (21:02) sobre todo en el curso de tercero medio, (21:05) que no me ha tocado hacer, pero que me parece un curso interesante, (21:07) una propuesta pedagógica que debiese hacerse en todos los colegios, (21:14) pero por ahí abordaría el objetivo, ¿no? (21:20) Primero situando la discusión más en la realidad de los propios estudiantes, (21:26) también intentando interpelar a los	diferencias socioeconómicas La enseñanza de la Geografía se estructura en Pregunta-Respuesta El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a la formación ciudadana. La enseñanza de la Geografía se asocia al manejo de conceptos geográficos La enseñanza de la geografía se estructura en base problema socioeconomico La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado
--	---	---

	estudiantes, (21:29) creo que eso es relevante, (21:31) sobre todo en un contexto como donde yo hacía clases, (21:34) creo que es relevante hacer eso, (21:36) que los estudiantes sepan mirar críticamente su propia realidad, (21:40) y entender que esa realidad no es la norma, no es lo común, (21:44) que podría ser distinta, (21:49) para luego conceptualizar, (21:50) y luego intentar aplicar esos conceptos a un problema específico. (21:55) Y en último término, creo que, (21:57) y es quizás lo que más nos falta a los profes de Historia, (22:01) o en general a los profes, ya sea por tiempo, por cuestiones administrativas, etcétera, (22:04) que los estudiantes puedan pensar soluciones, (22:08) que ese problema social que nosotros estamos abordando, (22:11) sea el acceso al servicio en una región como la metropolitana, (22:14) sean conflictos socio-ambientales que se relacionan con actividades económicas, (22:18) sea la configuración política-administrativa del territorio, (22:27) bueno, que los estudiantes puedan pensar alternativas. (22:30) No nos podemos quedar solamente con el diagnóstico, (22:32) sino que tenemos que ayudar al estudiante a que desarrolle su pensamiento creativo, (22:37) a que desarrolle también su competencia social y ciudadana, (22:40) pensando una manera distinta de abordar estos problemas, (22:44) pensando soluciones a problemas, (22:46) pensando finalmente en un futuro distinto. (22:52) Por ahí, a grandes rasgos, yo pensaría propuestas didácticas (22:57) asociadas a este objetivo de aprendizaje que tú me planteas, (23:02) entre medio se me van yendo algunos recursos, (23:04) yo principalmente si trabajo con elementos geográficos me gusta (23:10) idealmente poder ejercer el terreno como una metodología (23:17) que viene de la Escuela Radical de Geografía, (23:19) que es la que me parece más atingente para este caso, (23:24) para abordar este objetivo, (23:26) el terreno, poder sacarlo también de la sala de clases, (23:28) entonces si estamos hablando de geografía, vamos, vamos a la ciudad (23:31) o vamos a observar algún espacio que refleje algún conflicto socioambiental relevante (23:37) o algún problema vinculado a la segregación socioespacial o a la desigualdad, en fin. (23:43) Como metodología creo que sería interesante. (23:45) A nivel de recursos, si es que no se puede esa metodología, (23:48) ojalá utilizar recursos audiovisuales que nos permitan tener (23:51) un enfrentamiento hacia el territorio, hacia el Paisaje, más bien visual, (23:54) y utilizar diversas fuentes, escritas, etcétera, testimonios, noticias, en fin. (24:08) No sé si se me está escorrandó algo más, pero iría por ahí un poco mi respuesta.	El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a solucionar problemas La enseñanza de la Geografía se asocia al Terreno La enseñanza de la Geografía se estructura en problemas socioeconómicos La enseñanza de la geografía utiliza diversos recursos visuales o textuales.
--	---	---

CP.m5.E.2.56	<i>J: Profesor, me quedaron preguntas chiquititas sobre su clase que acaba de crear. (24:26) Usted me había comentado que quiere mostrar casos, (24:29) como por ejemplo la descentralización del territorio chileno, (24:32) los conflictos socioambientales o la configuración política del territorio. (24:36)</i> ¿Se le ocurre un ejemplo en particular? Así como que dé al clavo. ¿Algún ejemplo en particular específico en torno a esas temáticas? (24:47) ¿O alguna de esas que trataría en su clase? (24:51)	
CP.m5.E.2.57	JP: Sí, sí, sí. A ver, para no repetir lo que te planteé al inicio. (25:06) Bueno, estos eran temas que yo abordaba con los quintos básicos (25:09) y perfectamente se pueden profundizar en un curso como este. (25:13) Y que, por ejemplo, si nosotros tomamos una actividad económica en específico, (25:18) ya sea por ejemplo el desarrollo de la salmonicultura en la zona sur y austral de Chile, (25:25) ¿cómo nosotros, a partir de esa actividad económica, (25:30) podemos entender que el espacio se va configurando de manera distinta? (25:34) Va cambiando. El paisaje va cambiando. (25:37) Emergen las salmoneras, por ejemplo, dentro de un lago. (25:43) A nivel de, desde la perspectiva del lugar, (25:46) el significado de ese espacio va cambiando para la gente de la zona. (25:50) Probablemente empiece a llegar público o personas de otros lados a trabajar a este espacio. (25:58) Los grupos humanos que van llegando van interactuando con este medio (26:01) y lo van transformando, va cambiando. (26:04) Te va generando también situaciones problemáticas, ¿no? (26:08) Si lo vemos desde la perspectiva territorial, (26:12) entran a participar, por ejemplo, empresas privadas (26:15) que tienen ciertos intereses de maximizar sus recursos, por ejemplo, (26:18) o sea, de maximizar las ganancias a costa de la explotación de un recurso, (26:23) como lo pueden ser los salmones, dentro de un lago que va generando un determinado deterioro, (26:32) y la configuración también social del espacio, ¿no? (26:37) Cuando digo social me refiero más bien a cómo las personas van habitando este nuevo espacio, (26:42) lo van resignificando, se va transformando, (26:45) y las tensiones que va generando aquello. (26:46) Y eso es un problema social interesante de abordar, (26:49) porque en un momento, claro, nosotros podemos decir (26:52) la instalación de salmoneras de por sí es nociva para el espacio geográfico, ¿no? (26:56) Sobre todo si tenemos esta concepción más bien desde una perspectiva, (27:03) no sé, llamarle ecologista directamente, ¿no? (27:06) Pero claro, al mismo tiempo es una actividad que genera recursos, (27:12) genera ingresos, genera empleo. (27:14) ¿Qué tipo de empleo? Habría que problematizarlo, ¿no? (27:16) ¿Cuáles son las condiciones?	La enseñanza se estructura a partir de un problema socioeconómico La enseñanza geográfica utiliza diversas categorías de análisis La enseñanza de la Geografía se estructura en Pregunta-Respuesta

	(27:18) En el fondo son problemas que te abren una opción, (27:22) una posibilidad de plantearles a los estudiantes (27:27) que el espacio finalmente es una construcción social, (27:29) y que el espacio puede ser construido de manera distinta, (27:32) puede ser regulado también. (27:35) ¿Qué función cumplen las autoridades públicas, el Estado, la región, la comuna, cierto, (27:41) en el funcionamiento de esta actividad económica? (27:46) ¿Cómo se regula esa actividad económica? (27:47) ¿Cómo logramos buscar ese equilibrio? (27:49) Bueno, pensé en un caso específico porque creo que también hay que... (27:55) Se me ocurrían temas asociados, por ejemplo, a la ciudad particularmente, (27:59) o a la configuración urbana de Santiago, al Valparaíso, etc., a otras ciudades. (28:05) Pero me gusta situar a los estudiantes en ese tipo de actividades (28:09) que son controversiales, sin duda. (28:14) Porque por un lado está el discurso de proteger, ¿cierto?, conservar, (28:18) y por otro está el discurso de maximizar los recursos (28:21) a partir de una actividad económica como esta. (28:24) Y ahí es donde se van generando, (28:26) uno puede trabajar con los estudiantes intereses que se van encontrando, (28:30) de hecho ahí sería muy interesante hacer un juego de roles, ¿no? (28:35) Cómo algunos estudiantes podrían situarse en la perspectiva de la empresa Salmonera, (28:39) otro en la perspectiva de una ONG ecologista, (28:43) otro en la perspectiva de personas que habitaban el lugar, en fin. (28:47) Creo que te abre un espacio de discusión, de análisis, (28:52) que sin duda es relevante para que los estudiantes (28:54) trabajen su competencia social y ciudadana desde un problema geográfico. (29:02)	La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de problemas medioambientales La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de problemas socioeconómicos La enseñanza de la Geografía remite a juego de roles La enseñanza de la Geografía remite a la formación ciudadana
CP.m5.E.2.58	<i>J: Me gusta harto esa idea del roleplay, como en general, se escucha muy bien. Ya, profesor, entonces, última pregunta, chiquitita de esta sección. (29:18) Por cierto, ¿le molestaría que la entrevista durara unos 15 minutos más? (29:24) ¿O tiene algo que hacer ahora?</i>	
CP.m5.E.2.59	JP: (29:25) No, no te preocupes. Vamos bien.	
CP.m5.E.2.60	<i>J: Ya, genial, muchas gracias. Ya. Entonces, la última preguntita de esta sección sería, (29:34) ¿usted reconoce algún obstáculo o obstáculo que haya que hacer (29:36) como un principal obstáculo para la elaboración de esta clase? (29:44)</i>	

CP.m5.E.2.61	JP: Buena pregunta. (29:45) Depende mucho, obviamente, el contexto. (29:47) No sé si tus preguntas siguen situadas en el contexto, (29:49) yo trabajando ahí donde trabajaba.	
CP.m5.E.2.62	<i>J: Sí, efectivamente. (29:53)</i>	
CP.m5.E.2.63	JP: No, yo diría que no. (29:58) Yo al menos no reconozco obstáculos. (30:01) A ver, no, no, creo que no. (30:05) Creo que no. (30:09) No, además, al ser un curso de profundización, (30:11) más bien, yo creo que tendría o habría que planificarlo (30:15) y que eso esté visado. (30:18) Hay siempre alguna jefatura de área o del sector que te tendría que dar el visto bueno, obviamente, sería el único obstáculo, (30:25) pero creo que pedagógicamente está bien planteado (30:27) y se justifica en términos didácticos y se asemeja, (30:31) o se logra trabajar el objetivo de aprendizaje. (30:34) Por ese lado, al menos, no veo problema. (30:37)	Las problemáticas se asocian a gestiones administrativas
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CP.m5.E.2.64	<i>J: Profesor, entonces, vamos a la última sección, (30:44) que es la de evaluación. (30:46) Que yo le comento (30:47) que dentro del currículum escolar chileno (30:52) nos pide evaluar tanto en Historia y Geografía (30:57) de segundo medio hacia abajo, (30:59) como también en los electivos. (31:01) Que nos pide el desarrollo del pensamiento geográfico.(31:04)</i> <i>El pensamiento geográfico es un término sumamente debatido, (31:07) como usted me acaba de comentar. (31:10) Es un término muy, muy, muy, muy amplio. (31:13) Pero hay una definición que entrega Cavalcanti, (31:17) la profesora Ana Cavalcanti, (31:19) acerca de... (31:19)</i>	
CP.m5.E.2.66	JP: Sí.	
CP.m5.E.2.67	<i>J: Sí, ¿la conoces? (31:22)</i>	
CP.m5.E.2.68	JP: Sí, sí, sí. (31:23)	
CP.m5.E.2.69	<i>J: Qué bueno, me alegro. (31:24) Es porque ella es la que estoy haciendo prácticamente harto de mi te... (31:27)</i>	
CP.m5.E.2.70	JP: Buenísimo, buenísimo.(31:29) Araya me imagino que también has leído, ¿no? (31:30)	

CP.m5.E.2.71	<i>J: Claro, cómo no. (31:33) Entonces, ella otorga una definición muy amplia de pensamiento geográfico. (31:38) Lo cual es un conjunto de conceptos, habilidades y métodos (31:41) de la disciplina geográfica, del cual razón alguien que hace geografía. (31:46) Teniendo esta idea, (31:48)</i> ¿qué conceptos, o qué habilidades, o qué métodos (31:52) podrían desarrollarse en su clase, en la que acaba de hacer? (31:57)	
CP.m5.E.2.72	<i>JP: Sí, perfecto. (31:59) Sí, bueno, comparto contigo que ya... (32:01)</i>	
CP.m5.E.2.73	<i>J: Puedes repetir... Puedes repetir también un poco las respuestas de antes si quieres. (32:05) No se preocupe.</i>	
CP.m5.E.2.74	<i>JP: Sí, sí, no te preocupes. (32:10) Sí, yo creo que otorga un poco una definición amplia (32:14) y hace falta, y esto aprovecho los minutos como reflexión de... (32:17) Hay autores que han intentado dar algo más claro, (32:23) sobre todo pensando que esto es necesario para el profesorado, ¿no? (32:27) De entender qué es lo que significa pensamiento geográfico (32:30) y en ese sentido hay un autora canadiense que plantea seis componentes, (32:34) que al menos no me terminan de cuajar del todo, (32:38) pero sí es una propuesta un poquito más consistente o más clara (32:42) respecto a qué significa esto de pensar geográficamente. (32:45) Pero en fin. (32:47)</i> <i>Sin duda, conceptos. (32:49) Espacio geográfico, absolutamente, sí o sí. (32:54) Espacio geográfico. (32:56) Las categorías de análisis que te mencioné anteriormente, (33:00) las categorías de análisis del espacio geográfico, (33:03) creo que sería como el cuerpo conceptual fundamental. (33:10) Habilidades. (33:11) Dentro de las habilidades, yo creo que la capacidad, por ejemplo, (33:14) de interpretar fuentes, (33:15) que si bien es algo que trabajamos bastante en historia, (33:18) es algo que se tiene que trabajar en toda ciencia social en realidad. (33:21) Fuentes de diversas características, ¿no? (33:23) Sobre todo cuestiones que tengan que ver ya a nivel cartográfico, (33:27) cómo analizar un mapa, por ejemplo, es una habilidad relevante. (33:32) ¿Qué otra habilidad? (33:34) La capacidad de interrelacionar, ¿no? (33:38) De cómo se puede relacionar una situación, digamos, económica (33:44) con la configuración del espacio. (33:46) En fin. (33:47) La capacidad de interrelacionar, (33:49) la capacidad de observar cambios y continuidades en el espacio también. (33:54) Por ahí hay una frase muy buena de un didacta que dice, (33:58) no recuerdo bien el nombre, (34:00) decía, en el espacio</i>	La conceptualización del Pensamiento Geográfico remite a la academia Espacio Geográfico moviliza la enseñanza de la Geografía La geografía se asocia a uso cartografico La enseñanza de la Geografía se estructura a problemas socioeconómicos La historia mantiene relación simétrica con la Geografía

	leemos el tiempo. (34:03) Que nos remite un poco también a que la geografía y la historia (34:05) están íntimamente relacionadas, yo al menos creo bastante en aquello. (34:12) La capacidad también de tener un juicio, (34:16) respecto a un juicio geográfico, (34:18) es decir, de pensar soluciones para un problema geográfico. (34:27) ¿Y qué otra habilidad podría ser? (34:30) Tener una perspectiva amplia de lo que significa la construcción del espacio. (34:35) Por ahí diría que podrían estar las habilidades. (34:37) Y dentro de los métodos creo que eeeh (34:44) yo diría que el principal es el trabajo en terreno. (34:46) Yo creo que nos falta mucho hacer trabajo de campo. (34:52) Nos falta sacar a los estudiantes de la escuela (34:54) y creo que el principal método que nos entrega la geografía (34:56) tiene que ver con el trabajo de campo.(34:59) Salir de la sala, observar y analizar estando en terreno. (35:04) Creo que eso es un método que creo que hay que reivindicar (35:09) y hay que darle el lugar que merece en el contexto de la geografía (35:13) que evidentemente vemos que retrocede un poco, (35:16) al menos esa es la sensación que yo tengo (35:21) respecto a su posición dentro del currículum de Ciencias Sociales, (35:25) que claro, puede ser un currículum muy amplio, (35:28) que otorga facilidades para ser interpretado o resignificado por los docentes, (35:32) pero donde la geografía creo que va teniendo poco espacio. (35:39) Y que tiene que ver también con la formación nuestra como profes, (35:42) al menos eso creo yo.(35:47) Por ahí no sé si te respondo la pregunta a partir de la definición de Cavalcanti. (35:52)	El Pensamiento Geográfico remite a resolver problemas Los estudiantes carecen de experiencias en terreno La historia subordina a la Geografía La presencia geográfica escasea en la formación docente.
CP.m5.E.2.75	<i>J: Sí, está excelente. (35:55) Entonces profesor, últimas preguntitas, son como tres, (35:58) (...)</i> <i>(36:05) Si usted tuviera que evaluar esta actividad, (36:08) puede ser la acería de terreno, puede ser el juego de roles, (36:10) ahí decide usted, (36:12) pero tiene que evaluar también el desarrollo del pensamiento geográfico en sus estudiantes. (36:17)</i> ¿Cómo lo evaluaría? (36:20) ¿Usaría alguna rúbrica? (36:22) ¿Cómo lo evaluaría en general? (36:25) O quizás ni siquiera usaría una rúbrica, no lo sé. (36:28)	
CP.m5.E.2.76	JP: No, yo sin más de las rúbricas nunca me han generado mucho atractivo, (36:35) creo que es una herramienta que limita más de lo que posibilita, (36:38) al menos en la asignatura de Ciencias Sociales. (36:41) Sí utilizaría una pauta con criterio, evidentemente. (36:45) Y ahí intentaría, (36:47) creo que es importante, antes de ir directamente a responder tu pregunta, (36:51) yo creo que es importante que nosotros explicitemos también con los estudiantes (36:56) que nosotros buscamos el	La evaluación se asocia a puntaje - Calificación.

	desarrollo de ese pensamiento geográfico, (36:59) y que como docentes tengamos la capacidad, (37:03) idealmente en función de nuestra reflexión, (37:08) que esto es difícil que se dé, por los tiempos, por la exigencia, en fin, (37:13) por todo lo que ya sabemos del quehacer docente, (37:16) pero es relevante que los profes tengamos la capacidad de explicitar (37:19) que queremos forjar este pensamiento geográfico en los estudiantes, (37:22) y plantearle lo que significa. (37:26) Eso implica que el docente ya tenga una cierta claridad, (37:29) o se mueva, o plantea una definición de pensamiento geográfico. (37:33) Desde la literatura idealmente, (37:35) pero también cómo el propio docente lo entiende (37:38) y se lo quiere hacer saber a sus estudiantes. (37:40) En función de aquello, es que nosotros tendríamos que construir una pauta. (37:45) ¿Dónde podrían entrar habilidades como las que yo te mencioné anteriormente? (37:50) La capacidad de analizar un problema geográfico, (37:52) la capacidad de identificar un problema geográfico, (37:57) la capacidad de interrelacionar elementos que forman parte (38:00) de la construcción del espacio geográfico. (38:03) Creo que por ahí iría la manera de evaluarlo, (38:10) idealmente a partir de un trabajo que esté relacionado, (38:15) ya sea al juego de roles o a la salida de terreno. (38:19) En ese caso me convence más la de la salida de terreno, (38:21) creo que el juego de roles puede quedar más como una evaluación (38:24) de carácter formativo, que también hay que darle (38:28) un espacio necesario dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (38:34) Sí, por ahí iría mi respuesta.	La presencia de discusión conceptual escasea en espacios escolares. La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a las habilidades La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico La evaluación remite a procesos formativos y sumativos
CP.m5.E.2.77	<i>J: Pensando en esto, entonces nos situamos en el trabajo de campo. (38:45) ¿Los estudiantes harían algo en ese trabajo de campo? (38:48) Aparte de observar todo el método del trabajo de campo, ¿crearían algo? (38:54</i>	
CP.m5.E.2.78	JP: Sí, lo que te comentaba anteriormente, que yo creo que es el principal desafío (38:59) que tenemos, porque muchos profes podemos situarnos desde una concepción crítica, (39:03) en fin, de que sí, que hay que abordar problemas sociales, etcétera, (39:06) que eso también me pasa a mí en todo caso, como que, n. (39:11) Pero nos quedamos mucho en eso, en el diagnóstico y en el análisis (39:15) de una situación problemática, y le damos poco espacio a los estudiantes (39:18) para que ellos piensen alternativas de cambio, (39:22) piensen alternativas de futuro, distinto, en algo tan relevante (39:25) como es la configuración del espacio. (39:28) Entonces un trabajo de campo creo que tiene que ir directamente asociado a eso, (39:32) o sea, tiene que ser evaluado no solo en función de lo que el estudiante (39:34) pudo observar, pudo caracterizar, pudo analizar, (39:39)	La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base a un problema social la evaluación del Pensamiento Geográfico remite a solución de problemas

	utilizando los conceptos propios de la geografía, (39:42) dando cuenta de esas habilidades, pero esas habilidades también se muestran (39:47) o se explicitan cuando el estudiante tiene la capacidad de, (39:51) o cuando el estudiante es desafiado a plantear algo distinto. (39:55) O esos problemas geográficos que nosotros pudimos identificar (39:59) en un determinado terreno, (40:02) bueno, que el estudiante piense alternativas de solución. (40:06) Realistas, por cierto, entendiendo los distintos actores que ahí están en juego, (40:11) de hecho ahí podríamos vincular perfectamente el terreno con el roleplaying (40:14) que comentábamos anteriormente. (40:17) Mira, que no lo había pensado como propuesta, pero está interesante. (40:29) Pero creo que iría en esa línea ¿no?, (40:32) más una evaluación asociada a un proyecto que ellos tengan que crear. (40:38) No te podría decir cuál, porque eso ya habría que darle una vuelta un poco más, (40:43) darle más vuelta, digamos. Pero iría más en esa línea que solamente en el análisis y observación del terreno, (40:50) sino que el terreno permita que los estudiantes, (40:53) bueno, a partir de estos problemas que estamos observando (40:54) en la configuración del espacio, bueno, ¿qué es lo que hacemos? (40:57) ¿Cómo enfrentamos esta problemática? (41:00) ¿Cómo lo enfrentamos teniendo en cuenta los actores que están incidiendo? (41:03) Sea los vecinos, la comunidad que habita este espacio, (41:07) sea la comuna, el municipio, (41:10) sea el sector privado que está incidiendo ahí. (41:14) O la inmobiliaria, lo que sea, digamos. (41:20) ¿Qué proponemos? ¿Qué proponen los estudiantes? (41:25) Y eso nos lleva también, paralelamente, a trabajar muy fuertemente desde la ciudadanía, (41:32) o a fortalecer la vocación para la ciudadanía. (41:37) Sí, yo creo que por ahí iría el enfoque de la evaluación. (41:44)	La evaluación se asocia a procesos La evaluación se asocia a crear La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base pregunta - respuesta La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base al contexto espacial
CP.m5.E.2.79	<i>J: Y como última pregunta, muy chiquitita, (41:50) de estos tres elementos que nos dice Cavalcanti, (41:53) de las habilidades o de los conceptos, habilidades y métodos, (41:56)</i> ¿cuál le prestaría más atención en esta evaluación? (42:08)	
CP.m5.E.2.80	JP: Bueno, yo tiendo a asociar más el método, en este caso al menos el método, (42:13) yo lo asocio más con el proceso de enseñanza más que en el proceso de evaluación. (42:19) Yo creo que estarían las tres implicadas, sin duda, conceptos, habilidades y métodos, (42:23) pero creo que tendría un mayor protagonismo la evaluación.	Concepto de Evaluación se separa de la enseñanza

	Me costaría decirte una u otra, pero habilidades y conceptos más que métodos. (42:43) Perdona no elegir una, o si me decías que elijas una, elijo otra. (42:48)	
CP.m5.E.2.81	<i>J: No se preocupe... Igual, a ver, escoja una.</i>	
CP.m5.E.2.82	JP: No, creo que habilidades, sí. (42:56) Habilidades más que conceptos. (42:59) El estudiante en el fondo no supo distinguir bien la diferencia entre el lugar o el territorio, (43:05) pero más me interesa que entienda que el espacio se puede transformar, (43:11) que el espacio se puede pensar, y eso creo que es más relevante que la mera... (43:17) Obviamente la conceptualización es clave, ojo, (43:20) pero la habilidad creo que es lo que está... (43:25) Digamos como... (43:26) Me parece más relevante evaluar.	La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a habilidades
CP.m5.E.2.83	<i>J: (43:31) Muchas gracias profesor, se lo agradezco un montón. (43:34) Y voy a detener la grabación.</i>	

Anexo N. Entrevista CP.m5.E.1

Nota. Nombre y datos personales ocultados para mantener el anonimato del entrevistado.

Ficha:

Nombre	
Rut	
Edad	
Años de Experiencias	4
Años Último Vínculo Contractual	6 meses
La Escuela donde Trabaja/ Tipo de Colegio	Colegio Pedro de Valdivia Peñalolén / Particular
Disciplinas Escolares que ejerce	Historia y Formación Ciudadana 4to medio.
Disciplinas Escolares que ha ejercido	Historia, Formación Ciudadana, Mundo Global, Chile y la Región latinoamericana
Institución Formadora	Universidad de los Andes
Año de Egreso	2021
Grado y Título	Licenciado en pedagogía con mención en historia
Especializaciones	

N	Entrevista	UMS
CP.m5.E.1.1	J: Hola profesor ¿Se ve?	
CP.m5.E.1.2	D: Igual de todas formas, no sé si llegase a faltar alguna cosita, etc. (0:05) Hoy día a la tarde igual tengo un tiempo. (0:06) Si usted, para que no sea algo apurado y se haga de mejor manera.(0:21)... Sí, veo todo bien. (0:30)	
Antecedentes Personales		
CP.m5.E.1.3	J: Y vamos rápidamente a ver el tema de lo que ahora estamos. (0:36) Vamos a hablarte de los antecedentes personales, de la situación y las preguntas de evaluación.(0:40) Los antecedentes personales son como cositas chicas, edad, nombre, rut, etc. (0:44) ¿Ya? Así que vamos rápidamente. (0:46) ¿cuál es su nombre? (0:47)	
CP.m5.E.1.4	D: -----	
CP.m5.E.1.5	J: ¿Cuál es su rut? (0:56)	
CP.m5.E.1.6	D: -----	
CP.m5.E.1.7	J: ¿Cuántos años tiene, profesor? (1:06)	
CP.m5.E.1.8	D: -----	
CP.m5.E.1.9	J: ¿Cuántos años de experiencia tiene? (1:10)	
CP.m5.E.1.10	D: 4 años y medio. (1:12)	
CP.m5.E.1.11	J: Uh, justitos en el rango. (1:14)	
CP.m5.E.1.12	D: Justitos.(1:15)	
CP.m5.E.1.13	J: ¿Cuánto ha durado su último contrato? (1:19)	
CP.m5.E.1.14	D: 6 meses. (1:20)	
CP.m5.E.1.15	J: Ya, bacán. (1:22) ¿En qué escuela trabaja? (1:24)	
CP.m5.E.1.16	D: Colegio Pedro de Valdivia.(1:26) Peñalolén. (1:28)	
CP.m5.E.1.17	J: ¿Qué disciplinas ejerce actualmente? (1:32)	
CP.m5.E.1.18	D: Historia, Educación Ciudadana. (1:35)	
CP.m5.E.1.19	J: Educación Ciudadana en cuarto medio, ¿no? (1:37)	
CP.m5.E.1.20	D: Tercero.(1:38)	

CP.m5.E.1.21	J: ¿En tercero medio?	
CP.m5.E.1.22	D: Sí. (1:41) Historia en segundo y quinto básico. (1:47)	
CP.m5.E.1.23	J: ¿Cuál es tu institución formadora? O sea, ¿dónde estudió? (1:50)	
CP.m5.E.1.24	D: La Universidad de los Andes.(1:53)	
CP.m5.E.1.25	J: ¿Cuál es su grado o título? (1:59)	
CP.m5.E.1.26	D: Licenciado en Pedagogía y profesor de Historia, Geografía y Ciencias de la Nación. (2:09)	
CP.m5.E.1.27	J: Listo, profesor.(2:10) Vamos a la siguiente sección, que es el tema de la situación, específicamente. (2:14)	
CP.m5.E.1.28	D: Ya, consulta. (2:14) No sé si será relevante o no para los datos personales, pero en el quinto básico las clases son todas en inglés, por si acaso.(2:20) O sea, educación bilingüe. (2:22)	
CP.m5.E.1.29	J: Sí. (2:23) Yo hice mi práctica cuatro en el Colegio Pedro de Valdivia, por cierto.(2:26) Ahí conocí a ---- y ahí me hizo todo el contacto. (2:30)	
CP.m5.E.1.30	D: Bacán, genial. (2:31)	
CP.m5.E.1.31	J: No, sí, es muy interesante ese colegio, la verdad.(2:34) Me llamó harta la atención. (2:35)	
CP.m5.E.1.32	D: Sí, es bien desafiante. (2:37)	
CP.m5.E.1.33	J: Sí.(2:38) Me imagino. (2:40) Profesor. (2:41) Ya.(2:43) Pasamos y nos saltamos un poco el tema de las preguntas generales y nos vamos directamente a la situación. (2:48) En la situación, yo querría saber si es que usted en algún momento hizo geografía en tercero o cuarto medio (2:55) o hizo formación ciudadana en cuarto medio. (2:59)	
CP.m5.E.1.34	D: Sí, he hecho formación ciudadana en cuarto medio.(3:03) El electivo de geografía no lo he podido hacer. (3:06) Lo que sí he hecho son los otros electivos: los de Chile y la región latinoamericana, por ejemplo. (3:11) El otro, el mundo global, Esos sí también los hice.(3:17)	
CP.m5.E.1.35	J: ¿Eso los hizo en ese colegio trabajando o lo hizo en otro?	
CP.m5.E.1.36	D: En el Colegio Compañía de Marina. (3:23)	
CP.m5.E.1.37	J: Ya, genial.(3:24) Entonces yo le pregunto a usted, entre Chile y la región latinoamericana, o mundo global, o formación ciudadana en cuarto medio, (3:32) ¿cuál escoge para hacer la situación? (3:34) Puede ser cualquiera de los tres. (3:36)	
CP.m5.E.1.38	D: Educación Ciudadana en Cuarto Medio.	

CP.m5.E.1.39	J: Educación Ciudadana en Cuarto Medio, ya.(3:40)	
--------------	---	--

Antecedentes Personales

N	Entrevista	UMS
Situación		
CP.m5.E.1.40	<i>J: Profesor, le pongo las situaciones sobre la mesa. (3:43) Dígame. (3:44) Si usted tuviera que realizar una clase de formación ciudadana en el establecimiento educacional donde está trabajando actualmente, (3:50) es decir, suponiendo que está haciendo clase a cuarto medio en formación ciudadana.(3:56)</i> <i>En el siguiente objetivo, que es proponer la formación del territorio y del espacio público que promueva la acción colectiva, (4:02) la interculturalidad y la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida en comunidad. (4:07)</i> ¿Cómo enfrentaría esta clase? (4:09) ¿Cómo problematizaría este objetivo? (4:13)	
CP.m5.E.1.41	D: Uh, ¿cómo lo problematizamos? (4:16) A ver, ¿podría reiterarme el objetivo? (4:18)	
CP.m5.E.1.42	<i>J: Proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva y la interculturalidad, (4:30) la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria. (4:34)</i>	
CP.m5.E.1.43	D: Sí, bastante interesante.(4:35) Hay un objetivo bastante similar que se trabaja en el tercero medio, que es el que estoy haciendo ahora. (4:39) Como un punto de comparación. (4:41) Y nosotros estamos haciendo un trabajo, casi que es un aprendizaje basado en un proyecto también interdisciplinario con filosofía.(4:48) Que es cómo la participación ciudadana, a partir de la intervención del territorio, (4:54) genera un poco como la democratización de la comunidad escolar, por así	La enseñanza de la Geografía remite a la multidisciplinaridad

	decirlo. (4:58) Entonces, creo que son bastante similares en el sentido de cómo el territorio afecta a la acción colectiva, (5:07) cómo mueve al ciudadano, al individuo, y al final cómo promovemos lo que es la interculturalidad, la inclusión. (5:14) ¿Cómo lo problematizamos? (5:15) Yo creo que primero hay que hacer una reflexión.(5:18) Una reflexión, una introspección respecto a cómo, en primera instancia, antes de lo general, (5:22) cómo como ciudadanos, como individuos, promovemos lo que es la interculturalidad, la inclusión, (5:28) y respetamos la diversidad, y cómo fomentamos el mejoramiento de la vida comunitaria. (5:34) Yo creo que eso es muy importante. (5:35) O sea, el encontrar el sentido de pertenencia de la materia antes de ir a lo teórico y generalizarlo.(5:40) Porque los estudiantes primero se tienen que sentir ubicados en lo que estoy haciendo, (5:44) por qué lo estoy haciendo, cómo lo hacemos, y después comprenden el objetivo general. (5:48) Ah, esto lo extrapolo a la vida en comunidad, en general, como ciudadano, como persona. (5:54) Es bien interesante eso, porque generalmente sucede que trabajamos al revés.(5:59) Vamos de como ciudadano a persona. (6:01) Y eso creo yo que dificulta un poco la motivación y la comprensión de la asignatura. (6:09)	La enseñanza de la Geografía remite a proyectos La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado
CP.m5.E.1.44	J: Ya. Y dentro del parámetro de la idea de cómo problematizar este objetivo, (6:15) ¿se le ocurre algún ejemplo? Así como para, porque me está contando también que es necesario (6:20) que problematizar la interculturalidad y la vida cotidiana. ¿Se le viene algún ejemplo en la cabeza?	
CP.m5.E.1.45	D: Sí, en ese sentido, desde mi perspectiva hicimos una actividad de partidos políticos. (6:31) Ellos tuvieron que crear sus propios partidos políticos sin mucha investigación a profundidad, (6:36) sino que sólo queríamos sondear cuál era la forma de expresar el pensamiento de los estudiantes.(6:41) Pero ligado a eso, ellos tenían que identificar dos problemáticas dentro de su comunidad escolar, (6:47) dentro del colegio, y de hecho creo que las problemáticas naturalmente están relacionadas. (6:52) O sea, creo que son temas que vienen muy ligados a las preocupaciones de los estudiantes (6:56) sin que lo tengan muy conscientes. Entonces, cuando expusieron estas problemáticas, (7:00) muchas tenían que ver con la misma interculturalidad, con la inclusión, la diversidad.(7:04) O sea, cómo el colegio o la misma comunidad respeta a las personas, no sé, por ejemplo, (7:11) respecto a la diversidad. Cómo se integra a la comunidad en total. (7:16) Entonces, de hecho, los estudiantes identificaron que faltaba todo eso en el colegio.(7:20) Estaba	La enseñanza de la Geografía remite a problemas cotidianos

	como, por así decirlo, mermado. No se daba en todo el esplendor de la integridad (7:28) que debiese darse, por así decirlo. Entonces, claro, la problematización en sí mismo (7:32) pueden ser distintas actividades reflexivas. Puede ser una actividad de inicio, por ejemplo, (7:36) con preguntas más introspectivas. ¿Cómo te sientes tú en tu espacio? (7:42) ¿Cómo convives con las demás personas de la comunidad, no solamente del curso? (7:46) ¿Existe, por ejemplo, algún... lo que le pasa a mis amigos? (7:52) ¿Conoces casos de personas? por ejemplo, acá en el colegio hay un movimiento, (7:56) hay como una organización que ayuda, ampara, gestiona a personas, por ejemplo, (8:03) con problemáticas de identidad de género o con... de todo el aspecto del desarrollo. (8:09) Y generalmente se hacen como pancartas, pero siento como que queda solamente ahí, (8:15) como en lo visual, por así decirlo. Que después, claramente, hay protocolos de convivencia (8:21) que son otros profesionales los que tienen que tomar rienda en el asunto, (8:24) pero como que la comunidad en general, siento que no existe como eso. (8:30)	La enseñanza de la Geografía se estructura en Pregunta- Respuesta Los estudiantes carecen de herramientas para llevar a lo práctico
CP.m5.E.1.46	<i>J: Profesor, penúltima pregunta de esta sección, para que vayamos como... (8:41) ¿Hasta qué hora, más o menos, vienen a usar la sala? (8:45)</i>	
CP.m5.E.1.47	D: Yo tengo que estar a las 8 y media en sala. (8:47) Ya, 8 y media. (8:48) No, no, no, pero tengo libres. Sí, no se preocupe, en caso de que ocupen la oficina, (8:53) me cambio de oficina y continuamos nomás.	
CP.m5.E.1.48	<i>J: ¿Ah, en serio? (8:55)</i>	
CP.m5.E.1.49	D: Sí, sí. (8:57) Tengo hasta las 9 y 45. (9:00)	
CP.m5.E.1.50	<i>J: Ya, entonces, voy a ir un poquito más lento entonces. (9:05)</i>	
CP.m5.E.1.51	D: Sí, sí, no se preocupe, ahora que me hizo el click porque me acordé que es jueves. (9:09)	
CP.m5.E.1.52	<i>J: Ya, vamos más cálmita entonces. (9:20) Ya, profesor, entonces sigamos con el tema de la situación. (9:23) Las preguntas generales se las voy a hacer después de que pasemos esto de la situación (9:26) y después vamos ya a la área evaluativa. (9:30)</i> <i>Profesor, usted me había comentado, dentro de cómo problematizaría esto, (9:34) que además de problematizar la interculturalidad y la vida cotidiana, haría distintas actividades. (9:39) Claro. (9:40) ¿Ya? (9:41) Esta</i>	

	problematización específicamente, cuando usted la presenta o problematiza frente al curso, (9:46) ¿con qué recursos lo hace? (9:48) ¿Foto, video, texto? (9:52)	
CP.m5.E.1.53	D: Yo creo que uno como docente tiene que adecuarse y obviamente tener una visión de cómo funciona (9:58) cada curso independiente.(10:00) Porque una de las situaciones que sucede mucho en la pedagogía es que uno planifica dentro (10:06) de una estructura más generalizada y claro, dentro de la labor docente diaria o cotidiana, (10:12) uno adapta esta clase a las distintas modalidades de los cursos. (10:14) Creo que el análisis de texto es muy provechoso, pero las habilidades de identificación de ideas (10:21) o de comprensión lectora están un poco mermadas. (10:23) Entonces, habría que trabajar otras cosas antes de poder trabajarlo a cabalidad con análisis de texto.(10:29) Creo yo que las fuentes audiovisuales son fuentes que el estudiante está mucho más acostumbrado (10:34) a trabajar, dada su relación con las redes sociales, la interacción constante, ¿cierto? (10:39) Con el <i>scrolleo</i>, como se le dice. (10:41) Entonces, creo yo que una forma más inmediata y más sencilla de llegar a los estudiantes (10:48) a la problematización de estas situaciones es con material audiovisual, algún tipo de corto, (10:54) videos de distintas formas, algún tipo de <i>short</i>, mismos imágenes. (10:58) Análisis de imágenes creo que les llama mucho la atención, pero no solamente exponiendo la imagen.(11:03) De hecho, va a depender mucho de la calidad de la imagen, de la crueldad de la imagen. (11:07) Lamentablemente, creo yo que a los estudiantes hoy en día el impacto de un material también (11:11) los motiva o los desmotiva en el sentido como... (11:14) No quiero mencionar el morbo en sí mismo, pero por ejemplo, como docentes de historia, (11:19) sabemos que menciono que es la Segunda Guerra Mundial y van a saltar de la emoción, (11:23) por así decirlo, porque viene guerra, viene nazis, viene holocausto. (11:26) Y por otra parte, claro, educación ciudadana, viene poderes del Estado, (11:30) y al tiro como que genera una desmotivación.(11:33) Entonces, creo yo que hay que no separar la educación ciudadana de la Historia, (11:38) para empezar, o sea, son dos cosas que van muy de la mano, (11:40) ejemplificar siempre educación ciudadana con la historia, (11:43) enganchar en ese sentido al estudiante que comprenda que estas problemáticas (11:46) que ellos están analizando de ellos, son también problemáticas que se han hablado a lo largo de toda la Historia. (11:51) O sea, no es como que es primera vez que esté pasando esto. (11:53) O sea, hay otras personas que han pensado en estas problemáticas, que las han vivido, (11:57) las han trabajado,	Estudiantes carecen de habilidades lecto-escritoras La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad La enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales La enseñanza de la Geografía remite al análisis de fuentes Historia subordina a las demás ciencias sociales El propósito de la Geografía es actitudinal La enseñanza de la geografía utiliza recursos tecnológicos

	han combatido.(12:00) Entonces, al final, eso aporta mucho también a lo que te decía en un principio, (12:04) el generar el sentido de pertenencia. ¿Para qué aprendo esto? (12:08) Yo creo que tanto la selección bien detallada de material acorde, (12:14) sobre todo audiovisual, hoy en día es muy importante. (12:17) Y también es muy interesante también el tema del uso de plataformas como, no sé, (12:21) Kahoot o Quizzis, para a través de una forma como un poco gamificadora, (12:25) enganchar, por así decirlo, y atraer más a los estudiantes.(12:28) Ese es un desafío súper grande. Hoy en día se ha perdido como esta ímpetu, (12:31) o esta idea de aprender por aprender, por así decirlo. (12:34) Como que ahora hay que más convencer a los estudiantes, hay como que, por así decirlo, (12:41) mostrarles una dinámica diferente.Eso. (12:45)	Los estudiantes necesitan propósito para aprender
CP.m5.E.1.54	<i>J: ¿Se le ocurre, dentro de estos recursos audiovisuales que me está comentando, o imágenes, (12:50) ¿se le ocurre alguna imagen en específico para tratar obviamente este objetivo (12:54) y esta clase que estamos haciendo? (12:58)</i>	
CP.m5.E.1.55	D: ¿Una imagen en específico? (13:00) Yo creo que uno generalmente busca la imagen más idónea, (13:03) pero así como acordarme de una inmediatamente, así como con el archivo mental, (13:06) es complejo. Porque también depende mucho de las circunstancias.(13:10) Yo creo que somos personas, somos profesionales que también nos damos (13:13) a la circunstancialidad, por así decirlo, de nuestra vida personal. (13:17) Eso también creo que influye en la elección del material. (13:20) Es súper importante, es súper interesante.O sea, si algo te ve afectado como ser humano, (13:24) claro, como docente también te va a afectar. (13:26) Te van a influir quizás en estas imágenes, no sé, más fuertes que si estás más feliz. (13:30) Es cuático un poco, es interesante como también funciona el tema de la psicología personal (13:35) en la elaboración del material de los profesores.(13:37) Que tan involucrados nos sentimos con lo que estamos haciendo también. (13:40) O sea, claro, la búsqueda de la imagen y del material va a estar muy relacionada (13:43) al estado de motivación del docente, anímico. (13:46) Alguna imagen que se me ocurra ahora para promover, por ejemplo, acción colectiva.(13:51) Manifestaciones, por ejemplo. Las manifestaciones son instancias reguladas (13:56) y otorgadas por la Constitución. O sea, el estudiante debe saber que manifestarse (14:00) es un derecho constitucional, que no es algo malo.(14:03) Ahora también está dentro del programa de tercero medio de identificar la violencia (14:06) en las manifestaciones como una problemática y un riesgo a la	La enseñanza de la Geografía se planifica desde la cotidianidad La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de manifestaciones Acontecimiento remite a la manifestación

	democracia central. (14:10) Entonces, en ese sentido, es como, por así decirlo, separar las cosas. (14:13) No necesariamente manifestarse tiene que derivar en algún gesto de violencia.(14:18) Y en ese sentido, cómo identificamos que la violencia, no solamente en las manifestaciones, (14:22) sino que la violencia diaria afecta a la inclusión de la diversidad, (14:26) al mejoramiento de la vida comunitaria. (14:29) O sea, combate también la individualización de todo esto. (14:32) Así que, en ese sentido, es muy importante que tengamos claro todo eso.(14:38) Creo que nos vamos a tener que cambiar de oficina ahora. (14:40) Sí, no se preocupe. (14:41) Pero yo estoy con el celu, así que no va a haber ningún problema.(14:44) /Cambio de oficina/ (...)	
CP.m5.E.1.56	<i>J: Profesor, ¿me escucha bien? (15:26)</i>	
CP.m5.E.1.57	D: Sí, lo escucho perfecto, estimado. (15:28)	
CP.m5.E.1.58	<i>J: Ya. Genial.(15:29) Profesor. (15:33) Dentro de esta clase que está formando, me explicó cómo sería el inicio, actividades iniciales, (15:38) una problemática, la idea de una actividad muy interesante, la actividad de los partidos políticos.(15:45)</i> Pero me queda pendiente un cierre. (15:47) ¿Qué podría ser? (15:49)	
CP.m5.E.1.59	D: Bueno, los cierres son fundamentales. (15:51) En ese sentido, al final es cuando volvemos al objetivo de aprendizaje, (15:55) es cuando revisamos si cumplimos las metas en ese sentido.(15:58) O por último, no sé si cumplir las metas a cabalidad, (16:01) pero si logramos realizar, yo creo que sobre todo en esta materia. (16:04) Es muy diferente enseñar, no sé, Primera Guerra Mundial y establecer un objetivo. (16:08) Yo sé que siempre hay objetivos morales, éticos, (16:10) que tienen que ver con actitudes y disposiciones adquiridas de los estudiantes.(16:13) Pero siempre el objetivo va mucho más a lo pragmático, (16:17) a la ubicación espaciotemporal, a la identificación de sucesos. (16:20) En cambio, la educación ciudadana, y ese es el desafío de esta asignatura, (16:24) es hacerles comprender a los estudiantes la importancia de esto, (16:27) que la importancia va más allá de la nota, va más allá, por así decirlo, (16:31) de una calificación o de un sistema mismo. (16:35) Que también comprendemos que los estudiantes tienen que acceder a él, (16:38) y que también es fundamental.(16:39) Pero la educación ciudadana va más a una	Evaluación remite a l cierre de la clase. La enseñanza de la Georgafía remite a lo actitudinal

	formación más íntegra. (16:42) Y creo yo que la actividad de cierre es primordial en ese sentido. (16:46) Por ejemplo, si estuvimos toda una clase haciendo partidos políticos, (16:51) identificando problemáticas, que la actividad de cierre vaya a dar una conclusión, (16:56) un sentido, una forma en la que el estudiante se dé cuenta y diga, (17:00) no hice esto solo porque sí. (17:02) Por ejemplo, una de las cosas que hicimos con los partidos políticos (17:05) fue como actividad de cierre, incluso muy rapidito, (17:08) que se presenten al curso, por ejemplo. (17:10) Que den a conocer sus ideas, que las masifiquen. (17:14) Y dimos el espacio en los últimos dos minutos de la clase (17:16) que las personas que no se sintiesen identificadas con el partido político (17:19) y que idearon con sus amigos, se cambiaran de partido político. (17:23) Porque al final la política en sí misma no es solamente la amigocracia, (17:27) como nosotros la calificamos, sino que varios se dieron cuenta, (17:30) oye, no estoy necesariamente de acuerdo con las problemáticas (17:33) que identificaron mis amigos, con los principios que establecimos con mis amigos. (17:37) O sea, podemos seguir siendo amigos, pero nos dimos cuenta que no pensamos igual. (17:41) Y eso está bien. (17:43) Entonces, en ese sentido, claro, se generó como un proceso de reflexión, (17:46) de tomar todo lo que trabajamos en la clase y accionarlo. (17:51) O sea, los estudiantes accionaron. (17:53) Fue bastante interesante cómo se dio. (17:54) Y lo bonito de todo esto es que se dio de la misma forma en los siete cursos del nivel. (17:58) Entonces, fue una actividad que fue bien recibida. (18:01) Y, de hecho, no tuvo una evaluación, fue una actividad de proceso. (18:03) Ni siquiera así como, tanto como una evaluación formal. (18:06) Eso fue una clase solamente. (18:14)	La enseñanza de la Geografía se estructura según un propósito La enseñanza de la geografía remite a lo actitudinal La evaluación de la geografía remite al proceso
CP.m5.E.1.60	J: Profesor, y última pregunta de esta sección. (18:18) ¿Hay algún concepto clave de la geografía que podríamos integrar dentro de esta clase que estamos haciendo? (18:27)	

CP.m5.E.1.61	D: Uy, bastante interesante, un concepto clave de la geografía. Bueno, habría que echarle una miradita, porque puntualmente en sí, claro, me he alejado un poco de la geografía en todos estos años. (18:46) Y eso es una cuestión, un pecado un poco, porque el rigor de los años, los niveles que te tocan. (18:52) Por ejemplo, geografía vimos este año, en quinto básico, en inglés.(18:56) Pero fue más, una geografía mucho más física, por así decirlo. (19:00) Una geografía mucho más de los <i>natural risks</i>, o por ejemplo, de <i>natural resources</i>. (19:07) O sea, los recursos naturales, los riesgos naturales.(19:10) Entonces, claro, creo que en media, puntualmente, falta, aparte de un lectivo en sí mismo, falta la integración de la geografía más humana. (19:19) Quizás una geografía que está más ligada a una demografía, una geografía más demográfica, por ejemplo. (19:26) O cómo el movimiento de estas, en principio minorías, por ejemplo, cómo se ven afectadas.(19:33) Y no solamente esta geografía de cómo se, no sé, la región metropolitana, etcétera, que por ejemplo trabajamos mucho en economía. (19:39) Ese tipo de geografía también. (19:40) La distribución de los colegios en Chile, que tenían mayores puntajes nacionales, y cuál era su nivel socioeconómico, por ejemplo.(19:47) Porque el año pasado hice una actividad relacionada con eso, y fue impactante evidenciar que el 99% de los colegios que eran puntajes nacionales en Chile eran privados y del sector oriente. (19:56) Entonces, es potente, y que solo vieron dos o tres colegios en regiones que obtuvieron este, y que también eran particulares. (20:03) Entonces, creo yo que un concepto geográfico puntual se me dificulta si no tengo como el programa abierto, quizás con una intencionalidad de planificar enfocado en eso.(20:17) Yo creo que también en ese sentido es súper importante, y nos damos cuenta en esto, es planificarlo. (20:21) Es estar conscientes de que la planificación es una construcción general, es un cuerpo completo, no son clases aisladas en ese sentido. (20:29) Y también lo fundamental que es el mantenernos ligados a esto, no porque lleve ocho años haciendo octavo básico, me voy a desligar del otro.(20:38) Entonces es bastante interesante cómo se plantea. (20:42) Podría darle una vuelta en ese sentido, porque igual hace rato no quedaba pillado. (20:47)	La presencia de la historia subordina a la Geografía en el quehacer docente La presencia de la Geografía en la escuela remite a la Geografía Física La presencia de la Geografía humana escolar escasea en el curriculum La enseñanza de la Geografía remite a problemas socioeconómicos
CP.m5.E.1.62	<i>J: No se preocupe, profe. Finalmente, todas estas son respuestas, y esa es la gracia. (20:51)</i>	
CP.m5.E.1.63	D: Sí, entiendo. De hecho, podemos identificar una problemática dentro de estas respuestas.(20:56) Es súper interesante. (21:01)	
CP.m5.E.1.64		

[illegible]

	(23:17) Entonces, sí, yo me relaciono mucho con la geografía, me gusta mucho, lo paso bien. (23:24) Pero lamentablemente había un alejamiento del estudiantado con la geografía.(23:35)	
CP.m5.E.1.71	J: ¿A qué cree que se debe ese alejamiento del estudiantado a la Geografía?	
CP.m5.E.1.72	D: Ya no se hacen mapas. (23:39) Ya no se dibujan mapas. (23:41) De hecho, no sé si será porque de verdad me hicieron hacer muchos mapas.(23:45) O al profesor o profesora que me tocó en básica y media les gustaban mucho los mapas. (23:49) Pero yo recuerdo, en este momento incluso, yo puedo hacer un mapa mundi casi de memoria que va a ser bastante fiel al real. (23:57) O sea, no te estoy diciendo que voy a poner cada isla, etc.(24:01) Pero por último, el contorno del mundo. (24:03) O sea, es fundamental, es una habilidad fundamental el saber un lugar y saber más o menos dónde está. (24:10) O sea, no vayamos a caer en el mismo pecado lamentablemente cultural de Estados Unidos de preguntarle dónde queda Chile y que te digan en África.(24:17) Y creo que todos hemos visto estos videos de redes sociales de personas no sabiendo ubicarse geográficamente hablando. (24:25) Entonces, es súper importante, sobre todo en la habilidad histórica. (24:28) Si bien abandonamos eso desde sexto, séptimo, octavo, pero siempre seguimos hablando de geografía.(24:35) Por ejemplo, pensemos en octavo básico, los movimientos mismos. (24:40) La división administrativa de las colonias, por ejemplo. (24:43) ¿Cómo nos vamos a trabajar con mapas? (24:45) La creación del virreinato de La Plata, de Nueva Granada, de Nuevo México.(24:48) ¿Cómo vamos a entender cómo era la administración territorial? (24:51) Y no vemos mapas. (24:53) Y a los niños no les gusta. (24:54) Y eso me da mucha lata.(24:57)	La presencia escolar de la geografía carece de métodos geográficos Habilidades Geográficas se asocian a ubicación cartográfica La disciplina Histórica se complementa con la Geografía
CP.m5.E.1.73	<i>J: Sí, una lata, completamente. (24:59)</i>	
CP.m5.E.1.74	D: Sí, somos viudos de la geografía. (25:02)	
CP.m5.E.1.75	J: Sí, lamentablemente.(25:05) Profesor, ¿ha escuchado alguna vez el término pensamiento geográfico? (25:09) ¿Qué es? (25:12)	
CP.m5.E.1.76	D: Así como teóricamente hablando, recuerdo haber leído algo del pensamiento geográfico en la universidad. (25:19) Me duele un poco admitirlo, pero hace unos cuantos años atrás ya. (25:24) El pensamiento geográfico tiene que ver puntualmente con el desarrollo de distintas habilidades.(25:30) En primera instancia, habilidades que tengan que ver con el	Presencia conceptual del Pens. Geográfico escasea en la práctica docente. Pensamiento geográfico se asocia con habilidades

	reconocimiento de espacios geográficos, (25:35) de elementos geográficos, también la espacialidad. (25:37) O sea, el reconocimiento de que estoy en un lugar. (25:40) ¿Y cuál es el lugar en el que estoy? (25:43) Y se trabaja desde muy chiquitito.(25:45) Como por ejemplo, la identificación de los puntos cardinales. (25:50) Mira, yo soy zurdo, escribo con la izquierda, (25:53) y siempre me costó en un principio el tema de los puntos cardinales. (25:57) Porque tendía a ir al otro lado.(26:00) ¿Se entiende, no? (26:01) Es decir, yo en la cotona tenía una bandita roja, bandita azul, para saber cuál era cuál. (26:05) O sea, también es importante. (26:07) Y nos hemos dado cuenta, y me di cuenta de manera grata, (26:10) que los estudiantes de quinto básico tenían bastante integrado al menos en parte, (26:15) que por ejemplo, la cordillera queda a tal.(26:17) Y si nos vamos para atrás, vamos a tal. (26:19) Si vamos para adelante, para tal. (26:20) Entonces, era bastante interesante, y que bueno, (26:22) que teníamos una cordillera que nos ayuda a ubicarnos inmediatamente.(26:27) De hecho, es un punto estratégico espectacular para enseñar los puntos cardinales. (26:33) Entonces, sí, mira, el pensamiento geográfico creo que tiene que ver con un todo. (26:38) Ahora, si nos vamos más a lo académico, (26:40) es comprender que la geografía no solamente es el espacio físico, (26:43) sino que la geografía puede medir muchísimas otras cosas.(26:46) Movimientos puede medir, puede medir al mismo tiempo comportamientos. (26:51) Es bastante interesante cómo la geografía ayuda a medir comportamientos poblacionales. (26:55) Entonces, en ese sentido, cómo la misma... (26:58) De hecho, trabajamos una encuesta de la Universidad Diego Portales (27:02) que tenía que ver con participación democrática, (27:04) pero estaba agregado en tres sectores diferentes.(27:06) Entonces, al final, cómo la geografía determina también el comportamiento de las personas, (27:12) cómo el espacio en el que se desenvuelve la misma personalidad de la población. (27:16) O sea, no podríamos hablar cómo las características geográficas, por ejemplo, (27:19) del océano Atlántico cerca del trópico, o sea, del Ecuador, por ejemplo, (27:25) influye que las personas se comporten de tal forma, que la vida sea de tal forma. (27:29) Cómo la geografía misma determina las configuraciones del ser humano, por ejemplo.(27:34) Es bastante interesante que los estudiantes se den cuenta. (27:36) O sea, ¿por qué los brasileños son tan alegres, por ejemplo? (27:39) Uno podría ir a características culturales y va a decir, no, la fiesta, el carnaval, etcétera. (27:44) ¿Pero por qué se da eso? Un clima más cálido, por ejemplo.(27:47) La relación de la vida del brasileño, por ejemplo, con las playas o lugares turísticos. (27:52) Y, por ejemplo, cómo podemos incluso... (27:54) Y es	Habilidades del Pensamiento Geográfico hace referencia a conceptos cartográficos Estudiantes manejan conceptos geográficos básicos La geografía se asocia con Geografía Física. La presencia Geográfica en la formación docente se asocia a trabajos prácticos. La enseñanza de la Geografía se estructura en pregunta respuesta. Geografía se asocia a Geografía física
--	--	--

	bastante interesante esto, y yo se lo comento a los niños. (27:57) Cómo en una ciudad misma brasileña como Sao Paulo, el índice de felicidad, (28:01) el índice de estrés, de deber, es mucho mayor que en una ciudad como Rio, (28:03) y es la más grande en Brasil.(28:05) Que nosotros decimos es el país de la alegría. (28:07) Entonces, es bastante interesante cómo la geografía va conformando nociones, interpretaciones, (28:16) cómo va conformando realidades también. (28:18) Es bastante interesante.(28:19) O sea, esto es mi realidad. (28:20) ¿Por qué somos así los santiaguinos? (28:22) ¿Por qué estamos tan apegaditos, por ejemplo, a las características geográficas de esta olla? (28:26) ¿Cierto? (28:27) Que es la región metropolitana, básicamente, encerrada entre la cordillera de la costa y la cordillera de la bande. (28:31) Entonces, sí, yo creo que es un todo, básicamente.(28:34) Es un todo. (28:36) Desde comprender que es una cordillera, a comprender que somos así gracias a la geografía. (28:42) Comprender cómo, por qué la gente del norte, del centro y del sur son tan diferentes en ese sentido también.(28:48) Es muy interesante todo eso. (28:53)	Geografía se asocia a la Geomorfología
Evaluación - Pensamiento Geográfico		
CP.m5.E.1.77	<i>J: Muy interesante. (28:54) Sumamente interesante.(28:57) Profesor, ahora pasamos a la última matita, que son las preguntas de evaluación. (29:03) Perfecto. (29:03) Recuerde, le pido que recuerde tanto, todo lo que me acaba de hablar de pensamiento geográfico con la clase que acabamos de hacer.(29:10) Porque ahora vamos a juntarlas dos.(29:13) El Ministerio de Educación, comentarle, que dentro de tanto historia, como formación ciudadana, como directivo de geografía (29:20) y todo lo demás que nos contempla a nosotros como profesores de historia de ciencias sociales y geografía, (29:26) nos dice que nosotros tenemos que desarrollar el pensamiento geográfico en nuestros estudiantes.(29:32)</i> <i>El pensamiento geográfico es un término muy amplio, pero sumamente amplio. (29:37) Entonces, aquí yo tengo una definición de una profesora teórica que habla de que el pensamiento geográfico (29:45) es un conjunto de conceptos, habilidades y métodos de la persona que razona o hace geografía. (29:52) Bien amplio, muy amplio.(29:55) Ahora, teniendo esto en cuenta, si nosotros tuviéramos que evaluar la clase que acaba de hacer, (29:59) esta clase de los partidos políticos, hacer una evaluación. (30:03) Puede ser formativa, puede ser sumativa, como usted quiera. (30:07)</i>	

	¿Cómo evaluaría el desarrollo del pensamiento geográfico en sus estudiantes? (30:17)	
CP.m5.E.1.78	D: Es bastante interesante.(30:18) Podríamos poner en una clase, podríamos modificarla y hacer una identificación de partidos políticos (30:27) y ubicarlos en distintas regiones del país, por ejemplo. (30:30) Entonces, ¿cuáles son las problemáticas? (30:31) ¿Sería el mismo partido político con los mismos principios, valores y problemáticas (30:35) que un partido político en la Araucanía, por ejemplo, como no en Arica? (30:39) ¿Qué condicionantes tanto geográficas, humanas, políticas y económicas (30:45) pueden delimitar el pensamiento de las personas que se agrupan en estos partidos políticos (30:49) y las problemáticas que identifican? (30:51) Y así mismo los proyectos que desarrollan para resolver estas problemáticas. (30:54) Entonces, es bastante interesante como mismo nos va enseñando que la diversidad (31:00) no solamente va en grupos humanos, sino que la diversidad también va en espacios geográficos.(31:06) La diversidad también va, como te mencionaba anteriormente, en estos movimientos humanos. (31:14) Entonces, claro, los estudiantes se comprenderían que, una, Chile es el país más largo del mundo (31:22) en ese sentido, o sea, también al mismo tiempo es el más diverso geográficamente hablando. (31:26) Por ende, es uno de los países más diversos culturalmente hablando.(31:30) Porque literalmente, o sea, ¿cómo podemos responder la pregunta qué es ser chileno? (31:34) Yo creo que es la pregunta más difícil que se puede responder hoy en día. (31:38) ¿Por qué? Porque preguntarle qué es ser chileno a una persona de Iquique, (31:41) preguntarle qué es ser chileno a una persona de Rancagua, (31:44) y preguntarle qué es ser chileno a una persona de Punta Arenas es completamente diferente. (31:47) Entonces, en ese sentido, creo que dentro de la perspectiva y el desarrollo de la educación ciudadana en sí misma, (31:53) creo que es fundamental siempre el comprender que los espacios geográficos, (31:57) la disciplina de la geografía va a estar siempre de la mano, es algo que está con nosotros.(32:02) Nosotros nos desenvolvemos en un espacio tanto físico como psicológico. (32:06) Entonces, en ese sentido, creo yo que esta clase se vería mucho más potenciada y enriquecida (32:12) implementando el tema del desarrollo del pensamiento geográfico. (32:15) De hecho, perdón, saliendo un poquito de esta clase y puntualmente de los partidos políticos, (32:20) estamos ahora en educación ciudadana viendo la desigualdad.(32:25) Y es muy interesante cómo utilizamos un gráfico que evidenciaba el ingreso promedio por familia por región. (32:33) Y es muy	La evaluación del pensamiento geográfico remite a la habilidad La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta - Respuesta La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la multidisciplinariedad La evaluación del Pensamiento geografico se estructura a través de la diversidad La evaluación se estructura con pregunta - respuesta La enseñanza de la geografía escolar remite a la formación ciudadana La enseñanza de la Geografía se estructura en base al contexto nacional

	interesante cómo llegamos a las conclusiones de eso respecto a por qué las, por ejemplo, (32:37) por qué la región, obviamente la región metropolitana era la región con el mayor ingreso, con casi un millón cuatrocientos mil pesos. (32:44) Pero, ¿qué pasa, por ejemplo, con la región de Ñuble? (32:46) Que es la con menor ingreso per cápita, por así decirlo, según la encuesta CASA en 2022, que son casi seiscientos mil pesos.(32:54) Entonces, ¿qué pasa con esto? ¿Cuáles son las características? (32:57) Por ejemplo, ligado a la geografía, el sector, el rubro económico que se explota en la región de Ñuble es la agricultura. (33:07) Y los sueldos de la agricultura suelen ser más bajos que, por ejemplo, la área de servicios, (33:11) que es la que más prepondera en la región metropolitana. (33:13) Entonces, comprendemos la razón por la cual los sueldos son más altos en una región que en la otra.(33:18) ¿Y cuál es la problemática de la desigualdad? (33:20) ¿Cómo el Estado puede asimismo resolver esta problemática de diferencia? (33:24) ¿Cómo puede apoyar a estas poblaciones y descentralizar? (33:26) Ojo con eso, que es otra problemática que va ligada a la educación ciudadana y al desarrollo del pensamiento geográfico. (33:32) Entonces, creo yo que las opciones son infinitas en ese sentido. (33:35) Yo creo que falta un poco, y aquí quizás queda una crítica al currículum, por así decirlo, (33:40) pero como profesor de educación ciudadana siento que falta una voluntariedad mayor desde el área curricular, por así decirlo, (33:49) de intencionar esto.O sea, que una asignatura de un año entero tenga cuatro unidades (33:56) y de cada unidad solamente haya un objetivo específico y un objetivo transversal, que sería el participar, etc. (34:03) Al final yo encuentro que es cueto, es súper insuficiente, y al final, claro, nos piden todo esto y nos dan esto. (34:12) O sea, ¿cómo lo hacemos también en ese sentido? (34:15) Ahí entra el tema de la capacidad de los docentes que tenemos de modificar, de improvisar, de ser proactivos en todas estas perspectivas.(34:24) Entonces, claro, hay que quizás ver un poco mi <i>hate</i>, por así decirlo, (34:30) porque desde que hago educación ciudadana soy un <i>hater</i> del programa. (34:33) Los temas son muy buenos, pero te hacen estirar el chicle, por así decirlo, y te hacen hacer malabares con la materia. (34:42) O sea, estar todo un semestre hablando de derechos humanos, ¿cómo lo hago interesante en ese sentido? (34:49) Y creo yo que la integración de las distintas disciplinas de la historia en educación ciudadana, (34:54) intencionadas en el currículum, enriquecerían mucho el programa, fomentarían habilidades en los estudiantes que se están perdiendo hoy en día.(35:01) Entonces, ahí es muy importante. (35:08)	La enseñanza de la Geografía se estructura con pregunta - respuesta La presencia práctica de la geografía escasea en el curriculum La enseñanza de la Geografía depende de los docentes La enseñanza de la formación ciudadna depende de los docentes La historia subordina a las demás Ciencias Sociales
--	--	--

CP.m5.E.1.79	J: ¿No me quedó un poquito claro el tema de, específicamente, cómo se evaluaría la clase? (35:16)	
CP.m5.E.1.80	D: Perfecto, perfecto. Bueno, tenemos tres instancias de actividades, tanto de inicio, de desarrollo y de cierre.(35:23) Y creo que en este, me gustaría, y es difícil, (35:27) pero me gustaría como masificar la idea de que no siempre la actividad significativa es la que lleva a la calificación o a la evaluación sumativa. (35:35) Creo yo que las evaluaciones de proceso, formativas, también son fundamentales, (35:40) pero el tema es convencer a los estudiantes de hacer algo sin el rigor de una nota o una calificación. (35:45) O mismo así, deja de ser, creo yo, una evaluación meramente formativa si yo tengo que ofrecer décimas para que los estudiantes se motivan y lo hagan.(35:52) Entonces, me pasa un poco que cómo potenciamos la evaluación formativa de la clase a clase, etcétera, (35:58) o transformar una evaluación sumativa, como de rigor, de una sola evaluación, (36:03) en una evaluación en proceso, en que clase a clase se vayan midiendo estos objetivos, (36:07) a través de las actividades, sobre todo, diría yo, de desarrollo. (36:12) Las actividades en la fase de desarrollo de la clase. (36:14) ¿Por qué? Porque gozamos de mayor tiempo, podemos hacer una actividad mucho más ambiciosa (36:18) y, además, explicarle a los estudiantes por el tiempo debido del por qué estamos haciendo esta actividad, (36:22) que yo creo que es fundamental.(36:24) Entonces, claro, podríamos hacer, a través de evaluaciones formativas, (36:27) que yo creo que serían bastante interesantes para abarcar ciertas partes del objetivo que nos planteamos al principio de esta entrevista, (36:34) que sería evidenciar la importancia de la diversidad, por ejemplo, la interculturalidad, etcétera. (36:41) Y, además, hacer el enfoque en una evaluación más en proceso. (36:45) Por ejemplo, yo creo que trabajar en aprendizaje en base a proyectos en educación ciudadana (36:49) es mucho más provechoso que hacer evaluaciones sumativas, formales, de alternativas, por ejemplo.(36:56) Porque el aprender haciendo lleva al estudiante a intervenir en su espacio, el territorio, por ejemplo. (37:01) Nosotros buscamos en este trabajo interdisciplinario que los estudiantes intervengan en el colegio (37:04) y que esa intervención sea perdurable, sea útil, sea el legado de los terceros medios hacia el colegio. (37:10) Y eso va a crear algún sentido de pertenencia, ya sea positivo o negativo.(37:14) “Oye, esta actividad lo odié”, etcétera, etcétera. (37:16) Se va a acordar del resto de su vida, que termino el colegio y que esa actividad no le gustó. (37:20) Va a haber aprendido igual en ese sentido.(37:22) O sea, independiente de que la recepción	Evaluación remite a Evaluación Formativa La presencia de la evaluación escolar remite a la evaluación sumativa La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en un proceso La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la interculturalidad La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a trabajo práctico en el contexto La enseñanza del pensamiento geográfico se estructura en la experiencia del estudiante

	sea positiva o negativa, al final del día el objetivo del docente es que el estudiante aprenda. (37:28) Independiente de que si le gustó o no le gustó la actividad, porque eso ya va a otra cosa. (37:32) Pero en ese sentido creo yo que es fundamental.(37:34) Yo instauraría una dinámica mucho más de procesos, porque las habilidades, los hábitos y los conceptos se trabajan más en proceso que en instancias, creo yo. (37:49)	
CP.m5.E.1.81	<i>J: Y profesor, última preguntita. (37:51) Por favor, dígame.(37:53) De esta evaluación procesual y formativa, es decir, con las tres actividades dentro de la clase, que es tanto la inicial, la de desarrollo y la de cierre. (38:01) Estas, ¿cómo las evaluaría? ¿Usaría alguna pauta, alguna referencia para evaluarlas o al puro criterio del profesor? (38:11)</i>	
CP.m5.E.1.82	D: No, yo creo que en ese sentido el criterio del profesor es una muy buena herramienta, pero creo que no es la herramienta.(38:17) Lamentablemente, por temas de tiempo, motivaciones, carga laboral, etcétera, termina siendo una de las principales herramientas evaluativas. (38:24) Estamos en un proceso de capacitación acá en el colegio, respecto a lo que es la diversificación del aprendizaje y el aprendizaje de alto impacto, (38:31) que nos lleva a comprender que la elaboración de material de, ¿cómo decirlo?, de sondeo, por así decirlo, material de sondeo, de escaneo, de análisis, (38:40) de los procesos que estamos llevando y de las actividades, es fundamental. (38:43) O sea, mientras mayor calidad haya en esta herramienta, mayor va a ser la capacidad que tengamos nosotros de hacer frente a actividades que no salieron como planificamos.(38:54) ¿El por qué? ¿Qué pasó? También creo que es muy fundamental el constantemente preguntarle a los estudiantes si están enganchados con la metodología. (39:03) Yo creo que la calidad del docente, siendo súper honesto, y esto ya es una opinión muy personal, la calidad del docente lo hacen los estudiantes. (39:10) Las mismas exigencias que le ponen los estudiantes a su profesor, el ímpetu.(39:14) O sea, yo les digo a mis estudiantes, la calidad de mis clases va a depender de ustedes. (39:18) Yo puedo planificar la cuestión más dinámica del mundo, lo más genial, lo más... (39:21) Y si ustedes no enganchan, va a ser una pérdida de tiempo, básicamente. (39:27) ¿Pero por qué me refiero a una pérdida de tiempo? No en el sentido de que es un despropósito, sino que hay que darle un sentido al aprendizaje.(39:35) Eso creo yo, hay que darle un propósito, una motivación. (39:39) Entonces, desde esa	Evaluación de proceso remite al criterio del profesor La actitud estudiantil forma parte del proceso de aprendizaje. La evaluación y enseñanza del aprendizaje remite a lo actitudinal

	perspectiva, claro, siento que hay que hacer mucho más protagonista al estudiante. (39:46) Por ejemplo, co-evaluaciones, me gustan mucho las co-evaluaciones.(39:50) Yo creo que son bastante buenas. (39:52) Y aquí hay algo positivo, ya no hablemos solo del negativo, creo que el estudiante está mucho más receptivo y es más serio respecto a las co-evaluaciones que en generaciones anteriores. (40:02) Por ejemplo, la mía, cuando yo era en el colegio.(40:04) Era como, buena, nos podemos co-evaluar, vamos a poner un 7 y al Pedrito igual, porque somos amigos. (40:08) Y ahora, creo yo que los estudiantes son mucho más críticos en sus co-evaluaciones. (40:14) ¿Por qué? Porque les interesa mucho más la nota, por ejemplo.(40:18) El trabajo en equipo creo yo que se ha visto dificultado porque los estudiantes ya no quieren trabajar con sus amigos porque saben que, por ejemplo, Juanito no trabaja. (40:26) Y entonces creo yo que también hay que sacarle provecho a eso. (40:29) No que Juanito no trabaje, sino que a esta capacidad mayor que tiene el estudiante ahora y ser más objetivo respecto a las co-evaluaciones.(40:38) Por ejemplo, sí, yo creo que a mí me gusta mucho trabajar con rubricas. (40:41) Creo que las rubricas son fundamentales, sobre todo en trabajos de proyectos o aprendizajes basados en proyectos. (40:47) Porque los estudiantes van delimitando, o sea, paso por paso, qué es lo que tengo que hacer para cumplir esto.(40:52) También reflexionan acerca de cómo lo hago en ese sentido. (40:55) Y es bastante analítico y es bastante importante también que los estudiantes sepan leer este tipo de material y también construirlos. (41:02) Ojo con eso.(41:03) Si nosotros le enseñamos al estudiante a construir sus propias rubricas, por ejemplo, en la co-evaluación, (41:08) también se genera un proceso bastante interesante de involucramiento del estudiantado. (41:13) No solamente en el proceso de aprendizaje, sino que en el de evaluación. (41:16) Entonces, mientras más involucrado se sienta el estudiante, creo yo, más motivado lo tenemos en clase.(41:21) Y más comprometido también.	La cultura escolar remite a la calificación La evaluación remite al uso de rúbricas Evaluación forma parte del proceso de aprendizaje
--	--	--

Anexo O. Evaluaciones CM.M5.E.2

Nombre: _____

Objetivo de la clase Distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en la justicia social.

ACTIVIDAD 1: "Radiografía del Territorio"

Observen las siguientes situaciones (pueden responder con conocimiento previo o buscar información en sus celulares):

Situación	¿A qué tipo de desigualdad se relaciona? (Política, económica o sociocultural)	¿Por qué representa una injusticia social?
1. Un liceo rural que solo tiene 2 profesores para 6 cursos.		
2. Un hospital urbano sin especialistas mientras clínicas privadas tienen listas de espera más cortas.		
3. Comunas que reciben más recursos por tener más ingresos municipales.		
4. Comunidades indígenas sin acceso a agua potable mientras industrias operan cerca.		

ACTIVIDAD 2: "¿Dónde naciste, determina tus oportunidades?"

1. Elijan **dos comunas contrastantes** de Chile (una con altos índices de desarrollo y otra con bajos). Ejemplos:
 - Vitacura vs. La Pintana
 - Las Condes vs. Alto Hospicio

- Providencia vs. Cañete

2. Investiguen y comparen:

Indicador	Comuna 1: _____	Comuna 2: _____
Acceso a salud pública (consultorios, hospitales)		
Calidad y cantidad de liceos públicos		
Áreas verdes por habitante		
Transporte público disponible		
Ingreso promedio familiar		

3. Con base en los datos, respondan:

- ¿Qué desigualdades territoriales observan?
- ¿Qué rol tiene el Estado en equilibrar estas diferencias?

ACTIVIDAD 3: “Propuestas para una sociedad más justa”

En parejas, redacten una **propuesta ciudadana** para avanzar en justicia social territorial. Pueden enfocarse en:

- Educación
- Salud
- Transporte
- Vivienda
- Espacios públicos
- Recursos naturales

La propuesta debe incluir:

- **Nombre del proyecto:**
- **Problema que busca solucionar:**
- **Propuesta concreta:**
- **¿A quién va dirigida? (Municipio, Mineduc, Ministerio de Obras Públicas, etc.):**
- **¿Cómo promueve la justicia social?:**

Anexo P. Evaluaciones CM.m5.E.2
(EV.CM. m5. E.2)

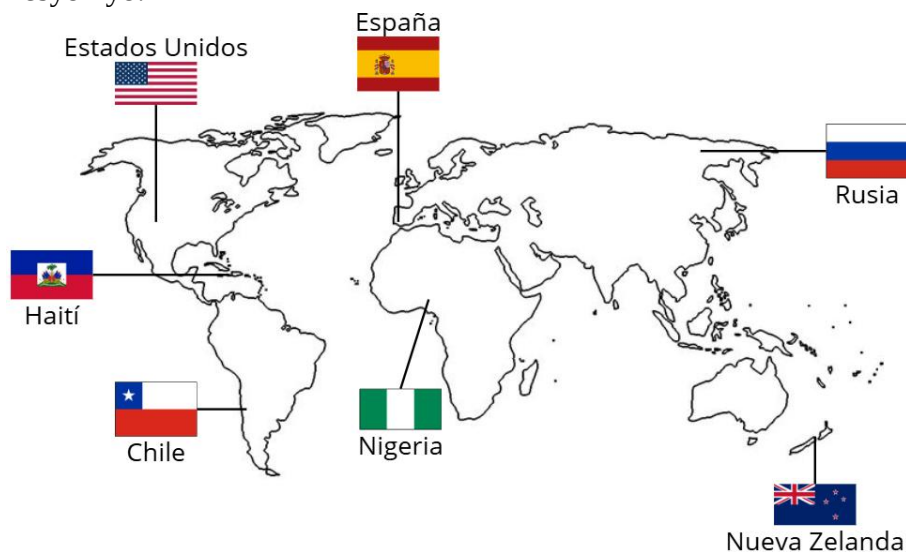
Prueba Bimensual de Historia Nivel 1

Nombre: _____ Nota: _____

Puntaje obtenido _____ Puntaje ideal 44

Ítem I: Identificar los continentes, océanos y países a través de observar el mapa y responde las preguntas (16 pts.)

Atik I: Idantifye kontinan yo, oseyan yo ak peyi yo lè w gade kat jeyografik la epi reponn kesyon yo.



Observa el mapa y responde las siguientes preguntas, en donde **solo una es opción es correcta** / Menm jan ou mande a, men tradiksyon fraz ou a an kreyòl ayisyen:

1. ¿En qué continente está ubicado **Nigeria**? / Nan ki kontinan Nijerya chita?
 - a. Asia
 - b. África
 - c. Oceanía

2. ¿En qué continente está ubicado **Estados Unidos**? / Nan ki kontinan Etazini chita?
 - a. América Central
 - b. América del Sur
 - c. América del Norte

3. ¿En qué continente está ubicada **Rusia**? / Nan ki kontinan Larisi chita?
 - a. Asia
 - b. Oceanía
 - c. Europa

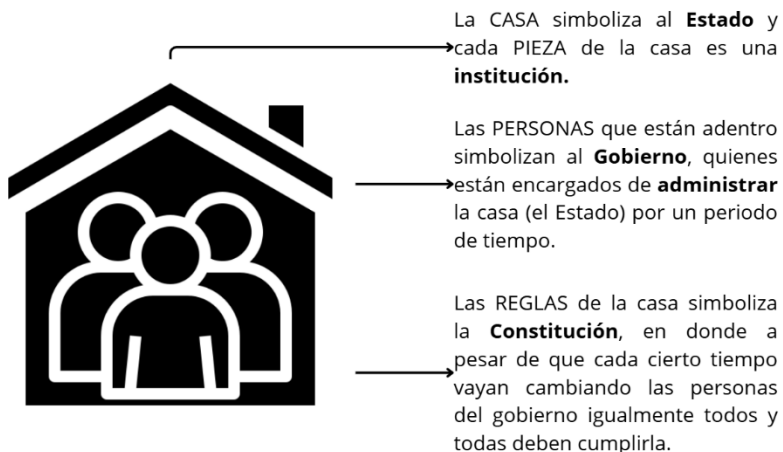
4. ¿Qué océano está en las costas de **Chile**? / Ki oseyan ki sou kot Chili yo?
- a. Océano Atlántico
 - b. Océano Pacífico
 - c. Océano Índico

Observa el mapa y rellena las siguientes frases con los continentes u océanos que le corresponda a cada país / Men tradiksyon fraz ou an kreyòl ayisyen:

1. **España** queda en el **continente** llamado _____.
Espay chita sou kontinan yo rele
2. En el mapa se ve que en el **continente** de **Oceanía** está el país _____.
Nan kat la, nou wè ke nan kontinan Oseyani gen peyi
3. Las personas de **Nigeria** se bañan en el **océano** _____.
Moun Nijerya benyen nan oseyan
4. Las personas de **Haití** se bañan en el **océano** _____.
Moun Ayiti benyen nan oseyan

Ítem II: Identificar las diferencias entre las características del Estado y el Gobierno (22 pts.) /
Idantifye diferans ki genyen ant karakteristik Leta ak Gouvènman an.

Observa la siguiente metáfora y responde las preguntas / Obsève metafò sa a epi reponn kesyon yo :



1. Según la metáfora, ¿qué representa la casa?
 - a. Una familia cualquiera
 - b. El Gobierno
 - c. El Estado

2. ¿Qué representan las **personas que están dentro de la casa**?
 - a. Los vecinos del barrio
 - b. El Gobierno que administra el Estado
 - c. Los ciudadanos y ciudadanas

3. ¿Qué representan las **reglas** de la **casa** en la metáfora?
 - a. Las opiniones de las personas
 - b. La Constitución que organiza el Estado
 - c. Las leyes que pone el jefe de hogar

4. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor al **Estado**?
 - a. Un grupo de personas que gobierna por un tiempo
 - b. El conjunto de instituciones, territorio y población que se organiza políticamente
 - c. El presidente de un país

5. ¿Qué es el **Gobierno**?
 - a. Las reglas que rigen un país a través de la Constitución
 - b. La fuerza militar de un país
 - c. Las autoridades que administran el Estado durante un período determinado

Lee las siguientes frases y escribe **V** si es que es VERDADERO y **F** si es que es FALSO, según corresponda / Li fraz sa yo epi ekri V si se VRÈ, epi F si se FO, selon sa ki kòrèk:

1. ____ La campaña de vacunación es una acción del Gobierno
 Kanpay vaksinasyon an se yon aksyon Gouvènman an

2. ____ La Constitución depende del Gobierno
 Konstitisyon an se yon pati nan Gouvènman an

3. ____ El discurso presidencial lo realiza el Estado
 Diskou prezidansyèl la fèt pa Leta

4. ____ Crear un plan ante la delincuencia es tarea del Gobierno
 Kreye yon plan kont krim se yon travay Gouvènman an

5. ____ Proteger los Derechos Humanos es una obligación del Estado
Pwoteje Dwa Moun yo se yon obligasyon Leta

6. ____ Elegir a los ministros es una función del Gobierno
Chwazi minis yo se yon fonksyon Gouvènman an

7. ____ El Registro Civil es una institución del Estado
Rejis Sivil la se yon enstitisyon Leta

8. ____ Cuidar las fronteras del país es responsabilidad del Estado
Pran swen fwontyè peyi a se responsablite Leta

En el chat de WhatsApp que aparece a continuación, alguien te escribió un mensaje, por lo que tu tarea es escribir una respuesta clara y sencilla en el espacio vacío que se dejó, para ayudar a tu amiga a entender la diferencia entre **Estado** y **Gobierno** / Nan chat WhatsApp ki anba a, gen yon moun ki ekri ou yon mesaj, kidonk travay ou se ekri yon repons ki klè ak senp nan espas ki vid la, pou ede zanmi ou konprann diferans ki genyen ant Leta ak Gouvènman

Recuerda / Sonje:

- Usa tus propias palabras / Itilize pwòp pawòl ou
- Sé claro y breve / Fè repons lan klè epi kout
- Piensa que le estás explicando a alguien que no sabe nada sobre el tema / Panse ou ap eksplike yon moun ki pa konnen anyen sou sijè a



Ítem III: Los Derechos Humanos, su importancia y el rol del Estado en protegerlos (6 pts.) /
Dwa Moun yo, enpòtans yo ak wòl Leta nan pwoteje yo

Elige **1** de los siguientes Derechos Humanos y márcalo / Chwazi youn nan Dwa Moun sa yo epi make li:

1. Todos los seres nacen libres e iguales
2. Todas las personas son iguales con independencia de su raza, color, sexo, idioma, religión, política o el lugar donde haya nacido
3. Toda persona tiene derecho a no ser sometida a esclavitud
4. Toda persona tiene derecho a no ser sometida a tortura
5. Ninguna persona podrá ser arbitrariamente detenida, presa ni desterrada

Dibujo que represente el Derecho Humano elegido Desine ki reprezante Dwa Moun ou chwazi a	¿Por qué elegiste este Derecho Humano? Poukisa ou chwazi Dwa Moun sa a?
	¿Cómo crees que el Estado debe proteger este Derecho Humano? Kijan ou panse Leta ta dwe pwoteje Dwa Moun sa a?

Felisitasyon pou fini egzamen ou! Sonje ou vo plis pase yon nòt, men sa pa dwe fè ou pèdi anvi aprann.



¡Felicitaciones por terminar tu prueba!

Recuerda que vales mucho más que una nota,
pero eso no debe disminuir tus ganas de
aprender.

Anexo Q. Evaluaciones CM.m5.E.1
(EV.CM. m5. E1.1)

“Territorio y educación: analizando problemáticas medioambientales en el Liceo Paula Jaraquemada”

NOMBRE:		CURSO:
Fecha:	Tiempo Pedagógico:	
Puntaje Ideal: 30 pts.	Puntaje Real:	Nota:
Objetivo de clase: Analizar problemáticas medioambientales presentes en el establecimiento y la influencia que tienen las estudiantes para fomentar la responsabilidad y el cuidado del espacio natural.		
Instrucciones: 1. De manera grupal crea una cartografía a partir del análisis de una problemática presente en el liceo.		

CRITERIOS	NIVELES DE DESEMPEÑO			PJE.
	LOGRADO 3 puntos	MEDIANAMENTE LOGRADO 2 puntos	POR LOGRAR 1	
Identificación de problemática ambiental	Identifican claramente una problemática ambiental existente en el establecimiento	Identifica una problemática, sin embargo, no es asociada a lo medioambiental principalmente	No identifica ninguna problemática	
Representación cartográfica	Representan espacialmente la existencia de la problemática mediante la creación de una cartografía	Representan la existencia de la problemática, sin embargo, falta precisión espacial de ubicación de la problemática	Cartografía poco clara	
Ortografía	La cartografía se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	La cartografía contiene entre 5-10 errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	La cartografía contiene numerosos errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	
Iconografía y leyenda	La problemática está correctamente ubicada en el mapa, utilizando	La problemática está ubicada en el mapa, sin embargo, podrían mejorar en la	La problemática está ubicada en el mapa de forma superficial	

	símbolos e íconos para mayor identificación	utilización de símbolos e íconos.		
Rosa de los vientos	Cartografía incluye rosa de los vientos		Cartografía no incluye rosa de los vientos	
Imágenes	Estudiantes incluyen dos imágenes en la cartografía y las utilizan para una mejor comprensión de la problemática	Estudiantes incluyen al menos una imagen en la cartografía, la cual es utilizada para una mejor comprensión de la problemática	Estudiantes no incluyen imágenes en la cartografía	
Reflexión sobre el rol de estudiantes en la problemática	La cartografía integra una reflexión clara y profunda sobre cómo las estudiantes pueden influir en la solución de la problemática	La cartografía integra una reflexión clara sobre cómo las estudiantes pueden influir en la solución de la problemática, sin embargo, falta profundizar	La reflexión no se relaciona directamente con el rol que tienen las estudiantes en la solución de la problemática	
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del discurso.	Estudiante utiliza parte del tiempo de la clase para la realización del discurso.	Estudiante no trabaja en clases.	
Ficha de observación	Estudiantes cumplieron con la entrega de la ficha de observación		Estudiantes no cumplen con la entrega de ficha de observación	
Presentación visual	Diseño atractivo, limpio, utilizando colores y símbolos facilitando la comprensión del mapa	Diseño claro, sin embargo, hay elementos de colorimetría y simbología que podrían mejorar	Diseño desordenado que dificulta la comprensión del mapa.	

(EV.CM. m5. E1.1)

PAUTA DE EVALUACIÓN: “Dinámicas culturales y territorio”

NOMBRE:		CURSO:
Fecha:	Tiempo Pedagógico:	
Puntaje Ideal: 24 pts.	Puntaje Real:	Nota:
0A3 Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los		

distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.

Instrucciones:

1. De forma individual escoger una zona geográfica de Chile: Norte chico, norte grande, zona centro, zona sur y extremo sur.
2. Posteriormente, escoger uno o dos elemento físico-natural trabajado en clases: relieve, clima, vegetación, suelos y/o riesgos naturales.
3. Realizar fanzine que incluya un análisis acerca de cómo estos elementos físicos-naturales influyen en las dinámicas culturales de las personas que habitan aquel espacio: comida, vestimenta, mitos, música, entre otros.
4. Añadir dibujos referentes a la zona trabaja y a los elementos físicos-naturales. Incluir un pequeño dibujo/imagen del mapa de la zona.
5. Exponer el fanzine con las/os demás integrantes del curso.

CRITERIOS	NIVELES DE DESEMPEÑO			PJE.
	LOGRADO 3 puntos	MEDIANAMENTE LOGRADO 2 puntos	POR LOGRAR 1	
Relación entre elementos físicos-naturales y las dinámicas de las y los habitantes de un territorio	Explica de forma clara y profunda cómo el clima, relieve o vegetación influyen en las dinámicas de las y los habitantes. Usa ejemplos concretos y relevantes	Muestra una relación clara entre los elementos físicos y las dinámicas de habitantes, aunque con menos profundidad. No considera ejemplos.	No se establece la relación entre elementos físicos-naturales y las dinámicas de habitantes de un territorio	
Contenido	Presenta información completa, precisa y bien organizada. Se nota investigación o conocimiento previo.	Contenido adecuado, aunque podría profundizar un poco más. Tiene organización general.	Falta de información clara o pertinente. Está desorganizado.	
Ortografía	El fanzine se presenta sin errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	El fanzine contiene entre 5-10 errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	El fanzine contiene numerosos errores ortográficos, de acentuación o puntuación.	
Creatividad y diseño	Diseño original, atractivo y con gran creatividad. Usa dibujos, colores, collages o gráficos para apoyar el contenido.	Diseño visual cuidado y atractivo, con elementos visuales relacionados al contenido. Falta color y/o dibujos.	Diseño descuidado, sin elementos visuales relevantes. Difícil de leer.	

Limpieza	El fanzine se presenta limpio, sin borrones y/o manchas.	El fanzine presenta algunos borrones pero sin manchas.	El fanzine tiene manchas y borrones.	
Compromiso con el trabajo	El fanzine es presentado en la fecha acordada.	El fanzine es presentado un día posterior a la fecha acordada.	El fanzine es entregado dos días o más posterior a la fecha acordada.	
Trabajo en clases	Estudiante trabaja todas las clases acordadas para la realización del fanzine.	Estudiante utiliza parte del tiempo de la clase para la realización del fanzine.	Estudiante no trabaja en clases.	
Presentación del fanzine	Estudiante presenta el fanzine durante la clase acordada para ello.		Estudiante no presenta el fanzine en la clase acordada para ello.	

Anexo R. Evaluaciones CPS.M5.E.1

SUGERENCIA DE DISEÑO DE PROYECTOS 1		
Nombre del proyecto: Conectados con la Naturaleza: Tejiendo Lazos de Amistad y Aprendizaje		Duración: 5 clases
Asignatura/s: Ed física, lenguaje, historia	Docente/s: ED física, Lenguaje, historia.	Nivel: III y IV Medio

Porcentaje de evaluación:

Proceso clase a clase	50%
Entrega de bitácora de trabajo	40%
Autoevaluación	10%

Resumen del proyecto	Facilitar una experiencia integral y enriquecedora para los estudiantes a través de una salida pedagógica al Parque Nacional, integrando las asignaturas de Lenguaje, geografía y educación física, con el fin de promover el aprendizaje experiencial, el contacto con la naturaleza y el desarrollo de habilidades interdisciplinarias.
Problema central	En un entorno donde las relaciones interpersonales entre pares necesitan mejorar, junto con los estados socioemocionales y la motivación por el aprendizaje y el bienestar humano y natural, se plantea el desafío de cultivar un ambiente más colaborativo, empático y positivo. Esto implica abordar las dinámicas sociales, emocionales y cognitivas que

	influyen en la calidad de las interacciones entre individuos, así como en su compromiso con el aprendizaje y su bienestar general.	
Propósito	Promover el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales, emocionales, motoras y artísticas , a través de la conexión con el entorno natural . Además, busca fomentar la conciencia ambiental y el compromiso con la conservación del medio ambiente, mientras se cultivan relaciones interpersonales positivas y se estimula la motivación por el aprendizaje, el bienestar humano y natural.	
Objetivos de aprendizaje	Ed física: OA, OA4. Historia: OA6 (Geografía territorial y desafíos socio ambientales.) Lenguaje: OA1, OA3	
Habilidades del siglo XXI	Trabajo colaborativo, pensamiento crítico, perseverancia y pro actividad, Análisis e interpretación, toma de decisiones y resolución de problemas.	
Pregunta esencial o desafío a resolver	¿Cómo podríamos diseñar una experiencia en el parque nacional que refleje la importancia cultural y natural del lugar, fomentando la actividad física y el aprendizaje interdisciplinario.	
Productos	Individual	
	Grupal	Bitácora pasaporte.

GUÍA DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Nombre del proyecto:

“CONECTADOS CON LA NATURALEZA: TEJIENDO LAZOS DE AMISTAD Y APRENDIZAJE”

Pregunta esencial:

¿Cómo podríamos diseñar una experiencia en el parque nacional que refleje la importancia cultural y natural del lugar, fomentando la actividad física y el aprendizaje interdisciplinario?

Producto/s Final/es	Objetivo de Aprendizaje	Evaluaciones Formativas	Estrategias para que TODOS los estudiantes aprendan
Bitácora individual, elaborada con materiales de reciclaje	Ed física: OA, OA4. Historia: OA6 (Geografía territorial y	Guías, lista de cotejo, rubrica	Planificación inclusiva: Antes de la salida, asegúrate de considerar las necesidades individuales de todos los estudiantes.

Mapa geográfico del territorio visitado, dibujado a mano alzada. Fichas utilizadas de la actividad: “no dejes rastro” dentro de este recorrido. Registro de las experiencias individuales y grupales significativas desde el punto de vista, social, emocional y medioambiental.	desafíos socio ambientales.) Lenguaje:OA1		Enfoque multi-sensorial: Diseña actividades que involucren diferentes sentidos. Por ejemplo, puedes incluir actividades de observación visual, escucha de sonidos naturales, tacto de diferentes texturas de plantas o rocas, y hasta degustación de alimentos locales si es relevante. Adaptación del contenido: Ajusta el contenido de la salida para que sea relevante y accesible para todos los estudiantes. Fomento de la exploración independiente: Permíteles a los estudiantes explorar el entorno de manera independiente, dentro de un entorno seguro y supervisado. Reflexión y discusión Trabajo en grupo
(Individual o grupal)			

Contenido y metodología del ABP

DSEFI1: La metodología de trabajo a realizar durante el proceso será la siguiente:

1. Enseñar el contenido teórico respecto a los hábitos saludables para las personas.
2. Conocer y aplicar contenido teórico sobre NO DEJE RASTRO, historia, implementación y aplicación.
3. Generar conciencia medio ambiental a través de dinámicas, experiencias de vida y relatos de terceros.
4. Fomentar la buena y sana convivencia mediante dinámicas grupales de auto y co-conocimiento.
5. Fortalecer las cualidades físicas mediante ejercicios específicos para realizar una expedición a una reserva natural.

Semana 1: Conocer el proyecto ABP, y a los participantes de estos.

Semana 2: Comenzar la planificación de la expedición, generación de grupos y lazos entre pares.

Semana 3: Intervención interdisciplinaria con otras asignaturas (geografía), preparación de bitácora.

Semana 4: Mejorar las cualidades físicas específicas necesarias para la expedición.

Semana 5: Mejorar las cualidades físicas específicas necesarias para la expedición. Avances de bitácora, Curso de primeros auxilios.

Semana 6: Sesiones de montañismo, seguridad y primeros auxilios.

Semana 7: Salida pedagógica.

Semana 8: Presentación bitácora.

Metodología de trabajo DIF 1 Geografía.

- a. Aplicación de las habilidades, conocimientos y destrezas para el estudio en campo de la geografía
 - b. Empatizar con el medio ambiente y la importancia de cuidar y preservar la naturaleza
 - c. Aplicar una metodología científica y realizar una bitácora como resumen de la investigación.
2. Primera semana
 3. Explicación y planificación del ABP los alumnos se reúnen en equipos de trabajos según su afinidad
 4. Se planifica el trabajo de campo, asignando cada componente del grupo tarea a realizar
 5. Cada grupo deberá realizar un estudio morfológico, flora, fauna y la relación humana con el medio ambiente
 6. Segunda Semana
 7. Se informa a los alumnos del desafío a realizar y la experiencia que se obtendrán en el trabajo transversal y horizontal del tema
 8. Los alumnos planifican el método para realizar la investigación
 9. Tercera semana
 10. Los estudiantes estudian métodos de investigación geográfica
 11. Cuarta, quinta y sexta semana
 12. Los estudiantes estudian métodos de investigación geográfica
 13. Séptima y octava semana
 14. Los alumnos se organizan en grupos de investigación en terreno
 15. Cada grupo elige una teoría para aplicar en el trabajo de campo
 16. Se empieza a redactar el informe científico

Fecha de salida 30 de abril 2024

Pauta de evaluación Rúbrica:

Puntaje máximo: 25 puntos = 70

1.- PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN:

	EXCELENTE (5pts)	ADECUADO (3pts)	POR LOGRAR (1 pto)	PUNTAJE
--	------------------	-----------------	--------------------	---------

1.-PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN:	El estudiante participa activamente en todas las actividades, fomenta la colaboración entre sus pares y contribuye de manera significativa al trabajo en equipo.	El estudiante participa en la mayoría de las actividades y colabora con sus compañeros, aunque en ocasiones puede mostrar falta de iniciativa.	El estudiante muestra poco interés en participar y colaborar con el grupo, lo que afecta negativamente el desarrollo del proyecto.	
2.-HABILIDADES SOCIALES Y EMPATÍA	El estudiante demuestra habilidades sociales avanzadas, como escucha activa, respeto hacia sus compañeros y capacidad para resolver conflictos de manera constructiva.	El estudiante muestra habilidades sociales básicas, como respeto hacia sus compañeros y disposición para trabajar en equipo, aunque puede mejorar en aspectos como la empatía y la comunicación.	El estudiante presenta dificultades para relacionarse con sus pares, mostrando falta de respeto y empatía en sus interacciones.	
3.- DESEMPEÑO EN ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y TEATRO	El estudiante demuestra creatividad y habilidades artísticas destacadas en las actividades de teatro y artes, mostrando una participación activa y comprometida.	El estudiante participa en las actividades artísticas y teatrales con interés, aunque puede mejorar en aspectos como la expresión y la originalidad.	El estudiante muestra poco interés o habilidad en las actividades artísticas y teatrales, lo que afecta negativamente su desempeño en el proyecto.	
4.-COMPOSICIÓN DEL ENTORNO NATURAL Y COMPROMISO AMBIENTAL	El estudiante demuestra un profundo entendimiento del entorno natural, mostrando interés por su conservación y adoptando actitudes responsables hacia el medio ambiente.	El estudiante muestra comprensión del entorno natural y un nivel básico de compromiso ambiental, aunque puede mejorar en aspectos como la conciencia sobre la importancia de su conservación.	El estudiante muestra poco interés o comprensión del entorno natural, no evidenciando un compromiso significativo con su conservación.	
5.-PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y REFLEXIÓN PERSONAL	El estudiante presenta el proyecto de manera clara y organizada, incluyendo reflexiones personales sobre su experiencia y	El estudiante presenta el proyecto de manera adecuada, aunque puede mejorar en aspectos como la organización y la profundidad de sus	La presentación del proyecto es confusa o poco estructurada, y las reflexiones personales son superficiales o inexistentes.	

	aprendizajes obtenidos.	reflexiones personales.		
--	----------------------------	----------------------------	--	--

Autoevaluación.

Nombre del Estudiante:

Instrucciones: Por favor, evalúe su propio desempeño en el proyecto utilizando la siguiente escala de valoración:

- 5: Siempre
- 4: Frecuentemente
- 3: A veces
- 2: Raramente
- 1: Por lograr

Criterio	5	4	3	2	1	TOTAL
1. Participación y Colaboración						
• Contribuí de manera activa y constructiva en todas las etapas del proyecto.						
• Fomenté un ambiente de colaboración y respeto entre mis compañeros.						
• Aporté ideas y soluciones durante las discusiones y actividades grupales.						
2. Habilidades Sociales y Empatía						
• Mostré respeto y empatía hacia mis compañeros en todas las interacciones.						
• Escuché activamente las opiniones de mis compañeros y consideré sus puntos de vista.						
• Resolví conflictos de manera pacífica y constructiva, buscando el beneficio del grupo.						
3. Desempeño en Actividades Artísticas y Teatrales						
• Participé con entusiasmo y creatividad en las actividades artísticas y teatrales del proyecto.						

• Me esforcé por expresar mis ideas y emociones a través del arte y el teatro de manera auténtica.						
• Colaboré con mis compañeros para crear y presentar obras artísticas significativas.						
4. Comprensión del Entorno Natural y Compromiso Ambiental						
• Demostré interés y curiosidad por aprender sobre el entorno natural y su conservación.						
• Adopté actitudes responsables hacia el medio ambiente, cuidando y respetando los recursos naturales durante el proyecto.						
• Reflexioné sobre la importancia de la conservación del entorno natural y mi papel en su preservación.						
5. Responsabilidad y Cumplimiento de Tareas						
• Cumplí con todas las tareas y responsabilidades asignadas en el proyecto.						
• Organicé mi tiempo y recursos de manera efectiva para completar las actividades dentro de los plazos establecidos.						
• Demostré compromiso y responsabilidad en la ejecución y finalización del proyecto.						
Puntaje Final						

Rúbricas de evaluación por asignatura del proyecto.

- Rúbrica de evaluación: EDUCACIÓN FÍSICA

Puntaje Total: 20 PUNTOS

<u>Criterio</u>	<u>Excelente (4)</u>	<u>Bueno (3)</u>	<u>Adecuado (2)</u>	<u>Por lograr (1)</u>	<u>PUNTAJE</u>
CAPACIDADES FÍSICAS	El estudiante demuestra un excelente nivel de condición física, mostrando resistencia, fuerza, flexibilidad y coordinación	El estudiante muestra un buen nivel de condición física, con suficiente resistencia, fuerza, flexibilidad y coordinación para completar el	El estudiante muestra un nivel básico de condición física, pero puede tener dificultades para mantener un ritmo constante o enfrentar desafíos físicos	El estudiante muestra un nivel insuficiente de condición física, teniendo dificultades para completar el trekking o enfrentar desafíos físicos mínimos	

	adecuadas para el trekking en terrenos variados. Puede adaptarse a diferentes ritmos y desafíos con facilidad	trekking en terrenos variados. Puede enfrentar algunos desafíos con confianza	moderados durante el trekking	en terrenos variados.	
<u>RESPONSABILIDAD</u>	El estudiante demuestra un alto grado de responsabilidad al prepararse adecuadamente para el trekking, incluyendo la planificación del equipamiento necesario, la hidratación y la alimentación apropiadas. Contribuye activamente al grupo y sigue las instrucciones del guía o líder del grupo	El estudiante muestra una adecuada responsabilidad al prepararse para el trekking, asegurándose de tener el equipamiento necesario y seguir las recomendaciones para una experiencia segura. Contribuye de manera positiva al grupo y sigue las instrucciones del guía o líder del grupo en la mayoría de los casos.	El estudiante muestra una responsabilidad limitada al prepararse para el trekking, pudiendo olvidar algunos elementos esenciales de equipamiento o no seguir completamente las recomendaciones para una experiencia segura. Contribuye al grupo de manera irregular y puede requerir recordatorios para seguir las instrucciones del guía o líder del grupo.	El estudiante muestra una falta de responsabilidad al prepararse para el trekking, descuidando elementos esenciales de equipamiento o ignorando las recomendaciones para una experiencia segura. Contribuye poco al grupo y no sigue las instrucciones del guía o líder del grupo.	
<u>AUTOCUIDADO</u>	El estudiante demuestra un sólido compromiso con su autocuidado durante el trekking, incluyendo la atención a su salud física y emocional, la	El estudiante muestra un compromiso adecuado con su autocuidado durante el trekking, mostrando atención a su salud física y emocional, y realizando	El estudiante muestra un compromiso limitado con su autocuidado durante el trekking, pudiendo descuidar su salud física o emocional en ciertos	El estudiante muestra poco compromiso con su autocuidado durante el trekking, ignorando su salud física o emocional y mostrando una falta de atención a las necesidades	

	gestión del esfuerzo y la recuperación adecuada. Reconoce y comunica sus necesidades en el grupo de manera asertiva.	esfuerzos para gestionar el cansancio y la recuperación. Se comunica efectivamente con el grupo sobre sus necesidades	momentos. Puede tener dificultades para comunicar sus necesidades al grupo.	del cuerpo y la mente. No se comunica efectivamente con el grupo sobre sus necesidades.	
<u>TRABAJO GRUPAL</u>	El estudiante participa de manera activa y colaborativa en el grupo, mostrando habilidades para trabajar en equipo, comunicarse eficazmente y apoyar a sus compañeros. Contribuye de manera constructiva al éxito general del grupo durante el trekking.	El estudiante participa de manera positiva en el grupo, colaborando con sus compañeros y mostrando habilidades de comunicación y trabajo en equipo en la mayoría de los casos. Contribuye al éxito general del grupo durante el trekking.	El estudiante participa de manera irregular en el grupo, pudiendo tener dificultades para comunicarse o colaborar eficazmente con sus compañeros en ciertos momentos. Contribuye al éxito del grupo de manera limitada.	El estudiante muestra poco interés en participar en el grupo, prefiriendo trabajar de manera individual o mostrando una falta de habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo. No contribuye significativamente al éxito del grupo durante el trekking.	
<u>RESPETO AL MEDIO AMBIENTE</u>	El estudiante muestra un compromiso ejemplar con el respeto al medio ambiente durante el trekking, siguiendo los principios de "no dejar rastro" y minimizando su impacto en la naturaleza. Recoge y dispone adecuadamente	El estudiante muestra un adecuado respeto al medio ambiente durante el trekking, siguiendo los principios de "no dejar rastro" y siendo consciente de su impacto en la naturaleza. Recoge y dispone adecuadamente de los desechos y respeta las normas del	El estudiante muestra un respeto limitado al medio ambiente durante el trekking, pudiendo tener dificultades para seguir los principios de "no dejar rastro" o no ser consciente de su impacto en la naturaleza. Puede ignorar las normas del parque nacional en algunas ocasiones.	El estudiante muestra poco respeto al medio ambiente durante el trekking, ignorando los principios de "no dejar rastro" y mostrando poco cuidado por la preservación del entorno natural. No respeta las normas del parque nacional.	

	de los desechos, evita dañar la flora y fauna local, y respetar las normas del parque nacional.	parque nacional en la mayoría de los casos.			
--	--	---	--	--	--

- **Rúbrica de evaluación: Historia, Geografía y C. Sociales.**

Criterios de evaluación	Niveles de desempeño					Total
	Excelente 5	Buena 4	Regular 3	Suficiente 2	Debe mejorar 1	
Planificación	El estudiante planeó adecuadamente la salida de campo, incluyendo la identificación de objetivos, recursos y logística necesarios.	El estudiante realizó una buena planificación de la salida de campo, pero pudo haber omitido algunos detalles importantes.	El estudiante realizó una planificación, pero faltaron algunos detalles importantes que afectaron el desarrollo de la salida de campo.	El estudiante realizó una planificación básica, pero omitió detalles importantes que afectaron el desarrollo de la salida de campo.	La planificación de la salida de campo fue insuficiente y afectó su desarrollo.	
Organización	Organiza de manera excelente los aspectos logísticos de la salida de campo, incluyendo transporte, permisos, horarios, grupos de trabajo, entre otros.	Organiza adecuadamente los aspectos logísticos de la salida de campo, asegurando que se cumplan los requisitos necesarios para su realización.	Muestra cierta organización en los aspectos logísticos de la salida de campo, pero se observan algunos fallos o aspectos que podrían mejorarse.	La organización de los aspectos logísticos de la salida de campo es insuficiente o presenta fallos significativos que afectan su desarrollo.	La falta de organización en los aspectos logísticos impide la realización adecuada de la salida de campo.	
Participación activa	El estudiante participó de forma activa y constante en las actividades de la salida de campo, realizando aportes relevantes y demostrando interés en el tema.	El estudiante participó activamente en las actividades de la salida de campo, pero pudo haber mostrado menos interés o realizado menos aportes relevantes.	El estudiante participó de forma irregular en las actividades de la salida de campo, mostrando poco interés y realizando pocos aportes relevantes.	El estudiante participó poco en las actividades de la salida de campo, mostrando poco interés y realizando pocos aportes relevantes.	El estudiante tuvo una participación insuficiente en las actividades de la salida de campo.	
Observación y registro	El estudiante realizó observaciones y registros detallados y precisos de las actividades realizadas durante la salida de campo, y los presentó de manera clara y organizada.	El estudiante realizó observaciones y registros adecuados durante la salida de campo, pero pudo haber omitido algunos detalles importantes o presentados los registros de manera poco clara u organizada.	El estudiante realizó observaciones y registros básicos durante la salida de campo, pero faltaron algunos detalles importantes o los presentó de manera poco clara u organizada.	El estudiante realizó observaciones y registros mínimos durante la salida de campo, faltando detalles importantes y presentándolos de manera poco clara u organizada.	El estudiante no realizó observaciones y registros adecuados durante la salida de campo.	
Análisis e interpretación	El estudiante analizó y interpretó adecuadamente los datos recolectados durante la salida de campo, demostrando un buen entendimiento del tema y realizando conclusiones pertinentes.	El estudiante realizó un análisis e interpretación adecuados de los datos recolectados durante la salida de campo, pero pudo haber omitido algunos detalles importantes o realizados conclusiones poco pertinentes.	El estudiante realizó un análisis e interpretación básicos de los datos recolectados durante la salida de campo, pero faltaron algunos detalles importantes o las conclusiones no fueron pertinentes.	El estudiante realizó un análisis e interpretación mínimos de los datos recolectados durante la salida de campo, faltando detalles importantes y presentando conclusiones poco pertinentes.	El estudiante no realizó un análisis e interpretación adecuados de los datos recolectados durante la salida de campo.	
Presentación	Presenta de manera excelente los resultados de la salida de campo de forma clara, organizada y creativa, utilizando recursos audiovisuales y gráficos de manera efectiva.	Presenta de manera adecuada los resultados de la salida de campo de forma clara y organizada, utilizando recursos audiovisuales y gráficos de manera adecuada.	Presenta los resultados de la salida de campo de forma básica, pero se observan algunos errores o falta de creatividad en la presentación y uso de recursos audiovisuales y gráficos.	La presentación de los resultados de la salida de campo es limitada o poco efectiva, mostrando errores en la organización y falta de recursos audiovisuales y gráficos adecuados.	La falta de presentación clara y organizada de los resultados de la salida de campo afecta significativamente la comprensión y valoración de los mismos.	
Total						

Anexo S. Evaluaciones CPS.m5.E.2

Prueba de Unidad:
La construcción social del espacio geográfico

Nombre: _____ Curso: _____

Objetivo	Argumentar por qué el espacio geográfico se construye socialmente en la historia contemporánea.	Nota
Tiempo	75 minutos	
Puntaje necesario para obtener 4.0	36	
Puntaje	/ 60	

Instrucciones
1. El objetivo de esta evaluación es argumentar por qué el espacio geográfico se construye socialmente en la historia contemporánea. 2. La siguiente prueba consta de 8 preguntas de alternativas y 2 preguntas de desarrollo, además de una de integración. 3. Contarás con 75 minutos para resolver esta prueba. 4. Tiene un total de 60 puntos, siendo 36 el necesario para obtener nota 4.0 5. En caso de cualquier actitud sospechosa se retirará la prueba y se entregará a subdirección académica para aplicar lo establecido en nuestros reglamentos.

Ítem I. Preguntas de alternativas (2 puntos c/u)

1. ¿Cuál fue uno de los principales efectos del apartheid sudafricano, según informes internacionales recientes?

- a) Homogeneización cultural
- b) Acceso equitativo a la educación
- c) Persistencia de desigualdades económicas por raza
- d) Estabilidad social y económica

2. ¿Cuál de las siguientes acciones refleja una forma de construcción social del espacio en el conflicto israelí-palestino?

- a) Urbanización espontánea por crecimiento demográfico
- b) Rediseño de fronteras y asentamientos por motivos políticos
- c) Desastres naturales que afectaron el territorio
- d) Turismo religioso internacional

3. ¿Qué argumento utilizan algunos sectores para justificar los asentamientos israelíes en territorios palestinos?

- a) Son zonas deshabitadas sin historia previa
- b) Se construyen con fines humanitarios exclusivamente
- c) Tienen un valor estratégico para la seguridad nacional
- d) Se utilizan solo como espacios agrícolas compartidos

4. El concepto de “espacio geográfico construido socialmente” se aplica al conflicto Israel-Palestina porque:

- a) Los límites territoriales se han definido exclusivamente por acuerdos naturales
- b) Las decisiones territoriales responden a lógicas climáticas y económicas
- c) Las disputas y transformaciones territoriales reflejan decisiones políticas e ideológicas
- d) No hay cambios importantes en la distribución territorial desde 1947.

5. En el contexto del apartheid, ¿cuál era el objetivo principal de la señalización racial en espacios públicos?

- a) Regular la distribución de alimentos
- b) Promover políticas de salud pública
- c) Garantizar la libertad de culto
- d) Controlar el uso del espacio según criterios raciales

6. ¿Qué rol cumplían los asentamientos israelíes en la transformación del espacio palestino?

- a) Ampliar las rutas de peregrinación religiosa
- b) Fragmentar el territorio palestino y limitar su continuidad espacial
- c) Sustituir los campos de refugiados existentes
- d) Crear zonas de libre comercio

7. ¿Qué dimensión espacial del conflicto Israel-Palestina se ha visto más afectada según fuentes académicas y periodísticas?

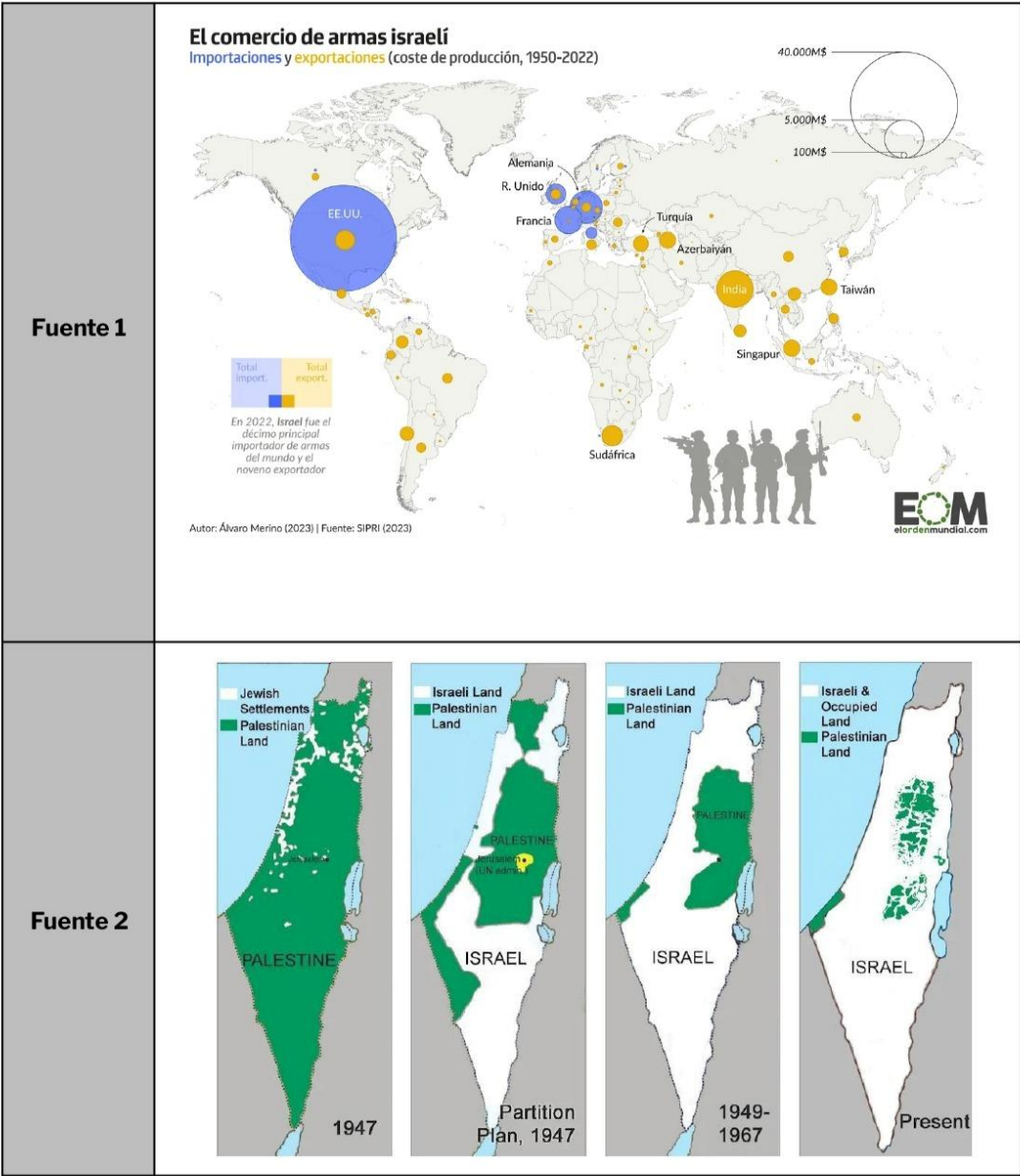
- a) El acceso equitativo a recursos como el agua
- b) La gestión de residuos sólidos
- c) La organización de eventos culturales internacionales
- d) La expansión de redes ferroviarias conjuntas

8. ¿Qué característica del reparto colonial de África evidencia que el espacio geográfico fue construido socialmente por intereses externos?

- a) La delimitación de fronteras basada en las cuencas hidrográficas africanas
- b) La creación de estados multiétnicos por decisión de líderes locales
- c) El respeto a las rutas comerciales tradicionales africanas
- d) La imposición de fronteras rectilíneas que no consideraban las realidades étnicas o culturales

Ítem II. Preguntas de desarrollo: Responde, de manera escrita, lo que se te pide en cada pregunta.

1. A partir de los contenidos de clase y las fuentes, **crea dos argumentos con evidencias** para defender o refutar la siguiente afirmación **“El mapa que muestra la pérdida progresiva de tierras palestinas es un ejemplo de la distribución justa y necesaria de territorio para garantizar la seguridad de Israel”**.



Fuente 3	“Hamás asesinó el lunes por la noche a cinco soldados israelíes con un artefacto explosivo plantado en una carretera en Beit Hanoun, al norte de la Franja de Gaza. El ataque ocurrió mientras los soldados israelíes cruzaban a pie una ruta cerca de la cual operaban tanques y vehículos de ingeniería, según informó el Ejército israelí. Mientras que autoridades sanitarias en el enclave reportaron que al menos 51 palestinos fueron asesinados en bombardeos israelíes en varias zonas: Deir al-Balah, Ciudad de Gaza, el campo de refugiados de Bureij y Khan Younis. Los cinco soldados israelíes asesinados eran miembros del batallón ultraortodoxo Netzah Yehuda de la brigada Kfir, en el que suelen servir miembros de la comunidad del sionismo religioso. Un portavoz del ejército identificó a los soldados como el sargento de primera clase Benyamin Asulin, de 28 años; el sargento primero Moshe Shmuel Noll, de 21 años; el sargento primero Noam Aharon Musgadian, de 20 años; el sargento primero Meir Shimon Amar, de 20 años; y el sargento Moshe Nissim Frech, de 20 años. La zona donde se produjo el ataque fue bombardeada desde el aire antes de las operaciones de las tropas. El ejército israelí informó que militantes de Hamás colocaron tres explosivos que fueron detonados de manera remota, en lo que describieron como una trampa o "bobby-trap". Según su investigación, la mayoría de los soldados resultaron heridos por las dos primeras explosiones, que ocurrieron con pocos segundos de diferencia. La primera explosión alcanzó a varios efectivos, y la segunda impactó a quienes acudieron a socorrerlos”. France24 - Noticia publicada el 08/07/2025
------------------------	--

Introducción (Opinión sobre la afirmación)	
Argumento 1 (Premisa + evidencia de las fuentes)	

Argumento 2 (Premisa + evidencia de las fuentes)			
Conclusión			
Criterio	Descripción	Obt	Total
Introducción	Desarrolla una opinión que es pertinente a la afirmación, mostrándose a favor o en contra de esta.		1
Argumentos	Presenta dos argumentos que son pertinentes y fundamentan la hipótesis inicial (2 puntos c/u) con evidencias claras (4 puntos c/u), obtenidas de las fuentes.		12
Conclusión	Cierra su respuesta nombrando sus argumentos, y estableciendo si se afirma o refuta su respuesta inicial a la pregunta		1
Coherencia y cohesión	La respuesta se presenta en forma coherente y cohesionada, sin ambigüedades o ideas sueltas.		1
Total			15

A partir de los contenidos de clase y la imagen, crea dos argumentos con evidencias para defender o refutar la siguiente afirmación: "El apartheid sudafricano fue un sistema que separó y definió claramente las áreas de vivienda y movilidad de diferentes grupos étnicos, lo que en última instancia ayudó a mantener el orden en un país multicultural."

Fuente 1 Imagen actual de los barrios Msawawa y Cedar Creek, Johannesburg	
Fuente 2	"Las cicatrices del apartheid son profundas y han dejado un legado de segregación, discriminación y desigualdad. Prueba de ello son las claras disparidades económicas del país. Un informe del Banco Mundial sobre la desigualdad en África Meridional elaborado en 2022 otorgaba a Sudáfrica la triste distinción de ser el país más desigual del mundo. En el informe se indicaba que el 80 % de la riqueza del país estaba en manos del 10 % de la población. Y es la población negra la que más encaja en la categoría de los más pobres. El informe culpa directamente a la raza de las disparidades de ingresos. "El legado del colonialismo y el apartheid, arraigado en la segregación racial y espacial, sigue reforzando la desigualdad", según el informe" Naciones Unidas (2024). Treinta años después, Sudáfrica sigue desmantelando el racismo y el legado del apartheid

Fuente 3 “Solo no europeos , solo europeos”	
--	--

Introducción (Opinión sobre la afirmación)	
--	---

Argumento 1 (Premisa + evidencia de las fuentes)	
Argumento 2 (Premisa + evidencia de las fuentes)	
Conclusión	

Criterio	Descripción	Obt	Total
Introducción	Desarrolla una opinión que es pertinente a la afirmación, mostrándose a favor o en contra de esta.		1
Argumentos	Presenta dos argumentos que son pertinentes y fundamentan la hipótesis inicial (2 puntos c/u) con evidencias claras (4 puntos c/u), obtenidas de las fuentes.		12
Conclusión	Cierra su respuesta nombrando sus argumentos, y estableciendo si se afirma o refuta su respuesta inicial a la pregunta		1
Coherencia y cohesión	La respuesta se presenta en forma coherente y cohesionada, sin ambigüedades o ideas sueltas.		1
Total			15

INTEGRACIÓN

A partir de los dos casos anteriores (Israel–Palestina y el apartheid sudafricano), y utilizando los conceptos clave de **territorio, lugar, actores sociales, poder y redes**, junto con la interpretación de las fuentes entregadas, explica:

¿Por qué el espacio geográfico es una construcción social?

Aplica los **5 conceptos anteriores**, y al menos **dos fuentes**, para fundamentar tu respuesta

[illegible]

Criterio	Descripción	Obt	Total
Introducción	Desarrolla una introducción que busca dar una respuesta inicial		1
Fundamentación	Presenta una fundamentación clara, aplicando correctamente los 5 conceptos solicitados (5 puntos), y utilizando al menos dos de las fuentes anteriores (2 puntos), interpretándolas (4 puntos)		11
Conclusión	Cierra su respuesta retomando su afirmación inicial		1
Coherencia y cohesión	La respuesta se presenta en forma coherente y cohesionada, sin ambigüedades o ideas sueltas.		1
Total			14

Anexo T. Evaluaciones CPS.m5.E.1

O/A Aprendizaje esperado: Graficar un climograma en base a datos cuantitativos. Contenidos: Climograma, Precipitaciones, Clima	Puntaje ideal 24 puntos Puntaje real.... puntos 60 % exigencia	Nota:
---	---	--------------

NOMBRE.....CURSO..... FECHA.....

Instrucciones:

- En una hoja milimetrada realizar un climograma en base a los datos entregados por la docente
- Está prohibido el uso de cualquier aparato tecnológico
- Utilizar lápices de colores para distinguir cada dato

Criterios de evaluacion	Logrado (3 – 2)	No logrado (1 - 0)
1. El climograma es presentado en buen estado. Sin borrones, ni la hoja se encuentra rota.		
2. El grafico representa correctamente las precipitaciones y temperaturas		
3. Todos los ejes, horizontal y vertical se encuentran correctamente representados, con su unidad de medida correspondiente		
4. Se utilizan colores que permitan la compresión del gráfico. Además, se entrega una simbología correspondiente		
5. Se identifica el tipo de clima en base al grafico realizado. Además, se explica cómo se determinó la conclusión señalada.		
6. Se señala una estimación de la ubicación geográfica del lugar (Hemisferio Norte o Sur) explicando en cada caso como se concluyó esa identificación.		
7. Se explica a profundidad como se llegaron a las conclusiones mencionadas en el análisis		
8. Se explica cómo se podría desarrollar la vida en el clima identificado. Es decir: El tipo de vegetación, la humedad o sequedad del ambiente, etc.		

O/A Aprendizaje esperado: Analizar y explicar cómo las principales macroformas transforman el espacio geográfico, influyendo también en el clima de este. • Climogramas • Precipitaciones • Macroformas • Zonas Naturales	Puntaje ideal 36 puntos Puntaje real.... puntos 60 % exigencia	Nota:
---	---	--------------

NOMBRE.....CURSO..... FECHA.....

Instrucciones:

- **Complete con los datos solicitados (nombre, curso, fecha).**
- **Lea atentamente y luego marque la alternativa correcta.**
- **Traspase sus respuestas a la hoja de respuestas con lápiz pasta azul o negro cuando este seguro/a. Se prohíbe el uso de lápiz pasta rojo**
- **No se permite conversar con un compañero/a**
- **Se prohíbe el uso de cualquier aparato tecnológico durante la aplicación de este instrumento.**

PLANTILLA DE RESPUESTAS.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
11	12	13	14	15					
A	A	A	A	A					
B	B	B	B	B					
C	C	C	C	C					
D	D	D	D	D					

Ítem I: Selección Única. Seleccione solo la alternativa correcta (1 puntos cada correcta)

- 1. ¿Cuál es la causa principal de las precipitaciones orográficas?**
 - a. El choque de dos frentes, uno frío y uno cálido. Este fenómeno se presenta en climas templados**
 - b. El ascenso de aire húmedo sobre una montaña, que permite precipitaciones un lado de la montaña y sequedad en el otro.**
 - c. El calentamiento desigual del suelo, que genera dos corrientes de aire, una fría y una caliente**
 - d. La rotación de la Tierra, que genera el movimiento de corrientes de aire**

- 2. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor el proceso de evaporación y su relación con el ciclo del agua?**
 - a. La evaporación es el cambio del agua líquida a vapor, que ocurre únicamente en cuerpos de agua estancada.**
 - b. La evaporación es un proceso que se lleva a cabo a temperatura ambiente y no requiere energía del sol.**
 - c. La evaporación es el proceso en el cual el agua se transforma en vapor, y es crucial para el transporte de humedad a la atmósfera.**
 - d. La evaporación contribuye a la sedimentación de minerales en los cuerpos de agua.**

- 3. ¿Qué ocurre con la Cordillera de los Andes en la Zona Austral del país?**
 - a. La Cordillera conserva su continuidad longitudinal, aunque disminuye su altura y se ensancha hacia el interior, formando extensas mesetas y valles glaciales.**
 - b. La Cordillera de los Andes se desplaza hacia el oeste, se fragmenta y se hunde parcialmente, dando origen a archipiélagos, fiordos y canales, configurados por la acción glacial.**
 - c. La Cordillera alcanza su mayor altitud en el continente, reforzando su rol como límite infranqueable entre Chile y Argentina, con escasa influencia oceánica.**
 - d. La Cordillera se desplaza al hacia el Pacífico, y pierde por completo su presencia en el relieve austral, siendo reemplazada por llanuras costeras y depresiones**

- 4. ¿Qué caracteriza al fenómeno de El Niño?**
 - a. Un enfriamiento de las aguas superficiales del océano Pacífico**
 - b. Un calentamiento anormal de las aguas del océano Atlántico**
 - c. Un calentamiento anormal de las aguas superficiales del océano Pacífico**
 - d. Un aumento en la actividad volcánica en el Pacífico**

5. ¿Qué son las corrientes marinas?
- a. Vientos que se producen sobre los océanos
 - b. Flujos continuos y dirigidos de agua dentro de los océanos
 - c. Movimientos de las placas tectónicas submarinas
 - d. Olas generadas por mareas
6. ¿Cómo se presentan las planicies litorales en la Zona Central del país?
- a) Son más anchas y continuas que en el Norte, con mayor presencia de áreas aptas para asentamientos humanos, agricultura y desarrollo portuario.
 - b) Mantienen las mismas características que en el Norte Grande: estrechas, abruptas y con escasa importancia económica.
 - c) Están completamente ausentes, reemplazadas por la prolongación de la Depresión Intermedia hacia la costa.
 - d) Forman extensas superficies de origen volcánico, asociadas a erupciones recientes de la Cordillera de la Costa.
7. ¿Qué causa principal determina el ciclo de las mareas en un lugar específico?
- a. La influencia del viento sobre la superficie marina
 - b. La temperatura del agua, que moviliza las corrientes
 - c. La profundidad del océano en la zona costera
 - d. La posición de la Tierra en relación con el Sol y la Luna
8. ¿Cómo puede el fenómeno de El Niño exacerbar los efectos del cambio climático en ciertas regiones?
- a. Aumentando la temperatura global de forma permanente
 - b. Provocando sequías más intensas en algunas áreas y lluvias extremas en otras
 - c. Neutralizando los efectos del calentamiento global
 - d. Reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero
9. ¿Cómo influye la Corriente de Humboldt en la costa oeste de América del Sur?
- a. Produce temperaturas más cálidas en el océano
 - b. Disminuye la productividad pesquera
 - c. Enfría el agua y aumenta la biodiversidad marina
 - d. Aumenta la cantidad de lluvias en la región

10. ¿Cómo afecta el derretimiento de los glaciares al nivel del mar, y por qué es preocupante para las zonas costeras?

- a. El nivel del mar disminuye, causando problemas para la navegación**
- b. El nivel del mar se mantiene estable, sin impactos significativos**
- c. El nivel del mar aumenta, poniendo en riesgo a las comunidades costeras**
- d. El nivel del mar aumenta, pero solo en áreas cercanas a los glaciares**

11. ¿Qué es la escorrentía?

- a. Es el proceso mediante el cual el agua de lluvia, deshielos o ríos se desplaza sobre la superficie del terreno hacia cursos de agua.**
- b. Es la filtración del agua hacia capas profundas del suelo, que alimenta acuíferos subterráneos y manantiales.**
- c. Es la evaporación del agua superficial que retorna a la atmósfera, formando nubes y precipitaciones futuras.**
- d. Es la acumulación de agua en lagos, embalses o charcos, sin desplazamiento hacia otros cuerpos de agua**

12. ¿Cómo explica la teoría de la tectónica de placas la ocurrencia frecuente de terremotos y erupciones volcánicas en Chile?

- a. La placa Sudamericana se aleja de la placa de Nazca, produciendo expansión del fondo oceánico y, como consecuencia, volcanes activos y sismos recurrentes.**
- b. La fricción entre placas hace que la corteza se enfríe y se compacte, inhibiendo la actividad volcánica, pero generando terremotos esporádicos.**
- c. La placa de Nazca se desliza horizontalmente sin interacción con la placa Sudamericana, lo que provoca que los terremotos sean poco frecuentes y los volcanes estén inactivos.**
- d. La subducción de la placa de Nazca bajo la placa Sudamericana genera acumulación de energía y fusión parcial del manto, provocando terremotos y actividad volcánica frecuente.**

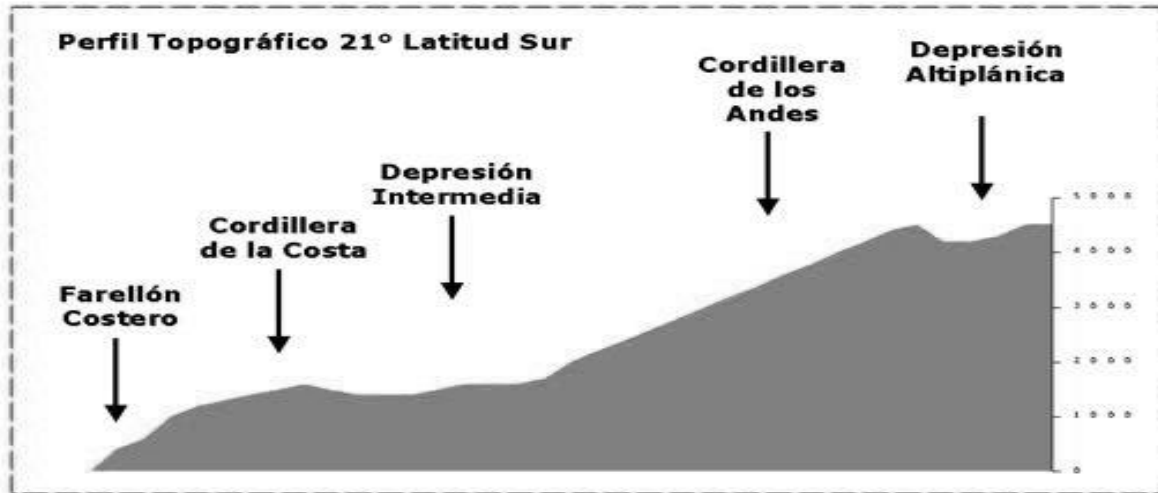
13. ¿Cómo podemos explicar la velocidad de un río?

- a. Si durante el día las precipitaciones son muy abundantes, el caudal del río aumenta, aumentando consigo también su velocidad**
- b. La gradiente o pendiente del río, como también la resistencia de los materiales alrededor del cauce influyen en la velocidad de la corriente**
- c. La profundidad del río y la temperatura del agua; a mayor profundidad y temperatura, siempre disminuye la velocidad independientemente de la pendiente o el caudal.**

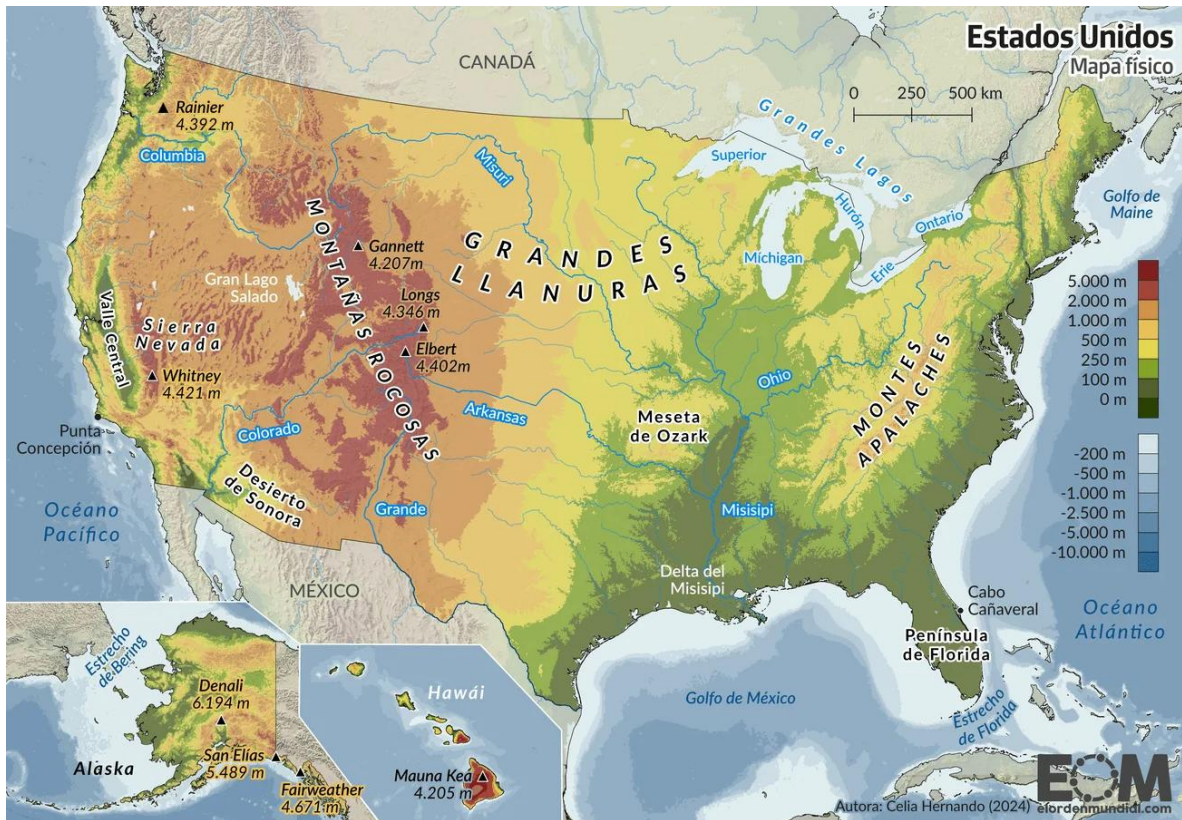
- d. La gradiente o pendiente del río, ya que cuando esta es más pronunciada la gravedad empuja el agua con mayor fuerza, aumentando su velocidad
14. ¿Cuál de los siguientes elementos permiten la formación de un clima?
- I. Las precipitaciones, ya que la cantidad de agua desprendida puede influir en por ejemplo la vegetación
 - II. La temperatura, ya que, dependiendo de la altura, la latitud, o la corrientes marinas, esta puede variar.
 - III. El relieve, ya que este modifica la formación de eventos meteorológicos
 - IV. La humedad, ya que permite determinar la sequedad o posibilidad de precipitación en un lugar
- a. I y II
 - b. II, III y IV
 - c. I, II, III, y IV
 - d. I, II, IV
15. Explica las diferencias entre la litosfera y la astenosfera y cómo estas diferencias permiten el movimiento de las placas tectónicas.
- a. La litosfera es rígida y sólida, mientras que la astenosfera es gaseosa; la astenosfera se producen los principales eventos climáticos que influyen sobre la litosfera
 - b. Tanto la litosfera como la astenosfera son rígidas y sólidas; el movimiento de las placas se produce únicamente por la gravedad que arrastra los bloques hacia zonas bajas.
 - c. La litosfera es líquida y se encuentra debajo de la astenosfera sólida; el movimiento de las placas se produce porque la litosfera fluye sobre la astenosfera.
 - d. La litosfera es rígida y fría, conformando las placas tectónicas; la astenosfera es semifluida y caliente, permitiendo que las placas se desplacen sobre ella mediante procesos de convección en el manto.

Ítem II. Observa el siguiente perfil topográfico y analiza: ¿A cuál zona natural pertenece? ¿Por qué? Además, selecciona una macroforma y explica como esta se formó. (8 puntos)

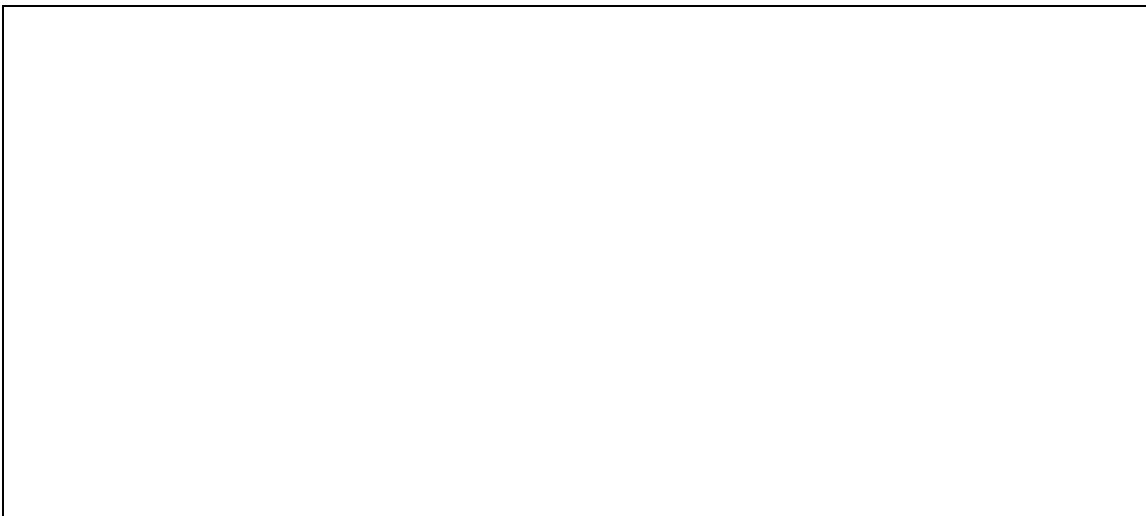
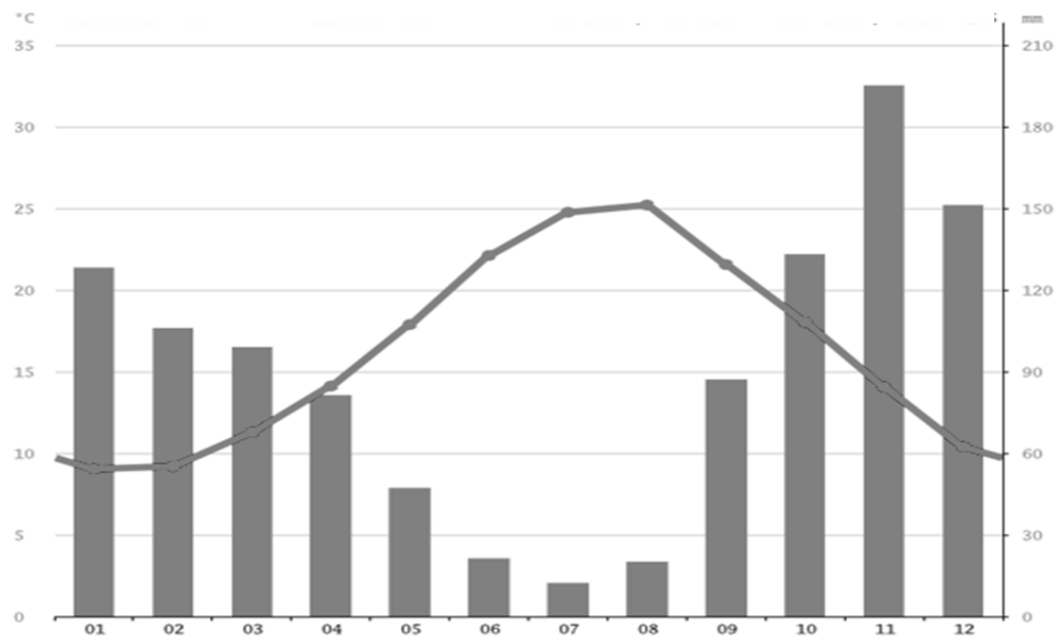
Zona Norte Grande (XV, I y II Región)



Ítem III: Observa y analiza el siguiente mapa ¿A que conclusiones podemos llegar sobre el clima de las Grandes Llanuras en base al relieve? (6 puntos)



Ítem IV: Observa y analiza el siguiente climograma. Al analizar el anterior climograma, ¿Qué podemos señalar sobre el clima, y la ubicación geográfica de esta zona? Recuerda no solo describir las características climáticas y en que hemisferio se encuentra, sino que también explicar cómo podemos concluir ambas cosas. (7 puntos)



Anexo U. Evaluaciones CP.M5.E.1

Electivo Geografía, territorio y desafíos socioambientales.

Evaluación sumativa unidad 1 (70%)

Nombre:	Nota:
Puntaje ideal: 24 puntos	Puntaje obtenido:

Objetivo de aprendizaje:

OA 1→1 Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad.

Ítem 1→ Selección única: Lee atentamente cada una de las preguntas antes de responder. Selecciona una sola alternativa, no se permiten correcciones o borrones.

TEXTO 1: “La geografía como ciencia integradora y holística”

- 1-. ¿Qué buscan decir los autores, cuando indican que la Geografía es una ciencia holística?
 - a) Que posee elementos de todas las disciplinas científicas, permitiéndole ser comprobada científicamente.
 - b) Que se compone de diversas corrientes de pensamiento, haciendo de esta disciplina una ciencia exacta.
 - c) Que estudia los fenómenos espaciales que se encuentran en la superficie terrestre entre ser humano y naturaleza.
 - d) Que en ella convergen múltiples disciplinas, que le permiten nutrir su saber como ciencia integradora.
- 2-. Desde la perspectiva de la Geografía humana, es posible afirmar que el espacio geográfico, corresponde a:
 - a) Los fenómenos espaciales que se encuentran en la superficie terrestre.
 - b) El soporte de la vida cotidiana y de las relaciones sociales.
 - c) El medio natural que sirve como soporte para los fenómenos espaciales.
 - d) Las expresiones culturales de las relaciones entre diversos grupos sociales.
- 3-. De acuerdo a lo planteado por los autores, cuál de las siguientes afirmaciones responde de mejor manera la interrogante ¿para qué aprender geografía?:
 - a) Para poder procesar la realidad e interpretarla.
 - b) Para poder desarrollar la orientación espacial elemental.
 - c) Para poder describir los componentes del espacio geográfico.
 - d) Para fomentar la descripción de lugares y memorización de conceptos.

4-. ¿Por qué los autores plantean que existe una estrecha relación entre la educación geográfica y la educación ciudadana?:

- a) Porque todo/a ciudadano/a debe ser consciente de los límites territoriales del espacio geográfico donde habita.
- b) Porque la educación ciudadana se construye en base a los elementos físicos que aporta la educación geográfica.
- c) Porque la educación geográfica permite a los/as ciudadanos/as identificar y empatizar con el entorno en que se desenvuelven.
- d) Porque toda persona para alcanzar la condición de ciudadano/ debe ser parte de un territorio.

5-. Con respecto a la importancia de la educación geográfica en la formación de los y las estudiantes y su impacto para la vida en sociedad, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es INCORRECTA?

- a) La educación geográfica permite que los y las estudiantes generen una comprensión cada vez más profunda de su entorno.
- b) La educación geográfica permite el desarrollo de las capacidades cognitivas que impulsan desde lo concreto a lo abstracto.
- c) La educación geográfica posibilita el entendimiento de las prácticas sociales materializadas en el espacio.
- d) La educación geográfica permite a los y las estudiantes la memorización de datos e información cuantitativa.

6-. Para una mejor comprensión y explicación de la configuración del espacio, los/as geógrafos/as han buscado diversas maneras de reconstituir de forma parcializada las diferentes expresiones y dimensiones que aborda la disciplina. Para ello se han desarrollado diversas categorías de análisis, entre las que destacan; lugar, paisaje, región, medio ambiente y territorio. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a la función principal de dichas categorías?:

- a) Reducir la complejidad que significa abordar el espacio y las relaciones que lo constituyen.
- b) Entrelazar las diferentes áreas que componen el saber geográfico como ciencia integradora.
- c) Aunar criterios sobre todos aquellos elementos cuantitativos que constituyen el espacio.
- d) Homogeneizar la información, de modo que se pueda analizar e interpretar de manera aislada.

7-. La cartografía y los mapas, es una de las herramientas con las que cuenta la educación geográfica para poder representar y transmitir conocimientos. Con respecto a lo anterior, es posible afirmar que:

- a) Los mapas son una representación real y objetiva de los diferentes espacios geográficos y formas de relación entre el espacio y el medio.
- b) La cartografía permite crear una esquematización mental que nos ayuda a localizar y brindar propiedades a elementos significativos de la subsistencia cotidiana.
- c) Los mapas son una metodología cuantitativa y analítica, cuyas variables pertenecen al paradigma positivista.
- d) La cartografía es una forma de expresión objetiva de los diferentes grupos sociales, que se manifiestan en contra de las territorialidades.

Ítem II→ Preguntas de desarrollo: Organiza tus ideas y la información que escribirás: puedes hacer esquemas, punteo de ideas, etc., redacta de manera clara y coherente, responde la pregunta, revisa redacción y ortografía. **(17 puntos en total)**

- a) Lee la siguiente cita, interprétala y resignifica con tus propias palabras lo que los autores quisieron decir: **(5 puntos)**

“Todos los fenómenos, hechos o acontecimientos que se configuran como encuentros entre el mundo material objetivo y el mundo subjetivo generan espacios y, por lo tanto, quedan sustanciados a una condición que es denominada frecuentemente “espacialidad”.

La Geografía como ciencia integradora y holística en
Una educación geográfica para Chile. p. 24

Lista de cotejo:

Indicadores	SI	NO
Desarrollo completo y justificado de sus respuestas (2 puntos)		
Uso de argumentos de los autores consultados o expuestos en el texto (2p)		
Redacción coherente y ortografía (1 punto)		

b-. A partir de lo aprendido a lo largo de la unidad, redacte en un mínimo de media plana, y máximo una plana, alguna historia, anécdota o experiencia personal que permita dar cuenta de su condición de espacialidad. Utilice a lo menos tres de los siguientes conceptos: (12 puntos)

espacio	soberanía	sujeto/a	territorio
paisaje	medio ambiente	colectivo	lugar

CRITERIO	DESTACADO 4 PTS	COMPETENTE 3 PTS	BÁSICO 2 PTS	EN DESARROLLO 1 PTO	PUNT AJE
Construcción de un relato con sustento geográfico	Construye un relato que dé cuenta de alguna historia o situación personal que exprese o evidencie la condición de espacialidad.	Construye un relato referente a una historia o anécdota personal, el cual se vincula con ciertos elementos de la geografía, pero no precisamente con la condición de espacialidad.	Narra una historia o anécdota personal, que no logra establecer vínculos ni relaciones con elementos propios de la geografía.	El texto no logra ser un relato anecdótico o vivencial, sino más bien es una enumeración de situaciones.	
Estructura y redacción	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara y la redacción permite comprenderlo en su totalidad.	El texto de la respuesta muestra una línea argumentativa clara, aunque hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta es confusa y hay aspectos de la redacción que pueden mejorar para favorecer su comprensión.	La línea argumentativa del texto de la respuesta no logra identificarse y la redacción obstaculiza su comprensión.	
Aspectos formales	La respuesta cumple con los requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de los 3 conceptos.	La respuesta cumple con al menos dos de los siguientes aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 2 conceptos.	La respuesta solo cumple con uno de los aspectos formales; requisitos de extensión, correcta ortografía y uso coherente de 1 concepto.	La respuesta no cumple con aspectos formales esperados o estos en su conjunto son deficientes.	

Anexo V. Evaluaciones CP.m5.E.2

Nombre de la Unidad: Civilización v/s Barbarie: Expansión territorial y dominación imperial. Configuración territorial y soberanía nacional.

Nivel 9 ° grado

Profesores: -----

Propósito de esta unidad:

A lo largo de esta unidad, se espera que los y las estudiantes, logren visualizar la construcción territorial como una dinámica propia de los Estados nacionales en constante configuración y conflicto, reconociendo que durante el siglo XIX existió una concentración de dichas dinámicas a partir de una serie de políticas de expansión territorial hacia el norte y el sur del país, lo que requirió de una organización estatal que permitiera y motivara la expansión del Estado chileno hacia territorios no incorporados soberanamente, y que también produjo impactos profundos en la población que habitaba dichos territorios, esto quiere decir, la población primordialmente indígena que se vio afectada por las políticas de expansión territorial del Estado chileno. Estos contenidos en correlación con su símil en Europa en que los procesos del Imperialismo colonial con su expansión territorial se desarrollan.

Como también entender la emergencia de las nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas respuestas políticas al fenómeno de la cuestión social, como a su vez el creciente protagonismo de los sectores medios.

Aprendizajes esperados.

Analizar el imperialismo europeo del siglo XIX, considerando su incidencia en la reconfiguración del mapa mundial, su impacto en los pueblos colonizados y su influencia en la ampliación de los mercados y en la expansión del capitalismo.

Evaluar a través del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas, tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Explicar los procesos de expansión territorial del Estado chileno en el siglo XIX.

Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y reconociendo las respuestas políticas a estos problemas.

Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial.

Objetivos de aprendizaje	SEMANA	¿Qué harán mis estudiantes? Estrategias de aprendizaje	Objetivos de evaluación o indicadores de logro
- Reconocer las características centrales del orden portaliano y las ideas principales que transmitió la Constitución de 1833. - Compara constitución de 1833 con la constitución actual.	1	Analizan fuentes escritas, específicamente extractos de cartas redactadas por Diego Portales y responden a las interrogantes “¿Cuáles son las principales ideas que se pueden desprender de las cartas de Diego Portales? ¿Cuál son sus planteamientos respecto a la democracia y la forma de organizar la República?”	Caracterizan el pensamiento político de Diego portales. Explican el carácter de la constitución de 1833 y el orden portaliano.
- Analizar las principales tensiones políticas en el paso de la república conservadora a la república liberal. - Identificar las expresiones del liberalismo en Chile, como la secularización y las leyes laicas.	2	Analizan las principales críticas al Chile Conservador de mediados de siglo a partir de extractos del texto Sociabilidad Chilena de Francisco Bilbao, contextualizando su radicalismo liberal a nivel global. Responden la interrogante “Respecto a los problemas que intentaron solucionar los liberales con las reformas descritas ¿Siguen quedando desafíos al presente?” Analizan las leyes laicas y su importancia en el periodo estudiado. Luego, responden a la interrogante “¿Cómo impactaron las leyes laicas en la vida cotidiana de los chilenos que vivieron el periodo estudiado?” “¿Sigue siendo un desafío en el Chile actual secularizar el Estado? ¿Es una tarea fundamental?”	Explican la importancia de las reformas constitucionales impulsadas en el período liberal. Define el concepto de “secularización”. Explica el proceso de secularización experimentado por el Estado Chileno durante la segunda mitad del siglo XIX y su impacto en la vida cotidiana.
Desarrollar trabajo grupal de análisis de fuentes literarias.	3	Evaluación sumativa: completar cuadernillo de trabajo. Estudiantes relacionan aspectos de la lectura de la novela con las características del Chile decimonónico.	

		ENTREGA CUADERNILLO ANÁLISIS FUENTES MARTÍN RIVAS / JERÓNIMA	
		UNIDAD III “Civilización v/s Barbarie: Expansión territorial y dominación imperial. Configuración territorial y soberanía”	
<i>Imperialismo europeo, progreso indefinido, civilización vs barbarie.</i> Vincular los conceptos de Liberalismo y Progreso material en el siglo XIX.	4	Liberalismo y progreso indefinido. Civilización vs Barbarie ¿El progreso está vinculado exclusivamente a lo material? Se plantea la pregunta y se recogen las ideas de los estudiantes	Explican los vínculos entre liberalismo y progreso en el siglo XIX. Analizan los conceptos de Civilización y Barbarie en el contexto del siglo XIX y en la actualidad.
- Identificar la expansión territorial de las potencias europeas en el mundo y sus causas - Reconocer las consecuencias del imperialismo colonial	4	Imperialismo colonial. ¿Reconoces hoy algún tipo de Imperialismo? Observan mapas y concluyen respecto de los alcances del proceso en distintos ámbitos	Identifican las causas del Imperialismo colonial Identifican el alcance geográfico del proceso Reconocen algunas de las principales consecuencias del Imperialismo colonial
<i>Civilización y barbarie en Chile, expansión territorial del Estado-nación (Rapa Nui, Norte Grande, Araucanía y Patagonia)</i> - Identificar las distintas estrategias utilizadas por el Estado Chileno para ocupar y expandir el territorio nacional. - Reconocer los distintos instrumentos que aplica el Estado para administrar el territorio. - Comparar el territorio ocupado por el Estado a comienzo y término del siglo XIX	5	Configuración del Territorio Nacional. ¿Ha cambiado la configuración del territorio nacional en los últimos años? Observan ppt Instrumentos aplicados por el Estado de Chile para organizar el territorio nacional. Trabajo en mapas identificando los cambios en los límites y espacios ocupados durante el siglo XIX. ¿De qué manera reconocemos el crisol de culturas que se fusionan en nuestro país?	Identifican las distintas estrategias utilizadas por el Estado Chileno para ocupar y expandir el territorio nacional hacia el sur Reconocen los distintos instrumentos que aplica el Estado para administrar el territorio. Reconocen el sincretismo cultural, producto de las distintas estrategias desarrolladas por el Estado de Chile. Comparan el territorio ocupado por el Estado a

		Completan mapa de migraciones en Chile y elaboran conclusiones	comienzo y término del siglo XIX.
<i>TRABAJO PODCAST</i> - Desarrollan una reflexión personal crítica vinculada al proceso de Ocupación de la Araucanía y el discurso civilización v/s barbarie subyacente a este. - Analizan críticamente las fuentes seleccionadas, planteando un aporte personal sobre las mismas.	6	La “Ocupación de la Araucanía”. Creación de un Podcast Trabajo en tríos de un Podcast. Se les entregará un conjunto de fuentes asociadas al proceso de Ocupación de la Araucanía. Deberán seleccionar fuentes y levantar una tesis respecto de la problemática de la Araucanía, presentando a lo menos dos argumentos que la respalden, proyectarán las implicancias del proceso al día de hoy. Se destinarán 4 horas de trabajo en clases. Entregarán un informe de avance de las 4 primeras horas de trabajo y luego continúan su trabajo en casa. <i>ENTREGA PODCAST</i>	- Desarrollar una reflexión personal crítica vinculada al proceso de Ocupación de la Araucanía y el discurso civilización v/s barbarie subyacente a este. - Analizar críticamente fuentes, generando un aporte personal al proceso estudiado.
<i>Soberanía vs dominación imperial en la Guerra Civil de 1891. Analizar interpretaciones historiográficas.</i> - Analiza las diversas interpretaciones historiográficas respecto a las causas de la guerra civil de 1891. - Identifican el conflicto armado de 1891 y sus principales consecuencias	7	Desarrollan una guía de trabajo denominada “Interpretaciones historiográficas de la guerra civil de 1891”, en la cual se incorporan análisis de diversos autores respecto al conflicto. Socializan sus interpretaciones, discuten respecto a ellas.	Caracterizan la guerra civil de 1891. Describen diversas interpretaciones historiográficas levantadas en torno a la guerra civil de 1891. Describen antecedentes y consecuencias de la guerra civil de 1891
<i>Chile y el cambio de siglo: Parlamentarismo, Cuestión Social y Era Salitrera</i> Identifican los principales problemas	8	Transformaciones de la sociedad a fines del siglo XIX: la Cuestión Social.	Reconocer a partir de fuentes iconográficas las problemáticas de la cuestión social

que dan forma a la cuestión social en Chile (ausencia de legislación laboral, hacinamiento, malas condiciones salariales y de vida, enfermedades, carencia de servicios básicos) y evalúan en forma crítica los cambios y continuidades con el presente. • Describen las transformaciones de la sociedad chilena de fines del siglo XIX y establecen relaciones de continuidad y cambio		¿Cuál es la realidad socio-económica que a revelado la pandemia? Trabajan en las p. 226 – 227 Sectores populares: la cuestión social. Investigan noticias de actualidad nacional respecto de las demandas sociales y se comparan con las del cambio de siglo, confeccionan un relato asociado a “un día en la vida de un trabajador de fines de siglo” (ya sea del salitre, de la industria, hacen distinciones de género)	Evaluar la situación económica actual de los quintiles menores del país Reconocer elementos de continuidad y cambio
• Identifican distintas respuestas políticas a situaciones actuales de índole local o nacional, como, por ejemplo, manifestaciones sociales, acciones de protesta, demandas ciudadanas, fraudes, abuso de poder y reconocen distintas vías de solución a dichos problemas	9	Las respuestas a la cuestión social en Chile. ¿Cuáles han sido las respuestas a los problemas de la sociedad chilena hoy? Investigan sobre una manifestación de la cuestión social y profundizan en sus causas y consecuencias (huelga de 1903, 1905, 1907, 1921, 1925) Las respuestas del movimiento obrero a la cuestión social Investigan respecto de la respuesta de la Iglesia a la Cuestión Social, discusión socializada de la investigación	Reconocen las distintas manifestaciones del mundo obrero ante el fenómeno de la Cuestión Social Identifican las diversas respuestas al fenómeno de la cuestión social en el ámbito nacional Reconocen algunos planteamientos de la Rerum Novarum ante la cuestión Social
<i>Imperialismo Primera Guerra Mundial.</i> • Analizar el impacto de la Primera Guerra Mundial en la sociedad civil, considerando la movilización general, el cambio en la forma y la percepción de la guerra y	10	Impacto de la Primera Guerra Mundial ¿Cómo impacta un conflicto Militar a los Estados que participan de ella? ¿Qué conflictos militares se desarrollan hoy en día?	Identificar la IGM como proceso y como consecuencia del Imperialismo colonial Reconocer las consecuencias del la IGM en distintos ámbitos: desarrollo del

la entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público, y evaluar sus consecuencias en el orden geopolítico mundial (por ejemplo, en el rediseño del mapa de Europa, en el surgimiento de la URSS, en la creciente influencia de Estados Unidos y en la crisis de la idea de progreso del siglo XIX).		Análisis de cifras en relación con las pérdidas en vidas humanas que deja la guerra. Ppt con imágenes para identificar los cambios que genera la IGM y entender por qué es la Gran Guerra. Trabajo en mapas comparando europa antes de 1914 y después de 1920. <i>EVALUACIÓN SUMATIVA: PRUEBA UNIDAD III</i>	conflicto militar, presencia de las mujeres en el mundo laboral, cambios en las fronteras políticas, crisis de la idea de progreso indefinido
--	--	--	---

Anexo W. Evaluaciones CP.m5.E.1

Trabajo interdisciplinario Filosofía- Educación Ciudadana. “*La identidad y la comunicación democrática como medio y evidencia del fomento de la participación ciudadana a través de la intervención del territorio*”

Integrantes del grupo :	Nota:
Puntaje ideal:	Puntaje obtenido:

Objetivos de aprendizaje:

Unidad 4 Diálogo y conocimiento colectivo.

OA 5 Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales. OA 6 Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico. OA c Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento. OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Educación Ciudadana: Unidad 3: Participación y organización territorial en democracia

OA 3 Reflexionar personal y grupalmente sobre riesgos para la democracia en Chile y el mundo, tales como el fenómeno de la desafección política, la desigualdad, la corrupción, el narcotráfico, la violencia, entre otros. OA 7 Distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en justicia social y ambiental. OA 8 Participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común.

Objetivo General del Proyecto (Filosofía): A partir de la pregunta: ¿En qué condiciones el diálogo puede construir conocimiento colectivo? Se usan herramientas de argumentación y pensamiento crítico a problemas ontológicos y/o epistemológicos presentes en el funcionamiento de su comunidad que permiten o inhiben el desarrollo de la Democracia. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades cívicas, el trabajo colaborativo y la orientación hacia el bien común, consolidando un aprendizaje significativo y con impacto en su realidad territorial inmediata.

Objetivo General del Proyecto (Educación Ciudadana): Mediante un proceso de trabajo introspectivo, los estudiantes deben comprender la importancia de la identidad personal para la vida en comunidad bajo una sociedad democrática. Comprendiendo que sin identidad individual, la identidad colectiva se ve perjudicada y disminuida, afectando directamente a la comunidad.

INSTRUCCIONES formales y del proceso del proyecto

1. Crear grupos 5 personas. Solamente integrantes del mismo curso. Deben considerar que la nota es grupal es decir el trabajo o falta de este repercute en todo el grupo. Y considerar que todos los grupos deben exponer verbalmente en alguna parte del trabajo. De haber alguna situación particular comunicarse de inmediato con profesores de ambas asignaturas.
2. Salvo que se indique lo contrario, los entregables según fecha del cronograma (escrito más abajo) deberán ser adjuntados en los apartados del classroom por una persona del grupo con todos los datos del grupo. Los demás integrantes deberán indicar en los comentarios a qué grupo pertenecen y quién “subió” el archivo. Todos deberán marcar entregado. Además, se deberá respetar las instrucciones complementarias que pueda. Recordar que este tipo de formalidades tienen un puntaje asignado.
3. Se debe cuidar la redacción, ortografía y, en general, las reglas del lenguaje. Si requieren citar deben usar APA (cualquier versión)

1º parte proyecto:

Humberto Giannini, “La reflexión cotidiana” filosofía del colegio como territorio común de sentido y el Coser la Identidad a través de las arpilleras chilenas (Reflexión en dos niveles: Identidad individual -interno- e identidad colectiva.

Trabajo en filosofía “coser la identidad” (semana lu 27 octubre y lu 3 nov)

- Tiempo de la actividad “coser la identidad”: 45 y 45 min de trabajo grupal (dos clases)
- Materiales: Tela 20x20, plumones y/o pintura o análogos. Hilo o lana de colores y aguja grande.
- Tipo de evaluación: Evaluación sumativa cof 1.

Pasos a seguir:

1. Crear un nombre para el grupo, la idea es que sea algo que los represente pero, cuyo contexto se adecúe a una situación pedagógica.
2. Planificar y diseñar su pañito.
3. Sistemática y rigurosidad del trabajo en clases.
4. Cuadritos individuales, unidos entre grupo y curso.
5. Infografía explicando cada pañito y respondiendo una serie de preguntas.

En su grupo, de forma individual dibujar en cuadrados sobre tela de 10x10 cm algo que represente su identidad o parte de ella, o algo que fue importante para construirla.

Deben exponer en una infografía el significado de su cuadrado y luego responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el significado de cada cuadrado? (se responde de manera individual)
2. ¿Cómo se puede conectar los cuadrados de su grupo? (individualidad y comunidad)
3. ¿Cómo la idea de identidad individual se relaciona con la idea de identidad del colegio? (responder comunitariamente)
4. Tomar una foto de los cuadrados ya unidos a los del resto del curso para referenciar su ubicación en el producto final.

Una vez analizados los cuadrados se coserán en el grupo con hilo o lana gruesa, reflexionando como todas las identidades son construidas en conjunto en tanto comparten en la escuela. Finalmente el curso coserá una estructura que puede tener una forma única mediante la cua

II. Rúbrica del trabajo:

Indicadores de evaluación	Completamente logrado (4 pts)	Medianamente logrado (3 pts)	Parcialmente logrado (2pts)	Insuficientemente logrado (1 pts)	No entrega. (0 pts)
Materiales	Los estudiantes se presentan con los materiales solicitados en las 4 clases destinadas para trabajar.	Los estudiantes se presentan con los materiales solicitados en 3/4 clases destinadas para trabajar.	Los estudiantes se presentan con los materiales en 2/4 clases destinadas para trabajar	Los estudiantes se presentan con los materiales en 1/4 clases destinadas para trabajar.	Los estudiantes no se presentan con materiales en ninguna clase destinada para trabajar.
Trabajo en clases.	Los estudiantes trabajan responsable y constantemente en las 4 clases destinadas a desarrollar el proyecto.	Los estudiantes trabajan responsable y constantemente en las 3 clases destinadas a desarrollar el proyecto.	Los estudiantes trabajan responsable y constantemente en las 2 clases destinadas a desarrollar el proyecto.	Los estudiantes trabajan responsable y constantemente en las 1 clases destinadas a desarrollar el proyecto.	Los estudiantes no trabajaron en clases.
Autoría y originalidad.	Los estudiantes elaboran su paño con elementos originales y propios, no son extraídos de internet o creados con IA.				Los estudiantes elaboran su paño con IA u otro programa.

Identidad.	A través de sus paños, los estudiantes logran plasmar un concepto de su identidad de manera clara sin la necesidad de explicarlo detalladamente.	A través de sus paños los estudiantes logran plasmar un concepto de su identidad, con dificultades sin poderse interpretar en primera instancia.	A través de sus paños, los estudiantes no evidencian un concepto de su identidad entendible, pero logran explicarlo para hallar su sentido.	Los estudiantes a través de sus paños no logran plasmar un concepto de su identidad y no logran explicarlo para hallar su sentido.	Los estudiantes no entregan su paño.
Entregables	Cada grupo entrega 5 paños (1 por integrante) logrando explicar el significado de los paños de sus compañeros.	Cada grupo entrega 4 paños (1 por integrante) logrando explicar el significado de los paños de sus compañeros.	Cada grupo entrega 3 paños (1 por integrante) logrando explicar el significado de los paños de sus compañeros.	Cada grupo entrega 2-1 paños (1 por integrante) logrando explicar el significado de los paños de sus compañeros.	No entregan paños.
Infografía.	Los estudiantes elaboran una infografía en donde se expliquen individualmente los 5 paños elaborados por el grupo	Los estudiantes elaboran una infografía en donde se expliquen individualmente los 4 paños elaborados por el grupo	Los estudiantes elaboran una infografía en donde se expliquen individualmente los 4 paños elaborados por el grupo	Los estudiantes elaboran una infografía en donde se expliquen individualmente los 2-1 paños elaborados por el grupo	No entregan paños.
Pregunta de metacognición.	El grupo en conjunto, responde la pregunta problematizante explicitando en la parte final de su infografía.				No se presenta la respuesta de la pregunta en las infografías.

Anexo X. Unidades macroestructurales semánticas

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8	Entrevista 9	Entrevista 10	Entrevista 11	Entrevista 12
CM.m5.E.1	CM.m5.E.2	CM.M5.E.1	CM.M5.E.2	CPS.m5.E.1	CPS.m5.E.2	CPS.M5.E.1	CPS.M5.E.2	CP.m5.E.1	CP.m5.E.2	CP.M5.E.1	CP.M5.E.2
CM.m5.E.1.37 La geografía escolar se asocia a Geografía Física.	CM.m5.E.2.38 Enseñanza escolar ignora la Geografía	CM.M5.E.1.56 El ciclo educacional formal contempla la Geografía.	CM.M5.E.2.44 La enseñanza de la Geografía cambia según su temporalidad.	CPS.m5.E.1.47, La presencia geográfica escasea en la preparación docente	CPS.m5.E.2.42 La enseñanza de la geografía en la formación de profesores de H i G tiende a la Historia	CPS.M5.E.1.55 La historia interesa más que la geografía.	x	CP.m5.E.1.43 La enseñanza de la Geografía remite a la multidisciplinaridad	CP.m5.E.2.33 La presencia de la Geografía escasea en la formación docente	CP.M5.E.1.36 La presencia escolar de la Geografía escasea en la historia escolar de los docentes	CP.M5.E.2.42 Presencia geográfica en formación docente se asocia a inútil
CM.m5.E.1.37 La presencia de la geografía en la educación de docentes se de scontextualiza a los espacios educativos .	CM.m5.E.2.38 Docentes de Historia ignoran formación geográfica	CM.M5.E.1.58 El ciclo escolar remite a la Geografía Física	CM.M5.E.2.44 Los estudiantes ignoran elementos geográficos	CPS.m5.E.1.47, La importancia de la Historia supera a la Geografía.	CPS.m5.E.2.42 La historia subordina a la Geografía	CPS.M5.E.1.55 La presencia escolar de la Historia es mayor que la Geografía	x	CP.m5.E.1.43 La enseñanza de la Geografía remite a proyectos	CP.m5.E.2.33 La enseñanza escolar de la geografía se estructura según problemas medioambientales	CP.M5.E.1.36 La Historia subordina a la Geografía	CP.M5.E.2.42 Relevancia de la Geografía remite a formar ciudadanos
CM.m5.E.1.39 La geografía escolar se asocia a Geografía Física.	CM.m5.E.2.40 Docentes de H y G carecen de conocimientos Geográficos	CM.M5.E.1.58 La Geografía distingue el Espacio y las Rocas	CM.M5.E.2.50 Los docentes se perfeccionan en las universidades	CPS.m5.E.1.49, La enseñanza de la Geografía en la universidad se asocia a la educación	CPS.m5.E.2.46 La educación media escolar carece de la disciplina geográfica	CPS.M5.E.1.57 La presencia curricular de la geografía se estructura por años		CP.m5.E.1.43 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado	CP.m5.E.2.33 La presencia de la Geografía en la formación docente remite al Terreno	CP.M5.E.1.36 La presencia de la Geografía escasea en la formación docente	CP.M5.E.2.44 Educación geográfica escolar antiguamente se asocia a conceptos cartográficos
CM.m5.E.1.41 La Historia subordina a la Geografía	CM.m5.E.2.42 Presencia geográfica escasea en la formación universitaria de docentes de HyG.	CM.M5.E.1.58 El Ciclo escolar regular contempla métodos de cartográficos	CM.M5.E.2.52 La geografía antecede a la Historia	CPS.m5.E.1.49, La enseñanza de la Geografía universitaria separa la Geografía Física y Humana	CPS.m5.E.2.46 La alfabetización geográfica de los estudiantes dependen de los profesores	CPS.M5.E.1.57 La presencia curricular de la Geografía es inestable en el curriculum		CP.m5.E.1.45 La enseñanza de la Geografía remite a problemas cotidianos	CP.m5.E.2.33 La presencia de la Geografía académica escasea en la formación docente	CP.M5.E.1.36 Propósito de la geografía remite a la formación ciudadana	CP.M5.E.2.44 Geografía escolar remite a Geografía física

CM.m5.E.1.41 Geografía complementa a la Historia	CM.m5.E.2.42 Disciplina histórica subordina a la geográfica	CM.M5.E.1.60 Las personas desconocen conceptos geográficos básicos	CM.M5.E.2.52 El Acontecimiento se entiende desde el espacio.	CPS.m5.E.1.51, Los estudiantes carecen de conocimientos geográficos	CPS.m5.E.2.50 Pensamiento Geográfico se asocia a la experiencia del estudiante	CPS.M5.E.1.59 Las bases de la geografía remite a la Geografía física		CP.m5.E.1.45 La enseñanza de la Geografía se adscribe al Pregunta-Respuesta	CP.m5.E.2.33 La formación geográfica docente se adscribe al docente en formación	CP.M5.E.1.40 Presencia práctica de la Geografía escasea en el curriculum	CP.M5.E.2.44 Formación geográfica docente remite a geografía física
CM.m5.E.1.43 La presencia geográfica escolar se asocia al electivo de Geografía.	CM.m5.E.2.42 Presencia geográfica escolar se asocia a Geografía Física.	CM.M5.E.1.60 La percepción de la Geografía difiere de lo práctico.	CM.M5.E.2.56 Pensamiento Geográfico se establece desde la espacialidad	CPS.m5.E.1.51, La geografía es relegada por la Historia.	CPS.m5.E.2.50 Pensamiento Geográfico remite a métodos	CPS.M5.E.1.59 Los estudiantes carecen de conocimientos geográficos base		CP.m5.E.1.45 Los estudiantes carecen de herramientas para llevar a lo práctico	CP.m5.E.2.33 La presencia curricular de la geografía remite a conceptos	CP.M5.E.1.40 Historia subordina a la Geografía	CP.M5.E.2.44 Formación geográfica docente remite a cartografía
CM.m5.E.1.43 La Geografía se desarrolla a través del contexto espacial del estudiante	CM.m5.E.2.44 Presencia geográfica se asocia a lo cotidiano	CM.M5.E.1.60 Geografía escasea en el curriculum	CM.M5.E.2.56 El Pensamiento Geográfico se relaciona con la Proximidad	CPS.m5.E.1.53, El Pensamiento Geográfico se asocia a lo académico	CPS.m5.E.2.52 El desarrollo escolar del Pensamiento Geográfico se adscribe a los docentes	CPS.M5.E.1.59 La Geografía humana depende de la Geografía Física		CP.m5.E.1.53 Estudiantes carecen de habilidades lecto-escritoras	CP.m5.E.2.33 La enseñanza de la geografía se estructura con la problematización	CP.M5.E.1.40 Presencia geográfica escasea en la formación docente	CP.M5.E.2.44 Formación geográfica docente remite a distintos tipos de Geografía
CM.m5.E.1.43 La presencia geográfica es subordinada por las ciencias naturales.	CM.m5.E.2.44 El espacio subordina a la temporalidad	CM.M5.E.1.64 Pensamiento Geográfico refiere a elementos cartográficos	CM.M5.E.2.58 El acontecimiento desencadena una conciencia.	CPS.m5.E.1.57, El concepto Pensamiento espacial se ignora en el ciclo formativo docente.	CPS.m5.E.2.56 El desarrollo escolar de la Geografía se adscribe a los docentes	CPS.M5.E.1.61 La presencia conceptual del Pensamiento Geográfico pertenece a lo académico		CP.m5.E.1.53 La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad	CP.m5.E.2.33 La enseñanza del pensamiento geográfico depende del docente	CP.M5.E.1.40 Presencia práctica de la Geografía escasea en el curriculum	CP.M5.E.2.48 Pensamiento Geográfico se asocia a la academia
CM.m5.E.1.45 Pensamiento Geográfico se asocia a lo disciplinar	CM.m5.E.2.44 Espacialidad se asocia a subjetividad de sujetos.	CM.M5.E.1.66 Estudiantes dependen del celular	CM.M5.E.2.58 El Espacio se interpreta de distintas maneras	CPS.m5.E.1.71, La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante	CPS.m5.E.2.56 Geografía se asocia a identificar símbolos nacionales	CPS.M5.E.1.63 Pensamiento Geográfico remite al entendimiento de la disciplina geográfica		CP.m5.E.1.53 La enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales	CP.m5.E.2.33 La enseñanza de la Geografía remite al contexto	CP.M5.E.1.40 La enseñanza de la Geografía depende de los docentes	CP.M5.E.2.48 Pensamiento Geográfico se asocia con ciudadanía crítica
CM.m5.E.1.45 Pensamiento Espacial se asocia a la experiencia.	CM.m5.E.2.44 Espacio remite a una construcción social	CM.M5.E.1.68 La presencia Geográfica se expresa según el nivel	CM.M5.E.2.58 El sujeto histórico se entiende desde el espacio.	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía remite a conceptos geográficos	CPS.m5.E.2.58 El desarrollo escolar de la Geografía se adscribe a los docentes	CPS.M5.E.1.63 El Pensamiento Geográfico pertenece a lo académico.		CP.m5.E.1.53 La enseñanza de la Geografía remite al análisis de fuentes	CP.m5.E.2.33 El propósito de la Geografía se estructura institucionalmente	CP.M5.E.1.44 Pensamiento Geográfico remite a la experiencia en el espacio	CP.M5.E.2.50 Pensamiento Espacial remite a la cotidianidad
CM.m5.E.1.47 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del	CM.m5.E.2.46 Importancia geográfica es ignorada por los alumnos.	CM.M5.E.1.72 El paisaje remite a elementos cartográficos.	CM.M5.E.2.60 El sujeto histórico depende de un espacio geográfico.	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante	CPS.m5.E.2.58 Los conocimientos geográficos de los estudiantes se asocian	CPS.M5.E.1.65 Geografía se adscribe a sellos institucionales		CP.m5.E.1.53 Historia subordina a las demás ciencias sociales	CP.m5.E.2.33 La institución educativa propicia el desarrollo del	CP.M5.E.1.44 El pensamiento Geográfico remite a relaciones en el espacio	CP.M5.E.2.52 Presencia geográfica escasea en el curriculum educacional de media

estudiante					a la geografía física				Pensamiento Geográfico		
CM.m5.E.1.47 Los estudiantes entienden la geografía como geografía física.	CM.m5.E.2.46 Importancia histórica es ignorada por los alumnos.	CM.M5.E.1.76 La enseñanza se adscribe a su planificación.	CM.M5.E.2.62 Las Ciencias sociales se diferencian para su enseñanza escolar	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía se estructura en pregunta-respuesta	CPS.m5.E.2.60 El Pensamiento Espacial remite a la experiencia	CPS.M5.E.1.65 Los sellos institucionales subordinan a las disciplinas.		CP.m5.E.1.53 El propósito de la Geografía es actitudinal	CP.m5.E.2.41 Pensamiento Geográfico se asocia a herramientas de la disciplina Geográfica	CP.M5.E.1.46 Pensamiento Geográfico remite a la experiencia en el espacio	CP.M5.E.2.52 Pensamiento Geográfico se asocia a pensamiento Crítico
CM.m5.E.1.47 La enseñanza de la geografía se estructura en base a la problematización	CM.m5.E.2.46 Las disciplinas HyG se estructuran por separado en las escuelas.	CM.M5.E.1.76 Disciplinas Curriculares reiteran contenidos	CM.M5.E.2.62 El currículum escasea de conocimientos geográficos	CPS.m5.E.1.73, La problematización de la enseñanza geográfica remite a Desastres naturales	CPS.m5.E.2.60 El Pensamiento Geográfico remite a lo académico	CPS.M5.E.1.67 Pensamiento Geográfico remite a lo académico		CP.m5.E.1.53 La enseñanza de la geografía utiliza recursos tecnológicos	CP.m5.E.2.41 Pensamiento Geográfico remite a la experiencia	CP.M5.E.1.50 Espacio Geográfico remite a la relación Humano medio	CP.M5.E.2.56 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiante
CM.m5.E.1.47 La enseñanza de la geografía se estructura en base a conceptos	CM.m5.E.2.46 La Enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia al esfuerzo del docente	CM.M5.E.1.76 Territorio remite a actores sociales y sus acciones	CM.M5.E.2.62 La Geografía espacial subordina a los otros tipos de Geografía.	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía remite a las soluciones de problemas	CPS.m5.E.2.60 Formación docente carece de definiciones de la didáctica de la Geografía	CPS.M5.E.1.67 Pensamiento Espacial remite a subjetividades		CP.m5.E.1.53 Los estudiantes necesitan propósito para aprender	CP.m5.E.2.41 La conceptualización de Pensamiento Geográfico escasea en la formación inicial docente	CP.M5.E.1.52 Pensamiento Geográfico remite al conocimiento académico	CP.M5.E.2.56 La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad escolar
CM.m5.E.1.47 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiante	CM.m5.E.2.50 Las disciplinas HyG se estructuran por separado en las universidades.	CM.M5.E.1.78 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la pregunta	CM.M5.E.2.62 El Espacio se conforma de distintas características	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía se asocia a actores	CPS.m5.E.2.65 La enseñanza de la Geografía se estructura a una problemática reciente	CPS.M5.E.1.70 La planificación de la enseñanza cumple rigurosamente estándares institucionales		CP.m5.E.1.55 La enseñanza de la Geografía se planifica desde la cotidianidad	CP.m5.E.2.47 La conceptualización de Pensamiento Geográfico escasea en la formación inicial docente	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía se asocia a distintas disciplinas	CP.M5.E.2.56 La enseñanza de la Geografía remite a Luchas de Poder - Territorio
CM.m5.E.1.47 La enseñanza de la geografía se estructura en base a preguntas de identificar	CM.m5.E.2.50 El docente separa las disciplinas HyG	CM.M5.E.1.78 Los conflictos territoriales organizan la clase.	CM.M5.E.2.62 La Localización se asocia a lo fundamental	CPS.m5.E.1.73, La enseñanza de la Geografía se asocia a habilidades de comunicación y de síntesis	CPS.m5.E.2.65 La enseñanza de la Geografía remite al uso de cartografías	CPS.M5.E.1.70 La enseñanza de la Geografía remite a hacer algo		CP.m5.E.1.55 La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de manifestaciones	CP.m5.E.2.49 Pensamiento Espacial remite a la experiencia	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado	CP.M5.E.2.56 La enseñanza de la Geografía remite a relacionar conceptos
CM.m5.E.1.49 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiante	CM.m5.E.2.50 El estudiantado separa las disciplinas HyG	CM.M5.E.1.78 Posición de espacialidad remite al cambio y continuidad de espacios	CM.M5.E.2.64 El bajo índice de comprensión lectora demuestra el desorden educativo	CPS.m5.E.1.75, La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante	CPS.m5.E.2.65 La enseñanza de la Geografía refiere a distintos recursos visuales	CPS.M5.E.1.70 La enseñanza de la Geografía remite a pregunta y respuesta		CP.m5.E.1.55 Acontecimiento remite a la manifestación	CP.m5.E.2.49 Pensamiento Geográfico remite a lo disciplinar	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía se asocia a distintas disciplinas	CP.M5.E.2.56 La enseñanza de la geografía forma ciudadanos

CM.m5.E.1.51 La geografía enseña desde la relación Naturaleza y Humano.	CM.m5.E.2.50 El estudiantado ignora su condición espacial	CM.M5.E.1.80 La presencia territorial gubernamental se adscribe a la enseñanza de las C.S	CM.M5.E.2.64 La Geografía es ignorada por los colegios.	CPS.m5.E.1.81, La enseñanza de la Geografía remite a fuentes audiovisuales	CPS.m5.E.2.65 La enseñanza de la Geografía considera los intereses de los estudiantes	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad		CP.m5.E.1.59 Evaluación remite al cierre de la clase	CP.m5.E.2.49 Pens Geográfico remite a conceptos, habilidades propios de la geografía	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía se asocia al análisis	CP.M5.E.2.58 Escuela particular favorece la vinculación con el medio
CM.m5.E.1.51 La enseñanza de la geografía remite a preguntas	CM.m5.E.2.50 Al docente de HyG le faltan herramientas en su educación para vincular la HyG.	CM.M5.E.1.80 Enseñanza remite al juego de rol	CM.M5.E.2.70 La Enseñanza de la geografía utiliza tecnologías	CPS.m5.E.1.83, La presencia del Espacio Geográfico se asocia a la enseñanza de la Geografía.	CPS.m5.E.2.65 El propósito de la geografía remite a la comprensión	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía utiliza recursos visuales		CP.m5.E.1.59 La enseñanza de la Geografía remite a lo actitudinal	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía remite a las escalas geográficas	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la geografía se estructura según concepto	CP.M5.E.2.60 Problemática se asocia a discriminación ideológica
CM.m5.E.1.53 La enseñanza de la geografía remite a conceptos	CM.m5.E.2.52 Los Docentes de HyG ignoran conceptualización formal.	CM.M5.E.1.80 Enseñanza remite a la problematización de un hecho.	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a los viajes	CPS.m5.E.1.83, La enseñanza de la Geografía remite a conceptos	CPS.m5.E.2.67 Evaluación de aprendizajes de la geografía remite al análisis	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía remite al análisis		CP.m5.E.1.59 La enseñanza de la Geografía se estructura según un propósito	CP.m5.E.2.55 La problemática asociada a la Geografía remite a las diferencias socioeconómicas	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía remite a temporalidad histórica	CP.M5.E.2.62 Problemática se asocia al debate de ideas
CM.m5.E.1.55 La enseñanza de la geografía remite a la experiencia del estudiante.	CM.m5.E.2.52 Pens. Espacial se asocia a las relaciones humanas en el espacio.	CM.M5.E.1.82 Escolares viven en contexto espacial del colegio.	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a los gráficos	CPS.m5.E.1.85, La enseñanza de la Geografía se estructura en base a pregunta-respuesta.	CPS.m5.E.2.67 La enseñanza de la geografía se asocia a lo multidisciplinar	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía se organiza temporalmente.		CP.m5.E.1.59 La enseñanza de la geografía remite a lo actitudinal	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía se estructura en Pregunta-Respuesta	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía utiliza recursos visuales	CP.M5.E.2.64 Problemática remite a la ocupación del espacio
CM.m5.E.1.55 La enseñanza de la geografía se asocia a Lugar.	CM.m5.E.2.52 Pens. Geográfico se asocia a la disciplina.	CM.M5.E.1.84 Presencia territorial de los estudiantes se asocia a métodos	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a las herramientas digitales	CPS.m5.E.1.85, La enseñanza de la Geografía se asocia a resolver problemas	CPS.m5.E.2.71 La enseñanza se estructura por modelos extranjeros	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía se organiza en pregunta-respuesta		CP.m5.E.1.59 La evaluación de la geografía remite al proceso	CP.m5.E.2.55 El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a la formación ciudadana	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía remite a temporalidad histórica	CP.M5.E.2.64 Acontecimiento remite a manifestaciones
CM.m5.E.1.57 La enseñanza de la geografía remite a pregunta-respuesta	CM.m5.E.2.52 La disciplina Geográfica remite a lo físico.	CM.M5.E.1.84 Espacio Público remite a experiencias de personas	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a habilidades de inferencia y argumentar.	CPS.m5.E.1.87, Los estudiantes carecen de habilidades para resolver problemas.	CPS.m5.E.2.77 La enseñanza de la Geografía remite a problemas actuales	CPS.M5.E.1.72 La problematización de la enseñanza de la Geografía remite a los cambios espaciales próximos.		CP.m5.E.1.61 La presencia de la historia subordina a la Geografía en el quehacer docente	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía se asocia al manejo de conceptos geográficos	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la Geografía se asocia a problemáticas medioambientales	CP.M5.E.2.64 Escuela particular proporciona espacios para el desarrollo estudiantil
CM.m5.E.1.57 El acontecimiento problematizador remite a las tensiones	CM.m5.E.2.55 La educación se estructura en base a la experiencia del estudiante.	CM.M5.E.1.84 Intervención del espacio en conjunto a estudiantes	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de la Geografía se contextualiza a las	CPS.m5.E.1.89, El ciclo formal educativo carece de la enseñanza de pensamiento crítico	CPS.m5.E.2.77 La Enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía se asocia a la cartografía		CP.m5.E.1.61 La presencia de la Geografía en la escuela remite a la Geografía Física	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la geografía se estructura en base a problemas	CP.M5.E.1.60 La enseñanza de la Geografía remite a problemáticas territoriales	CP.M5.E.2.64 Problemática se representa en la cotidianidad del estudiante

en el espacio			votaciones en Chile.						socioeconómicos		
CM.m5.E.1.59 La enseñanza de la geografía remite a habilidades como la interpretación	CM.m5.E.2.55 La clase se estructura en base a problema/pregunta.	CM.M5.E.1.86 Presencia actitudinal enfoca la enseñanza	CM.M5.E.2.72 Jovenes no participan en votaciones	CPS.m5.E.1.91, Las habilidades del Pensamiento Geográfico se asocian a habilidades de relación.	CPS.m5.E.2.77 La Enseñanza de la Geografía remite a cambios espaciales en el tiempo	CPS.M5.E.1.76 La enseñanza de la Geografía utiliza recursos textuales		CP.m5.E.1.61 La presencia de la Geografía humana escolar escasea en el currículum	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía remite a la experiencia del estudiantado	CP.M5.E.1.60 La enseñanza de la Geografía remite a problemáticas medioambientales	CP.M5.E.2.66 La enseñanza de la Geografía se organiza en Pregunta-Respuesta
CM.m5.E.1.61 La enseñanza de la geografía remite a recursos visuales.	CM.m5.E.2.55 La Geografía remite a datos de info geográfica	CM.M5.E.1.86 Habilidades remiten a la comunicación oral.	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de la Geografía responde a preguntas contextualizadas	CPS.m5.E.1.93, La formación docente de HyG prioriza habilidades históricas	CPS.m5.E.2.77 La enseñanza de la Geografía remite a comparar mapas	CPS.M5.E.1.76 La planificación de la enseñanza cumple rigurosamente estándares institucionales		CP.m5.E.1.61 La enseñanza de la Geografía remite a problemas socioeconómicos	CP.m5.E.2.55 El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a solucionar problemas	CP.M5.E.1.60 El propósito de la enseñanza de la Geografía remite a la formación de ciudadanos	CP.M5.E.2.66 La enseñanza de la Geografía remite a identificar en la cotidianidad
CM.m5.E.1.61 La evaluación de la geografía se asocia a los conceptos.	CM.m5.E.2.55 Estudiantes EPJA carecen de tecnologías cotidianas.	CM.M5.E.1.86 Vinculación del medio se asocia	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de la geografía remite a la sistematización de datos.	CPS.m5.E.1.97, La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CPS.m5.E.2.81 La enseñanza de la Geografía requiere conceptos base	CPS.M5.E.1.76 La enseñanza de la Geografía remite a la cotidianidad		CP.m5.E.1.70 La presencia de la Geografía escolar remite a cartografías	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía se asocia al Terreno	CP.M5.E.1.60 La enseñanza de la Geografía remite a la reflexión	CP.M5.E.2.66 La enseñanza de la Geografía remite a trabajo de campo académico
CM.m5.E.1.63 Los estudiantes carecen de habilidades geográficas.	CM.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía implica tecnologías	CM.M5.E.1.89 Pensamiento Geográfico que asocia a Habilidades	CM.M5.E.2.72 Problemática contextualizada articula la clase	CPS.m5.E.1.97, La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la interpretación de datos	CPS.m5.E.2.81 La enseñanza de la Geografía remite al contexto global	CPS.M5.E.1.78 La enseñanza de la Geografía se organiza en habilidades		CP.m5.E.1.70 La presencia geográfica en la formación docente remite al uso de cartografías	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la Geografía se estructura en problemas socioeconómicos	CP.M5.E.1.62 Problemática al modelo de consumo	CP.M5.E.2.68 La enseñanza de la Geografía remite a relacionar conceptos con la experiencia
CM.m5.E.1.63 Los estudiantes carecen de habilidades basales de comprensión de lo subjetivo	CM.m5.E.2.55 La clase se estructura en base a problema espaciales cotidianos	CM.M5.E.1.89 Pensamiento Geográfico remite al Contexto	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a la demografía	CPS.m5.E.1.101, La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la calificación y puntaje.	CPS.m5.E.2.83 El electivo de Geografía escolar carece profundidad académica	CPS.M5.E.1.78 Los estudiantes carecen de conocimientos bases de la cartografía		CP.m5.E.1.72 La presencia escolar de la geografía carece de métodos geográficos	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la geografía utiliza diversos recursos visuales o textuales	CP.M5.E.1.62 La enseñanza de la geografía remite a problemas medioambientales	CP.M5.E.2.68 La enseñanza de la Geografía remite a conceptos académicos
CM.m5.E.1.63 Los estudiantes asocian geografía con Geografía Física.	CM.m5.E.2.55 El docente fomenta la habilidad de argumentación con fuentes	CM.M5.E.1.91 Evaluación se asocia a asignación de puntaje	CM.M5.E.2.72 La enseñanza de geografía remite a la comodidad de los estudiantes	CPS.m5.E.1.105, La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a habilidades	CPS.m5.E.2.87 Problemáticas para la educación remiten a número de alumnos	CPS.M5.E.1.78 Nocimientos basales geográficos se asocian a Geografía Física		CP.m5.E.1.72 Habilidades Geográficas se asocian a ubicación cartográfica	CP.m5.E.2.57 La enseñanza se estructura a partir de un problema socioeconómico	CP.M5.E.1.62 La enseñanza de la Geografía remite a lo actitudinal	CP.M5.E.2.70 Pensamiento Geográfico remite a métodos de la academia
CM.m5.E.1.65 La enseñanza del Pensamiento	CM.m5.E.2.55 Los docentes carecen de herramientas	CM.M5.E.1.91 Evaluación remite al	CM.M5.E.2.74 La enseñanza de la geografía	CPS.m5.E.1.109, La evaluación del Pensamiento	CPS.m5.E.2.87 Problemáticas para la educación	CPS.M5.E.1.82 La enseñanza de conocimientos		CP.m5.E.1.72 La disciplina Histórica se complementa	CP.m5.E.2.57 La enseñanza geográfica utiliza	CP.M5.E.1.64 La enseñanza del Pensamiento	CP.M5.E.2.70 Pensamiento Geográfico remite a

to Geográfico o remite al uso de tecnología s.	para del desarrollo de actitudes.	uso de Métodos	remite a la sistematización de datos.	Geográfico escasea de la cotidianidad	remiten a necesidades específicas de alumnos	os geográficos falla en el ciclo escolar regular básica.		con la Geografía	diversas categorías de análisis	o Geográfico remite a conceptos académico	conceptos académicos
CM.m5.E.1.65 La enseñanza del Pensamiento Geográfico o se asocia a recursos visuales	CM.m5.E.2.57 La Geografía remite a datos de info geográfica	CM.M5.E.1.93 Evaluación se asocia a proceso objetivo	CM.M5.E.2.74 La enseñanza de la geografía se estructura en procesos y aplicación	CPS.m5.E.1.109,La formación docente de HyG carece de herramientas para integrar la cotidianidad	CPS.m5.E.2.87 Problemáticas para la educación remiten al poco apoyo educativo	CPS.M5.E.1.84 El desarrollo de habilidades de lecto escritura es deficiente en el ciclo escolar.		CP.m5.E.1.76 Presencia conceptual del Pensamiento Geográfico escasea en la práctica docente	CP.m5.E.2.57 La enseñanza de la Geografía se estructura en Pregunta-Respuesta	CP.M5.E.1.64 La enseñanza del Pensamiento geográfico se estructura en conceptos	CP.M5.E.2.70 Pensamiento geográfico se aplica en la cotidianidad
CM.m5.E.1.65 La enseñanza del Pensamiento Geográfico o se estructura en Pregunta-Respuesta	CM.m5.E.2.57 Datos de información Geográfica se asocia a gráficos y cartografía	CM.M5.E.1.93 Evaluación se asocia a asignación de puntaje	CM.M5.E.2.82 Los docentes buscan trabajar habilidades duras		CPS.m5.E.2.87 Los alumnos carecen de conocimientos base de la Geografía	CPS.M5.E.1.84 Los problemas educativos se asocian a la falta de conceptos		CP.m5.E.1.76 Pensamiento geográfico se asocia con habilidades	CP.m5.E.2.57 La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de problemas medioambientales	CP.M5.E.1.64 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a problemáticas del Medioambiente	CP.M5.E.2.72 Pensamiento Geográfico remite a la experiencia
CM.m5.E.1.67 La Enseñanza del Pensamiento Geográfico o se estructura con problematización.	CM.m5.E.2.59 La enseñanza de la Geografía implica tecnologías	CM.M5.E.1.95 Evaluación remite al uso de Métodos	CM.M5.E.2.82 Los estudiantes no tienen desarrolladas habilidades duras		CPS.m5.E.2.87 Currículum carece de continuidad de conocimiento Geográficos	CPS.M5.E.1.84 Los problemas educativos se asocian a la falta de memoria		CP.m5.E.1.76 Habilidades del Pensamiento Geográfico hacen referencia a conceptos cartográficos	CP.m5.E.2.57 La enseñanza de la Geografía se problematiza a través de problemas socioeconómicos	CP.M5.E.1.64 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante	CP.M5.E.2.72 Pensamiento Geográfico remite a conceptos académicos
CM.m5.E.1.67 La problematización remite a la comprensión.	CM.m5.E.2.59 La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante	CM.M5.E.1.97 Planificación de Tour se asocia al desarrollo geográfico	CM.M5.E.2.82 Las habilidades duras refieren a la síntesis de información		CPS.m5.E.2.87 La enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales	CPS.M5.E.1.84 Los conceptos subordinan a las habilidades		CP.m5.E.1.76 Estudiantes manejan conceptos geográficos básicos	CP.m5.E.2.57 La enseñanza de la Geografía remite a juego de roles	CP.M5.E.1.64 La enseñanza del pensamiento Geográfico remite a conceptos	CP.M5.E.2.72 Pensamiento Geográfico remite a la relación espacio-experiencia
CM.m5.E.1.69 La enseñanza del Pensamiento Geográfico o remite al uso de tecnología s.	CM.m5.E.2.61 La clase se estructura en base a problemática s ecológicas.	CM.M5.E.1.97 Estudiantes desconocen conceptos geográficos	CM.M5.E.2.82 Las habilidades duras refieren a la comprensión de información		CPS.m5.E.2.93 Formación docente prioriza la historia que la Geografía	CPS.M5.E.1.84 el desarrollo de conceptos se asocia a la lectura		CP.m5.E.1.76 La geografía se asocia con Geografía Física	CP.m5.E.2.57 La enseñanza de la Geografía remite a la formación ciudadana	CP.M5.E.1.66 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CP.M5.E.2.72 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a diversas escalas local y regional
CM.m5.E.1.69 Los estudiantes carecen de concepto básico de	CM.m5.E.2.61 La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante	CM.M5.E.1.97 Pensamiento Geográfico remite al uso de	CM.M5.E.2.82 Las habilidades duras refieren a la elaboración de textos		CPS.m5.E.2.99 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico		CP.m5.E.1.76 La presencia Geográfica en la formación docente se asocia a trabajos prácticos	CP.m5.E.2.63 Las problemáticas se asocian a gestiones administrativas	CP.M5.E.1.66 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al	CP.M5.E.2.74 Evaluación del Pensamiento Geográfico remite al Terreno

la geografía.		Imágenes para un fin.			trabajo práctico	se asocia al Terreno				manejo de Conceptos	
CM.m5.E.1.69 Método se asocia a cartografía.	CM.m5.E.2.63 Habilidades Geográficas se asocia a la escritura reflexiva		CM.M5.E.2.82 Los profesores refuerzan habilidades en sus estudiantes		CPS.m5.E.2.99 La disciplina Histórica subordina a la Geográfica	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a conceptos de la geografía física.		CP.m5.E.1.76 La enseñanza de la Geografía se estructura en pregunta-respuesta	CP.m5.E.2.74 La conceptualización del Pensamiento Geográfico remite a la academia	CP.M5.E.1.66 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiantado	CP.M5.E.2.74 Evaluación se relaciona con el aprendizaje
CM.m5.E.1.71 El Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante.	CM.m5.E.2.63 El desarrollo de habilidades extras depende del docente.		CM.M5.E.2.84 La pandemia Covid subdesarrolla las habilidades de los estudiantes.		CPS.m5.E.2.99 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al juego de rol	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a la cotidianidad		CP.m5.E.1.76 Geografía se asocia a Geografía física	CP.m5.E.2.74 Espacio Geográfico moviliza la enseñanza de la Geografía	CP.M5.E.1.68 El pensamiento Geográfico remite a herramientas	CP.M5.E.2.74 Establecimiento o educacional potencia la evaluación
CM.m5.E.1.71 El Pensamiento Geográfico se estructura en pregunta-respuesta.	CM.m5.E.2.63 La evaluación se estructura en base a Problematicación		CM.M5.E.2.84 Las habilidades duras se desarrollan en cursos basales como sexto y séptimo básico.		CPS.m5.E.2.99 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la solución de problemas	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se asocia a relacionar		CP.m5.E.1.76 Geografía se asocia a la Geomorfología	CP.m5.E.2.74 La geografía se asocia a uso cartográfico	CP.M5.E.1.70 La evaluación remite a calificación - puntaje	CP.M5.E.2.74 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia
CM.m5.E.1.71 El espacio se asocia a roles de género.	CM.m5.E.2.63 La enseñanza de la Geografía se asocia a la cotidianidad del estudiante		CM.M5.E.2.84 Las habilidades duras refieren a la síntesis de información		CPS.m5.E.2.99 La formación docente prioriza historia por sobre geografía	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se problematiza a través del medioambiente		CP.m5.E.1.78 La evaluación del pensamiento geográfico remite a la habilidad	CP.m5.E.2.74 La enseñanza de la Geografía se estructura a problemas socioeconómicos	CP.M5.E.1.72 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CP.M5.E.2.76 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a un trabajo práctico
CM.m5.E.1.71 El Pensamiento Geográfico remite a la experiencia del estudiante.	CM.m5.E.2.65 La educación Epja se adapta curricularmente a las dificultades de los estudiantes.		CM.M5.E.2.84 Las habilidades duras refieren a la comprensión de información		CPS.m5.E.2.99 La evaluación se asocia al aprendizaje	CPS.M5.E.1.87 La enseñanza del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta - respuesta		CP.m5.E.1.78 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta - Respuesta	CP.m5.E.2.74 La historia mantiene relación simétrica con la Geografía		CP.M5.E.2.76 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a identificar y relacionar
CM.m5.E.1.73 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a	CM.m5.E.2.65 Dificultades de los estudiantes se asocia a lenguaje,		CM.M5.E.2.84 Las habilidades duras refieren a la elaboración de textos		CPS.m5.E.2.107 La evaluación remite a un control diario	CPS.M5.E.1.87 Problemática para la enseñanza de la Geografía		CP.m5.E.1.78 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la	CP.m5.E.2.74 El Pensamiento Geográfico remite a resolver problemas		CP.M5.E.2.76 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la entrevista

pregunta-respuesta.	drogas, desnutrición.					remite a los contextos		multidisciplinaria			
CM.m5.E.1.73 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a problemáticas del contexto	CM.m5.E.2.65 La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante		CM.M5.E.2.84 Las habilidades básicas refieren a la comprensión lectora		CPS.m5.E.2.107 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al contexto global	CPS.M5.E.1.89 La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la relación físico humana		CP.m5.E.1.78 La evaluación del Pensamiento geográfico se estructura a través de la diversidad	CP.m5.E.2.74 Los estudiantes carecen de experiencias en terreno		CP.M5.E.2.76 Establecimiento educativo particular proporciona financiamiento
CM.m5.E.1.73 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al los actores del espacio.	CM.m5.E.2.65 La educación Epja desarrolla habilidades base de la taxonomía de Bloom.		CM.M5.E.2.84 Los estudiantes carecen de comprensión lectora		CPS.m5.E.2.107 La evaluación del pensamiento Geográfico se asocia a la argumentación	CPS.M5.E.1.91 La evaluación se relaciona con la enseñanza		CP.m5.E.1.78 La evaluación se estructura con pregunta - respuesta	CP.m5.E.2.74 La historia subordina a la Geografía		CP.M5.E.2.76 Docentes de HyG menosprecian la Geografía
CM.m5.E.1.75 El Pensamiento Geográfico remite a las relaciones de poder	CM.m5.E.2.65 Estudiantes EPJA presentan dificultades en habilidades complejas		CM.M5.E.2.92 Ubicación espacial pertenece al Pensamiento Geográfico		CPS.m5.E.2.107 La evaluación del pensamiento Geográfico remite al uso de recursos visuales	CPS.M5.E.1.91 La enseñanza se asocia a una experiencia		CP.m5.E.1.78 La enseñanza de la geografía escolar remite a la formación ciudadana	CP.m5.E.2.74 La presencia geográfica escasea en la formación docente		CP.M5.E.2.80 Pensamiento Geográfico remite al manejo de conceptos
CM.m5.E.1.75 El Pensamiento Geográfico remite a la comprensión del espacio	CM.m5.E.2.68 Pensamiento Geográfico se asocia al método.		CM.M5.E.2.92 El Pensamiento Geográfico requiere conceptos geográficos		CPS.m5.E.2.107 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta Respuesta	CPS.M5.E.1.91 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a un trabajo práctico.		CP.m5.E.1.78 La enseñanza de la Geografía se estructura en base al contexto nacional	CP.m5.E.2.76 La evaluación se asocia a puntaje - Calificación		CP.M5.E.2.80 El concepto subordina a la habilidad
CM.m5.E.1.77 La evaluación remite a la asignación de puntaje.	CM.m5.E.2.68 La enseñanza de la Geografía se asocia a la experiencia del estudiante		CM.M5.E.2.94 Conceptos básicos geográficos anteceden la aplicación		CPS.m5.E.2.113 La evaluación de la Geografía remite a la calificación - puntaje	CPS.M5.E.1.91 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura con rúbrica		CP.m5.E.1.78 La enseñanza de la Geografía se estructura con pregunta - respuesta	CP.m5.E.2.76 La presencia de discusión conceptual escasea en espacios escolares		CP.M5.E.2.82 Pensamiento geográfico se piensa desde lo académico
CM.m5.E.1.79 La evaluación remite a procesos	CM.m5.E.2.68 Habilidades remite al Pensamiento Crítico.		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico se refleja en su aplicación en la docencia.		CPS.m5.E.2.115 La enseñanza de la Geografía se asocia a salidas a Terreno	CPS.M5.E.1.91 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a calificación y puntaje.		CP.m5.E.1.78 La presencia práctica de la geografía escasea en el currículum	CP.m5.E.2.76 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a las habilidades		CP.M5.E.2.82 Geografía remite a la multidisciplinaria

CM.m5.E.1.79 La evaluación remite a la creación de algo	CM.m5.E.2.68 Docentes utilizan categoría Geográfica de Lugar		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico se evalúa a través de pauta		CPS.m5.E.2.115 La enseñanza de la Geografía remite a la proximidad del estudiante	CPS.M5.E.1.95 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a la experiencia del estudiante		CP.m5.E.1.78 La enseñanza de la Geografía depende de los docentes	CP.m5.E.2.76 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico		CP.M5.E.2.82 Pensamiento Geográfico remite a lo académico
	CM.m5.E.2.68 La evaluación se estructura en base a Problematicación		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico se evalúa a través de una situación de rol		CPS.m5.E.2.115 El estudiante carece de experiencia en sus alrededores geográficos	CPS.M5.E.1.95 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Preguntas Respuestas		CP.m5.E.1.78 La enseñanza de la formación ciudadana depende de los docentes	CP.m5.E.2.76 La evaluación remite a procesos formativos y sumativos		
	CM.m5.E.2.72 Evaluación se asocia a la calificación a través de puntaje		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico se evalúa en equipo		CPS.m5.E.2.115 La Enseñanza y evaluación de la Geografía posee continuidad de contenidos	CPS.M5.E.1.97 La Geografía permite trabajo interdisciplinar.		CP.m5.E.1.78 La historia subordina a las demás Ciencias Sociales	CP.m5.E.2.78 La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base a un problema social		
	CM.m5.E.2.72 La evaluación se estructura en fases: Conceptualización - método		CM.M5.E.2.94 La expresión del Pensamiento Geográfico remite a diversos recursos visuales		CPS.m5.E.2.117 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura con recursos visuales	CPS.M5.E.1.97 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a un trabajo práctico.		CP.m5.E.1.80 Evaluación remite a Evaluación Formativa	CP.m5.E.2.78 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a solución de problemas		
	CM.m5.E.2.72 Una dificultad para evaluar se asocia al tiempo disponible.		CM.M5.E.2.94 La expresión del Pensamiento Geográfico remite a diversos recursos kinésicos		CPS.m5.E.2.123 La evaluación del Pensamiento Geográfico se problematiza con el conflicto Israel-Palestina	CPS.M5.E.1.97 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a habilidades de orales		CP.m5.E.1.80 La presencia de la evaluación escolar remite a la evaluación sumativa	CP.m5.E.2.78 La evaluación se asocia a procesos		
	CM.m5.E.2.72 La evaluación se asocia a Sumativa		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades duras		CPS.m5.E.2.123 La evaluación del Pensamiento Geográfico utiliza diversas disciplinas	CPS.M5.E.1.99 La evaluación del Pensamiento Geográfico		CP.m5.E.1.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en un proceso	CP.m5.E.2.78 La evaluación se asocia a crear		

						remite a al método					
	CM.m5.E.2.7 2 La evaluación utiliza recursos escritos y visuales.		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades básicas		CPS.m5.E.2.123 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a lo actitudinal	CPS.M5.E.1.99 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la experiencia		CP.m5.E.1.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la interculturalidad	CP.m5.E.2.78 La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base pregunta - respuesta		
	CM.m5.E.2.7 2 La evaluación se estructura en base a preguntas reflexivas		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento Geográfico remite a las habilidades blandas					CP.m5.E.1.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a trabajo práctico en el contexto	CP.m5.E.2.78 La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base al contexto espacial		
	CM.m5.E.2.7 2 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a experiencias grupales		CM.M5.E.2.94 El Pensamiento geográfico remite a distintos tipos de evaluación					CP.m5.E.1.80 La enseñanza del pensamiento geográfico se estructura en la experiencia del estudiante	CP.m5.E.2.80 Concepto de Evaluación se separa de la enseñanza		
	CM.m5.E.2.7 4 Evaluación se asocia a puntaje y calificación		CM.M5.E.2.94 La evaluación desarrolla elementos actitudinales como la empatía.					CP.m5.E.1.82 Evaluación de proceso remite al criterio del profesor	CP.m5.E.2.82 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a habilidades		
	CM.m5.E.2.7 4 Evaluación se asocia a Sumativa.		CM.M5.E.2.94 Las evaluación se estructura a través de instrucciones claras.					CP.m5.E.1.82 La actitud estudiantil forma parte del proceso de aprendizaje			
	CM.m5.E.2.7 4 Rúbrica como herramienta de defensa para el docente.		CM.M5.E.2.94 Las clases se organizan en inicio, desarrollo y conclusión					CP.m5.E.1.82 La evaluación y enseñanza del aprendizaje remite a lo actitudinal			
	CM.m5.E.2.7 6 Eval Pens Geográfico remite al método.		CM.M5.E.2.94 Razonar Geográficamente forma parte de pensar Geográficamente.					CP.m5.E.1.82 La cultura escolar remite a la calificación			
	CM.m5.E.2.7 6 Eval Pens Geográfico		CM.M5.E.2.96 La evaluación del					CP.m5.E.1.82 La evaluación remite al uso de rúbricas			

	remite a reflexionar		pensamiento o geográfico remite al trabajo en equipo.								
	CM.m5.E.2.76 Una dificultad para evaluar se asocia al tiempo disponible.		CM.M5.E.2.96 La experiencia docente se asocia a una justificación					CP.m5.E.1.82 Evaluación forma parte del proceso de aprendizaje			
	CM.m5.E.2.76 La evaluación se estructura en Rúbrica		CM.M5.E.2.96 El Pensamiento o Geográfico se evidencia a través del manejo espacio temporal								
	CM.m5.E.2.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al contexto del estudiante.		CM.M5.E.2.96 La evaluación del Pensamiento o geográfico remite a distintas metodologías.								
	CM.m5.E.2.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a conceptos		CM.M5.E.2.96 Los ensayos evalúan habilidades duras								
	CM.m5.E.2.80 Estudiantes EPJA carecen de conceptos geográficos.		CM.M5.E.2.98 La evaluación del Pensamiento o geográfico remite su principal foco en las Habilidades .								
			CM.M5.E.2.98 Las habilidades del pensamiento o geográfico remiten a la segregación de información								
			CM.M5.E.2.98 Las habilidades del pensamiento								

			o geográfico remiten a la síntesis								
			CM.M5.E.2.98 Las habilidades del pensamiento o geográfico remiten a la sistematización de información								
			CM.M5.E.2.98 Conceptos y métodos de la geografía son prescindibles para el pensamiento o geográfico								
			CM.M5.E.2.100 La evaluación del pensamiento o geográfico remite al uso de rúbrica.								
			CM.M5.E.2.100 La rúbrica se asocia a la defensa contra problemas de la docencia								

Anexo Y. Unidades macroestructurales semánticas tendenciales

Nota. A partir de estas tendencias, se establecieron los capítulos y secciones del desarrollo de este escrito.

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7	Entrevista 8	Entrevista 9	Entrevista 10	Entrevista 11	Entrevista 12
CM.m5.E.1	CM.m5.E.2	CM.M5.E.1	CM.M5.E.2	CPS.m5.E.1	CPS.m5.E.2	CPS.M5.E.1	CPS.M5.E.2	CP.m5.E.1	CP.m5.E.2	CP.M5.E.1	CP.M5.E.2
CM.m5.E.1.37						CPS.M5.E.1.59					CP.M5.E.2.44
CM.m5.E.1.39						CPS.m5.E.2.46					CP.M5.E.2.42
CM.m5.E.1.43						CPS.m5.E.2.50					CP.M5.E.2.76
CM.m5.E.1.45			CM.M5.E.2.62			CPS.m5.E.2.52					CP.M5.E.2.44
CM.m5.E.1.47			CM.M5.E.2.56			CPS.m5.E.2.56					CP.M5.E.2.48
CM.m5.E.1.53			CM.M5.E.2.92	CPS.m5.E.1.47	CPS.m5.E.1.49	CPS.M5.E.1.67					CP.M5.E.2.68
CM.m5.E.1.55	CM.m5.E.2.40		CM.M5.E.2.5	CPS.m5.E.1.57	CPS.m5.E.2.58	CPS.M5.E.1.78		CP.m5.E.1.61	CP.m5.E.2.33		CP.M5.E.2.56
CM.m5.E.1.59	CM.m5.E.2.38	CM.M5.E.1.56	CM.M5.E.2.5	CPS.m5.E.1.93	CPS.m5.E.2.81	CPS.M5.E.1.84 La		CP.m5.E.1.76	CP.m5.E.2.41		CP.M5.E.2.70
CM.m5.E.1.63	CM.m5.E.2.52	CM.M5.E.1.58	CM.M5.E.2.5	CPS.m5.E.1.10	CPS.m5.E.2.115	enseñanza del		CP.m5.E.1.72 La	CP.m5.E.2.47	CP.M5.E.1.36	CP.M5.E.2.72
CM.m5.E.1.69	CM.m5.E.2.52	CM.M5.E.1.60	CM.M5.E.2.6	CPS.m5.E.1.53	CPS.m5.E.2.77 El	Pensamiento		CP.m5.E.1.74 La	CP.m5.E.2.40	CP.M5.E.1.40	CP.M5.E.2.80
La geografía escolar se asocia a Geografía Física.	CM.m5.E.2.44 Docentes de H y G carecen de conocimientos Geográficos	CM.M5.E.1.76 El ciclo escolar remite a la Geografía Física	2 La Geografía espacial subordina a los otros tipos de Geografía.	CPS.m5.E.1.83 La presencia geográfica escasea en la preparación docente	CPS.m5.E.1.83 La presencia geográfica escasea en la preparación docente	desarrollo escolar del Pensamiento Geográfico se adscribe a los docentes	Geográfico se asocia a conceptos de la geografía física.	Geografía en la escuela remite a la Geografía Física	presencia geográfica escasea en la formación docente	Presencia geográfica escasea en la formación docente	Formación geográfica docente remite a geografía física
						CPS.m5.E.2.107	CPS.M5.E.1.87				
						CPS.m5.E.2.123	CPS.M5.E.1.72	CP.m5.E.1.43	CP.m5.E.2.78		
						CPS.m5.E.2.65	CPS.M5.E.1.87	CP.m5.E.1.45	CP.m5.E.2.33	CP.M5.E.1.56	
						CPS.m5.E.2.77	CPS.M5.E.1.89	CP.m5.E.1.53	CP.m5.E.2.55	CP.M5.E.1.60	
CM.m5.E.1.47						CPS.m5.E.2.99	CPS.M5.E.1.97	CP.m5.E.1.55	CP.m5.E.2.57	CP.M5.E.1.62	
CM.m5.E.1.57		CM.M5.E.1.78				CPS.m5.E.2.81 La	CPS.M5.E.1.78	CP.m5.E.1.78	CP.m5.E.2.74 La	CP.M5.E.1.64 La	
CM.m5.E.1.67		CM.M5.E.1.80				evaluación del	CPS.M5.E.1.97 La	CP.m5.E.1.80 La	evaluación del	enseñanza del	
CM.m5.E.1.71	CM.m5.E.2.63	CM.M5.E.1.86		CPS.m5.E.1.73, La	CPS.m5.E.1.73, La	enseñanza del Geográfico	enseñanza del	80 La enseñanza de la	del pensamiento o geográfico	del Pensamiento o	
acontecimiento p	CM.m5.E.2.68		CM.M5.E.2.5	problematización de la	problematización de la	Geográfico se	Geográfico se	Geografía remite a la	estructura en base a un	Geográfico remite a	CP.M5.E.2.64
problematiza	CM.m5.E.2.76	CM.M5.E.1.78	8 El acontecimiento desencadena una conciencia.	geográfica remite a	geográfica remite a	problematiza con el conflicto	Pensamiento Geográfico se	experiencia del	problema social	problemáticas del Medioambiente	Acontecimiento remite a manifestaciones
dor remite a las tensiones en el espacio	La evaluación se estructura en base a Problematicación	8 Enseñanza remite a la problematización de un hecho.		Desastres naturales	Desastres naturales	Israel-Palestina	problematiza a través	estudiantado			

			4La enseñanza de geografía remite a habilidades de inferencia y argumentar.		carece de la disciplina geografica	os geográficos falla en el ciclo escolar regular básica.		43 CP.m5.E.1.59 CP.m5.E.1.82 CP.m5.E.1.59 CP.m5.E.1.80 CP.m5.E.1.82 CP.m5.E.1.53 CP.m5.E.1.82 CP.m5.E.1.78 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a trabajo práctico en el contexto			
CM.m5.E.1.79 La evaluación remite a la creación de algo	CM.m5.E.2.55 CM.m5.E.2.55 CM.m5.E.2.63 CM.m5.E.2.72 CM.m5.E.2.72 CM.m5.E.2.80 CM.m5.E.2.76 La clase se estructura en base a problema/pregunta.	CM.M5.E.1.93 CM.M5.E.1.91 Evaluación se asocia a proceso objetivo	CM.M5.E.2.94 CM.M5.E.2.96 CM.M5.E.2.100 Las evaluación se estructura a traves de instrucciones claras.	CPS.m5.E.1.97 CPS.m5.E.1.105,La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CPS.m5.E.2.99 CPS.m5.E.2.115 CPS.m5.E.2.123 La enseñanza de la Geografía se asocia a salidas a Terreno	CPS.M5.E.1.95 CPS.M5.E.1.70 CPS.M5.E.1.72 CPS.M5.E.1.87 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta - Respuesta	CP.m5.E.1.78 CP.m5.E.1.45 CP.m5.E.1.76 CP.m5.E.1.78 La evaluación del Pensamiento Geográfico se estructura en Pregunta - Respuesta	CP.m5.E.2.57 CP.m5.E.2.76 CP.m5.E.2.78 CP.m5.E.2.82 CP.m5.E.2.76 CP.m5.E.2.78 CP.m5.E.2.33 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CP.M5.E.1.66 CP.M5.E.1.72 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al trabajo práctico	CP.M5.E.2.66 CP.M5.E.2.76 La enseñanza de la Geografía se organiza en Pregunta-Respuesta	
CM.m5.E.1.47 CM.m5.E.1.65 CM.m5.E.1.51 CM.m5.E.1.57 CM.m5.E.1.73 CM.m5.E.1.61 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a pregunta-respuesta.	CM.m5.E.2.72 CM.m5.E.2.74 CM.m5.E.2.76 La evaluación se asocia a Sumativa	CM.M5.E.1.64 CM.M5.E.1.72 CM.M5.E.1.97 Pensamiento Geográfico refiere a elementos cartográficos	CM.M5.E.2.70 CM.M5.E.2.72 CM.M5.E.2.94 La Enseñanza de la geografía utiliza tecnologías	CPS.m5.E.1.73 CPS.m5.E.1.85, La enseñanza de la Geografía se estructura en base a pregunta-respuesta.	CPS.m5.E.2.65 CPS.m5.E.2.67 CPS.m5.E.2.107 La evaluación del pensamiento Geográfico se asocia a la argumentación	CPS.M5.E.1.91 La evaluación del Pensamiento Geográfico se asocia a calificación y puntaje.	CP.m5.E.1.80 CP.m5.E.1.82 La cultura escolar remite a la calificación	CP.m5.E.2.78 La evaluación del pensamiento geográfico se estructura en base pregunta - respuesta	CP.M5.E.1.70 La evaluación remite a calificación - puntaje	CP.M5.E.2.42 CP.M5.E.2.48 CP.M5.E.2.52 CP.M5.E.2.56 CP.M5.E.2.82 Relevancia de la Geografía remite a formar ciudadanos	
CM.m5.E.1.77 La evaluación remite a la	CM.m5.E.2.65 Epja desarrolla habilidades	CM.M5.E.1.86 CM.M5.E.1.89	CM.M5.E.2.50 Los docentes se perfeccionan	CPS.m5.E.1.101,La evaluación del Pensamiento	CPS.m5.E.2.113 La evaluación de la	CPS.M5.E.1.76 CPS.M5.E.1.84	CP.m5.E.1.53 CP.m5.E.1.55	CP.m5.E.2.76 CP.m5.E.2.80 La	CP.M5.E.1.56 La enseñanza de la	CP.M5.E.2.80 El concepto subordina a la habilidad	

asignación de puntaje.	base de la taxonomía de Bloom.	CM.M5.E.1.58 Pensamiento Geográfico que asocia a Habilidades	en las universidades	Geográfico remite a la calificación y puntaje.	Geografía remite a la calificación - puntaje	CPS.M5.E.1.72 La enseñanza de la Geografía utiliza recursos textuales y visuales		CP.m5.E.1.70 CP.m5.E.1.72 CP.m5.E.1.76 La enseñanza de la Geografía remite al análisis de fuentes visuales	evaluación se asocia a puntaje - Calificación	Geografía utiliza recursos visuales	
CM.m5.E.1.37 La presencia de la geografía en la educación de docentes se de scontextualiza a los espacios educativos.	CM.m5.E.2.46 Importancia histórica es ignorada por los alumnos.	CM.M5.E.1.66 Estudiantes dependen del celular	CM.M5.E.2.72 Jovenes no participan en votaciones	CPS.m5.E.1.81 CPS.m5.E.1.97, La enseñanza del Pensamiento Geográfico remite a la interpretación de datos	CPS.m5.E.2.65 CPS.m5.E.2.77 CPS.m5.E.2.87 CPS.m5.E.2.117 CPS.m5.E.2.107 CPS.m5.E.2.77 La Enseñanza de la Geografía remite a recursos audiovisuales	CPS.M5.E.1.76 CPS.M5.E.1.65 CPS.M5.E.1.57 CPS.M5.E.1.70 La planificación de la enseñanza cumple rigurosamente estándares institucionales		CP.m5.E.1.78 CP.m5.E.1.80 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite a la interculturalidad	CP.m5.E.2.55 La enseñanza de la geografía utiliza diversos recursos visuales o textuales	CP.M5.E.1.36 CP.M5.E.1.60 CP.M5.E.1.62 Propósito de la geografía remite a la formación ciudadana	CP.M5.E.2.60 CP.M5.E.2.62 CP.M5.E.2.64 Problemática se asocia a discriminación ideológica
CM.m5.E.1.75 CM.m5.E.1.73 CM.m5.E.1.51 CM.m5.E.1.43 CM.m5.E.1.75 El Pensamiento Geográfico remite a la comprensión del espacio	CM.m5.E.2.65 CM.m5.E.2.55 La educación Epja se adapta curricularmente a las dificultades de los estudiantes.	CM.M5.E.1.86 CM.M5.E.1.84 Presencia actitudinal enfoca la enseñanza	CM.M5.E.2.94 La expresión del Pensamiento Geográfico remite a diversos recursos kinésicos	CPS.m5.E.1.73 CPS.m5.E.1.91, La enseñanza de la Geografía se asocia habilidades de comunicación y de síntesis	CPS.m5.E.2.123 CPS.m5.E.2.67 La evaluación del Pensamiento Geográfico utiliza diversas disciplinas				CP.m5.E.2.63 CP.m5.E.2.74 CP.m5.E.2.39 Las problemáticas se asocian a gestiones administrativas	CP.M5.E.1.44 CP.M5.E.1.50 El pensamiento Geográfico remite a relaciones en el espacio	
			CM.M5.E.2.74 CM.M5.E.2.72 CM.M5.E.2.82 CM.M5.E.2.84 CM.M5.E.2.94 CM.M5.E.2.96 CM.M5.E.2.98 La evaluación del Pensamiento geográfico remite su		CPS.m5.E.2.99 CPS.m5.E.2.107 La evaluación se asocia al aprendizaje				CP.m5.E.2.41 CP.m5.E.2.33 CP.m5.E.2.49 CP.m5.E.2.55 CP.m5.E.2.57 CP.m5.E.2.74 Pensamiento Geográfico se asocia a herramientas de la	CP.M5.E.1.66 CP.M5.E.1.52 CP.M5.E.1.56 CP.M5.E.1.64 CP.M5.E.1.60 CP.M5.E.1.68 La evaluación del Pensamiento Geográfico remite al	

			principal foco en las Habilidades.						disciplina Geográfica	manejo de Conceptos	
									CP.m5.E.2. 76 La evaluación remite a procesos formativos y sumativos		