
Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica

Chilean teachers' conceptions of geographical consciousness

Evelyn Ortega Rocha

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: veortega@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0201-7941>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>

Resumen

La conciencia geográfica es la expresión máxima del pensamiento geográfico desde una perspectiva crítica y proyectiva, es decir, que no sólo se queda en la crítica sino que es capaz de generar alternativas para la solución de los problemas geográficos y ambientales. En palabras de Laurín (2001, p. 199) significa tener una “conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados”. Esta investigación surge como consecuencia de la relevancia que supone formar la conciencia geográfica en las clases de Ciencias Sociales, y, a su vez, de la escasa literatura que se maneja desde la Didáctica. El objetivo del artículo es analizar las concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. Nos centraremos en los resultados obtenidos en tres preguntas del cuestionario para indagar qué entienden los y las docentes por conciencia geográfica y cómo ésta debería tratarse metodológicamente en el aula. Complementamos el análisis con las respuestas obtenidas en las entrevistas. La investigación se desarrolla en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se aborda desde la perspectiva de la teoría crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Pagès i Santisteban, 2011) y se aplica una metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos (Stake, 1999). Los resultados preliminares nos indican que la conciencia geográfica es un concepto nuevo para el profesorado que no ha formado parte de sus trayectorias académicas, disciplinares ni didácticas; y por ello, no cuentan con una formación adecuada para internalizarla y desarrollarla junto a sus estudiantes. La mayor parte de los y las docentes valoran el protagonismo de los actores sociales y su relación con el espacio local como un elemento clave para la formación de la conciencia geográfica, aunque un grupo importante de docentes se mantiene anclado a una visión más espacial, es decir, enfocado en el desarrollo exclusivo de habilidades espaciales.

Palabras clave: conciencia geográfica; pensamiento geográfico; profesorado; didáctica de la geografía; currículo.

Abstract

Geographic consciousness is the ultimate expression of geographic thinking from a critical and projective perspective, in other words, it not only stays in criticism but it is able to generate alternatives for the solution of geographical and environmental problems. In the words of Laurín (2001, p. 199) it means having an "awareness of the geography of the present, of the relativity of places and of interpretations of inhabited places". This research arises as a result of the relevance of forming the geographical consciousness in the Social Sciences classes, and, in turn, of the scarce literature that is handled from didactics. The aim of the article is to analyze the conceptions of Chilean teachers on geographical consciousness. We will focus on the results obtained in three questionnaire questions to find out what teachers understand by geographical conscience and how it should be treated methodologically in the classroom. We complement the analysis with the answers obtained in the interviews. The research is carried out in the field of Social Sciences didactics. It is approached from the perspective of critical theory because it seeks to analyze reality to transform it (Pagès i Santisteban, 2011) and a mixed methodology with predominance of the qualitative focus is applied from a case study (Stake, 1999). Preliminary results indicate that geographic consciousness is a new concept for teachers which have not been part of their academic, disciplinary or didactic trajectories; and therefore, they do not have an adequate training to internalize it and develop it together with their students. Most teachers value the prominence of social actors and their relationship with local space as a key element for the education of geographical consciousness, although a significant group of teachers remains anchored to a more spatial vision, that is, focused on the exclusive development of spatial skills.

Keywords: geographical consciousness; geographical thinking; teachers; didactics of geography; curricula

1. Introducción

Las actuales bases curriculares en Chile proponen el desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica dentro de sus principales lineamientos. Para los autores del currículo, el espacio se entiende como "una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p. 177).

Sin embargo, estas ideas se abordan de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos y habilidades a enseñar. El currículo se centra principalmente en la descripción y en las habilidades espaciales (localización, distribución, etc) que los y las estudiantes deberían desarrollar, evidenciando la falta de un pensamiento geográfico que esté orientado al planteamiento y la resolución de problemas geográficos y ambientales (Ortega y Pagès, 2017).

La enseñanza de la geografía en el sistema escolar chileno le corresponde a docentes que se han formado en carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, donde la Historia tiene un mayor peso en las mallas curriculares (Chávez y Pagès, 2017). Por otro lado, el profesorado no se siente preparado ni disciplinar ni didácticamente para enseñar Geografía, y menos aún, para posicionarse en la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica (Ortega, 2019).

El contexto en que se enmarca esta investigación se caracteriza por: a) una lucha permanente del profesorado con la herencia positivista y descriptiva de la Geografía escolar y de las prácticas (Llancavil, 2018; Arenas, 2017; Miranda, 2014) y b) la poca investigación sobre el

desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica (Araya y Cavalcanti, 2018; Arenas y Salinas, 2011; Bednarz, 2000).

Por ello nuestra intención ha sido profundizar en las concepciones de los y las docentes sobre la conciencia geográfica como punto de partida para vislumbrar las necesidades didácticas tanto en la formación del profesorado como en las prácticas de enseñanza.

2. Marco teórico de la investigación

2.1. Pensamiento y Conciencia Geográfica

La transformación de la enseñanza de una geografía descriptiva y memorística es fundamental para que nuestro alumnado se acerque al territorio y lo entienda como una entidad viva, cambiante y compleja. Con la intención de colaborar en esta transformación apostamos por el desarrollo del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica. Y lo hacemos desde una perspectiva crítico-social en la que: a) se problematiza la realidad geográfica, b) se fomenta la comprensión, la explicación y la acción y c) se promueve la duda cognitiva, el debate y la argumentación.

2.1.1. Pensamiento Geográfico

El pensamiento geográfico es “la capacidad de considerar las cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico, de manera consciente y comprometida” (Laurín, 2001, p. 206). En esta misma línea, Jackson (2006) lo entiende como una manera única de ver el mundo, de entender problemas complejos y pensar en interconexiones en una variedad de escalas.

En los trabajos revisados se distingue entre pensamiento espacial (Bednarz y Kemp, 2011; Bednarz y Lee, 2011) y pensamiento geográfico (Araya y Cavalcanti, 2018; Bahbahani, Duquette, Sharpe y Tu Huynh, 2016; Jackson, 2006; Laurín, 2001). Entendemos que no son sinónimos sino complementarios. El primero está ligado más a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial (Araya, 2013) y el segundo más vinculado a la disciplina geográfica, es decir, está cimentado en los atributos propios del análisis del espacio que permiten aprender un conocimiento sistematizado.

Para los fines de esta investigación, nos situamos en la línea del pensamiento geográfico porque entendemos que una conciencia geográfica crítica emerge a través de la práctica de un pensamiento geográfico que ayuda a los ciudadanos y ciudadanas a situarse y comprender el espacio geográfico, un espacio geográfico construido social e históricamente para resolver problemas geográficos y ambientales (Pagès, 2019; Lefebvre, 2013; Santos, 1990; Lacoste, 1977). En otras palabras, una educación geográfica que fomente la formación de un pensamiento geográfico permitirá a los estudiantes sentirse actores en los espacios geográficos y atreverse no tan sólo a pensar sino también a tomar decisiones, a participar en la sociedad y a imaginar espacios geográficos posibles, probables y alternativos (Hicks, 2014).

Laurín (2001) nos explica que el pensamiento geográfico se ejerce cuando se relacionan tres componentes: el sentimiento, el conocimiento y la conciencia geográfica. Este pensamiento

llevaría a cabo tres tipos de razonamientos que se ponen en acción en tres tipos principales de situaciones de aprendizaje: un razonamiento espacio-experimental ejercido sobre todo en situaciones predominantemente emocionales, un razonamiento espacio-conceptual que se ejerce en situaciones reflexivas y el razonamiento espacio-relacional asociado a situaciones interactivas.

Bahbahani et.al (2016), por su parte, considera que el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo a través de uno o varios de los conceptos de base (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes y/o juicio geográfico).

Por nuestra parte, el pensamiento geográfico es un modo de entender la realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en las diferentes espacialidades (multiescalaridad) y tener una conciencia sobre esa espacialidad (las acciones personales y colectivas territorializadas en un espacio que es cambiante y móvil). Requiere habilidades de construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico creativo.

2.1.2. Conciencia Geográfica

Para trabajar la conciencia geográfica hemos partido de las ideas de Freire (1980) que describe una dinámica de evolución de la conciencia. Freire no trata la conciencia geográfica como tal, pero la dinámica que ofrece es interesante para esta investigación porque examina el papel de la educación en el desarrollo de la conciencia que hace posible a los ciudadanos y ciudadanas la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.

Entendemos la conciencia geográfica como parte de un proceso reflexivo individual y colectivo que se materializa en las acciones, es decir, en la preparación de los estudiantes para la toma de decisiones geográficas, decisiones que incluyen, implícita o explícitamente, los valores, las actitudes, la ética y la memoria. Acciones que se basan en una visión de la geografía que construye posibilidades o alternativas que movilizan positivamente para el cambio (Hicks, 2014; Santos, 2000; Gardner i Lambert, 2006) y, de esta forma, construyen un discurso geográfico argumentativo (Laurín, 2001).

En Ortega (2019) se plantean ideas de didactas de diferentes países que conceptualizan la conciencia geográfica como “una metahabilidad que entiende que la sociedad puede ser estudiada, analizada y comprendida desde una perspectiva geográfica”, también como “una forma de ver, comprender, analizar y explicar problemas y conflictos sociales que se materializan en los territorios en diferentes escalas temporales y espaciales” e “interpretar el mundo a partir de los conceptos de la geografía en un espacio construido socialmente” (pp. 281 - 282). Estas ideas ayudan en la investigación porque consideramos que la formación de la conciencia geográfica, como también la de la conciencia histórica, son fundamentales en la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban, 2010).

La conciencia geográfica nos interroga sobre nuestra realidad socio-espacial, nos enfrenta a ella y nos conduce a tomar decisiones acertadas bajo un discurso geográfico sólido. Por lo tanto, la construcción de la conciencia geográfica en los alumnos de secundaria (también primaria, universitaria) fomenta competencias sociales y ciudadanas para la intervención social.

2.2. Concepciones del Profesorado

La situación que hemos descrito evidencia la poca formación del profesorado en esta temática. Por ello, autores como Pagès (1997) y de Alba y Navarro (2018) consideran que son necesarias investigaciones que aporten conocimiento sobre las concepciones que tiene el profesorado. Éstas ayudarán a comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende Geografía, Historia y Ciencias Sociales y con ello, mejorar la formación docente inicial y continua.

Es importante seguir investigando y profundizando en las concepciones y en las representaciones del profesorado. Entendemos las concepciones como organizadores de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, puntos de vistas, imágenes mentales, preferencias, teorías implícitas, teorías prácticas personales, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (Valencia, 2014; Moreno y Azcárate, 2003). En síntesis, son las pautas que guían las decisiones de los y las docentes para la acción educativa.

Son varias las investigaciones que se han dedicado al estudio de las concepciones del profesorado en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Entre ellas, Valencia (2014) que analiza el pensamiento docente de los estudiantes en formación inicial y el vínculo con las experiencias de aprendizaje que planifican e implementan en su práctica docente. Pinochet (2015) y Marolla (2016) se han situado en la línea de los invisibles en la historia (niños y mujeres) para indagar sobre las concepciones que tiene el profesorado respecto a la presencia de los niños y las mujeres en el currículo y en la práctica de aula.

En el área de la Geografía, encontramos a Douzant (1993, citado en Pagès, 1997) que realiza una investigación cuantitativa sobre la influencia de la formación recibida en la concepción de la geografía, evidenciando el abismo existente entre la representación que tienen los geógrafos y la que tienen los no geógrafos sobre la geografía a consecuencia de la formación recibida por unos y otros. Más recientemente, Arenas, Pérez, Salinas y Otero (2017) se han centrado en los puntos de vista de los maestros chilenos sobre la enseñanza de la Geografía, concluyendo que el desarrollo del pensamiento geográfico está influenciado por una compleja gama de factores interrelacionados, incluyendo la calidad del conocimiento geográfico de los maestros, sus diferentes interpretaciones del conocimiento geográfico y su aplicación en las prácticas de la clase.

Nos situamos en una investigación que cree que el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor piensa y hace. En palabras de Pagès (1997):

En la práctica, el profesor toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del currículo, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja (p. 213).

Este tipo de investigaciones abre la posibilidad al docente para que analice y reflexione sobre su práctica educativa. Como explica Pagès (2009):

“los cambios de las prácticas ocurren cuando el profesor decide cambiar su estilo de enseñanza, parcial o totalmente, porque ha descubierto que algún aspecto de su práctica puede mejorar” (p.40).

En los últimos años, los estudios han aumentado en el área de las concepciones del profesorado pero aún “sabemos más lo que piensa el profesorado y lo que dice que lo que realmente hace” (Pagès y Santiesteban, 2013, p. 23). En nuestra investigación las concepciones de los y las docentes sobre la conciencia geográfica son el punto de partida para vincularlas con sus prácticas educativas y, a través de ellas, reconstruir sus realidades, reconocer – o no- sus contradicciones entre lo que piensan y hacen y encontrar directrices adecuadas para la mejora de sus prácticas y la formación docente.

3. Marco metodológico

Es una investigación educativa que se desarrolla en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dirigida al profesorado de secundaria, pero que se interrelaciona con el alumnado y los contenidos con la finalidad de observar y comprender las concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica. Se aborda desde la perspectiva de la teoría crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Pagès y Santiesteban, 2011; Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Se aplica una metodología mixta con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos según los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011). Merriam y Walker (citados por Simons, 2011) señalan que el estudio de caso es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de la práctica educativa.

El valor de una investigación educativa centrada en el docente radica en que ayudará al profesorado de Geografía a iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. Los y las protagonistas de la investigación son docentes que actualmente desarrollan sus clases en cursos de educación media en la Región de la Araucanía, Chile.

Iniciamos la investigación con un cuestionario. A partir del análisis de sus resultados, consideramos que debíamos comprender las razones de fondo de las respuestas al cuestionario. Por esta razón, seleccionamos una muestra de docentes a quienes solicitamos si podíamos entrevistar y observar en sus clases. De esta manera podíamos obtener información que, no sólo nos ayudaría a comprender los resultados iniciales, sino que, además, los enriquecería a través de ejemplos, de matices, de precisiones que no se dan en un cuestionario.

En este artículo nos centraremos en tres preguntas del cuestionario, que fue aplicado a 21 profesores de Historia y Ciencias Sociales durante los meses de enero – marzo del año 2018. El cuestionario constaba de 10 preguntas (abiertas y cerradas) que se orientaban a: i) la conceptualización del pensamiento y de la conciencia geográfica; ii) el currículum y las posibilidades para trabajar la conciencia geográfica; iii) los contenidos, las habilidades y las estrategias para trabajar la conciencia geográfica en el aula. Complementaremos el análisis con las entrevistas semiestructuradas realizadas a 5 docentes.

La tabla 1 muestra algunas características de los y las participantes en el Cuestionario. Luego, se seleccionaron cinco docentes que participaron en las entrevistas y las observaciones de aula (Marta, Nuria, Marco, Pablo y Montserrat). Se ha respetado el anonimato de los y las docentes a través de seudónimos que hemos asignado en el cuestionario y las entrevistas.

Tabla 1
Características de los y las docentes participantes en el Cuestionario.

Docente	Edad	Universidad de Egreso	Didáctica Geografía *	Experiencia de Aula	Dependencia colegio	Modalidad Colegio
P1_Inés	34	U. Frontera	No	11 años	M	Polivalente**
P2_Berta	31	U. Frontera	No	10 años	P/S	Polivalente**
P3_Montserrat	50	U. Bío Bio	No	27 años	P/S	C/H
P4_Raúl	27	U. Frontera	Si	5 años	P/S	C/H
P5_Alicia	29	U. Frontera	No	8 años	P/S	C/H
P6_Javier	34	U. Frontera	Si	8 años	P/S	C/H
P7_Luis	30	U. Frontera	No	8 años	M	T/P
P8_Agustín	33	U. Frontera	Si	9 años	P/S	C/H
P9_Alba	31	U. Frontera	Si	7 años	P/S	Poli
P10_Benjamín	54	U. Concepción	Si	30 años	Otro	T/P
P11_Marco	30	U. Concepción	Si	7 años	P/S	C/H
P12_Damián	27	U. Frontera	No	4 años	P/S	T/P
P13_Gaspar	32	U. Frontera	No	10 años	P/S	C/H
P14_Luciano	36	U. Frontera	Si	14 años	M	C/H
P15_Karina	29	U. San Sebastián	No	7 años	M	C/H
P16_Marta	34	U. Santiago	Si	11 años	P/S	C/H
P17_Nuria	35	U. Frontera	Si	12 años	P/S	C/H
P18_Pablo	59	U. Frontera	Si	36 años	M	T/P
P19_Tania	33	U. Frontera	No	9 años	P/S	C/H
P20_Diego	37	U. Frontera	Si	14 años	M	Polivalente**
P21_Guillermo	30	U. Diego Portales	Si	7 años	M	T/P

Fuente: Elaboración propia en base al Cuestionario.

Nota: *Manifiesta haber tenido clases de Didáctica de la Geografía durante su formación profesional de Pregrado. / P: Particular; P/S: Particular – Subvencionado; M: Municipal; C/H: Científico Humanista; T/P: Técnico Profesional; **Polivalente: establecimientos educacionales que tienen ambas modalidades: científico-humanista y técnico- profesional.

Tabla 2
Pregunta 5 del cuestionario

De las siguientes definiciones, selecciona aquella con la que te sientes más identificado sobre la conciencia geográfica:

- Es una colección de habilidades cognitivas que requiere que el pensador espacial comprenda tres componentes relacionados: la naturaleza del espacio, los métodos utilizados para representar la información espacial y los procesos de razonamiento espacial.
- La conciencia geográfica es la capacidad humana para acceder a un pensamiento reflexivo que implica una conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados.
- Trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio.
- Es la conciencia espacial que permite al individuo comprender el papel que tienen el espacio y el lugar en su propia biografía, relacionarse con los espacios que ve a su alrededor y darse cuenta de la medida en que las transacciones entre individuos y organizaciones son afectadas por el espacio que los separa.

Explica brevemente porque seleccionaste ésta definición.

Fuente: (NRC, 2006; Laurín, 2001; Rösen, 1992; Harvey, 1977)

Tabla 3

Pregunta 6 del cuestionario

Para el desarrollo de la conciencia geográfica de mis estudiantes, en mis clases pongo el énfasis fundamentalmente en:

Indicadores	N	A	C/F	S
Temporalidad del territorio: pasado – presente y futuro				
Entender el espacio como un soporte físico de las actividades humanas.				
Proceso reflexivo individual y colectivo que permita la toma de decisiones geográficas.				
Entender el espacio como una construcción social e histórica.				
Describir tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros.				
Fortalecer la relación entre territorio y nación.				
Movilizar para el cambio.				
Considerar puntos de vistas diversos y alternativos.				
Confrontar valores e intereses.				
Valorar la experiencia espacial de los estudiantes.				
Trabajar problemas geográficos y ambientales relevantes.				

Fuente: Elaboración propia en base a Santos, 1990; Laurín, 2001; Jackson, 2006; Hicks, 2014; Bahbahani et. al, 2016, entre otros.

Nota: N: Nunca / A: A veces / C/F: Con frecuencia / S: Siempre

Tabla 4

Pregunta 7 del cuestionario

De la siguiente lista, selecciona 3 estrategias metodológicas que usarías en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica con tus estudiantes:

Estudio de casos	Resolución de Problemas
Simulaciones	Exposición del docente (tipo conferencia)
Preguntas / Respuestas	Comprobación de hipótesis
Trabajo por proyectos	Trabajos monográficos
Repetición / Memorización	Debates
Proyectos de aprendizaje servicio	Trabajo de campo

Explica brevemente por qué seleccionaste estas estrategias metodológicas.

Fuente: Quinquer; 2004; Canals, 2014.

Las preguntas de la entrevista semiestructurada se centran en evidenciar los contrastes entre lo que el docente dice que hace en el aula y lo que realmente hace respecto a la conciencia geográfica. Las preguntas son:

1. ¿Qué entiende por conciencia geográfica?
2. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza o utilizaría en sus clases para desarrollar una conciencia geográfica con sus estudiantes?

4. Resultados

4.1. Concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica a partir del Cuestionario

Las respuestas dadas por el profesorado en el cuestionario nos permiten hacer un retrato de las características fundamentales de su pensamiento en torno a la conciencia geográfica y su enseñanza.

Un 43% de los y las docentes relacionan la conciencia geográfica con una concepción espacial que integra al individuo en sus espacios locales, vividos y percibidos. Un 33 % se acerca a una concepción geográfica que resalta el pensamiento reflexivo, la temporalidad del territorio y la problematización geográfica. El 24% restante asume la conciencia geográfica desde la definición del pensamiento espacial, es decir, asociado al desarrollo de habilidades espaciales y al conocimiento geográfico.

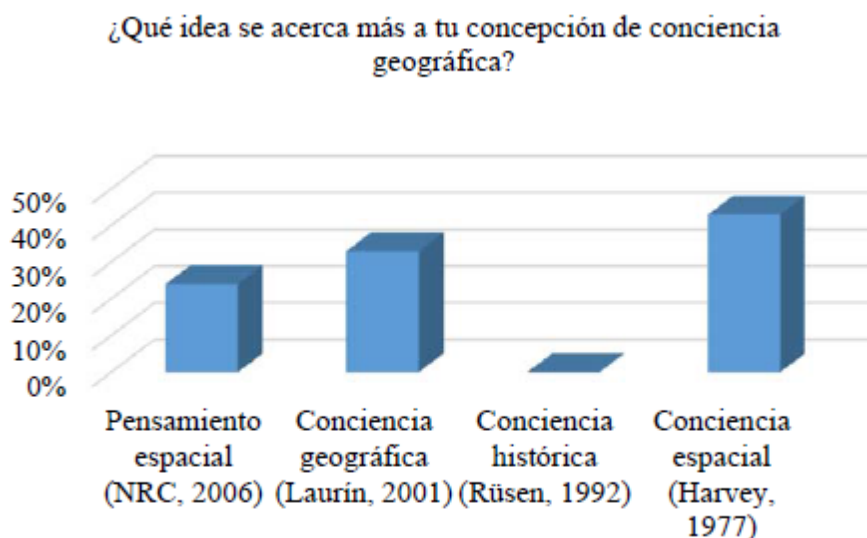


Figura 1. Concepciones conciencia geográfica

Los y las docentes que se identifican con la definición propuesta por Harvey (1977) justifican su elección asociando la conciencia geográfica a las siguientes características: valoran el sentido de pertenencia, el individuo como protagonista del espacio, se centran en los espacios habitados (locales), en el conocimiento geográfico y en la idea de que los estudiantes deben aprender a moverse en el espacio.

Por ejemplo, Guillermo argumenta que se identifica con la definición de conciencia espacial porque: *“la geografía es importante para entender que somos parte de un escenario geográfico y que debemos aprender a movernos y desarrollarnos en el espacio”*. Alicia expresa que *“para mí la geografía va más allá de conocer sólo el espacio, sino que debe sentirse uno como protagonista de ese espacio”*. Ambas explicaciones surgen de la idea de Geografía que tienen los docentes e intuimos que, aunque sin ser conscientes de lo que es la conciencia geográfica, valoran elementos

importantes para su desarrollo en las aulas como la multiescalaridad y el protagonismo de los actores sociales.

El profesorado que se identifica con las ideas de Laurín (2001) justifica su elección en elementos como: la memoria, las relaciones individuo-espacio (entendiendo al individuo como un ser social que se apropia de su espacio), la interpretación de la realidad en términos temporales, las relaciones de multiescalaridad, la dualidad acción – consecuencia (individuo - espacio) y la capacidad reflexiva y crítica.

Por ejemplo, Montserrat explica su elección porque esta definición *“incluye imaginarios, memoria”*. Agustín nos dice que *“lo importante es cómo el individuo mira su espacio, el valor que le asigna, se apropia de él para entender una serie de procesos y relaciones sociales que tienen lugar en ese espacio”*. Luciano expresa que *“considera al ser humano como participante activo de los procesos geográficos y tomando conciencia que sus propias acciones tienen consecuencias en su entorno natural y construido”*.

Marta destaca el pensamiento reflexivo, la temporalidad, los protagonistas y las interrelaciones. Explica que *“la idea de un pensamiento reflexivo en torno a la conciencia geográfica es un procedimiento que considero esencial, este nos permite movilizar ideas, principios e interpretaciones de la realidad en distintos momentos de la historia. Sabernos protagonistas de la historia, sus expresiones e interrelaciones con distintos ámbitos, como el geográfico, es algo con lo que identifiqué la idea de conciencia geográfica”*. Marta entiende la conciencia geográfica como una capacidad reflexiva para trabajar las relaciones temporales y territoriales.

Los y las docentes que entienden conciencia geográfica como un símil de pensamiento espacial, justifican su elección en la importancia del conocimiento geográfico y el desarrollo de habilidades cognitivas y de representación espacial. Por ejemplo, Raúl expresa que: *“De manera personal, asocio la idea de conciencia geográfica a ver un elemento del espacio, pero con “otros ojos”, es decir, tener habilidades para cuestionar o dar explicación a diversos fenómenos, que quizás para muchas personas se dan por hecho, pero que tienen una explicación de fondo que muchas veces se ignora”*.

Para indagar más en las ideas que asocian los y las docentes al significado y desarrollo de una conciencia geográfica en sus aulas, en la pregunta N° 6 presentamos una tabla con una serie de afirmaciones y una escala estimativa donde el docente debe declarar la frecuencia (nunca, a veces, con frecuencia y siempre) en que da énfasis a cada una de estas ideas para el desarrollo de una conciencia geográfica de sus estudiantes.

En la Tabla 5 se presentan los resultados generales. Se observa que los y las docentes declaran dar énfasis en sus clases “con frecuencia” a los siguientes indicadores:

- la temporalidad del territorio,
- fortalecer la relación entre territorio y nación.
- movilizar para el cambio,
- considerar puntos de vistas diversos y alternativos,
- confrontar valores e intereses,
- valorar la experiencia espacial de los estudiantes, y
- el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes.

Tabla 5

Indicadores que considera el profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica.

Indicador	Indicadores / Número Docentes	Nunca	A veces	Con Frecuencia	Siempre
1	Temporalidad del territorio: pasado – presente y futuro	0	5	12	4
2	Entender el espacio como un soporte físico de las actividades humanas.	0	10	7	4
3	Proceso reflexivo individual y colectivo que permita la toma de decisiones geográficas.	2	11	7	1
4	Entender el espacio como una construcción social e histórica.	0	8	6	7
5	Describir tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros.	3	11	7	0
6	Fortalecer la relación entre territorio y nación.	2	8	9	2
7	Mobilizar para el cambio.	4	7	9	1
8	Considerar puntos de vistas diversos y alternativos.	3	7	7	4
9	Confrontar valores e intereses.	1	7	9	4
10	Valorar la experiencia espacial de los estudiantes.	0	9	9	3
11	Trabajar problemas geográficos y ambientales relevantes.	1	6	10	4

Un 76 % de los y las docentes pone énfasis “con frecuencia” y “siempre” en la temporalidad del territorio (pasado, presente y futuro) y un 66% en el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes. Estos elementos son claves para la formación de una conciencia geográfica porque fomentan competencias sociales y ciudadanas para la intervención social.

Un 81% del profesorado destaca el fortalecimiento de la relación entre territorio y nación para el desarrollo de una conciencia geográfica, en el que da énfasis “a veces” y “con frecuencia”. Esta situación puede responder a que las trayectorias educativas de los y las docentes y el currículo chileno se mantienen asociadas a la idea del fortalecimiento de la identidad como ciudadanos, adscritos a una lógica territorial del Estado – Nación. Es probable que este tipo de ideas se mantengan arraigadas en una enseñanza de la geografía positivista que exalta el nacionalismo patriótico y la excesiva apreciación del territorio nacional, y que no aportaría a la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica.

Un 86% del profesorado destaca como un elemento clave que pone énfasis “a veces” y “con frecuencia” a la descripción de tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros. Esta aproximación nos hace intuir elementos de una enseñanza de la geografía positivista de carácter determinista donde lo que se hace es dividir el territorio en escaparates o trabajar una geografía de inventario.

En general el profesorado declara utilizar las ideas presentadas en la Tabla 5 en sus clases para el desarrollo de una conciencia geográfica, aunque un 19% (4 docentes) expresen que “nunca” han planteado en sus aulas la idea de movilizar para el cambio. Al revisar las aportaciones individuales corresponde a docentes que se mueven en sus respuestas entre “nunca” y “a veces” para cada uno de los indicadores presentados. Esto nos hace suponer que podrían ser docentes que trabajen una línea de enseñanza más positivista o que no tengan claridad respecto al

significado y desarrollo de una conciencia geográfica porque no se les ha formado desde esta perspectiva.

4.2. Concepciones del profesorado sobre la conciencia geográfica a partir de las Entrevistas

El profesorado que participó en las entrevistas tiene enormes dificultades para comprender la conciencia geográfica y aquellos que intentan explicarla la confunden con educación en valores ambientales. Dos de los y las docentes parecen tener alguna idea sobre el concepto: Marco la asocia a un pensamiento reflexivo o habilidades de pensamiento de nivel superior y Pablo la ejemplifica, a partir de una situación personal, con las observaciones territoriales y sociales que realizó al momento de comprar una casa. Marta, Nuria y Montserrat intentan dar respuesta al concepto pero finalmente asumen que no lo manejan ni lo han internalizado.

Para Montserrat la reflexión sobre estas preguntas le ha permitido pensar que no maneja el concepto, que no podría formar a sus estudiantes respecto a la conciencia geográfica. Respecto a la conciencia geográfica dice, de forma dubitativa, que:

“Quizás tendría que ver con el deber ser, lo políticamente correcto (...) pero el hecho de tener una conciencia geográfica yo considero que no la tengo (...). Creo que tiene que ver con una forma de ver el mundo, con un estilo de vida (...)”.

Y agrega:

“Si yo como docente no tengo internalizado el concepto de conciencia geográfica difícilmente voy a transmitir algo que ni yo tengo claro en que consiste, difícilmente voy a tener un discurso al respecto convincente”.

Montserrat asume su desconocimiento respecto a la conciencia geográfica y, por tanto, su falta de preparación para poder desarrollarla con sus estudiantes.

Marta, inicialmente, confunde conciencia geográfica con localización y ubicación espacial. También busca elementos de la educación en valores ambientales para explicarnos que:

“Lo que yo entiendo por conciencia geográfica... automáticamente pienso: ubicarse. Ubícate dónde estás, dónde está el sur, norte y poder describir. De manera descriptiva poder decir lo que me rodea y claro en el mejor de los casos las bondades de lo que me rodea en cuanto a recursos naturales y también en cómo cuidarlos”

Pero al seguir reflexionando finalmente Marta asume que no sabe qué es la conciencia geográfica:

“No tengo certeza de lo que involucra el pensamiento geográfico y lo que involucra la conciencia geográfica. Me sorprendió el no tener conciencia sobre estos conceptos y todo lo que abarcan dentro de la formación geográfica y dentro del currículo”.

Nuria cree que la conciencia geográfica sería analizar en forma crítica situaciones, aunque expresa que ha empezado a cuestionarse muchas cosas a partir del cuestionario. Explica:

“En el caso de la conciencia geográfica es poder dimensionar lo que el ser humano hace y al mismo tiempo ir analizando en forma crítica las situaciones”.

Y añade:

“yo no estoy abordando desde ningún punto de vista en las clases la conciencia geográfica. Y ahí me cuestioné (...)”.

Pablo manifiesta su concepción a partir de un ejemplo sobre el significado de la conciencia geográfica, pero presenta contradicciones al momento de hablar de su metodología de enseñanza, más bien transmisora. Habla de situarse espacialmente, de las interrelaciones, la temporalidad (conocer lo que pasó en un territorio determinado permite la proyección y la toma de decisiones):

“Los sismos, los terremotos son algo recurrente. Entonces yo sé que somos un país sísmico. Cuando hice mi casa aquí en Angol, cuando compré, lo primero que me fijé es el lugar donde estaba emplazada, ¿qué riesgos tienes aquí?: el río está lejos, cerros, incendios es el único riesgo más grande. Eso para mí sería generar una conciencia geográfica”.

4.3. Estrategias metodológicas que usa o usaría el profesorado para desarrollar la conciencia geográfica en sus clases

La pregunta N°7 del cuestionario nos proporciona información sobre las estrategias metodológicas (métodos expositivos y métodos interactivos) que los docentes utilizarían para el desarrollo de la conciencia geográfica con sus estudiantes (la pregunta tiene un carácter proyectivo, por lo tanto, no sabemos si son los métodos que utilizan actualmente en el aula).

El profesorado selecciona preferentemente métodos interactivos. Trece docentes eligen como opción más importante el estudio de casos, le siguen el trabajo de campo (12 docentes) y el trabajo por proyectos (9 docentes). Ninguno de los docentes ha seleccionado las estrategias metodológicas: repetición / memorización, comprobación de hipótesis y trabajo monográfico.

Cuando observamos las respuestas individuales la mayoría del profesorado combina métodos expositivos e interactivos cuando se plantea pensar en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica. Sabemos que existe permeabilidad entre las modalidades metodológicas, aunque la orientación y la manera de proceder sea diferente en cada caso (Quinquer, 2004).

De acuerdo a las respuestas obtenidas hemos dividido en tres grupos al profesorado.

I.- Los y las docentes que seleccionan al menos dos métodos expositivos (aquellos donde el docente se encuentra en el centro de la actividad) priorizan tiempos, recursos y comodidad y no el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Agustín selecciona: preguntas / respuestas, exposición del docente y trabajo de campo. Justifica su elección: *“por los tiempos y recursos disponibles”*.

Marta elige: preguntas/respuestas, exposición del docente y debates. Nos dice: *“son estrategias metodológicas con las que me siento cómoda y evidencio buenos resultados”*.

II.- Los y las docentes que se focalizan en métodos interactivos porque son estrategias motivadoras para los intereses de sus estudiantes, permiten el contacto del alumnado con su realidad, favorecen la autonomía y se orientan a la reflexión. Por ejemplo, Nuria elige: estudios de casos, debates y trabajo de campo. Nos dice que: *“considero que acerca a los estudiantes a los hechos o problemas geográficos y rescata las ideas que ellos tienen para la toma de decisiones”*.

III.- Los y las docentes que explican una secuencia en las estrategias metodológicas que seleccionan, centrándose en las habilidades.

Por ejemplo, Raúl seleccionó como estrategias metodológicas: simulaciones, exposición del docente y trabajo de campo. Nos plantea una secuencia estratégica que se enfoca en el ámbito conceptual, en el ámbito práctico y en el ámbito real (acciones). Raúl dice que

“para generar una conciencia geográfica, debemos primero que nada poner en común temas, conceptos e ideas, para ello es la exposición del docente. Luego llevar el contenido a un ámbito práctico, y para ello, es positivo el desarrollo de simulaciones, en donde puedan "practicar" explicaciones, hipótesis, ideas, teorías. etc. Tras ello, es interesante llevar todo ese trabajo al ámbito real, realizando salidas a terreno en el mundo real”.

En la Tabla 6 podemos revisar los resultados de las entrevistas respecto a las metodologías que actualmente utilizan en sus clases en contraste con las que utilizarían para la formación de una conciencia geográfica.

Tabla 6

Estrategias que usan actualmente v/s las que usarían para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica.

Docentes	¿Qué hacen?	¿Qué les gustaría hacer?
Marta	Cátedras, exposiciones, preguntas.	Proyectos, trabajo en terreno.
Pablo	Registro en la pizarra, preguntas, opiniones de los estudiantes.	Trabajo en terreno (problema de su localidad).
Marco	Interpretación de mapas, de fuentes. Electivo: salidas pedagógicas	Trabajo por proyectos (locales).
Nuria	Uso del libro de texto, guías, taller. Imágenes – Preguntas	Proyectos (entorno local).
Montserrat	Clase expositiva – trabajos grupales – diferentes fuentes – informe. Elaboración de mapas.	Salidas a terreno.

Por ejemplo, Marta explica

“lo que a mí se me viene a la mente para trabajar esto [haciendo referencia a la perspectiva geográfica y al desarrollo de una conciencia geográfica] implica más tiempo, por ejemplo un proyecto o trabajo en terreno, implica que sea grupal (...) y para trabajarlo es una dificultad porque tengo un programa con cuatro unidades que tengo que avanzar a full y en diciembre haberlas visto todas (...) entonces lo que trato es cubrir el currículo más que profundizarlo”.

Y agrega

“si bien lo puedo abordar [haciendo referencia al currículo] es más bien en cátedras, exposiciones y con preguntas (...) pero así en algo concreto, que les quede a ellos [haciendo referencia a los estudiantes] me cuesta (...) en lo personal a mí me gusta cumplir con todo el programa, me siento satisfecha si lo cumplo y no me pongo como exigencia profundizar”.

Para Marta su finalidad fundamental es acabar el programa, al margen de si el alumnado aprende o no geografía e historia. No toma decisiones pedagógicas en función del aprendizaje de sus estudiantes sino que se sitúa en una concepción curricular predominante de naturaleza positivista y técnica, donde lo importante es pasar y pasar materia.

Pablo comenta que

“normalmente hoy uso bastante la pizarra (...) para registrar, para hacer esquemas, entonces el alumno ahí anota o sacan fotos (...) anoto bastante, uso el libro y siempre pido opiniones y los trato de hacer participar (...).”

Pablo comenta que antes realizaba actividades en terreno y que le gustaría volver a realizarlas porque eso genera un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Explica que para desarrollar la conciencia geográfica trabajaría la siguiente propuesta

“primero ver un poco de teoría, conceptos, base teórica sobre un problema específico (...) de la localidad” (...) “después ver algún material audiovisual asociado al tema y finalmente hacer un proyecto y sacarlos a terreno para ejecutarlo, llevarlos, vivenciar en terreno, en base a eso generar un proyecto, una aplicación (...).”

En consecuencia, Pablo deambula entre contradicciones constantes entre lo que hizo alguna vez, lo que hace actualmente y lo que le gustaría hacer. Para él los principales obstáculos para romper con esa rutina se sitúan en el currículo y en la desidia e irresponsabilidad de sus estudiantes.

Para Marco las actividades que potenciarían la formación de una conciencia geográfica son los proyectos que permitirían desarrollar habilidades y para generar aprendizajes mucho más significativos. Expresa

“aquellas que nacen desde lo local (...) desde lo local se puede llegar a lo global y el problema que hay en Fundo El Carmen puede ser el mismo que hay en una ciudad de Alemania o de España (...) empezamos a ver que el problema no es Fundo el Carmen, el problema es la forma de ver la ciudad y ahí podemos llegar a otros temas que se generan con eso”.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el cuestionario nos indican que la enseñanza de la geografía se centra en unos contenidos y habilidades geográficas minimizadas en el currículo chileno, la existencia de una fuerte presión institucional por los resultados de pruebas estandarizadas que condiciona la toma de decisiones del profesorado y, finalmente, un profesorado que tiene una idea ambigua sobre la conciencia geográfica y cómo desarrollarla en sus clases.

En las entrevistas se profundiza en las ideas del cuestionario, pero el panorama continúa siendo complejo. El profesorado hace constantemente la diferenciación entre lo que hacen actualmente en el aula y lo que les gustaría hacer para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica. Los y las docentes expresan sus limitaciones para modificar las rutinas de aprendizaje que han establecido en sus clases. Entre las limitaciones destaca el sentimiento de agobio constante por cumplir con el programa, la falta de tiempo para reflexionar, preparar sus clases y poder tomar decisiones según los cursos. También señalan su escasa, cuando no nula, preparación en geografía y su didáctica. Finalmente, ponen el énfasis en el alumnado, su elevado número y la desidia de muchos chicos y chicas ante el estudio.

Es un profesorado que tiene la disposición de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, valora la necesidad y la importancia de formar el pensamiento y la conciencia geográfica de sus

estudiantes, y considera fundamental su perfeccionamiento en la geografía y en su didáctica para poder cambiar sus prácticas.

El problema en nuestra opinión no está en los y las docentes que, como hemos expuesto, tiene la predisposición para innovar y cambiar sus prácticas y conseguir aprendizajes que permitan a su alumnado ubicarse en el mundo y desarrollar su conciencia geográfica. El problema tiene dos causas bien precisas: las condiciones laborales en que el profesorado ejerce su trabajo y la formación inicial recibida.

Referencias bibliográficas

- Araya, F. (2013). *Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arenas, A. (2017). Conclusiones relevantes de investigaciones chilenas en Educación Geográfica. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 677-692). Lisboa: Associação de Professores de Geografia
- Arenas, A. y Salinas, V. (2011). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- Arenas, A., Pérez, P., Salinas, V., y Otero, M. (2017). What type of geography do we teach? from theoretical-conceptual weaknesses to underestimation of spatial experience. Chilean Teachers' views on teaching geography. En C. Brooks, G. Butt y M. Fargher (coords.), *The power of geographical thinking* (pp. 75-90). <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4>
- Bahbahani, K., Duquette, C., Sharpe, B., y Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- Bednarz, R. y Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 103-107.
- Bednarz, S. (2000). Geography Education Research in the Journal of Geography 1988-1997. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 9, 88-97.
- Bednarz, S. y Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21, 18-23.
- Chávez, C y Pagès, J. (2017) Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez, R. García-Morís y C. García (Coords.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- De Alba, N. y Navarro, E. (2018). Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de educación infantil y primaria. En E. López, C. García y M. Sánchez (Coords.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 491-501) Valladolid: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI Argentina Editores.
- Hicks, D. (2014). A geography of hope. *Geography*, 99, 5-12.
- Jackson, P. (2006). Thinking Geographically. *Geography*, 91 (3), 199-204.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En C. Gohier y S. Laurin (Coords.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 195-228). Québec. Les Éditions Logiques.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 82-96. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales* (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/399346>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de 7° a 2° medio*. Chile. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>.
- Miranda, P. (2014). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 1(4), 51-71.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Ortega, E. (2019). La conciencia geográfica. Reflexiones y aportes desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Martínez y A. Garín (Coords.), *Medio siglo de Geografías en la Araucanía* (pp. 277 - 292). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Ortega, E. y Pagès, J. (2017). Es muy difícil enseñar lo que uno no sabe. Concepciones y preocupaciones docentes sobre su formación en Didáctica de la Geografía. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 409 - 421). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209 - 225). Barcelona: ICE.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos de México*, 1, 39 - 53.

- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, Profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la Historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia* (tesis doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/290848>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da. ed). Madrid: Morata.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284965>