ISSN 0716-9671
ISSN 0719-0867 (en línea)

Recibido: septiembre 2026
Aceptado: noviembre 2026

# ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO Y REPOSICIÓN CURRICULAR DECLARADA EN CUATRO LICEOS DE CHILLÁN Y CHILLÁN VIEJO (2015)

## Teaching of Geographic Space and Declared Curricular Restoration in Four Secondary Schools in Chillán and Chillán Viejo (2015)

**Omar González Navarro** | Colegio Concepción, San Carlos | omargonzalezn85@gmail.com

RESUMEN: Este artículo analiza las percepciones de cuatro docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y cuatro estudiantes en práctica profesional sobre las estrategias y técnicas didácticas que declaran utilizar para enseñar el concepto de *espacio geográfico* en Educación Media, así como sobre los instrumentos curriculares vigentes. El estudio, de enfoque cualitativo descriptivo y con un análisis temático de orientación hermenéutica, se basa en ocho entrevistas semiestructuradas aplicadas en 2015 en cuatro liceos de *Chillán* y *Chillán Viejo* (entonces Región del Biobío, hoy Región de Ñuble). El análisis identifica tres tendencias: (i) en las respuestas sobre estrategias y técnicas predominan los recursos didácticos (principalmente mapas temáticos), descritos sobre todo en su función de localización y sin explicitar la secuencia en que se insertan; (ii) la incorporación, por iniciativa docente, de contenidos geográficos que los participantes perciben como eliminados o reducidos en el currículum, práctica que se propone leer como *reposición curricular docente* y que se distingue de la nivelación de aprendizajes previos y de la contextualización; y (iii) contrastes entre casos en el uso de categorías curriculares, más precisas en los docentes de mayor trayectoria que en el docente de menor trayectoria y en los estudiantes en práctica. Los participantes declaran, además, querer fomentar habilidades de localización y de responsabilidad socioambiental. Los hallazgos describen lo declarado en entrevista y no permiten verificar la práctica de aula ni generalizar al profesorado chileno.

PALABRAS CLAVES: Educación geográfica – Didáctica de la geografía – Espacio geográfico – Currículum escolar chileno – Estrategias didácticas – Reposición curricular docente

*SUMMARY: This article analyzes the perceptions of four History, Geography and Social Sciences teachers and four pre-service teachers regarding the didactic strategies and techniques they report using to teach the concept of geographic space in secondary education, as well as the curricular instruments in force. Following a qualitative descriptive approach with a hermeneutically oriented thematic analysis, the study draws on eight semi-structured interviews conducted in 2015 at four secondary schools in Chillán and Chillán Viejo (then part of the Biobío Region, now the Ñuble Region). The analysis identifies three tendencies: (i) answers about strategies and techniques are dominated by didactic resources (mainly thematic maps), described chiefly in their locational function and without making explicit the sequence in which they are used; (ii) the teacher-initiated incorporation of geographic content that participants perceive as removed or reduced in the curriculum, a practice the article proposes to read as teachers' curricular restoration and distinguishes from remediation of prior learning and from contextualization; and (iii) contrasts between cases in the use of curricular categories, which were more precise among the more experienced teachers than among the least experienced teacher and the pre-service teachers. Participants also report aiming to foster locational skills and socio-environmental responsibility. The findings describe what participants reported in interviews; they neither verify classroom practice nor allow generalization to Chilean teachers as a whole.*

*KEY WORDS: Geographic education – Geography didactics – Geographic space – Chilean school curriculum – Didactic strategies – Teachers' curricular restoration*

# INTRODUCCIÓN

La formación geográfica escolar ha adquirido en las últimas décadas una relevancia creciente en el debate iberoamericano, tanto por su vínculo con la formación ciudadana como por su capacidad para abordar problemas socioterritoriales y ambientales contemporáneos (Araya, 2007; 2010; Cavalcanti, 2014). En paralelo, distintos autores han documentado la persistencia de tradiciones descriptivas y memorísticas en la enseñanza escolar de la disciplina, así como las tensiones que ello genera con enfoques que buscan un pensamiento espacial crítico (Santiago, 2007; Souto, 1998).

En Chile, la trayectoria del componente geográfico en el currículum escolar es un objeto de discusión académica sostenido. La Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (SOCHIGEO), en el XXXIV Congreso Nacional y XIX Internacional de Geografía, celebrado en 2013, documentó una reducción progresiva de la participación de la Geografía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Media desde la reforma curricular de 1981 (Naranjo & Sánchez, 2014). En 2013, el rediseño de las Bases Curriculares acentuó esta tendencia al reducir la proporción de contenidos geográficos a cerca del 10% de la asignatura y subordinar la disciplina a la formación histórica (Naranjo & Sánchez, 2014). Con posterioridad, las Bases Curriculares para 3° y 4° medio promulgadas mediante el Decreto 193 de 2019 reubicaron parte de los contenidos geográficos en asignaturas electivas de formación diferenciada (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), y la Priorización Curricular COVID-19 (MINEDUC, 2020) introdujo un régimen transitorio de flexibilización para el período 2020-2022. Estos hitos posteriores a 2015 se mencionan aquí como contexto documental de la discusión curricular más reciente y no como parte del escenario en el que se produjeron los datos empíricos analizados en este artículo.

En este marco, una línea de investigación chilena ha ido consolidándose en torno a las percepciones docentes, las concepciones sobre lo geográfico y las estrategias didácticas en la enseñanza escolar de la disciplina. Araya (2007; 2010) ha desarrollado sistemáticamente el vínculo entre educación geográfica, formación ciudadana y sustentabilidad. Arenas y Salinas (2013) han caracterizado los *«giros»* recientes de la educación geográfica chilena. Ortega (2020) y Ortega y Pagès Blanch (2021), a partir de estudios de caso en la *Región de La Araucanía*, han evidenciado que las concepciones docentes sobre la conciencia geográfica se mantienen predominantemente en un plano descriptivo-analítico e identifican en la formación inicial docente uno de los obstáculos que dificultan renovar la enseñanza de la disciplina. Barría y Mardones (2022) han analizado comparativamente la presencia de la Geografía en las Bases Curriculares 2009, 2013 y 2019. El presente artículo se inscribe en esta línea de investigación aportando un caso situado en las comunas de *Chillán* y *Chillán Viejo*, no cubierto por los estudios citados.

En el ámbito iberoamericano, el dossier «Estrategias y experiencias didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico» del *Boletín de Estudios Geográficos* (n.º 122, 2024) reúne trabajos recientes que sitúan el pensamiento geográfico como finalidad de la enseñanza y examinan su relación con las estrategias didácticas, la cartografía escolar y la formación docente (Andreis & Claudino, 2024; Araya & Calvacanti, 2024; Richter & Duarte, 2024; Souto, 2024). Para el caso chileno, ese mismo dossier recoge una experiencia de formación inicial que articula pensamiento geográfico, cartografía histórica e interdisciplinariedad entre Historia y Geografía (Llancavil & González, 2024). En el plano curricular, Barría y Mardones (2020) constatan un déficit significativo de contenidos geográficos entre 7° básico y 2° medio en las Bases de 2013, y Barría (2026) muestra que, tras las Bases para 3° y 4° medio de 2019, parte del contenido geográfico se desplazó a Educación Ciudadana, con una presencia limitada de herramientas propias del pensamiento geográfico, como la escala o la relación sociedad-naturaleza.

El problema que orienta esta investigación se formula del siguiente modo: en un contexto de reducción y reorganización del componente geográfico en el currículum escolar chileno de Enseñanza Media, ¿cuáles son las estrategias y técnicas didácticas que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales «*declaran*» utilizar para enseñar el concepto de espacio geográfico, y

cómo «*perciben*» su relación con los instrumentos curriculares vigentes? La pregunta se refiere expresamente a lo declarado y percibido por los participantes, y no a lo que efectivamente ocurre en el aula, dado que el diseño metodológico no incluyó observación directa de clases ni análisis de planificaciones, materiales o evaluaciones.

El objetivo general es describir las estrategias y técnicas didácticas que los docentes declaran utilizar en la enseñanza del espacio geográfico, y sus percepciones sobre el manejo de los instrumentos curriculares en Educación Media. Los objetivos específicos son: (i) identificar las estrategias y técnicas más mencionadas por los participantes; (ii) analizar cómo describen su relación con los instrumentos curriculares en cuanto a los contenidos vinculados al espacio geográfico; (iii) reconocer las habilidades que los participantes declaran querer fomentar en sus estudiantes; y (iv) contrastar las respuestas de docentes en ejercicio y de estudiantes en práctica profesional, propósito comparativo que orientó la composición de la muestra en el estudio original (González, 2015).

El aporte del artículo es descriptivo e interpretativo. Se propone leer las autodescripciones de los participantes a partir de tres categorías analíticas: la distinción operativa entre estrategia, técnica y herramienta didáctica; la noción de «*reposición curricular docente*» como categoría propia del artículo para nombrar la incorporación, refuerzo o recuperación de contenidos que los participantes consideran insuficientemente presentes en los instrumentos curriculares; y la comparación entre docentes en ejercicio y estudiantes en práctica profesional. La delimitación del estudio es estricta: ocho participantes, cuatro establecimientos, dos comunas, trabajo de campo realizado en 2015.

La antigüedad de los datos exige justificar su aporte actual. Las entrevistas se realizaron en 2015, cuando las Bases Curriculares de 2013 ya estaban aprobadas, pero aún no regían en Educación Media. Registran, por tanto, cómo un grupo de docentes y de estudiantes en práctica percibía la reducción del componente geográfico en un momento de transición curricular que hoy no puede volver a observarse, y constituyen un antecedente situado para comparaciones posteriores. Además, la literatura reciente indica que las condiciones que enmarcaban el fenómeno –la escasa presencia curricular de la Geografía y su subordinación a la secuencia histórica— no se han revertido (Barría & Mardones, 2020; Barría, 2026). Ello mantiene la pertinencia analítica de las categorías que aquí se proponen, aunque no autoriza a presentar las entrevistas como un diagnóstico vigente.

# DESARROLLO

## El concepto de espacio geográfico

Comprender qué se está enseñando cuando se enseña *espacio geográfico* exige distinguir entre tradiciones geográficas, geografía escolar y enseñanza de la Geografía, dado que la práctica docente puede movilizar de manera implícita nociones que provienen de tradiciones distintas. Durante buena parte del siglo XX, la Geografía escolar heredó una noción de espacio entendida como cuadro descriptivo: escenario sobre el cual se disponen elementos físicos y humanos susceptibles de enumeración, localización y cartografía. Cordero y Svarzman (2007) sintetizan esta trayectoria y muestran cómo, en las últimas décadas, la disciplina fue transitando desde miradas enciclopédicas y regionales hacia enfoques que enfatizan el espacio como producto de relaciones sociales.

En este tránsito, la geografía crítica latinoamericana ha aportado formulaciones que subrayan la dimensión socialmente producida del espacio. Reboratti (2001) advierte sobre la creciente porosidad entre las disciplinas que estudian el espacio y sobre las tensiones que se generan al intentar compatibilizar las *«miradas»* de la geografía, la historia y la ecología sobre un mismo objeto. Otros autores han desarrollado nociones del espacio geográfico como *«objetividad socialmente construida»* que incorpora actores sociales con intereses y contradicciones (Fourez, 2010; Pulgarín, 2005).

Es importante subrayar que estas formulaciones corresponden a corrientes teóricas específicas y no a un consenso universal de la disciplina. La geografía escolar chilena, según ha mostrado la investigación reciente (Araya, 2010; Arenas & Salinas, 2013), incorpora estas nociones de manera fragmentaria en sus instrumentos curriculares. Las Bases Curriculares chilenas declaran promover el desarrollo del pensamiento espacial y de la comprensión de *"la dinámica espacial de un territorio determinado en la que se integran una multiplicidad de variables naturales, sociales, económicas y políticas"* (MINEDUC, 2016, p. 177). Cómo se traduce ese discurso curricular en las prácticas docentes efectivas y en las percepciones del profesorado es una pregunta empírica abierta.

## Espacio geográfico, territorio, historia y mapa: relaciones conceptuales

Puesto que los resultados de este estudio movilizan las nociones de espacio, territorio, relación entre Geografía e Historia, y mapa, conviene precisar cómo se entienden y cómo se relacionan. Para Santos (2000), el espacio geográfico es un conjunto indisociable, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, que no se consideran aisladamente, sino como el marco único en que la historia se realiza. Esta definición tiene dos consecuencias para el análisis. La primera es que el espacio no es un escenario previo a la acción social, sino que se produce con ella. La segunda es que el espacio contiene tiempo: las formas heredadas de procesos anteriores condicionan los nuevos usos, de modo que la explicación geográfica es también, en parte, una explicación histórica.

El territorio designa una dimensión más específica de ese espacio, aquella en que se expresan relaciones de poder. Haesbaert (2011) entiende la territorialización como *"las relaciones de dominio y apropiación del espacio"* (p. 281), que abarcan desde el control político-económico hasta la apropiación simbólica y cultural. La distinción importa porque la escuela suele presentar el territorio en su acepción político-administrativa (comuna, provincia, región, país), que es solo una de sus formas, mientras que la identidad territorial remite a su dimensión de apropiación simbólica. Ambas acepciones aparecen en el discurso de los participantes de este estudio.

La relación entre Geografía e Historia admite, en la enseñanza escolar, al menos dos modalidades. En la primera, el espacio funciona como escenario o soporte de localización de los procesos históricos; Souto (2024) observa que, en el caso español, la Geografía escolar se ocupa con frecuencia del territorio donde transcurren los hechos históricos. En la segunda, el espacio interviene en la explicación del proceso; en el sentido de Santos (2000), las condiciones y formas espaciales forman parte de lo que se explica. Llancavil y González (2024) muestran que esta segunda modalidad puede trabajarse en la formación inicial chilena mediante cartografía histórica y enfoques interdisciplinarios. Esta distinción se emplea en la Discusión para leer cómo los participantes vinculan ambas disciplinas.

El mapa, por último, puede cumplir funciones muy distintas. Puede ser un recurso para localizar; un lenguaje que el estudiante debe aprender a leer y producir, central en la construcción del pensamiento geográfico (Richter & Duarte, 2024); o un objeto de análisis crítico, en la medida en que toda representación cartográfica selecciona, jerarquiza y omite según relaciones de poder (Harley, 2005). Souto (2024) sitúa la cartografía temática entre las técnicas de trabajo escolar, subordinadas a finalidades educativas. Estas tres funciones permiten precisar qué indica la mención del mapa en las respuestas de los participantes, sin presuponer que su uso sea en sí mismo tradicional o innovador.

## Estrategias, técnicas y herramientas didácticas: una distinción operativa

Un segundo elemento conceptual necesario para el análisis es la distinción operativa entre estrategia, técnica y herramienta didáctica. Esta distinción no siempre es homogénea en la literatura, y en este artículo se adopta una versión operativa que sirve como marco de referencia para el análisis de las autodescripciones de los participantes.

Se entenderá por «estrategia didáctica» un conjunto de decisiones metodológicas de mediano plazo mediante las cuales el profesor organiza un derrotero de contenidos con coherencia pedagógica, articulando finalidades formativas, secuencias de actividades y modos de intervención (Cordero & Svarzman, 2007). Cordero y Svarzman (2007) plantean, para el trabajo docente en Ciencias Sociales, tres estrategias complementarias: la selección de casos, entendida como la selección de una problemática existente en la realidad que permita un estudio con profundidad de algún contenido a enseñar; el trabajo a partir de problemas, entendido como la presentación del problema como una situación que plantee desafíos cognitivos a los estudiantes, conflictos a los conceptos que poseen, a sus explicaciones e hipótesis interpretativas de la realidad; y el trabajo basado en la investigación, en el cual se integran convenientemente teoría y práctica, permitiendo predisponer a los estudiantes a una labor cooperativa y solidaria.

Se entenderá por «técnica didáctica» una intervención acotada, generalmente de una clase, orientada a producir un aprendizaje puntual (por ejemplo, una lluvia de ideas, una lectura dirigida, un debate breve). Y por «herramienta o recurso didáctico» un dispositivo material o simbólico (un mapa, un video, una guía, una maqueta, una presentación multimedia, etc.) que puede sostener tanto a una estrategia como a una técnica, o incluso a una clase magistral tradicional.

La distinción es operativa: un mismo recurso (por ejemplo, un mapa temático) puede cumplir funciones didácticas muy distintas según la secuencia pedagógica en la que se inserte. Un mapa puede servir para localizar un contenido en una clase expositiva; puede formar parte de una técnica acotada de análisis; o puede ser un componente estructurante de una estrategia de estudio de caso o de cartografía crítica. En consecuencia, que un docente mencione un mapa al responder sobre estrategias no permite, por sí solo, concluir que su clase sea tradicional ni que confunda las categorías: la pregunta de la entrevista agrupaba «técnicas y/o estrategias», de modo que nombrar un recurso era una respuesta admisible.

La literatura didáctica no ofrece una definición única de estas categorías, y conviene contrastar la distinción adoptada con otras formulaciones. Anijovich y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como *"el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos"* (p. 23), y precisan que esas decisiones *"llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos"* (p. 32). Desde la didáctica de la Geografía, Llancavil y González (2024) adoptan una definición centrada en la acción, según la cual las estrategias didácticas son el *"conjunto de acciones implementadas en el aula para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes"* (p. 179). Souto (2024), por su parte, subraya que las estrategias son medios y que, como el propio pensamiento geográfico, deben subordinarse a finalidades educativas.

Las definiciones centradas en las decisiones docentes y las centradas en las acciones de aula coinciden en un punto relevante para este estudio: la estrategia se reconoce por la articulación entre una finalidad de aprendizaje y una secuencia de actividades, no por el recurso que emplea. De ahí el criterio de análisis adoptado. Se considera que un participante describe una *estrategia* cuando explicita qué hacen los estudiantes con el recurso y con qué propósito a lo largo de una secuencia; una *técnica*, cuando describe un procedimiento acotado; y una *herramienta*, cuando nombra el soporte sin referirse a su uso. Con este criterio, un mismo procedimiento puede clasificarse de manera distinta según cómo se lo describa: un debate breve sobre un texto constituye una técnica, mientras que un debate inserto en una secuencia de trabajo con problemas o casos forma parte de una estrategia. El criterio no evalúa si el participante emplea la nomenclatura «correcta», sino qué nivel de la práctica describe cuando habla de cómo enseña.

## Modelos didácticos: tradicional y alternativo

Para situar la enseñanza escolar de la Geografía, García (2000) ha sistematizado el contraste entre un modelo didáctico tradicional y un modelo didáctico alternativo. El primero se orienta a *"proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente"*, con centralidad en la síntesis

del saber disciplinar y predominio de informaciones de carácter conceptual. El segundo persigue el *"enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él"*, y organiza la aproximación al conocimiento como una *"hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento"* (García, 2000).

Este contraste es útil como marco de referencia analítico. Sin embargo, en el uso de la categoría debe evitarse una lectura dicotómica y sancionadora: la coexistencia parcial de rasgos tradicionales y alternativos en una misma práctica docente es habitual, y el diagnóstico de *modelo tradicional* no se sigue automáticamente del uso impreciso de la nomenclatura estratégica.

## La «reposición curricular docente» como categoría analítica

Frente a la restricción de contenidos geográficos en los instrumentos curriculares chilenos, este artículo propone una categoría interpretativa para leer las autodescripciones de los participantes: la «reposición curricular docente». Con este término se designa la incorporación, por iniciativa del docente, de contenidos geográficos que los participantes perciben como eliminados o reducidos en los instrumentos curriculares y que consideran necesarios para que sus estudiantes comprendan los temas que se enseñan.

Para que la categoría tenga valor analítico, debe diferenciarse de tres prácticas próximas. La nivelación o repaso de aprendizajes previos consiste en retomar contenidos que los instrumentos sí prescriben en niveles anteriores, pero que los estudiantes no dominan; su referente es un déficit de aprendizaje, no una omisión curricular. La contextualización es un gesto didáctico de apertura, es decir situar espacial e históricamente un contenido, explorar conocimientos previos que no supone incorporar contenidos nuevos. Los ajustes de la planificación, por último, reorganizan la secuencia, el tiempo o la profundidad de contenidos ya previstos. En sentido estricto, la reposición se reserva para los casos en que el participante declara incorporar contenidos que percibe como ausentes o reducidos en el currículum vigente y justifica esa incorporación en un juicio sobre lo que el currículum debería contener. Quedan excluidos de la categoría los casos de nivelación, contextualización o ajuste que no remiten a una omisión curricular percibida. El criterio es la percepción del participante: el estudio no contrastó esas declaraciones con un análisis documental de los Planes y Programas, por lo que la categoría no acredita la ausencia efectiva de los contenidos en los instrumentos.

La categoría se inscribe en una tradición de estudios que entiende el currículum como un objeto que el profesorado interpreta y transforma. Gimeno (2007) distingue entre el currículum prescrito y el currículum moldeado por los profesores, resultado de las decisiones con que el docente traduce las prescripciones a su contexto. En la misma línea, Shawer (2010) diferencia entre docentes que transmiten el currículum tal como se prescribe, docentes que lo desarrollan adaptándolo, y docentes que crean contenidos y secuencias propias. La reposición curricular docente designa un caso particular de esa mediación, aquel en que la adaptación consiste en incorporar contenidos que el docente juzga omitidos, y no solo en reorganizar o contextualizar los prescritos. Su especificidad, en el caso estudiado, es que se formula como respuesta a la reducción curricular de una disciplina concreta, la Geografía, dentro de una asignatura compartida con la Historia.

Es fundamental subrayar que la categoría «reposición curricular docente», tal como se emplea en este artículo, describe una práctica declarada o percibida por los participantes en entrevista, y no una práctica observada directamente por el equipo investigador. La categoría permite nombrar un fenómeno recurrente en el discurso de los entrevistados; no permite, por sí sola, concluir que esa reposición ocurre efectivamente en las clases, ni con qué frecuencia, ni con qué resultados de aprendizaje.

## Contexto curricular chileno

La reducción progresiva de la participación de la Geografía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Enseñanza Media ha sido documentada por SOCHIGEO (Naranjo & Sánchez, 2014). La Tabla 1 sintetiza esa trayectoria hasta las Bases Curriculares de 2013,

aprobadas antes del trabajo de campo; en 2015, sin embargo, la Educación Media aún se regía por el ajuste curricular de 2009.

Tabla 1: Participación estimada de los contenidos geográficos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Media según la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (1981-2013).

| Reforma / Ajuste | Lógica curricular | Participación estimada de Geografía (% de la asignatura) | Debate geográfico | Modelo pedagógico declarado |
|---|---|---|---|---|
| **1981** | Disciplinar | Hasta 40 | No incorporado | Instruccional / conductista |
| **1994** | Interdisciplinar (subordinación) | 25-30 | No incorporado | Constructivista |
| **2008** | Interdisciplinar con diferenciación de ejes | 25-30 | Incorporado | Constructivista |
| **2013 (Bases Curriculares)** | Subordinación a la disciplina histórica | ≈10 | No incorporado | Constructivista |

Fuente: Elaboración propia a partir de Naranjo y Sánchez (2014).
Nota: los porcentajes corresponden a las estimaciones de la participación de los contenidos geográficos sobre el total de la asignatura presentadas en el XXXIV Congreso Nacional y XIX Internacional de Geografía (2013) y publicadas en sus Anales (Naranjo & Sánchez, 2014, pp. 308-314); no son cálculos de los autores. La fuente no precisa si la estimación se basa en objetivos, contenidos u horas lectivas. El año 2008 corresponde a la denominación de la fuente para el ajuste curricular que entró en vigencia en 2009.

Con posterioridad al trabajo de campo se produjeron dos hitos curriculares relevantes: las Bases Curriculares para 3° y 4° medio promulgadas mediante el Decreto 193 de 2019, que reubicaron parte de los contenidos geográficos en asignaturas electivas de formación diferenciada (MINEDUC, 2019); y la Priorización Curricular COVID-19 (MINEDUC, 2020), que introdujo un régimen transitorio de flexibilización de objetivos. Barría y Mardones (2022) han analizado comparativamente estas modificaciones. Estos hitos no forman parte del escenario en el que se produjeron los datos empíricos aquí analizados y se mencionan solo como contexto documental posterior.

# METODOLOGÍA

## Paradigma, enfoque y diseño

La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. La opción epistemológica se justifica en la naturaleza del objeto: se buscó acceder a las percepciones y autodescripciones de los participantes acerca de sus decisiones pedagógicas, no medir la frecuencia estandarizada de determinadas prácticas. El estudio original denominó hermenéutico a su diseño, con referencia a Gadamer (2007), para indicar que los datos se interpretaron contrastando las categorías emergentes del discurso de los participantes con el marco teórico. Dado que el procedimiento efectivamente realizado corresponde principalmente a una categorización temática descriptiva, en este artículo se lo denomina análisis temático de orientación hermenéutica.

## Participantes y escenarios

Los participantes son ocho: cuatro docentes en ejercicio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Media (en adelante D1 a D4) y cuatro estudiantes de pregrado de Pedagogía en Historia y Geografía en el momento de su práctica profesional (en adelante EPP1 a EPP4). La selección operó mediante muestreo intencional por afinidad y accesibilidad. Los docentes fueron contactados por afinidad con el entrevistador, entonces estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía y autor de la tesis de pregrado en que se basa este artículo (González, 2015), y, en un caso, a través de la administración de un establecimiento; algunos de los docentes contactados facilitaron, a su vez, el contacto con colegas. Los estudiantes en práctica se seleccionaron igualmente por afinidad. La composición de la muestra respondió al propósito de contrastar las perspectivas de docentes con experiencia y de futuros docentes, y de evitar una visión polarizada. No se aplicaron procedimientos de saturación teórica en sentido estricto, y el estudio no permite generalización estadística.

Los cuatro establecimientos, cuya identidad se preserva bajo las denominaciones Establecimiento A a D, se ubican en las comunas de *Chillán* y *Chillán Viejo*. En el momento del trabajo de campo (2015), estas comunas formaban parte de la *Provincia de Ñuble, Región del Biobío* (la *Región de Ñuble* fue creada en septiembre de 2018 mediante la Ley 21.033).

- Establecimiento A: liceo municipal de *Chillán*, de larga trayectoria, que transitó de la formación Científico-Humanista a la Técnico Profesional. Contexto de alta vulnerabilidad social declarada por sus docentes.
- Establecimiento B: liceo municipal de *Chillán Viejo*, con matrícula cercana a 100 estudiantes en Educación Media, que imparte formación Técnico Profesional y Polivalente desde comienzos de la década de 2010.
- Establecimiento C: liceo particular subvencionado de *Chillán*, de larga trayectoria y administrado por una fundación educacional, con formación Técnico Profesional en el área comercial.
- Establecimiento D: establecimiento particular subvencionado de *Chillán*, administrado por una corporación educacional, con dos años de funcionamiento al momento del trabajo de campo y formación Técnico Profesional orientada al área tecnológica e informática.

La Tabla 2 detalla la condición, la experiencia docente y el establecimiento de cada participante.

Tabla 2: Participantes según condición, experiencia docente y establecimiento.

| Código | Condición | Experiencia docente | Establecimiento (dependencia) |
|---|---|---|---|
| **D1** | Docente en ejercicio | 1 a 5 años | A (municipal) |
| **D2** | Docente en ejercicio | 5 a 10 años | B (municipal) |
| **D3** | Docente en ejercicio | Más de 10 años | A (municipal) |
| **D4** | Docente en ejercicio | 5 a 10 años | C (particular subvencionado) |
| **EPP1** | Estudiante en práctica profesional | Sin ejercicio docente | D (particular subvencionado) |
| **EPP2** | Estudiante en práctica profesional | Sin ejercicio docente | A (municipal) |
| **EPP3** | Estudiante en práctica profesional | Sin ejercicio docente | A (municipal) |
| **EPP4** | Estudiante en práctica profesional | Sin ejercicio docente | B (municipal) |

Fuente: Elaboración propia a partir de González (2015).

## Técnica e instrumento

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, con una pauta común organizada en torno a cuatro preguntas rectoras: (i) *¿Cómo aborda las temáticas relacionadas a la enseñanza del espacio geográfico? ¿Cuáles son las técnicas y/o estrategias que más utiliza?*; (ii) *Respecto a los puntos de conflicto que puede reconocer en los instrumentos curriculares que dificultan concretar los objetivos de una clase, ¿cuáles identificaría como los más recurrentes y por qué?*; (iii) *En el contexto de las reformas a las Bases Curriculares, ¿cuál es su perspectiva respecto a la utilización de los instrumentos curriculares? ¿Se adaptan a las necesidades actuales de nuestra sociedad?*; y (iv) *En el desarrollo del concepto de espacio geográfico, ¿cuáles son las habilidades que usted pretende fomentar en sus estudiantes?* Las entrevistas se realizaron durante 2015, en el marco de la tesis de grado señalada, y la pauta completa figura en su anexo (González, 2015).

## Análisis de datos

En el estudio original, el análisis de la información se realizó mediante un procedimiento de levantamiento de categorías por lectura reiterada de las respuestas a cada pregunta rectora, atendiendo a la recurrencia de determinados tópicos en la muestra, y su interpretación se contrastó con el marco teórico. En una segunda vuelta, las categorías emergentes fueron cruzadas transversalmente con las variables *tipo de participante* (docente en ejercicio o estudiante en práctica), *tiempo de ejercicio docente* y *tipo de establecimiento*.

Las frecuencias que se reportan provienen del estudio original e indican cuántos de los ocho entrevistados aludieron a cada categoría en su respuesta a la pregunta correspondiente. Cada

participante se contabiliza una sola vez por categoría, aunque haya aludido a ella en más de un pasaje; como las categorías no son mutuamente excluyentes, un mismo participante puede aparecer en varias. Las frecuencias describen la recurrencia dentro de una muestra pequeña y no deben interpretarse como mediciones estadísticas.

Las categorías del estudio original se revisaron a la luz del marco teórico ampliado, sin recodificar las entrevistas. La revisión introdujo tres precisiones: el criterio para distinguir, en las respuestas, entre estrategia, técnica y herramienta (véase el Desarrollo); la delimitación de la reposición curricular docente respecto de la nivelación, la contextualización y los ajustes de la planificación; y el cambio de denominación de la categoría «fallas en contenidos multidisciplinarios» por «limitaciones atribuidas a habilidades transversales», que describe con mayor exactitud los testimonios agrupados en ella. Asimismo, para comparar a docentes en ejercicio y estudiantes en práctica se definieron *a posteriori* tres criterios explícitos, aplicados sobre los resultados ya codificados: (a) pertinencia de la respuesta a la pregunta sobre los instrumentos curriculares, según aluda a Bases, Programas, planificación u otros documentos curriculares, o a objetos distintos, como instrumentos de evaluación; (b) explicitación de la secuencia y la finalidad en que se insertan los recursos mencionados; y (c) fundamentación de las críticas al currículum con referencia a contenidos, reformas o condiciones específicas. La comparación se refiere a estos criterios y no constituye un juicio general sobre la competencia profesional de los participantes.

En la presentación de los resultados se adoptan tres resguardos interpretativos: (i) en cada apartado se distingue entre lo declarado por los participantes y la interpretación del autor; (ii) cada categoría se ilustra con citas literales identificadas por código de participante, cuando el material disponible las ofrece, y se señalan los casos sin testimonio citable; y (iii) las inferencias que exceden lo declarado, por ejemplo sobre el dominio conceptual de los participantes, se formulan como hipótesis y no como hallazgos. Se reconoce como limitación que el estudio original no documentó procedimientos de doble codificación ni de validación externa de las categorías.

El diseño no incluye observación directa de aula ni análisis de planificaciones, materiales de clase o evaluaciones. En consecuencia, las autodescripciones de los participantes no son verificables desde los datos disponibles como descripciones exactas de la práctica.

### Consideraciones éticas

Los participantes fueron informados del objetivo del estudio y otorgaron su consentimiento para el uso de sus opiniones con fines de investigación. Los nombres de los docentes, estudiantes en práctica y establecimientos han sido remplazados por códigos y denominaciones genéricas, y se omitieron los datos que permitirían identificar a los establecimientos. Los autores declaran no tener conflictos de interés.

En cuanto a la reflexividad, debe considerarse que el entrevistador mantenía una relación de afinidad con varios de los participantes, colegas o futuros colegas de su mismo campo profesional, y que había cursado su Enseñanza Media en uno de los establecimientos, aunque ninguno de los docentes entrevistados había sido su profesor. Esta cercanía pudo favorecer la disposición a participar y la franqueza de las respuestas, pero también pudo inducir respuestas ajustadas a lo que los participantes suponían esperado por un entrevistador del área. Este sesgo posible refuerza la lectura de los resultados como autodescripciones y no como descripciones de la práctica.

## RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a las cuatro preguntas rectoras. Cada apartado presenta primero las categorías emergentes con su frecuencia, luego citas ilustrativas y, finalmente, una lectura interpretativa que distingue explícitamente entre lo declarado por los participantes y la interpretación del equipo autor.

## Estrategias y técnicas declaradas para abordar la enseñanza del espacio geográfico

De las respuestas a la primera pregunta emergieron tres categorías: (i) técnicas y estrategias utilizadas; (ii) contextualización; y (iii) «reposición curricular docente». Las frecuencias indican el número de participantes que aludieron a cada categoría.

En la categoría técnicas y estrategias utilizadas, la mención más frecuente fue el uso de mapas temáticos (seis participantes), seguida por estudios investigativos (tres), y por estudios de campo y debates (dos participantes cada uno). Los mapas fueron descritos como incorporados a clases expositivas o a guías de trabajo, apoyados en recursos TIC o en soportes tradicionales. La declaración del docente D2 ilustra este uso:

> *"Hay temáticas, cuando se trabaja Historia Universal, donde siempre es bueno trabajar con algún mapa o planisferio (…) siempre trabajar el mapa y ver en qué parte se está desarrollando el proceso histórico, para que los chicos tengan alguna noción espacial o de localización geográfica"* (D2).

Este testimonio describe el recurso en su función de localización de procesos históricos, sin explicitar una secuencia de actividades ni una finalidad de aprendizaje distinta de la ubicación; según la síntesis del estudio original, los demás participantes que mencionaron mapas los situaron igualmente en clases expositivas. Conforme al criterio expuesto en el Desarrollo, este registro se clasifica como mención de una herramienta, y no como evidencia de confusión conceptual, puesto que la pauta agrupaba «técnicas y/o estrategias» y no pedía a los participantes definir estas categorías. Lo que sí puede sostenerse es que seis de los ocho participantes mencionaron mapas al responder sobre estrategias, y que el uso descrito corresponde a la función de localización del mapa, no a su tratamiento como lenguaje cartográfico o como objeto de análisis crítico (Harley, 2005; Richter & Duarte, 2024).

Cuatro de los ocho participantes mencionaron, además, estudios de campo, debates y estudios investigativos, y describieron su uso como decisiones orientadas a que los estudiantes construyan sus propios conocimientos. Entre ellos se cuentan D1 y D3, que aludieron salidas a terreno, y D4, que mencionó estudios de campo, debates y estudios investigativos; según el estudio original, solo dos de los entrevistados describieron con claridad secuencias en que los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La declaración del docente D3 ilustra un uso más elaborado, próximo a un estudio de caso, en que el espacio interviene en la explicación del proceso histórico, aunque con una formulación de tono determinista («factor geográfico determinante»):

> *"(…) buscando una explicación entre las similitudes y diferencias de las riquezas, puedo tomar el tema del salitre y hacerlos comprender lo importante que fue para el Chile de los siglos XIX y XX, y el hecho de que se haya dado sólo en esa zona (como factor geográfico determinante), incluso casi sólo en Chile, lo importante que fue el desierto en su formación natural y todo lo que conllevó a hacerlo tan importante para la época, conteniendo temas de guerras y conflictos locales y mundiales por su explotación. Hay una mezcla rica de geografía e historia que pocos notan, y es 'genial' que ellos lo descubran"* (D3).

En la categoría contextualización, cuatro participantes describieron como primer gesto pedagógico la construcción de un marco contextual y la indagación de conocimientos previos al iniciar contenidos vinculados al espacio geográfico. La declaración del docente D3 es ilustrativa:

> *"Lo primero que necesito es contextualizar. Situar en el contexto geográfico-histórico a los chicos. En el nivel y realidad socioeconómica que nos desenvolvemos es imposible lograr un aprendizaje real, comprensivo, si no genero una descripción de los elementos y los hechos, relacionándolos a la geografía"* (D3).

Tres participantes, entre ellos EPP4 (cuyo testimonio se cita más adelante), señalaron, además, que la formación inicial en el área geográfica presenta debilidades, lo que a su juicio incide en la calidad de la enseñanza que puede desplegarse en el aula.

En la categoría «reposición curricular docente», cuatro participantes describieron incorporar en sus clases contenidos geográficos que no figuran en su planificación o que perciben como eliminados de los Planes y Programas vigentes, y explicaron esta incorporación como necesaria para que las temáticas históricas sean comprensibles. La declaración del docente D2 permite examinar los matices de la categoría:

> *"Esperamos que ellos se localicen en el espacio geográfico, desde los puntos cardinales hasta reconocer la latitud o longitud… porque a veces nos encontramos con vacíos enormes. Eso es lo que nosotros debemos incorporar, de alguna manera, aunque no salga explícito en nuestra planificación, a través del currículum oculto. Hay estrategias para incorporarlas dentro"* (D2).

El testimonio exige una lectura cuidadosa. D2 alude a contenidos ausentes de su planificación, no necesariamente de los instrumentos curriculares, y los vincula con *"vacíos"* de los estudiantes, lo que lo aproxima a la nivelación de aprendizajes previos. El propio participante denomina esta práctica *"currículum oculto"*, término que el artículo no adopta porque, en su acepción habitual en la teoría curricular, designa aprendizajes que se transmiten de forma implícita y no la incorporación deliberada de contenidos por el docente. La dimensión de reposición en sentido estricto aparece con mayor nitidez cuando el mismo docente se refiere a contenidos que, a su juicio, *"se quitaron con la reforma"*, como las capitales del mundo (véase el apartado sobre habilidades más adelante), y en el testimonio de EPP1, quien, al responder sobre los puntos de conflicto de los instrumentos, describe la Geografía como un contenido que llega incompleto y obliga a buscar materiales por otros medios:

> *"La geografía es lo último que se ve en el año, se pasa en poco tiempo y no viene tan completa, entonces uno tiene que 'rebuscársela' por otros medios y alcanza a pasar lo más relevante y sencillo"* (EPP1).

En consecuencia, en los testimonios agrupados en esta categoría, la nivelación de aprendizajes previos y la reposición en sentido estricto aparecen entrelazadas. El material permite afirmar que los participantes perciben omisiones curriculares y declaran compensarlas, pero no establecer si los contenidos mencionados estaban efectivamente ausentes de los instrumentos vigentes en 2015.

En el plano interpretativo, estos datos sugieren que en el discurso de los participantes coexisten dos gestos: un predominio de recursos en las respuestas sobre estrategias, y la descripción recurrente de la incorporación de contenidos que perciben como omitidos por los instrumentos, apoyada a menudo en prácticas de contextualización y entrelazada con la nivelación. Este segundo gesto, en la medida en que responde a una omisión curricular percibida, es el que este artículo lee como «reposición curricular docente». Se trata, nuevamente, de autodescripciones que no permiten verificar la implementación en el aula.

## Puntos de conflicto reconocidos en los instrumentos curriculares

De las respuestas a la segunda pregunta emergieron tres categorías: (i) estandarización; (ii) escasa programación de contenidos; y (iii) limitaciones atribuidas a habilidades transversales.

En la categoría estandarización, seis participantes señalaron que los instrumentos curriculares no consideran los vacíos de conocimiento que los estudiantes traen consigo y que los docentes deben cubrir en el aula. La declaración del docente D2 sintetiza esta percepción:

> *"Nos vemos enfrentados a vacíos, principalmente en los liceos públicos, donde no hay mecanismos de selección […] Tenemos a personas que vienen con vacíos enormes que tenemos que llenar de una u otra manera haciendo un apoyo más específico, más cuando*

*estás trabajando un curso que tiene más de siete niños diagnosticados con NEEP (Necesidades Educativas Especiales Permanentes), y las no diagnosticadas incluso"* (D2).

Varios participantes describieron los instrumentos como diseñados desde un contexto ajeno a las realidades escolares en que ellos trabajan:

*"(Los instrumentos) son pensados para una clase ideal, en la que los alumnos entienden todo al mismo tiempo, que no es necesario nivelar o repetir, que no hay desmotivación, que no hay muchos alumnos por sala, que todos vienen con desayuno. Es decir, que se piensan como para un solo sector de la población y la verdad de nuestra sociedad es otra"* (D4).

En la categoría escasa programación de contenidos, seis participantes señalaron que la presencia curricular de la Geografía es reducida y que abordar los contenidos exige recuperar temas de niveles anteriores o pasarlos con menor profundidad de la deseable:

*"La Geografía en media es muy poco. Es tan ínfimo que uno tiene que darle mayor énfasis al aspecto geográfico para tratar de cierta manera que los chicos salgan de cuarto medio con alguna noción de lo que es el Espacio Geográfico"* (D2).

La percepción es compartida por estudiantes en práctica, que la asocian a la presión del calendario escolar sobre la cobertura de contenidos:

*"(…) nos piden llegar a cuatro unidades al finalizar el primer semestre… ¡imposible! Parece que se olvidaran que hay feriados, los 'sándwich', actividades extraprogramáticas, día del alumno, actos, en fin, muchas cosas que alargan, querámoslo o no, las clases"* (EPP4).

En la categoría limitaciones atribuidas a habilidades transversales, cuatro participantes señalaron dificultades vinculadas a debilidades de los estudiantes en comprensión lectora e interpretación de gráficos, que a su juicio limitan la implementación de estrategias como el planteamiento de problemas, la investigación escolar o el debate. La declaración del docente D3 ilustra esta percepción:

*"La realidad de esos programas es que intentan crear una clase idealizada, que en el papel suena bonita, interesante, pero dado el nivel de conocimientos de los chicos en otras áreas, a veces paupérrimo, son imposibles de concretar. Por ejemplo, en la comprensión lectora se dificulta hacer un debate respecto a un texto para analizar y no son capaces de generar una reflexión porque primero, no comprenden el texto y luego, porque no hay capacidad de debate, de exponer una idea […] terminan afectando en Historia y Geografía porque no puedes lograr los objetivos que estás trazando"* (D3).

## Percepción sobre la adaptación de los instrumentos curriculares a las necesidades sociales

De las respuestas a la tercera pregunta emergieron dos categorías: (i) adaptación negativa; y (ii) fallas en ejes de formación.

En la categoría adaptación negativa, cuatro participantes expresaron una lectura crítica de los instrumentos, en la que perciben un desequilibrio entre las expectativas declaradas (formación de sujetos críticos) y el tipo de formación que, a su juicio, promueven en la práctica. Un docente lo describió del siguiente modo:

*"Hay una visión de capitalismo notoria que favorece sólo a un sector de la población. Entonces, el sujeto que está asociado a la mala lectura, al contenido mal pasado y rápidamente pasado, está condenado a lograr lo que desde arriba se le pide, que es responder al mercado"* (D4).

En la categoría fallas en ejes de formación, cuatro participantes señalaron que la reducción de contenidos geográficos ha debilitado dos ejes formativos. El primero es la conciencia ambiental:

según los entrevistados, esta puede surgir de contenidos geográficos como el daño asociado a la instalación de industrias o termoeléctricas en zonas de flora y fauna nativa, o la degradación de los suelos por uso inapropiado (véase también el testimonio de D3 en el apartado sobre habilidades). El segundo es la identidad territorial regional, que los participantes ejemplificaron con rasgos físico-naturales de escala regional, las zonas volcánicas y el turismo de montaña asociado a ellas, o el color oscuro de las arenas costeras vinculado al volcanismo, *"pequeños detalles"* que, a su juicio, pasan inadvertidos, pero tienen valor identitario. Lo que los participantes denominan identidad territorial remite, así, a rasgos del medio regional, una noción más acotada que la de territorio como apropiación simbólica del espacio (Haesbaert, 2011). Al mismo tiempo, uno de ellos destacó los márgenes de libertad que el ejercicio docente conserva incluso en un contexto restrictivo:

> *"(…) es agradable pensar que pese a todo, tenemos cierta libertad que nos da el aula que no nos pueden cortar"* (D4).

Estas percepciones expresan lecturas de los participantes sobre las orientaciones y limitaciones de los instrumentos curriculares. Su interpretación como diagnóstico general del currículum chileno excede el alcance de este estudio.

## Habilidades que los participantes declaran querer fomentar

De las respuestas a la cuarta pregunta emergieron dos categorías: (i) ubicación espacial y localización; y (ii) responsabilidad social y espíritu crítico.

En la categoría ubicación espacial y localización, cinco participantes declararon querer fomentar el reconocimiento del entorno inmediato y lejano, el manejo de puntos cardinales y de unidades político-administrativas. Uno de los participantes lo expresó del siguiente modo:

> *"(Deseo) que ellos puedan comprender en dónde se encuentran desde un punto de partida, como la comuna, de ahí a la provincia y luego proyectar al país y al mundo. Que puedan conocer conceptos básicos como la provincia, la región, unidades político-administrativas, etc… proyectar la cultura general, que lamentablemente se ha perdido en geografía. Entonces, contenidos como las capitales del mundo, que se quitaron con la reforma, vuelven a ser parte de la cultura general, que debiese trabajarse en Historia y Geografía"* (D2).

Una estudiante en práctica expresó una motivación afín, enfatizando la potencia formativa de conocer más allá del entorno cercano:

> *"Quiero que entiendan, por ejemplo, que Chile es casi más largo que todo el largo de Europa de norte a sur. Y que eso nos permite ser un país con una geografía única […] El que les diga que hay más por conocer, fronteras por descubrir, creo que puede ayudarles a animarse a crecer, a desarrollarse más de lo que las circunstancias les dice"* (EPP4).

En la categoría responsabilidad social y espíritu crítico, cuatro participantes declararon buscar formar a personas conscientes de su entorno y comprometidas con el cuidado del medio ambiente, capaces de comprender el territorio como un sistema interconectado. D3 lo formuló en negativo, al describir a la persona que, a su juicio, produce la ausencia de esa formación:

> *"una persona despreocupada, que ensuciará la ciudad, que le importará poco contaminar el aire con el humo de una leña húmeda, que no le importará que lo hacinen en una población en pro del supuesto desarrollo de la ciudad"* (D3).

D4, por su parte, vinculó esa formación con la comprensión de las desigualdades socioespaciales:

> *"Quiero que descubran las diferencias sociales, por ejemplo, en su ciudad. Que vean que los sectores pobres están alejados de los ricos, que hay una versión triste de ésta que está muy marcada. Hablamos de Geografía de la Percepción, de comprensión del medio, de ser*

*empático con su entorno […] O por qué la zona del carbón dejó [de] ser lo que era y actualmente es una de las más pobres del país"* (D4).

## Matriz comparativa de categorías emergentes y frecuencias de mención

La Tabla 3 sintetiza las categorías emergentes y el número de participantes que aludió a cada una, por pregunta rectora. Cada participante se contabiliza una sola vez por categoría; las categorías no son mutuamente excluyentes, de modo que una misma intervención puede contribuir a más de una, y las frecuencias no permiten inferencias estadísticas.

Tabla 3: Matriz comparativa de categorías emergentes y número de participantes por categoría.

| Pregunta rectora | Categoría emergente | Frecuencia (participantes sobre 8) y contenido característico |
|---|---|---|
| **¿Cómo aborda las temáticas de espacio geográfico? ¿Estrategias/técnicas que utiliza?** | Técnicas y estrategias utilizadas | Mapas (6, herramienta); estudios investigativos (3); estudios de campo (2); debates (2). |
| | Contextualización | Apoyo en exploración de conocimientos previos (4); percepción de formación inicial deficiente (3). |
| | «Reposición curricular docente» | Contenidos que los participantes describen incorporar porque los perciben como ausentes o reducidos en Planes y Programas (4). |
| **Puntos de conflicto en los instrumentos curriculares** | Estandarización | Vacíos de conocimiento de los estudiantes no considerados por los instrumentos, que los participantes describen cubrir (6). |
| | Escasa programación de contenidos | Presencia curricular reducida de la Geografía que dificulta, a juicio de los participantes, una formación integral (6). |
| | Limitaciones atribuidas a habilidades transversales | Debilidades percibidas en comprensión lectora e interpretación de gráficos que dificultan implementar estrategias (4). |
| **Adaptación de los instrumentos a las necesidades sociales** | Adaptación negativa | Percepción de desequilibrio entre las expectativas declaradas y la formación efectiva; lectura crítica del sistema (4). |
| | Fallas en ejes de formación | Debilitamiento percibido de la conciencia ambiental y de la identidad territorial regional (4). |
| **Habilidades que declara querer fomentar** | Ubicación espacial y localización | Reconocer entorno inmediato y lejano; manejar unidades político-administrativas (5). |
| | Responsabilidad social y espíritu crítico | Comprender el entorno como sistema interconectado; conciencia ambiental (4). |

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

## Diferencias entre docentes en ejercicio y estudiantes en práctica profesional

Releídos los resultados según los tres criterios definidos en esta revisión (véase la Metodología), se observan contrastes entre casos, más que diferencias atribuibles a un grupo en su conjunto. En el criterio (a), dos estudiantes en práctica (EPP1 y EPP3) no ofrecieron una respuesta clara a la pregunta sobre los instrumentos curriculares, lo que sugiere una menor familiaridad con la noción misma de *instrumento curricular*; el docente de menor trayectoria (D1, entre uno y cinco años de ejercicio) asimiló el concepto de *instrumento curricular* al de *instrumento de evaluación*, refiriéndose a las pruebas escritas; y los tres docentes de mayor trayectoria (D2, D3 y D4) respondieron aludiendo a Bases, Programas o reformas curriculares. En el criterio (b), los estudiantes en práctica, al igual que la mayoría de los docentes, nombraron recursos sin explicitar la secuencia en que se insertan. En el criterio (c), las críticas más fundamentadas procedieron de los docentes de mayor trayectoria, como ilustran los testimonios de D2, D3 y D4 citados en los apartados anteriores, que aluden a contenidos concretos, a la reducción de horas o a las condiciones de los estudiantes.

Los estudiantes en práctica no carecen, sin embargo, de lectura crítica ni de propósitos formativos: EPP1 y EPP4 describieron con precisión la presión del calendario sobre los contenidos geográficos, y EPP4 formuló una finalidad explícita para la enseñanza del espacio geográfico (véanse los apartados anteriores). La percepción de un dominio disciplinar insuficiente aparece también en este grupo. EPP4 sostuvo que buena parte del profesorado de Historia, incluido su propio caso, maneja con dificultad la disciplina geográfica:

*"Es algo que no es mi fuerte, pero creo que nos pasa si no a la mayoría, a un gran número de profesores de Historia. Quizás por ahí es el problema, que no dominamos el tema y se olvida,*

*se pasa rápido, no sé… pero es un problema que fomenta las malas bases en los chicos"* (EPP4).

Dentro de esta muestra, los casos de mayor trayectoria docente coinciden con un uso más preciso de las categorías curriculares. Dos advertencias acotan esta lectura. Primero, el contraste no coincide exactamente con la condición de docente o estudiante en práctica, puesto que D1, docente en ejercicio, se sitúa junto a los estudiantes en el criterio (a). Segundo, la evidencia sobre los estudiantes en práctica es desigual: EPP2 y EPP3 no aportan testimonios citables en el material analizado, por lo que la comparación descansa principalmente en EPP1 y EPP4. Como condición profesional y experiencia están estrechamente vinculadas en esta muestra, el contraste no permite identificar una relación independiente con los años de ejercicio ni determinar su origen, cuestión que se retoma en la Discusión.

El cruce con la variable tipo de establecimiento no arroja diferencias marcadas en las categorías descritas; los relatos de los participantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados presentan tanto convergencias como matices, sin patrones estables dentro del tamaño de esta muestra.

# DISCUSIÓN

Los resultados descritos permiten dialogar con la literatura chilena e iberoamericana reciente en varias líneas. En cada una se distinguen tres niveles: lo que los datos permiten sostener (autodescripciones de los participantes), lo que este artículo propone como interpretación, y lo que queda como hipótesis abierta.

## Predominio de recursos en las respuestas sobre estrategias

Los datos muestran una convergencia parcial con hallazgos reportados en otros estudios chilenos. Ortega (2020), en un estudio de metodología mixta con predominio cualitativo realizado con docentes de la *Región de La Araucanía*, describió un discurso que integra la nomenclatura de estrategias didácticas (estudio de casos, trabajo de campo, trabajo por proyectos) al tiempo que subsisten limitaciones prácticas para su implementación. Dado que se trata de estudios con diseños y territorios distintos, esta convergencia constituye un indicio común y no evidencia de un patrón nacional.

Interpretativamente, sostenemos que el predominio de recursos en las respuestas sobre estrategias es compatible con una imprecisión en el uso de las categorías *estrategia*, *técnica* y *herramienta*, pero no la demuestra; para afirmarla se requeriría que los participantes definieran las categorías o las aplicaran a casos, lo que la pauta no solicitó. Lo que sí permiten sostener los datos es que la explicitación de secuencias y finalidades no está distribuida uniformemente en la muestra, y que esa distribución merece atención en la formación inicial y continua.

La literatura reciente permite situar este resultado en un plano más amplio. Si, como sostiene Souto (2024), las estrategias son medios subordinados a finalidades educativas, la pregunta relevante no es solo si los participantes nombran correctamente las categorías, sino qué función cumple el recurso en la secuencia. En el material disponible, el mapa aparece descrito en su función de localización, y no como lenguaje cartográfico que el estudiante aprende a leer y producir ni como representación susceptible de análisis crítico (Harley, 2005). Richter y Duarte (2024) sostienen que el lenguaje cartográfico es central en la construcción del pensamiento geográfico y que su enseñanza depende de una formación inicial que incluya la cartografía escolar de manera robusta y práctica, lo que confiere a este resultado relevancia para la formación del profesorado de Historia y Geografía.

## La «reposición curricular docente» como respuesta declarada

Un segundo eje de discusión concierne a la categoría propuesta. La recurrencia con que los participantes declaran incorporar contenidos que consideran insuficientemente presentes en los instrumentos permite proponer, como lectura interpretativa, la existencia de una práctica de «reposición curricular docente». La categoría es útil para nombrar el fenómeno descrito, y su alcance exige cuatro consideraciones.

- Primero, la reposición es aquí una práctica declarada, no una práctica observada. Los datos no permiten estimar con qué frecuencia efectiva ocurre en el aula ni con qué resultados de aprendizaje.
- Segundo, la categoría se distingue de la nivelación de aprendizajes previos, aunque en los testimonios ambas prácticas aparecen entrelazadas. Este entrelazamiento sugiere que, desde la perspectiva de los participantes, la omisión curricular y el déficit de aprendizaje se perciben como un mismo problema.
- Tercero, esta lectura converge parcialmente con la literatura chilena que describe márgenes de maniobra docente frente a las restricciones curriculares (Araya, 2010) y con estudios que documentan tensiones entre currículum prescrito y currículum practicado (Arenas & Salinas, 2013).
- Cuarto, en el marco de la literatura sobre desarrollo curricular docente, la reposición declarada se aproxima a lo que Gimeno (2007) denomina currículum moldeado por los profesores, y a la figura del docente que desarrolla el currículum, más que transmitirlo, descrita por Shawer (2010). Que dependa de la iniciativa docente es coherente con lo que señalan Andreis y Claudino (2024): el modo en que el profesor comprende un concepto geográfico incide en el modo en que lo enseña. La reposición, por tanto, no es solo una respuesta a lo que el currículum omite, sino también una expresión de la concepción de la Geografía escolar que sostiene cada docente.

## La relación entre Geografía e Historia en el discurso de los participantes

Los testimonios permiten reconocer las dos modalidades de relación entre Geografía e Historia descritas en el Desarrollo. En la primera, el espacio funciona como escenario de localización: D2 recurre al mapa para *"ver en qué parte se está desarrollando el proceso histórico"*. En la segunda, el espacio interviene en la explicación del proceso: D3, a propósito del salitre, destaca *"una mezcla rica de geografía e historia que pocos notan"*, aunque con una formulación de tono determinista. La primera modalidad corresponde a lo que Souto (2024) describe como una geografía ocupada del territorio donde transcurren los hechos históricos; la segunda se aproxima a la concepción de Santos (2000), para quien el espacio es indisociable de la historia que en él se realiza.

Esta distinción aporta un criterio para valorar la reposición curricular docente: no basta con registrar qué contenidos geográficos se incorporan, sino qué función explicativa cumplen respecto del contenido histórico. En un contexto curricular que subordina la Geografía a la secuencia histórica (Barría & Mardones, 2020), la diferencia entre localizar y explicar es precisamente la que separa una geografía auxiliar de una geografía que aporta al pensamiento histórico. Experiencias de formación inicial como la de Llancavil y González (2024), que articulan cartografía histórica e interdisciplinariedad, muestran una vía para trabajar la segunda modalidad.

Las habilidades que los participantes declaran querer fomentar no constituyen un conjunto homogéneo. Bajo la categoría de ubicación espacial y localización coexisten dos finalidades distintas: la orientación y localización en el entorno a distintas escalas, que corresponde a habilidades de base del pensamiento espacial, y el conocimiento de unidades político-administrativas y de contenidos de *"cultura general",* como las capitales del mundo, más próximo a una geografía de nomenclatura. Bajo la categoría de responsabilidad social y espíritu crítico coexisten, a su vez, la conciencia ambiental, formulada sobre todo en términos de conductas individuales («no ensuciar la ciudad», «no contaminar el aire»), y la comprensión de las desigualdades

socioespaciales, que en el testimonio de D4 incluye la segregación urbana y la trayectoria de una región en declive.

Estas finalidades suponen niveles de complejidad formativa diferentes y no deben leerse como indicadores de una misma orientación. Solo la última se aproxima con claridad a la finalidad ciudadana que la literatura reciente atribuye al pensamiento geográfico, entendido como capacidad de explicar los problemas socioespaciales y de intervenir en ellos (Araya & Calvacanti, 2024; Souto, 2024). Además, la coexistencia de finalidades críticas con el predominio de recursos de localización en las respuestas sobre estrategias sugiere una distancia entre los propósitos declarados y los medios descritos para alcanzarlos, hipótesis que solo la observación de aula permitiría examinar.

### Contrastes entre docentes en ejercicio y estudiantes en práctica

En esta muestra, los casos de mayor trayectoria docente coinciden con un uso más preciso de las categorías curriculares, pero el diseño no permite separar el efecto de la experiencia del de la condición profesional. Ortega (2020) recoge el testimonio de un docente que ilustra la relevancia de la formación conceptual del profesorado: *"Si yo como docente no tengo internalizado el concepto de conciencia geográfica difícilmente voy a transmitir algo que ni yo tengo claro"* (p. 137). El testimonio se refiere a la internalización de un concepto disciplinar, y no a la relación entre experiencia y precisión curricular, por lo que solo permite situar el problema de la formación conceptual como trasfondo común.

El contraste observado puede tener múltiples orígenes. La formación inicial docente es uno de los factores que la literatura reciente ha señalado como críticos (Araya, 2010; Ortega, 2020; Richter & Duarte, 2024), pero no puede establecerse como causa desde este diseño. La experiencia acumulada, la especialización, la exposición a documentos curriculares durante el ejercicio profesional, la formación continua y las diferencias individuales son explicaciones igualmente compatibles con los datos. En consecuencia, este artículo se limita a describir el contraste y plantea la formación inicial como una hipótesis abierta que estudios longitudinales podrían examinar.

Dado que el trabajo de campo se realizó en 2015, el estudio no permite establecer que las autodescripciones de los participantes sigan siendo representativas del profesorado en el escenario curricular posterior, modificado por las Bases Curriculares para 3° y 4° medio y por la Priorización Curricular COVID-19. Su aporte actual es de otro orden. En primer lugar, documenta las percepciones de docentes y estudiantes en práctica en un momento de transición curricular, cuando la reducción del componente geográfico ya estaba aprobada, pero aún no se implementaba en Educación Media; ese registro no puede reconstruirse hoy. En segundo lugar, ofrece categorías y un caso de referencia para comparaciones posteriores. La literatura reciente indica que las restricciones que enmarcaban el fenómeno persisten: Barría (2026) constata que, en los textos escolares de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, el territorio se presenta sobre todo desde marcos cívico-institucionales y que herramientas propias del pensamiento geográfico, como la escala o la relación sociedad-naturaleza, tienen una presencia limitada. Ello justifica plantear como hipótesis que las tendencias descritas podrían persistir; verificarla respecto de las percepciones docentes requeriría, sin embargo, un nuevo trabajo empírico.

## CONCLUSIONES

Los resultados descritos permiten sostener cuatro conclusiones limitadas al alcance del estudio: ocho participantes, cuatro liceos, dos comunas, trabajo de campo realizado en 2015.

Primero, en las respuestas de los participantes sobre estrategias y técnicas predominan los recursos didácticos, particularmente el mapa temático, descritos sobre todo en su función de localización y sin explicitar la secuencia en que se insertan. Este predominio es compatible con una imprecisión en el uso de las categorías *estrategia*, *técnica* y *herramienta* didáctica, pero los datos no bastan para afirmar una confusión conceptual. Cuatro participantes mencionaron, además, estudios de campo, debates y estudios investigativos; de ellos, solo dos describieron con claridad secuencias

en que los estudiantes participan activamente. Estas observaciones se refieren al discurso y no permiten verificar la implementación de estrategias o técnicas en el aula.

Segundo, los participantes describieron de manera recurrente la incorporación de contenidos geográficos que perciben como eliminados o reducidos en los instrumentos curriculares, práctica declarada que este artículo ha propuesto leer bajo la categoría interpretativa de «reposición curricular docente». La categoría se distingue de la nivelación de aprendizajes previos, de la contextualización y de los ajustes de la planificación, aunque en el discurso de los participantes aparece entrelazada con la nivelación, y se apoya en la percepción de los participantes, no en un análisis documental del currículum.

Tercero, según los criterios de comparación definidos en esta revisión, se observan contrastes entre casos: los docentes de mayor trayectoria mostraron mayor precisión en el uso de categorías curriculares y críticas más fundamentadas que el docente de menor trayectoria y que los estudiantes en práctica, aunque estos últimos formularon también diagnósticos y propósitos formativos explícitos. Los datos permiten registrar ese contraste, pero no determinar sus causas ni separar el efecto de la experiencia del de la condición profesional; la formación inicial docente es una de las hipótesis compatibles con él, aunque no la única.

Cuarto, en relación con el tercer objetivo específico, los participantes declararon querer fomentar habilidades de ubicación espacial y localización (cinco participantes) y de responsabilidad social y espíritu crítico (cuatro participantes). Estas categorías reúnen finalidades de distinta complejidad: la orientación espacial, el conocimiento político-administrativo, la conciencia ambiental y la comprensión de las desigualdades socioespaciales. Solo esta última se aproxima con claridad a la finalidad ciudadana del pensamiento geográfico, y su coexistencia con el predominio de recursos de localización sugiere una distancia entre los propósitos declarados y los medios descritos para alcanzarlos.

En el discurso de los ocho participantes entrevistados en 2015, la enseñanza del espacio geográfico aparece sostenida por recursos didácticos convencionales, complementados con prácticas declaradas de reposición y nivelación de contenidos. El valor actual de estos datos reside en que documentan un momento de transición curricular y en que las restricciones que enmarcaban el fenómeno persisten según la literatura reciente. La convergencia parcial con estudios realizados en otras zonas del país (Ortega, 2020; Ortega & Pagès Blanch, 2021) es compatible con la existencia de tendencias comunes en el profesorado chileno, pero su confirmación requeriría investigaciones de mayor cobertura territorial, con observación directa de aula y análisis documental de planificaciones, materiales y evaluaciones.

Como proyección, se sugiere ampliar el trabajo empírico en tres direcciones complementarias: (i) estudios comparativos entre regiones que permitan contrastar sistemáticamente los hallazgos disponibles; (ii) diseños que complementen la entrevista con observación de aula y análisis documental de planificaciones y materiales, para examinar la relación entre discurso y práctica; y (iii) estudios longitudinales que sigan a cohortes de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía desde su formación inicial hasta sus primeros años de ejercicio profesional, con el objeto de examinar en qué momento y por qué vías se adquieren, o no, las categorías didácticas y curriculares aquí identificadas como críticas.

## Referencias


- Andreis, A. M., & Claudino, S. (2024). A construção do pensamento geográfico no ensino escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*, *122*, 211-230. https://doi.org/10.48162/rev.40.056
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Araya, F. (2007). Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile. *Didáctica Geográfica (Segunda Época)*, *9*, 153-167. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/10
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. Universidad de La Serena.
- Araya, F., & Calvacanti, L. de S. (2024). Introducción al Dossier: Estrategias y experiencias didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico. *Boletín de Estudios Geográficos*, *122*, 23-28. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/beg/article/view/8456.
- Arenas, A., & Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, *56*, 143-162. https://doi.org/10.4067/s0718-34022013000300008
- Barría, C. (2026). Reconfiguración del pensamiento geográfico en el currículo de Educación Ciudadana (3° y 4° medio). *Nuevas Dimensiones*, *13*, 1-27. https://doi.org/10.53689/b7j3zk13
- Barría, C., & Mardones, A. (2020). Presencia de la geografía en las bases curriculares de educación media; una visión analítica. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, *12*(1). https://revistanadir.yolasite.com/a%C3%B1o-12-n%C2%BA-1-enero---agosto-2020.php
- Barría, C., & Mardones, A. (2022). Presencia de la geografía en las bases curriculares de educación secundaria: Una visión analítica del caso chileno. En J. C. Bel, J. C. Colomer, & N. De Alba Fernández (Eds.), *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Vol. 1, pp. 265-271). Tirant Humanidades.
- Cavalcanti, L. de S. (2014). *O ensino de geografia na escola*. Papirus.
- Cordero, S., & Svarzman, J. H. (2007). *Hacer geografía en la escuela: Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Novedades Educativas.
- Fourez, G. (2010). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia* (4.ª ed.). Narcea.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y Metodo* (Vol. 1). Hermeneia.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *5*(207). https://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la practica* (9.ª ed.). Morata.
- González, O. (2015). *Estrategias didácticas en la enseñanza del concepto de espacio geográfico en Educación Media: Relación y percepción de docentes en la vinculación con los instrumentos curriculares* [Tesis de pregrado]. Universidad del Bío-Bío.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del «fin de los territorios» a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos sobre la historia de la cartografía* (P. Laxton, Comp.). Fondo de Cultura Económica.
- Llancavil, D., & González, H. (2024). Pensamiento geográfico, cartografía histórica e interdisciplinariedad en la formación inicial docente. Una experiencia didáctica en una

Universidad del Sur de Chile. *Boletín de Estudios Geográficos*, *122*, 161-189. https://doi.org/10.48162/rev.40.054

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En Ministerio de Educación [MINEDUC], *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio* (pp. 175-212). Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-7o-basico-2o-medio
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019, 13 septiembre). Decreto 193. *Aprueba Bases Curriculares para los Cursos de 3º y 4º Año de Educación Media, en Asignaturas que Indica*. https://bcn.cl/2let6
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). *Fundamentación priorización curricular Covid-19*. Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular
- Naranjo, G., & Sánchez, M. (Eds.). (2014). *Anales 2013. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas*. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *6*, 126-143. https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126
- Ortega, E., & Pagès Blanch, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, *79*, 325-344. https://doi.org/10.4067/s0718-34022021000200325
- Pulgarín, M. R. (2005). *El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales*. Sociedad Geográfica de Colombia.
- Reboratti, C. E. (2001). Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio. *Sociologias*, *5*, 80-93. https://doi.org/10.1590/s1517-45222001000100005
- Richter, D., & Duarte, R. G. (2024). Pensamiento geográfico y cartografía escolar en la formación inicial de docentes en Brasil. *Boletín de Estudios Geográficos*, *122*, 270-298. https://doi.org/10.48162/rev.40.059
- Santiago, J. A. (2007). La situación global y su explicación geográfica: un motivo para la reflexión pedagógica. *Ciencias de la Educación*, 30, 134-151. https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n30.html
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching And Teacher Education*, *26*(2), 173-184. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio* (2.ª ed.). Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (2024). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*, *122*, 94-122. https://doi.org/10.48162/rev.40.051