



Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Educación

Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

Profesor guía: Dr. Rodrigo Henríquez.

Comisión evaluadora:

Dr. Rodrigo Hidalgo

Dra. Marta Infante

Dr. Andoni Arenas (evaluador externo)

Estudiante: Paloma Miranda

AGRADECIMIENTOS

Después de una formación doctoral, la creencia de -que el proceso investigativo, o más aun, el proceso de aprender- es un camino solitario e individual, resulta más bien ingenua.

Si bien, en la portada de este documento, sólo aparece mi nombre, han sido muchas las personas, y variadas las instituciones, que han favorecido y, en muchos casos, hecho posible, el tránsito por el camino de la investigación desarrollada a lo largo de estos años y, que ha llegado a consolidarse en el documento que se tiene en las manos.

Es por esto, que el agradecimiento sincero y explícito, se vuelve un imperativo para mí en este momento.

Agradezco en primer lugar, a la Pontificia Universidad Católica de Chile, el *Alma Mater* que creyó en mí, en un momento de la vida, en el cual lo único que tenía para ofrecer, era tiempo, ímpetu y rebeldía. La Universidad, pudo ver en mí, un potencial que yo misma desconocía, por lo cual le agradezco, no sólo que se me haya dado la oportunidad de acceder una formación doctoral de calidad, sino que también, a través de la beca DIPUC, se haya financiado este camino.

Agradezco asimismo, a mi director de tesis, Rodrigo Henríquez, quien aceptó trabajar conmigo en un momento complejo del proceso y, que con la generosidad y el rigor que le son característicos, supo guiarme para que esta terminara con éxito. Hoy, después de varios años de trabajo conjunto, puedo decir con certeza, que prácticamente todo lo que sé acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se lo debo a él.

Agradezco a los establecimientos escolares, que enfrentando tiempos difíciles para la educación nacional, abrieron sus puertas al trabajo investigativo que hoy se presenta. Con ello, no puedo dejar de mencionar a Rosita y Francisco, profesores que por largos meses, trabajaron codo a codo conmigo, sumando más labores a su ya recargada jornada laboral, sin precisar retribución algunas, simplemente movilizados por un ideal compartido, el ideal de que una mejor enseñanza de la Geografía puede contribuir en la construcción de un mundo más justo y solidario.

Agradezco a tantas y tantos que, de alguna u otra manera han colaborado con este trabajo. Mis grandes amigos, Rodrigo González y Cristóbal Díaz, sin su apoyo no hubiese llegado tan lejos.

A Lucía Valencia, Marina Donoso, Elisa Marchant, Jorge Marchant, Jaime Fauré, Abraham Paulsen, Fabián Araya, Rocío Gómez, Marcelo Garrido-Pereira, Andoni Arenas, y tantos otros, quienes a través de sus lecturas, observaciones, preguntas, comentarios y/o largas

discusiones, contribuyeron a mejorar las tantas y tantas versiones que llega a tener un trabajo de esta envergadura.

Por último, pero no por ello menos importante, agradezco con el corazón encendido, a la Universidad de Santiago de Chile, ya que si bien, todos mis estudios los he realizado en la Universidad Católica, es en sus aulas y, con sus estudiantes, con quienes realmente me he formado.

“...Es muy hermoso su planeta. ¿Hay océanos aquí?

No puedo saberlo -dijo el geógrafo.

¡Ah! (El principito se sintió decepcionado). ¿Y montañas?

No puedo saberlo -repitió el geógrafo.

¿Y ciudades, ríos y desiertos?

Tampoco puedo saberlo.

¡Pero usted es geógrafo!

Exactamente -dijo el geógrafo-, pero no soy explorador, ni tengo exploradores que me informen. El geógrafo no puede estar de acá para allá contando las ciudades, los ríos, las montañas, los océanos y los desiertos; es demasiado importante para deambular por ahí...”

El principito

Antuan de Saint-Exupéry (1943)

Dedico este trabajo al Principito que la vida me regalo. Él, que nunca renuncia cuando ha hecho una pregunta, él que poco a poco comienza a adentrarse en los extraños lenguajes de la Tierra.

A mi niño de las rocas y a todos mis estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la USACH, por ver en la Geografía una llave hacia la
LIBERACIÓN.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Contenido	Pág
Introducción a la lectura de la tesis	13
Primer bloque. Perspectivas sobre el aprendizaje de la Geografía.	17
Capítulo 1. La emergencia de aulas interculturales y sus desafíos al aprendizaje de la geografía: Antecedentes de la investigación y definición del problema.	19
1.1 Aulas interculturales en aumento.	19
1.2 El aprendizaje de la geografía y sus vinculaciones con los contextos de aulas interculturales.	24
1.3 Preguntas, objetivos y justificación de la investigación.	27
Capítulo 2. La adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico como principal finalidad del aprendizaje geográfico.	31
2.1 El pensamiento geográfico como el quehacer de los geógrafos: Aportes para la definición del aprendizaje geográfico.	31
2.2 Las habilidades del pensamiento geográfico.	38
2.2.1 Las habilidades de integración de información geoespacial (IIG).	39
a. La georeferenciación como habilidad del pensamiento geográfico.	39
b. La conceptualización geográfica como habilidad del pensamiento geográfico.	41
2.2.2 Habilidades productivas del pensamiento geográfico.	43
a. Orientación espacial y localización geográfica.	44
b. Comprensión del espacio geográfico.	46
c. Análisis territorial.	48
d. Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico	52
2.2.3 Habilidades de expresión del pensamiento geográfico.	54

2.3 Hipótesis de progresión del pensamiento geográfico.	62
Capítulo 3. Propuesta metodológica para investigar el aprendizaje geográfico como proceso situado en aulas interculturales.	66
3.1 Primera fase. Re-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales: Caracterizando el aprendizaje situado de la geografía.	67
a. Etapa 1. La búsqueda de aulas interculturales.	67
b. Etapa 2. Definición de lo esperable: Revisión de los antecedentes curriculares.	72
c. Etapa 3. Determinación del nivel preliminar del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	79
3.2 Segunda fase. Co-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales. Analizando las relaciones entre aprendizaje de la geografía y habilidades de pensamiento geográfico.	88
a. Etapa 1. Diseño de la intervención didáctica para la promoción del aprendizaje geográfico.	88
b. Etapa 2. Implementación de la intervención didáctica para la promoción del aprendizaje geográfico.	94
c. Etapa 3. Establecimiento de relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico: Análisis cuantitativo.	99
3.3 Tercera fase. Meta-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales. Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico.	102
a. Etapa 1. Análisis de léxico-gramatical	104
b. Etapa 2. Análisis semántico	111
Segundo bloque: Comprendiendo el aprendizaje de la geografía en aulas interculturales.	113
Capítulo 4. Caracterización del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	115
4.1 El aprendizaje de la geografía según los lineamientos curriculares nacionales.	115
4.2 El aprendizaje de la geografía en aulas interculturales: Resultados del diagnóstico.	125

4.3 Los niveles de aprendizaje geográfico en aulas interculturales: Las improntas del currículum de Historia y Ciencias Sociales.	131
Capítulo 5. Descripción y análisis de las relaciones entre aprendizaje geográfico y las habilidades de pensamiento geográfico en aulas interculturales.	134
5.1 El aprendizaje de la geografía en aulas interculturales: El aporte de la intervención didáctica.	134
5.2 Las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de IIG.	139
5.3 Las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades productivas del pensamiento geográfico.	141
5.4 Las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de expresión escrita del pensamiento geográfico.	147
5.5 Aprendizaje de la geografía y habilidades de pensamiento geográfico: Confrontando la hipótesis de progresión teórica.	148
Capítulo 6. Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	153
6.1 La IIG en el discurso geográfico como evidencia del aprendizaje en aulas interculturales.	153
a. Estrategias de georeferenciación.	153
b. Estrategias de conceptualización geográfica.	160
6.2 La integración de evidencia y el uso de pruebas en el discurso geográfico. El análisis territorial como motor del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	167
a. Estrategias de integración de la evidencia.	167
b. Estrategias para la construcción de pruebas.	177
6.3 Las estrategias de localización, comprensión y valoración del espacio geográfico como evidencia del aprendizaje de la geografía en aulas interculturales.	181
a. Estrategias de localización geográfica.	181

b. Estrategias de comprensión del espacio geográfico.	187
c. Estrategias de valoración del espacio geográfico.	210
6.4 Análisis tipológico del discurso geográfico como aprendizaje en aulas interculturales.	222
6.5 Las manifestaciones discursivas del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	233
Capítulo 7. El aprendizaje de la Geografía en aulas interculturales: Reflexiones finales.	239
7.1 Geografía escolar: Contenidos, progresión y evidencias del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.	239
a. ¿Qué se aprende cuando se aprende geografía en aulas interculturales?	239
b. ¿Cómo se aprende geografía y cómo progresa el aprendizaje geográfico en aulas interculturales?	240
c. ¿Cómo se evidencia lingüísticamente el aprendizaje geográfico en aulas interculturales?	243
7.2 Limitaciones y proyecciones de la investigación.	246
Tercer bloque: Referencias bibliográficas.	251
Cuarto bloque: Anexos.	CD

ÍNDICE DE ANEXOS

Contenido

Anexo 1: Documentos asociados a la metodología de la investigación

- 1.1 Establecimientos educacionales con matrícula de estudiantes inmigrantes (2010)
- 1.2 Carta de invitación a participar de la investigación
- 1.3 Formularios de consentimientos informados
- 1.4 Formulario de validación por juicio de expertos (cuadernillos 1 y 2)
- 1.5 Batería de instrumentos para conocer las relaciones entre pensamiento geográfico y variables condicionantes (cuadernillo 1)
- 1.6 Test diagnóstico del pensamiento geográfico (cuadernillo 2)
- 1.7 Formulario de validación por juicio de expertos experimento de diseño
- 1.8 Experimento de diseño (portafolio del estudiante o cuadernillo 3)
- 1.9 Material adicional a la intervención didáctica

Anexo 2: Documentos asociados al análisis curricular

- 2.1 Unidades de registro pensamiento geográfico currículum (2002-2009)
- 2.2 Unidades de registro con presencia de pensamiento geográfico: Currículum (1998-2009)
- 2.3 Análisis curricular Bases Curriculares (2013)
- 2.4 Análisis curricular mapa de progreso Espacio geográfico (2010)

Anexo 3: Documentos asociados al experimento de diseño

- 3.1 Niveles de desempeño en el pensamiento geográfico
- 3.2 Análisis lingüístico de las habilidades de Integración de información geoespacial: Georeferenciación
- 3.3 Análisis lingüístico de las habilidades de Integración de información geoespacial: Conceptualización geográfica
- 3.4 Análisis lingüístico de las habilidades de Producción del pensamiento geográfico:

Orientación espacial y localización geográfica

3.5 Análisis lingüístico de las habilidades de Producción del pensamiento geográfico:
Comprensión del espacio geográfico

3.6 Análisis lingüístico de las habilidades de Producción del pensamiento geográfico: Análisis territorial

3.7 Análisis lingüístico de las habilidades de Producción del pensamiento geográfico:
Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico

I. Introducción a la lectura de la tesis.

En el presente informe, se exponen los principales hallazgos de una investigación de carácter exploratorio, en la cual se estudia el aprendizaje situado de la geografía en aulas interculturales, constituidas por estudiantes de cuarto año de enseñanza media. En esta investigación, se propone una perspectiva comprensiva de la adquisición de las habilidades denominadas “pensamiento geográfico”, las cuales permiten a las personas resolver problemas geoespaciales comprendiendo el funcionamiento de un territorio y, con ello, haciéndose conscientes de su acción espacial.

Su finalidad ha radicado en comprender cómo se aprende geografía en un contexto particular y específico como lo son las aulas interculturales chilenas; cada vez más abundantes en la Región Metropolitana de Santiago, a raíz del aumento de la inmigración extranjera que se evidencia en Chile desde comienzos de la década de los noventa; de modo de avanzar en la construcción de un modelo de adquisición y desarrollo de este tipo de pensamiento en el nivel escolar.

A su vez, esta investigación se ha levantado sobre la tesis que sostiene que la adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico, depende fundamentalmente de su enseñanza [intencionada para tales fines], siendo la instrucción geográfica una de las variables que más incide en su desarrollo y progresión, por sobre variables como la edad, el sexo, la representación espacial, la experiencia con el entorno, o el origen nacional.

De este modo, y con una clara orientación didáctica, se analiza cómo se aprende la geografía en situaciones reales de enseñanza, y como este aprendizaje se vincula con habilidades como: la integración de información geoespacial; la indagación geográfica, el manejo de fuentes y el uso de evidencias; así como también, se describen las características lingüísticas - tanto de nivel léxico gramatical como semántico - que el aprendizaje de la geografía adquiere en este tipo de contextos.

En términos teóricos, esta investigación se posiciona desde el sociocognitismo (Collins, 2010; Bereiter y Scardamalia, 2002), con un fuerte énfasis en las teorías sociocognitistas del aprendizaje geográfico (Huyn y Sharpe, 2013; Golledge, 2002). A su vez, metodológicamente, esta investigación se ha realizado siguiendo los lineamientos de un caso de estudio con carácter exploratorio y metodología mixta, destacando a la intervención didáctica como mecanismo de mejoramiento del aprendizaje geográfico, y los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF) como procedimiento analítico.

Así entonces, para presentar la investigación realizada, que ha llevado más de cuatro años de estudio y cerca de dos años de trabajo de campo, se ha decidido exponerla en forma de bloques y capítulos.

El primer bloque, denominado “*Perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía*”, expone la situación actual del aprendizaje de la Geografía, como contenido

escolar, tanto en su problematización, como en los antecedentes empíricos y teóricos para aproximarse a su estudio. Así también, se describe el diseño metodológico elaborado para investigar el aprendizaje de la geografía en aulas interculturales.

Para ello, este bloque ha sido dividido en tres capítulos:

En el primer capítulo, denominado “**El aprendizaje de la geografía y sus vinculaciones con las aulas interculturales: A modo de planteamiento del problema**”, se presentan los antecedentes que permitieron configurar el problema de estudio.

Para ello, se contextualiza y describe el proceso migratorio en Chile y su incidencia en el sostenido aumento de aulas interculturales en el país; para luego exponer las dificultades de aprendizaje, específicamente referido a la geografía, que las y los estudiantes de este tipo de contextos han evidenciado en los últimos años en diferentes contextos. A partir de ello, se presenta el problema que la investigación pretendió resolver, el cual ha sido expresado en un conjunto de preguntas y objetivos que han direccionado el proceso de tesis.

En el segundo capítulo, denominado “**La adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico como principal finalidad de la enseñanza de la Geografía: A modo de marco teórico**”, se posiciona teóricamente a la investigación desarrollada.

Para ello, se discute el sentido del aprendizaje de la geografía y, sus vinculaciones con el concepto de pensamiento geográfico, recogiendo los aportes que desde la teoría de la geografía, así como desde la psicología del aprendizaje, y la didáctica de las ciencias sociales, se han realizado para la constitución del concepto.

Seguidamente, se describe el conjunto de habilidades denominadas “pensamiento geográfico”, las cuales permitirían a las personas, resolver problemas geoespaciales, comprendiendo el funcionamiento de un territorio y, haciéndose conscientes de su acción espacial.

Finalmente y a partir de los dos elementos anteriormente señalados, se propone el modelo de pensamiento geográfico, así como la hipótesis de progresión que se constituyó como la base teórica de este estudio.

Por su parte, en el Capítulo 3, “**Propuesta metodológica para investigar el aprendizaje geográfico como proceso situado**”, se presentan las principales opciones metodológicas que tomó la investigación para llegar a comprender el proceso de aprendizaje geográfico de las y los estudiantes en aulas interculturales.

Al ser una investigación situada en el campo de la didáctica de la geografía y, particularmente en la línea de los contextos del aprendizaje geográfico, para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se hizo necesario movilizar un aparatado metodológico que permitiera visualizar tanto el proceso de aprendizaje de la geografía, así

como, las formas que adquiere este tipo de aprendizaje, en contextos de aulas interculturales.

Por ello, se planteó una metodología mixta, en la que se incorporaron elementos provenientes de los estudios cuantitativos, como lo son los análisis multivariados y correlacionales realizados. Así como también, análisis cualitativos, especialmente derivados del análisis del discurso, en sus niveles léxico gramatical, semántico y funcional, a partir de las herramientas provenientes de la Lingüística Sistémico Funcional.

Por su parte, el segundo bloque **“Comprendiendo el aprendizaje geográfico en aulas interculturales”**, expone los principales hallazgos de la investigación.

Así, el capítulo 4, titulado **“Caracterización del aprendizaje geográfico en aulas interculturales”**, describe las principales características que adquiere el aprendizaje de la geografía, desde los lineamientos curriculares chilenos por una parte y, desde el aprendizaje que evidenciaban las y los estudiantes de aulas interculturales antes de la intervención didáctica, por otra.

El capítulo 5, **“Descripción y análisis de las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico en aulas interculturales”** expone los resultados de la investigación que permitieron establecer relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico.

Para ello, en primer lugar se describe en términos cuantitativos, el aprendizaje de la geografía que alcanzó el estudiantado de aulas interculturales, una vez implementada la intervención didáctica, para luego exponer las relaciones establecidas entre los niveles de aprendizaje y las habilidades del pensamiento geográfico, para cada una de sus dimensiones consideradas en este estudio: Integración de Información Geoespacial (IIG), Producción del Pensamiento Geográfico y, Expresión del Pensamiento Geográfico.

Así, a partir de los hallazgos expuestos, en este capítulo se avanza en la discusión de la hipótesis de progresión planteada inicialmente, postulando la importancia relativa de algunas habilidades por sobre otras, y proponiendo un nuevo esquema de organización de los distintos niveles de logro evidenciados por los estudiantes en aulas interculturales.

El capítulo 6, **“Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico en aulas interculturales”**, presenta una descripción minuciosa de las características lingüísticas que evidenció el aprendizaje geográfico en las aulas interculturales en estudio, de acuerdo al análisis realizado desde los aportes de la LSF.

En primer lugar, se detalla cómo las y los estudiantes de aulas interculturales, incorporan la información geoespacial en los textos que producen, visibilizando tanto las estrategias de introducción de georeferencias, como las estrategias para la incorporación de conceptos técnicos por las que optan, analizando cómo estas estrategias se relacionan con el aprendizaje geográfico que alcanzan.

Seguidamente, se detalla el comportamiento lingüístico de la habilidad de análisis territorial, en tanto se evalúa la incorporación de la evidencia y la construcción de pruebas a través de la producción de textos geográfico. Al tiempo, que se da cuenta de cómo estos procesos se relacionan con las habilidades de comprensión y de valoración del espacio geográfico por parte del estudiantado de aulas interculturales.

Por último, se avanza en la descripción tipológica que adquiere el género geográfico en un ámbito escolar particular, como el que aquí se ha estudiado.

Por último, el capítulo 7, entendido como un capítulo de cierre y titulado “**El aprendizaje de la geografía en aulas interculturales: Reflexiones finales**” presenta las principales conclusiones de la investigación aquí expuesta, tratando de responder las preguntas planteadas inicialmente, y mostrando con ello, el cumplimiento de los objetivos que funcionaron como directrices de la investigación.

Así, en este capítulo, se avanza en las definiciones del aprendizaje geográfico y se orienta el tratamiento didáctico que la enseñanza de la Geografía debería adoptar en contextos de interculturalidad, otorgando muestras claras de la progresión de este tipo de aprendizaje en el contexto investigado y presentando las marcas discursivas que este tipo de aprendizaje alcanza, las que a su vez, se podrían llegar a constituir como indicadores de calidad del aprendizaje geográfico en registros escritos.

Complementariamente, se exponen los aportes que esta tesis doctoral podría significar, así como los caminos teórico-geográficos, curriculares o didácticos que, teniendo como punto de partida esta investigación, se podrían emprender.

De este modo, la investigación que aquí se presenta se vuelve relevante, ya que para alcanzar mayores grados de integración de la población inmigrante, no solo se requiere de avances económicos y laborales, sino que también se hace necesario potenciar el ámbito educativo y el aprendizaje geográfico, por cuanto en el actual contexto de globalización el mantenimiento de una cultura cerrada no es viable en un mundo donde las identidades y los espacios son dinámicos, siendo en el contexto escolar donde, precisamente, se debe promover el desarrollo de las habilidades que posibiliten la comprensión de la sociedad y la participación en ella.

II

Primer bloque: Perspectivas sobre el aprendizaje de la Geografía

Capítulo 1. El aprendizaje de la geografía y sus vinculaciones con las aulas interculturales: A modo de planteamiento del problema.

En el capítulo que se expone a continuación, se presentan los antecedentes que permitieron configurar el problema de estudio.

Para ello, se ha decidido partir por la contextualización y descripción del proceso migratorio en Chile, que ha incidido en el sostenido aumento de aulas interculturales en el país; para luego exponer las dificultades de aprendizaje, específicamente referido a la geografía, que las y los estudiantes de este tipo de contextos han evidenciado en los últimos años.

A partir de ello, se presenta el problema que la investigación pretendió resolver, el cual ha sido expresado en un conjunto de preguntas y objetivos que han direccionado el proceso de tesis.

Finalmente se brinda la justificación contextual, pedagógica y didáctica del estudio.

1.1 Aulas interculturales en aumento.

Ciertamente, el contacto entre culturas ha constituido una constante en la historia de la humanidad y, su importancia relativa ha variado según el tiempo histórico en el que nos encontremos. No obstante, este contacto no siempre se ha constituido como un problema educativo, por lo que el fenómeno de la interculturalidad -como problema pertinente de analizar desde la perspectiva de las ciencias de la educación- es más bien reciente.

Además, al aproximarnos al estudio de la interculturalidad, podemos observar que existen diversos modos de comprenderla, sin embargo, en términos generales, la podemos definir como aquel proceso de interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas. Así mismo, según Tomás Millán (2000), la interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura. Si a uno o varios de los grupos en interacción mutua se les va a llamar etnias, sociedades, culturas o comunidades, es más bien materia de preferencias de escuelas de ciencias sociales y en ningún caso se trata de diferencias epistemológicas.

Según Dussell (2005, 2) la interculturalidad como objeto de estudio de las Ciencias Sociales, surge a comienzos de la segunda mitad del siglo XX, cuando el “mundo intelectual se pregunta ¿Quiénes somos culturalmente?, ¿Cuál es nuestra identidad histórica [y cómo esta se ha construido]?”, lo que propicia los cuestionamientos a las tradicionales acepciones de cultura, reconceptualizándola como aquel “sistema organizativo de símbolos creados por el ser humano, compartido y aprendido, que posibilita que este pueda orientarse hacia el otro y hacia el mundo que le rodea” (Geertz, 1973: 250).

No obstante, según Esteve (2003) la interculturalidad, como problema educativo, no se va a hacer visible, sino hasta lo que dicho autor ha denominado “La Tercera Revolución Educativa”; la cual, se ha caracterizado, no sólo por los cuestionamientos a la dominación cultural levantada por el mundo académico; sino que por la masificación de la educación, en todos los niveles de la escolarización, y con ello, el acceso al sistema escolar y a la educación superior, de grupos tradicionalmente excluidos, como: las mujeres, los pobres, las minorías étnicas, los pueblos indígenas o, los inmigrantes transnacionales.

Esto ha implicado, que la interculturalidad -como fenómeno y problema educativo- haya sido investigada desde dos perspectivas, preferentemente.

Por una parte, en aquellos países, donde la presencia de los pueblos originarios o los grupos indígenas es más visible y/o problemática, esta ha sido analizada especialmente, desde una perspectiva étnica. Tal es el caso de la mayor parte de los países de América Latina, incluido Chile, donde la interculturalidad ha sido históricamente reducida a la discusión de la inclusión de los pueblos indígenas al sistema educativo, así como su derecho al uso de su lengua (Loncón, 2002, 2010, 2013).

Mientras que en aquellos países, donde históricamente se ha observado cierta hegemonía cultural, como en los países europeos, la interculturalidad ha sido abordada especialmente desde la perspectiva del aumento de la inmigración transnacional.

“En Europa la cuestión central es la inmigración: millones de personas que llegan desde el sur y el este del mundo, en un desplazamiento humano de proporciones que jamás se había alcanzado antes en la historia. La dimensión cultural de las relaciones entre la sociedad nativa y los inmigrados está adquiriendo una importancia cada vez mayor en los debates sobre las políticas inmigratorias, más aún, a raíz de la unificación política y económica a la que Europa está apuntando. Por ello la interculturalidad en Europa está centrada en la necesidad de armonizar la convivencia entre los que llegan y los que están. Su intencionalidad es intervenir en el plano de la coexistencia de diferentes culturas, a través de una acción que consiga el equilibrio, el diálogo y el encuentro. El enfoque intercultural europeo aborda en forma específica la cuestión del manejo de la diversidad cultural y las relaciones entre culturas” (Luna e Hirmas, 2005: 3)

Como se ha mencionado anteriormente, en el caso chileno, la mirada intercultural ha sido enfocada específicamente desde las orientaciones indigenistas, lo cual ha sido visible, por ejemplo, en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, propiciado por el Ministerio de Educación. En palabras de Luna e Hirmas (2005, 3).

“La situación secular de colonización y opresión vivida por los pueblos indígenas y la “deuda”, recientemente asumida, aunque en forma parcial, por algunos estados, son los hechos que han plasmado una concepción de interculturalidad en Chile y Latinoamérica, cuyo referente concreto son los

pueblos indígenas y su relación con el Estado. Es decir, la aspiración al diálogo entre culturas, basada en el principio de respeto y valoración de la diversidad no está dirigida a una sociedad “genéricamente” multicultural, sino se enfoca y se mide en la práctica, casi sólo y exclusivamente, en la atención brindada a los pueblos indígenas en las políticas públicas”.

Sin embargo, el proceso de Globalización, así como la estabilidad política y económica de Chile en las últimas décadas, han hecho que el país se posicione como una opción atractiva para los inmigrantes de la región sudamericana (Stefoni et al, 2009), lo que por cierto ha permeado al sistema educativo chileno, obligando a las autoridades políticas y técnicas de la educación nacional, a abrir la discusión sobre la interculturalidad a otros campos de acción, siendo la inmigración, un aspecto relevante de considerar en este sentido.

Así por ejemplo, según el Censo 2012, residían en Chile 339.536 personas nacidas en el extranjero, lo que significó el aumento de más de ciento cincuenta mil personas en el período intercensal 1992-2012. Si bien este número sólo representa el 2,04% de la población total del país, dicha proporción es superior si sólo se considera a la Región Metropolitana de Santiago, donde habita cerca del 60% de la población inmigrante, constituyéndose como la cifra más alta registrada en Chile desde la segunda mitad del siglo XX (OIM, 2011).

Actualmente, la inmigración en nuestro país, se define por un marcado carácter latinoamericano, ya que los inmigrantes provienen especialmente de países como Perú, Colombia, Ecuador y Argentina (CASEN, 2007), donde la población peruana concentra a más del 50% de la población de origen extranjero residente en el país (71.459 personas), seguida de la población colombiana (14.197 personas) y argentina (6.274 personas).

Si bien, la cantidad de inmigrantes menores de 15 años sigue siendo reducida, en el sistema educativo chileno, se puede encontrar más de 40.310 niños, niñas y jóvenes de origen extranjero, lo que representa el 95,6% de los inmigrantes en edad escolar del país (Mineduc 2010). Así, cerca de un cuarto de la población extranjera residente en Chile, es parte del sistema escolar formal, cifra que va en aumento si se considera a aquellos estudiantes que se encuentran en el sistema educativo, en paralelo a sus trámites de residencia.

Adicionalmente, tal como sucede en países de alta inmigración, como Estados Unidos, Gran Bretaña y España, el servicio educativo, se encuentra altamente segregado en función de la población inmigrante. Si bien, esta segregación socioespacial se explica, en gran medida, por las desigualdades sociales y la conformación de guetos de pobreza en ciertos sectores de la ciudad de Santiago, se acentúa, además, por la concentración territorial de los grupos inmigrantes en la Región Metropolitana, en unos pocos barrios de la ciudad.

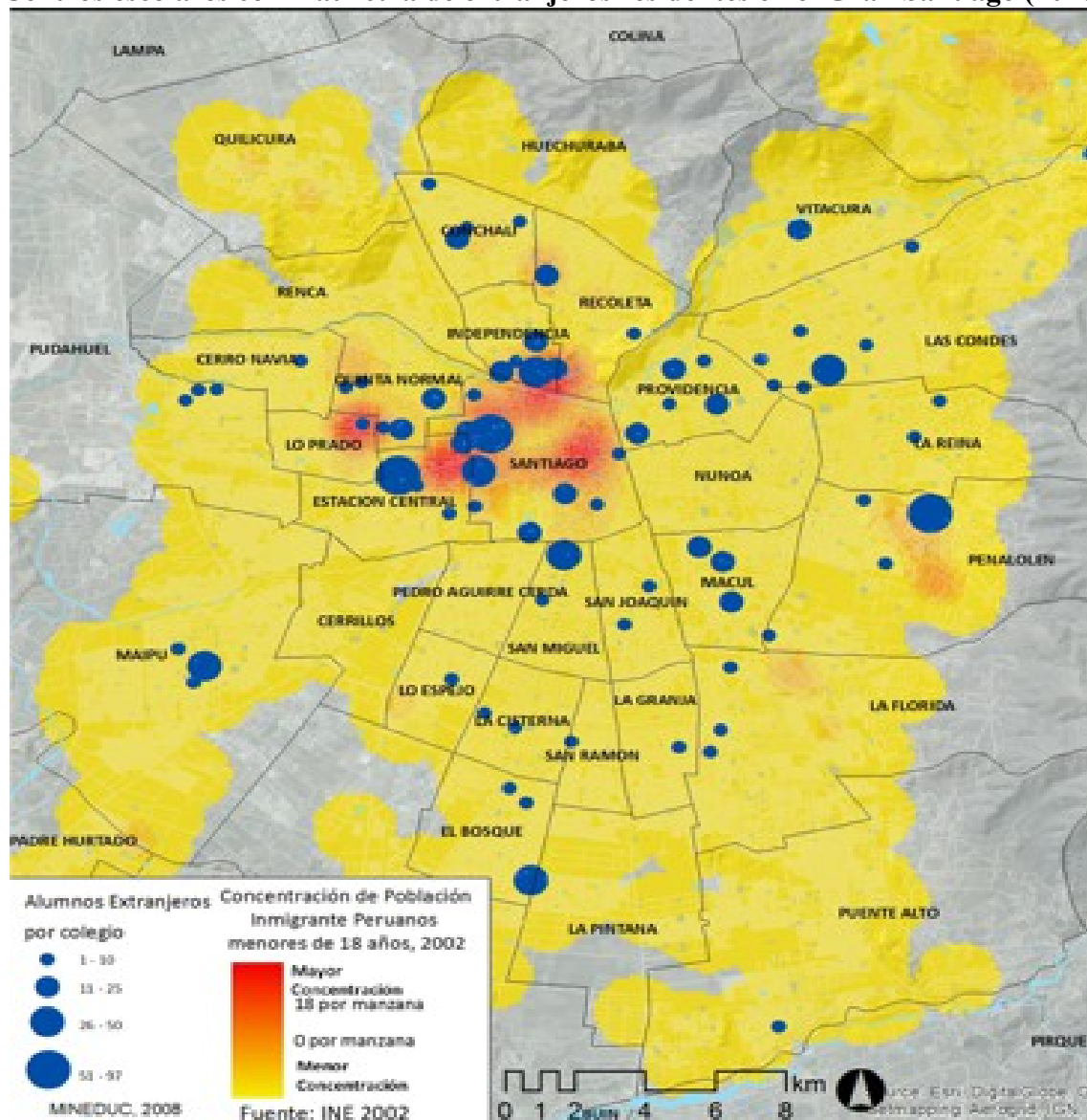
Tal como puede observarse en la figura N° 1, del mismo modo como los inmigrantes tienden a agruparse en pocos barrios de Santiago, los estudiantes inmigrantes se localizan en unos pocos centros escolares. De este modo, se observan colegios con una alta

concentración de matrículas de niños y niñas migrantes, versus otros que no tienen ningún estudiante extranjero.

La mayor concentración de estudiantes inmigrantes en el Gran Santiago (Mineduc, 2010) se encuentra en las zonas centro, norte y oriente de la ciudad. Ello se mantiene, si solo se considera al inmigrante peruano, aunque acentuándose su concentración en la zona centro norte del Gran Santiago, ya que más del 77% de la población peruana se concentra en la mencionada región, seguida muy por debajo por la Región de Valparaíso (2,9%) y la Región de Tarapacá (2,5%).

Figura N° 1

Centros escolares con matrícula de extranjeros residentes en el Gran Santiago (2010)



Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por el Mineduc, 2010.

Del mismo modo, si bien más de dos mil colegios presentan estudiantes extranjeros, no más de doscientos tienen más de 1% de estudiantes inmigrantes matriculados. De ellos, sólo 15 establecimientos presentan un porcentaje superior al 10% de matrícula extranjera (Mineduc, 2010), de los cuales, sólo tres superarían el 30% (Stefoni et al, 2009) siendo catalogados como colegios de inmigrantes, mientras que ocho presentarían entre un 10% y un 30% de inmigrantes en sus aulas. En palabras de Carabaña (2004: 2) “los inmigrantes se concentran en ciertos colegios, los públicos del pueblo o el barrio. Así, mientras en la mayor parte de los centros de enseñanza los extranjeros son una rareza, hay unos pocos en los que constituyen la mayoría del alumnado”.

Esto ha significado, para varias escuelas y liceos, la revitalización de su matrícula, dado que con la “oleada” inmigrante han podido contar con el número suficiente de estudiantes para poder asegurar su funcionamiento como establecimiento municipal, o bien, como establecimiento subvencionado por el Estado.

Esta alta concentración de la población inmigrante, especialmente peruana, en algunos sectores muy particulares de la ciudad, así como la concentración de estudiantes sólo en algunos establecimientos educacionales, han dado origen a salas de clases en donde conviven estudiantes extranjeros y nativos (chilenos/as) haciendo emerger de manera visible a una categoría poco frecuente, como lo eran hasta comienzos de los años 90, las aulas interculturales no étnicas, en zonas donde se estimaba la residencia y convivencia de una población relativamente homogénea.

En este sentido, destacan las comunas de Santiago, Independencia y Recoleta, las cuales, además de tener una gran cantidad de población inmigrante residente (5081, 1257 y 1080 personas, respectivamente, (INE, 2002)) han permitido visualizar los modos en que los diferentes grupos (peruanos principalmente, además de colombianos, ecuatorianos y haitianos) se han ido apropiando del espacio, llevando a él toda su historia personal y expectativas de vida, lo que por cierto incluye a la institucionalidad educativa.

Adicionalmente, en el ámbito internacional, una serie de estudios (Davies, 2006; Gregson y Rose, 2000; Weems, 2010) han planteado que el uso de categorías como la raza, el género o la nacionalidad inciden en la construcción de la vulnerabilidad y, a su vez, esta construcción índice en las prácticas escolares.

Vale decir, si entendemos a la vulnerabilidad, tal como plantea Henoah (2010), como un indicador dinámico, que mide cuánto afecta al bienestar de los individuos la presencia de una condición de riesgo, las características con las que está operando la inmigración transnacional en Chile, contribuyen a que la categoría de la nacionalidad acreciente los niveles de vulnerabilidad de la población inmigrante, en tanto, las y los inmigrantes viven en condiciones de pobreza, en sectores fuertemente segregados socioespacialmente y, enfrentando un trato por parte de la ciudadanía, que depende de modo importante de la nacionalidad de las personas (Schiappacasse, 2008).

En palabras de Stefoni, et al (2009):

“El uso de la nacionalidad como un factor de discriminación (positiva o negativa) da cuenta de un proceso de diferenciación que utiliza un componente adscrito (no escogemos nuestra propia nacionalidad), lo que junto al género, la clase social y la raza conforman los ejes de articulación del sistema de estratificación social” (Stefoni, et al, 2009: 9).

Así por ejemplo, la Universidad Diego Portales (UDP, 2006) en su segunda encuesta nacional de opinión pública, indicaba que el porcentaje de chilenos que creía que hay más extranjeros viviendo en nuestro país de lo que la sociedad chilena puede acoger, ha alcanzado a un 68% de la población, porcentaje más alto que el promedio de rechazo registrado en la Unión Europea (42%).

Lo anteriormente planteado se agudiza, por cuanto, las escuelas con un número elevado de niños, niñas y jóvenes inmigrantes, han tendido a mostrar resultados académicos inferiores a las escuelas donde la población escolar inmigrante es escasa o nula (OCDE, 2007, 2012)

Adicionalmente, la pluralidad cultural adicional, aportada por la inmigración, cuenta con una cualidad especial, debido a que va unido a una falta de integración social y un desequilibrio en el estatus socioeconómico. Con ellos, la diferencia cultural gana importancia si los miembros del grupo minoritario, además forman parte de los niveles económicos y de educación más bajos, como ocurre con la mayoría de la población inmigrante en edad escolar (Alleman-Ghionda, 1999: 22-27).

Así, el mejoramiento del rendimiento escolar y la integración social de los inmigrantes, se han convertido en los desafíos más importantes que enfrenta el sistema escolar actualmente y, que se proyecta se acentúe en el mediano plazo (Stefoni, et al 2009). Con ello, la interculturalidad como fenómeno educativo, ya no sólo corresponde a un objeto de investigación, sino que se vuelve un anhelo social y “un imperativo de nuestros tiempos” (De Vallescar, 2001: 1), en tanto mayores niveles de interculturalidad en las escuelas, permitirían dar cuenta de mayores niveles de inclusión e integración social.

1.2 El aprendizaje de la geografía y sus vinculaciones con los contextos interculturales.

Según Bednarz (2000) se ha realizado poca investigación sobre el aprendizaje de la Geografía, comparativamente con otras disciplinas escolares. Al tiempo, que esta investigación se ha centrado más en las prácticas de enseñanza y en las orientaciones curriculares que en la cognición (Stoltman, 1991).

En Estados Unidos, en el año 1997, el National Council of Research (NCR), dio a conocer su evaluación de la situación disciplinaria de la Geografía, planteando como una línea estratégica del desarrollo de la geografía académica, la investigación sobre su aprendizaje. En este sentido, el NCR planteó la urgente necesidad de datos empíricos que permitieran

dar forma a un programa sistemático de investigación en el aprendizaje de la geografía y la educación geográfica.

De acuerdo a ello, se realizaron varios esfuerzos para aumentar la cantidad y calidad de la investigación en educación geográfica, tanto en EEUU como a nivel internacional, así como diversas reformas educativas para mejorar su aprendizaje.

Este tipo de investigaciones, ha llegado a concluir que la experiencia extra escolar tiene una alta incidencia en el aprendizaje geográfico, de modo que el entorno local tiene una alta capacidad explicativa del nivel de conocimiento geográfico de los estudiantes, el que estaría dado por las características familiares, así como por la experiencia con el entorno y, en muy pocas ocasiones, el aprendizaje geográfico se derivaría de la enseñanza de la geografía (Cartanheira y Seer, 2005; Lash, 2004; Nadine y Charles, 2006).

De este modo, la investigación sobre el aprendizaje geográfico parecería indicar que los contextos donde se produce el aprendizaje de la geografía, tiene una alta incidencia de los niveles de aprendizaje de la disciplina.

Así por ejemplo, en Estados Unidos los centros escolares que concentran mayoritariamente a estudiantes blancos obtienen mejores resultados de aprendizaje geográfico que aquellos donde se observa población negra o hispana, donde a su vez, los estudiantes nativos obtienen mejores puntuaciones que los inmigrantes (Bein, 1990; NAEP, 2002,2011).

Los resultados anteriormente señalados se ven aumentados, en tanto, varios estudios internacionales han demostrado que la geografía es una de las disciplinas del currículum menos eficaz en cuanto al logro de aprendizajes (Bell, 2005; Catling, 2002, 2004; NAEP, 2007; Ofsted, 1999, 2005).

Un conjunto de investigaciones han planteado, que los estudiantes no sólo son geográficamente analfabetos y carentes de conocimientos espaciales, sino que, además, carecen de habilidades y conceptos que les permitan comprender e interpretar su entorno físico y humano, además de que rara vez logran movilizar un pensamiento geográfico de alto nivel cognitivo (Patrick, 1993; Segall y Helfbenbein, 2008; Trygestad, 1997).

En el caso británico, un país con amplia tradición en la enseñanza de la geografía y en la investigación sobre el aprendizaje geográfico, sólo el 3% de los estudiantes de primaria logran un nivel de aprendizaje geográfico de excelencia o muy bueno, mientras que cerca del 10% no alcanza el nivel satisfactorio (Ofsted, 2005).

Según la investigación de Ward (2002), parte importante de estos resultados se explicarían por la disonancia entre una enseñanza de la geografía centrada en la memorización y el manejo de información y una evaluación centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento. De este modo, según la investigación referida, la mayor parte de los estudiantes caracterizó a la geografía como “aburrida”, al mismo tiempo que dicha disciplina nunca apareció en la lista de temas favoritos de niños, niñas y jóvenes en edad

escolar, y la principal razón aludida por los encuestados, fue la gran cantidad de información que debían aprender en sus clases.

Estos resultados son congruentes con lo que con anterioridad habían planteado Pollard y Taggs (2000). En su investigación, estos autores pudieron constatar que la enseñanza de la geografía que se hace en las escuelas - especialmente en las primarias - tiene su foco en el contenido y conocimiento factual y que escasamente se trabaja para potenciar la comprensión geográfica y el desarrollo de las habilidades.

La situación en Chile, pareciera no ser diferente de lo que ya se ha enunciado. Así, pareciera ser que, aquellos establecimientos con un número importante de aulas interculturales, alcanzarían niveles de aprendizaje inferiores que los establecimientos sin estudiantado inmigrante. Así por ejemplo, al observar los resultados de las pruebas estandarizadas en el ámbito de la geografía (PISA) y de las ciencias sociales (Simce) se ha podido observar que las escuelas que cuentan con un gran número de inmigrantes registran resultados académicos inferiores a las escuelas que cuentan con una población estudiantil mayoritariamente chilena.

Según los resultados de la prueba PISA 2006 en el ámbito de la geografía (Ciencias de la Tierra) el promedio alcanzado por los niños y niñas chilenas fue de 417 puntos, mientras que el puntaje promedio de los niños y niñas inmigrantes no alcanzaba los 399 puntos (PISA, 2007).

Asimismo, al considerar los resultados de la prueba Simce de Ciencias Sociales para octavo básico en el año 2007, los estudiantes chilenos alcanzaban los 250 puntos, frente a los 229 de los niños inmigrantes (SIMCE-MINEDUC, 2008).

Los problemas de rendimiento académico en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, particularmente en el campo de la geografía, parecieran explicarse porque, la matriz curricular del sector, seguiría muy acoplada al afincamiento del ideal nacional, lo que en la geografía se expresaría en un marcado aprendizaje de la geografía local (Miranda, 2012). Esto haría que los estudiantes inmigrantes manifiesten un bajo nivel de dominio de los contenidos que tradicionalmente son trabajados en estas áreas, simplemente, porque nunca han sido expuestos a contenidos diferentes de la descripción de su país o lugar de origen (Stefoni et al, 2009).

Otros autores han atribuido esta diferencia entre nativos e inmigrantes al quiebre espacial que significa la migración (Adams, 2009; Bein, 1990), ya que las historias de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, hacen un fuerte hincapié en el contraste de lo que significa el “aquí y ahora” y la vida en tiempos y lugares pasados. Los estudiantes, a menudo, hacen referencia a los contrastes entre paisajes familiares y extraños, países seguros y peligrosos, sensaciones placenteras o incómodas, y lugares limitantes y liberadores. Los inmigrantes describen sus experiencias como mundos separados, marcados por un momento de asombrosa revelación, subrayando la imposibilidad de

reconciliar sus dos vidas, sus dos mundos, pasado y presente (Adams, 2009) con su respectiva traducción en el aprendizaje de la geografía.

De este modo, pareciera ser que la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, no estarían alcanzando su potencial en las escuelas chilenas y - menos aún - en las aulas interculturales que cada vez, con más frecuencia, vemos en nuestra ciudad, dado que la matriz curricular de esta disciplina, especialmente en América Latina, sigue estando muy apegada a la historia y la geografía nacional, lo que hace que los estudiantes inmigrantes manifiesten un bajo nivel de dominio de los contenidos que tradicionalmente son trabajados en estas áreas, “hay un no saber qué hacer con los conflictos que se generan en la sala y también tiene que ver con no comprender la cultura con la que vienen” (Encargada de la pastoral social, Vicaría Norte, citada en Stefoni, et al, 2009).

Si bien, tal como se ha señalado con anterioridad, el filtro de los datos es presentado principalmente a nivel de estudiantes, la OCDE, tanto en los informes emitidos en el año 2007 como en el año 2012, ha enfatizado en la necesidad de implementar políticas que se focalicen en los centros escolares (y las aulas) con bajo rendimiento, al margen del estatus socioeconómico o el origen del estudiantado. Al tiempo que, se recomienda aplicar estrategias de enseñanza que promuevan mejoras de carácter más universal, de modo de elevar los niveles de aprendizaje y rendimiento académico de todos los estudiantes que conviven en contextos donde se aprecie bajos resultados, como los de las aulas interculturales que hemos descrito. Con ello, no debemos olvidar que, tal como planteara el Center for the Study of Inclusive Education (2005), la escuela es el único espacio de contacto obligatorio entre personas de distintos orígenes y colectivos. Y se reitera continuamente su capacidad integradora ante el debilitamiento de otros espacios relacionales y de socialización, y lo es de forma especial para la población inmigrante.

1.3 Preguntas, objetivos y justificación de la investigación.

Según Stefoni et al (2009), el estudiantado inmigrante no presenta problemas de rendimiento académico muy serios. El hecho de que los inmigrantes hablen el mismo idioma de los nativos, facilita el aprendizaje y, según varios profesores y directivos entrevistados en la investigación recientemente referenciada, muchos de los niños y niñas inmigrantes presentan un alto rendimiento académico, especialmente en áreas como Matemáticas y, Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, estos resultados disminuyen abrumadoramente en subsectores de aprendizaje como Inglés, e Historia y Ciencias Sociales, donde se incluye a la geografía.

A nivel internacional, el interés de la enseñanza de la geografía se ha ido depositando en la adquisición y desarrollo de las habilidades que constituyen lo que se ha dado en llamar “pensamiento geográfico” de los niños, niñas y jóvenes, potenciando avances hacia cada vez mejores niveles de aprendizaje. Para ello, los profesores y profesoras de geografía, deberán trabajar con estrategias que permitan la construcción de conocimiento geográfico a través de la formulación y resolución de problemas geoespaciales, al modo como los propios geógrafos investigan y construyen su conocimiento.

No obstante, aun cuando los teóricos de la geografía (Capel, 1992; Hearvy, 2002, Massey, 1999; Tuan, 2007) y los investigadores de la educación geográfica (Comes, 1999; De Miguel, 2012; Huyn, 2013; Gersmelh y Gersmelh, 2005; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Lee y Bednarz, 2009; Santiago, 2000; Merrenne-Shoumaker, 1999; entre otros), están de acuerdo en que la Geografía escolar debe promover la adquisición y desarrollo del pensamiento geográfico, aun no se observa una clara definición de sus habilidades constitutivas y la investigación sobre su aprendizaje es realmente escasa. En palabras de Lee y Bednarz (2009), si bien existe un acuerdo generalizado acerca de que la finalidad de la enseñanza de la geografía es la promoción del pensamiento geográfico, aún no hay acuerdo sobre su escala y sus dimensiones, sobre la naturaleza de los procesos cognitivos involucrados, sus componentes y, sí existe relación entre los contextos de aprendizaje y, este tipo de pensamiento.

Es en el contexto anteriormente descrito, que nos preguntamos:

- ¿Cómo aprenden geografía las y los estudiantes de educación media en aulas interculturales?
- ¿Cuáles son los niveles que puede alcanzar el aprendizaje geográfico de las y los estudiantes de educación media, en este contexto?
- ¿Cómo se relaciona, el aprendizaje de la geografía con la habilidad de integración de información espacial de las y los estudiantes de educación media en aulas interculturales?
- ¿Cómo se relaciona, el aprendizaje de la geografía de las y los estudiantes de educación media, con las habilidades de análisis territorial, el manejo de fuentes y el uso de la evidencia en aulas interculturales?
- ¿Qué manifestaciones discursivas adquiere el aprendizaje geográfico de las y los estudiantes de educación media en aulas interculturales?

De acuerdo con ello, nuestro principal objetivo es:

- Comprender el aprendizaje de la geografía en estudiantes de educación media en aulas interculturales.

Con lo anterior, esta gran finalidad, ha sido operacionalizada a través de cinco objetivos específicos:

- Caracterizar los distintos niveles de logro que alcanza el aprendizaje geográfico de estudiantes de aulas interculturales, organizándolos en un modelo de progresión.
- Analizar las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y la integración de información geoespacial que evidencian las y los estudiantes de aulas interculturales.
- Analizar las relaciones entre aprendizaje de la geografía y las habilidades de análisis territorial, manejo de fuentes y uso de la evidencia que presentan las y los estudiantes de aulas interculturales.

- Describir las manifestaciones discursivas que adquiere el aprendizaje geográfico del estudiantado en aulas interculturales.

Con lo anterior, resulta relevante precisar que, si bien el estudiantado de origen extranjero es un componente relevante para esta investigación, lo es por su impacto en la definición de las aulas interculturales que brindan el contexto situacional que envuelve el proceso de aprendizaje de la geografía que se constituye como el objeto de estudio de este trabajo.

Con todo, se espera que esta investigación, permita avanzar en la comprensión del aprendizaje geográfico, entendiéndole como un proceso social y culturalmente situado, y por lo tanto, vinculado con el contexto de producción de conocimiento en el que se haya inserto. Además, se aspira a propiciar su entendimiento como forma particular de pensamiento, orientando un trabajo pedagógico que permita la construcción de conocimiento geográfico a través de la formulación y resolución de problemas geoespaciales, al modo como los propios geógrafos investigan y construyen su conocimiento.

Por su parte, se espera también, aportar al campo de la investigación en la didáctica de la geografía otorgando un modelo comprensivo del aprendizaje geográfico, así como de sus dimensiones y vinculaciones, que se pueda constituir como una base para el diseño de propuestas praxiológicas que permitan avanzar hacia un mejor entendimiento de este tipo de aprendizaje, así como a las mejoras que en la enseñanza de la geografía requiere en todos los niveles del sistema educativo. Para esto, será imprescindible - a su vez - avanzar hacia la investigación del discurso geográfico, como una perspectiva indispensable aunque insuficiente, para potenciar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Es sabido que, el conocimiento geográfico siempre ha conservado su carácter ideológico, constituyéndose en un móvil activo para la transmisión de ideas de superioridad racial, cultural o nacional (Harvey, 2007; Lacoste, 1977; Massey, 1981, 2006) y, en la actualidad, cuando asistimos al giro geográfico, derivado de la importancia que adquiere la dimensión geoespacial en un mundo hipermoderno, el pensamiento geográfico debe constituirse como un tipo de razonamiento de acceso popular, capaz de explicar las desigualdades dadas en el proceso de producción de los espacios y visualizando las posibilidades de transformación que los individuos y los grupos sociales tienen. Para enfrentar un acometido de tamaño complejidad, la escuela y el aprendizaje de la geografía adquieren una fundamental importancia, dada la relevancia de la dimensión territorial en las definiciones de desarrollo y justicia social.

De este modo, la tesis que aquí se presenta se vuelve relevante, ya que para alcanzar mayores grados de integración de la población inmigrante y mejores niveles de aprendizaje en las aulas interculturales, no solo se requiere avances económicos y laborales, sino que también se hace necesario potenciar el ámbito educativo y el aprendizaje geográfico, por cuanto en el actual contexto de globalización, el mantenimiento de una cultura cerrada no es viable en un mundo donde las identidades y los espacios son dinámicos y es en el

contexto escolar donde, precisamente, se debe promover el desarrollo de las habilidades que promuevan la comprensión de la sociedad y la participación en ella.

Capítulo 2: La adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico como principal finalidad de la enseñanza de la geografía: A modo de marco teórico.

En el capítulo que se presenta a continuación, se posiciona teóricamente a la investigación aquí expuesta.

Para ello, se discute el sentido del aprendizaje de la geografía y, sus vinculaciones con el concepto de pensamiento geográfico, recogiendo los aportes que desde la teoría de la geografía, así como desde la psicología del aprendizaje, y la didáctica de las ciencias sociales, se han realizado para la constitución del concepto.

Seguidamente, se describe el conjunto de habilidades denominadas “pensamiento geográfico”, las cuales permitirían a las personas, resolver problemas geoespaciales, comprendiendo el funcionamiento de un territorio y, haciéndose conscientes de su acción espacial.

Finalmente y a partir de los dos elementos anteriormente señalados, se propone el modelo de pensamiento geográfico, así como la hipótesis de progresión que se constituyó como la base teórica de este estudio.

2.1 El pensamiento geográfico como modo del quehacer de los geógrafos: Aportes para la definición del aprendizaje de la geografía.

En el caso de la geografía, por mucho tiempo el aprendizaje fue entendido como el manejo de una gran cantidad de información, la que era aprehendida a través de la relación respuesta-refuerzo. Esta forma de entender el aprendizaje geográfico se derivaba de la imbricación entre las teorías organicistas y enciclopedistas de la geografía, que entendían este tipo de conocimiento como un modo de organización de información, y las teorías conductistas de la cognición, o de la mente como contenedor, entendiendo que aprender geografía significaba memorizar conceptos geográficos, generalmente asociados a las características del relieve.

No obstante, en la primera mitad del siglo XX emergieron desde la psicología ambiental y desde la psicología cognitiva (Piaget, 1972, 1973, 1979), propuestas para la definición del aprendizaje de la geografía, que tuvieron - y siguen teniendo - gran importancia en el mundo escolar. Desde estas perspectivas; denominadas estructuralistas, por la relevancia que adquiriría la arquitectura cognitiva en la definición del aprendizaje; el aprendizaje de la geografía fue definido como el mejoramiento de la capacidad, inteligencia o pensamiento espacial (Gadner, 1993; Corballis, 1982; Liben, 2002; Liben, Kasten y Stevenson, 2002), siendo este tipo de aprendizaje, entendido como la capacidad de adquirir y retener asociaciones de las características del ambiente, lo que permite al organismo desenvolverse en el espacio. De este modo, se conceptualizó como un largo proceso que parte en el nacimiento y culmina en la adolescencia, y que se originaría preferentemente, con la actividad sensorio motriz y la capacidad de representación espacial (Kessels, de Haan, Kappelle y Postman, 2001).

Con lo anterior y como parte de la teoría estructuralista, la progresión del aprendizaje espacial se trazó a través de la sucesión de los estadios cognitivos según las diferentes etapas del desarrollo que el sujeto alcanzaba (Piaget e Inhelder, 1956).

Los elementos descritos con anterioridad han sido tremendamente utilizados y valorados en la educación geográfica, por cuanto:

“presentó un primer modelo para explicar el desarrollo de las relaciones espaciales de los individuos, al demostrar que, en la mente infantil, se produce una progresiva diferenciación de las propiedades geométricas del espacio, siguiendo un proceso evolutivo paralelo al crecimiento del sujeto” (Comés, 1998: 171).

Del mismo modo, los postulados de Piaget parecen constituir los fundamentos psicológicos más frecuentes en la construcción de los currículos de geografía en el contexto iberoamericano, ya que, tal como plantean autores como Comés (1998) y Ochaíta y Huertas (1983), las conclusiones de Piaget han servido de referencia a las representaciones gráficas sobre el espacio geográfico construida por los niños y jóvenes. Sin embargo, esta teoría no resulta del todo apropiada para la educación geográfica, por cuanto, al considerar el espacio como un “a priori”, no incluye la significancia de la instrucción, los modelos explicativos y la experiencia de los individuos en el desarrollo del pensamiento.

Tal como señalara Eliot (2002) el pensamiento espacial es natural, no obstante, el pensamiento acerca del espacio, o pensamiento geográfico, es un proceso intelectual, ya que va más allá de la simple información sensorial o de observación. De este modo, es posible afirmar, que el pensamiento espacial corresponde a un proceso innato y evolutivo, tal como los postulados de Piaget lo expusieron, sin embargo, el pensamiento geográfico no se desarrolla de forma natural, sino que responde a procesos intencionados, generalmente derivados de la instrucción o la educación geográfica.

En palabras de Martí (2005), el pensamiento espacial puede considerarse un proceso espontáneo, implícito e, incluso incidental, que no requiere el propósito deliberado de aprender, ni supone una conciencia clara de lo que se está aprendiendo, aunque está ligado a una serie de prácticas que lo configuran y determinan directamente.

Se han utilizado muchos y variados instrumentos para aproximarse al pensamiento espacial. En algunas investigaciones se han utilizado pruebas de manipulación visual (Eliot y Smith, 1983; Newcombe, 2010;), aunque las más frecuentes han sido las pruebas psicométricas para medir las habilidades espaciales (Clements et al, 1997; Dean y Morris, 2003; Hall-Wallace y Mc-Auliffe, 2002); mientras que otros instrumentos han focalizado en el comportamiento espacial (Albert y Golledge, 1999; Battersby, Golledge y Marsh, 2006; Golledge, 1992, 2002; Hegarty, 2002; Kerski, 2000; Lloyd y Manojó, 2003). Con todo, uno de los instrumentos más reconocidos a nivel internacional en estos términos es la prueba de capacidad de pensamiento espacial o STAT (Lee y Bednarz, 2012), el cual - a

través de la evaluación de ocho habilidades - se caracteriza por potenciar los procesos cognitivos espaciales y minimizar los verbales.

A partir de la aplicación del STAT, se ha podido evidenciar que la mayor parte de los estudiantes, tanto de nivel escolar como universitario, tienen un buen nivel de pensamiento espacial, siendo capaces de encontrar lugares, identificar patrones o formas en un mapa, entender orientaciones o desplazarse por las carreteras, a través del uso de mapas siguiendo indicaciones. Sin embargo, la mayor parte de ellos no es capaz de representar información espacial, habilidad que deriva principalmente de la instrucción.

A partir de lo anterior, se comenzó a hacer la distinción entre la inteligencia, capacidad o pensamiento espacial y, lo que empezó a denominarse pensamiento geográfico. Esta distinción resulta fundamental para la geografía escolar, por cuanto, muchas disciplinas inducen a los seres humanos a realizar un trabajo cognitivo de carácter espacial (astronomía, nanotecnología, genética y hasta los deportes), pero no todas ellas están en una dimensión geográfica; la Geografía se caracteriza por trabajar la espacialidad en escala ambiental o contexto geográfico (Golledge 2002; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Montello et al, 1999).

Esta distinción entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico ha contribuido en los últimos años a configurar nuevas finalidades para la educación geográfica. Habiendo diferenciado las capacidades que se desarrollan de forma natural y evolutiva, de aquellas que requieren un trabajo intencionado e instruccional, la geografía escolar de hoy se planea la necesidad de enseñar a pensar el espacio para favorecer el desarrollo de una conciencia social crítica (Albert y Golledge, 1999; Bednarz y Jo, 2011; Benejam, 1998; Comés, 1998; Goodchild y Anselin, 2000; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Golledge y Stivenson, 1997; Huynh y Sharpe, 2013; Lee y Bednarz, 2012).

Según Massey, el pensamiento geográfico (1991) es una comprensión espacio-temporal que se refiere al movimiento y a la comunicación que se da en el espacio, la extensión geográfica de las relaciones y nuestra propia interpretación de la experiencia del espacio, siendo conscientes de los elementos que inciden en dicha experiencia, tales como la posición social, la etnia o el género, ya que

“la forma y el contenido del pensamiento geográfico dependen del contexto social. Las sociedades, las clases, los grupos sociales poseen una sabiduría geográfica específica” (Harvey, 2007: 124).

Por consiguiente, su tarea intelectual es la construcción de un lenguaje común, marcos de referencias e interpretaciones teóricas comunes, donde la geografía tenga una base popular (Harvey, 2007).

En esta misma línea, Soja (1999: 191) advierte, que pensar geográficamente es:

“una manera radicalmente diferente de ver, interpretar y actuar para cambiar la espacialidad de la vida humana a través de un método crítico de formación”.

Así, este autor, plantea que el pensamiento geográfico no es un pensamiento sobre el espacio, sino un pensamiento sobre la producción del espacio, con todo su potencial explicativo. Siendo a su vez, un tipo de pensamiento que:

“recoge, analiza y almacena información sobre la distribución y la organización espacial de aquellas condiciones (tanto de ocurrencia natural como provocadas por el ser humano) que proporciona la base material para la reproducción de la vida social. Al mismo tiempo, promueve la conciencia de que dichas condiciones están sometidas a una continua transformación a través de la acción humana” (Harvey, 2007: 125).

Desde la perspectiva radical de la Geografía, brevemente señalada con anterioridad, se encuentra coincidencia con los postulados socioconstructivos y sociocognitivos del aprendizaje, de modo tal, que siguiendo los postulados de Bereiter y Scardamalia (1996), el aprendizaje de la geografía es concebido como una práctica situada de construcción de conocimiento. Desde nuestra posición, el aprendizaje y la construcción del conocimiento comparten un territorio de intersección, donde el aprendizaje es una forma más de construcción de conocimiento (aprender es conocer) inherente a las prácticas culturales que le dan forma (Collins, 2010; Lave, 1999; Bereiter y Scardamalia, 1996; entre otros).

Esta mirada del aprendizaje enfatiza que:

“el conocimiento debe ser utilizado para resolver problemas del mundo real. El conocimiento es aprendido mediante su uso en una variedad de contextos, promoviendo así una comprensión más profunda del significado de los conceptos y hechos en sí mismos y una rica gama de asociaciones entre ellos y la solución del problema” (Collins, 2010:2).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica el desarrollo y la movilización de habilidades y procesos cognoscitivos en contextos variados, donde aprender significa pensar contextualizadamente.

Así entonces, para el caso de la geografía escolar, podremos decir que el pensamiento geográfico, refiere a la construcción de conocimiento geográfico en un contexto real, en una práctica situada, al modo como lo hacen los expertos en geografía (geógrafos). En palabras de Gersmelh y Gersmelh (2005), el pensamiento geográfico corresponde al conjunto de habilidades que usan los geógrafos para analizar las relaciones espaciales.

De esta manera, este proceso de construcción de conocimiento expresado a través del pensamiento, tal como plantea Dewey (1998), no es una cuestión espontánea, algo debe

provocarlo y evocarlo, debe existir un problema, una dificultad que lo movilice hacia la sugerencia de algún camino, la adopción/construcción de alguna teoría que explique las peculiaridades que permiten aproximarse a la solución de la dificultad, donde el examen y la prueba se vuelven fundamentales para dicho proceso constructivo, ya que permiten revisar y significar la pertinencia y plausibilidad de la teoría (conjetura) planteada.

Desde este punto de vista, el pensamiento geográfico consiste en formar una serie de juicios relacionados de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final. Los juicios realizados no tienen lugar aisladamente, son juicios geográficos, conectados a la solución de un problema territorial, de modo tal, que los juicios trazados deben ser correctos (en un sentido lógico), plausibles y pertinentes, lo cual solo será verificable en el uso de la evidencia como prueba, y en su uso cotidiano.

Investigaciones como las realizadas por Naisch (1982) y la inclusión de geógrafos expertos en la enseñanza de la geografía como Bale, Bednarz, Catling, Fien, Graves, Golledge, Huynh, Jo o Lambert (entre otros) han demostrado sistemáticamente, la relevancia del dominio disciplinar en el aprendizaje de la geografía, al tiempo de relevar la relación con el entorno sociocultural y la instrucción como componentes fundamentales para un adecuado aprendizaje geográfico.

De acuerdo con ello y considerando los aportes de la psicología del pensamiento y del aprendizaje, desde la década de 1990 ha sido aceptado que el desarrollo del pensamiento no es un proceso generalizado ni estándar, sino que requiere tanto del manejo de contenidos como de habilidades específicas para determinadas áreas y que, además, este proceso no es innato ni natural, sino que requiere de intencionalidad y estrategias de tratamiento.

Lo anterior nos permite hablar del pensamiento geográfico (un pensamiento específico), que presenta cualidades que lo hacen distinguible de otros tipos de pensamiento (Golledge, 2002; Golledge Marsh y Battersby, 2008; Huynh, 2013; Lee y Bednarz, 2012).

Gouje, Jekell y Donert (2010), han planteado que el pensamiento geográfico es un conjunto de habilidades, que permite resolver problemas espaciales en un contexto geográfico, utilizando técnicas y métodos de información geográfica, que permiten evaluar y representar información geoespacial, promoviendo su comunicación y la participación ciudadana. Esta definición es concordante con los postulados de Huynh y Sharpe (2013), quienes manifestaron que el pensamiento geográfico es la comprensión de las relaciones espaciales en un contexto geográfico. Por su parte, Brunett, Ferras y Thery (1993) (Citado en Merenne – Shoumaker, 2005) describen al pensamiento geográfico como la capacidad para establecer relaciones lógicas y rigurosas que permiten explicar la distribución de los fenómenos espaciales, representando de variadas formas las interpretaciones logradas.

Con lo anterior, el pensamiento geográfico tiene en su corazón un conjunto de habilidades que, considerando lo que plantean Coll y Valls (1992), corresponderían a la movilización de secuencias de acción cognitiva, dirigidas a la consecución de una meta, o bien, a la

resolución de un problema y, que por su propia naturaleza, no se desarrollan de forma natural ni automática, sino que presentan un desarrollo gradual e intencionado.

Esto nos hace pensar que, para el caso de la geografía, existe un conjunto de habilidades propias, es decir, que solo se pueden desarrollar al tratar temas y resolver problemas espaciales en contexto geográfico. Dicho de otro modo y como sugieren las numerosas investigaciones referenciadas con anterioridad, estas habilidades se traducen en la capacidad de describir y explicar el funcionamiento de un territorio, considerando las dimensiones espaciales de un problema social, así como en la capacidad para resolver problemas espaciales en escala geográfica (Bale, 1999; Bednarz y Jo, 2011; Bein, Hayes y, Jones, 2009; Catling, 1993, 2009a, 2009b; Golledge, Marsh y Battersby, 2011; Jo y Bednarz, 2009; Lee y Bednarz, 2012; Mérenne-Schoumaker, 1999; Walker, 2006).

Lamentablemente, la investigación sobre el aprendizaje geográfico y sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico, es muy reducido aún (Arenas y Salinas, 2011; Bednarz, 1997, 2000; Downs, 2011; Edelson, 2012). Esto significa que, si bien existe un relativo consenso respecto de lo que implica aprender geografía en la actualidad, todavía no existe consenso sobre el contenido (en este caso, tipo de habilidades geográficas) que ese aprendizaje requiere.

Por supuesto, tal como plantean Pozo y Postigo (2002), no se trata de hacer de los niños y jóvenes pequeños geógrafos, sino simplemente trabajar con ellos para desarrollar los procesos mediante los cuales el conocimiento geográfico es construido, ya que, según los postulados teóricos que aquí se trabajan, no es posible diferenciar los procedimientos para hacer geografía de los procedimientos para aprender geografía.

Si bien - como se decía con anterioridad - en el campo de la didáctica de la geografía aún no se observa consenso respecto de cuáles son las habilidades de pensamiento geográfico, los distintos investigadores en esta área han realizado sus propuestas, las que pueden ser clasificadas según distintas tipologías o modelos.

Existe un primer grupo de modelos, denominados espacialistas, los cuales se caracterizan por homologar el pensamiento geográfico al pensamiento espacial, por lo que incluyen habilidades como: orientación, ubicación, delimitación de distancias y áreas, trazado de conexiones, visualización mental de imágenes 3-D a partir de una imagen 2-D, y la representación espacial en distintos formatos (mapas, gráficas, tablas, etc.). Entre estos modelos encontramos las propuestas de: Bednarz y Jo (2011, 2009); Frieria (1995); Golledge (2000); Lee y Bednarz (2012); y Liben, Kasten y Stevenson (2002).

Otra forma de conceptualizar y esquematizar el aprendizaje geográfico es el modelo conexionista, cuyo principal representante es el modelo de aprendizaje geográfico elaborado por Catling (1978, 1989, 1993, 2009a, 2009b). Posicionado en la teoría de los estadios cognitivos de Piaget, este autor plantea que el aprendizaje de la geografía en la escuela debía promover el desarrollo de la comprensión del espacio geográfico y que para que esta comprensión fuera efectiva, los estudiantes debían contar con tres tipos de conceptos de organización geográfica: la localización espacial, la distribución espacial y

las relaciones espaciales. Otros modelos conexionistas son el modelo propuesto por Moreno y Marrón (1996) y Pozo y Postigo (2002).

Por último, encontramos un tercer grupo de modelos sobre el aprendizaje de la geografía, los cuales entienden que aprender geografía significa adquirir un conjunto de habilidades de nominadas “pensamiento geográfico” o pensamiento “geoespacial” y que esto, a su vez, se expresa en el desarrollo de un conjunto de habilidades propias de la disciplina. Los principales referentes de esta posición son los trabajos de Golledge, Marsh y Battersby (2008); Huynh y Sharpe (2013); Merrenne-Shoumaker (1999) y; Sarno (2005).

Así, entonces, dentro de las habilidades de pensamiento geográfico sería imprescindible la capacidad de describir y explicar el funcionamiento de un territorio, considerando las dimensiones espaciales de un evento o problema que afecta a la sociedad. Haber desarrollado este conjunto de habilidades que dan cuerpo al razonamiento geográfico, significaría según Sarno (2005), contar con un repertorio de conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento espacial, los cuales movilizados conjuntamente, permitirían no solo la comprensión del espacio, sino que, a su vez, la resolución de problemas geo-espaciales y el desarrollo de la conciencia espacial.

Figura N° 2
Modelos didácticos de aproximación al aprendizaje de la Geografía

Indicador/Modelo	Espacialista	conexionista	Cognitivista
Definición del aprendizaje de la geografía	Aprender geografía es desarrollar la capacidad espacial	Aprender geografía es comprender el espacio geográfico	Aprender geografía es desarrollar el pensamiento geográfico
Habilidades constitutivas	Orientación Ubicación Estimación de distancias y áreas Establecimiento de conexiones espaciales Visualización mental 3D a partir de imágenes 2 D Representación espacial	Localización espacial Distribución espacial Relaciones espaciales	Repertorio de conceptos espaciales Procesos de razonamiento espacial Herramientas de representación
Autores representativos	Lee y Bednarz (2012), Bednarz y Jo (2011-2009), Liben et al, (2002), Golledge (2000), Frieria (1995)	Catling (2009a, 2009b, 1993, 1989, 1978), Pozo y Postigo (2002), Moreno y Marrón (1996)	Huynh y Sharpe (2013) Golledge, Marsh y Battersby (2008), Sarno (2005) y Merrenne-Shoumaker (1999).

Fuente: Elaboración propia.

Así entonces, y considerando los aportes de Huynh y Sharpe (2013) Golledge, Marsh y Battersby (2008), Sarno (2005) y Merrenne-Shoumaker (1999), en esta investigación se entenderá que **aprender geografía significa adquirir y desarrollar un conjunto de habilidades denominadas “pensamiento geográfico”, las cuales permiten a las personas, resolver problemas espaciales en contexto geográfico (problemas geoespaciales), comprendiendo el funcionamiento de un territorio y siendo conscientes de su acción espacial.**

2.2 Las habilidades de pensamiento geográfico.

Diversos autores, entre los que se pueden mencionar a Golledge, Marsh y Battersby (2008); Merrenne-Shoumaker (1999); Huynh y Sharpe (2013); y Sarno (2005), consideran que el aprendizaje de la geografía implica un conjunto de habilidades propias del trabajo en contexto geográfico. Entre estas habilidades se encontrarían: la comprensión de información geográfica, la formulación de métodos de trabajo propios del análisis geográfico o territorial, y la representación y comunicación de resultados a través de los distintos lenguajes de la geografía, poniendo especial atención en el lenguaje cartográfico. Así, a partir de dichos aportes, y en un ejercicio de cierre semántico, la presente investigación postula, que las habilidades de pensamiento geográfico pueden ser agrupadas en tres dimensiones a las que se han denominado meta-habilidades, dado su carácter global, aglutinador, y heurístico, para enfrentar y resolver un problema geoespacial. Las meta-habilidades definidas para esta investigación son:

- a) integración de información geoespacial
- b) producción del pensamiento geográfico
- c) expresión del pensamiento geográfico.

Así también, cada una de estas meta-habilidades estarían compuestas por habilidades particulares, las cuales serían articuladas por la alfabetización geográfica; vale decir, el proceso por el cual habla, se lee y se escribe geográficamente (Johnson, et al, 2011; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Battersby, Golledge y Marsh, 2006; Golledge, 2002; Golledge, 1992).

Así, la meta-habilidad de Integración de Información Geo-espacial (IIG) englobaría a dos habilidades específicas a saber: la geo-referenciación y la conceptualización geográfica.

Mientras que la Producción de Pensamiento Geográfico (PPG) implicaría habilidades como: la orientación espacial y la localización geográfica, la comprensión del espacio geográfico, el análisis territorial y la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.

Por su parte, la meta-habilidad de Expresión del Pensamiento Geográfico, englobaría habilidades como la representación cartográfica, la lectura y escritura de textos geográficos y la producción de otros dispositivos gráficos.

Cabe señalar que la división del pensamiento geográfico en estos componentes, resulta más bien analítica, facilitando la comprensión de su estructura y funcionamiento, pero esto no quiere decir que dichos componentes se comporten de un modo fractal y aislado, sino que, por el contrario, se encuentran en una interrelación constante y difícilmente separable, más parecida a la de una constitución molar, que a la de una conformación atómica.

Figura N° 3
Propuesta de modelo estructural del pensamiento geográfico como aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Integración de Información Geoespacial: georeferencias y conceptualización geográfica.

Al aprender geografía, las personas necesitan movilizar una cantidad importante de información geoespacial que se expresa en unos determinados conceptos geográficos y en unas geo-referencias, también denominadas referencias espaciales (Mérenne-Schoumaker, 1999). De este modo, si hay algo, en lo que todos los modelos teóricos y didácticos de la geografía coinciden, es en qué, la geografía es una ciencia que se ocupa del dónde, vale decir, una de sus finalidades más primigenia, es la ubicación y localización de los fenómenos geográficos y de los procesos sociales. La geografía, como disciplina científica, pero fundamentalmente como asignatura escolar, se constituye como un discurso georeferenciado, nos dice dónde ocurren las cosas y, nos explica porqué suceden ahí utilizando su particular lenguaje (Dunn, 2011)

a) La Georeferenciación como habilidad del pensamiento geográfico.

Para ubicar los hechos, acontecimientos o problemas, discriminar temas relevantes y establecer vínculos o comparaciones, los estudiantes necesitan lugares y puntos de referencia. Algunos de estos puntos de referencia, a los que en escala geográfica denominaremos, georeferencias, son comunes a todos los estudiantes, mientras que otros,

están determinados por la ubicación de ellos y el tratamiento de los temas espaciales en los medios de comunicación (Merrenne- Shoumaker, 1999)

Siguiendo a Merrenne-Shoumaker (1999, 2004) aquellas geo-referencias comunes a todos los estudiantes y que corresponden a hitos espaciales reconocibles por un grupo culturalmente amplio, se denominan repertorios espaciales, mientras que aquellas georeferencias que están dadas por la ubicación y la historia personal de un sujeto, se denominan recortes espaciales.

Tanto los repertorios como los recortes espaciales, son indispensables para el desarrollo del pensamiento geográfico, por cuanto permiten situar la acción de construcción de conocimiento en un territorio delimitado. Así, entonces, las referencias geoespaciales se encuentran en la base del pensamiento geográfico, constituyendo un eslabón fundamental en el desarrollo de las demás habilidades. Esto, por cuanto

“al ser un símbolo, es una parte que tiene el poder de representar un todo, proyectar un significado o evocar una serie de fenómenos analógica o metafóricamente relacionados los unos con los otros” (Tuan, 2007: 40).

Junto con lo anterior, las referencias geoespaciales tienen la capacidad de otorgar información básica para hacer legible el espacio geográfico que se estudia o analiza, visualizando algunas relaciones directas con otros espacios de influencia. De este modo, se alimentan tanto de la interacción del sujeto con su entorno cercano, cotidiano, así como también, se conforman a la luz de las interacciones que los sujetos desarrollan con lugares remotos a través de los medios de información y comunicación.

Las georeferencias constituyen un ingrediente básico en el proceso de aprender geografía, ya que son muy operativas, de manera que cuando el sujeto actúa, estas estructuras y relaciones mentales se ponen en funcionamiento y guían el proceso de selección de la nueva información y su interpretación. De este modo, las georeferencias, brindan al proceso de construcción de conocimiento, la base contextual y el carácter situado que dicho proceso requiere y que le permite enmarcar, espacialmente, al nivel textual (alfabetización) de este tipo de producción.

Así, entonces, el discurso geográfico se caracterizará por tener determinadas marcas o hitos espaciales que permiten situar espacial y temporalmente el contenido del discurso (Cifuentes, 1989).

De este modo, como parte del pensamiento geográfico, la geo-referenciación o uso de referencias geo-espaciales, progresará según la capacidad mostrada por el sujeto para su movilización, en función del contexto trabajado.

Así, pareciera ser que las geo-referencias de tipo recortes geo-espaciales, resultarían más sencillas que los repertorios. A su vez, la dificultad de los repertorios, estaría incida por

la escala de los mismos, existiendo una correlación entre una menor escala y una menor dificultad del aprendizaje para el estudiantado.

b) La conceptualización geográfica como habilidad de pensamiento geográfico.

Al tiempo que la construcción de conocimiento geográfico requiere unas marcas espaciales (geo-referencias) para promover la adquisición y el desarrollo del pensamiento geográfico, también se requiere una matriz conceptual que sirva como insumo para los procesos de reestructuración del conocimiento, que se constituyen como el corazón del aprendizaje, ya que saber geografía consiste en manejar un discurso conceptualmente organizado (Golledge, 1990, 1992, 2002; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Vanzella, 2005)

Pareciera ser, que cuando se desarrolla el pensamiento geográfico, esto se da por un proceso de reestructuración total del árbol de conocimiento geográfico, el cual está constituido por redes complejas de conceptos. Así, aprender geografía significa, en primer lugar, reestructurar la matriz geográfico conceptual del aprendiz (Golledge, 2002; Golledge y Battersby, 2006; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Pozo, 1998).

El aprendizaje de la geografía, implica una alta demanda en el desarrollo del vocabulario y el manejo de conceptos de los niños y jóvenes, al constituirse como la base para el adecuado desarrollo del análisis de fenómenos y procesos geográficos (Gregg y Carver, 2006; Golledge, 1992, 1999, 2002; Golledge y Battersby, 2006; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Vanzella, 2005), ya que la Geografía como disciplina científica utiliza un lenguaje técnico propio, tanto para nominar, como para significar procesos geoespaciales cotidianos involucrando estrategias de procesamiento analítico, tanto verbal como espacial (Just y Carpenter, 1985; Lee y Bednarz, 2011;).

Muchos niños no aprenden geografía, no porque no entiendan el mundo en el que viven, sino porque tienen dificultades para comprender los conceptos de ese cuerpo teórico y, las relaciones que se dan entre estos conceptos y su materialización (Battersby y Golledge, 2006; Golledge, 1999, 2002; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Jones, Williams y Fleuriot, 2007; Klatzky, Giudice, Golledge y Loomis, 2006). Además, para que los niños y niñas aumenten su vocabulario geográfico y conceptualicen, se necesita trabajar diversas estrategias de trabajo que el profesorado no suele incluir en sus actividades de enseñanza (Gregg y Carver, 2006).

Se ha observado, que en el caso de la geografía, al igual como ocurre en el área de ciencias naturales (Candela, 1999), muchos niños y niñas pequeños utilizan datos sensoriales para referirse a aspectos conceptuales asociados a la geografía física, pero esto también es observable en estudiantes universitarios con una baja preparación geográfica (Ramos, Praia, Marqués y Gama, 2001), así entonces, pareciera ser, que cuando las y los niños no encuentran el referente técnico-disciplinar, vuelven a lo perceptual para aproximarse a la comprensión de los fenómenos geo-espaciales que enfrentan en su vida cotidiana.

Además, la habilidad de conceptualización resultaría difícil, ya que requiere un largo proceso de trabajo pedagógico intencionado, por cuanto los niños pasan de conocer una palabra a utilizarla adecuadamente en contextos geográficos diversos y - a través de su uso permanente - los niños comprenden en plenitud su significado (Beck, Perfetti y Mckeown, 1982).

Sin embargo, se ha evidenciado que, no todos los conceptos geográficos tienen equivalente dificultad. Según la propuesta de Golledge, el pensamiento geográfico se puede activar, proporcionando un entorno de aprendizaje basado en problemas, que se encuentre bien estructurado conceptualmente. Para ello, se propone una progresión del aprendizaje de la geografía, en función de la dificultad conceptual. Esta propuesta trabaja con cinco niveles de progresión, desde los conceptos más sencillos a los más complejos: conceptos base o *primitivas*, conceptos fáciles, conceptos difíciles, conceptos complicados y conceptos complejos (Battersby y Golledge, 2006; Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, 1999, 2002; Golledge, Marsh y Battersby, 2008).

En el ámbito internacional, se ha evidenciado que, los estudiantes españoles al terminar la primaria tienen un alto dominio de conceptos geográficos sencillos como, latitud/longitud o paralelo y meridiano, etc. Presentan un dominio menor de conceptos más difíciles referidos a la geografía agraria, de la población y geografía urbana, el clima o la geomorfología; y evidencian un dominio escaso de conceptos complejos como las actividades económicas o la segregación socioespacial (García y Lara, 2009).

Aparentemente, el nivel de dificultad para aprender los conceptos geográficos, radica en la experiencia a través de la cual ellos son utilizados. Según la investigación de Muñoz y Cubillos (2010) para el contexto español, los conceptos más fáciles de lograr son aquellas nociones cerradas de uno o dos términos y que se relacionan directamente con su experiencia familiar. Mientras que los conceptos difíciles son aquellos que derivan de experiencias indirectas, generalmente trabajadas en el aula. Y aquellos conceptos que resultan muy difíciles para el estudiantado, son los que no provienen de la experiencia, sino que se constituyen como núcleos centrales de teorías con un alto grado de abstracción (Zwann, 2004). Estos resultados son coincidentes con lo planteado en el mundo anglosajón (Battersby y Golledge, 2006; Fleuriot, 2007; Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, Marsh y Battersby, 2008).

Pareciera ser que, uno de los principales problemas para el aprendizaje conceptual en geografía es que los niños, niñas y jóvenes no usan los conceptos aprendidos en la escuela en su vida cotidiana (Cardak, 2009; Fernandez y Ferrer, et al, 2008) y de hacerlo, tienen ideas previas relativas a los procesos geográficos que resultan erróneas (De Miguel, Lado, Martínez, Leal y García, 2009; Golledge, Marsh y Battersby, 2008)

El origen del problema parece ser variado; la mala calidad de las preguntas incluidas en los libros de texto (Jo y Bednarz, 2009, 2012), el mal uso de los libros de texto (Pozo y Gomez, 1998; Silva y Compiani, 2006) y la escasa formación geográfica del profesorado

(Barrat, 1996; Martín, 1988) son condiciones altamente explicativas de las dificultades de conceptualización de los estudiantes.

Frente a ello, un claro ejemplo es que un gran número de los profesores ingleses tienen poco dominio geográfico. La mayor parte de ellos conceptualiza a la geografía desde lo que aprendió en la escuela y no cree que las geografías personales tengan un beneficio en el aprendizaje, aunque su propio conocimiento deriva de su geografía personal (Barrat, 1996; Calderhead y Shorrocks, 1997). Inclusive, estudiantes de pedagogía básica o primaria, al realizar su práctica en el área de geografía, vuelven a las ideas que tenían antes de realizar los cursos geográficos, en vez de poner en práctica las ideas que han adquirido en su formación profesional (Martín, 1988).

Sin embargo, cuando se utilizan las estrategias adecuadas, los niños son capaces de hacer conceptualizaciones de alta complejidad (Battersby y Golledge, 2006; Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Jones, Williams y Fleuriot, 2007). De esta manera, por ejemplo, los niños y niñas italianas y españolas de sexto grado, llegan a ser capaces de comprender el concepto de uso del territorio y el de uso de suelo y, además, pueden manejar un concepto o un sistema de conceptos geográficos que posibilita la construcción teórica (Cazetta, 2003), de modo tal, que los estudiantes que son capaces de evaluar procesos o fenómenos geográficos, lo demuestran emitiendo juicios y utilizando un lenguaje basado en la argumentación (Greg y Carver, 2006).

Los niveles de conocimiento geográfico cambian dramáticamente cuando a las personas se les enseña a observar el mundo a través de los principios básicos de la geografía. Esto implica que la geografía tiene un idioma y la base de ese conocimiento no es casual, fácilmente accesible o acumulativa en términos ingenuos. Más bien, es un cuerpo rico y estructurado de conceptos, que se basan en los modos específicos de razonamiento que normalmente tienen que ser enseñados (Golledge, 2002).

El desarrollo conceptual esto es, el tránsito de un lenguaje vulgar, que moviliza aspectos conceptuales provenientes de los datos sensoriales a un lenguaje geográfico, debe ser intencionado y la única forma de asegurar su logro, es a través de estrategias de trabajo que promuevan la conceptualización (Gregg y Carver, 200; Jones, Williams y Fleuriot, 2007; Ramos, Praia, Marqués y Gama, 2001).

De este modo, las geo-referencias y los conceptos geográficos, se imbricarían a través de una gran meta-habilidad de IIG, que permitiría a su vez, avanzar hacia un nivel productivo del pensamiento geográfico.

2.2.2 La Producción del Aprendizaje Geográfico: Las cuatro grandes habilidades del pensamiento geográfico.

Según el modelo propuesto, una vez que se ha geo-referenciado, al tiempo que las y los estudiantes se han aproximado al dominio conceptual de la geografía y del contenido disciplinar en tratamiento, se inicia la fase productiva del pensamiento geográfico. La

denominamos meta-habilidad, en el sentido de que a través de ella interactúan habilidades complejas que permiten-en su interacción-resolver los problemas geo-espaciales planteados.

Desde la hipótesis teórica que aquí se establece, esta metahabilidad estaría compuesta por cuatro habilidades, a saber:

- a) Orientación espacial y localización geográfica
- b) Comprensión del espacio geográfico
- c) Análisis territorial
- d) Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico

Estas cuatro habilidades se desarrollarían de manera autónoma, según los niveles de IIG provenientes de la primera etapa del proceso.

Se ha decidido trabajar con esta categorización de habilidades, puesto que incluye los elementos que la mayor parte de las propuestas con las cuales esta tesis se condice incluyen, pero desde nuestra hipótesis, formulamos una progresión de dichas habilidades en la trayectoria escolar chilena que se relaciona más directamente con los componentes curriculares nacionales. Del mismo modo, las habilidades, aunque interrelacionadas entre sí, han sido conceptualizadas de un modo excluyente, facilitando las dimensiones operativas de esta investigación.

a) Orientación espacial y localización geográfica.

A pesar de que, junto a la representación cartográfica, la orientación y la localización son consideradas por esencia habilidades del dominio de la geografía (Bale, 1999; Benejam, 1998; Bein, Hayes y, Jones, 2009; Domínguez, 1994; Dunn, 2009, 2011; Gersmelh y Gersmelh, 2005; Huynh y Sharpe 2013; Jo y Bednarz, 2011, 2009; Lee y Bednarz, 2012; Mérenne-Schoumaker, 1999; Trepát y Comes, 2000; Walker, 2006; Souto, 1999)

Las investigaciones sobre el aprendizaje de este tipo de habilidades es bastante escasa, aun cuando su desarrollo reviste importancia no solo para el aprendizaje de la geografía, sino que también para el aprendizaje de la historia y otras disciplinas asociadas a las ciencias sociales.

Esta habilidad del pensamiento geográfico, es la que permite situar los fenómenos y los hechos en el espacio y, a partir de ahí, comenzar la indagación, lo que se constituye como un primer nivel de análisis para llegar al desarrollo de este tipo de pensamiento (García y Jiménez, 2006).

La orientación espacial es la capacidad de situar un espacio, lugar o un punto con respecto a otros, a través del uso de categorías de posición relativas, las que pueden estar referidas al esquema corporal del observador, como la lateralidad, la profundidad y la anterioridad, o

bien, pueden estar referidas al objeto, como la cardinalidad, la insolación, la cercanía al mar, etc. (Comés, 2006; García y Jiménez, 2006).

Por su parte, la localización geográfica es la capacidad para ubicar un punto, trazar trayectorias o definir áreas en un espacio determinado y delimitado a través del uso de coordenadas, como las coordenadas geográficas o las coordenadas UTM.

Ciertamente, al movilizar la habilidad de localización, se trabaja con conceptos como distancia, superficie, modalidad, entre otros (García y Jiménez, 2006). De este modo, en geografía no se trata de la localización en sí misma, sino como un paso inicial en la construcción de un conocimiento geográfico situado (Arenas y Salinas, 2011; Dunn, 2011; Garrido, 2005).

Si bien el desarrollo cognitivo juega un papel muy importante en el nivel de logro de esta habilidad del pensamiento geográfico, la instrucción también juega un rol sustancial (Catling, 2001a, 2001b; Dunn, 2011; Vanzella, 2005), ya que si el trabajo no está intencionado, el desarrollo del sistema de coordenadas es tardío y la orientación a través de la cardinalidad se hace extremadamente difícil, lo que lleva a las personas a utilizar de forma excesiva las categorías de posición relativa que se utilizan de forma coloquial (Lash, 2004; Poraní, 2000; Rangel y García, 2000).

Además, las sociedades más industrializadas asisten la orientación espontánea de las personas a través de códigos simbólicos convencionales, como: los mapas topológicos de la red de metro, los mapas de la ciudad, la rotulación de las carreteras, etc. (Comés, 1998)

No obstante, la investigación en este sentido ha estado teñida por las perspectivas estructuralistas del aprendizaje geográfico, por lo que la comunidad científica ha estimado prácticamente innecesaria su investigación, así como el estudio de sus vinculaciones con el enseñanza de la disciplina.

A pesar de que la orientación espacial y la localización geográfica se encuentran íntimamente relacionadas con la capacidad espacial de las personas, la mayor parte del estudiantado tiene dificultades en su movilización.

No obstante lo anterior, la investigación sobre la orientación espacial y localización geográfica ha mostrado que, la mayor parte del estudiantado no logra localizar topónimos de relevancia para la comprensión del entorno local y nacional, lo que se ve aún más dificultado en la localización de topónimos de carácter histórico, como el Imperio Austro Húngaro o la URSS (Cazetta, 2003).

En el contexto inglés, al finalizar la educación primaria, solo un tercio del estudiantado es capaz de localizar lugares (Catling, 2001a, 2001b), lo que es coincidente con lo observado en Venezuela, donde los estudiantes, al terminar su educación secundaria, no tienen un buen manejo de la orientación en el espacio; la mayoría de los estudiantes utiliza categorías

de posición relativa y se encuentran en un estadio de relaciones topológicas (Rangel y García, 2000).

En esta misma dirección, en el año 2002, National Geographic realizó un estudio entre jóvenes universitarios de nueve países diferentes, evaluando el conocimiento de nombres de países, geografía actual y representación cartográfica. Si bien ningún país respondió a la perfección, las puntuaciones más altas las obtuvieron Suecia, Alemania e Italia, con un logro del 70%, mientras que los peores resultados los obtuvieron Estados Unidos y México (Jennings, 2012). Estos resultados se consolidan con la investigación realizada por Lash (2004), con más de 700 estudiantes del último grado de la educación secundaria de los Estados Unidos, quien a partir de la aplicación de un test estandarizado, mostró que un 11% de los jóvenes no fue capaz de localizar a los Estados Unidos en el mapa, cifra que aumenta a un 65% cuando lo que debían localizar era Francia y a un 69% cuando debían localizar el Reino Unido.

Del mismo modo, la investigación realizada por Trygestad (1997) reportó que, el 96% de los estudiantes es capaz de localizar lugares de su localidad, el 80% del entorno cercano y el 82% de su región, mas sólo el 49% logró trazar o reconocer trayectorias y sólo un 44% pudo analizar o realizar interacciones de carácter geográfico.

De acuerdo a estos resultados, pareciera existir un nivel creciente de dificultad, que tendría que ver tanto con la cercanía de los puntos de referencia y el ejercicio intelectual que debe hacerse con estos puntos. Así por ejemplo, la localización de puntos, sería más fácil que el trazado de trayectorias y este a su vez, sería un ejercicio más sencillo que la definición de áreas.

Conjuntamente, estas actividades, se verían dificultadas o facilitadas, si la localización tiene que hacerse utilizando puntos de referencia conocidos o desconocidos, resultando estos últimos de mayor complejidad para el estudiantado.

No obstante lo anterior, como se ha dicho recientemente, la geografía es una disciplina espacializada, por lo que no tendría sentido, si se le despojara de la habilidad de orientación espacial y localización geográfica. Por ello, el mayor desafío no se encuentra en su inclusión curricular o como objetivo del aprendizaje, sino en las propuestas didácticas que se elaboran para su producción.

b) Comprensión del espacio geográfico.

Según Dewey (1998[1935]) la comprensión es la capacidad de dotar de significado, de tal modo que los hechos y acontecimientos adquieren sentido. Aprender el significado de un hecho, acontecimiento o situación, es contemplarlo en sus relaciones con otras cosas, observar cómo opera o funciona, qué consecuencias siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele. De esta manera, la comprensión significa, pero significa a partir de las interrelaciones que los hechos, procesos y situaciones denotan.

En el caso de la geografía, ya desde Humboldt se acepta la idea de que esta disciplina no estudia elementos aislados sino en combinación con otros elementos de igual o distinta naturaleza, a la cual se le denomina proceso geográfico. Estos procesos o fenómenos geográficos se pueden hallar en distintas escalas y han sido construidos históricamente, lo que los singulariza en el tiempo y en el espacio (Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Higuera, 2003; Golledge, 2002).

Considerando lo anterior, así como lo planteado por el Mineduc (2010b), en esta investigación se entiende la comprensión del espacio geográfico como la significación de la dinámica espacial de un territorio determinado, integrando diversas variables naturales, sociales, económicas, políticas y culturales, en un marco espacial y temporal determinado.

Ahora bien, es importante destacar que los procesos geográficos no existen en sí, sino que son construidos y delimitados por el investigador (geógrafo); si bien es indivisible, su composición temática y su delimitación histórica y territorial, depende de cómo lo percibe el geógrafo en función de sus centros de interés, así como de las escalas que maneja. De esta manera, la espacialidad y la historicidad son atributos fundamentales que explican el origen, naturaleza y desarrollo de los procesos geográficos, así como la razón de que estos sean relativos y no absolutos. Además, a diferencia de lo que sucede con los hechos científicos, en los hechos geográficos es altamente probable que lo observado aquí y ahora, difiera consustancialmente con lo observado allí o luego, por lo que la variabilidad es otra de las propiedades inherentes a la capacidad de comprensión (Higuera, 2003).

En el ámbito escolar chileno, la habilidad de comprensión del espacio geográfico, explicitada en el marco curricular, progresa desde una visión geográfica general de la Tierra y de la identificación de relaciones simples entre elementos geográficos, hacia un conocimiento más detallado y sistémico del planeta y un entendimiento de la interrelación entre diversas variables en la configuración del espacio geográfico” (Mineduc, 2010: 6); vale decir, los niveles más básicos de esta dimensión son las que consideran solo una dimensión en el análisis y explicación de las particularidades del espacio geográfico, mientras que los niveles más avanzados presentan perspectivas multidimensionales realizando relaciones entre sistemas espaciales (Gersmelh y Gersmelh, 2005; García, 2003; Capel, 1999).

Así, entonces, pareciera haber un gradiente de complejidad de la comprensión del espacio geográfico; desde una concepción sincrética y armónica del medio, hasta una concepción analítica y descriptiva, hasta llegar a ciertos esfuerzos de una visión sistémica y compleja, lo que añade dificultad al agregar la dimensión temporal del territorio (Battersby y Golledge, 2008; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Jones, Williams y Fleuriot, 2007; Klatzky, Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, 2002; Capel, 1999; García, 1999; Golledge, 1999).

De acuerdo con lo anterior, para el caso de esta investigación, se postula que, tal como se puede observar en la figura N° 3, la comprensión del espacio geográfico progresaría desde una significación continua y unidimensional del espacio geográfico, en su nivel de

desarrollo básico, hacia una significación discreta y multidimensional del mismo en su nivel más avanzado.

Desde los aportes de la teoría geográfica (Higuera, 2003; Capel, 1992), en el modelo que aquí se propone como hipótesis, se plantea que existen tres niveles de progresión en la habilidad de comprensión del espacio geográfico: identificación, yuxtaposición e interacción.

En el caso de la identificación, el nivel comprensivo sería mínimo, ya que solo se identificarían materiales que inciden en el proceso geográfico, pero sin dar cuenta de cómo estas variables se interrelacionan e interactúan en un marco temporal y espacial específico para ese determinado hecho o situación. Tal como plantea Higuera (2003) el análisis de uno o más elementos aislados, aunque sea excepcional, carece de sentido para la geografía, si no se establece un tipo de relación entre ese elemento y otros, si no forma parte de una combinación geográfica.

Por su parte, la yuxtaposición o la sumatoria de las variables tampoco es suficiente, ya que la geografía no es una aglomeración de piezas procedentes, sino que integra esas piezas acomodándolas a su peculiar punto de vista.

De tal modo que, cuando la comprensión geográfica se ha logrado, se llega a evidenciar cómo los distintos componentes (variables) del fenómeno geográfico (materiales e inmateriales) se relacionan e interactúan entre sí, permitiendo que el conjunto resultante pueda percibirse como una totalidad. Así, el fenómeno geográfico no se explica únicamente por la suma de sus partes, sino, sobre todo, por la naturaleza de las relaciones que se establecen entre las partes y el todo al que pertenecen (Higuera, 2003), evidenciando su condición como proceso y producto histórico.

c) Análisis territorial.

De la investigación sobre el aprendizaje geográfico, una de las áreas menos abordadas es la investigación sobre el desarrollo de las habilidades de análisis territorial. Si el conocimiento sobre el aprendizaje geográfico es escaso, lo que sabemos sobre la capacidad de los niños y jóvenes para aproximarse constructivamente al territorio, es prácticamente inexistente.

Dentro de los escasos hallazgos de la investigación, en este sentido, podemos mencionar que las preguntas de investigación que se hacen los niños son similares a las preguntas que se hicieron los geógrafos en su momento de investigar (Gohace, 1995), lo que resulta de tremenda importancia, ya que tal como señala Scoffham (2010), la efectividad de las habilidades de indagación e investigación geográfica dependerá de la calidad de las preguntas formuladas.

El análisis territorial corresponde:

“al modo de estudiar los procesos geográficos” (Higueras, 2003: 21).

Esto quiere decir, que el análisis territorial, corresponde a aquel proceso investigativo mediante el cual se construye el conocimiento geográfico, a través de la resolución de un problema determinado (Merrenne-Shoumaker, 1999; Sarno, 2005), haciendo uso de las múltiples posibilidades metodológicas de la geografía (Arenas y Salinas, 2011).

Esta secuencia implica: adquirir o construir información, analizarla e interpretarla, tomar decisiones y comunicar resultados (Konecny y Stanek, 2010; OFSTED, 2008), utilizando el conjunto de herramientas y métodos que la geografía como disciplina científica ha desarrollado para las identificaciones de patrones geográficos (Rodríguez-Silveira, 2013).

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación (2010) ha definido esta habilidad como la capacidad de:

“observación e interpretación del espacio geográfico directamente o a través de distintas fuentes de información, aplicando categorías geográficas cada vez más complejas, para analizar problemas geográficos relevantes, formulando hipótesis sobre sus causas y su impacto territorial” (Mineduc, 2010: 6).

Con ello, se ha puesto especial énfasis en su desarrollo, al plantear que se debe potenciar la aplicación de las habilidades de investigación con fuentes adecuadas y herramientas de trabajo especializadas.

Así, una indagación efectiva en geografía, implica la capacidad de hacer preguntas y responder porqué las cosas están donde están y cómo han llegado a ser así, esto llevaría a las y los estudiantes a conectar los procesos de preguntar y responder (Semple, 2001). Sin embargo, el análisis territorial no es sólo el conjunto de herramientas que permite a los estudiantes resolver problemas geográficos, sino que también incluye el proceso por el cual se aprende a evaluar la evidencia geográfica, siendo en esencia un continuo proceso de evaluación y reconstrucción de conocimiento científico disciplinar (Jiménez, 2010).

Los teóricos de la geografía (Higueras, 2003; Merrene Shoumaker, 1999; Sarno, 2005) han planteado que el análisis territorial cuenta con tres etapas básicas a saber:

- i) problematización y recopilación de datos
- ii) modelización a partir de la organización de la información y el análisis e interpretación de los datos
- iii) la comunicación de resultados a través de un discurso que suele ser descriptivo y argumentativo (Martin, 1996).

Lo cual, en la vertiente didáctica de la geografía, ha sido entendido como tres niveles de análisis distintos (Cañas, Martín y Nieda, 2007; Jiménez, 2010; Jiménez, Bravo y Puig, 2009).

Así entonces, en el proceso de aprendizaje de la geografía y/o construcción de conocimiento geográfico, una de las primeras tareas que se deben desarrollar las y los aprendices al realizar un análisis territorial, es problematizar la realidad social desde una perspectiva geoespacial. Esto implica identificar las dimensiones geo-espaciales de una problemática social, lo que también se puede traducir, en la capacidad para elaborar problemas desde la geografía, así como, en discriminar aquellos datos que tienen o no un carácter geo-espacial. Desde esta perspectiva, la problematización se vincula fuertemente con el trabajo con fuentes (directas o secundarias), ya que da cuenta de la extracción de las dimensiones geo-espaciales del problema.

Dependiendo del problema a resolver, del contexto de resolución, y de las fuentes disponibles en dicho contexto, el sujeto construye o moviliza, consciente o inconscientemente, un modelo teórico de resolución del problema geo-espacial. Estos modelos pueden ser modelos teóricos, formulados con anterioridad en el dominio de la geografía, o bien, pueden ser modelos intuitivos, contruidos por el sujeto que está tratando de resolver el problema.

El tipo de modelo que se utiliza, tal como señala Pozo (2008), incide directamente en el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta habilidad, al tiempo que está fuertemente condicionado por la IIG que se ha realizado. Así, se puede utilizar un modelo ingenuo, en el cual, el espacio geográfico es interpretado tal y como puede verse (dimensión material) o bien, se puede utilizar un modelo interpretativo en el cual se confía en el aporte de la geografía para conocer las dimensiones del espacio geográfico y, por lo tanto, para responder el problema geo-espacial. Por último, a través del análisis territorial, también se puede observar un modelo constructivo, en el cual se evidencia que el espacio geográfico es una construcción, que nos provee de estrategias de comprensión de la realidad, pero que no son parte de la materialidad.

Cuando las y los estudiantes, resuelven problemas geo-espaciales a la luz del modelo ingenuo, suelen describir los procesos en función de las propiedades y cambios observables del mismo, mientras que cuando de utiliza un modelo interpretativo, se avanza en la construcción de una causalidad, para en el nivel más avanzado, llegar a establecer las interacciones que, aunque imperceptibles, explican el proceso geográfico en cuestión.

A su vez, el modelo que se movilice para resolver los problemas geo-espaciales, se encuentra condicionado por los mecanismos a partir de los cuales se utilizan las fuentes de información, y la capacidad argumentativa que se logre desarrollar, en el entendido que argumentar es persuadir a través del uso de evidencias como pruebas de fiabilidad del modelo utilizado.

De este modo, tal como se puede observar en la figura N° 4, el análisis territorial, se constituye como el motor del proceso de aprender a pensar geográficamente, ya que sin este proceso, es imposible la construcción de conocimiento geográfico. Así también, dicha habilidad, se constituye a través de ondulaciones que se mueven en múltiples direcciones, según la funcionalidad que se le otorgue a la resolución del problema geográfico y, el contexto en el que este tipo de conocimiento es producido.

Figura N° 4

Movimientos ondulatorios habilidad de análisis territorial



Fuente: Elaboración propia en base a Jiménez, Bravo y Puig (2009)

Como se ha mencionado con anterioridad, para el desarrollo de la habilidad de análisis territorial y, con ello, para el proceso de producción del pensamiento geográfico, al igual como sucede con las otras ciencias sociales, el trabajo con fuentes diversas de información se torna insoslayable.

En el caso de la geografía, las fuentes de información se pueden clasificar en tres tipologías distintas, las cuales se utilizarán en función del proceso geográfico trabajado y los objetivos de la investigación (Higueras, 2003).

Encontramos las fuentes de información territorial directa, vinculadas a la observación directa que se realiza sobre el terreno; es lo que en geografía se denomina trabajo de campo.

Un segundo grupo de fuentes importantes para el análisis territorial son las fuentes de información territorial indirecta o instrumental, donde la geografía se vale de dispositivos y

técnicas de observación indirecta para trabajar unidades espaciales remotas. Entre las más frecuentes podemos mencionar las fotografías aéreas y los datos provenientes desde la teledetección.

Y, por último, en tanto la geografía es una ciencia social, son imprescindibles para la investigación geográfica y el análisis territorial, las fuentes de información documental. Estas fuentes pueden ser estadísticas y narrativas y, a su vez, pueden ser primarias o secundarias. Junto con lo anterior y siguiendo lo planteado por Wineburg (1991), las fuentes de información pueden ser de carácter inferencial o de carácter analítico, donde las primeras son aquellas que contextualizan y describen a los fenómenos, mientras que las segundas, son las que proveen de explicaciones y motivaciones para la ocurrencia de dichos fenómenos.

d) Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.

Actualmente, la geografía académica es llamada a tomar posición frente a los problemas sociales y medioambientales que la hipermodernización de algunos territorios está generando a escala planetaria. Sin embargo, para tomar posición frente a esta situación, no basta con la individualización de las interrelaciones (Araya, 2006) ni con un adecuado nivel de comprensión geográfica, sino que se hace urgente que esta comprensión vaya acompañada de la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, por cuanto, el interés por el medio ambiente y el desarrollo sostenible, constituye un proceso que está transformando el estudio del territorio hacia un enfoque más sistémico (Albet y Benejam, 2000; Durán, 1999; Durán, Dagarre y Lara, 1996; Gurevich, Blanco, Fernández y Tobío, 1998; Graves, 1997; Rodríguez, 2000; Xouto, 1998)

Según el Mineduc (2010) la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, se refiere:

“al desarrollo de actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habitan [los estudiantes] a escala local y global, comprendiendo su rol en la sustentabilidad ambiental y en la valoración de los lugares de pertenencia” (Mineduc, 2010: 6).

Con lo anterior, la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, desde esta investigación, es comprendida como la capacidad cognoscitiva para emitir juicios sobre las acciones propias y ajenas, individuales y sociales, que se desarrollan en la interacción espacial y su consideración en la toma de decisiones necesarias para la participación social. Esta habilidad es fundamental en el aprendizaje de la geografía, por cuanto permite al sujeto, ser consciente de su acción en el mundo y relacionarse armónicamente con él (Araya, 2006).

La habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico es una de las más complejas de movilizar, ya que se asocia directamente a las actitudes que manifiestan las personas con el entorno cercano o lejano. Ello implica la valoración de las interacciones

que los seres humanos emprenden con el entorno, así como la emisión de juicios respecto a las acciones que cada uno, o los miembros de la comunidad, desarrollan con su medio. A su vez, la habilidad de valoración y actuación responsable del espacio geográfico, reviste una importancia fundamental en los procesos de aprendizaje de la ciudadanía, especialmente con los cada vez más crecientes niveles de diversidad e interculturalidad del mundo contemporáneo. Ya que según los resultados de la investigación internacional, pareciera ser que la enseñanza de la geografía es la promotora de actitudes poco deseables para un/una joven que deberá desenvolverse con éxito en la era de la globalización.

De ese modo, por ejemplo, las investigaciones han mostrado cómo la distancia física y cultural, así como las formas en que los medios de comunicación representan lugares remotos, inciden en la representación y significación que los niños y jóvenes hacen del espacio geográfico. Al tiempo que los medios de comunicación suelen reforzar el etnocentrismo y la concepción diferenciada entre el nosotros y el ellos (Kavayaski, 1999; Kong, 2013; Lee, 1997; Mc-Connell, 1997; O'Brien, 2007; Trifonoff, 1999; Whalley, Saunders y Lewis, 2011; entre otros).

Este tipo de investigaciones, ha evidenciado que los mapas mentales que los niños y niñas poseen del mundo, suelen ser estereotipados y etnocéntricos. Así, un test de asociación de palabras realizados con estudiantes de entre 8 y 9 años de edad en Inglaterra, reveló que las respuestas más frecuentes para citar a África eran leones, calor, serpientes, elefantes, árboles y tigres. Los niños no hicieron mención a palabras como pobreza, explotación, racismo, ciudades o segregación racial (Storm, 1984).

Así, por ejemplo, los estudiantes norteamericanos manifiestan la superioridad de los Estados Unidos sobre el resto del mundo, argumentando que esto les permitía intervenir las condiciones de vida de otras naciones, especialmente de aquellas culturas que resultaban más exóticas (Scott, 1999). Dichos resultados se corresponden con los obtenidos en la investigación latinoamericana, donde las investigaciones realizadas por Santiago (1999) en Venezuela, permitieron concluir que los estudiantes relacionan la geografía con las ciencias naturales, dados los procesos físicos que incorpora, el estudio del relieve y la cartografía. Así mismo, los estudiantes venezolanos suelen caracterizar a la geografía escolar como un saber descriptivo y de poca utilidad para la vida cotidiana, en la que hay que tener una gran capacidad de memorización para recordar los detalles poco significativos que los profesores suelen considerar en sus evaluaciones.

A pesar de ello y, siguiendo los lineamientos curriculares actuales a nivel internacional, podemos decir que esta habilidad progresa desde la manifestación del interés por proteger el entorno que habita a distintas escalas, hasta llegar, en su nivel más avanzado, a la emisión de juicios sobre problemas geo-espaciales y la proyección de acciones para disminuir su impacto.

Así entonces, cada una de estas habilidades que han sido descritas con anterioridad, se desarrolla en función de la IIG, y los procesos de instrucción o enseñanza de la geografía, integrándose e interactuando en habilidades más complejas y aglutinadoras, que a su vez, se conjugaran para dar forma al pensamiento geográfico, el cual, al producirse en el lenguaje, como se ha visto en la habilidad de análisis territorial, es susceptible de ser

evidenciado y analizado a través de diversos registros y sus distintos mecanismos de expresión.

2.2.3 Expresión del pensamiento geográfico: La importancia de la alfabetización geográfica para el aprendizaje de la disciplina.

El concepto de alfabetización geográfica se viene utilizando desde fines de la década de 1970, especialmente en el contexto anglosajón (Geographic Literacy), como una forma de otorgar sentido al conocimiento geográfico en la vida cotidiana, de modo que, cuando una persona ha sido capaz de utilizar conceptos o procedimientos provenientes de la geografía para resolver o interpretar problemas geo-espaciales; como: la prolongación de los períodos de sequía en ciertas zonas del planeta, los deshielos vertiginosos de los polos, la elección de un lugar de residencia, o bien, el trazado de una ruta de viaje eficiente; se ha dicho que esta persona se encuentra alfabetizada geográficamente (Bennett, 1997; Saarinen y MacCabe, 1995).

No obstante, en el marco de esta tesis, el concepto de alfabetización geográfica es entendido de una forma diferente, en tanto, se plantea que la resolución de problemas geo-espaciales requiere de la movilización de un conjunto de habilidades que incluyen a la alfabetización geográfica, pero que no se reducen a ella.

En esta investigación, la alfabetización geográfica se trabaja en el entendido que las disciplinas se constituyen como una nueva cultura escrita (Ricci, 2007), por lo que aprender una determinada disciplina, ya sea en el nivel escolar, como en el nivel universitario, implica introducirse en esta cultura y, por lo tanto, dominar la lectura, la escritura y el habla académica, tanto en su dimensión lingüística, como en su dimensión disciplinar. A este proceso de introducción y de apropiación cultural, es lo que denominaremos alfabetización geográfica.

Así, la alfabetización geográfica, correspondería a un tipo de alfabetización de dominio, que implica al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de la disciplina, así como en las actividades de construcción de conocimiento geográfico, apuntando a las prácticas propias del pensamiento y el lenguaje que la geografía requiere y, que permiten que las y los estudiantes se incorporen progresivamente a la comunidad científica de la geografía (Johnson, et al, 2011; Carlino, 2002).

Tal como plantean Bereiter y Scardamalia (1987), tradicionalmente, la alfabetización de dominio ha sido entendida como “decir el conocimiento”. Sin embargo, cada vez más investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Chamorro y Moss, 2011; Coffin, 1997; Giudice y Moyano, 2011; Martin & White, 2005; Moss, Chamorro, Barletta y Mizuno, 2013; Moyano, 2010a, 2010b, 2014; Ong, 2002; Oteiza, Dalla y Garrido, 2014; entre muchos) se aproxima a la idea de que la alfabetización es un proceso de “transformación y construcción de conocimiento”.

No obstante, tal como señala Iturrioz (2007), uno de los tópicos que más interés reviste a la enseñanza y que con menos frecuencia se ha investigado, es la función epistémica de la alfabetización disciplinar y, particularmente, de la escritura, como herramienta para generar conocimientos en el aprendiz y, de manera particular, a los procesos de apropiación de los conceptos centrales de las asignaturas escolares.

Es así como, desde hace algún tiempo, investigadores y teóricos se han animado a adoptar un enfoque disciplinar para la alfabetización, como una visión más compleja, que permite ocuparse de las demandas de alfabetización específicas para áreas de contenido, basándose en la creencia de que la alfabetización de dominio promueve la construcción de un conocimiento disciplinar más profundo, mediante la participación de los y las aprendices, en los hábitos alfabetizados que son valorados y utilizados por los expertos en esa disciplina (Johnson, et al, 2011).

De este modo, cuando los expertos en geografía se abocan a la tarea de resolver un problema geográfico, estos movilizan un conjunto de elementos conceptuales y procedimentales, así como las habilidades de investigación, lectura y escritura que dan significación al problema y a sus posibles soluciones (Merrenne-Shoumaker, 1999; Sarno, 2005;). Esta capacidad de leer y escribir geográficamente es lo que denominamos alfabetización geográfica.

En este sentido, uno de los mayores aportes ha provenido desde la llamada Escuela de Sydney, ya que a través de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y la conceptualización de género discursivo, ha provisto de propuestas pedagógicas y herramientas interpretativas para, a través de los estudios del discurso en el aula, mejorar el aprendizaje de las disciplinas escolares (Christie y Martin, 1997; Coffin, 1997, 2006; Green y Lee, 1994; Martin, 2006, 2002; Martin y Veel, 1998; Mc Innes y Rose, 2007; Wignele, 2007).

En el caso de la enseñanza de la geografía, la investigación ha demostrado que la alfabetización geográfica y, especialmente la escritura, es un mecanismo fundamental para que las y los estudiantes lleguen a pensar como geógrafos, ya que es este trabajo permanente, el que les permite interiorizar las habilidades propias del área (Hooney y Bailey, 2005; Libbee y Young, 1983; Maraffa, 1985; Mc Guinness, 2009). Empero, la mayor parte de la investigación, se ha focalizado en el impacto de la escritura en la calidad del aprendizaje (Chappell, 2006; Cook, 2000; Dummer, et al, 2008; Estaville, 2008; Mc Guinness, 2009; Slinger-Friedman y Patterson, 2012; Thompson, Peregrino y Oliver, 2000), prestando poca atención a las características discursivas y disciplinares del lenguaje geográfico.

Una excepción a esta tendencia investigativa, la constituyen las investigaciones de Green y Lee (1994), Wignele, Martin y Eggins (1996) y, más recientemente, Johnson et al (2011), quienes han avanzado a la descripción y análisis del lenguaje geográfico, y sus manifestaciones en el mundo escolar, definiéndolo y caracterizándolo como un género específico.

Lo que estas tres investigaciones tienen en común, es que posicionadas desde una perspectiva funcionalista o sistémica, trabajan con un enfoque, que considera a la gramática como un recurso para la toma de decisiones cognitivas y lingüísticas, al tiempo que definen al texto como una elección semántica en el contexto social, todo lo cual se expresa en un género discursivo (geográfico).

El género, al definirse como una configuración recurrente de significados en una cultura, la cual - a su vez - se puede cartografiar en función de las decisiones tomadas (Martin, 2009), proporciona un modelo integral para aproximarse al texto en su finalidad social, y comprender las formas en que distintos géneros utilizan diferentes recursos para lograr sus objetivos.

De este modo, la teoría del género, constituye un aporte relevante para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como para la investigación de las mismas, por cuanto nos ilumina en las formas y mecanismos con que una cultura organiza sus significaciones, y las fases que este proceso conlleva, pudiendo replicar este proceso en el aula y, con ello, propiciar mejores niveles de aprendizaje.

Según Wignell, Martin y Eggins (1996), el género geográfico es utilizado para ordenar y explicar el mundo, lo que Johnson et al (2011), describen como la necesidad del establecimiento recurrente de patrones. Para ello, los geógrafos utilizan diversos procedimientos concatenados entre sí, los que van desde observar y describir, para luego identificar y ordenar y, por último, analizar y explicar, todo lo cual permite organizar espacialmente la experiencia del mundo. Adicionalmente, los autores mencionados con anterioridad, sostienen que el análisis geográfico requiere, permanentemente, una examinación de los fenómenos en su lugar, por lo que el discurso geográfico siempre tiene un referente locacional.

Con lo anterior, el género geográfico puede adquirir tres formas distintivas:

- i.** Descripción de la experiencia observada: En este proceso, los geógrafos pueden renombrar a las partes del mundo, y crear un lenguaje técnico especializado.
- ii.** Ordenamiento de la experiencia del mundo: En este proceso, los geógrafos dividen el campo en taxonomías más específicas, a través de la clasificación por magnitud o composición, generando patrones que facilitan la comprensión de los fenómenos geoespaciales.
- iii.** Explicación del orden definido: A través de este proceso, los geógrafos justifican sus elecciones e interpretaciones, por medio de posiciones teóricas o modelos, y fundamentan las implicancias que los fenómenos geo-espaciales o los patrones construidos, pueden tener para el entorno.

Estas tres tipologías del género geográfico, implican necesariamente, un uso específico de conceptos técnicos (tecnicidad), así como un uso específico de la gramática y de los múltiples símbolos que son utilizados recurrentemente por la comunidad científica de la geografía. Este proceso de construcción y reconstrucción discursiva, se da con mayor

frecuencia a través de figuras retóricas que son utilizadas asiduamente en el discurso científico, entre las que se pueden mencionar: nominaciones, definiciones, acumulación de atributos, traducciones o préstamos lingüísticos y el etiquetado, todo lo cual permite elaborar (crear nuevos conceptos/neologismos), proyectar (incorporar un concepto coloquial al lenguaje técnico disciplinar) y mejorar (otorgar más atributos a un concepto determinado) el género geográfico de modo sistemático y permanente (Wignell, Martin y Eggins, 1996). Así, tanto el nivel léxico gramatical (uso de conceptos y estructuras lingüísticas), como el nivel semántico del lenguaje, juegan en la geografía, un rol cosustancial en la reconstrucción permanente del campo.

La alfabetización geográfica es necesaria para el aprendizaje de la geografía, pero también permite aproximarse a las formas de trabajar de la comunidad científica, ayudando a comprender la compleja cultura de la ciencia (Jiménez, 2010). Participar en actividades de lectura, escritura o discusión geográfica, permite a los estudiantes desarrollar una imagen del trabajo geográfico a través de los procesos de producción y evaluación del conocimiento, donde, a través de la argumentación y el uso de pruebas, se pone de manifiesto que el conocimiento geográfico no es algo fijo o cristalizado, sino que es el resultado de prácticas humanas, de carácter provisional, según las pruebas que existen en cada momento histórico y que los mismos problemas y pruebas pueden ser interpretados de maneras diversas (Jiménez, 2010; Merrenne-Shoumaker, 2005) por distintas personas, o en distintos momentos.

Del mismo modo, la teoría del género nos da lineamientos metodológicos para diseñar acciones que, desde el lenguaje, promuevan el progresivo avance del aprendizaje de la geografía y así, las y los estudiantes se movilizan hacia más altos niveles de pensamiento geográfico.

Así entonces, recogiendo los aportes de las líneas de investigación en alfabetización científica, por una parte, y de la LSF por otra, hemos operacionalizado a esta habilidad, en distintos componentes, entre los que podemos mencionar: lectura, escritura y habla, donde los dos primeros puede adquirir una variación importante en el registro, a lo que denominamos multimodalidad textual. De entre ellos, en esta investigación, se le otorga especial énfasis a la escritura.

Según los especialistas en alfabetización geográfica (Green y Lee, 1994; Johnson et al, 2011; Wignell, Martin y Eggins, 1996), la alfabetización tendría tres componentes: lectura, escritura y habla u oralidad; las cuales funcionan interrelacionadamente, como los engranajes de un reloj, avanzando una en la medida que se mueven las demás.

Desde la perspectiva funcional que esta tesis adopta, la lectura es entendida como el proceso de interpretación de un texto, el cual no es natural y, por lo tanto, requiere instrucción, ya que la lectura, requiere la movilización y ubicación de los conceptos estructurantes del texto en la red semántico-geográfica que a lo largo de su vida, ha elaborado el lector/a.

Ahora bien, la escritura es uno de los elementos más importantes de la alfabetización en los dominios asociados a las ciencias sociales y humanas, como es el caso de la geografía (Chappell, 2006; Cook, 2000; Clark y Higgett, 1997; Dummer et al, 2008; Mc Guinness, 2009; Patterson y Slinger-Friedman, 2012; Thompson, Peregrino y Oliver, 2005; Winchell y Elder, 1992) ya que es una habilidad esencial para la adquisición y desarrollo de las demás habilidades de pensamiento geográfico, en tanto, puede ser utilizada como una herramienta de aprendizaje, así como una herramienta de construcción de conocimiento disciplinar.

Muchos autores, han señalado que la escritura es un mecanismo fundamental para que las y los estudiantes lleguen a pensar como geógrafos, al tiempo que muchos graduados de geografía señalan que la escritura de textos geográficos, fue imprescindible para ingresar y participar de un mundo que se globaliza rápidamente (Clark y Higgett, 1997) ya que esta actividad les permitió participar de una comunidad profesional amplia, así como la ampliación permanente de su matriz conceptual.

La escritura de textos geográficos corresponde a una escritura de género, vale decir, aprender a escribir geografía implica que el estudiante-autor(a) se apropie de las formas lingüísticas utilizadas por la comunidad de geógrafos para comunicar el conocimiento geográfico, lo que, a su vez, le permitirá manejar de mejor manera textos escritos (San Martín, 1997). Esto, por su parte, se traduce en la capacidad de las y los estudiantes para dominar las pautas léxicas, gramaticales y semánticas que la geografía utiliza como campo disciplinar, además de las figuras retóricas más frecuentemente utilizadas en el género geográfico, así como las estrategias propias del discurso expositivo y argumentativo canónico (Castello, 2009).

Desde la perspectiva aquí expuesta, se trabaja con un modelo tridimensional del discurso, donde aparecen:

- Una dimensión léxico gramatical, dada fundamentalmente por la estructura del texto, la utilización de conceptos técnicos y el uso de ilocativos espaciales (Cifuentes, 1986).
- Una segunda dimensión de análisis semántico, constituida por las líneas de razonamiento y los tipos de persuasión que elabora el autor/a para transmitir significados.
- Una tercera dimensión funcional, donde se expresa la función del género geográfico, en tanto el texto ha sido escrito con una intención y en contexto determinado, que han condicionado las opciones que ha tomado el autor/a del texto en su elaboración (describir, ordenar, explicar).

Cada una de estas dimensiones, resultan fundamentales en el marco de esta investigación, ya que delimitan las territorialidades de los análisis que se aplicarán a los datos disponibles.

Así, el nivel léxico gramatical, nos orienta sobre los conceptos y de las figuras gramaticales utilizadas en la escritura de textos geográficos, así como, da cuenta, de la

movilización de geo-referencias que permiten enmarcar y contextualizar el texto, por cuanto son las que otorgan lineamientos o encuadres espaciales al escrito y al pensamiento. Dichas referencias, en términos lingüísticos, se manifiestan en la forma de ilocativos espaciales, vale decir, preposiciones, adverbios y verbos que refieren a la posición de un sujeto u objeto (que puede o no ser el autor/a del texto), así como en la forma de nombres propios que refieren a hitos del territorio.

Así también, en este nivel, se incluye el análisis de las figuras gramaticales que permiten identificar, describir, organizar y explicar los datos geoespaciales que se utilizan para construir conocimiento geográfico.

A partir de este nivel de análisis, se pueden observar tres niveles de logro en la progresión estructural de la escritura.

Un primer nivel de síntesis y etiquetado conceptual, que corresponde al nivel más básico de la escritura, donde a partir de la lectura de fuentes o de la observación del territorio se movilizan, seleccionan y utilizan ciertos conceptos geográficos que ordenan al texto. Constituye el nivel más básico de la escritura, porque solo implica utilizar los conceptos que otros han definido, sin llegar a la interiorización ni reconstrucción de ellos. Este primer nivel de progresión, corresponde a un nivel esencialmente reproductivo -textual y epistemológicamente- ya que únicamente replica conceptos y referencias enunciadas por otros autores.

Como segundo nivel de progresión de la dimensión léxico-gramatical, el autor/a del texto, no solo moviliza los conceptos y las referencias geo-espaciales, sino que, además, les otorga un orden lógico, pertinente, consistente y válido dentro de la matriz geográfico-conceptual que está a la base de la interpretación y solución del problema trabajado. En este nivel pueden aparecer las marcas de autoridad, pero no se observa distinción entre la información entregada por las fuentes y el pensamiento del autor/a que resuelve el problema.

Por último, el nivel más complejo en términos léxico-gramaticales, es el nivel de la reformulación, en el cual se puede observar que el autor/a del texto ha reconstruido conceptos y, con ello, la matriz geográfico conceptual que está a la base de la solución del problema. Este proceso le permite construir, a la luz de las pruebas que tiene, una nueva posición o solución. En este nivel es altamente probable observar el uso de calificadores modales¹ y de marcas de autoridad², ya que el autor del texto toma distancia respecto a las fuentes utilizadas para construir su conocimiento (las fuentes no son el conocimiento),

¹ El cualificador modal especifica el grado de certeza, la fuerza de la aserción, los términos y las condiciones que la limitan. Es la concesión que se les hace a los otros. Expresa el medio lingüístico mediante el cual la persona revela el modo en el que debe interpretarse su enunciado. En efecto, la certeza con la cual se sostienen los argumentos varía en grado y fuerza, de allí que se hable de conclusiones probables, posibles o presumibles. La función de un cualificador modal es establecer la probabilidad. Algunos ejemplos de calificadores modales son: probablemente, previsiblemente, depende, con seguridad, con certeza, etc.

² Algunos ejemplos de marcas de autoridad son: según el autor, en palabras del autor, como se sostiene en, etc.

comprendiendo y explicitando el grado de certeza o incertidumbre que tiene respecto a su propia construcción, al tiempo que toma distancia de otros autores, señalándolos explícitamente en la argumentación. Este nivel es constructivo, no solo en términos narrativos, sino que en términos epistemológicos, ya que a la luz de la construcción del texto, se construye y mejora el pensamiento geográfico.

Esta continua dialéctica entre texto y pensamiento, se encuentra en el centro del quehacer geográfico de la disciplina como ciencia y, por lo tanto, es fundamental que los estudiantes lleguen a él, como parte del proceso de aprendizaje de la geografía.

Por su parte, el nivel de significación, es aquel donde se puede observar la interiorización que el autor/a del texto ha hecho de los conceptos geográficos, ya que el trabajo científico no se trata solo del etiquetado de los conceptos, sino que avanza hacia la interpretación y reconstrucción de los mismos (Sutton, 1997).

Este nivel de análisis se basa fundamentalmente en la construcción del discurso geográfico y en el género que este adquiere (descripción, ordenamiento, explicación), lo que permite develar el modelo interpretativo que subyace al texto.

Pareciera ser, que en la escritura geográfica, solo se movilizan tres tipos de géneros narrativos: descriptivo, organizador y explicativo-argumentativo.

En el discurso descriptivo el autor realiza un relato de las características de los hechos o procesos geográficos y de las circunstancias espaciotemporales que lo rodean (Higuera, 2003). Así, el autor detalla, resume, compara, trabajando desde un nivel léxico gramatical de etiquetado conceptual y donde las líneas de razonamiento se caracterizan por ser divergentes, contradictorias o insuficientes. Cuando el texto está escrito en este nivel, los datos y hechos se describen en función de sus propiedades observables (directa o indirectamente) y se puede develar un modelo teórico realista ingenuo (Pozo, 2008), en el cual se considera que la realidad es tal como se observa o como la muestran las fuentes.

Otro tipo de discurso geográfico es el organizador, donde a través suyo, el autor/a ordena los elementos geoespaciales (datos) sosteniendo la idea de la existencia de patrones. Así, plantea que la realidad existe, aunque la observación no permita conocerla. Por eso, las técnicas movilizadas en el tratamiento geográfico permiten conocer la realidad como es. A partir de este discurso se observa una causalidad lineal y simplificada de los fenómenos.

Mientras que en el nivel constructivo, el autor/a del texto logra justificar la conclusión elaborada, develando un modelo del conocimiento geográfico; en tanto, el texto escrito proporciona un modelo interpretativo de la realidad, basándose en distintas fuentes de información y en el principio de interacción entre ellas. Un rasgo fundamental de este género, es el modo como se establecen las relaciones causales entre los fenómenos geoespaciales.

Los géneros explicativos dan cuenta de cómo ocurren los procesos en el mundo, mediante secuencias de causas y efectos, también denominadas, secuencias de implicación (Wignell, Martin y Eggins, 1993), las que pueden desarrollarse de manera simple, como en el caso de las explicaciones secuenciales; o compleja, como ocurre en la explicación factorial (Moyano, 2010).

Estas relaciones dan cuenta a través del discurso, de la vinculación entre los hechos del mundo (Martin y Rose, 2007), lo que se realiza por medio de metáforas gramaticales, como nominalizaciones de procesos y cualidades, y el uso de verbos causales en lugar de conjunciones. Asimismo, se pueden utilizar otros tipos de metáforas menos frecuentes como: cláusulas no ergativas, el uso del presente histórico y participantes no animados. Según Moyano (2010), en el discurso científico, del que la geografía es parte, las vinculaciones ponen de relieve el rol del texto en la organización y construcción de conocimiento, en tanto que permiten la construcción de la evidencia y la presentación de pruebas para sostener una afirmación, lo que se realiza típicamente a través de verbos como “mostrar” o “indicar” (Halliday, 1994).

En esta dimensión resulta relevante la consideración de la TEORÍA DE LA VALORACIÓN, proveniente de la LSF (Martin y Rose, 2007), especialmente lo referente al subsistema de COMPROMISO y los niveles de MONOGLOSIA y HETEROGLOSIA movilizados en la escritura, así como en el subsistema de ACTITUD, el cual nos brinda indicaciones acerca de los significados por los cuales el autor/a hace la valoración.

A diferencia del discurso descriptivo en geografía, donde el autor/a adoptaría una voz de “recopilador”, en este nivel, el autor/a adopta una posición de “intérprete” (Coffin, 2006). Según Moyano (2010), la voz del recopilador, se caracteriza por construir objetividad a través del uso de una voz media y evaluaciones y juicios de carácter neutro. Mientras que el intérprete, construye la objetividad a través del uso del léxico y la movilización de juicios de connotación negativa. En este tipo de discurso, el nivel léxico gramatical está en el nivel de la reestructuración, y como las líneas de razonamiento son convergentes, suficientes y válidas, el texto adquiere un carácter persuasivo.

Con todo lo anterior, la escritura geográfica se expresa en un texto complejo, el que, generalmente, incluye: conceptos estructuradores, geo-referencias, datos provenientes de las fuentes, conclusión y justificación, donde la última es el elemento que relaciona a la conclusión con las pruebas.

No obstante lo anterior, pesar de la importancia sustantiva de la escritura, en el proceso de construcción-aprendizaje de la geografía, esta disciplina ha sido permanentemente relacionada con otro tipo de textos, de carácter visual, que al igual que la escritura, permitirían aproximarse a los procesos de construcción de conocimiento geográfico. Si bien, en esta investigación, no se ha considerado la inclusión de este tipo de textos, resulta igualmente importante, conocer sus implicancias en el aprendizaje geográfico escolar, en virtud de que, esta multimodalidad textual, brinda opciones para la inclusión de una mayor diversidad de fuentes en el trabajo de análisis territorial.

2.3 Los niveles del aprendizaje geográfico: Avanzando en el establecimiento de un modelo de progresión.

Según la investigación de García (2003, 1998) el aprendizaje de la geografía evidencia distintos niveles de desempeño, dependiendo de lo que las niñas, niños y jóvenes hacen en la resolución de problemas geo-espaciales.

Según el autor, en un primer nivel, se puede observar a los niños haciendo descripciones basadas en su experiencia cotidiana, y demostrando una visión sincrética y armónica del espacio geográfico. Mientras que en un nivel más avanzado, evidenciarían una visión analítica del espacio geográfico, a través de la realización de análisis cuantitativos que, seguidamente, les permitirían la formulación de relaciones causales y comparaciones sencillas, análisis de distribuciones de elementos, y superación de la escala temporal de su vida para los análisis en cuestión. Un cuarto nivel de formulación ya evidencia la realización de una ampliación de la escala espacial y temporal del análisis, donde se hacen explicaciones multicausales utilizando conceptos geográficos complejos, y donde se demuestra una visión sistemática y compleja del espacio geográfico. Y, por último, se encuentra un nivel hipotético, donde los estudiantes son capaces de utilizar modelos para analizar situaciones y fenómenos geográficos, incorporando una mirada histórica (García, 2003) a la usanza de los geógrafos.

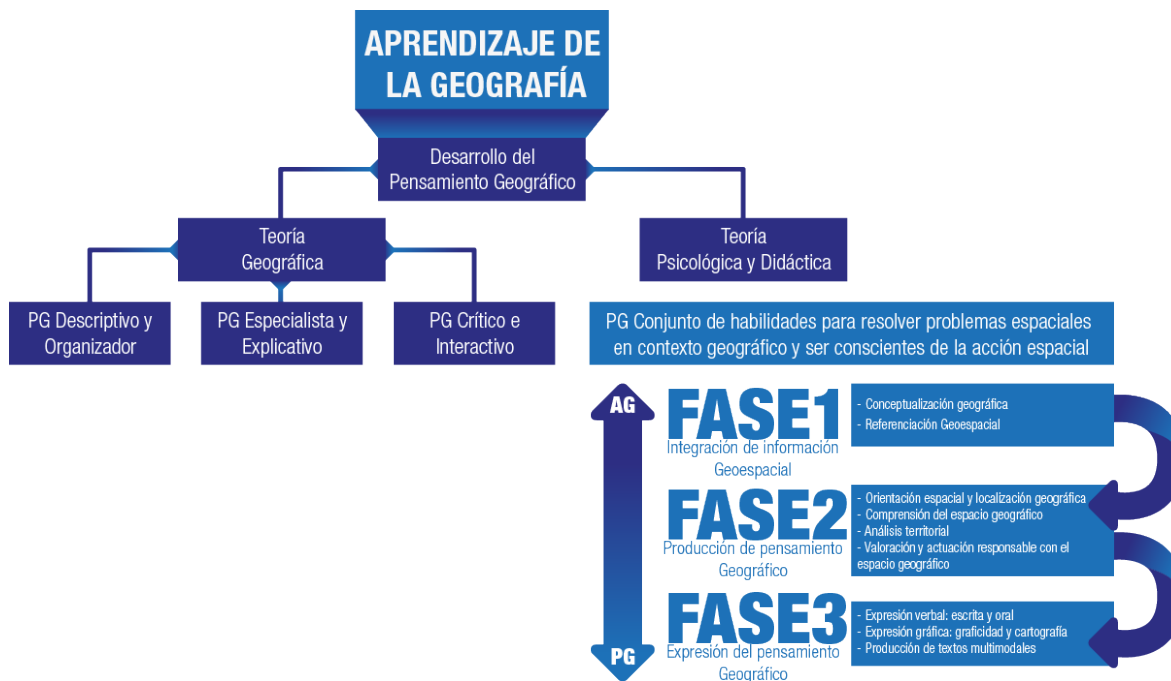
Estos resultados son coincidentes con los expuestos por Costa (2002) para el contexto brasileño. Según este autor, los niños brasileños de primer grado son capaces de percibir el espacio, mientras que los de cuarto grado ya pueden comprender su organización, algo que según la teoría piagetiana únicamente sería posible después de los 16 años.

Tanto los resultados de García como los de Costa, son relativamente consistentes con los expuestos por: Albert y Golledge (1999); Huynh y Sharpe (2013); Lee (2005); Lee y Bednarz (2009); Montorfano y Serio (1996); Delval (1994); Pozo (1994); Rodrigo (1994) y Xouto (1999).

Así entonces, partir de todos los antecedentes teóricos antes expuestos, se ha formulado un modelo teórico de conformación y progresión, el cual, tal como se observa en la figura N° 5, se encontraría constituido por tres meta-habilidades (las cuales tienen límites difusos entre sí), cada una de las cuales, estaría formada por habilidades de menor envergadura, que progresarían, hipotéticamente, en función de distintos niveles de dificultad.

Como se ha mencionado con anterioridad, cada habilidad se desarrollaría de manera autónoma, pero en su interacción, a través del proceso de alfabetización geográfica, permitirían conformar al pensamiento geográfico, como algo complejo, integrado e integrador, permitiendo que en sus distintas conjugaciones, este tipo de pensamiento presente distintos niveles de progresión o desarrollo.

Figura N° 5
Hipótesis de progresión del pensamiento geográfico



Fuente: Elaboración propia

La delimitación de las fases establecidas, por cierto, no es categórica, en cuanto cada una de ellas, no corresponde a una variable discreta, fácilmente distinguible de las otras. Sin embargo, se ha optado por su diferenciación conceptual, a través de fases de un mismo proceso de aprendizaje, con el objetivo de facilitar la operacionalización del constructo y, poder aproximarse a su estudio, de un modo más organizado y profundo.

Así también, esta segmentación, tal como se puede observar en la figura N° 5, permite relacionar de mejor modo, el diseño y la organización de la enseñanza de la geografía, con los elementos necesarios para propiciar su aprendizaje.

A su vez, las habilidades propuestas en el modelo, no representarían niveles de dificultad homogéneos, existiendo habilidades más difíciles que otras para el estudiantado, dificultad que también podría estar incidida por los contextos en los cuales el pensamiento geográfico es construido.

No obstante, a partir de la hipótesis teórica construida en este estudio, sí sería posible visualizar algún nivel de progresión intra-habilidad e inter-habilidad, según las fases ya mencionadas, donde las mayores dificultades se evidenciarían en el expresión del pensamiento geográfico.

Así, de acuerdo a todo lo anteriormente planteado, se ha llegado a establecer, tres niveles de logro para el pensamiento geográfico, como constructo global y, para cada habilidad constitutiva del mismo. Esto quiere decir, que hemos planteado un nivel de desarrollo elemental, un nivel de desarrollo intermedio (denominado aditivo) y, un nivel de desarrollo avanzado o constructivo, según las características que estos adquieren en las diversas habilidades postuladas.

De este modo, el pensamiento geográfico elemental, corresponde al nivel de desarrollo más básico del pensamiento geográfico. Un sujeto que se encuentra en este nivel de desarrollo tiene la capacidad de detectar problemas geo-espaciales, no obstante, es incapaz de trabajar con la evidencia y, por lo tanto, los argumentos que elabora provienen del sentido común, aproximándose a los procesos geográficos de una forma ingenua, que no le permite llegar a un nivel interpretativo de la información. Este estadio, se caracteriza por la enumeración de variables que inciden en los procesos geográficos, sin considerar el marco espacio-temporal de ellos, ni las interacciones que se dan entre las dimensiones del espacio geográfico; así como también, por un uso restringido de conceptos geográficos, la construcción de líneas de razonamiento divergentes o contradictorias, y la construcción de un discurso geográfico altamente descriptivo y poco estructurado.

El pensamiento geográfico aditivo daría cuenta, de un nivel de desarrollo del pensamiento geográfico de mejor calidad que el pensamiento geográfico elemental. Un sujeto que se encuentra en este nivel de desarrollo, tiene la capacidad de reconocer problemas geo-espaciales, así como de detectar la dimensión geo-espacial de los problemas sociales, al tiempo que selecciona la evidencia suficiente y adecuada para su resolución. Sin embargo, el uso de evidencia es yuxtapuesto, aunque presenta coherencia lógica, espacial y temporal. Si bien, en este nivel se avanza hacia un nivel interpretativo de la información geográfica, los procesos geográficos o los problemas geo-espaciales, son explicados como una sumatoria de variables de distinta naturaleza, sin reconocer las interacciones que en ellas se dan. En este nivel, el uso de conceptos geográficos se amplía, pero aunque construye un discurso estructurado, la capacidad de persuasión del mismo es escasa.

Por último, según la hipótesis de progresión propuesta, un nivel más avanzado de pensamiento geográfico, al cual hemos denominado pensamiento geográfico constructivo, se manifestaría en la capacidad para formular problemas geográficos y seleccionar evidencias pertinentes y suficientes para la resolución de los mismos. Da cuenta de un adecuado uso de conceptos estructurantes para la reconstrucción teórica y discursiva, por lo que se aproxima a los procesos geográficos de manera constructiva, comprendiendo que su interpretación es sólo una, de otras posibles, por lo cual, construye un discurso estructurado y jerarquizado, donde las líneas de razonamiento son convergentes y suficientes, dándole un alto nivel persuasivo al discurso elaborado.

Capítulo 3. Propuesta metodológica para investigar el aprendizaje geográfico como proceso situado en aulas interculturales.

En este capítulo se presentan las principales opciones metodológicas que tomó la investigación para llegar a comprender el proceso de aprendizaje geográfico de las y los estudiantes en aulas interculturales.

Al ser una investigación situada en el campo de la didáctica de la geografía y, particularmente en la línea de los contextos del aprendizaje geográfico, para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se hizo necesario movilizar un aparataje metodológico que permitiera visualizar tanto el proceso de aprendizaje de la geografía, así como, las formas que adquiere este tipo de aprendizaje, en contextos de aulas interculturales.

Por ello, se optó por un caso de estudio de carácter exploratorio con una metodología mixta, en la que se incorporaron elementos provenientes de los estudios cuantitativos, como lo son: los análisis multivariados y correlacionales realizados. Así como también, se incluyeron análisis cualitativos -especialmente derivados del análisis del discurso- en sus niveles léxico gramatical y semántico, a partir de las herramientas provenientes de la lingüística sistémico funcional (LSF).

Tal como se puede observar en la figura N° 6, la metodología de la investigación fue estructurada en tres fases, las que a su vez, se encuentran organizadas en etapas.

1. Primera fase: Re-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales. Caracterizando el aprendizaje de la geografía.
2. Segunda fase: Co-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales: Analizando las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico.
3. Tercer fase: Meta-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales. Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

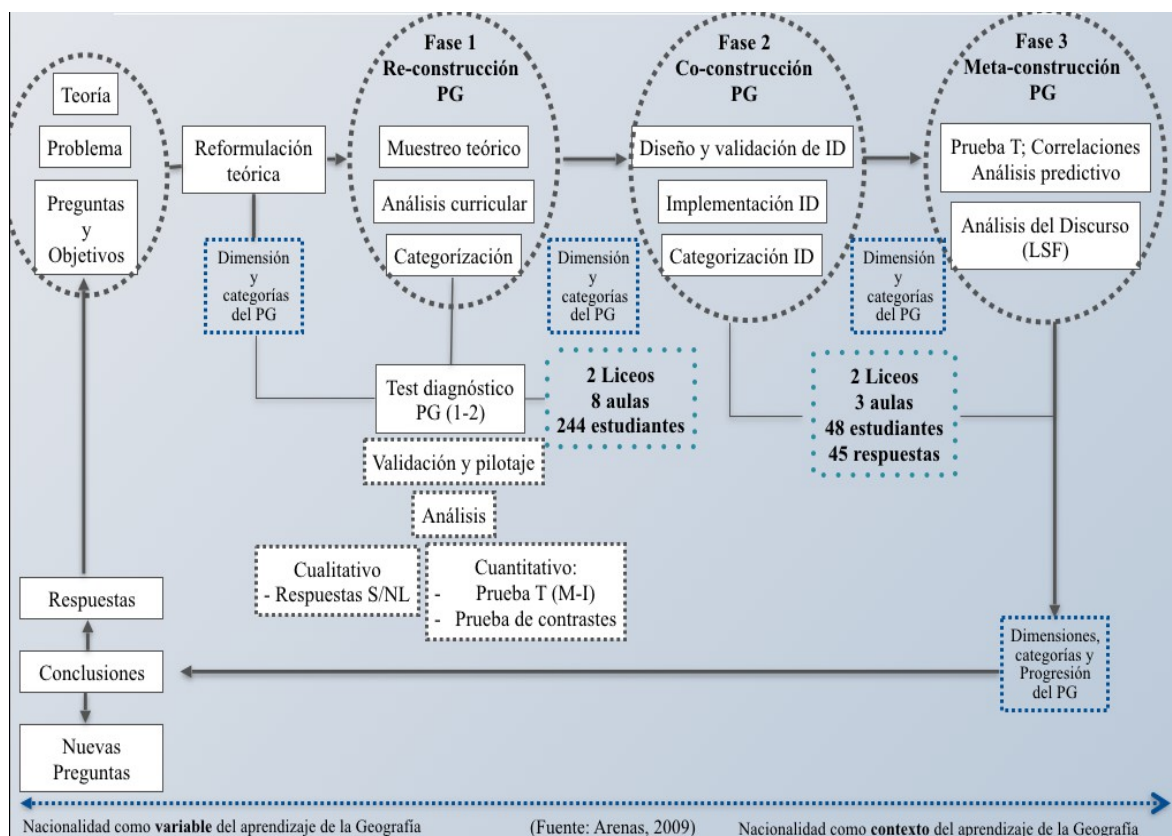
La fase de **Re-construcción**, se levantó fundamentalmente con el objetivo de comprender el proceso de aprendizaje geográfico de las y los estudiantes de aulas interculturales, caracterizando los distintos niveles que este alcanza y, organizándolos en un modelo de progresión.

Considerando la opción teórico-metodológica de la investigación, durante esta fase se realizó un análisis curricular (análisis de contenido), de modo de determinar lo que era esperable que las y los estudiantes de aulas interculturales fueran capaces de hacer y, a partir del cual, se construyó un instrumento de diagnóstico del aprendizaje de la geografía que permitió caracterizar al mismo.

La fase de **Co-construcción**, tenía como principal objetivo analizar las relaciones entre el aprendizaje geográfico y la integración de información geoespacial, por una parte; y las habilidades de análisis territorial y uso de la evidencia por otra. Para ello, se diseñó e implementó una intervención didáctica que permitiera, por una parte, mejorar la calidad del aprendizaje geográfico del estudiantado en un tiempo acotado y, por otra, nos brindara suficiente evidencia, respecto de los componentes y niveles de progresión del mismo. Para ello, se utilizaron análisis cuantitativos uni y multivariados y correlacionales, principalmente.

Por último, a partir de la fase de **Meta-construcción**, se buscaba describir las manifestaciones lingüísticas, tanto en el nivel léxico gramatical, como en el nivel semántico y funcional que el aprendizaje de la geografía adquirió en las aulas interculturales indagadas. Se le ha denominado como fase de meta-construcción, en el entendido de que aquí se realiza un análisis de segundo nivel, por cuanto, en esta etapa, no se buscaba simplemente conocer el aprendizaje geográfico de las y los estudiantes de las aulas interculturales en estudio, sino que contrarrestar las manifestaciones de este pensamiento, con las propuestas teóricas existentes, permitiendo el avance de una teoría del aprendizaje de la geografía y, un modelo de pensamiento geográfico con aplicabilidad didáctica.

Figura N° 6
Fases y Etapas de la Investigación



Como se ha dicho anteriormente, la metodología elaborada para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se organizó en tres fases con sus respectivas etapas, tal como se describe a continuación.

3.1 Primera fase: (Re) construcción del aprendizaje geográfico del estudiantado de aulas interculturales. Caracterizando el aprendizaje de la geografía.

a) Etapa 1: La búsqueda de aulas interculturales.

Dado que, lo que esta investigación pretendía, era comprender el proceso de aprendizaje geográfico en contextos de aulas interculturales, se hacía necesario, que las unidades de análisis -esto es, las aulas- se localizarán en sectores donde la interculturalidad fuese manifiesta. Es por ello que, se decidió trabajar con escuelas de la Región Metropolitana de Santiago, ya que es la región del país que:

- Cuenta con los mayores índices de inmigración, especialmente extranjera (INE, 2002; OMI, 2010).
- Cuenta con las mayores tasas de inmigración nacional, así como con la inmigración urbano-rural (INE, 2002; OMI, 2010).
- Cuenta con altos índices de segregación espacial (Schiappacasse, 2008; Stefoni, 2009) permitiendo identificar claramente las zonas en que se localizan grupos diversos en términos nacionales, étnicos y culturales.

Ciertamente, la amplitud territorial de la Región Metropolitana de Santiago, así como el gran número de centros escolares que allí se ubican, y las características propias del objeto de investigación, no hacían posible trabajar con todas las escuelas de la región. Es por ello que, para seleccionar a los centros escolares se procedió, en primer lugar, a determinar los contextos de interculturalidad.

Si bien, la cultura puede ser entendida en múltiples y diversos ámbitos y enfoques, para la tesis que aquí se expone, se hace especialmente relevante la interculturalidad; entendida como el encuentro y convivencia entre distintos grupos culturales; en su asociación con la inmigración extranjera. Esto, principalmente bajo el supuesto que, es donde hay mayor concentración de inmigrantes extranjeros, donde resulta posible observar con mayor evidencia, la interculturalidad en términos territoriales.

En consideración de lo anterior, se procedió a determinar las comunas de la Región Metropolitana de Santiago con mayor número de personas inmigrantes. Para esto, los datos trabajados fueron los entregados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2002). Si bien, estos datos pueden resultar antiguos y descontextualizados, son la única fuente oficial certera para la escala territorial requerida (comunal) por cuanto, aún cuando el Departamento de Migraciones y Extranjería, dependiente del Ministerio del Interior, cuenta con un registro estadístico, la mayor escala territorial para la cual dispone de datos es la

Región. Del mismo modo, aún cuando la encuesta CASEN, trabaja a nivel comunal, esta encuesta no cuenta con representatividad estadística, lo que limita la utilización de los datos, por su parte, los graves cuestionamientos metodológicos realizados al Censo del año 2012, tampoco permitieron su utilización.

Figura N° 7
Comunas de la Región Metropolitana de Santiago con mayor cantidad de población inmigrante

Comuna de residencia	N° de inmigrantes
Santiago	5.850
Las Condes	3.096
Recoleta	1.466
Vitacura	1.425
Estación Central	1.354
Independencia	1.288
Providencia	1.244
Lo Barnechea	1.178
La Florida	1.112
Peñalolen	1.109

Fuente: INE; 2002.

Así entonces, utilizando los datos del Censo del año 2002, se determinó que, las comunas con mayor cantidad de población inmigrante en la Región Metropolitana de Santiago son: Santiago, Recoleta y, Las Condes, tal como se puede observar en la figura N° 7.

Si bien, los datos expuestos con anterioridad ayudan a la determinación de zonas de residencia de población inmigrante, la escala comunal, resultó insuficiente, por lo que se decidió buscar una escala de análisis mayor. Para ello, se decidió cartografiar al nivel de manzana la población inmigrante residente en la Región Metropolitana de Santiago. Para esto, se trabajó con el software de análisis de datos REDATAM y con el sistema de Información geográfica ArcGIS 10.2. A partir de los datos, resulta interesante observar que, no necesariamente existe coincidencia entre las comunas que presentan el mayor número de inmigrantes y, las comunas que cuentan con las zonas de mayor concentración de estos. Así entonces, considerando que, el contexto de interculturalidad territorial requiere un grado de concentración elevado de este tipo de residentes, se volvieron interesantes para esta investigación, las comunas de Santiago, Independencia, Recoleta, Providencia y Lo Barnechea.

Habiendo determinado los contextos de interculturalidad y, en vista de que los sujetos de esta investigación son jóvenes en edad escolar, se procedió a determinar, dentro de las zonas de interculturalidad, los sectores con mayor cantidad de inmigrantes en edad escolar y, su relación con los centros escolares. Este trabajo, nos permitió reconocer a las escuelas que se constituyeron como casos de estudio para la investigación.

Para ello, se cartografía a nivel comunal y, al nivel de manzana, la cantidad de inmigrantes menores de 18 años (edad escolar en Chile) y las escuelas que se localizan en estos

sectores y, que según los registros facilitados por el Ministerio de Educación (2010), poseían población inmigrante matriculada o en proceso de regularización.

De este modo, se llegó a establecer dos zonas geográficas a trabajar, esto es, la zona conocida como Santiago Poniente y, el eje Independencia Recoleta. Estos sectores, como se ha mencionado con anterioridad, cuentan con elementos relevantes para referir a la expresión material de la cultura, correspondiente básicamente a lugares de encuentros (plazas, centros de entretenimiento, restaurantes).

De acuerdo a este procedimiento se llegó a un total de 75 centros escolares que, potencialmente podrían participar en la investigación. No obstante, al analizar la cantidad de estudiantes inmigrantes matriculados o en proceso de regularización, se llegó a una lista de 35 centros escolares (Ver anexo N° 1.1).

Si bien, eran 35 los centros escolares que podrían haber participado en la investigación. Luego de haber invitado a todos y cada uno de ellos, de manera personal y formal a través de una entrevista con el sostenedor o, en su defecto, con el equipo directivo y las cartas de invitación correspondientes (ver anexo 1.2), sólo 2 de los 35 establecimientos, accedieron a ser parte del estudio. Tal como se puede observar en la figura N° 8, uno de ellos se localizaba en el sector de Santiago Poniente y, uno, en el sector del eje Independencia-Recoleta.

Como medio de resguardar la confidencialidad de los datos, acuerdo sostenido a través de los consentimientos informados (ver anexo 1.3), se encriptó a los establecimientos a través de un código que durante la investigación se utilizó para referir a los centros escolares, en este apartado así como en los capítulos correspondientes a la exposición, análisis y discusión de los resultados.

Estos códigos son:

LIC, para el establecimiento del eje Independencia Recoleta.

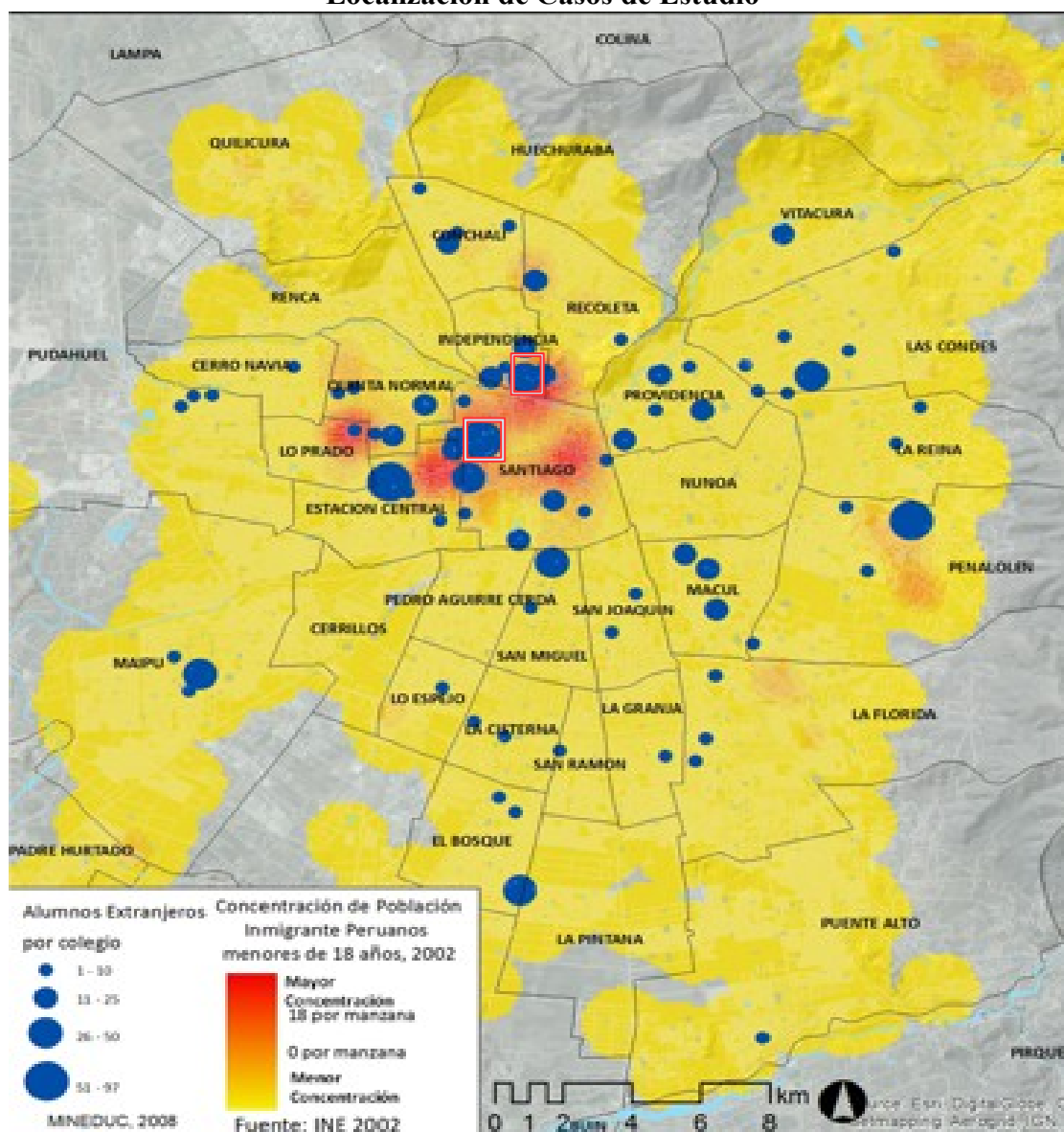
LET, para el liceo de Santiago Poniente.

A pesar de compartir una realidad contextual, los dos establecimientos presentan características particulares y diferenciadoras.

Por una parte, el LIC es un colegio mixto, de dependencia particular subvencionado, de carácter científico humanista con jornada escolar completa. Está ubicado en el límite entre las comunas de Independencia y Recoleta. Brinda educación básica y media, con dos cursos por nivel, los que van desde primero básico hasta cuarto medio, alcanzando un número cercano a los 600 estudiantes, los que en su mayoría provienen del entorno comunal cercano, aunque también llegan a él estudiantes de otras comunas de la zona norte de la ciudad como Lampa, Colina y Tiltil.

Presenta un nivel de vulnerabilidad social medio, ya que entre el 27% y el 55% de sus estudiantes se encuentran en esta situación y, sus resultados en las pruebas estandarizadas de carácter nacional, como el Simce y la PSU, son bajos, ya que los puntajes alcanzados por sus estudiantes son inferiores al promedio alcanzado por estudiantes de establecimientos de condiciones semejantes (SIMCE, 2012).

Figura N° 8
Localización de Casos de Estudio



Fuente: Elaboración propia en base a Mineduc (2010); INE (2002)

Si bien, según los datos del Mineduc, para el 2010 este presentaba sólo 7 estudiantes de origen extranjero, al visitar el establecimiento, encontramos que los estudiantes extranjeros alcanzaban durante el año 2011, un promedio de 3 estudiantes por curso, número que

aumentaba significativamente si solo se consideraba a la educación básica, donde el número de niños inmigrantes era mayúsculo, lo que le ha valido ganarse la fama de “colegio de inmigrantes” (peruanos/as) dentro del sector.

Por su parte, el LET es un colegio femenino de dependencia municipal, de carácter polivalente de doble jornada (mañana y tarde). Está ubicado en el límite de la comuna de Santiago hacia el poniente y, sólo brinda educación media. Cuenta con cerca de 800 niñas, las que se reparten entre séptimo básico y cuarto medio; con aproximadamente ocho cursos por nivel, los que dependen de las especialidades técnicas que elijan las estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre en el LIC, en el LET, las estudiantes no provienen del entorno inmediato, aunque sí se observa una mayoría de estudiantes provenientes de las comunas pericentrales de la ciudad, las cuales son atraídas al establecimiento por las especialidades técnicas que ofrece.

Dicho establecimiento, presenta altos niveles de vulnerabilidad, ya que cerca del 60% de las estudiantes se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Sus resultados en las pruebas estandarizadas de carácter nacional, como el Simce y la PSU, son muy bajos, ya que se encuentran bajo el promedio obtenido por los establecimientos de características semejantes (SIMCE, 2012) lo que no es de extrañar, considerando su carácter técnico y, por lo tanto, diferenciado de la educación científico humanista. Desde su misión, el colegio no se reconoce con un carácter propedéutico, ya que es un establecimiento orientado al mundo laboral y, no a la formación universitaria.

Si bien, según los datos del Mineduc, para el 2010 este presentaba sólo 2 estudiantes de origen extranjero, al visitar el establecimiento, encontramos que las estudiantes extranjeras alcanzaban en promedio de 3 a 4 estudiantes por curso.

Una vez que el equipo directivo y, el/la profesor/a del área de ciencias sociales accedieron a participar de la investigación, se procedió a la selección de cursos, los cuales correspondieron a la totalidad de terceros medios de cada establecimiento.

La selección del tercer nivel de enseñanza media, se puede explicar en función de la necesidad de la investigación de que las y los estudiantes pudieran demostrar su nivel de aprendizaje geográfico en una etapa final del proceso formativo, así como también, la suficiente madurez cognitiva como para trabajar con constructos altamente abstractos, que nos permitieran evidenciar la progresión del aprendizaje. El tercero medio corresponde en Chile, al último nivel del mapa de progreso de Espacio Geográfico publicado por el Ministerio de Educación (2010) y, brindaba la posibilidad de permanencia de los estudiantes durante el curso del cuarto medio que era donde, una vez realizado el diagnóstico, se pretendía realizar la intervención didáctica de mejora del aprendizaje (pensamiento) geográfico.

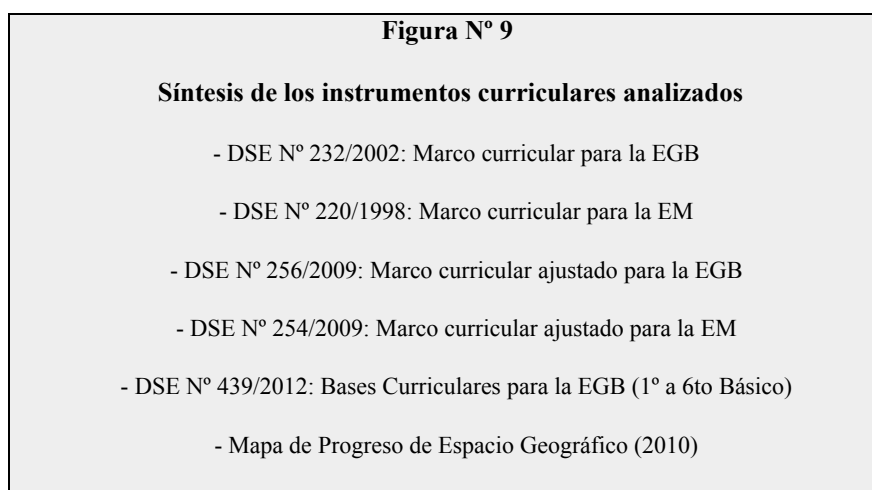
Con todo, durante la primera fase se trabajó con cinco terceros medios, dos para en el LIC y tres en el LET, alcanzando un número de 244 estudiantes de aulas interculturales.

b) Etapa 2: Definición de lo esperable: Revisión de las orientaciones curriculares.

Con el objetivo de comprender el proceso de aprendizaje de la geografía situado en aulas interculturales, caracterizando los distintos niveles que este alcanza, fue necesario revisar las orientaciones que el currículum nacional brinda en este sentido, como principal directriz de lo que las y los estudiantes deben saber y saber hacer, luego de su educación obligatoria de la cual, la geografía es parte. Así como también, en consideración de que el currículum, con sus distintos instrumentos, se establece como el principal lineamiento para el profesorado, respecto de lo que debe enseñarse-aprenderse y evaluarse.

Para ello, se diseñó una metodología cualitativa, basada en el análisis de contenido de los instrumentos curriculares obligatorios para el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que han sido implementados en el sistema escolar chileno, tanto para la Educación General Básica (EGB), como para la Educación Media (EM), entre los años 1998; año en que se publica el DSE N° 220, correspondiente al primer marco curricular elaborado bajo un gobierno democrático, tras la Dictadura Militar de Pinochet; y el año 2012, año en que se publica el DSE N° 439, correspondiente a las Bases Curriculares para la EGB; las que se constituyen como la Segunda Gran Reforma Curricular del país, en menos de 15 años.

Adicionalmente, es importante recordar, que durante el año 2012, se realizó el trabajo de campo de esta investigación. Con lo anterior, y tal como se puede observar en la figura N° 9, aun cuando no reviste carácter obligatorio, dada su relevancia disciplinar, se incluyó en el análisis, el Mapa de Progreso de Espacio Geográfico, publicado por el Ministerio de Educación durante el año 2010.



Fuente: Mineduc (2012)

Los seis instrumentos curriculares enunciados con anterioridad, fueron analizados a través del método del análisis de contenido.

Tal como señala Krippendorff (1990), el análisis de contenido corresponde a una técnica de investigación social, que concibe los datos como manifestaciones simbólicas o de interés para el investigador/a. Este tipo de análisis, requiere la determinación de unidades de análisis al interior de los datos, las que pueden ser de tres tipos: unidades de muestreo, de registro y de contexto.

Según este autor, las unidades de muestreo corresponden a aquellas porciones de la realidad observada, o secuencia de las expresiones de la lengua que se consideran independientes unas de otras. La necesidad de trabajar con estas unidades de muestreo, se explica cuando el universo de datos disponibles resulta demasiado grande, resultando imprescindible contar con muestras para el análisis e interpretación de los datos.

Por su parte, las unidades de registro, constituyen aquellas partes de una unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada, sirviendo de base para el análisis, ya que son las unidades que portan la información dentro de una unidad de muestreo.

Por último, las unidades de contexto son las unidades referidas “al proceso de descripción de las unidades de registro, que demarcan aquella porción del material simbólico que debe examinarse para caracterizar la unidad de registro” (Krippendorff, 1990). Este tipo de unidades, pueden variar en su extensión, pudiendo estar conformadas por una oración, un párrafo o un artículo completo (Valledor, 2011).

En el caso del análisis aquí expuesto, las unidades de muestreo se seleccionaron en función de los instrumentos trabajados.

Así, para los Decreto Supremo de Educación (DSE) N° 232/2002, 220/1998, 256/2009 y, 254/2009, se trabajó con dos tipos de unidades de muestreo, los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), mientras que, las unidades de muestreo utilizadas para el análisis del DSE N° 439/2012, correspondieron a las Habilidades de pensamiento y los Objetivos de Aprendizaje (OA) por eje, las cuales se comportan como unidades estructuradoras de las bases curriculares.

En el caso del Mapa de Progreso de Espacio Geográfico, las unidades de muestreo seleccionadas fueron los niveles de progresión.

La elección de estas unidades de muestreo, se explica en tanto, los OFV “son las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza” (Mineduc, 2002: 13). Por su parte, los CMO, constituyen “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (Mineduc, 2002: 13). De este modo, tanto los OFV y las habilidades de pensamiento, como los CMO y los Objetivos de Aprendizaje (OA) son los componentes curriculares que explicitan las habilidades, conceptos y actitudes que deben aprender las y los estudiantes a lo largo de su escolaridad y, que por lo tanto, nos permitirían develar la

noción de pensamiento geográfico, así como los componentes de este tipo de pensamiento, que han sido estimulados a través del currículum nacional en el último tiempo.

Figura N° 10
Instrumentos curriculares, subsectores analizados y unidades de muestreo

Instrumentos curriculares	subsector de aprendizaje	Niveles incluidos en el análisis	Unidad de Muestreo (UM)
DSE N° 232/2002 Marco curricular para la EGB	Estudio y comprensión del medio natural, social y cultural. Estudio y comprensión de la sociedad.	NB1/NB2 NB3/NB4/NB5/NB6	OFV Y CMO
DSE N° 220/1998 Marco curricular para la EM	Historia y Ciencias Sociales.	NM1/NM2/NM3/NM4	OFV Y CMO
DSE N° 256/2009: Marco curricular ajustado para la EGB	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	NB1/NB2/NB3/NB4/NB5/ NB6/NB7/NB8	OFV Y CMO
DSE N° 254/2009: Marco curricular ajustado para la EM	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	NM1/NM2/NM3/NM4	OFV Y CMO
DSE N° 439/2012: Bases Curriculares para la EGB	Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	NB1/NB2/NB3/NB4/NB5/NB6.	Habilidades OA

Fuente: Elaboración propia en base a Mineduc (2012).

A partir de de cada unidad de muestreo definida, se construyeron las unidades de registro. Para dar forma a cada una de ellas, se trabajó con el concepto de habilidad cognitiva, por lo que dependiendo de la complejidad de la secuencia de acciones, una unidad de muestreo, podía contener una o varias unidades de registro. Tal como los criterios de rigurosidad del análisis de contenido indican, la selección de las unidades mencionadas con anterioridad, siguió dos reglas básicas: exhaustividad y exclusión mutua.

Para dar cuenta de la exhaustividad (capacidad de los datos para representar a todas las unidades de registro resguardando que ninguna quede fuera), se incluyeron en el análisis todos los OFV, los CMO, Las habilidades de pensamiento y los OA del subsector, según el instrumento curricular correspondiente, desde el primer nivel de enseñanza básica hasta el a cuarto año de EM, salvo para los OA, donde se pudo incluir en el análisis solo los niveles que van desde el primero al sexto básico, ya que al momento del análisis, no habían sido publicadas las bases curriculares de los siguientes niveles.

La categorización de cada unidad de registro, se realizó en la vinculación de cada una de de las meta-habilidades y habilidades de pensamiento geográfico, y sus definiciones sistematizadas a la luz de la literatura del área.

Esta hipótesis organiza una progresión del pensamiento geográfico que abarca tres niveles diferentes (elemental, aditivo, construcción) según las características que adquieren cada una de las habilidades en forma interna, como en su interacción.

Con lo anterior, como la geografía no cuenta con un subsector de aprendizaje independiente, sino que por el contrario, es parte de un currículum integrado de ciencias sociales, se pudo constatar, que el pensamiento geográfico, además de las habilidades señaladas con anterioridad, podía aparecer implícitamente en la definición de objetivos o en el establecimiento de contenidos de las otras ciencias sociales, así como también, podía no ser incorporado como elemento central del aprendizaje. Debido a esto, fue necesario incorporar dos categorías a la matriz de registro, adicionales a las nueve ya establecidas: pensamiento geográfico implícito (PGI) y sin incorporación del pensamiento geográfico (S/PG), tal como se puede observar en la figura N° 11.

Figura N° 11
Operacionalización de la hipótesis de progresión del pensamiento geográfico
(aprendizaje)

metahabilidad	Habilidad de pensamiento geográfico	Nivel de desempeño constructivo	Nivel de desempeño aditivo	Nivel de desempeño elemental
Integración de información geoespacial	Georeferenciación	Uso de marcas territoriales que hacen legible espacio geográfico	Movilización de marcas territoriales desconocidas que se expresan como ilocativos espaciales sustantivos o de tipo verbal	Movilización de marcas territoriales conocidas que se expresan como ilocativos espaciales sustantivos
	Conceptualización	Uso de conceptos geográficos	Uso de conceptos geográficos técnicos para la resolución del problema	Uso de conceptos que derivan de la experiencia escolar del aula para resolver el problema
Producción del pensamiento geográfico	Orientación espacial y localización geográfica	Localiza lugares en el espacio a través del uso de categorías de posición absoluta (coordenadas)	Sitúa lugares en el espacio a través del uso de categorías de posición relativas complejas	Sitúa lugares en el espacio a través de categorías de posición relativa sencillas
	Comprensión del espacio geográfico	Interrelaciona las variables que inciden en los procesos geográficos, visualizando al espacio geográfico como una unidad histórica	Yuxtapone las variables que inciden en los procesos geográfico.	Enumera variables que inciden en los procesos geográficos sin contextualizarlas en su marco espacio temporal
	Análisis Territorial	Resuelve el problema geográfico con un modelo interpretativo, a partir del cual se evidencia la importancia del proceso de investigación propio de la geografía y las ciencias sociales para la resolución del problema	Resuelve el problema geográfico con un modelo de indagación realista ingenuo, a partir del cual se evidencia que la realidad es tal como lo plantean los datos provenientes de las fuentes de información	Resuelve el problema geográfico movilizándolo un modelo ingenuo, donde se piensa que la realidad es tal como se observa, por lo que no es necesario el uso de un método para investigarla
	Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico visualizándose como un sujeto de acción espacial con posibilidad de colectivizarse	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico, visualizándose como un sujeto de acción espacial individual	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico, pero no logra visualizarse como un sujeto de acción espacial.
Expresión escrita del pensamiento geográfico	Jerarquización	El texto es organizado en la simultaneidad de tiempos y espacio, según la narrativa dada por el autor/a	El texto es organizado en oposición temporal y espacial	El texto es organizado según la temporalidad y espacialidad del campo
	Reformulación	Conservación del sentido nuclear de la evidencia	Alteración del sentido nuclear de la evidencia	Reproducción literal de la evidencia
	Perspectiva	Causalidad con un alto poder explicativo	Causalidad con un bajo poder explicativo	Causalidad construida desde el sentido común

Fuente: Elaboración propia

Figura N° 12
Formato de matriz de registro de datos

Nivel	Unidad de muestreo	Unidad de registro	Habilidades de pensamiento geográfico											
			1,1	1,2	2,1	2,2	2,3	2,4	3,1	3,2	3,2	PGI	S/PG	
NB1	OFV1	UR 1												
		UR2												
		URn												
	OFV2	UR 1												
		UR2												
		URn												
	OFVn	UR 1												
		UR2												
		URn												
	CMO1	UR 1												
		UR2												
		URn												
	CMO2	UR 1												
		UR2												
		URn												
	CMOn	UR 1												
		UR2												
		URn												
	NBn	OFV1	UR 1											
			UR2											
			URn											
		OFV2	UR 1											
			UR2											
			URn											
OFVn		UR 1												
		UR2												
		URn												
CMO1		UR 1												
		UR2												
		URn												
CMO2		UR 1												
		UR2												
		URn												
CMOn		UR 1												
		URn												

Fuente: Elaboración propia en base a Valledor (2011)

De este modo, tal como se puede observar en la figura N° 13, se analizaron 258 UR, correspondientes a 175 OFV. Y 461 UR, provenientes de 137 CMO.

En el caso de la Bases curriculares se revisaron 163 UR, correspondientes a 113 OA.

Mientras que para el mapa de Progreso, se analizaron 29 UR determinadas a partir de los 6 niveles de progresión.

Figura N° 13
Número de unidades de muestreo y registro incluidas en el análisis

Instrumentos curriculares	Niveles incluidos en el análisis	UM	N° UM	N° UR
DSE N° 232/2002 Marco curricular para la EGB	NB1/NB2/NB3/NB4/NB5/NB6	OFV	40	69
		CMO	44	64
DSE N° 220/1998 Marco curricular para la EM	NM1/NM2/NM3/NM4	OFV	10	50
		CMO	17	98
DSE N° 256/2009: Marco curricular ajustado para la EGB	NB1/NB2/NB3/NB4/NB5/ NB6/NB7/NB8	OFV	82	94
		CMO	47	193
DSE N° 254/2009: Marco curricular ajustado para la EM	NM1/NM2/NM3/NM4	OFV	43	45
		CMO	29	106
DSE N° 439/2012: Bases Curriculares para la EGB	NB1/NB2/NB3/NB4/NB5/ NB6.	Habilidad	60	78
		OA	113	163

Fuente: Elaboración propia.

Como último paso de este tipo de análisis, se procedió a la aplicación de las técnicas analíticas³. Para ello, se resumieron los datos de frecuencia de aparición para cada metahabilidad y habilidad de pensamiento geográfico, facilitando así, su comprensión y la verificación de los supuestos planteados al amparo de la investigación. Por último, se relacionaron los datos obtenidos, con resultados provenientes de otras investigaciones semejantes.

Del mismo, se utilizó una lista de extensión cuando una habilidad de pensamiento geográfico era reconocible en una categoría, aún cuando no estaba expresada del mismo modo que la definición construida para ella desde la teoría.

Consiguientemente, y como un mecanismo para otorgar más fiabilidad al análisis de contenido efectuado, la realización de las inferencias de la investigadora, fueron evaluadas a través de dos fuentes de certidumbre: los éxitos obtenidos en el pasado en investigaciones

³ Entre las principales técnicas analíticas se destacan: frecuencias, tabulaciones cruzadas, asociaciones, correlaciones, análisis de contingencias, conglomerados y, clasificación contextual (Krippendorfd, 1990)

de naturaleza semejante (Gazmuri, 2013; Miranda, 2012; Valledor, 2011) y las experiencias contextuales⁴.

c) Etapa 3: Determinación del nivel preliminar del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

Considerando que, el aprendizaje geográfico es entendido como el conjunto de habilidades de pensamiento geográfico que permiten al sujeto resolver problemas geoespaciales y dotar de sentido a su acción espacial, para determinar el nivel de aprendizaje geográfico que presentaban las y los estudiantes de aulas interculturales se procedió a realizar una evaluación diagnóstica del aprendizaje geográfico.

En esta etapa participaron 244 estudiantes, distribuidos en 8 aulas interculturales pertenecientes a dos establecimientos.

Es importante considerar que, este diagnóstico no corresponde a un pretest a contrarrestar con un postest, ya que con él no se buscaba determinar un nivel de aprendizaje inicial que fuese comparable con el nivel de aprendizaje posterior a la intervención didáctica. Sino que, a partir de este diagnóstico, buscábamos, por una parte, definir una línea de base que nos permitiera trazar metas de aprendizaje alcanzables y, por otra, nos ayudara a detectar ciertas variables o condiciones que pudiesen incidir en el aprendizaje de la geografía, por cuanto, la investigación en el área señalaba algunas variables determinantes (edad, sexo, nivel de escolaridad, experiencia con el entorno, actitud hacia la geografía, etc.) aunque no de manera concluyente.

Con este objetivo, se aplicó una batería de instrumentos, organizados en la forma de portafolio (Cuadernillo 1, ver anexo 1.5).

Los instrumentos incluidos en el portafolio fueron:

- Cuestionario de datos personales de las y los estudiantes.
- Cuestionario sobre experiencia con el entorno.
- Cuestionario de actitudes hacia la geografía.
- Mapa cognitivo.

Todos estos instrumentos, fueron sometidos a un proceso de validación (contenido y constructo) a través de juicio de expertos/as, en el que participaron dos expertos/as. Un/a experto/a en evaluación de las ciencias sociales y, un/a experto/a en la enseñanza de las ciencias sociales y profesor/a de educación media. Así también, fueron validados por los profesores/as de historia y ciencias sociales de los cursos que eran parte de la investigación.

⁴ Según Kipprenhoff (1990), existen cuatro formas de certidumbre: los éxitos obtenidos en el pasado, las experiencias contextuales, las teorías establecidas y, los intérpretes representativos. Siendo las dos primeras, las fuentes más efectivas.

Por su parte, la confiabilidad de los datos fue resguardada a través del análisis estadístico de los instrumentos, bajo el indicador de alfa de Cronbach, la que fue alta en todos los casos (superior al 0.75) y muy alta (0.90) en el caso del cuestionario de actitudes hacia la geografía.

Así, el instrumento para realizar el diagnóstico, correspondía a un test de pensamiento geográfico, el cual fue presentado en la figura de un cuadernillo de actividades (cuadernillo N° 2, se recomienda revisar anexo N° 1.6).

En la construcción del diagnóstico de pensamiento geográfico o cuadernillo 2, se tuvo especial cuidado en incluir las habilidades que aparecían prominentemente en el currículo nacional, organizadas según niveles de desempeño construidos a priori según las hipótesis de progresión construidas en el marco teórico de esta investigación.

El diagnóstico, se construyó sobre un tema central -la expansión urbana de la ciudad de Santiago- el cual se constituía como uno de los contenidos mínimos obligatorios del nivel y, además, era un contenido programado para mediados de año, lo que daba el tiempo para la construcción y validación del diagnóstico, mientras los profesores trabajaban dichos contenidos.

Con ello, el test diagnóstico consideraba preguntas para cada habilidad de pensamiento geográfico consideradas en la dimensión PPG, en sus tres niveles de progresión (elemental, intermedio y avanzado) y, todas las preguntas consideraban en su enunciado o en el estímulo, tanto conceptos, como referencias geoespaciales, de distintos niveles de complejidad. Así también, se consideró en la elaboración del instrumento, la multimodalidad de textos geográficos (cartografía, imágenes y texto escrito), así como la “obligación” de producción de textos (escritura) en la elaboración de las respuestas y la resolución del problema central (Se recomienda ver anexo N° 1.6).

Según la literatura (Agencia de Calidad, 2011) cuando se quiere indagar sobre progresiones de aprendizaje y niveles de logro o desempeño, existen dos formas de preguntar en este tipo de evaluación. Por una parte, se puede construir una pregunta compleja, que de cuenta de la dimensión o habilidad de pensamiento en completitud, donde los niveles de logro se establecen en función de las respuestas de los estudiantes. Mientras que, por otra, se puede construir distintas preguntas, de distintos niveles de complejidad en función de unos niveles de logro establecidos a priori.

En este caso se optó por la segunda opción, en consideración de que, la investigación en evaluación de los aprendizajes por estándares de desempeño y niveles de logro, ha demostrado que las preguntas complejas con niveles de logro emergentes levantan muy poca información, en tanto el estudiantado, al ver una pregunta difícil de responder y, al desconocer la totalidad de la respuesta correcta, no desarrolla su trabajo, dejando la pregunta en blanco y, por lo tanto, entregando escasos datos para el análisis. Por el contrario, al trabajar con niveles de logro a priori, escalando las preguntas según ellos, se

brinda la oportunidad al estudiante de demostrar lo que sabe, aunque su conocimiento no se encuentre en el nivel de desarrollo más avanzado o, incluso esperable, según su nivel.

De este modo, se construyeron niveles de logro a priori, basados en las hipótesis de progresión planteadas en el marco teórico de esta investigación. Con ello, se trabajó con tres niveles de logro definidos como: elemental, aditivo y constructivo, para las cuatro habilidades constitutivas de la dimensión de producción del pensamiento geográfico: a) orientación espacial y localización geográfica; b) comprensión del espacio geográfico, c) análisis territorial; y d) valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.

Así entonces se presentaron en el cuadernillo 4 ítems (uno para cada habilidad) con 3 reactivos o preguntas cada uno (una paraca cada nivel de logro), lo que da un total de 12 preguntas. Adicionalmente, en el ítem de comprensión del espacio geográfico, se incluyó una pregunta de causalidad, por lo que este ítem contenía 4 preguntas. Del mismo modo, en el cuadernillo, se incluyó un ítem que abordaba la valoración del espacio geográfico, desde la dimensión comportamental.

Con lo anterior, es importante mencionar que, tanto la operacionalización de las dimensiones del pensamiento geográfico, así como su expresión en niveles de logro, y el diagnóstico, fueron validados a través de un proceso de juicio de experto/a en el que participaron: un/a experto/a en pensamiento geográfico, un/a experto/a en didáctica de la geografía, un experto/a en evaluación de las ciencias sociales y, un/a profesor/a de aula de contextos de interculturalidad (los protocolos de validación pueden ser observados en el anexo 1.4).

Además, se realizó una validación por juicio de pares que fue desarrollada por los profesores de los cursos que participaban de la investigación.

Tanto el cuadernillo 1, como el cuadernillo 2, fueron sometidos a un pilotaje. El pilotaje se realizó en un establecimiento del eje Santiago Poniente, muy cercano al LET, pero de orientación científico humanista, que contaba con un alto número de estudiantes inmigrantes y, con aulas interculturales en el nivel de tercero medio.

Este pilotaje permitió, por una parte, determinar la confiabilidad de los instrumentos, que como se ha dicho con anterioridad fue alta y muy alta para el set de instrumentos contenidos en el cuadernillo 1 y, alta para el diagnóstico de pensamiento geográfico ($\alpha = 0.73$). Así también, este pilotaje no mostró problemas estructurales en dicho test, aunque sí mostró evidencia contundente, respecto de la dificultad del mismo.

Figura N° 14
Operacionalización de la Evaluación Diagnóstica de la Producción de Pensamiento Geográfico

Item y habilidad	Tipo y epistemología de fuentes	Información geoespacial	Pregunta	Nivel de desempeño	Objetivo de evaluación
1. Orientación espacial y localización geográfica	cartográfica / Inferencial	Conceptos Nivel socioeconómico Coordenadas geográficas Distribución socioeconómica	¿De acuerdo a lo observado en el documento N° 1, ¿En qué zonas de la RMS se encuentra la población con un NSE bajo?	Elemental	Ubica, a través de categorías de posición relativa, a la población de NSE bajo en el AMS.
		Referencias Área Metropolitana de Santiago (AMS) Región Metropolitana de Santiago (RMS)	¿Cómo se distribuye, según el NSE, la población del AMS?	Aditivo	Ubica, a través de categorías de posición relativa, los diferentes grupos sociales en el AMS
			Delimite, a través del uso de coordenadas geográficas, la zona del AMS, donde se ubica la población de un NSE alto	Constructivo	Localiza, a través del uso de coordenadas geográficas, a la población de NSE alto en el AMS
2. Comprensión del EG	Iconográfica / (Imágenes satelitales) / Inferencial Documental secundaria / Analítica	Conceptos Imagen satelital ciudad crecimiento urbano cambios morfológicos mancha urbana estructura de accesibilidad red de calles globalización expansión de la ciudad ejes de integración núcleos de integración estructura económica y social segregación socioespacial centro económico centro financiero	¿Por qué la ciudad de Stgo. ha cambiado desde 1985?	Elemental	Identifica las variables o dimensiones del espacio geográfico que han incidido en los cambios de la ciudad
			¿Por qué el centro financiero de la ciudad se ha ido extendiendo hacia la zona oriente de la capital?	Aditivo	Explica la extensión del centro financiero de la ciudad, a través de la yuxtaposición de variables.
			¿Por qué las transformaciones de la ciudad de Stgo. se aceleraron durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI?	Constructivo	Interrelaciona las variables que han incidido en la aceleración de las transformaciones de la ciudad de Stgo., visibilizando la dimensión histórica del EG
		Referencias AMS RMS Zona norte del AMS Zona centro del AMS Zona poniente del	¿Cómo se explica que la ciudad de Stgo. haya crecido siguiendo el patrón de la mancha urbana de tres puntas?	Producción de texto geográfico	Interrelaciona las variables que han incidido en el patrón de crecimiento de la ciudad de Stgo., destacando la relevancia de las decisiones personales y colectivas en el proceso.

		AMS Zona oriente del AMS Zona sur del AMS Centro de Stgo. Stgo.			
3. Valoración y actuación responsable con el EG	Documental /Secundaria /analítica	Conceptos Pobreza vulnerabilidad social desigualdad gentes de izquierda vivienda segregación organización política capacidad de presión Estado países desarrollados reforma económica inserción laboral grupos urbanos de menores ingresos empleo partidos políticos lugar de vivienda localización investigación geográfica Referencias AMS	¿Por qué se debe buscar mecanismos que limiten el crecimiento de Santiago?	Elemental	Manifiesta la necesidad de limitar el crecimiento de la ciudad como un mecanismo de protección del EG y mejoramiento de la calidad de vida
			¿Qué relación existe entre la participación ciudadana, la planificación urbana y el crecimiento de la ciudad de Stgo.?	Aditivo	Reconoce el desmesurado crecimiento de la ciudad de Stgo. como un problema de su entorno, valorando la participación ciudadana y a la planificación como mecanismos de mejora.
			¿Qué efectos ha tenido el crecimiento de la ciudad de Stgo. y qué medidas propondrías para disminuir su impacto?	Constructivo	Evalúa los efectos que el crecimiento de la ciudad ha representado para sus habitantes, proponiendo acciones que lo/la incluyen para disminuir el impacto en el entorno que habita.
5. Valoración y actuación responsable con el EG	Documental /primaria/Inferencia	Conceptos Plantas nativas ciudad mapuche	¿Si tú fueras el hijo del anciano mapuche qué habrías hecho? ¿Por qué, la alternativa que elegiste te pareció la más correcta?	Constructivo Nivel comportamental	Valora las relaciones que los seres humanos desarrollan con el entorno, manifestando una actitud de responsabilidad con el EG.
4. Análisis territorial	Documental /secundaria/analítica	Conceptos pobreza vulnerabilidad social desigualdad creencia popular gentes de izquierda vivienda segregación organización política Estado reforma económica inserción laboral y política grupos urbanos menores ingresos	Si tuvieras que realizar una investigación geográfica en la ciudad de Stgo., ¿qué preguntas de investigación plantearías?	Elemental	Se aproxima al problema geográfico de un modo ingenuo, formulando preguntas que no tienen carácter espacial
			En relación a las preguntas de investigación formuladas, ¿qué hipótesis de investigación podrías formular?	Aditivo	Se aproxima al problema geográfico de un modo interpretativo, brindando respuestas posibles con dimensión geoespacial
			De la tabla que se adjunta a continuación, selecciona las fuentes de	Constructivo	Se aproxima al problema geográfico con un modelo constructivo reconociendo las

		empleos de menor calidad y estabilidad partido ciudad localización	información geográfica que podrían ser de utilidad para realizar tu investigación. ¿Por que esas fuentes podrían ser útiles?		fuentes de información geográfica pertinentes para su resolución.
--	--	--	---	--	---

Lamentablemente, el año 2011, en el cual se debía aplicar el diagnóstico, fue un año de fuertes movilizaciones estudiantiles, lo que implicó que, los dos establecimientos que eran parte de la investigación, estuvieran por un largo período (entre agosto y noviembre) en paros y tomas. Esto tuvo como consecuencia, que el año escolar se extendiera hasta el mes de enero del año 2012, cuando en un año normal, las clases finalizan en el mes de diciembre, antes de las fiestas de fin de año. Con ello, la aplicación del diagnóstico debió esperar a que los estudiantes volvieran a clases y, que los/as profesores/as de los cursos trabajarán los contenidos que eran necesarios para responder el set de instrumentos de evaluación diagnóstica, lo cual sucedió al finalizar el mes de diciembre.

La aplicación del test diagnóstico, se debió realizar entonces en el mes de enero, con una asistencia diezmada en ambos establecimientos. En consecuencia, de los 290 estudiantes que debían rendir la prueba, sólo la rindieron 244 estudiantes.

Cabe precisar que, la evaluación diagnóstica, no podía postergarse hasta el mes de marzo, cuando comenzará un nuevo año escolar, porque se reducía mucho el tiempo para el análisis, cuantitativo y cualitativo de los datos que, resultaban imprescindibles para el establecimiento de los elementos a incluir en la intervención didáctica y su diseño.

El instrumento de diagnóstico fue aplicado en ambos casos por los/as profesores/as titulares de los respectivos cursos, los cuales disponían de un registro de observaciones, a ser completado en caso de dudas u observaciones de los y las estudiantes durante el desarrollo de este.

Cabe precisar que, La aplicación de los cuadernillos 1 y 2 se hizo en la misma sesión, partiendo por el cuadernillo 1. La resolución de ambos tardó cerca de 60 minutos, aún cuando se disponía de 90 minutos para ello.

Con el objetivo de profundizar en el diagnóstico, así como para determinar el nivel de producción del pensamiento geográfico, y el estado de la escritura de textos geográficos como un medio de expresión del mismo, por parte de los estudiantes de educación media participantes de aulas interculturales, se procedió a analizar las respuestas dadas a la pregunta central del diagnóstico que había sido incluida como pregunta a resolver en el ítem 2, este problema geográfico, fue planteado bajo la forma de una pregunta de carácter explicativo causal: “¿Por qué la ciudad de Santiago ha cambiado fuertemente desde 1985 hasta la fecha?”.

Figura N° 15
Sistematización de fuentes según habilidades en el test diagnóstico de pensamiento geográfico (cuadernillo 2)

Habilidades	Tipo de fuente	Epistemología de la fuente	Conceptos geoespaciales	Referencias geoespaciales	Medio de expresión del pensamiento geográfico del estudiante
Orientación y localización espacial	cartográfica	Inferencial	Nivel socioeconómico Coordenadas geográficas Distribución socioeconómica	Área Metropolitana de Santiago (AMS) Región Metropolitana de Santiago (RMS)	escrito
Comprensión del espacio geográfico	Iconográfica (Imágenes satelitales) Documental secundaria	Inferencial Analítica	Imagen satelital ciudad crecimiento urbano cambios morfológicos mancha urbana estructura de accesibilidad red de calles globalización expansión de la ciudad ejes de integración núcleos de integración estructura económica y social segregación socioespacial centro económico centro financiero	AMS RMS Zona norte del AMS Zona centro del AMS Zona poniente del AMS Zona oriente del AMS Zona sur del AMS Centro de Stgo. Stgo.	escrito
Análisis territorial	Documental secundaria	Analítica	Pobreza vulnerabilidad social	AMS	escrito

			desigualdad gentes de izquierda vivienda segregación organización política capacidad de presión Estado países desarrollados reforma económica inserción laboral grupos urbanos de menores ingresos empleo partidos políticos lugar de vivienda localización investigación geográfica		
Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico	Documental secundaria	Análítica	Crecimiento de la ciudad campo plantas nativas gran ciudad	Campo y ciudad	escrito

Fuente: Elaboración propia

Este problema debía ser resuelto apoyándose en cuatro fuentes de información geográfica que brindaban información para tales efectos, así como también, las y los estudiantes tenían la posibilidad de utilizar sus conocimientos previos para responder a la interrogante planteada.

La primera de ellas correspondía a una fuente cartográfica que expresaba la distribución espacial de las distintas clases sociales que habitaban en la ciudad de Santiago en el año 2002. Luego, se exponían dos imágenes satelitales de la Región Metropolitana de Santiago, de los años 1991 y 2010 respectivamente, mientras que la cuarta fuente correspondía a un

texto breve acerca del crecimiento de la ciudad de Santiago extraído y adaptado de un libro sobre dicho tema. (El problema así como las fuentes ofrecidas para su resolución se pueden observar en el anexo N° 1.6)

Para evaluar el desempeño en cada ítem, se utilizó pautas de evaluación y calificación según los niveles de desempeño construidos a priori. Así, cada ítem, tenía un mínimo de 0 puntos, en el caso de que el o la estudiantes no respondiera correctamente ninguna pregunta, y un máximo de 9, en el caso de que se respondiera correctamente tanto la pregunta de nivel elemental (3 pts), como las de de nivel aditivo (3 pts) y constructivo (3 pts). No se incluyó en la estimación del puntaje total, la pregunta N° 5, ya que con ellas sólo se buscaba una aproximación al nivel comportamental de la habilidad de valoración del espacio geográfico, por lo cual, el puntaje total del test diagnóstico era de 36 puntos.

Para establecer en qué nivel de producción del pensamiento geográfico se encontraba cada estudiante, se trazó una escala de niveles de logro, establecida a partir de los criterios expresados en la figura N° 16. Debido a que las preguntas de cada ítem habían sido elaboradas a partir de niveles de logro a priori, para definir el nivel de aprendizaje geográfico, se construyó un indicador combinado, en el que se incluía tanto el puntaje obtenido (de la sumatoria del puntaje de cada pregunta e ítem) como un logro cualitativo, así, para ser clasificado en el nivel aditivo de producción de pensamiento geográfico, un estudiante debía haber alcanzado un puntaje entre 13 y 24 puntos, al tiempo de haber respondido correctamente todas las preguntas de nivel elemental. A su vez, para el nivel constructivo, se exigió un mínimo de 25 puntos y haber respondido correctamente todas las preguntas de nivel elemental.

Figura N° 16
Indicadores de logro del nivel de desarrollo de las habilidades de producción del pensamiento geográfico

Item	Nivel elemental		Nivel aditivo		Nivel constructivo	
	Puntaje	Nivel de logro de la pregunta	Puntaje	Nivel de logro de la pregunta	Puntaje	Nivel de logro de la pregunta
Producción de pensamiento geográfico global	0-12	Cuatro o menos preguntas de nivel elemental respondidas correctamente	13-24	Todas las preguntas de nivel elemental respondidas correctamente	25-36	Todas las preguntas de nivel elemental y aditivo respondidas correctamente

Fuente: Elaboración propia

Una vez obtenidas las puntuaciones parciales (por dimensiones del pensamiento geográfico) y las puntuaciones globales del test, se realizó el análisis cuantitativo de los datos, a través del uso de la prueba estadística paramétrica T de Student para muestras independientes, lo cual permitió ver los niveles de aprendizaje geográfico que evidenciaban las y los estudiantes de aulas interculturales.

Del mismo modo, se aplicó la prueba estadística paramétrica T de Student para muestras independientes para conocer las relaciones entre el aprendizaje geográfico y las variables que según la literatura incidían en él, tales como la edad, el sexo, la experiencia con el entorno, la actitud hacia la geografía y, los tipos de representaciones espaciales (medio de expresión del aprendizaje espacial) manejadas por los estudiantes. Como los resultados de estos análisis no mostraron las diferencias señaladas por la literatura, se procedió a realizar pruebas de contrastes para cada una de estas habilidades.

Para asegurar que cada una de las habilidades trabajadas, diera cuenta efectiva de una habilidad aglutinadora mayor, se evaluó la homogeneidad del test diagnóstico de modo de corroborar la equivalencia funcional entre la respuesta a cada ítem y la respuesta al total de la escala mediante el método de correlación ítem - escala, empleando para ello el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se apreciaron correlaciones estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$) entre bajas y moderadas para todos los ítems con el puntaje total en el instrumento construido.

3.2 Fase de Co-Construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales: Analizando las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico.

a) Etapa 1: Diseño de intervención didáctica para la promoción de aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

A la luz de los hallazgos obtenidos a través del diagnóstico de aprendizaje geográfico y en consistencia con el análisis curricular, se estimó que la intervención didáctica debería ser estructurada considerando todas las habilidades de pensamiento geográfico levantadas desde el marco teórico y, no sólo en aquellas en las que el marco curricular ponía énfasis, de modo de asegurar la cobertura de todas las habilidades de pensamiento geográfico.

Debido a la poca familiarización de las y los estudiantes del contexto investigado, con los contenidos de la geografía (vistos casi exclusivamente tres años antes, cuando cursaban el NM1) y, al carácter integrado del currículum del subsector, se propuso que la intervención didáctica potenciara el desarrollo del pensamiento geográfico a través de un contenido más histórico, lo que a su vez, facilitaría la inclusión de la perspectiva temporal en el análisis geográfico, elemento que durante la evaluación diagnóstica había resultado particularmente dificultoso.

Con ello, se concluyó que, la intervención didáctica propuesta, debía estar centrada en el análisis territorial, como habilidad de indagación geográfica, y el uso de fuentes de diversa tipología y epistemología, como estrategia de resolución de un problema geográfico relevante. De este modo, se brindaron fuentes que permitieran la reformulación de la evidencia y la jerarquización adecuada y pertinente de las variables o dimensiones que inciden en el espacio geográfico, al tiempo que estimularan la valoración de las relaciones

entre los seres humanos y su entorno, así como la visibilización de los seres humanos como agentes espaciales.

Dicha intervención didáctica, fue diseñada por la investigadora con apoyo de lo/as profesores/as de los cursos donde ella sería implementada, entre los meses de marzo y junio del año 2012, al tiempo que se sometió a un proceso de validación por juicio de experto/a donde participó un/a especialista en pensamiento geográfico y enseñanza de la geografía, efectuado durante el mes de julio del mismo año (ver anexo 1.7)

Dados los deplorables resultados del diagnóstico, fue evidente que, por una parte, las y los estudiantes no estaban habituados al trabajo de contenidos propiamente geográficos; aun cuando ellos son parte del currículum obligatorio nacional; al tiempo que, los niveles de de aprendizaje se encontraban en niveles inferiores a lo elemental, especialmente en lo que a análisis territorial, uso de evidencias y expresión del pensamiento geográfico se refería. Con ello, era previsible, que una intervención didáctica que se realizara en términos extremadamente similares a lo realizado en el diagnóstico, brindaría pocas posibilidades de éxito.

Conjuntamente, dada la programación curricular de los contenidos, en el momento que se había planificado la realización de la intervención, tanto por las necesidades mismas de la investigación, como por las exigencias de los centros escolares, se decidió realizar la intervención didáctica para promover el aprendizaje geográfico, a la luz de una unidad didáctica tradicionalmente trabajada en perspectiva histórica, ya que el contenido a trabajar era la Segunda Guerra Mundial.

Si bien, esto suponía una dificultad, en la medida que resultaba complejo encontrar fuentes de información que trabajaran el contenido desde una perspectiva geográfica (y que fuera más allá de los cambios de fronteras del mapa político de Europa, como producto de la Segunda Guerra Mundial), este tipo de contenido, brindaba un contexto más integrado a la intervención y, con ello más cercano y cotidiano al contexto escolar de las y los estudiantes. Así también, esta unidad, facilitaba la incorporación de la dimensión experiencial, especialmente en lo que aludía al estudiantado inmigrante, por cuanto permitía la incorporación del estudio de las migraciones y los movimientos voluntarios o involuntarios de personas como parte del contenido y la reflexión geográfica.

Así entonces, la intervención didáctica se trabajó en la forma de una unidad temática, que correspondía a la Segunda Guerra Mundial y que se denominó “Origen, causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial”. Los Objetivos fundamentales verticales de la unidad se expresaron como:

- Recuperar testimonios para profundizar en la experiencia de los sujetos que vivieron procesos históricos recientes.
- Indagar sobre procesos históricos y sobre las transformaciones en el espacio geográfico a nivel global, nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.

El trabajo se centró en el estudiantado, donde el profesor/a del curso sólo debía mediar en el desarrollo de la intervención a través de la estructuración de las diferentes sesiones, el desarrollo de las actividades de inicio y cierre, las explicaciones y clarificaciones conceptuales y procedimentales pertinentes, etc.

La intervención didáctica que daría cuenta de la unidad, se diseñó en función de un problema geográfico, que organizaba a toda la intervención, tanto en lo referido a las actividades, como a las fuentes y recursos disponibles para el proceso de indagación y resolución. A diferencia de la evaluación diagnóstica, la organización de la intervención didáctica, se planteó en función del problema, su progresión y resolución y no, como se había hecho anteriormente, en función de compartimentos analíticos y extremadamente estancos según las habilidades de pensamiento geográfico. Con esto, se pretendía estimular la habilidad de análisis territorial, y con ello, mejorar el uso de fuentes y la construcción de evidencias, así como también, mejorar la expresión del pensamiento geográfico en un registro escrito.

El problema geográfico diseñado tenía en su centro, al contenido definido como Segunda Guerra Mundial, pero para aproximarlos más a la geografía como campo de dominio y, a la realidad de las y los estudiantes que participaban de las aulas interculturales en cuestión, dentro de este gran contenido, se consideró relevante incluir, fuertemente, el tema de la migración, lo que brindaba la posibilidad de un tratamiento geográfico más complejo y profundo que los cambios fronterizos como única expresión.

En términos de presentación, esto se estructuró en un portafolio del estudiante (cuadernillo 3, revisar anexo 1.8), en el cual, se proponían distintas actividades, que para ser resueltas, ofrecían variadas fuentes de información geográfica, tanto en tipología como en epistemología de las mismas. Del mismo modo y, como uno de los objetivos de la investigación requería un trabajo más detallado con las fuentes, en el enunciado que acompañaba el problema, se hizo hincapié en la necesidad del trabajo con las fuentes para resolverlo.

Con lo anterior, este portafolio contenía ocho secciones pensadas y diseñadas en función de su relación con las habilidades de pensamiento geográfico establecidas en la hipótesis de progresión.

La primera sección del portafolio, permitía el registro escrito de los datos personales y de identificación de cada estudiante. Este apartado era relevante, en tanto el trabajo de la unidad se esperaba se prolongase durante aproximadamente ocho sesiones de clases de dos horas pedagógicas cada una y, no estaría permitido llevarlo a casa, como mecanismo de resguardo para el trabajo en las clases siguientes, ya que los profesores de los cursos señalaron que, cuando los estudiantes llevaban material a su casa, este en raras ocasiones retornaba al colegio.

La segunda sección, exponía el problema central de la unidad, el que debía ser resuelto a través del proceso de indagación geográfica. Tal como se puede observar en la figura N° 17

Figura N° 17
Problema geográfico de la intervención didáctica



Queridos amigos:

En el último tiempo, hemos estado trabajando la unidad de aprendizaje: **"La Segunda Guerra Mundial y el Nuevo Orden Político Internacional"**.

Así, aprendimos que durante la Segunda Guerra Mundial, murieron más de 55 millones de personas y, que cerca de 20 millones de habitantes se desplazaron involuntariamente. Por lo que, en la Conferencia de Yalta (1945), el Reino Unido, Estados Unidos y, la Unión Soviética acordaron repatriar a los desplazados, pero también pudimos ver que, muchos (cerca del 80%) no quisieron volver a su país de origen.

Entonces nos ha surgido la siguiente pregunta:

¿Por qué, si en Europa la mayor parte de las personas se habían visto obligadas a abandonar sus países durante la guerra, una vez que esta finalizó, ellos ya no quisieron volver?

Para resolver nuestro problema, necesitamos de tu ayuda. Debemos convertirnos en investigadores geográficos y apoyarnos en las fuentes de información que se presentan en cada página. Cada una de ellas contiene pistas, que nos ayudarán a resolver la incógnita.

En la tercera sección, se ofrecían las instrucciones del trabajo durante la unidad, para asegurar el adecuado desarrollo del portafolio. Luego de haber presentado las instrucciones, en el portafolio, se daba paso a la exposición de las fuentes a trabajar y las actividades asociadas.

La primera fuente presentada en el cuadernillo, hacía de ejemplo, al tiempo que con ella se enseñaba a los estudiantes a leer la fuente y trabajar con ella, ya que, durante el diagnóstico, se había observado las dificultades de las y los estudiantes de aulas interculturales presentaban en el proceso de indagación y uso de fuentes.

En este ejercicio, se mostraba al estudiantado el proceso de lectura e interpretación de la fuente en cada uno de sus componentes y apartados, tratando de estimular a su vez, el uso de los heurísticos.

Figura N° 18

**Elementos de presentación de las fuentes incluidas en el portafolio del estudiante:
Fuente de ejemplo**

El encabezado te ofrece una introducción a la fuente que interpretarás.

Aquí se señala el título de la fuente. Este puede darte pistas sobre el contenido central de ella.

Fuente de Ejemplo: Flujos migratorios europeos después de la Segunda Guerra Mundial

<p>Encabezado: El siguiente mapa presenta los flujos migratorios que se produjeron en Europa al finalizar la Segunda Guerra Mundial. En él, se pueden observar los países de origen, así como los lugares de destino y la cantidad de personas que migraron</p>	<p>Vocabulario: Alemanys: Alemanes Bálticos: Bálticos Polonesos: Polacos Eslovacos: Checos Italianos: Italianos Iugoslavis: Yugoslavos Protugals: Profugos Leningrad: Leningrado, ciudad soviética. Països Baixos: Países Bajos Francia: Francia</p>
--	---

Vocabulario: en este sector encontrarás traducciones de palabras escritas en otro idioma, o bien, la definición de palabras desconocidas.

En este sector de la página de indagación encontrarás la fuente misma. Las fuentes pueden ser de distinto tipo: mapas, imágenes, textos, gráficos, tablas, etc.

Referencia: Aquí se te ofrece información de producción de la fuente. Como el año en que fue elaborado, lo que te ayudará a saber si es primaria o secundaria. Así como su autor. En este caso, corresponde a un fuente secundaria, elaborada por un grupo de investigación geográfica.

Cada fuente era presentada en un recuadro que exponía de forma explícita a cada uno de los componentes (ver figura N° 18), al tiempo que era acompañada de una o más preguntas que permitían, por una parte, asegurar la lectura comprensiva de la fuente, pero que además, ayudaban al estudiante a extraer la información esencial para responder al problema central de la unidad y el portafolio.

Posteriormente, el portafolio contenía diez fuentes que, ayudaban a trabajar el contenido a través de la resolución del problema. Las fuentes presentadas eran de distinto tipo, según se puede observar en la figura N° 19 y, brindaban distinta información para resolver el problema, la que a su vez, era expuesta en distintos registros.

Figura N° 19
Tipos de fuentes incluidas en el portafolio del estudiante

N°	Título	Tipología	Tipología de la fuente	Epistemología de la fuente
1	Europa de los años 1920	cartográfica	Secundaria	Inferencial
2	Europa en 1945	cartográfica	Secundaria	Inferencial
3	Los orígenes	Textual	Secundaria	Analítica
4	El proceso migratorio en América Latina (1920-1945)	Estadística	Secundaria	Inferencial
5	Migraciones en Argentina, Brasil y Chile	Estadística	Secundaria	Inferencial
6	La reconstrucción de Salzburgo	Iconográfica	Primaria	Inferencial
7	Río de Janeiro en 1945	Iconográfica	Primaria	Inferencial
8	El mundo de ayer	Textual	primaria	Analítica
9	El legado de la guerra	Textual	Secundaria	Analítica
10	La experiencia de la migración	Textual	Secundaria	Analítica

Fuente: Elaboración propia

Las fuentes fueron organizadas de manera progresiva temporalmente, como sí en su orden contarán la historia asociada a la resolución del problema, lo que hacía progresar también la claridad y cantidad de datos y argumentos que se podían utilizar para responder a la pregunta central de la unidad.

Como la evidencia internacional y el diagnóstico mostraron, que los estudiantes no utilizan adecuadamente las fuentes en su proceso de aprendizaje geográfico; especialmente, porque no saben interrogar a la fuente y extraer la información relevante, separándola de aquella que es accesoria; se incluyó en el portafolio un cuadro de organización de la información, dónde para cada una de las fuentes que permitían resolver el problema se debía consignar su utilidad para tal fin, así como el contenido de la fuente que contribuía a ello.

Luego del cuadro de organización de la información y, tomando a este como insumo, se debía construir un mapa conceptual que sirviera para organizar y estructurar el contenido extraído de las fuentes y, con ello, las ideas cognitivas emergentes, como antesala de la escritura geográfica, que se constituía como el siguiente componente del portafolio.

Por último, la sección final de este, incorporaba las instrucciones para la realización de un collage que permitiera responder al problema geográfico central en otra modalidad de texto.

Según el diseño instructivo, cada estudiante debía trabajar individualmente, a su ritmo y tiempo, siendo acompañado por sus pares o el profesor/a del curso en la medida que cada estudiante lo estimara necesario.

Resulta importante precisar que, el diseño instructivo de la intervención didáctica, tardó cinco meses considerando el proceso de diseño, diagramación, validación e impresión.

Si bien, la unidad fue diseñada y planificada por la investigadora, esta se iba sometiendo a permanente evaluación, por parte de los/las profesores/as del curso, quienes se pronunciaban especialmente acerca de la pertinencia, viabilidad y factibilidad de las actividades propuestas, de las fuentes seleccionadas y de las instrucciones ofrecidas en el portafolio del estudiante.

Así también, cuando la intervención didáctica estuvo completamente terminada; tanto en su diseño como en su expresión material, a través del portafolio del estudiante; esta fue sometida a un proceso de validación por juicio de experto/a; al tiempo, que se sometió a un proceso de validación de pares, a través de la evaluación final de los/as profesores/as del curso.

b) Implementación de la intervención didáctica para la promoción del aprendizaje geográfico.

Como se ha dicho con anterioridad, la intervención didáctica fue aplicada en tres aulas interculturales, correspondientes al nivel de cuarto medio, durante los meses de julio y agosto del año 2012. De este modo, 71 estudiantes participaron de este proceso.

En el caso del LIC, no fue necesario seleccionar cursos, ya que, por exigencia de la dirección y de la unidad técnico pedagógica del establecimiento, se debió trabajar con ambos cursos, lo que limitó de forma considerable al diseño cuantitativo de la investigación, ya que no permitió disponer de un grupo control. Así, se trabajó con el cuarto medio A, con 23 estudiantes y, el cuarto medio B, con 25 estudiantes.

Por el contrario, en el LET, de los 8 cursos disponibles, solo se seleccionó un curso, correspondiente al cuarto medio E, con 28 estudiantes. Su selección se explica únicamente porque el resultado del diagnóstico lo posicionó en la mediana de la curva normal. Por razones del establecimiento, tales como sistemas de práctica dual y la realización de

actividades extracurriculares no planificadas que afectaron especialmente a los horarios establecidos para las clases de Historia y Ciencias Sociales, tampoco en este establecimiento fue posible contar con un grupo control.

En esta fase de la investigación, la cual se desarrolló entre los meses de julio y agosto del año 2012, se decidió que la intervención sería aplicada por la investigadora, ya que los/as profesores/as del subsector no se sentían lo suficientemente preparados/as en el área de geografía como para implementar el diseño con esa orientación disciplinar. Si bien, esta posición de los profesores/as participantes en la investigación, coincidía con los hallazgos de la investigación internacional, sobre la formación geográfica del profesorado, resultó realmente sorprendente para la investigadora, en tanto, ambos profesores/as habían participado de todo el proceso de diseño y validación de la intervención didáctica a implementar.

No obstante, a pesar de los resquemores de ambos profesores/as, la intervención didáctica debió ser implementada por las/los profesores/as titulares de los cursos, ya que la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica de ambos establecimientos escolares, limitó el accionar docente de la investigadora, aun cuando permitió su acceso a la sala de clases, como una observadora no participante.

A partir de los registros de observación, construidos durante la implementación de la intervención didáctica, se puede deducir que, la implementación de la intervención por los profesores/as de los cursos no representó una limitante para la investigación, ya que en ambos establecimientos, el desarrollo de las actividades estaba intencionadamente centrado en el quehacer de las y los estudiantes, promoviendo una participación por parte de los profesores, más cercana al rol de guía o mediador.

Como se ha dicho con anterioridad, el diseño de la intervención fue pensado para su aplicación en aproximadamente dos a tres semanas de clases, lo que correspondía a la duración establecida para la unidad temática. No obstante, dadas las dificultades que presentaron las y los estudiantes en el tratamiento de las fuentes, y el desarrollo de los problemas, la implementación demoró casi 5 semanas en ambos casos.

Para dar inicio a la implementación de la intervención, se consideró una actividad de motivación hacia el contenido, donde se hiciera hincapié en el trabajo con fuentes. La actividad diseñada fue la observación y análisis reflexivo de una caricatura animada de Walt Disney, donde el Pato Donald hace una parodia del régimen nazi, contraponiéndolo con la idea de libertad propia de la ideología norteamericana (según lo que mostraba el video). A partir del video, los estudiantes debían comentarlo tratando de dilucidar por que la caricatura mostraba esa tendencia ideológica. Para eso, se plantearon tres preguntas:

- ¿Qué nos muestra la caricatura del Pato Donald?
- ¿En qué contexto se produjo esta caricatura?
- ¿Quién es el autor de la caricatura?

Con esto, se pretendía que los estudiantes se iniciaran en el trabajo con la fuente interrogando a sus distintos componentes y no sólo extrayendo su contenido literal, al tiempo que avanzaran hacia el cuestionamiento de la misma, por cuanto la fuente es presentada por un autor situado en un contexto y, que bajo ninguna perspectiva, elabora un discurso neutral.

Los estudiantes vieron el video con entusiasmo y atención y, trabajaron activamente en las resolución de las preguntas planteadas como actividad.

Luego de esta actividad y, en cada curso, se contextualizó espacio temporalmente a la Segunda Guerra Mundial, focalizando en su inicio y causas directas, sus principales hechos o hitos, así como su fin cronológico. Esto se realizó a través de una exposición dialogada entre el/la profesor/a y las y los estudiantes.

En esta fase, se estableció además, que cada estudiante trabajaría a su ritmo, por lo cual, cada sesión no tendría una estructura dada a priori, ni respondería a su clásica distinción temporal de inicio-desarrollo-cierre. Así, se estimó que cada estudiante, de forma individual, trabajaría en su portafolio, a su ritmo, solicitando la ayuda del docente cuando fuese necesario. Tampoco se especificó el avance que debería presentarse en el número de fuentes trabajadas por sesión, ya que se proyectaba un trabajo dispar según cada estudiante.

No obstante y, en virtud de la importancia del trabajo con las fuentes, la extracción de información y su posterior organización, se estableció que como actividad de cierre se trabajaría de forma conjunta, entre estudiantes y docente, en la construcción del mapa conceptual, de modo que luego de ello, cada estudiante pudiera construir su propia respuesta al problema geográfico planteado.

A cada estudiante y, de forma individual, se le entregó el portafolio de trabajo. Posteriormente, se leyó en forma conjunta el problema geográfico a desarrollar durante la unidad, aparentemente el problema se entendió sin dificultades y no se registraron dudas ni consultas en ninguno de los cursos trabajados.

Seguidamente, se les dio cinco minutos para cada estudiante analizara la fuente de ejemplo; la cual correspondía a una fuente cartográfica de tipo secundario e inferencial; tras lo cual, el profesor a cargo de la intervención, a través de su proyección en el pizarrón (con un data show) enseñó a leer e interpretar la fuente a la luz de cada uno de sus elementos, especificando la información que cada uno de sus componentes otorga al lector. Así, se acompañó a los estudiantes en el “desempaquetamiento” y lectura de la fuente que servía de ejemplo, acerca de cómo se debía desarrollar el procedimiento con cada una de las fuentes que se presentaban a lo largo del cuadernillo. En este ejercicio, se evidenciaron inmediatamente algunos problemas que presentaban los estudiantes frente al trabajo con fuentes.

En los tres cursos donde se implementó la intervención, los estudiantes presentaron dificultades en la lectura directa de la fuente. Por ejemplo, se pudo evidenciar que, los estudiantes iban de lleno al cuerpo de la fuente sin considerar sus demás componentes, pero que además, tenían dificultades para relacionar el contenido de la fuente con la simbología, aparentemente no lograban considerar a la simbología del mapa como una ayuda para su lectura e interpretación, así como en un nivel más avanzado, no lograban hacer interpretación de datos y proyección de los mismos.

Según los profesores/as a cargo de los cursos, estas dificultades se podría explicar en virtud del escaso trabajo que desarrollan los estudiantes con fuentes de distinta naturaleza, lo que se habría visto incrementado por tratarse de una fuente cartográfica, las que prácticamente no habían sido consideradas por los profesores en el tratamiento de los contenidos durante el año. Desde esta perspectiva, los estudiantes no habrían estado familiarizados con las fuentes y, mucho menos con las fuentes cartográficas que según los hallazgos de la investigación en educación geográfica, presentan importantes dificultades a los estudiantes. Esto implicó, que el trabajo conjunto con la fuente que servía de ejemplo, se prolongara por más del tiempo previsto, acaparando parte importante del tiempo asignado a toda la sesión.

Una vez finalizado el trabajo conjunto con la fuente que servía de ejemplo, se instruyó a los estudiantes para que iniciaran su trabajo de forma individual. No obstante, de forma espontánea comenzaron a discutir en grupo de dos a tres estudiantes, aunque el registro lo desarrollaba cada uno de ellos en su propio cuadernillo. Como esto no entorpecía el desarrollo de la intervención, se permitió que fuera desarrollada de ese modo, aunque en su diseño original se había pensado como un trabajo exclusivamente individual que se haría colaborativo al finalizar la intervención.

Una vez que la mayor parte de los estudiantes finalizó el trabajo con las fuentes y, hubo completado el cuadro de organización de la información, el profesor/a a cargo de la intervención, realizó un trabajo de retroalimentación con todo el curso, a través de la lectura breve e interpretación de cada una de las fuentes incluidas en el cuadernillo según las preguntas asociadas a cada una de ellas. Para realizar esta actividad, se proyectó en el pizarrón a cada una de las fuentes y se fue respondiendo de forma colaborativa a cada pregunta parcial según la fuente trabajada. Es importante consignar que esta actividad no había sido diseñada en el origen de la intervención, sin embargo se estimó como necesaria para el cumplimiento de las metas pedagógicas trazadas, esto, a la luz de los problemas que habían manifestado los estudiantes en el trabajo, lectura e interpretación de fuentes en el desarrollo de la intervención y en el llenado del cuadernillo.

Posteriormente, se dieron las instrucciones para elaborar el mapa conceptual y, algunas indicaciones para elaborar la respuesta al problema geográfico central (escritura geográfica). Esto implicó la entrega de un material adicional, que no había sido incluido en el cuadernillo o portafolio del estudiante por no considerarse necesario durante el diseño de la intervención (ver anexo 1.9), pero que en virtud de los resultados que se pudo ir observando clase a clase, se hizo necesario, como un medio de complementación de lo

expresado en el portafolio y de la mediación realizada por los profesores en cada una de las sesiones. La intervención finalizó con el desarrollo de la respuesta al problema geográfico central, en forma escrita.

Con todo lo anterior, se hace imprescindible destacar aquí que, a pesar de que la intervención fue diseñada y validada previamente, dicha intervención debió ser ajustada en repetidas ocasiones durante el proceso, ya que el test diagnóstico aplicado a los estudiantes dio luces acerca de su nivel de aprendizaje geográfico, pero no reportó mucha información acerca de las dificultades en esto y, el análisis de los resultados de ese test tampoco permitió ver en profundidad, las dificultades que tenían con el trabajo de fuentes, que se constituía como elemento central de la intervención.

Esto implicó a su vez que, el tiempo planificado para la intervención debiera aumentarse en aproximadamente una cuarta parte, lo que desajustó un poco la programación realizada por los profesores para el resto del año.

Después de cada sesión, la investigadora realizaba dos tipos de análisis.

Por una parte, se realizaba un análisis de contenido al registro de la sesión, de modo de conocer las dificultades que las distintas fuentes o procedimientos trabajados en la clase habían ofrecido a los estudiantes, así como también, para conocer el nivel de lectura que se estaba haciendo con las fuentes a nivel grupal.

Y, por otra, se realizaba un análisis de contenido a las respuesta escritas por los estudiantes en cada cuadernillo. Esto permitía ver el nivel de avance de cada estudiante y curso, así como detectar el nivel de análisis e interpretación que los estudiantes estaban alcanzando para cada una de las fuentes y para cada uno de los tipos de fuentes trabajadas.

Así, la información levantada por este microciclo de análisis permitió, incorporar actividades y material que no habían sido incluidos en el diseño de la intervención, pero que se hacían necesarios para el adecuado logro de las metas pedagógicas propuestas con antelación.

En este sentido, como la mayor parte de la investigación cualitativa señala, la intervención didáctica debe entenderse de manera flexible, ya que dependiendo de su desarrollo en los cursos y, por lo tanto, según las características de cada uno de ellos, esta puede requerir más de algún ajuste.

Del mismo modo, una vez finalizada la intervención, se procedió a la transcripción de las respuestas parciales de los estudiantes, así como de la respuesta al problema geográfico central. De manera de poder trabajar en un formato digital que permitiera su análisis.

b) Etapa 3: Análisis cuantitativo del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

De los 71 estudiantes que participaron de la intervención didáctica, 48 alcanzaron a resolver todo el portafolio, incluido el problema geográfico central, mientras que los 27 restantes, no respondieron el cuadernillo completo, o bien, no llegaron a responder el problema geográfico, por lo que estos portafolios no fueron incluidos en el análisis global de los datos. De los 48 estudiantes que respondieron completamente el portafolio, se constató cuatro respuestas idénticas, de modo que de ellas, sólo se consideró una, por lo que el corpus completo de este análisis se redujo a 45 textos.

Habiendo cerrado el proceso de intervención en los centros escolares; lo que significó, el retiro de la investigadora de las clases de Historia y Ciencias Sociales en ambos establecimientos. A través del software atlas ti, se dio inicio al análisis de contenido de las respuestas parciales, del cuadro de organización de la información, del mapa conceptual y de las respuestas al problema geográfico central.

Como se puede observar, hubo una disminución significativa entre los estudiantes que participaron de la intervención y, aquellos que lograron responder completamente el portafolio, especialmente, en lo que se refiere a la respuesta escrita del problema central del cuadernillo, ya que era esta pregunta, la que se constituía como principal dispositivo para la co-construcción y la meta-construcción del pensamiento geográfico.

A las respuestas al problema geográfico central de las y los estudiantes (45) se les aplicó un conjunto de pautas de revisión, evaluación, y calificación, según las habilidades de pensamiento geográfico establecidas con anterioridad.

Figura N° 20

Rubrica de evaluación de las habilidades de Integración de información geoespacial (georeferenciación y conceptualización geográfica: Indicadores cuantitativos)

Indicador	Definición	Indicador cuantitativo		
		Nivel elemental (3 pts)	Nivel aditivo 2 (pts)	Nivel constructivo (1)
Geo-referenciación	Uso de marcas territoriales que hacen legible espacio geográfico	Se utilizan dos o más marcas territoriales provenientes de las fuentes utilizadas en la resolución del problema	Se utiliza solo una marca territorial de las provistas por las fuentes para resolver el problema	Se movilizan marcas territoriales que no estaban disponibles en las fuentes utilizadas para responder el problema
Conceptualización geográfica	Uso de conceptos geográficos	Se utilizan más de 8 conceptos geográficos en la resolución del problema	Se utilizan entre 4 y 7 conceptos geográficos en la resolución del problema	Se utilizan menos de 3 conceptos geográficos en la resolución del problema

Fuente: Elaboración propia en base a Henríquez (2009)

Para conocer el comportamiento de las habilidades de (IIG) se construyó un indicador cuantitativo, según el número de geo-referencias o conceptos técnicos utilizados, así como también, se elaboró un indicador cualitativo, en función de la tipología y calidad de las geo-referencias o conceptos movilizados, según el tipo de análisis, para responder al problema.

Figura N° 21

Rubrica de evaluación de las habilidades de Integración de información geoespacial (georeferenciación y conceptualización geográfica: Indicadores cualitativos)

Indicador	Definición	Indicador cualitativo		
		Nivel elemental (3 pts)	Nivel aditivo 2 (pts)	Nivel constructivo (1)
Geo-referenciación	Uso de marcas territoriales que hacen legible espacio geográfico	Movilización de marcas territoriales desconocidas que se expresan como ilocativos espaciales sustantivos o de tipo verbal	Movilización de marcas territoriales conocidas que se expresan como ilocativos espaciales sustantivos	Movilización de marcas territoriales conocidas que se expresan como ilocativos espaciales prepositivos
Conceptualización geográfica	Uso de conceptos geográficos	Uso de conceptos geográficos técnicos para la resolución del problema	Uso de conceptos que derivan de la experiencia escolar del aula para resolver el problema	Uso de conceptos geográficos en el sentido vulgar o coloquial

Fuente: Elaboración propia

Luego y, con el objetivo de conocer los niveles de producción del pensamiento geográfico, se aplicó una rúbrica de evaluación y calificación que consideraba tanto las dimensiones de producción así como los niveles del pensamiento geográfico (Figura N° 22).

Figura N° 22

Rubrica de evaluación de las habilidades de producción del pensamiento geográfico: Indicadores cualitativos

Indicador	Definición	Indicador cualitativo		
		Nivel elemental (3 pts)	Nivel aditivo 2 (pts)	Nivel constructivo (1)
Orientación espacial y localización geográfica	Capacidad para situar lugares en el espacio.	Localiza lugares en el espacio a través del uso de categorías de posición absoluta (coordenadas)	Sitúa lugares en el espacio a través del uso de categorías de posición relativas complejas	Sitúa lugares en el espacio a través de categorías de posición relativa sencillas
Comprensión del espacio geográfico	Capacidad para significar el espacio geográfico a partir de las interrelaciones que existen entre sus dimensiones	Interrelaciona las variables que inciden en los procesos geográficos, visualizando al espacio geográfico como una unidad histórica	Yuxtapone las variables que inciden en los procesos geográfico.	Enumera variables que inciden en los procesos geográficos sin contextualizarlas en su marco espacio temporal
Análisis territorial	Capacidad para desarrollar el proceso investigativo mediante el cual se construye el	Resuelve el problema geográfico con un modelo interpretativo, a partir del cual se evidencia la importancia del proceso de investigación propio de la	Resuelve el problema geográfico con un modelo de indagación realista ingenuo, a partir del cual se evidencia que la realidad es tal como lo plantean los	Resuelve el problema geográfico movilizando un modelo ingenuo, donde se piensa que la realidad es tal como se observa, por lo que no

	conocimiento geográfico	geografía y las ciencias sociales para la resolución del problema	datos provenientes de las fuentes de información	es necesario el uso de un método para investigarla
Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico	Capacidad para evaluar el espacio geográfico y las relaciones que los seres humanos construyen con el	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico visualizándose como un sujeto de acción espacial con posibilidad de colectivizarse	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico, visualizándose como un sujeto de acción espacial individual	Manifiesta una actitud de responsabilidad con el espacio geográfico, pero no logra visualizarse como un sujeto de acción espacial.

Fuente: Elaboración propia

No obstante, considerando la importancia del análisis territorial en el proceso de producción del pensamiento geográfico, también se aplicó dos rúbricas de evaluación y calificación de la habilidad de análisis territorial operacionalizada en indicadores de más detalle.

Figura N° 23
Rúbrica de evaluación de la habilidad de análisis territorial

Indicador	Definición	Indicadores		
		Nivel elemental (3 pts)	Nivel aditivo 2 (pts)	Nivel constructivo (1)
problematización	Selección de datos provenientes de las fuentes	Selecciona tres o mas fuentes para responder al problema geográfico	Selecciona dos fuentes para responder el problema geográfico	Selecciona una fuente o menos para responder el problema geográfico
Argumentación	Uso de pruebas pertinentes para resolver el problema geográfico	Uso pertinente de la evidencia, las pruebas provienen de la evidencia y son evaluadas movilizandohurísticos de documentación, contextualización y corroboración	Uso reducido y yuxtapuesto de la evidencia, las pruebas provienen del tiempo de la acción	Escaso uso de la evidencia, las pruebas provienen desde el sentido común
Modelización	Uso/construcción de modelo teórico para resolver el problema geográfico	Resuelve el problema con un modelo interpretativo, vislumbrando la posibilidad de otros modelos	Resuelve el problema con un modelo realista ingenuo, considerando a las fuentes como verdaderas	Resuelve el problema geográfico en la movilización de un modelo ingenuo o de sentido común

Fuente: Elaboración propia

Del mismo y con el objetivo de determinar la calidad de los textos geográficos construidas por los estudiantes, se aplicó una rúbrica que permitió evaluar y calificar tales elementos (Figura N° 24).

Figura N° 24
Rúbrica de evaluación de las habilidades de escritura

Indicador	Definición	Indicadores		
		Nivel elemental (3 pts)	Nivel aditivo 2 (pts)	Nivel constructivo (1)
Jerarquización	Organización de las características temporales y espaciales del texto	El texto es organizado en la simultaneidad de tiempos y espacio, según la narrativa dada por el autor/a	El texto es organizado en oposición temporo espacial	El texto es organizado según la temporalidad y espacialidad del campo
Reformulación	Uso de la evidencia como prueba	Conservación del sentido nuclear de la evidencia	Alteración del sentido nuclear de la evidencia	Reproducción literal de la evidencia
Perspectiva	Nivel de abstracción disciplinar	Causalidad con un alto poder explicativo	Causalidad con un bajo poder explicativo	Causalidad construidas desde el sentido común

Fuente: Elaboración propia en base a Henríquez (2009)

En el análisis de esta meta-habilidad, se puso especial cuidado en, detectar los conceptos que utilizaban las y los estudiantes para responder al problema planteado, tanto en cantidad como en calidad de la selección, así como también, se pudo énfasis en la detección de las fuentes de las que estos conceptos eran extraídos. Con ello, se quería avanzar hacia el conocimiento del uso de la evidencia y la construcción o adopción de modelos interpretativos, por parte de las y los estudiantes para responder problemas geográficos.

Como procedimiento de análisis, a través del software SPSS 20.0, a los datos obtenidos del a aplicación de las pautas señaladas con anterioridad, se les aplicó dos pruebas estadísticas. Por una parte, una prueba de comparación de medias y, por otra una prueba de correlaciones y análisis predictivo, lo que permitió relacionar los resultados con las conjeturas de la investigación.

3.3 Tercera fase: Meta-construcción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales. Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico.

En esta fase de la investigación, se utilizó distintos mecanismos analíticos provenientes de los estudios del análisis del discurso. De ellos, resultaron especialmente útiles, los dispositivos sugerido por la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), especialmente en lo referido al análisis de género bajo la perspectiva de autores como: Martin 2000; Martin, Eggins y Wignell, 1996 y; Halliday, 1994.

De acuerdo a lo anterior, en esta fase se trabajó con un análisis lingüístico de dos niveles: un nivel de análisis lexico-gramatical y, un segundo nivel de análisis semántico. Donde ambos niveles de análisis, otorgaron información sustantiva para la determinación de rasgos prototípicos del discurso asociado al aprendizaje geográfico escolar, y el establecimiento de ciertas progresiones del aprendizaje a la luz de estos.

Durante esta fase, se trabajó con un corpus constituido por 45 respuestas de estudiantes de aulas interculturales de los centros educativos que participaron en la investigación. Para ello, se consideró que, cada respuesta, correspondía a un texto, entendido como unidad semántica producto del entorno que permite evidenciar el continuo proceso de elección semántica del autor o la autora, según la función que atribuye al texto y, la audiencia a la que quiere responder. Así como también, se realizó análisis clausulares de distinta tipología, según los objetivos trazados y las habilidades en meta-construcción, tal como se puede observar en la figura N° 25.

Figura N° 25

Implicancias teóricas de la metaconstrucción del pensamiento geográfico de las y los estudiantes en aulas interculturales

Metahabilidad	habilidades	Teoría de base al análisis	Tipo de análisis clausular
Integración del pensamiento geográfico	Conceptualización geoespacial	T. Ontogenética de la conceptualización espacial	Léxico-gramatical - presencia conceptual - origen conceptual - densidad léxica y encapsulamiento conceptual
	Georeferenciación	T. de la indexicalidad	Léxico-gramatical - presencia de marcas territoriales - análisis de tipologías geográficas, gramaticales y sintácticas de marcas territoriales
Producción del pensamiento geográfico	Orientación espacial y localización geográfica	T. de la indexicalidad	Léxico-gramatical - presencia de marcas territoriales - análisis de tipologías geográficas, gramaticales y sintácticas de marcas territoriales
	Comprensión del espacio geográfico	LSF Sist. Transitividad	lexicogramatical - estudio de cláusulas según: tipo de proceso (función de Transitividad) tipo de participante tipo de circunstancias presencia de metáforas gramaticales. tipología de metáforas gramaticales tipología de metáforas léxicas
	Análisis territorial	LSF Sist. Ergatividad T. de la valoración/sist. compromiso	lexicogramatical - estudio de cláusulas según: tipo de proceso origen de proceso (ergativo/no ergativo/pseudo ergativo) vocalización del autor (monoglosia & heteroglosia)
	Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico	LSF T. de la valoración/ sist. Compromiso sist. actitud	lexicogramatical - estudio de cláusulas según: tipo de proceso (función de Transitividad) tipo de participante actitud del autor/a (afecto/juicio/apreciación)
Expresión del pensamiento geográfico	Expresión escrita	T. del género discursivo	Semántico - análisis tipológico : taxonomía y progresión de la función textual.

Fuente: Elaboración propia

a) Etapa 1: Análisis de nivel léxico gramatical.

Considerando la realización de un análisis textual, la caracterización lexico-gramatical del aprendizaje geográfico, tomó como la mínima unidad del texto, a la cláusula, ya que es la unidad semántica más pequeña que se puede encontrar en un texto, sea este escrito u oral, dando cuenta de los participantes de las acciones, los procesos que se emprenden y las circunstancias, temporales, espaciales y de otra naturaleza, que brindan contextualización.

Este análisis lexico-gramatical clausular, se realizó para cada una de las 45 respuestas elaboradas por las y los estudiantes, según cada habilidad específica.

En el entendido que la geografía construye un discurso centrado en el dónde, es imprescindible que la información incorporada en la producción textual, tenga una dimensión geo-espacial. Esta información siempre es dependiente del contexto de producción textual, no obstante, la geografía como discurso académico, se caracteriza por utilizar referencias que le ayudan a reducir esta dependencia contextual, de modo que la descodificación correcta del mensaje, sea más dependiente del conocimiento disciplinar que, de la interacción verbal en la que la producción textual se haya inserta, de modo de disminuir su dependencia de las fuentes de conocimiento extralingüístico (Martin y Matruglio, 2013; Hasan, 1973).

De este modo, los textos geográficos, pueden aumentar su dependencia contextual, desplegando exofóricamente una serie de recursos que presuponen información espacial, entre los cuales se pueden encontrar pronombres, adverbios de lugar, deícticos y sustitutivos nominales. Al tiempo, que pueden reducir su dependencia a través del uso de recursos léxicos nominales, como los nombres o sustantivos propios.

Así, el primer tipo de análisis en el nivel léxico-gramatical, se constituyó como un análisis de presencia de marcas textuales. Para ello, se elaboró dos indicadores cualitativos, uno que daba cuenta del origen de la referencia, segmentado a su vez en dos categorías: Exofórica y Endofórica. Y un indicador de posición geográfica de la referencia, el cual podía ser lexical o indexical.

En primer lugar, se revisó la presencia y tipología de referencias espaciales exofóricas, entendiendo a la referencia exofórica, como la identidad de los lugares que siendo presupuesta en el discurso es recuperable, solo a partir del entorno compartido y sensible que enmarca al texto (Martin y Matruglio, 2013)

En segundo lugar, se revisó la presencia y tipología de los índices espaciales lexicalizados, vale decir, marcas textuales que pudieran referenciar el espacio geográfico al que se aludía en el texto sin necesariamente, conocer los materiales o fuentes utilizadas durante la elaboración del texto.

De este modo, se indagó en cuales eran las marcas léxicas que utilizaban las y los estudiantes y, cómo estas marcas, se relacionaban con un mejor logro en el aprendizaje de la geografía.

Para analizar y evaluar la incorporación de conceptos geográficos en los textos producidos por las y los estudiantes de aulas interculturales, se utilizó como marco conceptual la teoría ontogenética de las primitivas conceptuales, desarrollada por Golledge y sus colaboradores (Golledge, Marsh y Battersby, 2008), haciendo un análisis relacional de los conceptos utilizados por las y los estudiantes para responder a las preguntas, con las diversas fuentes de origen y, la dificultad intrínseca a cada concepto.

Así, se realizó un análisis de primer nivel, de densidad léxica, determinando cuantos conceptos geográficos se incluían en el texto, así como también, se realizó un análisis de segundo nivel, de tecnicidad, determinando el origen, coloquial & disciplinar (proveniente de la intervención didáctica) de los conceptos incorporados, ya que tal como plantea Vygostky (1986 [1934]) se parte de la experiencia directa y, en etapas posteriores, el individuo se desprende de su experiencia sensible, para ingresar al terreno de lo conceptualización.

Adicionalmente, se realizó un análisis encapsulamiento conceptual, a través del reconocimiento de metáforas retóricas y gramaticales utilizadas por las y los estudiantes, como mecanismo para otorgar abstracción y densidad léxica a sus respuestas; en el entendido de que, tal como plantea Halliday (1994, 2004a, 2004b), la metáfora gramatical se ha constituido como un recurso importante que ayuda a representar sintéticamente los eventos del mundo natural y social (Moss, Barleta, Chamorro y Mizuno, 2013). Por cuanto, una idea puede ser expresada por medio de diversas estructuras gramaticales, de las cuales, una se considera como congruente, mientras que las demás son metafóricas; tal es el caso de los procesos, los cuales se expresan de manera congruente mediante verbos y, metafóricamente, mediante sustantivos (nominalización de proceso) o adjetivos (nominalización de cualidades)

Tal como plantean Moss, Barleta, Chamorro y Mizuno (2013) las metáforas gramaticales pueden ser de diversos tipo, como: nominalizaciones de procesos y cualidades, así como el uso de verbos causales en lugar de conjunciones. Sin embargo, estudios acerca de la metáfora gramatical en castellano (Colectivo Urdimbre, 2000; Chamorro y otros, 2003; Moss y otros, 2003), también han señalado como metáfora gramatical al uso de la voz pasiva y la incorporación de personajes inanimados en el discurso.

Así, en consideración de lo anterior, se realizó un análisis clausular de metáforas (retóricas y gramaticales) movilizadas en los textos, como opciones semánticas de las y los estudiantes de aulas interculturales.

En el caso de las metáforas retóricas, se incluyeron como categorías de análisis, la sinecdoque y la metonimia.

Por su parte, en el análisis de las metáforas gramaticales, se utilizaron las categorías de: nominalización: por conjunción, de proceso o de propiedades; uso de voz pasiva; incorporación de participante no animado, entre otras.

Uno de los elementos más importantes de la investigación que aquí se expone, consistía en el conocimiento, descripción y análisis de los mecanismos de incorporación de la evidencia proveniente de las fuentes, en la producción textual, como marca sustantiva del aprendizaje geográfico, en tanto construcción de conocimiento científico a través de los procesos de indagación o análisis territorial. De este modo, interesaba aquí, conocer los mecanismos discursivos que las y los estudiantes de aulas interculturales utilizaban para construir la evidencia como parte de sus respuestas al problema geográfico central de la intervención didáctica implementada.

Lo anterior, implicó analizar las formas en que las y los estudiantes incluían la información contenida en las fuentes ofrecidas a través de la intervención didáctica. Para tales propósitos, la LSF en su Teoría de la VALORACIÓN, se ofrecía como un dispositivo apropiado para la realización de este tipo de análisis, por cuanto otros autores (Henríquez y Ruiz, 2014; Oteiza, 2014) los habían utilizado con buenos resultados, demostrando que la evidencia puede ser incorporada en el texto, siguiendo una orientación más o menos heteroglósica en el discurso.

De este modo, se determinó qué tipo de información seleccionaban las y los estudiantes, y de qué fuentes provenía esta información, observando cierta predilección del estudiantado por algunos tipos de fuentes más que por otros.

Adicionalmente, en este análisis de evidencialidad, se observó qué hacían las y los estudiantes con la información extraída de la fuente, vale decir, si esta información era parafraseada, alterada o reformulada (manteniendo su sentido nuclear) y, bajo qué recursos discursivos, esta información era incorporada en las respuestas elaboradas; pesquisando los recursos utilizados para incorporar o limitar la presencia de más voces en el discurso, entre los cuales se pueden mencionar: cláusulas proyectadas (ideacionales o verbales), formas impersonales, nominalizaciones, entre otras estructuras lexico-gramatical que, por acumulación, permiten construir discursivamente la voz del autor-a del texto.

De este modo, las o los autores, pueden optar por una orientación MONOGLÓSICA, que implica la supresión del dialogismo al ignorarse otras posiciones, la cual se instancia prototípicamente, a través de enunciados declarativos o afirmativos y el uso de estructuras impersonales. O bien, pueden optar por una orientación HETEROGLÓSICA, comunicando en diferentes grados, que reconocer la existencia de más voces o posturas alternativas frente al problema en cuestión (Oteiza, Dalla, Garrido, 2013).

Siguiendo a White (2000, 2003), el análisis de orientación más o menos heteroglósica de los textos, se realizó utilizando las nociones de INTRAVOCALIZACIÓN y EXTRAVOCALIZACIÓN, complementadas con la clasificación de expansión y contracción dialógica propuesta por Martin y White (2005).

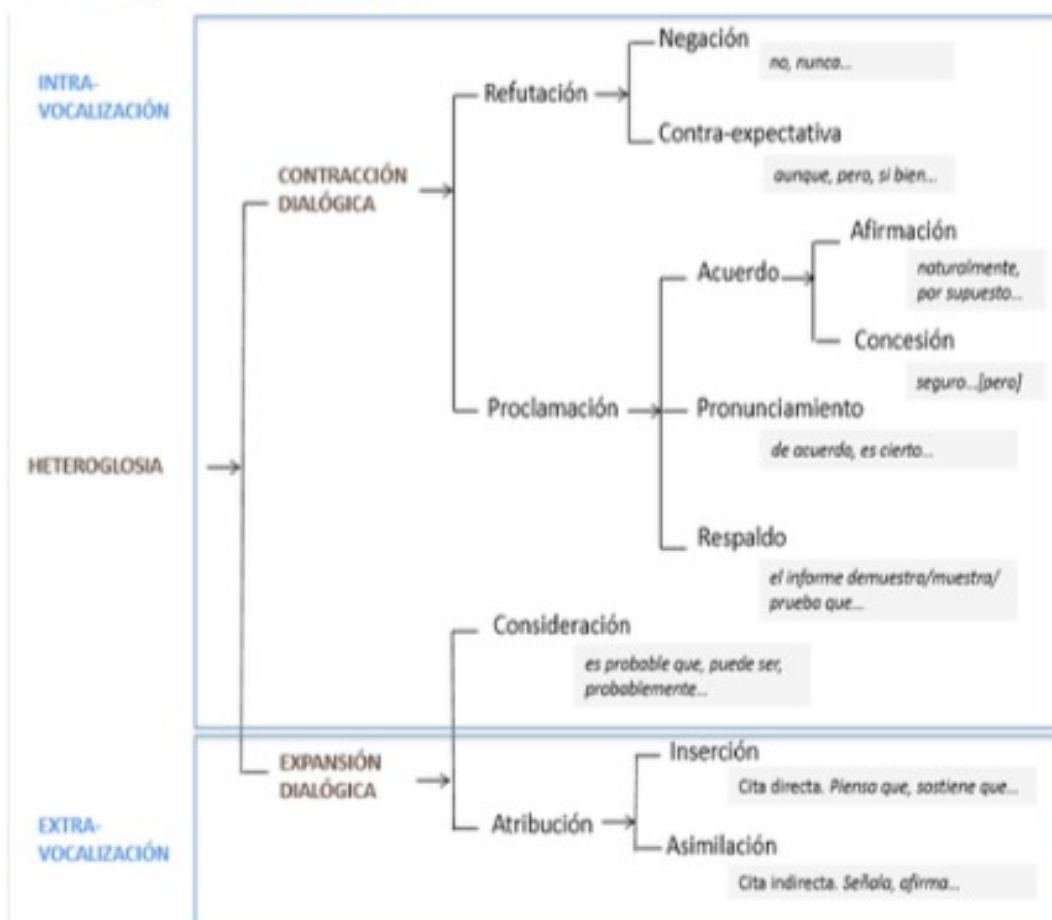
Este análisis se realizó utilizando el esquema que se puede observar en la figura N° 26.

En el nivel léxico-gramatical y, con el objetivo de reconocer los mecanismos discursivos a través de los cuales, las y los estudiantes de aulas interculturales, demuestran la comprensión del espacio geográfico. Al amparo de la LSF, se realizó un análisis de TRANSITIVIDAD.

El sistema de TRANSITIVIDAD, en términos metodológicos, permite aproximarse al ordenamiento y organización que el autor/a del texto hace de la experiencia a través del discurso y su registro escrito, a partir de un número manejable de procesos desarrollados por determinados participantes (animados e inanimados, o entidades) en una circunstancias bien específicas.

Figura N° 26
Sistema Compromiso según Martin y White (2005)

Sistema de COMPROMISO basado en White (2000, 2003) y Martin y White (2005)



Fuente: Oteiza, Dalla y Garrido (2014)

Según la LSF, el sistema de TRANSITIVIDAD, corresponde al conjunto de recursos gramaticales que permiten ordenar y clasificar los eventos que forman parte de la experiencia de la realidad externa o del mundo interior del ser humano, de modo tal que, los significados de la experiencia se concretan en una cláusula discursiva a través de la movilización de distintos procesos, los cuales siempre incluyen a un actor (individual o colectivo) y a las circunstancias.

Según Halliday (1994), padre de la LSF, el componente más importante del análisis de TRANSITIVIDAD son los procesos, para los cuales diferencia entre procesos básicos (materiales, mentales y relacionales) y procesos secundarios (verbales, existenciales y comportamentales), los cuales se encuentran en una posición intermedia entre dos procesos básicos.

Cada uno de estos procesos, permite al autor/a del discurso, organizar la experiencia según participantes, las acciones que realizan y las circunstancias en que estas acciones se dan. No obstante, según el tipo de proceso, estos componentes de la cláusula son nominados de maneras diferentes, tal como se puede observar en la figura N° 27.

Así, a partir del análisis de TRANSITIVIDAD de la cláusula, se determinó, bajo que forma participaba el espacio geográfico en los textos producidos por las y los estudiantes, ya que este podía aparecer bajo la forma de circunstancias, atributos o procesos. De acuerdo a ello, cada respuesta, entendida como un texto completo, se separó en cláusulas (según procesos) y, para cada cláusula se analizó, participantes, procesos y circunstancias.

En este sentido, resultaba de gran importancia para el análisis, la revisión de los procesos materiales y los existenciales, ya que son los procesos en los que se da una mejor instanciación del espacio geográfico como elemento multidimensional.

Adicionalmente, interesaba conocer bajo que formas el espacio geográfico adquiría agentividad en el proceso social descrito como problema de la intervención didáctica. Vale decir, con qué recursos discursivos, las y los estudiantes de aulas interculturales asignaban un poder causal al espacio geográfico en la elaboración de su respuestas, constituyéndolo como un proceso ergativo.

Para ello, el análisis clausular de TRANSITIVIDAD, fue complementado con un análisis de ERGATIVIDAD dando cuenta de cómo se ha originado el proceso a partir del cual se organiza la experiencia. En este sentido, lo que nos interesaba era reconocer con qué recursos léxico gramaticales el espacio geográfico era el causante de los procesos sociales analizados, para lo cual, resultaban especialmente importante, el reconocimiento de los procesos existenciales, ya que en ellos, la causalidad no está dada por un participante o entidad, sino que le es atribuida al medio o a las circunstancias que rodean al proceso que se representa discursivamente, así como también, se consideró fundamental, la referenciación y uso de procesos (verbos) espaciales en sí mismos, tales como: migrar, habitar, desplazar, etc.

Figura N° 27
Tipos de procesos ideacionales del sistema de Transitividad

Tipo de proceso	Proceso	Participante	Circunstancias
Básicos	Materiales: Representan eventos del mundo exterior y material de las personas	Actor: animado o inanimado, puede ser un grupo nominal. Participante meta: receptor/paciente/beneficiario	Localización Extensión
	Mentales: Registran, reaccionan y reflexionan en torno a la experiencia interior de las personas Organizan: percepciones (sentidos) Cogniciones (pensamientos) Afectividad (emociones)	Sensor: participante humano o entidad humanizada	Fenómeno
	Relacionales: Establecen relaciones entre personas y entidades	Portador (para procesos relacionales atributivos) Identificado (para procesos relacionales identificativos)	Atributos Características e identidades
	Verbales o del decir: Representan aquello que se dice o habla.	Emisor o hablante + destinatario	Locución o verbiage
Intermedios	Existenciales: Representan algo que ocurre	Existente	Circunstancias de lugar
	comportamentales: Representan un comportamiento fisiológico, como reír, llorar, etc.	Personaje	Comportamiento

Fuente: Halliday (1994)

Finalmente, para describir el comportamiento lingüístico de la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, se utilizó el aporte de la teoría de la VALORACIÓN proveniente de la LSF, en tanto, esta teoría permite presentar una reorganización comprensiva y sistemática, de los recursos que se pueden utilizar para valorar la experiencia social.

Siguiendo a Martín (2005, 2000), la LSF y, particularmente la teoría de la VALORACIÓN, nos permite conocer las formas en que se expresan los valores y actitudes de las personas, en función de los recursos que estas establecen para hacerlo directa o indirectamente, así como, los modos en que estas expresiones se ajustan, por cuanto, la VALORACIÓN, se ocupa de la evaluación en el discurso y cómo se negocian los sentimientos de los participantes de este.

Tal como se puede observar en la figura N° 28, en el centro de la VALORACIÓN, está el sistema de ACTITUD, el cual permite delinear las regiones relevantes del sentimiento (AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN).

Figura N° 28
Teoría de la VALORACIÓN y Sistema ACTITUD



Fuente: Martín (2005)

Siguiendo a este autor, planteamos que el AFECTO, se refiere a las emociones, incluyendo las reacciones frente a los fenómenos que percibimos y los deseos de cosas que queremos. Mientras que el JUICIO, abarca nuestra estimación del carácter de la gente y la evaluación de la ética de su conducta, en tanto la APRECIACIÓN, permite interpretar o representar el valor estético de las cosas.

De este modo, para conocer el comportamiento lingüístico de la habilidad de valoración del espacio geográfico, se realizó un análisis clausular del sistema ACTITUD, definiendo si el autor-a del texto se relacionaba con el espacio geográfico desde una actitud de AFECTO, JUICIO o APRECIACIÓN.

Dicho análisis clausular, fue complementado por el sistema de GRADACIÓN, tanto en su sistema de FUERZA (elevar o bajar) y, su sistema de FOCO (aguzar o suavizar).

Adicionalmente, se revisó si la ACTITUD se instanciaba de forma inscrita, esto es a través de ítemes lexicales explícitamente evaluativos, o si esta era evocada a través de elecciones ideacionales, utilizando ítemes léxicos no evaluativos pero con potencial evocativo.

b) Etapa 2: Análisis semántico del discurso geográfico producido en aulas interculturales.

Una vez realizado el análisis de primer nivel, o análisis lexico-gramatical, se procedió a realizar un análisis de segundo nivel, o análisis semántico, con el cual se buscaba caracterizar al discurso geográfico, elaborado por las y los estudiantes en aulas interculturales, y encontrar ciertas regularidades prototípicas que permitieran hablar de género discursivo.

Para ello, se realizó un análisis textual de cada una de las 45 respuestas que formaban parte del corpus de la investigación, el que incluyó un análisis tipológico tanto en su función semántica como en su progresión textual.

Básandonos en la investigación de Martin, Eggins y Wignell (1996), en la cual se describe al registro geográfico como género, se buscaba conocer la taxonomía a la cual estas respuestas se asociaban con mayor frecuencia (discurso descriptivo, organizativo o explicativo). Así como también, contribuir a la determinación de las etapas por las que avanzaba la construcción del discurso geográfico, con el cual se daba respuesta al problema central de la intervención didáctica.

Así, se determinó el nivel de desarrollo de la función textual de estos, según tres categorías establecidas para ello: protolenguaje geográfico, generalización del registro oral, escritura geográfica disciplinar, según los recursos de instanciación que cada habilidad del pensamiento geográfico había movilizando lingüísticamente.

**III. Segundo bloque:
Comprendiendo el aprendizaje de la
geografía en aulas interculturales.**

Capítulo 4: Caracterización del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

En este capítulo se describen las principales características que adquiere el aprendizaje de la geografía, desde los lineamientos curriculares chilenos, por una parte y, desde el aprendizaje que evidenciaban las y los estudiantes de aulas interculturales antes de la intervención didáctica, por otra.

Entre los principales resultados expuestos, se pueden destacar la presencia cada vez más frecuente y explícita, de las habilidades de pensamiento geográfico en los instrumentos curriculares chilenos. No obstante, estas aun carecen de regularidad y sistematicidad en todos los niveles de la educación obligatoria.

Así mismo, se pudo observar algún nivel de desarrollo de estas habilidades de pensamiento geográfico en el estudiantado, sin embargo, estas no alcanzaban los niveles esperables según las orientaciones curriculares.

Con todo, se concluye que el currículum es un instrumento poderoso para la promoción del aprendizaje geográfico en aulas interculturales, pero que aun se debe otorgar más consistencia, coherencia y sistematicidad a las habilidades de pensamiento geográfico, tanto a nivel de cada instrumento; especialmente en lo referido a los ciclos de la escolaridad; cómo entre instrumentos curriculares.

4.1 El aprendizaje de la geografía según los lineamientos curriculares nacionales.

El pensamiento geográfico como categoría orientadora de la enseñanza y del aprendizaje de la geografía, tiene una aparición más bien reciente. A nivel internacional, aparece con posterioridad a la década de 1970, aunque su importancia no se va a relevar, si no hasta bien pasado el año 2000 (Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Huynh y Sharpe, 2013; Merrenne-Shoumaker, 1999 y; Sarno, 2005). A nivel nacional, sólo comienza a hacerse visible y explícito, luego de los ajustes curriculares y la publicación del Mapa de Progreso de Espacio Geográfico (ambos durante el año 2009), aunque con una definición un tanto difusa y, una presencia irregular y poco consistente, a lo largo de la trayectoria escolar, como se verá en este apartado.

Desde los primeros currículos elaborados en democracia (DSE 220/1998, DSE N° 232/2002) hasta las últimas bases curriculares publicadas (DSE N° 439/2012), hemos observado un creciente nivel de explicitación del pensamiento geográfico, al tiempo que se ha precisado su contenido, a través de dos estrategias distintas:

- La diferenciación de su contenido respecto de la capacidad o inteligencia espacial.
- La explicitación y definición de progresión de las habilidades que le dan cuerpo a este tipo de pensamiento (ubicación y localización geográfica, comprensión del espacio geográfico, análisis territorial o uso de fuentes de información geográfica, lectura de representaciones cartográficas, entre otras).

En el marco curricular de la EGB, donde hasta hace algunos años la geografía era trabajada en un sector de aprendizaje integrado entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales (DSE N° 232/2002 subsector de Estudio y Comprensión del medio natural, social y cultura), el pensamiento geográfico se encontraba menos explícito, siendo definido de una manera más ambigua, y, homologándolo en varias ocasiones, a la inteligencia espacial.

A partir de los ajustes curriculares del año 2009; donde la geografía retoma relevancia; incluso en la denominación del subsector, de la cual había desaparecido; el pensamiento geográfico, es mejor delimitado y definido, al tiempo que por primera vez su uso es explícito, aunque a través de la categoría de pensamiento espacial.

Como reafirmación de lo anteriormente descrito, el Mapa de Progreso Espacio Geográfico:

“parte del supuesto que el ordenamiento territorial es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, y que este entendimiento es parte de la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad. El Mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio geográfico, más que el conocimiento de elementos aislados. También asume que la geografía se construye a través de la observación e interpretación de los procesos geográficos en un territorio determinado y hace extensivo este principio al aprendizaje de la Geografía” (Mineduc, 2009: 4).

En términos explícitos, el pensamiento geográfico como categoría de organización curricular, aparece recientemente en las bases curriculares del 2012, donde se establece, que el pensamiento geográfico corresponde a:

“una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y les aporta [a los estudiantes] una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto...Pensar geográficamente supone la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y disposiciones para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico...habilidades prácticas e intelectuales que son necesarias para estudiar y entender el territorio” (Mineduc, 2012: 178-182).

Así, se puede decir entonces, que en la medida que la geografía escolar se ha complejizado a nivel curricular; saliendo de la perspectiva descriptiva, para adentrarse en la comprensión de los procesos de producción del espacio geográfico y de la sociedad en general; el pensamiento geográfico ha ido adquiriendo mayor presencia y relevancia, como directriz para el trabajo docente, y el aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes del país.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, se pudo constatar, que entre los años 2002 y 2009, las UR relacionadas con los OFV de la EGB, donde la presencia del pensamiento geográfico se manifiesta de manera explícita, aumentaron de 31 a 50, mientras que el

pensamiento geográfico implícito, aumentó de 15 a 17 UR. Así entonces, el pensamiento geográfico explícito representaba un 45% de los OFV de la EGB en 2002, lo que aumentó a 53% el 2009, para luego reducirse a 20 UR, lo que representa sólo un 26% de pensamiento geográfico explícito, en las bases curriculares actuales.

Figura N° 29
El pensamiento geográfico como categoría curricular orientadora

Explicitación del PG	+	Mapa de progreso	
		Espacio Geográfico DSE N° 439/2012	
Explicitación del PG	-	Historia, Geografía y Ciencias Sociales DSE N° 254-256/2009	DSE N° 232/2002
		Historia, Geografía y Ciencias Sociales DSE N° 220/1998	DSE N° 232/2002
		Historia y Ciencias Sociales	Estudio y comprensión del medio
		Homologación con PE	Homologación con PE

Fuente: Elaboración propia

Como era de esperarse, estos resultados, son coincidentes con lo observado en los CMO correspondientes, donde el pensamiento geográfico explícito aumentó, entre los currículos del 2002 y el del 2009, de 31 a 94 UR. Mientras que el pensamiento geográfico implícito, también lo hizo de manera importante, pasando de 10 a 44 UR en el curriculum ajustado, por lo que, el pensamiento geográfico se trabajaba en más del 70% de los contenidos reduciendo su ausencia a menos de 28% de ellos.

En tanto, como las Bases Curriculares para la EGB, se constituyen como una Reforma Curricular, no cuentan con los mismos componentes que los marcos curriculares anteriores. A diferencia de estos, que se organizaban en función de OFV y CMO, las bases se estructuran a través de Habilidades de pensamiento y Objetivos de Aprendizaje (OA). Aún así, al trabajar con UR equivalentes entre los tres instrumentos, se puede determinar, que el pensamiento geográfico aparece con más peso en el marco curricular ajustado, disminuyendo su peso curricular en las actuales bases, aun cuando en estas últimas, aparece más explícitamente y mejor delimitado conceptualmente que en los anteriores currículos del subsector.

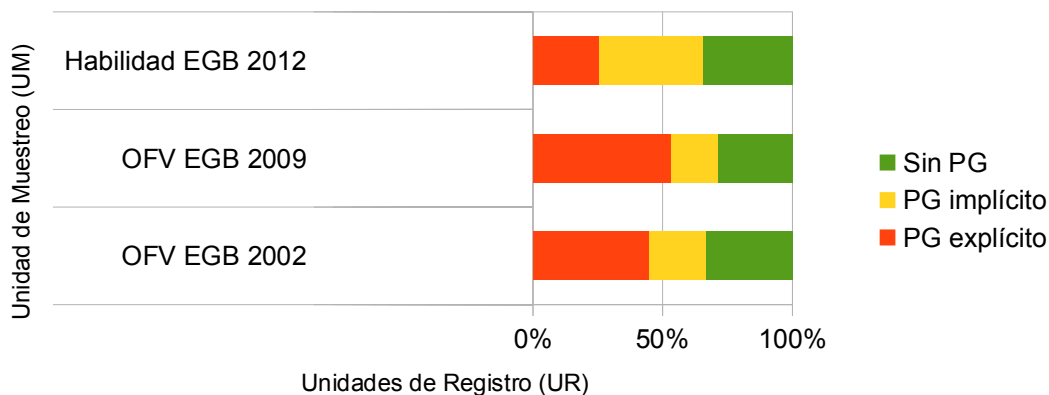
Figura N° 30
Proporción de habilidades y contenidos vinculados al pensamiento geográfico
1998/2012

NIVEL	Año	UM	UR				% de UR			
			PG explícito	PG implícito	Sin PG	TOTAL	PG explícito	PG implícito	Sin PG	TOTAL
EGB	2002	OFV	31	15	23	69	45	33	69	100
		CMO	31	10	23	64	48	16	36	100
	2009	OFV	50	17	27	94	53	18	29	100
		CMO	94	44	55	193	49	23	28	100
	2012	HAB	20	31	27	78	26	40	35	100
		OA	65	48	50	163	40	29	31	100
EM	1998	OFV	22	11	17	50	44	22	34	100
		CMO	38	31	29	98	39	32	30	100
	2009	OFV	27	11	13	51	53	22	25	100
		CMO	48	23	36	107	45	21	34	100

Fuente: Elaboración propia en base a Mineduc (2012)

Lo anteriormente expuesto, resulta aun más evidente, al analizar la información a través de datos porcentuales. Así por ejemplo, si nos detenemos en la figura N° 30, podemos ver, que las habilidades de pensamiento geográfico declaradas explícitamente, aumentaron con fuerza entre los años 2002 y 2009, reduciéndose el pensamiento geográfico implícito y la cantidad de habilidades que no consideraban ningún tipo de análisis geo-espacial, situación que cambia drásticamente, al analizar las actuales bases curriculares, donde se reduce de manera importante el pensamiento geográfico explícito, para aumentar el pensamiento geográfico implícito y las habilidades de pensamiento histórico o social desprovistas completamente de espacialidad.

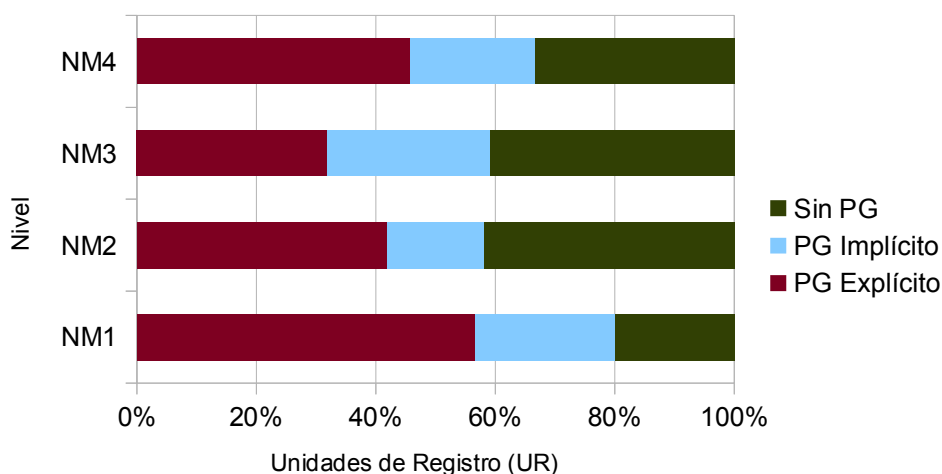
Figura N° 31
Cobertura curricular del pensamiento geográfico en la EGB (2002/2012)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2012)

Esta tendencia, no hizo más que consolidarse a través del ajuste curricular, en el cual se aumentaron significativamente las UR asociadas al pensamiento geográfico, tanto explícito como implícito (71 UR), y se redujo considerablemente, las UR sin pensamiento geográfico (36 UR), salvo en el cuarto año de enseñanza media, lo que permitía proyectar más y mejores niveles de integración disciplinar en las prácticas de aulas, desde las orientaciones curriculares que se estaban brindando al profesorado. Lo que a su vez, hacía esperable algunos niveles de aprendizaje de la geografía en los y las estudiantes del sistema escolar nacional, aun cuando formaran parte de aulas interculturales, ya que al encontrarse en una etapa final de su escolaridad, con el currículum que ellos había trabajado en este proceso, tenían la posibilidad de demostrar un adecuado nivel de desarrollo del pensamiento geográfico.

Figura N° 32
Presencia del pensamiento geográfico en el marco curricular EM ajustado (2009)

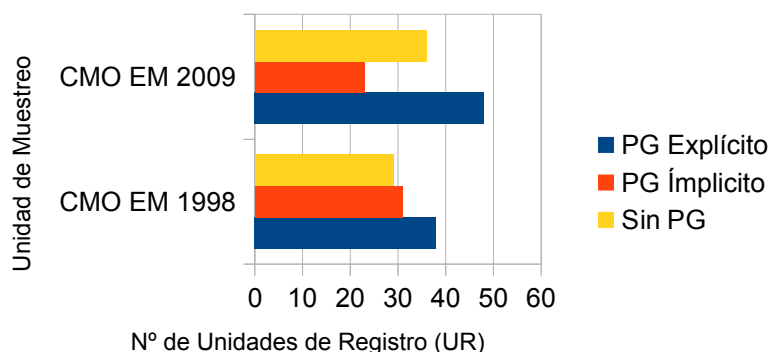


Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2009)

No obstante lo anterior, al revisar la proporción de contenidos dedicados a la adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico por niveles, tanto para la EGB, como para la EM, se observa una presencia bastante irregular, así como un avance poco sistemático del pensamiento geográfico entre niveles, aunque es importante consignar que el pensamiento geográfico se comporta más establemente en el marco curricular ajustado que en el caso de su antecesor.

Como recordaremos, el trabajo de campo y la intervención didáctica de esta tesis, se realizaron durante los años 2011 y 2012, en los niveles de tercero y cuarto año medio, respectivamente. Por lo que el currículum vigente para esos niveles, seguía siendo el marco curricular de 1998. En este instrumento, el pensamiento geográfico tenía una presencia relativamente alta, ya que predominaban las UR con pensamiento geográfico explícito (39 UR), las que unidas a las UR con pensamiento geográfico implícito (31 UR), superaban ampliamente a las UR sin pensamiento geográfico (29).

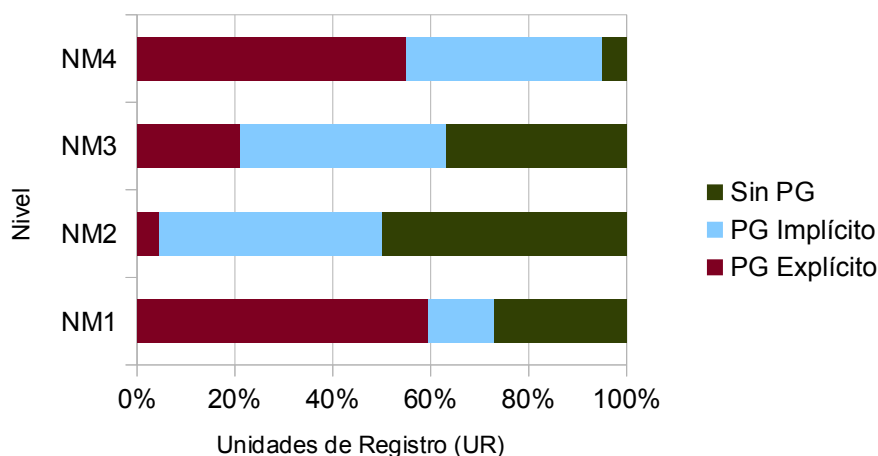
Figura N° 33
Presencia de pensamiento geográfico en los CMO de la EM (1998/2009)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2010)

Para el caso de la EM, como se puede observar en la figura N° 34 en el currículum del 1998, la geografía se encontraba concentrada en dos niveles preferentemente. En primero medio, a través del estudio de la región y en cuarto, donde el pensamiento geográfico era desarrollado al trabajar contenidos asociados al mundo globalizado y los problemas contemporáneos, para prácticamente desaparecer en segundo medio, donde los contenidos vinculados al pensamiento geográfico no alcanzaban ni siquiera el 10%.

Figura N° 34
Presencia del pensamiento geográfico en el marco curricular de EM (1998)

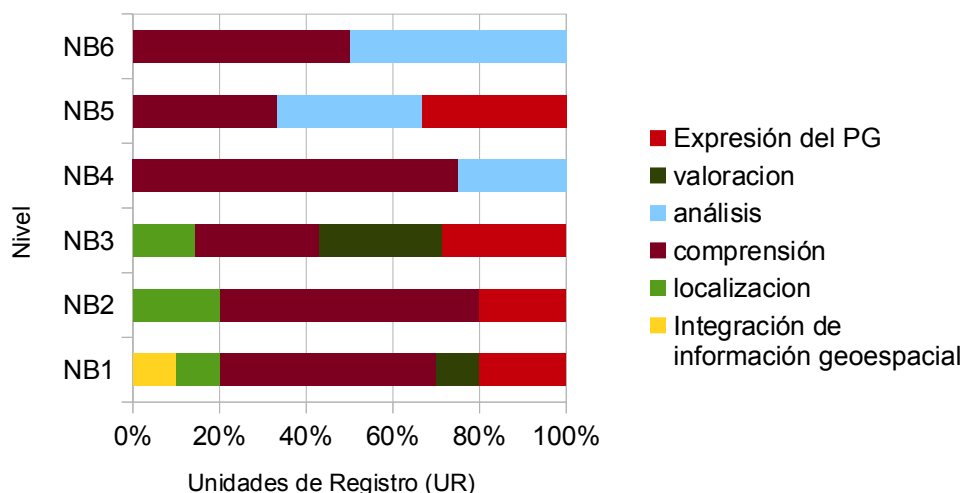


Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (1998)

A partir de lo anterior, es posible señalar, que durante la EGB, en todos los instrumentos analizados, la dimensión o meta-habilidad del pensamiento geográfico menos considerada,

ha sido la integración de información espacial, la que nunca ha superado más de un 10% de los contenidos del nivel. Mientras que la ha representado más presencia ha sido la producción de pensamiento geográfico, expresada fundamentalmente a través de la comprensión del espacio geográfico, con una proporción que va desde el 20% de los contenidos, en el nivel donde menos aparece y, un 70% de los contenidos en el nivel donde se asocia a más CMO. Por su parte, la expresión del pensamiento geográfico, ha evidenciado una presencia más bien regular en el currículum, con una proporción que siempre se mueve entre el 20% y el 30% de los contenidos del nivel, aunque con un importante desplazamiento desde la expresión cartográfica, en el currículum de la década del 2000, hacia la expresión escrita en las bases curriculares actuales.

Figura N° 35
Habilidades de pensamiento geográfico presentes en el marco curricular de la EGB
(2002)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2002)

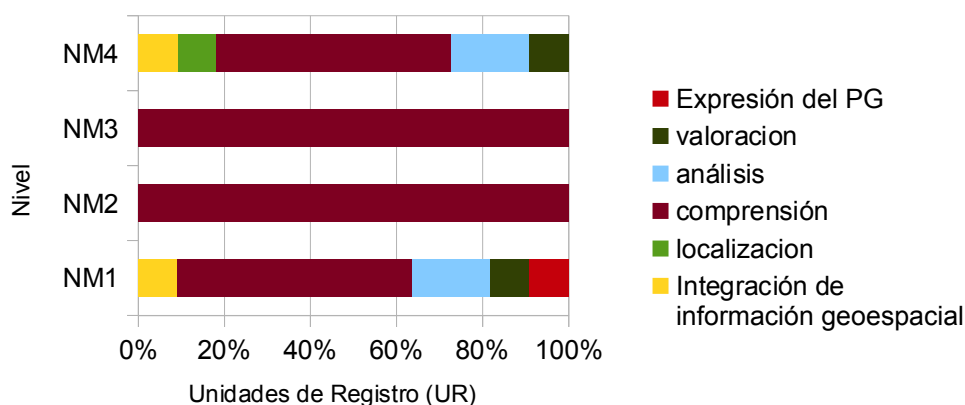
Como se puede observar en la figura N° 35, en el currículum del año 2002, la orientación espacial y la localización geográfica, sólo aparecían en el primer ciclo, mientras que el análisis territorial, sólo lo hacía desde el NB3 en adelante. Asimismo, en este currículum, la representación cartográfica aparecía siempre relacionada a la habilidad de orientación espacial y localización geográfica.

Luego de los ajustes curriculares, y la publicación del mapa de progreso, las metahabilidades de integración de información geoespacial y de expresión del pensamiento geográfico, mantuvieron un comportamiento semejante. Sin embargo, se observan distinciones importantes en la dimensión de producción del pensamiento geográfico, donde a diferencia del anterior currículum, todas las habilidades se presentan en todos los niveles

(desde primero a octavo año), aunque la comprensión del espacio geográfico sigue siendo la más potenciada.

Al analizar los datos de la EM (1998), la integración de información geoespacial, sólo parecía en el primer y último año, con menos del 10% de los contenidos, mientras que la expresión del pensamiento geográfico, sólo era perceptible en el primero medio, aunque en todos los casos con una cobertura curricular de los contenidos, inferior al 10%.

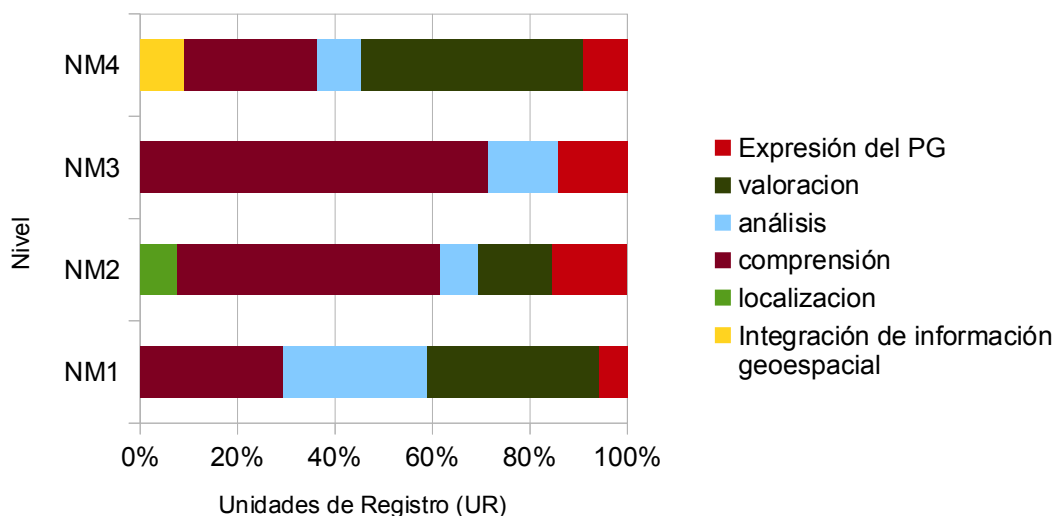
Figura N° 36
Habilidades de pensamiento geográfico en el marco curricular de la EM (1998)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (1998)

Tal como se puede observar en las figuras N° 35 y 36, la meta-habilidad de producción, al igual como sucedía para la EGB, era la más estimulada, aunque con una aparición bastante irregular de sus habilidades específicas, ya que la orientación espacial y la localización geográfica, sólo eran distinguible en cuarto medio, con cerca del 10% de los contenidos del nivel, al tiempo que, el análisis territorial (menos del 20% de los contenidos) y la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico (menos del 10% de los contenidos), sólo eran trabajadas al comenzar y al finalizar el ciclo (primero y cuarto año medio).

Figura N° 37
Habilidades de pensamiento geográfico presentes en el marco curricular (ajustado) de la EM (2009)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2009)

Figura N° 38
Frecuencia de unidades de registro según habilidades de pensamiento geográfico

Nivel	Integración de información geoespacial		Producción de PG				Expresión del PG		
	Conceptualización	Referenciación	Orientación y Localización geográfica	Comprensión del EG	Análisis territorial	Valoración y actuación responsable con el EG	Escritura/oralidad	Graficidad	Cartografía
NM1	0	0	0	5	5	6	1	0	0
NM2	0	0	1	7	1	2	0	0	2
NM3	0	0	0	5	1	0	0	0	1
NM4	1	0	0	3	1	5	1	0	0

Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2009)

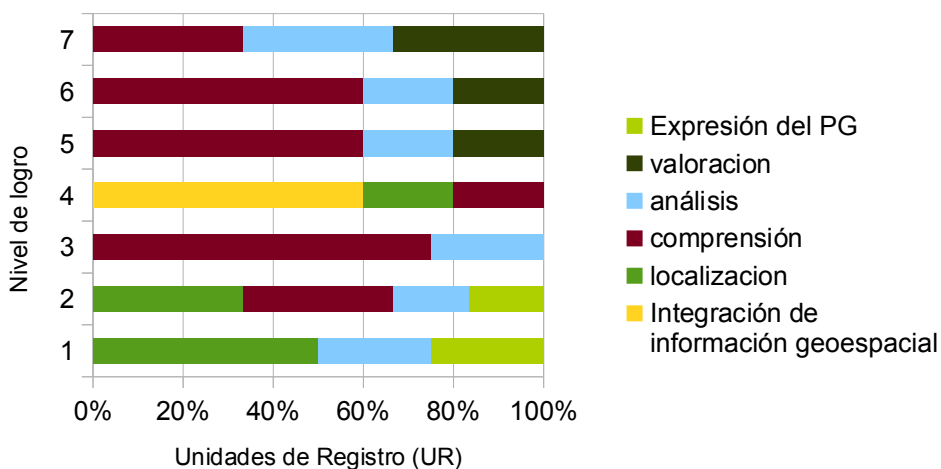
Por su parte, la comprensión del espacio geográfico, era la única habilidad de pensamiento geográfico trabajada en los NM3 y NM4, apareciendo de manera exclusiva en estos, abarcando el 100% de los contenidos asociados al desarrollo del pensamiento geográfico en el nivel. El ajuste curricular del 2009, vino a tratar de salvar estas inconsistencias. Así, las metahabilidades de producción y expresión del pensamiento geográfico son observables en todos los niveles de la EM, con proporciones de contenidos relativamente estables entre niveles, aunque, potenciándose fuertemente la comprensión del espacio geográfico, tal como se había hecho anteriormente. No obstante, las habilidades de integración

geoespacial, fundamentales para la producción de este tipo de pensamiento, prácticamente desaparecieron del currículum, apareciendo muy escuetamente en el NM4.

Con ello, la expresión cartográfica, se vinculó más al análisis territorial que a la localización geográfica, lo que es probable que explique la desaparición, en todos los niveles de la EM, de las habilidades de orientación y localización, siempre tan vinculadas a la geografía.

Sin embargo, esta deficiencia del ajuste curricular, no resultaba tan grave, en el entendido que este instrumento era complementado con el Mapa de Progreso de Espacio Geográfico publicado en el año 2009 y, en el cual, la habilidades de orientación espacial y localización geográfica aparecieron de manera importante en la EGB, aunque no en la EM, donde si se visualizaron y potenciaron las habilidades como la comprensión del espacio geográfico y, la valoración y actuación responsable, al tiempo que se clarificaban y evidenciaban indicadores de logro correspondientes en este sentido.

Figura N° 39
Habilidades de pensamiento geográfico presentes en el Mapa de Progreso Espacio Geográfico (2010)



Fuente: Elaboración propia, en base a Mineduc (2010)

Con estas orientaciones curriculares, irregulares y poco sistemáticas, no sería de extrañar, que las habilidades de pensamiento geográfico se encontrarán poco desarrolladas, así como también, era esperable encontrarlo altamente fragmentado y desestructurado. Así también, era proyectable que las habilidades más desarrolladas fueran la comprensión del espacio geográfico y el análisis territorial y, que se evidenciara algún nivel de desarrollo en las habilidades de expresión del pensamiento geográfico, pero con seguridad, se observarían dificultades en la orientación y localización y en el uso de conceptos técnicos propios de la geografía, así como de las referencias espacio-temporales, lo que con evidentermente,

limitaría sus posibilidades reales de progresión, resultados que son coincidentes con los de otros investigadores en el contexto internacional, quienes han catalogado a la geografía escolar como un deficiente programa de investigación y como un enfoque de trabajo poco sistemático (Brown, 1997).

Las y los estudiantes de aulas interculturales que fueron parte de esta investigación, durante su trayectoria escolar, habían trabajado con el DS N232/2002 y con el DSE N 220/1998, durante su EGB y EM, respectivamente. En ambos instrumentos, el pensamiento geográfico aparecía de forma explícita, aunque con algunos niveles de homologación respecto del pensamiento espacial y con una presencia bastante irregular de las metahabilidades y habilidades constitutivas, lo cual se pudo de manifiesto al procesar los datos del diagnóstico aplicado durante el año 2011.

Esta situación de irregularidad en la aparición de las habilidades de pensamiento geográfico a nivel curricular, resulta preocupante, ya que la investigación internacional ha venido mostrando permanente y consistentemente, que el pensamiento geográfico está constituido por diferentes habilidades, independientes entre sí, y con distintos niveles de dificultad, las que tienden a mejorar, después de que las y los estudiantes han sido partícipes de adecuados procesos de enseñanza de la geografía (Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Huynh y Sharpe, 2013; Ishikawa y Kastens, 2005; Lee y Bednarz, 2012).

4.2 Los niveles de aprendizaje geográfico en aulas interculturales: resultados del diagnóstico.

A partir de la evaluación diagnóstica, se pudo constatar que la adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico de las y los estudiantes de aulas interculturales presentaba niveles muy bajos. Con un puntaje promedio de 18,36 de un máximo de 36, y con una desviación típica de 4,08; los resultados se encontraban incluso por debajo de lo esperado luego del análisis curricular.

El 89,9% de las y los estudiantes se encontraba en un nivel de desempeño elemental, mientras que un 10,1% de ellos evidenciaba un nivel de desempeño aditivo (intermedio), no encontrándose estudiantes en el nivel constructivo de este tipo de pensamiento y, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos, con $p < 0.05$.

Estos datos quieren decir que, de las y los 244 estudiantes que realizaron el diagnóstico, ninguno/a obtuvo más de 25 puntos (de un máximo de 36); al tiempo que ningún estudiante fue capaz de responder correctamente todas las preguntas de nivel aditivo. Sólo 25 estudiantes de aulas interculturales obtuvieron entre 13 y 24 puntos, y respondieron correctamente todas las preguntas de nivel elemental, mientras que 221 estudiantes obtuvieron menos de 13 puntos.

Figura N° 40
Porcentajes de logro de habilidades de producción del pensamiento geográfico en
estudiantes de aulas interculturales.

Habilidad	Nivel de logro elemental	Nivel de logro intermedio	Nivel de logro constructivo
Producción de pensamiento geográfico	89.8%	10,10%	0%
Orientación espacial y localización geográfica	70,80%	23,60%	5,60%
Comprensión del espacio geográfico	83,10%	16,90%	0,00%
Análisis territorial	95,50%	3,40%	1,10%
Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.	93,30%	5,60%	1,10%

Fuente: Elaboración propia

En cuando al análisis por habilidades, se pudo observar que, la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, alcanzó un promedio de 4,69 puntos (con un máximo de 9), mientras que la comprensión del espacio geográfico tuvo un promedio de 5,56 puntos. Mientras que las habilidades más dificultosas resultaron ser el análisis territorial, con un promedio de 4,23 puntos y la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, la que sólo alcanzó un promedio de 3,93 puntos.

Al realizar la prueba t de Student por habilidades, se pudo observar diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de desempeño establecidos (elemental, aditivo y constructivo) con $p < 0.05$.

En cuanto a las frecuencias para los niveles de logro de la variable habilidades de producción de pensamiento geográfico, se observa que un 49,4% logra un nivel de logro inferior al mínimo, un 40,4% un logro mínimo y un 10,1% un logro intermedio, de manera que ningún estudiante alcanza el nivel de logro avanzado.

En relación a la orientación espacial y localización geográfica, un 49,4% logra un desempeño inferior al mínimo, un 21,3 alcanza un nivel de logro básico, un 23,6% un logro intermedio y un 5,6% un desempeño avanzado.

Mientras que, en la comprensión del espacio geográfico, un 39,3% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de desempeño, un 43,8% logra el desempeño básico, un 16,9% el nivel intermedio y ningún estudiante alcanza el desempeño avanzado.

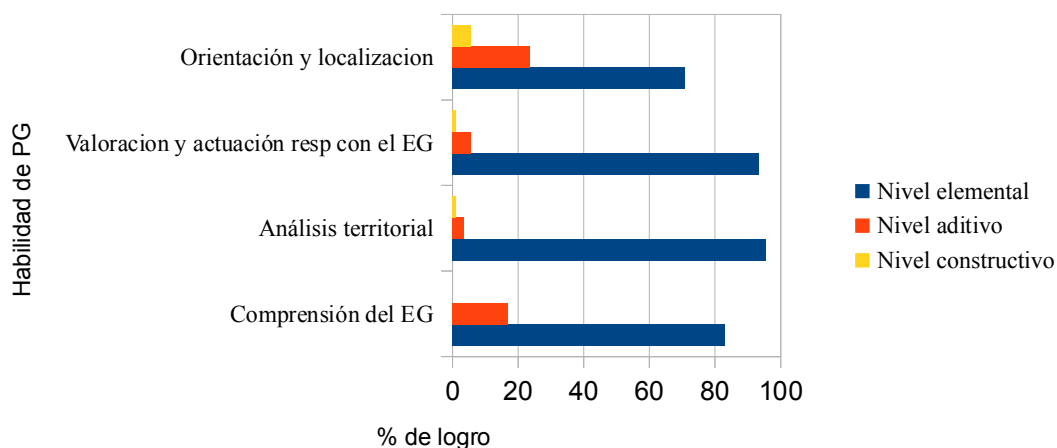
Respecto de la habilidad de valoración del espacio geográfico, un 55,1% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de desempeño, un 38,2% logra un desempeño básico, un 5,6% un desempeño intermedio y un 1,1% un desempeño avanzado.

Por último, en el análisis territorial, un 32,6% de los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo de desempeño, un 62,9% de ellos, logra un nivel básico, un 3,4% un nivel intermedio y un 1,1% un nivel avanzado.

Tal como se esperaba, en cuanto a la evidencia internacional y los resultados del análisis curricular, las habilidades que evidenciaron un mejor nivel de desarrollo fueron la Comprensión del espacio geográfico, con un promedio de 5,6 puntos seguida de la Orientación espacial y la localización geográfica, con un promedio de 4,3 puntos.

Sin embargo, al realizar el análisis segregado por niveles de desempeño, esta última mostraba resultados un tanto mejores, por cuanto se visualizaba un 23,6% de los estudiantes en el nivel aditivo del pensamiento y, un 5,6% en el nivel constructivo del mismo, mientras que no se visualizaron estudiantes en el nivel constructivo de la comprensión del espacio geográfico y, más del 80% de ellos (202 estudiantes) se encontraba en un nivel elemental.

Figura N° 41
Niveles de logro de las habilidades de producción del pensamiento geográfico de las y los estudiantes de aulas interculturales



Fuente: Elaboración propia

Los resultados anteriormente descritos, pueden explicarse, en tanto la habilidad de orientación y localización geográfica se relaciona mucho con la capacidad espacial de las personas, la cual emerge de manera innata, a partir de su desarrollo cognitivo, y la

movilización cotidiana imprescindible como parte de la vida territorializada que todos y todas experimentamos a diario.

No obstante, sólo el 13 estudiantes (de un total de 244) fueron capaces de utilizar coordenadas geográficas para ubicar un punto o definir el área solicitada en la tarea y sólo un 23,6% (58 estudiantes) movilizó categorías de posición relativas al objeto observado. Como se ha dicho con anterioridad, 173 estudiantes, correspondientes a más del 70% fueron clasificados en el nivel de desarrollo elemental de la habilidad.

Entre los errores más frecuentes en el campo de esta habilidad, podemos decir, que un número importante de estudiantes no utilizaba referencias espaciales para orientarse o localizar, haciendo un tratamiento iconográfico de la cartografía y, utilizando elementos del cuerpo geográfico del mapa o referenciando elementos de la leyenda, para responder.

Otro grupo de estudiantes, aunque menor, hizo un uso equivocado de las coordenadas geográficas, mientras que la mayoría movilizaba categorías de posición relativas a su propio cuerpo para localizar o ubicar objetos en el espacio.

El comportamiento que adquirió la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, a la luz de la evaluación diagnóstica, arrojó resultados semejantes a los obtenidos con anterioridad en otras investigaciones sobre el aprendizaje de la geografía (Eliot, 2002; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Goodchild, 2001; Montello, 1993). Resultados equivalentes se habían apreciado en Norteamérica (Jennings, 2012; Lash, 2004), en el contexto inglés (Catling, 2001a, 2001b) y en Venezuela, donde se había evidenciado, que los estudiantes, al terminar su educación secundaria, seguían utilizando categorías de posición relativa al cuerpo del observador (Rangel y García, 2000).

Si bien, un número importante de investigaciones ha mostrado relaciones entre la representación cognitiva del espacio, y las habilidades de orientación y localización, así como con el uso de la cartografía (Bednarz y Jo, 2011; Catling, 1981; Committee on Support for Thinking Spatially, 2006; Eliot y Czarnolewski, 2007; Gersmelh y Gersmelh, 2006; Golledge y Stimson 1997; Lee y Bednarz, 2012) en este estudio, no se pudieron apreciar relaciones significativas entre la representación cognitiva y la orientación de los estudiantes, ya que la mayoría de las y los estudiantes de aulas interculturales, presentaron una habilidad de orientación espacial y localización geográfica de nivel elemental, aun cuando demostró tener una representación cognitiva euclidiana.

Del mismo modo, a diferencia de lo que planteaba la investigación internacional (Hardwick, 2002; Harwick y Shelley, 1999; Matthews, 1984, 1986), el análisis correlacional (según prueba de Pearson) no mostró diferencias significativas según el sexo de las y los estudiantes participantes de la investigación.

Los resultados asociados a la habilidad de comprensión del espacio geográfico, nos indicaron que las y los estudiantes del contexto investigado, lograban identificar a las variables que inciden en los procesos geográficos, pero mostraban muchas dificultades

para interrelacionarlas, por lo que generalmente, lo que hacían era yuxtaponer o sumar variables sin construir una cadena explicativo causal. Consecuentemente, realizar esta interrelación en perspectiva histórica les resultó prácticamente imposible.

Los resultados observados en la habilidad de comprensión del espacio geográfico, hacen pensar en el potencial del estudiantado para desarrollar este tipo de habilidades, ya que se evidencia que cuando es enseñado, este es aprendido, pero para alcanzar mejores niveles de desempeño, se hacen necesarios mayores niveles de explicitación y un trabajo sistemático y progresivo en el constructo global, así como con cada una de sus componentes, de modo de brindar más oportunidad para la construcción teórica (Cazetta, 2003), al parecer, aún falta avanzar en el tratamiento didáctico de los contenidos, de modo de facilitar y potenciar que los estudiantes sean capaces de evaluar procesos o fenómenos geográficos, al tiempo que mejore su capacidad para emitir juicios utilizando un lenguaje basado en la argumentación (Gregg y Carver, 2006) y en la conceptualización disciplinar.

Por su parte, la habilidad de análisis territorial, demostró malos resultados en la evaluación diagnóstica realizada, a su vez, mostró las relaciones más significativas con el constructo producción de pensamiento geográfico, así como, una mayor dependencia de la especialidad (técnica & científico humanista), lo que da indicios acerca de las relaciones que se pueden encontrar entre el desarrollo del análisis territorial y la instrucción geográfica, siendo esto coincidente con las investigaciones de Battersby y Golledge (2008), Golledge, Marsh y Battersby (2008), Golledge y Loomis, (2006); Jones, Williams y Fleuriot (2007), Klatzky, Giudice, y Golledge (2002).

En cuanto a la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, esta mostró resultados semejantes a los ya descritos en las otras habilidades. Con un promedio cercano a los 4 puntos, sólo 4 estudiantes del total, mostraron evidencia acerca de su capacidad para reconocerse como agentes de acción espacial, mientras que más del 90% de ellos, sólo fue capaz de reconocer la existencia de problemas geográficos y ambientales, pero sin percibirse como sujetos de acción espacial con implicancias en su resolución, al analizar las respuestas al ítem 5, donde se tensionaba a las y los estudiantes para que tomaran posición, los datos no mostraron diferencias significativas con lo anteriormente expuesto.

A pesar de que sólo una minoría (6,9%) de los estudiantes piensa que la geografía es una ciencia social, y más del 50% de ellos/ellas, piensa que la geografía es útil para aprender a orientarse o para localizar lugares, no se observan relaciones significativas entre estas creencias y el aprendizaje de la geografía o el desarrollo de alguna de sus habilidades.

Al aplicar una prueba de diferencia de medias, se pudo constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas (con un valor $p \leq 0,01$) entre grupos de estudiantes según: su nacionalidad, la nacionalidad de su padre o la nacionalidad de su madre, así como tampoco la edad o el sexo tuvieron impacto alguno. No obstante, a este respecto, es importante considerar que en la tesis que aquí se expone, se trabajó con un número reducido de

estudiantes (244) pertenecientes a un sólo contexto (aulas interculturales), por lo que es imposible asegurar la representatividad de los datos.

Del mismo modo, no se observaron diferencias en el aprendizaje geográfico en función de las variables definidas como: experiencias con el entorno, ya que el haber visitado algún lugar fuera de Santiago en el último año, el haber visitado algún lugar fuera de Chile alguna vez, o el haber visitado algún lugar fuera de Chile en el último año no mostró diferencias entre los grupos.

No obstante, al aplicar la prueba de correlaciones, sí se pudo constatar algunos hallazgos interesantes. Así por ejemplo, tanto la habilidad de comprensión del espacio geográfico como la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, mostraron, relaciones significativas con la especialidad ($r = -.462$; y $r = -.318$; con $p < .05$ en ambos casos), demostrando un mejor desempeño las y los estudiantes de especialidad científico humanista, en detrimento del estudiantado con especialidad técnico profesional.

Esta relación entre la especialidad y el desempeño, también fue observada en la habilidad de análisis territorial ($r = -.467$; $p < .05$).

Con los datos obtenidos y el nivel de medida de las variables, se decidió complementar las diferencias de medias y correlaciones, con pruebas de contraste, las cuales permitían establecer diferencias entre categorías dicotómicas u ordinales, marcando más sustantivamente las diferencias entre los grupos o las relaciones entre variables, no obstante, las pruebas de contraste (Prueba de Levene para variable: sexo, curso y especialidad) no mostró diferencias respecto de lo que ya se ha expresado con anterioridad.

La situación anteriormente descrita no es anómala, sino que por el contrario, resultaba esperable, por cuanto el estudiantado del área científico humanista, quienes se preparan para ir a la universidad, tienen más horas semanales dedicadas al subsector de Historia, geografía y ciencias sociales, que aquellos/as que cursan una especialidad técnica, los cuales se preparan para acceder directamente a la vida laboral, resultados consistentes con las investigaciones acerca de la efectividad de la adecuada enseñanza de la geografía (Battersby y Golledge, 2008; Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Jones, Williams y Fleuriot, 2007, Klatzky, Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, 2002; Donaldson, 2001; Golledge, 1999; Auder y París, 1997).

Si bien, los malos resultados obtenidos por las y los estudiantes de aulas interculturales en esta fase de la investigación fueron desalentadores, respecto del estado del aprendizaje de la geografía en estos contextos, los resultados del diagnóstico, permitían proyectar mejoras sustantivas en los aprendizajes del estudiantado, en el entendido de la aplicación de una intervención didáctica intencionada para favorecer el desarrollo del pensamiento geográfico y, diseñada e implementada de un modo intencionado, coherente y sistemático para tales fines.

4.3 Los niveles de aprendizaje geográfico en aulas interculturales.: las improntas del currículum en el pensamiento geográfico.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, podemos decir que el aprendizaje de la geografía, muestra vinculaciones con el currículum escolar, pero no alcanza a evidenciar todos los logros que serían esperables desde estos lineamientos.

Si bien, existe relación entre las habilidades de pensamiento geográfico que se promueven desde el currículum obligatorio y, las habilidades que en alguna medida se encuentran adquiridas por las y los estudiantes de aulas interculturales, el aprendizaje de la geografía, no alcanza los niveles esperados como producto de la educación obligatoria. Así, aun cuando el aprendizaje de la geografía, en su dimensión de habilidades de pensamiento geográfico es intencionado por los lineamientos curriculares, este no alcanza a desarrollarse, transformándose en un no nato cognitivo. Los resultados de las y los estudiantes de aulas interculturales, dan cuenta de que “algo” de geografía saben, “algo” han visto a lo largo de su trayectoria escolar, pero esto resulta totalmente insuficiente, para pensar adecuadamente en estos términos, limitando las posibilidades reales para la resolución de problemas geográficos que cada individuo, así como la ciudadanía, enfrentan a diario.

El currículum nacional en sus diferentes versiones, ha brindado orientaciones y lineamientos irregulares y poco sistemáticos para el desarrollo del pensamiento geográfico a través de la enseñanza de las ciencias sociales, y esto se manifiesta, en las formas de pensar geográficamente del estudiantado. Ciertamente, desde fines de la década de los '90 hasta la actualidad, se ha avanzado en la definición y explicitación curricular del aprendizaje de la geografía, en tanto habilidades de pensamiento, sin embargo, sus formas y contenido adquiridos dependen fuertemente de la orientación teórico epistemológica que adquiere la geografía a nivel curricular. Así, el currículum nacional, donde el pensamiento geográfico se encuentra más explícito, es en las actuales bases curriculares, no obstante, el instrumento que demostró una mayor coherencia, consistencia y sistematicidad en la incorporación de esta categoría de organización y trabajo didáctico, es el marco curricular ajustado, el cual prontamente quedará en desuso.

Así, se pudo constatar, que el estudiantado del contexto investigado, presentaba bajísimos niveles aprendizaje geográfico, encontrándose en su gran mayoría, en un nivel de desempeño elemental. No obstante, cómo si las habilidades de pensamiento geográfico fueran un “resto arqueológico”, tal como se puede observar en la figura N° 42, fue posible visualizar las huellas que el currículum nacional había dejado en las y los estudiantes.

Figura N° 42
Relación entre los resultados del análisis curricular y la evaluación diagnóstica del aprendizaje geográfico

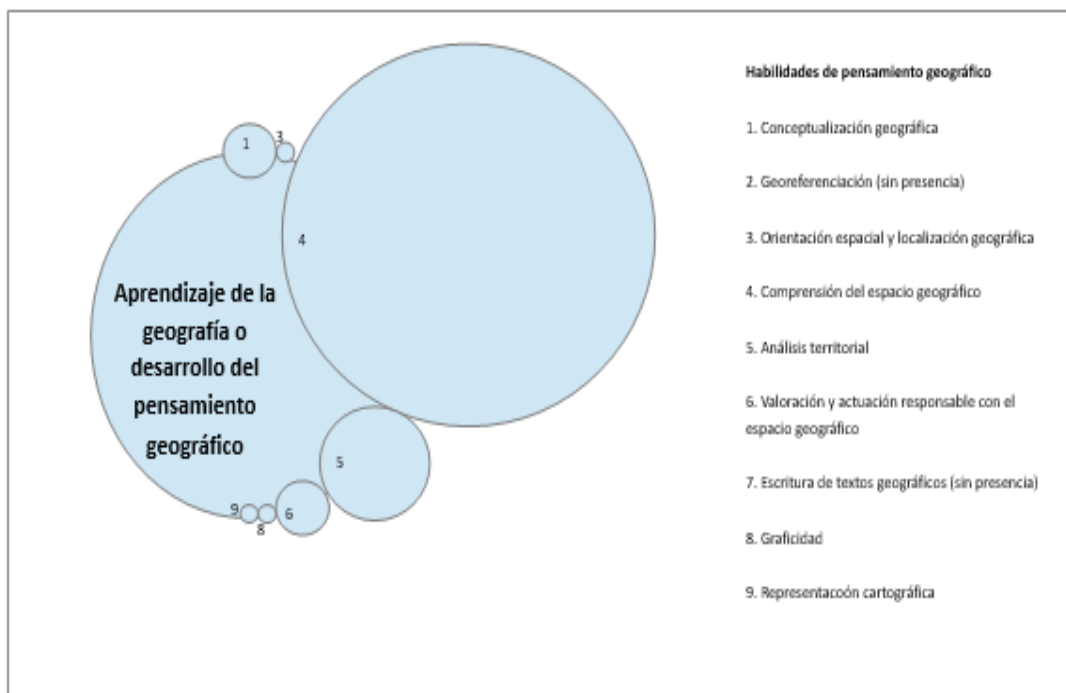
Resultados del análisis curricular	Resultados del diagnóstico de aprendizaje geográfico
El 48% de los contenidos de EGB y el 39% de los de EM corresponden a PG explícito	Bajo nivel de desarrollo del PG (89,9% en nivel de desarrollo elemental)
El 16% de los CMO de EGB y el 32 de los de EM se presentan en el nivel de PG implícito	Relación directa y significativa entre el nivel de desarrollo del PG y la exposición a la enseñanza de la geografía.
Más del 30% de los CMO de la EGB y de la EM son trabajados sin referencia a la espacialidad de los procesos sociales	Relación directa y significativa entre la habilidad de orientación espacial y localización geográfica y el sexo de los sujetos, en favor de los varones (capacidad espacial)
La metahabilidad de Integración de información geoespacial es prácticamente imperceptible en los CMO de EGB y EM	
Prácticamente el 100% de los CMO asociados al PG explícito se encuentran orientados a la metahabilidad de producción de pensamiento geográfico	Los mejores niveles de desempeño se muestran en las habilidades de comprensión del espacio geográfico y la orientación espacial y la localización geográfica
Cuando aparece la metahabilidad de expresión del PG, esta aparece ligada a la representación cartográfica	El análisis territorial es la habilidad más dificultosa para los estudiantes y, la que más se relaciona con la enseñanza de la geografía.
En la producción de pensamiento geográfico: - la habilidad más potenciada es la comprensión del espacio geográfico, - la orientación espacial y la localización geográfica se trabaja de manera casi exclusiva en la EGB - El análisis territorial presenta una baja cobertura curricular - La valoración y actuación responsable con el espacio geográfico presenta una baja cobertura curricular	Las y los estudiantes suelen: - ubicar objetos en el espacio a través del uso de categorías de posición relativa a su propio cuerpo. - yuxtaponer (enumerar) variables para explicar fenómenos geoespaciales - eliminar del proceso o fenómeno geográfico la temporalidad. - hacer escaso uso de las fuentes de información geoespacial. - omitir la producción de texto geográfico

Fuente: Elaboración propia

Si bien no se puede hacer una relación directa; ni mucho menos atribuir toda la causalidad del bajo nivel de aprendizaje geográfico de las niñas y niños de aulas interculturales, al currículum nacional; la relación es evidente. Así por ejemplo, es poco esperable que el estudiantado demuestre un buen nivel de aprendizaje geográfico, cuando menos del 50% de los contenidos del currículum escolar intencionan las habilidades de pensamiento geográfico explícitamente, y más de un 30% de estos, no cuenta con ningún tipo de referencia a la espacialidad de los procesos sociales.

Del mismo modo, resultaría ingenuo esperar a que el estudiantado aprenda a pensar geográficamente, si desde el currículum no se orienta a las y los profesores del área, a trabajar con información social que cuente con altos índices de conceptualización geográfica, al tiempo que brinde referencias geo-espaciales a las y los estudiantes, en tanto, el pensamiento geográfico es un tipo de razonamiento conceptualmente organizado y espacialmente referenciado.

Figura N° 43
Cobertura curricular de habilidades de pensamiento geográfico



Fuente: Elaboración propia en base a marco curricular vigente para 4 NEM del año 2012

Tal como se puede observar en la figura N° 42 y 43, de las cuatro habilidades evaluadas en el test diagnóstico, las que se encontraron más desarrolladas (comprensión del espacio geográfico y orientación espacial y localización geográfica) son las que a su vez encuentran más cobertura curricular, tanto en la EGB (orientación espacial y localización geográfica) como en la EM (comprensión del espacio geográfico). Al tiempo que, la habilidad que resultó más dificultosa para los estudiantes, análisis territorial, fue aquella que presentaba una cobertura curricular más baja.

Con ello, se pudo observar como las y los estudiantes del contexto investigado tienden a ubicar objetos en el espacio a través del uso de categorías de posición relativa a su propio cuerpo, yuxtaponer (enumerar) variables para explicar fenómenos geoespaciales, eliminar del proceso o fenómeno geográfico la temporalidad, hacer escaso uso de las fuentes de información geoespacial y, omitir la producción de texto geográfico.

Capítulo 5: Descripción y análisis de las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico en aulas interculturales.

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación que permitieron establecer relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico.

Para ello, en primer lugar se describe en términos cuantitativos, el aprendizaje de la geografía que alcanzó el estudiantado de aulas interculturales, para luego exponer las relaciones establecidas entre los niveles de aprendizaje y las habilidades del pensamiento geográfico, para cada una de sus dimensiones: IIG, producción y expresión del pensamiento geográfico.

Así, a partir de los hallazgos expuestos, en este capítulo se avanza en la discusión de la hipótesis de progresión planteada inicialmente, postulando la importancia relativa de algunas habilidades por sobre otras, y proponiendo un nuevo esquema de organización de los distintos niveles de logro evidenciados por los estudiantes en aulas interculturales, como modelo de progresión del aprendizaje geográfico.

5.1 Los niveles de aprendizaje geográfico en aulas interculturales: El aporte de la intervención didáctica.

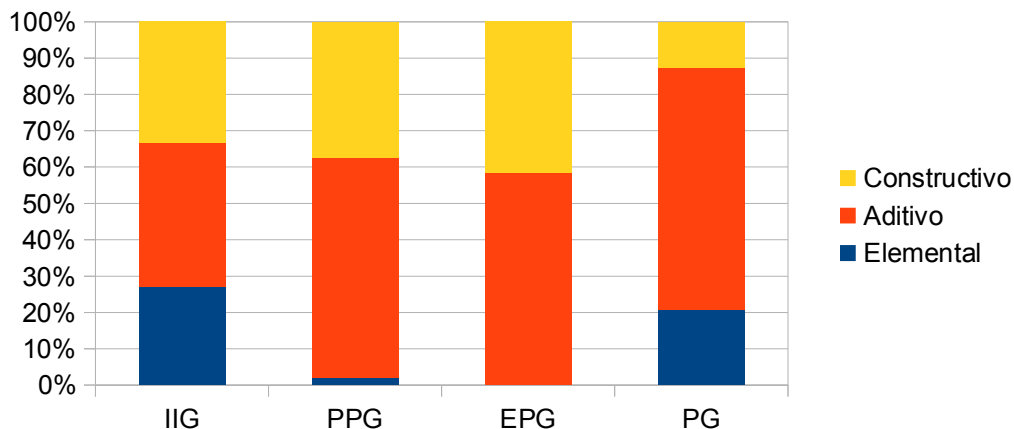
Tal como se había proyectado, el aprendizaje de las y los estudiantes, tanto a nivel general, como en su estimación según habilidades, mejoró considerablemente respecto de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica descrita con anterioridad.

De los 45 cuadernillos sometidos al análisis, se evidenció que el 12,5% (seis estudiantes) alcanzó un aprendizaje geográfico de nivel constructivo, más del 67% logró un nivel aditivo y sólo un 20% (10 estudiantes) se mantuvo en un nivel de aprendizaje geográfico elemental.

Al realizar la comparación por niveles de desempeño, se evidenció, que solo un 33% de las y los estudiantes de las aulas interculturales en estudio, demostró un aprendizaje de nivel constructivo en la IIG, a diferencia de la producción de pensamiento geográfico, donde cerca de un 40% (18 estudiantes) brindó evidencia de encontrarse en este nivel, el que fue alcanzado por el 42% de los estudiantes en la expresión del pensamiento geográfico.

Asimismo, la IIG fue donde un mayor número de estudiantes se mantuvo en un nivel de desempeño elemental (13 estudiantes correspondiente al 27% del total), superando ampliamente a las habilidades de producción y expresión del pensamiento geográfico, con un 2 y un 0%, respectivamente.

Figura N° 44
Nivel de desempeño del pensamiento geográfico según conjunto de habilidades



Fuente: Elaboración propia

Del análisis realizado por conjuntos de habilidades, tanto en términos porcentuales, como en función de la comparación de medias luego de la estandarización de los resultados, se puede decir que las habilidades de PPG resultan significativamente más sencillas para las y los estudiantes de aulas interculturales, que las habilidades de IIG, y que las habilidades de EPG, las cuales muestran un nivel de dificultad semejante entre ellas, siendo un tanto más difícil la expresión del pensamiento geográfico.

Figura N° 45
Estadísticos descriptivos de las habilidades de pensamiento geográfico

	Habilidades de IIG	Habilidades de producción del pensamiento geográfico	Habilidades de expresión del pensamiento geográfico
n	45	45	45
media	7,29	9,21	4,35
D:S	2,17	1,89	1,3
Min	2	6	1
Máx	12	12	9

Con lo anterior, luego de estandarizar los resultados de modo de hacerlos comparativos, se pudo establecer que, tal como se puede observar en la figura N° 44, las habilidades que resultan más dificultosa para el estudiantado de aulas interculturales son las habilidades de EPG, especialmente, en lo referido a la habilidad de Jerarquización de la evidencia en el texto escrito. Mientras que el mejor desempeño se pudo observar en la habilidad de análisis territorial.

Figura N° 46
Dificultad media de las metahabilidades de pensamiento geográfico

Habilidad de PG	Media	Desviación estándar	Ptje comparativo
Conceptualización	2,02	0,668	3,024
Georeferenciación	2	0,799	2,503
Orientación espacial y localización geográfica	2	0,825	2,424
Comprensión del espacio geográfico	1,75	0,758	2,309
Análisis territorial	5,96	1,352	4,408
Valoración del espacio geográfico	1,98	0,699	2,833
Jerarquización de la evidencia en el texto escrito	1,77	0,831	2,130
Reformulación de la evidencia en el texto escrito	2,25	0,786	2,863
Perspectiva del texto escrito	1,63	0,672	2,426

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, tal como puede conocerse a través de la figura N° 46 todas las habilidades constitutivas de la PPG, mejoraron sustantivamente, aunque quizás convenga destacar, las mejorías de las habilidades de análisis territorial y de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.

Con lo anterior, si bien, no se puede realizar comparación estadística, por cuanto los instrumentos no fueron construidos con equivalencia métrica para ello, las mejorías en la producción de pensamiento geográfico son ineludibles.

Así entonces, se puede plantear, que la intervención didáctica produjo mejoras en todas las habilidades consideradas, consiguiendo un pensamiento geográfico más equilibrado en sus habilidades constitutivas, tal como se expresa en la figura N° 47.

Figura N° 47
Mejorías del aprendizaje en las habilidades de producción del pensamiento geográfico con la intervención didáctica

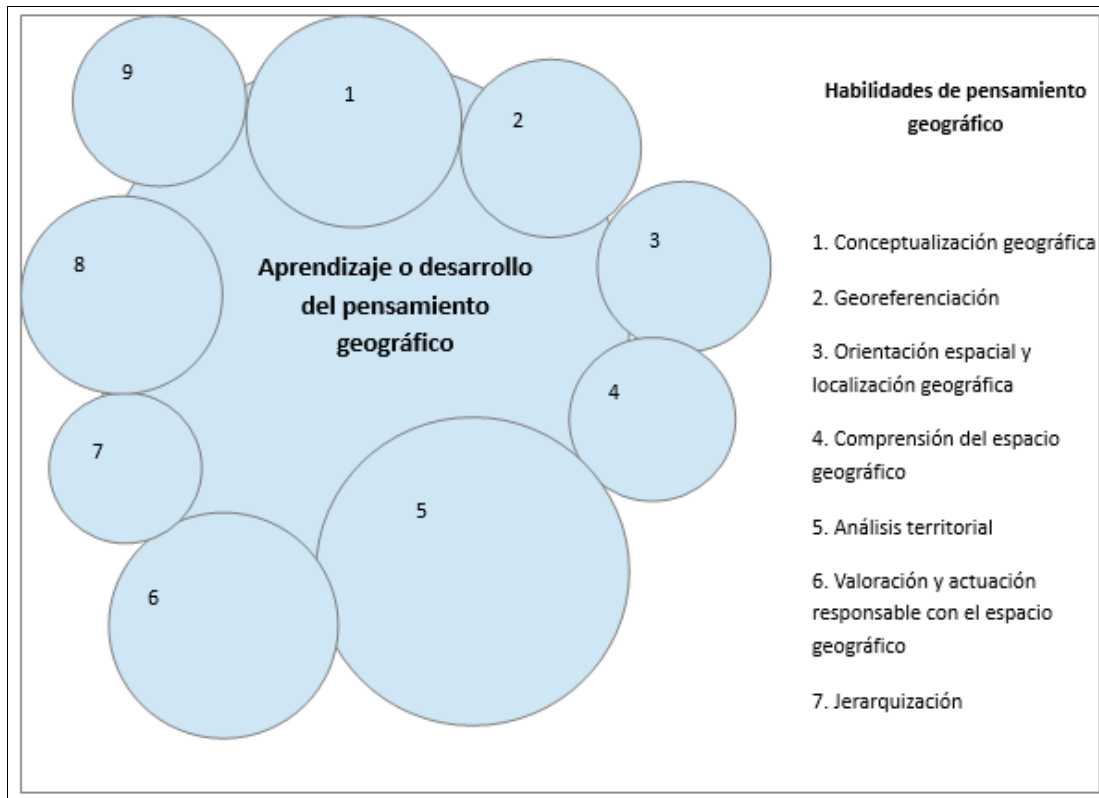
Habilidad	Nivel de logro elemental		Nivel de logro intermedio		Nivel de logro constructivo	
	diagnóstico	intervención	diagnóstico	intervención	diagnóstico	intervención
Producción de pensamiento geográfico	89,8%	8,30%	10,10%	54,00%	0%	38,00%
Orientación espacial y localización geográfica	70,80%	33,00%	23,60%	34,00%	5,60%	33,00%
Comprensión del espacio geográfico	83,10%	44,00%	16,90%	38,00%	0,00%	18,00%
Análisis territorial	95,50%	0,00%	3,40%	67,00%	1,10%	33,00%
Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.	93,30%	25,00%	5,60%	52,00%	1,10%	23,00%

Fuente: Elboración propia

Con ello, a la luz de la intervención didáctica, no se pudo apreciar correlaciones significativas entre el sexo, la nacionalidad, las creencias sobre la geografía, la representación espacial, o la experiencia con el entorno y, el desarrollo del pensamiento geográfico en alguna de sus habilidades o metahabilidades. Esto nos permite conjeturar que, cuando la enseñanza de la geografía se realiza en términos adecuados, coherentes y sistemáticos, el aprendizaje de esta mejora considerablemente, independiente de otras variables que pueden estar incidiendo en la capacidad espacial de las y los estudiantes, incluso en aquel estudiantado con características particulares como resultan los estudiantes en investigación.

Estos hallazgos nos hacen conjeturar, a diferencia de lo planteado por Cartanheira y Seer (2005); Lash, (2004); Nadine y Charles (2006), y que la enseñanza de la geografía tiene más impacto en los niveles de aprendizaje que la experiencia extraescolar, así como también, postulamos que estos resultados dependen del tipo de instrumentos que se utilicen para promover este tipo de pensamiento, ya que cuando se homologa el pensamiento geográfico con la capacidad, inteligencia o pensamiento espacial, las probabilidades de que este se vea incidido por la experiencia con el entorno, son mayores.

Figura N° 48
Habilidades de pensamiento geográfico en la intervención didáctica



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, los resultados de esta investigación parecen ir en la misma línea de los planteamientos de Aragonés (1988); Corraliza (1987); Golledge (1992, 1995, 2002); Ishikawa, (2002) e; Ishikawa y Kastens (2005), quienes han señalado a la instrucción geográfica como la variable más importante para el aprendizaje de la geografía y, con ello, la adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico.

Con lo anterior y, a diferencia de lo que se ha observado en los resultados de las pruebas estandarizadas de orden nacional, en esta investigación no se observaron distinciones significativas entre los niveles de aprendizaje geográfico del estudiantado inmigrante respecto de los estudiantes chilenos, lo que nuevamente nos lleva a conjeturar sobre el impacto del tipo de instrumentos en los resultados obtenidos.

5.2 Las relaciones entre el aprendizaje geográfico y las habilidades de IIG en aulas interculturales.

Las habilidades de IIG, se entienden como el conjunto de habilidades de pensamiento geográfico, que da cuenta de la capacidad de los sujetos para reconocer, seleccionar y reformular información geográficamente pertinente y relevante, para resolver un problema geográfico, o para comprender la dimensión geo-espacial de un problema social. Desde esta perspectiva, se constituye como un componente indispensable para que este tipo de pensamiento pueda, efectivamente, concretizarse.

La información geo-espacial, puede adoptar la forma de una marca territorial o hito geográfico, o bien, puede constituirse como un concepto técnico, por lo que, para conocer cómo movilizan esta meta-habilidad las y los estudiantes de aulas interculturales, y la importancia que esta tiene para su desarrollo del pensamiento geográfico, se operacionalizó en dos habilidades constitutivas: geo-referenciación y conceptualización.

Entre las habilidades de IIG, como se puede observar en la figura N° 47, la conceptualización brindó algunas dificultades, siendo el indicador cuantitativo, el que ofreció más complejidad. En este indicador, 35 estudiantes se mantuvieron en el nivel elemental, mientras que sólo 9 avanzaron hacia el nivel aditivo y 4, llegaron a mostrar evidencia de un nivel constructivo en esta variable del pensamiento. Esto significa, que la mayor parte del estudiantado que participó de la investigación, utilizó menos de 4 conceptos para responder al problema central que organizaba el portafolio del estudiante; existiendo respuestas en las que se utilizaron uno, dos o máximo tres conceptos que pudieran ser considerados en algún nivel de technicalidad, los que resultan completamente insuficientes para otorgar algún sentido disciplinar a la respuesta. Sólo 9 estudiantes utilizaron entre 4 y 7 conceptos geográficos, y sólo cuatro estudiantes utilizaron más de 8 conceptos en la resolución del problema.

Figura N° 49 Estadísticos descriptivos habilidades de IIG

Indicador	Georef Indicador cuantitativo	Georef Indicador cualitativo	Georef Indicador global	Concept Indicador cuantitativo	Concept Indicador cualitativo	Concept Indicador Global
N	45	45	45	45	45	45
Media	2,00	2,08	4,08	1,35	1,85	3,21
D.S	,875	,846	1,686	,635	,505	,922
Mín	0	1	1	1	1	2
Máx	3	3	6	3	3	5

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los niveles de aprendizaje, se puede decir que un 31% (15 estudiantes) demostró un nivel de desempeño elemental, mientras que la mayor parte del estudiantado, evidenció un nivel de desempeño aditivo (38%), al tiempo que un 31% (15 estudiantes) mostró un nivel de desempeño constructivo.

Con lo anterior, se puede decir que, la media de la habilidad de geo-referenciación fue de 2,503 puntos (DS=0.799), con un promedio, para el indicador cuantitativo, de 2 (DS = .875) y de 2.08 (DS = .846) en el indicador cualitativo.

Por su parte, la conceptualización, evidenció una menor dificultad, ya que se logró una media de 3,024 puntos (DS=.668).

A pesar de lo pequeño del grupo en estudio, al aplicar una prueba t, se pudo observar que estas diferencias resultan estadísticamente significativas. Al tiempo que, al aplicar una prueba de correlaciones, la georeferenciación mostró una correlación directa y baja, aunque estadísticamente significativa, con la conceptualización geográfica ($r = .331$; $p < .05$).

Adicionalmente, a partir del análisis de correlación, se determinó que existía diversas interrelaciones entre las habilidades de IIG y, otras habilidades de este tipo de pensamiento.

Así entonces, se observó una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa, entre la geo-referenciación y las habilidades de Orientación espacial y localización geográfica ($r = + 0.839$), al tiempo que se evidenció correlaciones positivas y bajas, aunque estadísticamente significativas, entre a geo-referenciación y las habilidades de análisis territorial, tanto en su indicador de problematización ($r = + 0.351$), como en el indicador de análisis territorial global ($r = + 0.315$).

Así mismo, la geo-referenciación mostró una relación moderada y estadísticamente significativa con las habilidades de expresión escrita del pensamiento geográfico, a través de su indicador de perspectiva ($r = +0.317$).

Con ello, pareciera ser que la geo-referenciación es una habilidad sustantiva para la promoción de las habilidades de orientación espacial y localización geográfica, ya que ambas presentan una correlación muy alta y significativa, llegando esta a una $r = + 0.839$.

Al ir más lejos, y calcular regresiones lineales entre las diferentes habilidades, es posible concluir, que el modelo predictivo que mejor se ajusta, corresponde a un modelo que tiene como variable independiente a la georeferenciación.

Esta habilidad, permitió predecir tanto el puntaje total de las habilidades de producción del pensamiento geográfico, así como también contribuyó a predecir el comportamiento de la habilidad de la orientación espacial y localización geográfica. Estos correspondieron, respectivamente, a los modelos 2 y 1 puestos a prueba, sin embargo, la georeferenciación funciona como habilidad predictiva, especialmente para la orientación y localización, en la medida que el modelo 1 permitió predecir una mayor cantidad de varianza ($R^2 = .901$).

Del mismo modo, se pudo observar una relación positiva y moderada y, estadísticamente significativa ($p < .05$) entre la conceptualización geográfica y todas las habilidades de producción de pensamiento geográfico.

Con todo lo anterior, se puede decir que, la IIG correlaciona positiva, moderada y significativamente con la PPG ($R_2 = 0.526$).

Así entonces, se puede decir que el aprendizaje de la geografía demanda, tanto cantidad como calidad, en la producción y uso de conceptos geográfico, ya que estos se constituyen como el componente más elemental del aprendizaje geográfico, en consistencia a lo planteado por la investigación internacional en las últimas décadas.

De este modo, podemos afirmar que, el adecuado desarrollo del análisis de fenómenos y procesos geográficos, depende de manera importante de la calidad de la conceptualización geográfica, tal como lo han señalado autores como: Gregg y Carver (2006); Golledge y Battersby (2006); Golledge, Marsh y Battersby (2008); Vanzella (2005).

Lo anteriormente planteado, nos permite sostener que, los niveles de aprendizaje geográfico cambian dramáticamente cuando a las personas se les enseña a observar el mundo a través de los principios básicos de la geografía. Esto implica que la geografía tiene un idioma y la base de ese conocimiento no es casual, fácilmente accesible o acumulativa en términos ingenuos. Más bien, es un cuerpo rico y estructurado de conceptos que se basan en los modos específicos de razonamiento que normalmente tienen que ser enseñados (Golledge, 2002).

5.3 Las relaciones entre el aprendizaje geográfico y las habilidades de producción del pensamiento geográfico en aulas interculturales.

Todas las habilidades de producción del pensamiento geográfico mostraron mejorías respecto del diagnóstico. No obstante, contrario a lo esperado, las más difíciles resultaron ser las habilidades de orientación espacial y localización geográfica y, la comprensión del espacio geográfico.

Figura N° 50
Estadísticos descriptivos de las habilidades de producción del pensamiento geográfico

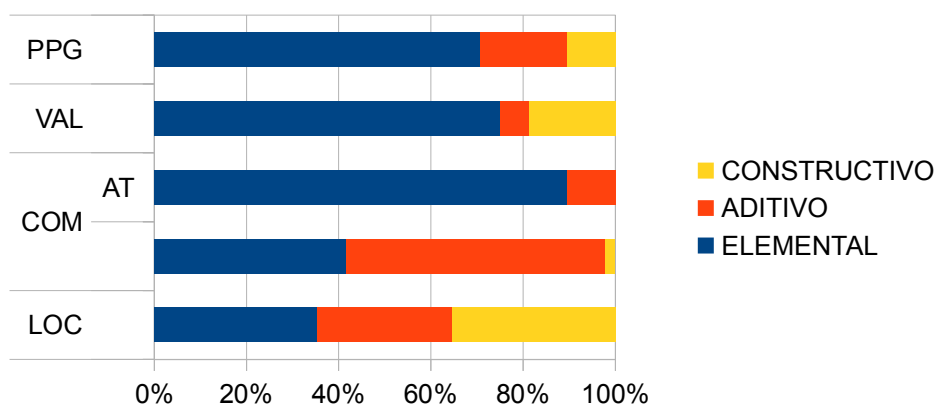
Habilidades	Media	Desviación estándar	Mínimo
Orientación espacial y localización geográfica	2,00	,851	1
Comprensión del EG	1,60	,536	1
Análisis territorial (problematización)	1,31	,512	1
Análisis territorial (argumentación)	1,31	,468	1
Análisis territorial (modelización)	1,54	,617	1
Análisis territorial global	4,1667	,97486	3,00
Valoración del EG	1,44	,796	1
Producción del pensamiento geográfico global	9,21	1,890	6

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la hipótesis de progresión teóricamente establecida, la habilidad más sencilla para el estudiantado sería la orientación espacial y la localización geográfica, por ser la habilidad más vinculada a la capacidad espacial (intuitiva), y por lo tanto, menos relacionada con la instrucción de la geografía. Mientras que la habilidad de producción más difícil resultaría la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, por depender de forma directa de la enseñanza de esta disciplina, al constituirse como un resultado de la misma. Por su parte, la comprensión del espacio geográfico y el análisis territorial se preveía que representarían una dificultad elevada, pero manejable por los estudiantes a partir de la instrucción diseñada e implementada.

No obstante, la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, se mostró un tanto difícil para el estudiantado de este contexto, alcanzando un promedio de 2.424 puntos luego del proceso de estandarización. Sin embargo, la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, aún con un promedio relativamente bajo, es donde se puede observar una mayor proporción de estudiantes con un nivel de desempeño constructivo.

Figura N° 51
Niveles de desempeño en las habilidades de producción del pensamiento geográfico



Fuente: Elaboración propia

En ella, sólo 18 estudiantes se mantuvieron en el nivel elemental del pensamiento geográfico, mientras que el 63% avanzó hacia un nivel superior de desempeño, mostrando evidencia de un desempeño aditivo (13 estudiantes, correspondientes al 27%) o constructivo (17 estudiantes, correspondientes al 35%).

Así mismo, luego de la intervención didáctica implementada, 20 estudiantes se mantuvieron en el nivel elemental de la habilidad de comprensión del espacio geográfico, lo que corresponde a cerca de un 44%, mientras que un 38% logró avanzar hacia un nivel

aditivo (18 estudiantes) y, sólo 9 estudiantes (19%) mostraron evidencia de movilizar una estrategia integradora para resolver el problema planteado.

Desde el modelo teórico sociocognitivista al cual esta tesis adscribe, la habilidad de análisis territorial, representaba a una de las habilidades más importantes para el aprendizaje de la geografía, constituyéndose como la habilidad más importante del conjunto de habilidades clasificadas en el nivel de producción.

El análisis territorial, resultó ser una de las habilidades que más progresó a la luz de la intervención didáctica implementada, alcanzando un promedio de 4.408 puntos (DS= 1.352), aunque aún así, resultó ser una habilidad difícil para el estudiantado, ya que solo cinco estudiantes lograron un nivel de desempeño constructivo.

De los tres indicadores que se utilizaron para operacionalizar la habilidad de análisis territorial; esto es, problematización, entendida como la capacidad de extraer información de manera selectiva de las fuentes disponibles; argumentación, como la capacidad para reformular los datos extraídos de las fuentes seleccionadas; y modelización, como la construcción y/o utilización de un modelo interpretativo para resolver el problema geográfico; la más dificultosa resultó ser la argumentación, con un promedio estandarizado de 2.384, versus los 2.621 puntos logrados en la problematización, y los 5.407 alcanzados por los estudiantes en la modelización.

De este modo, se puede decir que las y los estudiantes de aulas interculturales, tienen una capacidad reducida para extraer información de una gama amplia y variada de fuentes, ya que, 28 estudiantes, utilizaron sólo entre 1 y 2 fuentes (de las 10 fuentes disponibles en el portafolio para resolver el problema) evidenciando con ello un nivel elemental en la habilidad. Mientras que 17 de ellos, utilizaron entre 3 y 4 fuentes. Sólo 3 estudiantes utilizaron más de 5 fuentes del total disponible, siendo interesante destacar que ningún estudiante utilizó más de 7 fuentes para responder a la consigna del problema.

Con ello, se observan cierta predilección por parte del estudiantado, por algunas fuentes más que por otras. Así por ejemplo, algunas fuentes son escasamente consideradas por los estudiantes, como las fuentes N° 1, N° 2, N° 4, N° 5 y N° 7, mientras que otras, son utilizadas por prácticamente todos los estudiantes que participaron en el estudio, como la fuente N° 10, la que fue utilizada por 43 estudiantes en la resolución de problemas, o la fuente N° 9, con una aparición en 30 casos.

De este modo, sólo un estudiante, seleccionó datos provenientes de la fuente N° 5 (caso 40), situación que se repite con la fuente N° 7 (sólo utilizada por el caso 5), mientras que la fuente N° 1 aparece sólo en dos respuestas (casos 5 y 14) y la número 2, en cinco (casos 8, 9, 10, 14, 34).

Ciertamente, no todas las fuentes ofrecían características semejantes. Una buena parte de ellas, daba cuenta del contexto en el cual se insertaba el problema geográfico y cómo este se había producido, otorgando elementos conceptuales y referenciales para su comprensión

y resolución, pero en un nivel inferencial. Mientras que un grupo menor de fuentes, especialmente las fuentes documentales, trabajaban en un nivel analítico.

Con ello, se puede decir que, el estudiantado del contexto investigado, tiende a optar por el tratamiento y uso de fuentes de tipo analítico, en tanto ellas ofrecen elementos explícitos para resolver el problema geográfico, los cuales pueden ser extraídos e integrados en la respuesta, de manera literal, como un parafraseo o siendo reformulados sin evidenciar mayor capacidad de juicio por parte del autor/a del texto.

De este modo, podemos hacer una asociación entre la selección de las fuentes con las que los estudiantes eligen trabajar y, las características de estas.

Así también, podemos decir que estos resultados, podrían tener alguna vinculación con los procedimientos didácticos y las prácticas de aula propias de la enseñanza de la geografía, e incluso de las ciencias sociales, en un marco más generalizado, ya que, de acuerdo al registro de observación de la intervención didáctica, las fuentes que generaron más dificultades a los estudiantes, específicamente en su capacidad de lectura e interpretación fueron las fuentes estadísticas, a su vez, las menos integradas en las respuestas. Así como también, ofrecieron dificultades las fuentes iconográficas, ya que los estudiantes tendían a quedarse en un nivel literal de ella, no pudiendo avanzar hacia el nivel interpretativo de la misma. Esto resulta coincidente con los resultados en el indicador de problematización, donde se evidencia que este tipo de fuentes son las menos utilizadas.

Así entonces, las fuentes menos utilizadas fueron las fuentes estadísticas, como las fuentes N° 4 y N° 5, de las cuales solo dos estudiantes (caso 14 y 40) extrajeron datos para construir su respuesta, seguidas de las fuentes cartográficas, N° 1 y N° 2, referenciadas por siete estudiantes, y las iconográficas (N° 6 y 7). Todas estas fuentes, presentan un estatus epistemológico inferencial, por lo que, en su utilización, obligan a las y los estudiantes, a alcanzar mayores niveles de abstracción y realizar más y mejores reformulaciones, para poder integrar los datos disponibles en las respuestas elaboradas.

Estos resultados, aunque imposibles de generalizar por el diseño de la investigación, nos dan indicios acerca, por ejemplo, del uso escaso o inapropiado, de la cartografía en las clases de la geografía, aun cuando es una idea generalizada, la asociación entre geografía y mapa.

Por su parte, las fuentes utilizadas con mayor frecuencia, esto es, las fuentes N° 3, 8, 9 y 10, respectivamente, corresponden en todos los casos a fuentes documentales inferenciales. Al tiempo que la fuente N° 10, de donde 43 estudiantes, de los 45 en estudio, extraen información, aún cuando es la que se presentaba en último lugar dentro del portafolio del estudiante, es la que brindaba más luces para responder el problema y, lo hacía de una manera más conocida por el estudiantado, ya que correspondía a un síntesis elaborada por la investigadora construida bajo la perspectiva del género didáctico.

Los resultados expuestos con anterioridad, eran previsibles desde el momento de la intervención didáctica, por cuanto, en los tres cursos donde se implementó la intervención, los estudiantes presentaron dificultades serias en la lectura directa de la fuente, lo que se hizo mucho más patente en el caso de las fuentes cartográficas y estadísticas.

Así por ejemplo, se observó que, los estudiantes a pesar del ejercicio de apresto que se hizo con las fuentes, a través del análisis conjunto de una fuente de ejemplo, iban de lleno al cuerpo de la fuente sin considerar sus demás componentes. Con ello, también presentaron, dificultades para relacionar el contenido de la fuente con la simbología. Aparentemente, los estudiantes no lograban considerar a la simbología del mapa como una ayuda para su lectura e interpretación, así como en un nivel más avanzado, no lograban hacer interpretación de datos y proyección de los mismos.

Según los profesores/as a cargo de los cursos, estas dificultades se podría explicar en virtud del escaso trabajo que desarrollan los estudiantes con fuentes de distinta naturaleza, lo que se habría visto incrementado por tratarse de una fuente cartográfica, las que prácticamente no habían sido consideradas por los profesores en el tratamiento de los contenidos durante el año. Desde esta perspectiva, los estudiantes no habrían estado familiarizados con las fuentes y, mucho menos con las fuentes cartográficas que según los hallazgos de la investigación en educación geográfica, presentan importantes dificultades a los estudiantes.

Como se había previsto, el avance del estudiantado no era homogéneo, ya que, había estudiantes que avanzaban muy rápido, versus otros que avanzaban más lento. En general se pudo observar que los estudiantes que trabajaban individualmente o que discutían muy poco, avanzaban más rápido que aquellos que trabajan en grupo y discutían más el contenido de la fuente. A su vez, las y los estudiantes que tardaron más y discutieron de forma colectiva tanto las fuentes como las respuestas elaboradas, obtuvieron mejores resultados.

Según el registro de observación de la intervención didáctica, en una sesión de 90 minutos, la mayor parte de los estudiantes sólo alcanzó a leer muy superficialmente una fuente cartográfica, lo que se vio acentuado tanto por la cantidad de información que presentaba y que debía ser extraída, así como por la presentación simbólica del mapa.

La fuente N° 2 también causó dificultades en el trabajo de los estudiantes, su naturaleza era similar a la fuente de ejemplo, aunque por su diagramación, debería haber sido más fácil en la lectura e interpretación. Sin embargo, se pudo observar, que la mayor parte de los estudiantes leía el mapa de forma fragmentada, lo que no les permitía responder a las preguntas asociadas a la fuente, ni extraer la información necesaria para responder al problema geográfico central. Aunque no estaba diseñado de ese modo, fue necesario que el profesor/a que estaba implementando la secuencia didáctica diseñada, trabajara con cada uno de los estudiantes o de los grupos para enseñarles a leer el mapa presentado.

No obstante las dificultades que se presentaron a los estudiantes en el trabajo con fuentes cartográficas, estos presentaron interés y entusiasmo en el desarrollo de las mismas, lo que

no sucedió tan fuertemente en el trabajo con las fuentes documentales. Cuando los estudiantes debieron enfrentarse a ese tipo de fuentes, alegaron que estas eran largas y difíciles, y que no les gustaba leer.

El trabajo con las fuentes escritas fue más lento que con las fuentes cartográficas, aunque las preguntas y observaciones surgidas en el trabajo con ellas fue sustantivamente menor y, evidentemente, tal como se ha visto reflejado en los anteriores resultados, la extracción de información desde estas, fue sustantivamente más sencillo y frecuente que con las primeras.

A partir del análisis de correlaciones, se puede decir que el análisis territorial, además de lo que ya se ha mencionado (relaciones significativas con las habilidades de conceptualización geográfica ($r = +0.449$), geo-referenciación ($r = +0.315$) y orientación espacial y localización geográfica ($r = +0.324$)) presenta relaciones significativas, aunque moderadas, con las habilidades de comprensión del espacio geográfico ($r = +0.301$) y de valoración del espacio geográfico ($r = +0.404$). Así como también, evidencia una correlación importante con el conjunto de habilidades de PPG ($r = +0.663$), tal como en la hipótesis teórica del estudio se había establecido.

Así también, es muy importante señalar como parte de los resultados, que de los indicadores de la habilidad de análisis territorial, el que explicaría de mejor manera el desempeño del estudiantado, sería la problematización ($r = 0.819$).

A pesar de lo que podría esperarse, no se observó una relación muy estrecha entre la problematización y la argumentación, ya que no se observó una correlación significativa entre ambos indicadores, lo que nos permite decir que, para el contexto investigado, el número de fuentes con las que opta trabajar el o la estudiante, no incide en mayor medida en la calidad de la reformulación que dicho estudiante hace.

Por otra parte, la comprensión del espacio geográfico, resultó ser una habilidad dificultosa para las y los estudiantes de aulas interculturales. Si bien, un 55% del estudiantado de aulas interculturales alcanzó un nivel de aprendizaje aditivo, un número no menor de estudiantes, cercano al 40% se mantuvo en el nivel elemental y, sólo un 5% alcanzó un nivel constructivo. Así mismo, se observó correlaciones estadísticamente significativas entre la habilidad de comprensión del espacio geográfico y el análisis territorial en su indicador de argumentación ($r = +.419$) y en su indicador de Jerarquización ($r = +.306$).

La valoración y actuación responsable es una de las habilidades menos consideradas en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. Así también, aún cuando se encuentra explicitada curricularmente, su presencia es irregular, fragmentada y poco sistemática, brindando reducidos elementos para su desarrollo en la mayor parte del estudiantado del país.

Esto se condice con los resultados obtenidos en el contexto de investigación, donde el promedio de la habilidad de valoración y actuación responsable por parte del estudiantado

fue de 2.83 puntos (luego de la estandarización), con una DS de 0.601. Estos datos nos dan cuenta de la habilidad resulta bastante difícil para las y los estudiantes en aulas interculturales y, que su comportamiento es relativamente homogéneo entre ellos.

De los 45 estudiantes que lograron responder al problema geográfico planteado, 12 estudiantes se mantuvieron en el nivel de desempeño elemental de la habilidad, y 19 estudiantes avanzaron hacia el nivel aditivo, mientras que sólo 11 estudiantes se movilizaron hacia el nivel constructivo.

A su vez, esta habilidad muestra pocas relaciones con las otras habilidades de pensamiento geográfico, no pudiéndose observar ninguna relación estadísticamente significativa, salvo, la relación entre esta habilidad y el aprendizaje geográfico global ($r = +.313$).

5.4 Las relaciones entre el aprendizaje geográfico y las habilidades de expresión escrita del pensamiento geográfico en aulas interculturales.

La escritura no es una habilidad especialmente trabajada en la enseñanza de la geografía. La investigación sobre la relevancia de la escritura en el aprendizaje geográfico es más bien reciente y, aunque escasa, ha mostrado resultados interesantes, permitiendo vincular a la capacidad de escritura disciplinar, con los niveles de desempeño que logran las y los estudiantes, con respecto a su aprendizaje geográfico.

La producción de textos escritos, fue analizada en función de tres indicadores para la habilidad: Jerarquización, a través de la cual se analizó el tipo de organización clausular del texto; Reformulación, según el trabajo de incorporación de la evidencia a nivel clausular y textual y, por último; Perspectiva, con el cual se determinó el nivel de abstracción utilizado por el autor/a del discurso para responder al problema geográfico central planteado en la consigna.

En el contexto investigado, la expresión escrita del pensamiento geográfico, resultó relativamente compleja, con una media de 4.35 (DS = 1.296). De los tres indicadores, el que obtuvo el promedio más alto fue la jerarquización (= 1.5; DS = .583), seguida de la reformulación (= 1.46; DS = .617) y, por último, la perspectiva (= 1.4; DS = .494).

Figura N° 52
Estadísticos descriptivos de la habilidad de expresión escrita del pensamiento geográfico

Indicadores	Jerarquización	Reformulación	Perspectiva
Media	1,50	1,46	1,40
Desviación estándar	,583	,617	,494
Mínimo	1	1	1
Máximo	3	3	2

Fuente: Elaboración propia

Las dificultades con la lectura y escritura de textos disciplinares, además de previsible, fue tempranamente detectada en la implementación de la intervención didáctica. Si frente a las fuentes estadísticas y cartográficas, las y los estudiantes mostraban dificultades en su análisis, el problema con las fuentes documentales radicaba con mucha más fuerza en el estímulo y agrado por la lectura en sí misma.

La escritura tampoco resultó más sencilla, de los 71 estudiantes que participaron de la intervención didáctica, sólo 45 (esto es el 61%) logró desarrollar un texto escrito plausible de ser incluido en el análisis de los resultados.

A pesar de la dificultad en la consigna, las respuestas elaboradas por el estudiantado, fueron por lo general extremadamente breves y sintéticas, de baja densidad léxica y alta complejidad gramatical.

En un análisis cuantitativo más detallado, se pudo apreciar que la habilidad de toma de perspectiva, correlaciona significativamente con las habilidades de: geo-referenciación ($r = + 0.317$), orientación espacial y localización geográfica ($r = + 0.345$) y, análisis territorial en su indicador de modelización ($r = + 0.426$). Sin embargo, la expresión escrita, mostró correlaciones significativas aunque moderadas con las habilidades de IIG ($r = + 0.305$), así como también, con las habilidades de PPG ($r = + 0.381$).

Al nivel de habilidades, se puede decir que las tres habilidades aglutinadas en la expresión escrita, presentan correlaciones, de moderadas a altas, y estadísticamente significativas. De este modo, la expresión escrita del pensamiento geográfico, se relaciona directamente con la Jerarquización ($r = +0.601$) y con la perspectiva ($r = +0.610$), demostrando las relaciones más acentuadas con la reformulación, con una correlación de $r = +0.798$, todas estimadas con $p < .05$.

Así, de acuerdo a los resultados expuestos con anterioridad, pareciera ser que existe una relación simbiótica entre el aprendizaje de la geografía, entendido como adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico y la producción de de textos geográficos.

5.5 Aprendizaje de la geografía y habilidades de pensamiento geográfico: Confrontando las hipótesis de progresión.

De acuerdo a los hallazgos de investigaciones previas sobre el aprendizaje geográfico, se había trazado un hipótesis de progresión inicial, en la que el aprendizaje de la geografía, daba cuenta de la adquisición y desarrollo de un conjunto de habilidades de pensamiento organizadas en grupos de habilidades con dificultades diferentes entre sí. A partir de dicha hipótesis de progresión teórica, se esperaba visualizar algún nivel de progresión intra-habilidad e inter-habilidad, donde las mayores dificultades se evidenciarían en el expresión del pensamiento geográfico, por ser el conjunto de habilidades menos estimulada en términos curriculares.

No obstante, a partir de los hallazgos de la investigación (y a diferencia de lo previsto) se encontraron dificultades heterogéneas, que no permiten aglutinar a las habilidades específicas en habilidades mayores, salvo en el caso de las habilidades de IIG.

Así, desde el análisis correlacional realizado, es posible esbozar ciertas relaciones entre las habilidades que permitirían dar cuenta de los niveles de dificultades que estas adquieren, permitiendo con ello, definir componentes estructurantes del aprendizaje de la geografía en contextos de interculturalidad.

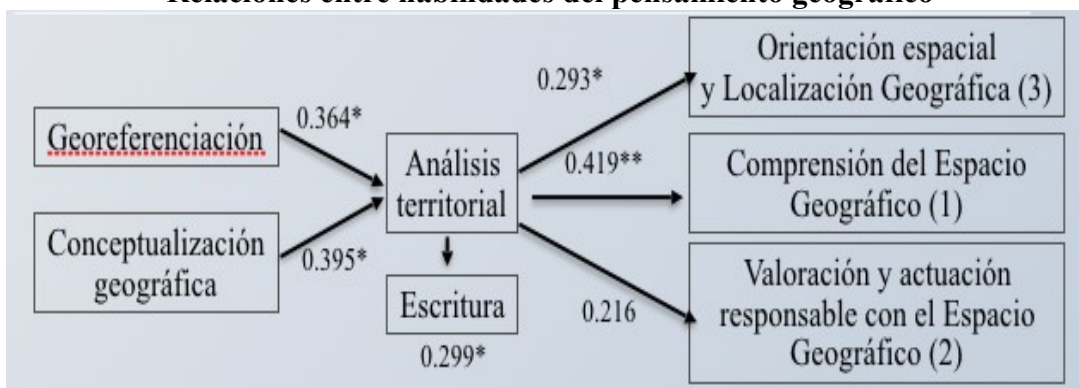
Tal como se puede apreciar en la figura N° 53, pareciera ser que, en un primer nivel, se encontrarían las habilidades de IIG, vale decir la geo-referenciación y la conceptualización geográfica, que aún cuando son relativamente dificultosas para el estudiantado de aulas interculturales, son fundamentales en tanto se relacionan con la adquisición y desarrollo de todas las habilidades de pensamiento geográfico.

En este sentido, pareciera ser especialmente relevante, la habilidad de conceptualización geográfica, ya que muestra correlaciones de moderadas a altas con las demás habilidades de pensamiento geográfico, especialmente con las habilidades de análisis territorial y de expresión geográfica.

A su vez, la habilidad de análisis territorial, se constituiría en la base de la adquisición y desarrollo de habilidades como la comprensión, la valoración y la expresión del pensamiento geográfico, todas con las cuales correlaciona significativamente.

Por último, la habilidad de expresión escrita pareciera ser la más difícil de adquirir y desarrollar como parte del aprendizaje de la geografía. No obstante, los datos levantados en esta investigación, no permiten conjeturar si estas dificultades radican en la habilidad de producción textual en sí misma, o si está incida por las estrategias de enseñanza de la geografía en las escuelas y aulas aquí investigadas.

Figura N° 53
Relaciones entre habilidades del pensamiento geográfico

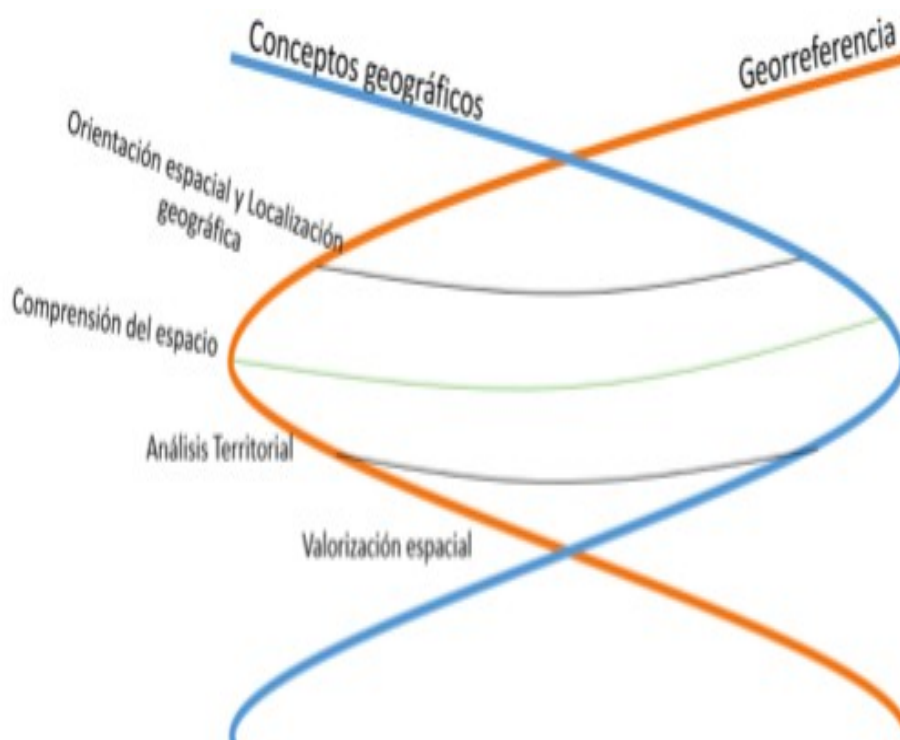


Fuente: Elaboración propia.

Así, de acuerdo a lo anterior, se esbozó un esquema organizador del aprendizaje de la geografía, estructurado por habilidades, en el cual, se encuentran en la base, las habilidades de IIG, a partir de las cuales se podrían producir todas las otras habilidades indagadas en esta investigación.

A partir de ellas, las habilidades de análisis territorial, se constituirían como habilidades productivas del aprendizaje geográfico, para luego, este ser expresado en el despliegue de las habilidades de comprensión del espacio geográfico y, la valoración y actuación responsable con el mismo. Todo lo cual quedaría de manifiesto a través de la producción de textos escritos (figura N° 54)

Figura N° 54
Modelo de progresión del aprendizaje de la geografía: cadena evolutiva de las habilidades de pensamiento geográfico



Fuente: Elaboración propia

En este modelo, se considera que aunque la geo-referenciación y la conceptualización geográfica tienen niveles de dificultad distintos, ambas habilidades se constituyen como componentes indispensables del aprendizaje de la geografía, en tanto, las geo-referencias permiten dotar de espacialidad al pensamiento, mientras que los conceptos, permiten otorgarle calidad científico-disciplinar, y con ello abstracción, permitiendo la movilización de un modelo geográfico para resolver problemas espaciales y sociales.

Con ello, ambas habilidades, se entrelazarían a través de las habilidades de análisis territorial, para ir conformando otras habilidades más complejas; como: la orientación espacial y la localización geográfica, la comprensión del espacio geográfico y, la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico; cada una de las cuales evidenciaría distintos niveles de progresión.

Estos distintos niveles de progresión, se explicarían en conformidad a la opción que tienen los aprendices, de movilizar distintas estrategias cognitivas, según la funcionalidad que el estudiante quiera otorgarle a la producción de pensamiento.

De allí, la relevancia tan marcada del problema geográfico que detona su producción y evolución, ya que en función de dicha resolución, el o la estudiante, elegirá las características que asignara al registro de solución del problema, especialmente, en el caso de que este sea escrito.

Así entonces, podemos avanzar, hacia la propuesta de un modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas geográficos, en el cual se le otorga relevancia al uso de geo-referencias, intencionando su uso explícito y adecuado, según las características contextuales del problema; al tiempo que se proporcionan y estimula el uso de conceptos geográficos, estructurantes de teorías y modelos interpretativos.

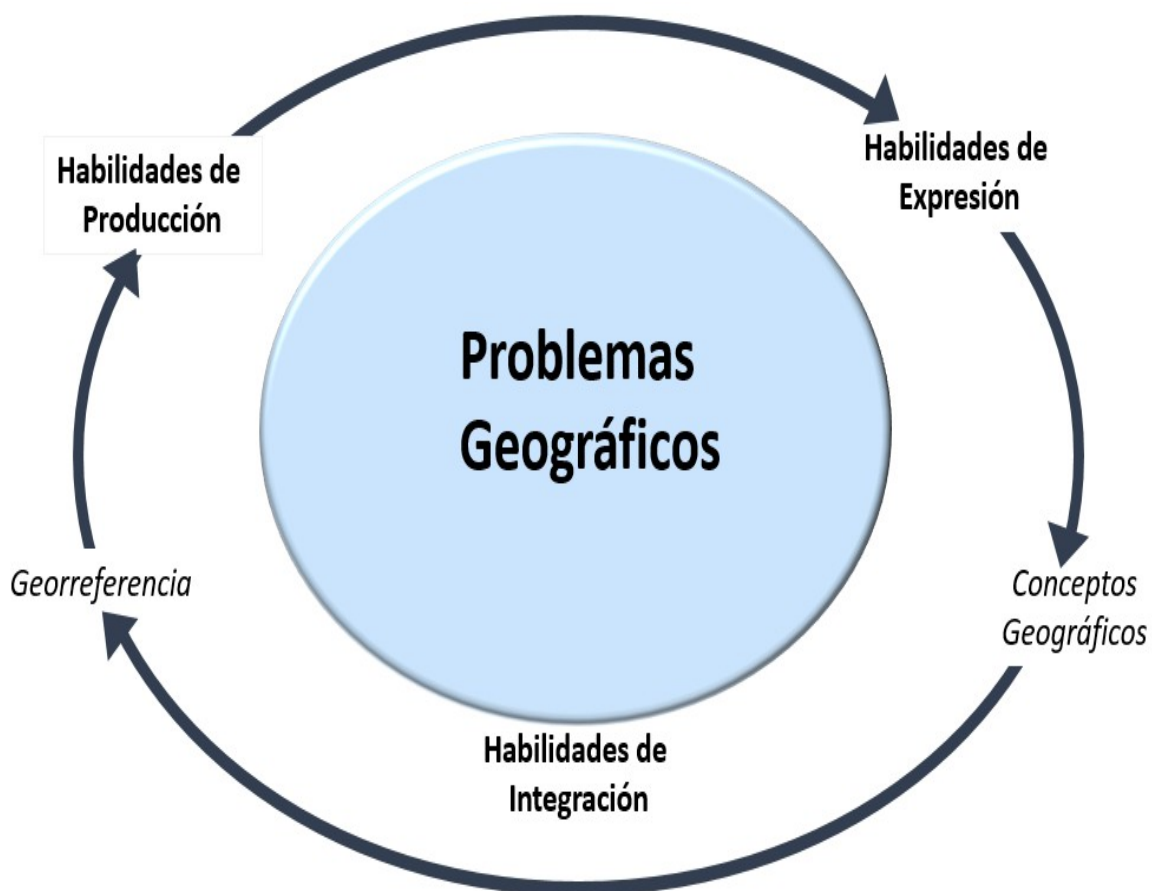
Con ello, desde estas hebras básicas del tejido cognitivo geográfico, se deberá promover el uso de estrategias de alto nivel, para cada una de las habilidades productivas del pensamiento propias de la geografía, siendo indispensables en este sentido, la incorporación de la multidimensionalidad del espacio geográfico; el uso de fuentes de información geográfica abundante, pertinente y recurrente -tanto primarias como secundarias- y, en registros multimodales; así como también, la valoración de las interacciones entre los seres humanos y el entorno, visibilizando la agentividad del espacio geográfico en los procesos sociales.

Con ello, las propuestas de enseñanza de la geografía escolar en contextos de aulas interculturales, deberán prestar especial atención a la producción de textos, especialmente en un registro escrito, como mecanismo permanente de alfabetización geográfica.

En este sentido y, aunque no se desprende directamente de los resultados de esta investigación, es posible conjeturar la importancia de la calidad del discurso que las profesoras y los profesores de historia y ciencias sociales construyen en las clases de geografía, ya que es probable que este tipo de textos, también tenga impacto en el desarrollo del pensamiento geográfico del estudiantado, al modelar ciertas estrategias con mayor fuerza que otras.

Este modelo de enseñanza propuesto, se puede analizar en la figura N° 55.

Figura N° 55
Propuesta de modelo de enseñanza de la geografía en aulas interculturales



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. Describiendo las características lingüísticas del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

En este capítulo se exponen las características lingüísticas que evidenció el aprendizaje geográfico en las aulas interculturales en estudio, de acuerdo al análisis realizado desde los aportes de la LSF.

En primer lugar, se detalla como las y los estudiantes de aulas interculturales, incorporan la información geoespacial en los textos que producen, visibilizando tanto las estrategias de introducción de geo-referencias, como las estrategias para la incorporación de conceptos técnicos por las que optan, analizando cómo estas estrategias se relacionan con el aprendizaje geográfico que alcanzan.

Seguidamente, se detalla el comportamiento lingüístico de la habilidad de análisis territorial, en tanto se analiza la incorporación de la evidencia y la construcción de pruebas a través de la producción de textos geográfico. Al tiempo, que se da cuenta de cómo estos procesos se relacionan con las habilidades de comprensión y de valoración del espacio geográfico por parte del estudiantado de aulas interculturales y su progresión.

Por último, se avanza en la descripción tipológica que adquiere el género geográfico en un ámbito escolar particular, como el que aquí se ha estudiado.

6.1 LA IIG en el discurso geográfico como evidencia del aprendizaje en aulas interculturales.

Como se ha visto en el capítulo anterior, las habilidades de IIG, tanto en la geo-referenciación como en la conceptualización geográfica, resultan fundamentales para el aprendizaje de la geografía, ya que permiten la adquisición y desarrollo de otro tipo de habilidades más complejas, como el análisis territorial, la comprensión, o la valoración del espacio geográfico.

A su vez, tanto la geo-referenciación como la conceptualización, se despliegan en el texto geográfico, brindando evidencia de las opciones discursivas que toman las y los estudiantes de aulas interculturales para demostrar su aprendizaje. Estas opciones discursivas, tienen un carácter estratégico, en tanto representan una finalidad demostrativa, a partir de la cual, podemos reconstruir el nivel de aprendizaje alcanzado por las y los estudiantes.

a) Estrategias de geo-referenciación.

A través del análisis lingüístico realizado a las respuestas de las y los estudiantes al problema central de la intervención didáctica, se pudo observar tres tipos de estrategias de georeferenciación, las que a su vez, se condicen con distintos niveles de aprendizaje geográfico.

Un grupo de estudiantes, utilizó una estrategia de **georeferenciación indexical** para contextualizar la respuesta al problema geográfico planteado.

En términos cualitativos, las y los estudiantes que utilizan este tipo de estrategia, no logran encuadrar espacio temporalmente el problema a resolver, o bien, para contextualizar el problema geográfico que enfrentan, utilizan categorías de posición relativas a su propio cuerpo o a su capacidad de observación. Esto se puede expresar en el nulo uso de marcas territoriales explícitas, o en su manifestación como expresiones indexicales (imposibles de reconocer sin tener acceso al contexto o la situación material), aumentando con ello, la dependencia contextual de la resolución del problema.

Tal como se puede observar en la figura N° 56, las y los estudiantes que optan por esta estrategia, utilizan expresiones indexicalizadas (imposibles de localizar) de espacio (en negrita); tales como: **territorios, país, lugar, hogar, allí, entorno**, entre otros. Y de tiempo (subrayado); nuevos, origen, al comienzo de la guerra, etc.

Estos recursos lingüísticos, permiten dar forma a una limitada recontextualización, la que es construida, esencialmente, a través de una estrategia de contraposición entre un tiempo (antes y ahora), un espacio (de origen y llegada) o una identidad (su país, su patria y otros países).

Con ello, a través de esta estrategia, la objetivación del espacio geográfico, se realiza en función del uso de categorías de análisis espacial tradicionalmente vinculadas a la perspectiva político administrativa del mismo, donde conceptos como **país** o **patria** suelen ser de uso frecuente.

Figura N° 56 Ejemplos de respuestas con un nivel de desempeño elemental (tipo II) en la habilidad de georeferenciación	
Caso 47	“Los desplazados no quisieron volver por <u>ya</u> acostumbrarse a sus <u>nuevos</u> territorios al hacer su vida, tener familia y no querer un cambio brusco de <u>nuevo</u> , por ver a su país de origen destrozado y haber vivido la expulsión forma un trauma y que nadie quiere volver por el miedo a repetirlo”.
Caso 22	“Por temor a lo ocurrido. La gente ya no quería volver a vivir lo mismo, por ende decidieron quedarse y hacer una <u>nueva</u> vida en los lugares a los cuales <u>se fueron</u> .”
Caso 4	“Las personas no querían regresar a su países de origen ya que estos habían quedado totalmente devastados <u>tras la guerra</u> , a diferencia de sus <u>nuevos países de acogida</u> donde ya se habían estabilizados, tanto social como económicamente, ya habían comenzado una <u>nueva</u> vida mucho más tranquila, acogedora y grata”.
Caso 12	“Porque a los lugares que migraron se sintieron muy a gusto, ya que no los discriminaban, se sentían como en casa, libres, allí formaron <i>sus propios hogares</i> , llenos de paz, debido a esto no quisieron volver ya que al volver a <u>su lugar de origen</u> tenían que rehacer todo <u>nuevamente</u> ”.

Caso 32

“Las personas migrantes que no quisieron volver fue porque no se sentían seguros ni acogidos en su país dada la reacción al comienzo de la guerra dejándolos a su propia suerte sin nacionalidad, apátridas y además exiliados. Luego dada la persecución que se produjo de ciertos grupos étnicos, no se sentían seguros en **ningún lugar** pero el **país** que los recibió les volvió a dar *un país* en que confiar, trabajo, un techo, oportunidades. Como se puede ver en las fuentes el flujo de personas antes de la segunda guerra mundial fue altísimo”.

Caso 41

“Porque las personas encuentran apoyo económico del gobierno en el **país** que se encuentran, forman su familia en *ese país* se acostumbran a *ese entorno* y lo hacen *su propia patria*, no querían volver a un **lugar** destruido por la guerra y bajo malos tratos”.

Caso 42

“Las consecuencias de la guerra fueron nefastas, los daños territoriales, los problemas económicos, entre los que destacan de mayor manera los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron hechos que marcaron a toda una población.

Al realizarse la inmigración total muchas personas se vieron obligadas a abandonar *su país de origen* teniendo que dejar a tras *su vida, sus recuerdos*.

Además, se ubicó a algunos desplazados o expulsados en **países de acogida**, supongo que fue difícil para ellos el proceso de adaptación, un **nuevo país**, una nueva cultura, una **nueva** vida.

Sin embargo, en el momento en que podían ser repatriados se produjo un gran problema, ya no querían volver a *su país de origen*, preferían cualquier **parte del mundo** antes que este, pero que produciría este cambio en esas personas que se habían visto en la obligación de dejar su **patria**, su **país**.

Definitivamente fue *su nueva vida*, con buena economía, con una familia ya realizada, pero la mayor razón fue el haber obtenido libertad y una vida en paz”.

Caso 26

“Porque después de ser obligados a abandonar *su país* estas rehicieron sus vidas en *otros países* en los cuales encontraron trabajo, paz, poder formar familia y no ser discriminados por la población”.

Caso 1

no querían volver porque sentían miedo a volver a pasar lo mismo. *Su país* estaba totalmente destrozado y estaban en la miseria.

Caso 15

“Una de las consecuencias de ambas guerras mundiales fueron la migración, consecuencias territoriales y pérdidas humanas. Personas que migraron de un **país** no quisieron volver ya que *sus países* quedaron devastados por los bombardeos”.

Caso 44

“Todo esto finaliza, teniendo consecuencias extremas muchas personas volvieron a reconstruir *su hogar* por lo cual fue destruido por la misma guerra muchos de ellos no se volvieron a saber nada, restos o simplemente huyeron a *otros países*.

Muchos de los que se fueron no quisieron volver a *su hogar* porque *su lugar de origen* estaba totalmente destruido y que tendrían la imagen de un lindo recuerdo como para volver **allí**.

Y también para que volver si ya tienen una buena situación en el **país en el cual llegaron** no tendría sentido volver y recordar aquel episodio macabro”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Cuando las o los estudiantes movilizan este tipo de estrategia, recurren a referencias exofóricas (ciudades, paisajes, después de esta guerra, campos de concentración, países, países en guerra) para estructurar y cohesionar su aprendizaje geográfico, siendo

prácticamente imposible delimitar la calidad de su contenido, si no se puede recurrir a la situación material en la que el problema esta siendo resuelto, especialmente en lo que se refiere a la consigna a la que se debe responder, así como a los materiales educativos (fuentes contenidas en el cuadernillo) con los que se cuenta para ello.

Así por ejemplo, podemos observar el caso N° 2. En este texto, el/la estudiante, construye más de 10 cláusulas simples, en las cuales utiliza 6 expresiones indexicales que se constituyen como referencias exofóricas (en negrita) y sólo dos referencias al campo disciplinar (en mayúscula) (NAZIS, TOTALITARISMO) las cuales resultan completamente insuficientes para ayudar a la audiencia a descodificar el mensaje.

Figura N° 57 Ejemplo de respuestas con uso de referencia exofórica	
Caso 2 “No querían volver, ya que murió Mucha gente, Las ciudades ya no eran las mismas, el paisaje cambio totalmente <u>después de esta guerra</u> . Escapando de los NAZIS. No sabían si quedaban o no. Tenían miedo de que esto no acabara y siguiera muriendo gente. Se concentraron en campos de concentración , mucha destrucción en los países . No querían volver porque sentían miedo a que vuelva el TOTALITARISMO. Además de que en los países en guerra , quedaron en la miseria absoluta”	

Fuente: Portafolio del estudiante

Esta estrategia, en la que se combinan, el uso excesivo de referencias exofóricas y el uso indiscriminado de expresiones indexicales, aumenta la dependencia contextual del aprendizaje geográfico, vale decir, es de uso exclusivo del contexto en el cual se ha dado, por lo que se limita sustantivamente su transferencia y aplicabilidad a la resolución de otro problema de similares características.

Con lo anterior, resulta interesante destacar que, al no utilizar marcas territoriales ni temporales para organizar al texto (y el aprendizaje), este es organizado a través del estado emocional-mental de quienes participan de la acción (los que migran no quieren volver), el cual se expresa en una actitud de afecto (sienten o tienen miedo, no se sienten seguros, encontraron paz, se acostumbraron) o de apreciación (las ciudades estaban destruidas, el paisaje cambió totalmente, quedaron en la miseria, etc.) por parte del autor/a.

Otro grupo de estudiantes en aulas interculturales, optó por una estrategia de **georeferenciación lexicalizada**, entre los cuales, incluso se pudo observar una estrategia de **georeferenciación lexical con subordinación**.

La estrategia de georeferenciación lexicalizada, se caracteriza por la movilización de lo que Merrenne-Shoumaker (1999) ha denominado repertorios espaciales, vale decir, hitos o marcas espaciales reconocidos por una comunidad cultural, así como por el uso de marcas temporales de carácter cronológico.

Cómo se puede observar en la figura N° 58, en este nivel no desaparecen las expresiones indexicales (en negrita), por ejemplo: **su hogar, territorios inutilizados, su país de origen, al lugar que migraron**, etc., sino que más bien, éstas complementan a una o varias expresiones lexicales (en negrita + subrayado) por ejemplo: **Europa, América Latina, Brasil, Chile, Argentina**, etc., las cuales brindan la estructura al pensamiento y al texto construido, utilizando las expresiones indexicalizadas para construir cláusulas incrustadas, generando con ello, un texto más complejo gramaticalmente y, por lo tanto, más acorde a los textos disciplinares que elabora la comunidad académica de la geografía.

Asimismo, las marcas territoriales utilizadas, suelen ser bastante gruesas y de escala continental (**Europa, América Latina, Sudamérica**) y, en menor medida, de escala nacional (**Brasil, Chile, Argentina**, etc.), siendo importante destacar, que en todos los casos analizados, las referencias geoespaciales mencionadas, por las y los estudiantes, provienen de las fuentes utilizadas, apareciendo con mayor frecuencia, aquellas que a su vez, aparecen más regularmente en las fuentes de información proporcionadas para la resolución del problema.

Figura N° 58
Ejemplos de respuestas que evidencia un nivel de desempeño aditivo en la habilidad de referenciación geo-espacial

Caso 13

“La 2 Guerra Mundial, dejó familias sin **hogar**, muchas muertes y **territorios** inutilizados en esta participaban la triple alianza (Alemania, Italia, y Austria-Hungria) v/s la triple entente (Francia, Rusia, e Inglaterra), empezando la migración, encontrando mejores oportunidades de trabajo estable, cuando **Europa** se estabilizo empezó la reconstrucción pero la gente ya no quería volver porque tenían una mejor vida”.

Caso 33

“Bueno ellos estaban con el deber de escapar del peligro que podía pasar en **su país**, producto de la Segunda Guerra. Me imagino que uno de *esos países* fue **Brasil**, donde tuvieron que comenzar una vida nueva, compartir con personas que no te reciban muy bien, también esta el motivo de buscar trabajo para sobrellevar con mejor estadía en el **país**.

Pero suele pasar que los europeos que tuvieron la opción de cuando termino la guerra, pudieran volver a sus hogares. Los que no quisieran volver, creo que sus motivos eran que ya lograron adaptarse ya sea familiar o económicamente, pero no olvidando un lazo de recuerdos que puede generar la necesidad de volver, pero aun así no vuelven”.

Caso 43

“Cuando empezó la Segunda Guerra Mundial, todas las personas que vivían en **los países que estaban involucrados**, tenían un gran temor que los mataran. Mucho tuvieron esa realidad y otros fueron obligados a ser desplazados, pero lo malo que tenían que dejar a todos sus seres queridos **en el país en que vivían**. A estos los desplazaron a **diferentes partes del mundo**, pero la mayoría a **Brasil y Chile**. Al finalizar la guerra, muchos no quisieron volver por el simple temor que tenían, pero lo más importante, que mucho hicieron familias, se casaron, encontraron un trabajo mucho mejor económicamente, pero lo esencial es que encontraron un nuevo hábitat, para volver a empezar en paz y de forma libre”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Este tipo de estrategia, da cuenta de un aprendizaje geográfico de mejor calidad, ya que otorga independencia contextual, tanto al texto producido, como al pensamiento geográfico

construido, aumentando las posibilidades de transferencia y aplicación de las habilidades de pensamiento geográfico, a otros contextos o problemas a resolver.

Por último, se observa un grupo de estudiantes que movilizan un amplio número de referencias geoespaciales, donde predominan los repertorios espaciales de múltiples escalas (continental, nacional, local), en asociación al uso de marcas de temporalidad de diversa tipología.

Cuando el estudiantado opta por la estrategia de **georeferenciación lexicalizada con subordinación**, las marcas territoriales que encuadran al texto y organizan al pensamiento geográfico, adquieren la forma de expresiones lexicalizadas, que a su vez, permiten subordinar a expresiones indexicales, las cuales son utilizadas de modo pertinente y subordinado a la expresión lexical, apareciendo como recursos lingüísticos de expresión endofórica, tanto anafóricas como catafóricas, por lo que la indexicalidad en este nivel, es más bien una figura retórica y gramatical, que de pensamiento geográfico, a diferencia de lo que ocurre con la georeferenciación indexical, donde es el pensamiento geográfico el que está estructurado a través de dicho tipo de marcas indexicales.

En este tipo de respuestas, son frecuentes los repertorios espaciales de escala continental (como **Europa** o **América Latina**) y de escala nacional (**Chile**, **Argentina**, **Brasil**), complementados con algunos repertorios de nivel local (**Río de Janeiro**, **Salzburgo**, etc.) y en muy menor medida, con expresiones indexicales de tiempo o lugar (**allí**, **sus países**, **después**, etc.).

A su vez, la organización temporal está dada en un sentido cronológico, que permite relatar los sucesos y, con ello, construir una respuesta plausible al problema geográfico planteado.

Figura N° 59
Ejemplos de respuestas de nivel de desempeño constructivo en la habilidad de referenciación geo-espacial

Caso 3

“**Europa**, en 1945 se vio muy afectada y estaba ocupada por el ejercito rojo.
Los europeos deciden abandonar *sus territorios* mediante la 2ª guerra Mundial, ya que, los **territorios** afectados, habían muchas destrucciones, y se encontraban en malas condiciones.
Migran a **América Latina**, específicamente a **Argentina, Brasil y Chile**, donde adoptan una nueva forma de vida, acostumbrándose a su cultura.
Una vez finalizada la guerra no deciden volver a **Europa**, porque ya se sentían estables habían encontrado *su hogar* y la estabilidad en *esos países*.”

Caso 8

“**Europa**, esta muy afectada & ocupada por el ejercito rojo de la UNRRA, abandona *su territorio* mediante la segunda guerra mundial ya que los **territorios** fueron afectados y destruidos.
Los **países** que migran & fueron destruidos fueron: **Chile, Brasil y Argentina** donde adoptan una nueva forma de vida.
En 1945 finaliza la II G. Mundial & los **europeos** sentirán más estabilidad”.

Caso 9

“**Europa** abandona el territorio, emigrando **hacia América Latina**, específicamente, **Argentina, Brasil, Chile**; aumentando su población y adoptando nuevas formas de vida. **Europa** está afectada & ocupada por el Ejército Rojo, & en **1943** surge la UNRRA teniendo falta de preparación. En **1948** se reconstruye **Salzburgo**, algunos vuelven al **territorio** & otros **habitan América Latina**”.

Caso 23

“Cuando termino la segunda guerra mundial muchos fueron desplazados y los **países de Europa** quedaron devastados, hubo mucha destrucción y hubieron pérdidas económicas entre otras. Esto provocó que las personas emigraron a **países de Latinoamérica**, como **Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana**, etc. En busca de una nueva forma de vida y poder encontrar en *otros países* lo que en verdad querían para sus vidas, una de las personas que se desplazaron relata que se dio cuenta que en **Sudamérica** no existía ni el racismo ni la discriminación.

Muchas personas obtuvieron un trabajo y pudieron crear una familia y esa fue una de las razones más fuertes por las que no volvieron a *sus países de origen*”.

Caso 34

“En **1945** hubo un gran número de migraciones en **Europa**. Alemanes de **Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia**, vuelven a **Alemania**. Junto con la **URSS**, con algunas colonias de esta, se desplazan a **Polonia**, ese es el principio de las migraciones en **Europa**.

Las personas que habían abandonado *sus países u hogares*, en temor a la guerra y/o devastación que trae consigo esta, se encontraban totalmente unos apatriados.

Una gran cantidad de emigrantes **Europeos** llega a **América**, arrancando de la guerra, estos se venían a **Brasil, Argentina o Chile**, debido por parte a las políticas migratorias que *estos países* tenían. La mayor cantidad de emigrantes que llegó a **América** fueron provenientes de **Alemania, Polonia y Rumania**, debido a que *estos países* fueron unos de los más afectados por la guerra.

Luego de la guerra se crea una organización llamada UNRRA que velara por el repatriamiento de las personas que habían sido desplazadas, pero esta organización tuvo un problema que la gente no quería volver a *sus países*. La gente no quería volver debido a que no quería ser nuevamente parte de una guerra y por el acogimiento y los vínculos afectuosos que crearon con *sus nuevos países*.

Fuente: Portafolio del estudiante

Los hallazgos hasta aquí expuesto se sintetizan en la figura N° 60.

Figura N° 60
Estrategias de georeferenciación utilizadas por el estudiantado de aulas interculturales

Nivel de desempeño	Estrategia	Descripción
Elemental	Georeferenciación indexical	Utiliza referencias geoespaciales indexicales para contextualizar espacialmente la resolución de problemas geográficos
Aditivo	Georeferenciación lexical	Utiliza referencias geoespaciales lexicales para contextualizar espacialmente la resolución de problemas geográficos
Constructivo	Georeferenciación lexical con subordinación	Utiliza referencias geoespaciales lexicales para contextualizar espacialmente la resolución de problemas geográficos, apareciendo las referencias indexicales como figuras retóricas.

Fuente: Elaboración propia

b) Estrategias de conceptualización geográfica.

Al analizar cualitativamente los textos geográficos elaborados por las y los estudiantes en aulas interculturales, se pudo observar que el trabajo con los conceptos técnicos propios de la geografía fue un tanto más dificultoso para el estudiantado.

Así, el promedio de palabras utilizadas por texto asciende a 72, con un máximo de 198 palabras (caso 34) y un mínimo de 18 (caso 6). A su vez, los textos se caracterizan por presentar una baja densidad léxica, habiendo 13 casos (casos: 2, 4, 11, 16, 17, 18, 22, 26, 28, 33, 35, 41, 46, 47) donde en el texto se incluyen tres o menos conceptos propios de la geografía, y donde incluso en 6 casos (casos: 1, 6, 12, 21, 27 y 44) no se percibe ningún concepto técnico. Sólo en dos casos (casos 34 y 40), los estudiantes utilizan más de 10 conceptos técnicos para estructurar su discurso (18 y 11, respectivamente), mientras que la mayor parte de los participantes de la intervención, optó por una inclusión de entre 9 y 10 conceptos disciplinares. Todos ellos en un contexto de alta complejidad gramatical dada por un número elevado de cláusulas simples y paratácticas y, un muy reducido número de cláusulas proyectadas o hipotácticas.

De este modo, se puede visualizar, un grupo importante de estudiantes que opta por utilizar escasamente (por no decir ningún) a los conceptos geográficos (en cursiva). Mientras que otro grupo, utiliza una estrategia de **vulgarización conceptual**, en la que la resolución al problema planteado se elabora utilizando conceptos coloquiales, o bien, conceptos técnicos vulgarizados, vale decir, aun cuando utilizan el rótulo de un concepto técnico, su uso se basa en una interpretación coloquial del mismo.

Figura N° 61	
Ejemplos de respuestas de nivel elemental en la conceptualización geográfica	
Caso 6	“No querían volver porque estaba todo destruido. Miseria, <i>pobreza</i> [C1; COLOQUIAL] y tenían miedo a que pasara lo mismo”.
Caso 28	“Las personas no querían volver a Europa porque ya habían hecho una vida social, sus nuevas tierras, además crearon familias, etc. En los países europeos había una gran <i>crisis económica</i> [C1; COLOQUIAL] y las <i>ciudades</i> [C2; COLOQUIAL] básicamente estaban devastadas por eso no querían volver. Además tenían un buen estatus por ser <i>emigrante</i> [C3; EXPERIENCIA ESCOLAR] europeo”.
Caso 38	“Mediante la Segunda Guerra Mundial hubo mucha <i>MIGRACIÓN</i> , [C1; EXPERIENCIA ESCOLAR] gente que estuvieron obligadas a salir de sus paces y mediante el tiempo que duro la guerra, las personas que migraron encontraron que en America Latina era un gran lugar donde habitar [C2; COLOQUIAL] formaron sus familias, obtuvieron trabajo [C3; COLOQUIAL] y algunas mejor vida que la que tenían en su propio país, al finalizar la guerra tenían la opción de volver a sus paces y la rechazaron porque ya tenían una vida buena y un lugar donde vivir”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Pocos estudiantes plantearon una estrategia de **tecnicalización conceptual**, o tuvieron la capacidad de utilizar conceptos técnicos, propios de la geografía, para resolver el problema en cuestión. Sin embargo, las y los estudiantes que desplegaron esta estrategia, mostraron un mejor aprendizaje de la geografía, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. De este modo, tal como señala Gerber (2003), el aprendizaje por conceptos es una forma de conocimiento, necesaria para potenciar el razonamiento ya que los conceptos son utilizados como herramientas para evaluar y dar coherencia a los hechos y los datos.

Un caso interesante en este sentido, lo constituye el caso 34, en el cual se puede observar una alta densidad léxica, con una presencia de 18 conceptos técnicos, de los cuales 9 corresponden a metáforas gramaticales (en mayúscula y cursiva) y, en el que, se puede reconocer un número importante de cláusulas hipotácticas. Así como también, el caso N° 45.

Figura N° 62 Ejemplos de respuestas de nivel constructivo en la conceptualización geográfica
<p>Caso 34</p> <p>“En 1945 hubo un gran número de <i>MIGRACIONES</i> [C1; EXPERIENCIA ESCOLAR] en Europa. Alemanes de Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia, vuelven a Alemania. Junto con la URSS, con algunas <i>colonias</i> [C2; EXPERIENCIA ESCOLAR] de esta, se <i>desplazan</i> [C3; EXPERIENCIA ESCOLAR] a Polonia, ese es el principio de las <i>MIGRACIONES</i> en Europa.</p> <p>Las personas que habían abandonado sus países u hogares, en temor a la guerra y/o <i>DEVASTACIÓN</i> [C4; EXPERIENCIA ESCOLAR] que trae consigo esta, se encontraban totalmente unos <i>apatridados</i>. [C5; EXPERIENCIA ESCOLAR]</p> <p>Una gran cantidad de <i>emigrantes europeos</i> [C6; EXPERIENCIA ESCOLAR] llega a America arrancando de la guerra, estos se venían a Brasil, Argentina o Chile, debido por parte a las <i>políticas migratorias</i> [C7; EXPERIENCIA ESCOLAR] que estos países tenían. La mayor cantidad de <i>emigrantes</i> que llegó a America fueron <i>provenientes</i> [C8] de Alemania, Polonia y Rumania, debido a que estos países fueron unos de los mas afectados por la guerra.</p> <p>Luego de la guerra se crea una <i>ORGANIZACIÓN</i> [C9; EXPERIENCIA ESCOLAR] llamada <i>UNRRA</i> [C10; EXPERIENCIA ESCOLAR] que velara por el <i>repatriamiento</i> [C11; EXPERIENCIA ESCOLAR] de las personas que habían sido <i>desplazadas</i> [C12; EXPERIENCIA ESCOLAR], pero esta <i>ORGANIZACIÓN</i> tuvo un problema que la gente no quería volver a sus países.</p> <p>La gente no quería volver debido a que no quería ser nuevamente parte de una guerra y por el acogimiento y los vínculos afectuosos que crearon con sus nuevos países”.</p>
<p>Caso 45</p> <p>“Al finalizar la 2 Guerra Mundial el mundo se centró en la <i>profunda crisis</i> [C1; EXPERIENCIA ESCOLAR] que vivía Europa, la <i>DESTRUCCIÓN</i> que esta ocasionó y las nuevas <i>limitaciones territoriales</i> [C2; EXPERIENCIA ESCOLAR]</p> <p>Existía un clima de desconfianza y se comenzó a reescribir la historia con una gran <i>ola de emigrantes</i> [C3; EXPERIENCIA ESCOLAR] desde Europa hacia Latinoamérica principalmente.</p> <p>Los <i>emigrantes</i> [C4; EXPERIENCIA ESCOLAR] iban en busca de una <i>estabilidad económica</i> [C5; COLOQUIAL] y por supuesto, tranquilidad personal.</p> <p>Se creó la <i>UNRRA</i> [C6; EXPERIENCIA ESCOLAR] quien buscaba el <i>retorno de los desplazados</i>, [C7; EXPERIENCIA ESCOLAR] pero estos no quisieron volver porque en la América encontraron paz y buena <i>situación socioeconómica</i>. [C8; COLOQUIAL] Siempre quisieron <i>retornar</i> [C4; COLOQUIAL] pero no tendrían lo que lograron en América Latina”.</p>

Fuente: Portafolio del estudiante

Según Moyano (2010), en el discurso científico, del que la geografía es parte, las vinculaciones ponen de relieve el rol del texto en la organización y construcción de conocimiento, en tanto que permiten la construcción de la evidencia y la presentación de pruebas para sostener una afirmación, lo que se realiza típicamente a través de verbos como “mostrar” o “indicar” (Halliday, 1994). Sin embargo, esto no ha sido observado en el estudiantado que ha sido parte de la investigación, esto probablemente, porque el discurso no ha alcanzado los niveles apropiados para ello, tal como se puede observar en el bajo número de cláusulas proyectadas en los textos.

En este sentido, nuestros resultados coinciden con los resultados de Marhs, Golledge y Battersby (2007), así como también, con los hallazgos de Jones, Williams y Fleuriot (2007) por cuanto en esta investigación doctoral ha quedado en evidencia que cuando los conceptos geográficos que manejan los estudiantes son escasos o pobres, estos no logran desarrollar un adecuado nivel de pensamiento y, por lo tanto, disminuye sustantivamente la calidad de su aprendizaje. Esto implica, por cierto que, si el estudiantado no cuenta con el nivel conceptual elemental, se reducirán ampliamente sus posibilidades para resolver problemas de carácter geoespacial, ya que estos involucran estrategias de procesamiento analítico, tanto verbal como espacial (Lee y Bednarz, 2011; Just y Carpenter, 1985).

A diferencia de lo que sucede con el discurso geográfico disciplinar, el uso de metáforas lexicales o gramaticales tampoco fue abundante. En el caso de las metáforas léxicas, las más comúnmente utilizadas fueron la sinecdoque y la metonimia:

“**Europa** en 1945 se [vio] muy *afectada* y [estaba] *OCUPADA* por el EJÉRCITO ROJO. Los **uropeos** [deciden abandonar] sus **territorios**...” (Caso 3)

“...En 1945 [finaliza] la II G. Mundial & los **uropeos** [sentirán] más estabilidad” (Caso 7)

“... cuando **Europa** se [estabilizo] [empezó] la **RECONSTRUCCIÓN**...” (Caso 13)

“...También **como** [tenían] su imagen de *Europa destruida* económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual...” (Caso 35)

“... **porque** en los **países de Latinoamérica** no [existía] la misma IDEOLOGÍA de **Europa**, que una RAZA [fuera] la *perfecta*”.

Y sólo en un caso (45) se pudo observar otras figuras retóricas como la metáfora:

“...[Existía] un **CLIMA DE DESCONFIANZA** y se [comenzó] a [reescribir] la HISTORIA, con una gran **OLA DE EMIGRANTES**, desde **Europa** hacia **Latinoamérica** principalmente...”

En el caso de las metáforas gramaticales (En mayúscula+negrita), componente fundamental para el proceso de abstracción y toma de perspectiva del pensamiento disciplinar, su utilización fue extremadamente reducida, observando su aparición sólo en el 50% de los casos, en los cuales se integra, en su mayoría una o dos metáforas en cada texto, lo que es un número extremadamente reducido si se considera la gran cantidad de cláusulas simples con las que cada uno de estos contaba.

Entre las metáforas gramaticales [en negrita y mayúscula] que se pudieron observar, se pueden mencionar la nominalización por conjunción, como se evidencia en el caso N° 2.

“[**ESCAPANDO**] de los NAZIS”. (caso 2)

“ [Tenían] miedo de que esto no [acabara] y [siguiera **MURIENDO**] gente”. (Caso 2)

Sin embargo, las metáforas gramaticales más frecuentes fueron la nominalización de proceso [en negrita y mayúscula], como en los casos: 2, 5, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 25, 32, 34, 35, 38, 42, 45, 46, 47.

Figura N° 63		
Casos con presencia de metáforas gramaticales de nominalización de procesos		
Caso	Cláusula	Metáfora gramatical
2	Se [concentraron] en CAMPOS DE CONCENTRACIÓN	Voz pasiva+NOMINALIZACIÓN DE PROCESO
	Mucha DESTRUCCIÓN en los países	NOMINALIZACION DE PROCESO
5	sus orígenes [tenían] FALTA DE PREOCUPACION para [derivar] y [refugiar]	NOMINALIZACION DE PROCESO
14	Una vez finalizada la 2GM Europa se [volcaron] a sus tareas de RECONSTRUCCIÓN de sus hogares	NOMINALIZACION DE PROCESO
15	Una de las consecuencias de <u>ambas GUERRAS MUNDIALES</u> [fueron] la MIGRACIÓN , consecuencias territoriales y pérdidas humanas.	NOMINALIZACION DE PROCESO
16	generando [ME] un importante movimiento de POBLACIÓN en Europa	NOMINALIZACION DE PROCESO
18	“En Europa durante la guerra surgió[ME] la INMIGRACIÓN masiva en Alemania, Italia, la URSS, Polonia y Japón,	NOMINALIZACIÓN DE PROCESO
20	de la REPRESIÓN y autoridad que [ocasiono] Alemania	NOMINALIZACION DE PROCESO
22	dejando [MMa] <u>atrás</u> la DESTRUCCIÓN de la guerra, la INSATISFACCIÓN con los Gobierno y el miedo a <u>nuevas</u> guerras	NOMINALIZACION DE PROCESO
24	y donde no [hubiera] DISCRIMINACIÓN entre hombres blancos, negros, judíos, gitanos, etc.	NOMINALIZACION DE PROCESO
25	ya que en América del Sur recién [estaba comenzando] la INDUSTRIALIZACIÓN ,	NOMINALIZACION DE PROCESO
32	fue[MR] porque no se sentían[MMp] seguros ni acogidos en su país dada la reacción <u>al comienzo de la guerra</u> .	NOMINALIZACION DE PROCESO
	Luego dada la PERSECUCIÓN que se produjo[ME] de ciertos grupos étnicos,	NOMINALIZACION DE PROCESO
34	“En <u>1945</u> hubo[MMa] un gran número de MIGRACIONES en Europa.	NOMINALIZACIÓN DE PROCESO

	ese es[MR] el <u>principio</u> de las MIGRACIONES en Europa .	NOMINALIZACION DE PROCESO
	pero esta ORGANIZACIÓN tuvo[MRp] un problema	NOMINALIZACIÓN DE PROCESO
	y por el ACOGIMIENTO y los vínculos afectuosos que crearon[ME] con sus <u>nuevos países</u> ".	NOMINALIZACIÓN DE PROCESO
35	tomaron[MMA] la DESICIÓN	NOMINALIZACIÓN DE PROCESO
38	<u>Mediante la Segunda Guerra Mundial</u> hubo[MMA] mucha MIGRACION ,	NOMINALIZACION DE PROCESO
42	Al realizarse[ME] la INMIGRACIÓN total,	NOMINALIZACION DE PROCESO
	que fue[MR] difícil para ellos el proceso de ADAPTACION , un <u>nuevo país</u> , una <u>nueva</u> cultura, una <u>nueva</u> vida.	NOMINALIZACION DE PROCESO
45	la DESTRUCCIÓN que esta ocasionó[ME] y las nuevas limitaciones territoriales .	NOMINALIZACION DE PROCESO
46	"Por la DESTRUCCIÓN TERRITORIAL , la FALLA ECONÓMICA , por la ESCACEZ de comida, miedo, y en los países que <u>se</u> [quedaron]	NOMINALIZACION DE PROCESO
		NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
47	haber vivido[MME] la EXPULSION	NOMINALIZACION DE PROCESO

Fuente: Portafolio del estudiante

Así como, la nominalización de propiedades (casos N°: 3, 5, 8, 18, 19, 20, 23, 34, 37, 42, 45, 46).

Figura N° 64
Casos con presencia de metáforas gramaticales de nominalización de procesos

Caso	Cláusula	Metáfora gramatical
3	ya que, los territorios afectados , habían[MMa] muchas DESTRUCCIONES ,	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
	habían encontrado su hogar y la ESTABILIDAD en esos países	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
5	porque [estaban] en buenas CONDICIONES	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
8	& en 1943 surge la UNRRA teniendo falta de preparación.	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
18	donde los inmigrantes encontraron[MMa] paz, trabajo, ESTABILIDAD ECONÓMICA	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
	<i>por eso en ellos nace[ME] un nuevo SENTIMIENTO DE PATRIA</i> ”.	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
19	fue[MRp] por el miedo, la INSEGURIDAD y la INESTABILIDAD ,	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
	y en los otros países encontraron[MMa] la TRANQUILIDAD	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
	y obviamente prefirieron la SEGURIDAD	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
20	los DESPOBLAMIENTOS , [<i>fueron</i>][MR] producto	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
23	hubo[MMa] mucha DESTRUCCION	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
	que en SUDAMERICA no existía [ME] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACION .	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
34	y/o DEVASTACIÓN que trae[ME] consigo esta,	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES
	se encontraban[MMa] totalmente unos APATRIADOS .	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
	que velara[MMa] por el REPATRIAMIENTO de las personas que habían sido[GMR] <i>desplazadas</i> ,	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
37	motivo por lo cual la gente prefiere[MMc] migrar [MMa] a países neutros o de MENOS AGITACIÓN MILITAR	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
42	en esas personas que se habían[MMa] visto en la OBLIGACIÓN	NOMINALIZACIÓN DE PROPIEDADES
46	“...la FALLA ECONÓMICA , por la ESCACEZ de comida, miedo, y en los países que se [quedaron]	NOMINALIZACION DE PROPIEDADES

Mientras que el uso de voz pasiva y los participantes inanimados, fueron las metáforas gramaticales menos frecuentes, tal como se puede observar en la figura N° 67 (Casos 18 y 34).

Figura N° 65		
Casos con presencia de metáforas gramaticales de nominalización de procesos		
Caso	Cláusula	Metáfora gramatical
18	estas personas en su mayoría <u>se</u> fueron[MMA] a America Latina ,	Uso de voz pasiva
34	Junto con la URSS , con algunas COLONIAS de esta, <u>se</u> desplazan[MMA] a Polonia ,	PARTICIPANTE INANIMADO
	<u>debido a que</u> ESTOS países fueron[MR] unos de los mas <u>afectados</u> por la guerra.	PARTICIPANTE INANIMADO
	<u>Luego de la guerra</u> <u>se</u> crea[ME] una ORGANIZACIÓN llamada UNRRA	PARTICIPANTE INANIMADO

Así, los datos hallados son congruentes con lo que autores como Martin y Rose (2007) han evidenciado para la lengua inglesa, y con los que Guidice y Moyano (2014); Moss y Chamorro (2011, 2008); y Moyano (2010) han encontrado en este tipo de análisis en lengua castellana, quienes ya habían observado la vinculación entre los hechos del mundo a partir de metáforas gramaticales, como nominalizaciones de procesos y propiedades, y el uso de verbos causales en lugar de conjunciones, cláusulas no ergativas, el uso de la voz pasiva o presente histórico y los participantes no animados.

Con lo anterior, pareciera ser que, la habilidad de geo-referenciación, más que progresar en función de los recortes y repertorios espaciales, progresaría según la capacidad de las y los estudiantes, de utilizar georeferenciales lexicalizadas limitando el uso de expresiones exofóricas, lo que se traduciría en distintas estrategias de georeferenciación, con distintos niveles de calidad.

No obstante, las estrategias utilizadas para la conceptualización, a la luz del análisis lingüístico realizado como parte de esta investigación, parecería coincidir con lo propuesto inicialmente como hipótesis y, con lo señalado por las investigaciones de Golledge, Marsh y Battersby (2008), ya que la habilidad pareciera moverse en un gradiente que va desde la nula conceptualización, pasando por la vulgarización conceptual, para llegar a un nivel de conceptualización de mejor calidad denominado tecnicización (figura N° 66).

Figura N° 66
Estrategias de conceptualización geográfica del estudiantado de aulas interculturales para la resolución de problemas geoespaciales.

Nivel de desempeño	Estrategia	Descripción
Elemental	Sin conceptualización	Resolución del problema geográfico sin utilización de conceptos disciplinares
Aditivo	Vulgarización	Resolución del problema geográfico utilizando reducidos conceptos disciplinares con una orientación coloquial o de sentido común
Constructivo	tecnicalización	Resolución de problema geográfico utilizando abundantes conceptos disciplinares de la geografía

Fuente: Elaboración propia

6.2 La integración de evidencia y el uso de pruebas en el discurso geográfico: El análisis territorial como motor del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

a) Estrategias de integración de la evidencia.

La mayor parte del estudiantado de aulas interculturales, incorpora a la evidencia de manera implícita, esto es, sin movilizar los heurísticos de documentación y corroboración de la fuente, extrayendo los datos que les parecen relevantes para responder al problema geográfico, sin preguntarse por su fiabilidad o por la veracidad de estos (heurístico de corroboración). Al tiempo, que los integran en sus respuestas escritas, sin mencionar desde dónde han obtenido los datos, y a quien pertenece su autoría (documentación).

Con todo, pareciera ser que la estrategia más utilizada por el estudiantado del contexto investigado, resulta ser la **incorporación estratégica de la información**, donde el autor/a asume la posición de un recopilador de información, donde esta es incorporada bajo la forma de elementos aislados que se introducen al texto como piezas sueltas, cuya única función, pareciera ser la de dar muestras al revisor/profesor/a de que se ha leído la información disponible en las fuentes, y que esta se ha tenido en cuenta a la hora de responder el problema central de la intervención, pero donde dicha información no cuenta con una reformulación en profundidad, que permita elaborar juicios pertinentes y plausibles para responder el problema presentado en la consigna.

En el contexto investigado, este tipo de estrategia es visualizado en al menos 14 casos (casos N°: 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 19, 29, 30, 31, 35, 39, 48). No obstante, esta incorporación estratégica de la información, también podría deberse a una práctica que pareciera ser frecuente en la enseñanza de las ciencias sociales, a la que Moss y Chamorro (2013) han denominado Scanning y estrategia de agarra y pesca, en la cual, las y los estudiantes, condicionados por el tipo de preguntas que realizan las y los profesores del área, buscarían ciertos elementos semánticos con los cuales nexar las respuestas, de modo

de dar evidencia al profesorado de que han comprendido, cuando en realidad la comprensión ha sido poco profunda, ya que no se han desarrollado suficientemente elementos como la multidimensionalidad de los procesos sociales, en este caso de los procesos geográficos, o el uso de los heurísticos propios del pensamiento del área.

En este sentido, pareciera que lo que los estudiantes hacen con generalidad, es leer la fuente (scanning) y buscar un concepto fácilmente reconocible, aunque no necesariamente estructurador, o con alto nivel de tecnicidad del pensamiento (agarra y pesca), el cual es parafraseado en la respuesta elaborada, pero completamente aislado, sin considerar su contexto o sus relaciones externas con otros conceptos del campo de dominio (red conceptual).

Así, las y los estudiantes seleccionan palabras fácilmente reconocibles y recordables, que generalmente dan cuenta de un participante, el que puede ser animado; como en los casos 3, 5, 7, 8 y 9, donde el participante utilizado es el Ejército Rojo; o inanimado pero tendiente a la ontologización; como en los casos 2, 8, 9 y 10, donde lo que se referencia son organizaciones políticas como la UNRRA o la URSS (tal como se puede observar en los ejemplos disponibles en la figura N° 67).

Figura N° 67 Ejemplos de casos con incorporación estratégica de información (organización política)	
<p>Caso 3</p> <p>“Europa en 1945 se [vio] muy <i>afectada</i> y [estaba] <i>OCUPADA</i> por el zEJÉRCITO ROJOz. Los uropeos [deciden abandonar] sus territorios, mediante la 2ª GUERRA MUNDIAL <i>ya que</i>, en los territorios afectados, [habían] muchas DESTRUCCIONES, y se [encontraban] en <i>malas</i> CONDICIONES. [MIGRAN] a zAmérica Latina, específicamente a Argentina, Brasil y Chile donde [adoptan] una <i>nueva</i> forma de vida, [<i>acostumbrándose</i>] a su CULTURA. Una vez finalizada la guerra no [deciden volver] a Europa, <i>porque</i> ya se [sentían] <i>estables</i>, [habían encontrado] su hogar y la ESTABILIDAD en esos países”.</p>	
<p>Caso 5</p> <p>“En 1920 [<i>quedaron</i>] en <i>muy mal estado</i> sus territorios y [<i>fueron</i>] <i>afectados por</i> los uropeos y el zEJÉRCITO ROJOz, sus orígenes [tenían] FALTA DE PREOCUPACIÓN para [derivar] y [refugiar] se [fueron] a Rio de Janeiro <i>porque</i>[estaban] en <i>buenas</i> CONDICIONES y se [relacionan] con otros países y CULTURAS”</p>	
<p>Caso 7</p> <p>“Europa en 1945. [está] muy <i>afectada & OCUPADA</i> por el zEJERCITO ROJO de la UNRRAz, [abandona] su territorio mediante la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, <i>ya que</i> los territorios [<i>fueron</i>] <i>afectados</i> y <i>destruidos</i>. Los países que [MIGRAN] & [fueron] <i>destruidos</i> [fueron]: zChile, Brasil y Argentina donde [adoptan] una nueva forma de vida. En 1945 [finaliza] la II G. Mundial & los uropeos [sentirán] más estabilidad”.</p>	
<p>Caso 8</p> <p>“Europa en el año 1939 [abandona] el territorio, [<i>emigrando</i>] hacia zAmérica Latina, específicamente, Argentina, Brasil, Chile; [<i>aumentando</i>] su POBLACIÓN y [<i>adoptando</i>] nuevas formas de vida. Europa [está] <i>afectada & OCUPADA</i> por el zEJÉRCITO ROJOz, & en 1943 [surge] la zUNRRAz [<i>teniendo</i>] FALTA DE PREPARACIÓN. En 1948 se [reconstruye] Salzburgo, algunos [vuelven] al territorio & otros [<i>habitan</i>] América Latina”.</p>	
<p>Caso 18</p>	

“En **Europa** durante la guerra [surgió] la INMIGRACIÓN masiva en **zAlemania, Italia, la URSS, Polonia** y Japón, **estas personas en su mayoría se [fueron] a America Latina, donde los INMIGRANTES [encontraron] paz, trabajo, ESTABILIDAD ECONÓMICA, además [formaron] familias, por eso en ellos [nace] un nuevo sentimiento de patria**”.

Caso 19

“**Porque** las personas que [MIGRARON] a otros **lugares z(Chile, Argentina y Brasil)z** [fue] *por* el miedo, la inseguridad y la inestabilidad, y en los otros **países** [encontraron] la tranquilidad que sus **países** no *les* [brindaban] y *obviamente* [prefirieron] la seguridad”.

Caso 29

“Las personas *durante* la guerra [buscaban] un **país** que principalmente no [estuviera] *destruido*, [buscaba rehacer] sus vidas, sus **casas**, etc. **También** [buscaban poder establecerse] económicamente. **Entonces** [MIGRARON] a **lugares** como **Brasil, Argentina y Chile**, entre otros.

En esos **lugares se** [establecieron], [formaron] sus familias, [construyeron] sus **casas**, psicológicamente *se* [encontraban] bien **y por esas razones** [decidieron quedarse] *permanentemente* en los **lugares** que [MIGRARON].

Aparte unas razones muy importantes por lo cual no [quisieron volver] fue el daño mental que les [ocasionó] [ver] a **Europa destruida** económicamente **y** socialmente”.

Caso 30

“Las personas de **Europa** se [vieron] *obligadas* a [irse] *porque* ellos [querían vivir] *tranquilos*, sin guerra, *por eso* se [fueron] de **Europa. Para** [salvar] sus vidas. *Después de un tiempo se [creo]* la UNRA, esta SOCIEDAD [ayudo] a que las personas [volvieron] a **Europa**, pero en un **lugar con mas tranquilidad y sobre todo para que** su vida no [este] en *peligro*.

La mayoría [MIGRÓ] hacia America **Latina, como Argentina, Brasil y Chile**, en donde [llegaron] más INMIGRANTES”.

Caso 35

“**Porque** cuando ellos [MIGRARON] [buscaron] un **lugar donde** ellos [podrían vivir] *estables*, podían [rehacer] sus vidas *nuevamente* y [MIGRARON] hacia **zAmerica, Chile, Argentina y Brasil.z** También *como* [tenían] su imagen de **Europa destruida** económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual.

Entonces debido a que si [encontraron] un país donde si [pudieron rehacer] sus vidas, que lo acogieron) (no ser discriminados) **y** les [diera] la oportunidad de [volver a surgir] [tomaron] la decisión de [permanecer] en el lugar que [MIGRARON]”.

En esta misma dirección, son interesantes los casos N°: 3, 18, 19, 29, 30, 31, 35, 39 y 48, en los cuales, lo que se utiliza, es un participante inanimado correspondiente a una georeferencia (América Latina, Chile, Argentina y Brasil).

Con ello, estos participantes, protagonistas de los hechos, permiten nexar fácil y rápidamente las respuestas construidas con la fuente, por una parte y, con el campo disciplinar, por la otra, generando una falsa sensación de conocimiento y comprensión del contenido.

Otro tipo de estrategia de incorporación de la evidencia, ha sido reconocida como **reformulación de la evidencia sin juicio**, a través de la cual, el estudiantado toma elementos centrales o nucleares de la fuente, y los reformula en la respuesta que elabora al problema, pero no avanza lo suficiente para argumentar sólidamente, con respaldo y uso de pruebas, limitando la fuerza que se puede asignar a los juicios planteados.

En este tipo de respuestas, elaboradas por 19 estudiantes (casos 1, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 40, 41, 46, 47), las decisiones de los actores sociales, se

sostienen fundamentalmente en los estados emocionales y mentales de los participantes del discurso, así como en las condiciones materiales que adquiere el espacio geográfico, por lo que el autor/a del texto, manifiesta un rol de traductor de evidencia, ya que recoge elementos centrales de esta y, los transforma en datos que permiten aproximarse a una respuesta plausible del problema geográfico, pero sin necesariamente construir nueva información o dotar de originalidad al discurso.

En este sentido, los/las autores/as de las respuestas, desarrollan cierta solidaridad con los migrantes, mostrando a través de su escrito, que la ruta que tomaron estos era la única posible en su situación, no obstante, los argumentos construidos carecen, por lo general, de juicios, basándose en actitudes de afecto y apreciación por parte de los autores del discurso.

Por último, en un nivel más avanzado encontramos a aquellos/as estudiantes que optan por una estrategia de **reformulación de la evidencia**, demostrando que son capaces de seleccionar planteamientos o ideas nucleares desde las fuentes, y reformularlas en el texto emitiendo juicios, aunque escasamente los juicios estén respaldados explícitamente en ellas. En este nivel, el estudiantado suele adoptar un rol más bien de interprete, el que se expresa en un texto con orientación heteroglósica, especialmente a través del uso de verbos en potencial y expresiones de extravocalización dialógica.

Aunque solo 12, de los 45 estudiantes que participaron en esta fase de la investigación, desplegaron esta estrategia, se puede observar como en este nivel, las y los estudiantes, aun cuando manifiestan actitudes de afecto [A+-] (por ejemplo: “se sentían estables”, “lo que en verdad querían para sus vidas”; tenían miedo a nuevas guerras”) o de aprecio [Ap+-] (“Europa estaba afectada”, “quedaron devastados”, “había mucha destrucción”); construyen su textos, fundamentalmente en la movilización de juicios [J+-], tales como: “deciden abandonar sus territorios”, “donde adoptan”, “no deciden volver”, “abandonaron su país de origen”, entre muchos otros; aunque como ya se ha señalado en repetidas ocasiones, este no se encuentre suficientemente respaldado en la evidencia.

Figura N° 68 Ejemplos de casos con estrategia de reformulación de la evidencia con juicio	
<p>Caso 3 “<u>Europa en 1945 se vio muy afectada</u>[Ap-] y <u>estaba ocupada por el ejercito rojo</u>[Ap-]. Los europeos deciden abandonar sus territorios[J-], <u>mediante la 2ª guerra Mundial ya que</u>, los territorios afectados[AP-], <u>habían muchas destrucciones</u>[Ap-], y <u>se encontraban en malas condiciones</u>[Ap-]. Migran a América Latina, específicamente a <u>Argentina, Brasil y Chile</u>, donde adoptan[J+] una <u>nueva forma de vida, acostumbrándose</u>[J-] a su cultura. Una vez finalizada la guerra no deciden volver[J-] a <u>Europa, porque ya se sentían estables</u>[A+] habían encontrado su hogar[J+] y la estabilidad[AP+] <u>en esos países</u>”.</p>	

Caso 7

“Después de la guerra[F+/DISTANCIA DE TIEMPO] surgieron *una serie*[F+ CANTIDA-MAGNITUD] de cambios [H:MODALIDAD, EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] para la vida de las personas que *viven* en Europa[F+AMPLITUD DE ESPACIO], muchos[F+CANTIDAD-MAGNITUD] *abandonaron* su país de origen[J-] *obligatoriamente*[F+REALCE] y otros *voluntariamente*[F-REALCE]. Después de *todo*[F+AMPLITUD-MAGNITUD] este cambio drástico[F+/INTENSIDAD/USO DE LEXICO NO NUCLEAR][AP-] *muchas*[F+CANTIDAD-MAGNITUD] *personas*[H:ATRIBUCION POR ASIMILACION] no quisieron volver a su país de origen[J] *por razones obvias*[FOCO +/AUTENTICIDAD][H: PROCLAMACION POR PRONUNCIAMIENTO] *ya que no querían*[J-] vivir *nuevamente*[F+ REALCE] una nueva[F+ REALCE] perder *todo*[F+ CANTIDAD/MAGNITUD] lo que han logrado *hasta ahora*[F+CANTIDAD-AMPLITUD DE TIEMPO][J+], *estabilidad*[AP+], *tranquilidad*[A+], *libertad*[A+], *trabajo*[A+ EVOCADA A TRAVÉS DEL EJERCICIO DE SEÑALIZAR] y *también*[FOCO-] sus familias que surgieron[J+] *en países que emigraron*[F+CANTIDAD-AMPLITUD DE ESPACIO]”.

Caso 21

“Porque *hacia donde migraron*[FOCO-] *estaban tranquilos*[A+], *no eran discriminados*[J+], *formaron hogares*[J+], *eran libres*[J+] y *a causa de esto no quisieron*[J-] volver a Europa[FOCO+][LOCACION ESPECIFICA] porque *si volvían*[J- EVOCADO POR SEÑALIZACION] *tenían que comenzar*[F+ DISTANCIA DE TIEMPO] a construir *nuevamente*[F+REALCE] sus hogares[J-]”.

Caso 22

“*Por temor a lo ocurrido*[A-]. La gente ya no quería volver a vivir lo mismo[J-], *por ende*[H: PROCLAMACION POR PRONUNCIAMIENTO] *decidieron quedarse*[J+] y *hacer una nueva*[F+REALCE] *vida*[AP+ EVOCADA POR EJERCICIO DE PROVEER] en los lugares[FOCO-ESPECIFICIDAD] a los cuales se fueron *dejando atrás*[J+][F+ DISTANCIA DE TIEMPO] la destrucción de la guerra[AP-], la insatisfacción con los gobiernos[A-] y el miedo a nuevas[F+ REALCE] *guerras*[A-]”.

Caso 23

“Cuando *termino*[F+CANTIDAD-DISTANCIA DE TIEMPO] la Segunda Guerra Mundial *muchos*[F+] *fueron desplazados*[J-] y los países de Europa[FOCO-/F+CANTIDAD-EXTENSION-ALCANCE DE ESPACIO] *quedaron devastados*[Ap-], *hubo mucha*[F+CANTIDAD-MAGNITUD] *destrucción*[Ap-] y *hubieron pérdidas económicas*[Ap-] *entre otras*[foco-][H: EXPANSION DIALÓGICA POR CONSIDERACION]. Esto *provocó*[H: PROCLAMACIÓN POR ACUERDO POR AFIRMACION] que las personas *emigraron* a países *como*[foco+] Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana, etc. [F+CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE DE ESPACIO] *En busca de una nueva*[F+INTENSIDAD-USO DE RECURSO DE SUBMODIFICACION] *forma de vida* [Ap+ *evocada a través del ejercicio de PROVEER*] y poder *encontrar* en otros países[FOCO-/F+DISTANCIA DE ESPACIO CONTRASTANTE] lo que en verdad[FOCO+VALOR+AUTENCIDAD] *querían para sus vidas*[A+][H: ATRIBUCION POR INSERCIÓN], *una*[FOCO-] *de las personas que se desplazaron relata*[H: ATRIBUCION POR INSERCIÓN] *que se dio cuenta*[H: PROYECCION IDEACIONAL][F] que en Sudamerica[F+/EXTENSION/USO DE LOCACION ESPECIFICA] *no existía ni el racismo ni la discriminación*[J+]. *Muchas*[F+CANTIDAD-MAGNITUD] *personas obtuvieron un trabajo*[J+] y *podieron crear una familia*[J+] y *esa fue una*[foco-] *de las razones*[H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] *más fuertes*[F+INTENSIDAD POR USO DE SUBMODIFICADOR][AP+] *por las que no quisieron volver*[J-] *a sus países de origen*[FOCO-/EXTENSION-DISTANCIA DE ESPACIO]”.

Caso 32

“Las personas *migrantes*[J-][FOCO+ ESPECIFICIDAD] que *no quisieron volver*[J-] fue porque *no se sentían seguros*[A-] *ni acogidos*[A-] *en su país*[FOCO-ESPECIFICIDAD] dada la *reacción*[J-

EVOCADO POR SEÑALIZACION] al comienzo de la guerra[F+DISTANCIA DE TIEMPO]dejándolos a su propia suerte[J-] sin nacionalidad[J-], apátridas[AP-] y además exiliados[AP-]. Luego[F+DISTANCIA DE TIEMPO] dada la persecución que *se produjo* de ciertos[F+CANTIDAD/MAGNITUD] grupos étnicos, **no se sentían seguros[A-] en ningún lugar[FOCO-ESPECIFICIDAD]** *pero*[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA] el país que los *recibió*[FOCO-ESPECIFICIDAD] **les volvió a dar [J+] un país[FOCO-ESPECIFICIDAD] en que confiar[A+], trabajo[J+], un techo[J+EVOCADO POR SEÑALIZACION A TRAVÉS DE METAFORA LEXICAL], oportunidades[J+].** *Como*[F+ESPECIFICIDAD] *se puede ver en las fuentes*[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/RESPALDO] el flujo de personas antes de la segunda guerra mundial [F+DISTANCIA DE TIEMPO] **fue altísimo[F+REALCE][AP+]”.**

Caso 33

“**Bueno[FOCO+AUTENTICIDAD] ellos estaban con el deber[F+ INTENSIDAD POR USO DE IMPERATIVO] de escapar del peligro[J+]** que podía pasar en su país[FOCO-ESPECIFICIDAD], producto de la Segunda Guerra[F+AMPLITUD DE TIEMPO]. *Me imagino que uno de esos países fue Brasil[FOCO+ESPECIFICIDAD][F+LOCACION ESPECIFICA], donde tuvieron que comenzar[F+DISTANCIA DE TIEMPO] una vida nueva[F+REALCE][J+], compartir[J+] con personas que no te reciban[J-] muy[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] bien[J+], también*[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/ACUERDO/AFIRMACION] **esta el motivo de buscar trabajo[J+] para sobrellevar[F+INTENSIDAD/USO DE LEXICO NO NUCLEAR] con mejor[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] estadía[AP+] en el país[FOCO-ESPECIFICIDAD].**

Pero suele pasar que[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAESPECTATIVA] los europeos que tuvieron la opción [FOCO+ESPECIFICIDAD] de cuando termino la guerra[F+DISTANCIA DE TIEMPO], pudieran volver a sus hogares[J+]. **Los que no quisieran volver[J-], creo**[H: EXPANSION DIALOGICA/CONSIDERACION] que sus motivos eran que **ya lograron adaptarse[J+]** ya sea familiar o económicamente, pero **no olvidando un lazo de recuerdos[A-] que puede**[H: EXPANSION DIALOGICA/CONSIDERACION] **generar la necesidad[F+ REALCE] de volver[J-], pero**[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA **aun así no vuelven[J-]”.**

Caso 34

“**En 1945[+FOCO ESPECIFICIDAD] hubo un gran número[F+CANTIDAD]de migraciones en Europa[FOCO+ ESPECIFICIDAD/F+DISTANCIA DE ESPACIO POR USO DE LOCACION ESPECIFICA][ACTITUD DE APRECIACION+ EVOCADA A TRAVÉS DEL EJERCICIO DE PROVEER].** Alemanes de Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia[F+EXTENSION], **vuelven a Alemania[FOCO+ESPECIFICIDAD/F+DISTANCIA DE ESPACIO POR USO DE LOCACION ESPECIFICA] Junto con la URSS[FOCO+ESPECIFICIDAD/F+DISTANCIA DE ESPACIO POR USO DE LOCACION ESPECIFICA],** con algunas[FOCO- ESPECIFICIDAD] colonias de esta, **se desplazan a Polonia[FOCO+ESPECIFICIDAD/F+DISTANCIA DE ESPACIO POR USO DE LOCACION ESPECIFICA],** **ese es el principio[F+DISTANCIA DE TPO] de las migraciones en Europa[FOCO+ESPECIFICIDAD].**

Las personas que habían abandonado sus países u hogares[J-], en temor a la guerra[A-] y/o devastación[AP-] que trae consigo esta[FOCO+ESPECIFICIDAD], se encontraban totalmente[F+INTENSIDAD POR USO DE SUBMODIFICADOR] unos apatriados[F+INTENSIDAD A TRAVÉS DE LA CODIFICACION DE UN PROCESO COMO ADJETIVO][J-].

Una gran cantidad[F+CANTIDAD] de emigrantes europeos[FOCO+] llega a America[F+EXTENSION DISTANCIA DE ESPACIO-USO DE LOCACION ESPECIFICA] arrancando de la guerra[J-], estos se venían a Brasil, Argentina o Chile[F+EXTENSION-DISTANCIA DE ESPACIO-USO DE LOCACION ESPECIFICA], **debido**[Ap+ **EVOCADA A TRAVÉS DE LA SEÑALIZACION-USO DE UN IMPERATIVO] por parte**[FOCO-][EXPANSION DIALOGICA DE ATRIBUCION POR ASIMILACION] **a las políticas migratorias que estos países tenían[AP+]. La mayor cantidad[F+CANTIDAD] de emigrantes que llega a America[F+CANTIDAD-EXTENSION-DISTANCIA**

DE ESPACIO-USO DE LOCACION ESPECIFICA] fueron provenientes de Alemania, Polonia y Rumania[F+CANTIDAD-EXTENSION-DISTANCIA DE ESPACIO-USO DE LOCACION ESPECIFICA], debido a [Ap+ EVOCADA A TRAVÉS DE LA SEÑALIZACION-USO DE UN IMPERATIVO] que estos países[FOCO-] fueron unos[FOCO-] de los mas afectados[F+INTENSIDAD-USO DE SUBMODIFICADOR] por la guerra[J-EVOCADO POR INVITACION POR PROVEER]. Luego de la guerra[F+CANTIDAD-EXTENSION-DISTANCIA DE TIEMPO] se crea una organización llamada UNRRA que velara por el repatriamiento[F+INTENSIDAD POR NOMINALIZACION] [J+]de las personas que habían sido desplazadas[J-], pero esta organización tuvo un problema[J-] que la gente no quería volver [J-] a sus países[FOCO-]. La gente no quería volver[J- EVOCADA POR SEÑALIZACION] debido a debido[Ap+ EVOCADA A TRAVÉS DE LA SEÑALIZACION-USO DE UN IMPERATIVO] [EXPANSION DIALOGICA DE ATRIBUCION POR ASIMILACION] que no quería[A+] ser nuevamente[F+DISTANCIA DE TIEMPO] parte de[FOCO-] una guerra y por el acogimiento[J+][F+INTENSIDAD-NOMINALIZACION] y los vínculos afectuosos[A+] que crearon[J+] con sus nuevos países[FOCO-]”.

Caso 42

“Las consecuencias de la guerra fueron nefastas[AP-], los daños territoriales[AP-], los problemas económicos[AP-], entre los que destacan[H: EXPANSION DIALOGICA/CONSIDERACION] [foco+ESPECIFICIDAD] de mayor manera[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron hechos que marcaron a toda una población[AP-]. Al realizarse[F+DISTANCIA DE TIEMPO] la inmigración total[F+REALCE] muchas[F+CANTIDAD/MAGNITUD] personas se vieron obligadas[J-] a abandonar su país de origen[foco+ESPECIFICIDAD][j-] teniendo que dejar[j-] a tras[F+DISTANCIA DE TIEMPO] su vida, sus recuerdos.

Además, se ubicó a algunos[H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION][F-CANTIDAD/MAGNITUD] desplazados[AP-] o expulsados[AP-] en países de acogida[FOCO-ESPECIFICIDAD], supongo[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/PRONUNCIAMIENTO] que fue difícil[F+REALCE] para ellos el proceso de adaptación[AP-], un nuevo[FOCO+ESPECIFICIDAD] país[FOCO-ESPECIFICIDAD] [AP+], una nueva[FOCO+ESPECIFICIDAD][AP+] cultura, una nueva[FOCO+ESPECIFICIDAD] [AP+] vida.

Sin embargo[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA], en el momento [F+DISTANCIA DE TIEMPO] en que podían ser repatriados[AP+] se produjo un gran[F+CANTIDAD/MAGNITUD][FOCO+ESPECIFICIDAD] problema, ya no querían volver[J-] a su país de origen[FOCO-ESPECIFICIDAD], preferían cualquier parte[FOCO-ESPECIFICIDAD] del mundo antes que este[F+DISTANCIA CONTRASTANTE DE ESPACIO], pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA] que produciría este cambio[H: EXPANSION DIALOGICA POR INTERROGACION][J- EVOCADO POR SEÑALIZACION] en esas[FOCO-ESPECIFICIDAD] personas que se habían visto en la obligación[F+ INTENSIDAD POR USO DE IMPERATIVO] de dejar su patria[FOCO-ESPECIFICIDAD], su país[FOCO-ESPECIFICIDAD] [J-].

Definitivamente[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/ACUERDO/AFIRMACION] fue su nueva[FOCO+ ESPECIFICIDAD FUERZA+ REALCE] vida[AP+], con buena[F+REALCE] economía[AP+], con una familia ya[F+DISTANCIA DE TIEMPO] realizada, pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAESPECTATIVA] la mayor[F+CANTIDAD/MAGNITUD] razón[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/PRONUNCIAMIENTO] fue el haber obtenido libertad[J+] y una vida en paz[AP+]”.

Caso 43

“Cuando empezó la Segunda Guerra Mundial[F+DISTANCIA DE TIEMPO], todas[F+CANTIDAD/MAGNITUD] las personas que vivían en los países que estaban involucrados[F+AMPLITUD DE ESPACIO][FOCO-][J-], tenían un gran[F+INTENSIDAD POR

SUBMODIFICADOR *temor*[A-] que los mataran. *Muchos*[F+CANTIDAD/MAGNITUD] *tuvieron esa realidad*[AP- **EVOCADA POR SEÑALIZACION**]/[H:PROCLAMACION POR RESPALDO] y otros[FOCO-] *fueron obligados*[F+ INTENSIDAD/USO DE LEXICO NO NUCLEAR][J-] a ser desplazados[J-], pero lo malo[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR][J-] [CONTRACCION DIALOGICA POR REFUTACION POR CONTRAEXPECTATIVA] que tenían que dejar a *todos*[F+CANTIDAD/MAGNITUD] *sus seres queridos*[A+][J-] *en el país en que vivían*[FOCO-][F +ALCANCE DE ESPACIO]. A estos *los desplazaron*[J-], a diferentes partes del mundo[foco- ESPECIFICAD] pero[H: CONTRACCION DIALOGICA POR CONTRAEXPECTATIVA] la mayoría[F+CANTIDAD/MAGNITUD][H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] a Brasil y Chile[FOCO+ESPECIFICIDAD][AMPLITUD DE ESPACIO]. Al finalizar la guerra[F+/DISTANCIA DE TIEMPO], *muchos*[F+ CANTIDAD/MAGNITUD] *no quisieron volver*[J-] *por el simple*[F+INTENSIDAD POR USO DE SUBMODIFICADOR] *temor*[AF-] que tenían, pero[H:CONTRACCION DIALOGICA POR CONTRAEXPECTATIVA] lo más importante[F+INTENSIDAD USO DE SUBMODIFICADOR], que *muchos*[F+CANTIDAD/MAGNITUD] *hicieron familias*[J+], *se casaron*[J+], *encontraron un trabajo*[J+] mucho mejor[F+ INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] *económicamente*[J+], pero[H:CONTRACCION DIALOGICA POR CONTRAEXPECTATIVA] *lo esencial*[F+] *es que encontraron un nuevo*[F+ REALCE] *hábitat*[AP+] *para volver a empezar*[F+ DISTANCIA DE TIEMPO] [J+] *en paz*[A+] *y de forma libre*[A+]”.

Caso 44

“ *Todo esto*[F+CANTIDAD/MAGNITUD] *finaliza*[F+DISTANCIA DE TIEMPO], teniendo **consecuencias extremas**[F+REALCE][Ap] muchas personas[F+ CANTIDAD/MAGNITUD] **volvieron a reconstruir**[F+INTENSIDAD/USO DE LEXICO NO NUCLEAR] **su hogar**[Ap+] por lo cual **fue destruido** [AP-] por la misma guerra[FOCO-ESPECIFICIDAD] *muchos de ellos*[F+CANTIDAD/MAGNITUD][H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] no se volvieron a saber *nada*[F+CANTIDAD/MAGNITUD], *restos*[F-ESPECIFICIDAD] o *simplemente*[F+REALCE] **huyeron a otros países**[J-]. *Muchos*[F+] *CANTIDAD/MAGNITUD de los que se fueron*[FOCO-ESPECIFICIDAD] [H: EXPANSION DIALOGICA, CONESION, CONSIDERACION] **no quisieron volver a su hogar**[J-] porque *su lugar de origen*[FOCO-][F+DISTANCIA CONTRASTANTE DE ESPACIO] estaba **totalmente**[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] **destruido**[Ap-] y que **tendrían**[EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] la imagen de **un lindo recuerdo**[F+REALCE][Ap+] como para volver allí[FOCO-][F+DISTANCIA CONTRASTANTE]. *Y también*[H:PROCLAMACION POR ACUERDO POR AFIRMACION] **para que volver**[F] **[/EVOCADA A TRAVÉS DEL EJERCICIO DE SEÑALIZACION]** *si ya tienen*[F+AMPLITUD DE TIEMPO] una buena[F+INTENSIDAD/USO DE SUBMODIFICADOR] **situación**[Ap+] en el país en el cual llegaron[FOCO-][F+DISTANCIA DE ESPACIO CONTASTANTE], **no tendría sentido**[F+ REALCE] [J+ **EVOCADO A TRAVÉS DEL EJERCICIO DE SEÑALIZACION]** *volver*[J-] [H:REFUTACION POR NEGACION] y recordar **aquel**[FOCO-] episodio **macabro**[Ap-]”.

Caso 45

“Al finalizar la Segunda Guerra Mundial[F+DISTANCIA DE TIEMPO] el mundo[FOCO-ESPECIFICIDAD][F+ AMPLITUD] *se centró*[J+] en la profunda[F+REALCE] crisis que vivía Europa[FOCO+][F+ LOCACION ESPECIFICA], la destrucción que esta coaccionó[J-] y las **nuevas**[FOCO+ESPECIFICIDAD][F+REALCE] limitaciones territoriales[AP+]. *Existía un clima de desconfianza*[A-]**METAFORA LEXICAL** y *se comenzó*[F+DISTANCIA DE TIEMPO] a **reescribir la historia**[J+]**METAFORA LEXICAL** con una **gran ola**[AP+]**METAFORA LEXICAL** de emigrante desde Europa[FOCO+][F+ AMPLITUD DE ESPACIO] hacia Latinoamérica[FOCO+][F+ YUXTAPOSICION DE LOCACIONES] **principalmente**[FOCO+ESPECIFICIDAD]. Los **emigrantes**[FOCO-] *iban en busca de una estabilidad económica*[J+] y *por supuesto*[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/ACUERDO/AFIRMACION], **tranquilidad**

personal[A+].
Se creó la UNRA quien buscaba el retorno de los desplazados[J+], pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAESPECTATIVA] estos[FOCO- ESPECIFICIDAD] no quisieron volver[J-] porque en la América[FOCO+ ESPECIFICIDAD][F+LOCACION ESPECIFICA] encontraron paz[A+] y buena[F+INTENSIDAD/USO D SUBMODIFICADOR/ situación socioeconómica[AP+]. Siempre[F+ AMPLITUD DE TIEMPO] quisieron retornar[A-], pero[H: CONTRACCION DIALOGICA: REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA] no tendrían lo que lograron[AP-] en América Latina[FOCO+][F+ LOCACION ESPECIFICA]”.

El rol de interprete que hemos señalado, se construye en la evidencia de una multiplicidad de voces en el texto, por lo que este adquiere, como se ha dicho con anterioridad, una orientación marcadamente heteroglósica, a través de distintas estrategias, tanto de expansión, como de contracción dialógica.

Así, la expansión dialógica, se construye especialmente por consideración, como en los casos 7, 23, 33, o 42:

“Después de la guerra surgieron una serie de cambios [H:MODALIDAD, EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] para la vida de las personas que vive...” (caso 7)

“...quedaron devastados[Ap-], hubo mucha destrucción[Ap-] y hubieron perdidas económicas[Ap-] entre otras...”[H: EXPANSION DIALÓGICA POR CONSIDERACION] (Caso 23)

“...creo[H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] que sus motivos eran que ya lograron adaptarse[J+] ya sea familiar o económicamente, pero no olvidando un lazo de recuerdos[A-] que puede...”[H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] generar la necesidad de volver...” (Caso 33)

“Las consecuencias de la guerra fueron nefastas, los daños territoriales, los problemas económicos, entre los que destacan[H: EXPANSION DIALOGICA/CONSIDERACION] de mayor manera los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron hechos que marcaron a toda una población...” (Caso 42)

“...Además, se ubicó a algunos[H: EXPANSION DIALOGICA POR CONSIDERACION] desplazados o expulsados en países de acogida...” (Caso 42)

O bien, a través de marcadores de atribución por asimilación y, de proclamación por pronunciamiento, como en el caso 7, 23 Y 34:

“...Después de todo este cambio drástico, muchas personas[H:ATRIBUCION POR ASIMILACION] no quisieron volver a su país de origen por razones obvias[H: PROCLAMACION POR PRONUNCIAMIENTO] (Caso 7).

“...La gente ya no quería volver a vivir lo mismo[J-], por ende[H: PROCLAMACION POR PRONUNCIAMIENTO] decidieron quedarse[J+] (caso 23).

“...debido por parte [EXPANSION DIALOGICA DE ATRIBUCION POR ASIMILACION] a las políticas migratorias que estos países tenían...” (Caso 34).

Así como también, por proclamación de acuerdo por afirmación e inserción de una proyección:

“...Esto provocó[H: PROCLAMACIÓN POR ACUERDO POR AFIRMACION] que las personas emigraron a países como Chile...y poder encontrar en otros país lo que en verdad querían para sus vidas[A+][H: ATRIBUCION POR INSERCION], una de las personas que se desplazaron relata[H: ATRIBUCION POR INSERCION] que se dio cuenta[H: PROYECCION IDEACIONAL][F] que en Sudamerica no existía ni el racismo ni la discriminación[J+]...” (Caso 23)

Por su parte, la contracción dialógica, se manifiesta especialmente en figuras como la proclamación por respaldo, la proclamación por acuerdo y la refutación de contraexpectativa, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos.

“...Como se puede ver en las fuentes[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/RESPALDO] el flujo de personas antes de la segunda guerra mundial fue altísimo[AP+]” (Caso 32).

“...también[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/ACUERDO/AFIRMACION] esta el motivo de buscar trabajo[J+]” (Caso 33)

“...Pero suele pasar que[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAESPECTATIVA] los europeos que tuvieron la opción de cuando termino la guerra, pudieran volver a sus hogares, pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA aun así no vuelven” (Caso 33).

“... supongo[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/PRONUNCIAMIENTO] que fue difícil para ellos el proceso de adaptación...” (Caso 42).

“...Sin embargo[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA], en el momento en que podían ser repatriados se produjo un gran problema, ya no querían volver a su país de origen...pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA] que produciría este cambio[H: EXPANSION DIALOGICA POR INTERROGACION[esas personas...Definitivamente[H: CONTRACCION DIALOGICA/ PROCLAMACION/ ACUERDO/ AFIRMACION] fue su nueva vida, con buena economía, con una familia ya realizada, pero[H: CONTRACCION DIALOGICA/REFUTACION/CONTRAESPECTATIVA] la mayor razón[H: CONTRACCION DIALOGICA/PROCLAMACION/PRONUNCIAMIENTO] fue el haber obtenido libertad y una vida en paz” (caso 42)

“...las personas que vivían en los países que estaban involucrados tenían un gran temor que los mataran. Muchos tuvieron esa realidad H:CONTRACCIÓN DIALÓGICA/PROCLAMACION POR RESPALDO] y otros fueron obligados a ser desplazados, pero lo malo [CONTRACCION DIALOGICA POR REFUTACION POR CONTRAEXPECTATIVA]...” (Caso 43).

“...Se creó la UNRA quien buscaba el retorno de los desplazados, pero [H: CONTRACCION DIALOGICA /REFUTACION/ CONTRAESPECTATIVA] estos NO QUISIERON VOLVER...” (CASO 45)

“...Siempre quisieron retornar, pero[H: CONTRACCION DIALOGICA: REFUTACION/CONTRAEXPECTATIVA] no tendrían lo que lograron en América Latina...” (CASO 45).

De este modo, en la conjunción del tipo de actitud que elige el autor del texto, para construir su argumentación, y la orientación del compromiso que este adopta con los participantes del discurso elaborado, comienza a emerger la mirada geográfica, la

modelización, la cual se expresa en el modelo interpretativo que construye y/o moviliza el o la autora del texto para resolver el problema geográfico presentado.

b) Estrategias para las construcción de pruebas.

De todas las habilidades de pensamiento geográfico consideradas en esta investigación, en términos cualitativos, pareciera ser que, la mayor complejidad se encuentra en la construcción de pruebas por parte del estudiantado.

Si bien, todas las respuestas elaboradas por las y los estudiantes que fueron parte de esta fase de la investigación se apoyan en las fuentes brindadas por la intervención didáctica implementada, la mayoría de los textos no utiliza a la evidencia como prueba.

Así por ejemplo, sólo dos de los 45 estudiantes referenciaron, aun sin citar, la o las fuentes de las cuales habían extraído la información para responder al problema geográfico, inclusive cuando todos y todas utilizaron al menos una fuente en dicho proceso.

En ambos caso, se hace mención explícita a la fuente, aunque sin referenciarla como en el caso 23, o sin citarla explícitamente, como en el caso 32.

Figura N° 69

Casos con incorporación explícita de la evidencia en la resolución de problemas

Caso 23	geográficos
<p>“Cuando [terminó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, muchos [fueron] <u>DESPLAZADOS</u> y los <u>países de Europa</u> [quedaron] <u>devastados</u>. [Hubo] mucha DESTRUCCIÓN y [hubo] PÉRDIDAS ECONÓMICAS, entre otras. Esto [<u>provocó</u>] que las personas [EMIGRARON] a <u>países de Latinoamérica</u>, como Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana, etc. <u>en busca de</u> una nueva forma de vida y [poder encontrar] en otros países, lo que en verdad [querían] para sus vidas. Una de las personas que [DESPLAZARON], [relata] que se [dío] cuenta que en <u>Sudamérica</u> no [existía] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACIÓN.</p> <p>Muchas personas [obtuvieron] un trabajo y [pudieron crear] una familia, y esa [fue] una de <u>las principales razones más fuertes, por las que</u> no [volvieron] a <u>sus países de origen</u>”.</p>	
Caso 32	
<p>“Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver] [fue] <u>porque</u> no <u>se</u> [sentían] <u>seguros</u> ni <u>acogidos</u> en su país dada la REACCION al <u>comienzo</u> de la guerra, [<u>dejándolos</u>] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y <u>además</u> EXILIADOS. <u>Luego dada</u> la PERSECUSIÓN que <u>se</u> [<u>produjo</u>] de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no <u>se</u> [sentían seguros] en ningún lugar, pero el país que los [recibió] <u>les</u> [volvió a dar] un país en que [confiar], trabajo, un techo, oportunidades. Como se [puede ver] en las FUENTES el FLUJO DE PERSONAS antes de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [fue] altísimo”.</p>	

Fuente: Portafolio del estudiante

En términos discursivos, esto se manifiesta en una generalizada orientación monoglósica de los textos que elaboran las y los estudiantes, así como también en una escasez de cláusulas proyectadas, tanto de locución, como de ideación.

Tal como se puede observar en la figura N° 69 y 70, el caso 23, el autor/a del texto utiliza una cláusula proyectada de tipo verbal para incorporar la evidencia, como un modo de dar respaldo al argumento elaborado, para luego imbrincarlo con una cláusula de tipo ideacional.

Figura N° 70
Cláusulas proyectadas caso 23

Expresión textual	Cláusula proyectada
“Una de las personas que [DESPLAZARON], [relata][PROCESO VERBAL]...”	verbal
“... que se [dio] cuenta [PROCESO MENTAL] que en <u>Sudamérica</u> no [existía] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACIÓN ...”	ideacional

Fuente: Portafolio del estudiante

Mientras que en el caso 32, con la misma intencionalidad de respaldar el argumento, se hace uso de una cláusula proyectada de tipo ideacional directamente.

Figura N° 71
Cláusulas proyectadas caso 32

Expresión textual	Cláusula proyectada
“..Como se [puede ver][PROCESO MATERIAL] en las FUENTES el FLUJO DE PERSONAS antes de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [fue] altísimo”.	Ideacional

Fuente: Portafolio del estudiante

Todas las respuestas elaboradas provienen, en mayor o menor medida, del trabajo que realizaron los estudiantes con las fuentes del portafolio, siendo la incorporación de datos no disponibles en las fuentes, una estrategia poco frecuente, visualizada sólo en un caso (13).

Figura N° 72
Tipo de respuesta con información no disponible en las fuentes

<p>Caso 13</p> <p>“La 2 GUERRA MUNDIAL [dejó] familias sin hogar, muchas muertes y territorios <i>inutilizados</i>, INFORMACIÓN NO DISPOBLE EN LA FUENTE[en esta [participaban] la Triple Alianza (Alemania, Italia, y Austria-Hungria) v/s la Triple Entente (Francia, Rusia, e Inglaterra)] [empezando] la MIGRACIÓN [encontrando] mejores OPORTUNIDADES DE TRABAJO <i>estable</i>, cuando Europa se [estabilizo] [empezó] la RECONSTRUCCIÓN, pero la gente ya no [quería volver] porque [tenían] una mejor vida”.</p>

Fuente: Portafolio del estudiante

A diferencia de lo esperado, antes de realizar la intervención didáctica, el parafraseo o la copia literal de los elementos provenientes de la fuente, tampoco es una estrategia usada en exceso por el estudiantado, siendo visible en pocos casos, como el caso 11 y el 38, donde en ambos casos, se parafrasea elementos provenientes de la fuente N° 10.

Figura N° 73
Tipo de respuesta con estrategia de parafraseo (Caso 11)

SELECCION DE LA EVIDENCIA			CALIDAD DE LA INTEGRACION			
ELEMENTOS	FUENTE (CÓDIGO Y EXTRACTO)	RESPUESTA (NOMBRE DEL ESTUDIANTE Y EXTRACTO O EXTRACTO)	DATOS NO PRESENTES EN LA EVIDENCIA	INCORPORACION ESTRATEGICA	REF SIN JUICIO	REF CON JUICIO
Elementos aislados	[F10]“...el paisaje de la guerra no hacía atractivo el retorno”	Porque después de la guerra los países de sus tierras no hacían atractivo su regreso		X PARAFRASEO		
	[F10]”...Quienes no lograron escapar de Europa, también se movilizaron hacia occidente, escapando de los nazis y más tarde, de la avanzada del Ejército Rojo”	y por el PODER MILITAR que estaba ejerciendo la URSS				X
	[F10]“...desarrollaron trayectorias transnacionales y, en muchos casos, transcontinentales, dirigiéndose hacia el oeste, especialmente hacia Estados Unidos y, países de América Latina, como Argentina, Brasil, Chile y República Dominicana... ...Los inmigrantes desarrollaron lazos de afecto con el entorno...Las sociedades locales manifestaron un buen recibimiento, lo que potenció el arraigo y la formulación de una nueva identidad...La mayor parte de los inmigrantes europeos encontraron trabajo o desarrollaron actividades económicas de manera independiente, muchos de casaron y formaron familias, muchos encontraron en América Latina, una nueva forma de habitar”	y desarrollaron lazos con su entorno y encontraron en América Latina una nueva manera de HABITAR		X PARAFRASEO		
Ideas nucleares						
tecnicidad (Uso de conceptos técnicos;		PODER MILITAR ENTORNO HABITAR				

ejempl o: migraci ón, industri alizació n, inmigra ntes, etc)						
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Portafolio del estudiante

Cómo se ha dicho con anterioridad, en general, en el contexto investigado, no se observó una estrategia de reformulación reproductiva generalizada, presentándose esta, más bien en casos aislados (Casos: 6, 8, 9, 11, 18, 30, 31, 39, 46, 48), donde el parafraseo fue observable solo en unos pocos casos (por ejemplo, en el caso 11).

En general, el estudiantado optó por una estrategia de reformulación de las fuentes con alteración de su sentido semántico, incurriendo mayoritariamente, en una simplificación excesiva de la fuente, y su integración a través de elementos aislados o la descontextualización de los hechos, y procesos geográficos y sociales, que en ella se presentaban (por ejemplo, en los casos: 4, 5, 7, 10, 12, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 29, 41, 43, 44, 47).

Así también, fue posible determinar un número importante de estudiantes, que aún con ciertos niveles de simplificación de las ideas nucleares y planteamientos centrales de la fuente, mantuvieron su sentido semántico y disciplinar (por ejemplo, los casos 3, 34 y 45).

Con lo anterior, la habilidad de análisis territorial pareciera estar en el corazón del aprendizaje de la geografía, progresando desde un nivel que parte con la incorporación estratégica de la información, para avanzar hacia la incorporación de evidencia sin juicio y con alteración del sentido semántico de la fuente, para el nivel de más calidad aproximarse a la reformulación de la evidencia con juicio y mantención del sentido nuclear de esta, tal como se describe en la figura N° 74.

Figura N° 74

Síntesis de las características de los niveles de desempeño en la habilidad de análisis territorial

Nivel	Estrategia	Descripción
Elemental	Recopilación	Uso de la evidencia como elemento aislado, pudiendo aparecer el parafraseo.
Aditivo	Traducción	Uso de la evidencia como reformulación sin juicio, adquiriendo solidaridad con los participantes del discurso, a través de argumentos basados en la apreciación y el afecto.
Constructivo	Interpretación	Uso de la evidencia como reformulación con juicio, construyendo interpretación a la luz de argumentos geoespaciales basados en una actitud de juicio, aun cuando la referencia puede no aparecer explícitamente en el texto.

Fuente: Elaboración propia

6.3 Las estrategias de localización, comprensión y valoración del espacio geográfico como evidencia del aprendizaje de la geografía en aulas interculturales.

Ala luz de los análisis lingüísticos realizados, pareciera existir cierta coincidencia entre la calidad del análisis territorial y los mecanismos a través de los cuales se despliegan otras habilidades del pensamiento geográfico como la orientación espacial y la localización geográfica y, mucho más visiblemente, la comprensión y la valoración del espacio geográfico. Así, cuando las y los estudiantes en aulas interculturales movilizan la habilidad de análisis territorial, mejoran su desempeño en otras habilidades del pensamiento geográfico, a las cuales se pueden aproximar con distintas estrategias.

a) Estrategias de localización geográfica.

En el caso de la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, pareciera haber coincidencia entre la progresión planeada como hipótesis y las estrategias movilizadas por las y los estudiantes en este sentido. De este modo, un grupo importante de estudiantes, sólo fue capaz de ubicar un punto en el espacio geográfico en estudio, mientras que un grupo menor logró trazar una trayectoria de desplazamiento y, un grupo muy reducido, logró trazar múltiples trayectorias de desplazamiento como parte de la resolución del problema geográfico planteado.

Así hubo estudiantes que desarrollaron una estrategia sin espacialidad en escala geográfica, vale decir, no utilizaron ninguna georeferencia para responder el problema planteado (por ejemplo, el caso 6), o bien, sólo ubican un punto en el espacio geográfico, ya sea este el punto de origen, señalándolo como: **su país, los países en guerra, un país** (ver figura N° 75) o el punto de destino de la trayectoria, expresado en: **los lugares a los cuales se fueron, en los países que se quedaron**, por ejemplo.

Figura N° 75 Ejemplos de respuestas de nivel elemental en la habilidad de orientación espacial y localización geográfica	
Caso 1	“no querían volver porque sentían miedo a volver a pasar lo mismo. Su país [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] estaba totalmente destrozado y estaban en la miseria”.
Caso 2	“No querían volver, ya que murió Mucha gente, las ciudades ya no eran las mismas el paisaje cambio totalmente <u>después de esta guerra</u> . Escapando de los nazis. No sabían si quedaban o no. Tenían miedo de que esto no acabara y siguiera muriendo gente. Se concentraron en campos de concentración, mucha destrucción en los países [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN]. No querían volver porque sentían miedo a que vuelva el totalitarismo. Además de que en los países en guerra [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] quedaron en la miseria absoluta”

Caso 15

“Una de las consecuencias de ambas guerras mundiales fueron la migración, consecuencias territoriales y pérdidas humanas.

Personas que migraron de **un país** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] no quisieron volver ya que **sus países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] quedaron devastados por los bombardeos”.

Caso 22

“Por temor a lo ocurrido. La gente ya no quería volver a vivir lo mismo, por ende decidieron quedarse y hacer una nueva vida en **los lugares a los cuales se fueron** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE LLEGADA] dejando atrás la destrucción de la guerra, la insatisfacción con los gobiernos y el miedo a nuevas guerras”.

Caso 46

“Por la destrucción territorial, la falla económica, por la escasez de comida, miedo, y **en los países que se quedaron** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE LLEGADA] estaban más cómodos”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Tal como se puede observar en los ejemplos antes expuestos, ya sea que tomen el punto de partida o el punto de llegada de la trayectoria, ese se manifiesta en la forma de una referencia exofórica, la cual adopta una expresión indexicalizada (**su país, los países en guerra, los lugares a los cuales se fueron, en los países que se quedaron**, etc.)

Sin embargo, un grupo de estudiantes sí logra visualizar el movimiento migratorio, a través de la definición de una trayectoria, no obstante, la selección de los puntos de origen y destino de esta, no siempre resultan adecuados, ya que en uno u otro caso, utilizan una expresión indexical que se comporta como una expresión exofórica, delineando la trayectoria, tanto en escala transnacional o transcontinental, pero sin llegar a definir correctamente, con el adecuado uso de la georeferencia, por lo que la localización se vuelve imprecisa.

En la figura N° 76, por ejemplo en el caso 5, el/la estudiante logra ubicar el punto de llegada de la trayectoria, con un recorte espacial de escala nacional (**Río de Janeiro**). Sin embargo, no logra ubicar el punto de origen de la trayectoria, la que se manifiesta través de una georeferencia exofórica indexical (**sus territorios**), tal como sucede en los casos 11, 17 y 38.

Figura N° 76**Ejemplos de respuestas con trazado de trayectorias****Caso 5**

“En 1920 quedaron en muy mal estado **sus territorios** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] y fueron afectados por los europeos y el ejército rojo, sus orígenes tenían falta de preocupación para derivar y refugiarse, se fueron a **Río de Janeiro** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] porque estaban en buenas condiciones y se relacionan con otros países y culturas”.

Caso 11

“Porque después de la guerra los países de sus tierras [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] no hacían atractivo su regreso y desarrollaron lazos con su entorno [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] y encontraron en América Latina [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] una nueva manera de habitar y por el poder militar que estaba ejerciendo la URSS”.

Caso 17

“Porque ellos se ven obligados debido al desastre que quedaría después que finalizara y por miedo a morir tuvieron que huir de sus países [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] y encontraron una vida en países de América Latina [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA], formando hogares y viviendo en países sin conflictos desastrosos”[GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN]

Caso 27

“Porque Europa [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE ORIGEN] estaba devastada al terminar la guerra y la gente tenía miedo al volver, y en los países a los que había llegado [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] se les recibió bien y construyeron una mejor economía para su familia”.

Caso 38

“Mediante la Segunda Guerra Mundial. Hubo mucha migración, gente que estuvieron obligadas a salir de sus países [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN] y mediante el tiempo que duro la guerra las personas que migraron encontraron que en América Latina [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] era un gran lugar [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA] donde habitar, formaron sus familias, obtuvieron trabajo y algunas mejor vida que la que tenían en su propio país [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE ORIGEN] al finalizar la guerra tenían la opción de volver a sus países [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE ORIGEN] y la rechazaron porque ya tenían una vida buena y un lugar donde vivir” [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA]

Fuente: Portafolio del estudiante

Por el contrario, en el caso 27, el/la estudiante logra ubicar al punto de origen, aunque en una escala bastante gruesa (**Europa**), pero georeferencia exofóricamente al punto de destino (**un lugar donde vivir**)

Consiguientemente, en un nivel más avanzado del desarrollo de la habilidad, se avanza hacia el trazado adecuado de la trayectoria, a través de la definición y ubicación, aun en escala pequeña, tanto del punto de origen como del punto de destino, lo que se manifiesta en el uso de expresiones lexicales que funcionan como georeferencias endofórica o del campo de dominio, tal como se puede observar en la figura N° 77.

Figura N° 77

Ejemplos de respuestas con trazado de trayectorias múltiples

Caso 3

“**Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] en 1945. Se vio muy afectada y estaba ocupada por el ejército rojo.

Los europeos deciden abandonar sus territorios, mediante la 2ª guerra Mundial ya que, los **territorios afectados** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL], habían muchas destrucciones, y se encontraban en malas condiciones.

Migran a **América Latina** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN], específicamente a **Argentina, Brasil y Chile**, [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE LLEGADA] donde adoptan una nueva forma de vida, acostumbrándose a su cultura.

Una vez finalizada la guerra, no deciden volver a **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN], porque ya se sentían estables habían encontrado su hogar y la estabilidad en **esos países**” [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN].

Caso 9

“**Europa** [[GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] en el año 1939 abandona el territorio, emigrando hacia **América Latina**, [[GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] específicamente, **Argentina, Brasil, Chile**; GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PUNTO DE LLEGADA] aumentando su población y adoptando nuevas formas de vida. **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] está afectada & ocupada por el Ejército Rojo, & en 1943, surge la UNRRA teniendo falta de preparación. En 1948 se reconstruye **Salzburgo**, [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA LOCAL/PTO DE ORIGEN] algunos vuelven al territorio & otros habitan **América Latina**” [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN].

Caso 18

“En **Europa** [[GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] durante la guerra surgió la inmigración masiva en **Alemania, Italia, la urss, polonia y Japón**, [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] estas personas en su mayoría se fueron a **América Latina** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] donde los inmigrantes encontraron paz, trabajo, estabilidad económica, además formaron familia, por eso en ellos nace un nuevo sentimiento de patria”.

Caso 23

“Cuando termino la segunda guerra mundial muchos fueron desplazados y los países de **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] quedaron devastados, hubo mucha destrucción y hubieron pérdidas económicas entre otras. Esto provoco que las personas emigraron a **países de Latinoamérica** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE DESTINO], como **Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana**, etc. [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE LLEGADA] En busca de una nueva forma de vida y poder encontrar en otros países [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] lo que en verdad querían para sus vidas, una de las personas que se desplazaron relata que se dio cuenta que en **Sudamérica** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] no existía ni el racismo ni la discriminación.

Muchas personas obtuvieron un trabajo y pudieron crear una familia y esa fue una de las razones mas fuertes

por las que no volvieron a sus **países de origen** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN]”

Caso 25

“Las personas no quisieron volver porque se sintieron acogidos.

Las personas no querían volver a **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] primero que nada por la economía, ya que en **América del Sur** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] recién estaba comenzando la industrialización, había muchas oportunidades de trabajo.

Las personas también se sintieron tan acogidas en **América** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] porque son **países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL//PTO DE LLEGADA] muy tranquilos en esos años.

Otra razón por la que no quería volver era porque **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] estaba ya muy devastada, destruida económicamente y el ambiente estaba todavía muy tenso”

Caso 30

“Las personas de **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] se vieron obligadas a irse porque ellos querían vivir tranquilos, sin guerra, por eso se fueron de Europa [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN]. Para salvar sus vidas. Después de un tiempo se creo la UNRA, esta sociedad ayudo a que las personas volvieran a **Europa**[GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] , pero en un lugar con mas tranquilidad y sobre todo para que su vida no este en peligro.

La mayoría migro hacia **América Latina**, [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] como **Argentina, Brasil y Chile** [GEOREFERENCIA/EXPRESION LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA], en donde llegaron más inmigrantes”.

Caso 36

“Porque debido a la guerra muchos de los **países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICALCAL/PTO DE ORIGEN] de donde provenían los desplazados, estaban devastados y también debido a que muchos de ellos habían formado familia, encontraron trabajo o abrieron pequeñas empresas que a la larga se convirtieron en grandes empresas las cuales no convenía dejarlas por volver a “casa”, también porque en los **países de Latinoamérica** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE LLEGADA]. no existía la misma ideología de **Europa** [GEOREFERENCIA//REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN] que una raza fuera la perfecta”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Un caso interesante, dentro de este grupo de respuestas, lo constituye el caso 34, donde el/la estudiante, no sólo traza adecuadamente una trayectoria, sino que define varias trayectorias simultáneamente, las cuales corren con diferencias temporales sustantivas en el campo, pero que en interacción, constituyen un mismo flujo y, de relevancia, para el problema geográfico que se intenta resolver.

De este modo, tal como se puede ver en la figura N° 78, se establecen tres trayectorias migratorias distintas: La trayectoria 1, al interior de Europa y, específicamente hacia Alemania, como producto del comienzo del régimen Nazi; la segunda trayectoria URSS-Polonia, como producto del comunismo ruso y, la tercera trayectoria, de carácter transcontinental, entre Europa y América, como uno de los grandes efectos de la Segunda Guerra Mundial.

En todos estos casos, el estudiante logra ubicar adecuadamente y, con relativa precisión (según las fuentes otorgadas para la resolución del problema) el punto de origen y el punto de destino de la trayectoria en cuestión, utilizando georeferencias tipo repertorio espacial, que se constituyen como expresiones lexicalizadas dentro del discurso elaborado, con lo que se otorga estructura y perspectiva, no sólo al escrito, sino también al pensamiento en cuestión.

Figura N° 78

Ejemplos de respuestas con trazado de trayectorias múltiples

Caso 34

“En 1945 hubo un gran número de migraciones en **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN]. Alemanes de **Checoslovaquia**, **Hungría**, **Rumania**, **Yugoslavia**, **Austria**, **Polonia**, [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE ORIGEN] vuelven a **Alemania** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE ORIGEN]. Junto con la **URSS** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE ORIGEN], con algunas colonias de esta, se desplazan a **Polonia** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE ORIGEN], ese es el principio de las migraciones en **Europa** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE ORIGEN].

Las personas que habían abandonado **sus países u hogares** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN], en temor a la guerra y/o devastación que trae consigo esta, se encontraban totalmente unos apatriados.

Una gran cantidad de emigrantes europeos llega a **América** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA REGIONAL/PTO DE LLEGADA] arrancando de la guerra, estos se venían a **Brasil**, **Argentina** o **Chile** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE LLEGADA], debido por parte a las políticas migratorias que **estos países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE LLEGADA] tenían. La mayor cantidad de emigrantes que llegó a **América** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA CONTINENTAL/PTO DE LLEGADA] fueron provenientes de **Alemania**, **Polonia** y **Rumania** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/REPERTORIO DE ESCALA NACIONAL/PTO DE ORIGEN], debido a que **estos países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN LEXICAL/PTO DE ORIGEN] fueron unos de los más afectados por la guerra.

Luego de la guerra se crea una organización llamada UNRRA que velara por el repatriamiento de las personas que habían sido desplazadas, pero esta organización tuvo un problema que la gente no quería volver a **sus países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE ORIGEN].

La gente no quería volver debido a que no quería ser nuevamente parte de una guerra y por el acogimiento y los vínculos afectuosos que crearon con sus **nuevos países** [GEOREFERENCIA/EXPRESIÓN INDEXICAL/PTO DE LLEGADA].

Fuente: Portafolio del estudiante

De este modo, de acuerdo a los resultados expuesto en detalle con anterioridad, podemos reconocer tres estrategias de orientación espacial y localización geográfica por parte del estudiantado con un gradiente de dificultad que va desde los más sencillo, Ubicación puntual indexical, Trazado indexical de trayectorias, hasta lo más complejo: trazado lexical de trayectorias.

Figura N° 79
Estrategias de orientación espacial y localización geográfica en la resolución de problemas geoespaciales de estudiantes de aulas interculturales

Nivel de desempeño	Estrategia	Descripción
Elemental	Ubicación puntual indexical	Localiza puntos en el espacio geográfico a través del uso de referencias indexicales
Aditivo	Trazado indexical de trayectorias	Traza trayectorias en el espacio geográfico a través del uso de referencias indexicales
Constructivo	Trazado lexical de trayectorias	Traza trayectorias en el espacio geográfico a través del uso de referencias lexicales

Elaboración propia

No obstante, también se ha podido constatar que esta habilidad resulta típico para las y los estudiantes de aula interculturales, quienes con frecuencia realizan un uso excesivo de las categorías de posición relativa que se utilizan de forma coloquial, en concordancia con los estudios de Lash (2004), Poraní (2000) y Rangel y García (2000).

b) Estrategias de comprensión del espacio geográfico.

A partir de los resultados y análisis efectuados en este estudio, podemos decir que la habilidad de comprensión del espacio geográfico, como significación de las interacciones que le dan origen, es una de las habilidades más complejas de este tipo de pensamiento, constituyéndose como una de las habilidades más dificultosas para el estudiantado del contexto investigado.

Comprender el espacio geográfico, implica en primer lugar, entender que el ser humano se relaciona con su entorno, material y simbólico, a la vez, que esa relación, depende del tiempo y del lugar en el que ocurre. Del mismo modo, esta habilidad requiere la visualización de la multidimensionalidad de la interacción como elemento insustituible de ella, así como su impacto en los fenómenos sociales.

A partir de los resultados de la presente investigación, donde se ha trabajado con un número reducido de participantes, debido a la orientación especialmente cualitativa de la misma, se ha podido distinguir tres grandes estrategias o mecanismos de comprensión del espacio geográfico por parte del estudiantado.

En un nivel elemental, se reconoce lo que hemos denominado, una **estrategia sustractiva del espacio geográfico**, ya que las y los estudiantes tienden a no considerar, alguna dimensión indispensable de la configuración geoespacial, como la incidencia de las

relaciones ser humano-entorno en los procesos sociales, o bien, la dimensión temporal y de permanente cambio de estas relaciones o su carácter multidimensional.

Así también, reconocemos otro nivel comprensivo, al que hemos denominado **estrategia aditiva o de yuxtaposición discursiva**, a través de la cual las y los estudiantes optan por una perspectiva acumulativa de causas, sin asignar (ni construir discursivamente) la Jerarquización que corresponde a las mismas, según su participación como condiciones, motivaciones o hechos histórico sociales. En estas causas, pueden aparecer causas geoespaciales, incluso asignándoseles ergatividad, pero estas comparten su estatuto con otras causas de distinta naturaleza.

Por último, se ha podido configurar un nivel más avanzado en la comprensión del espacio geográfico, en el que a través de una **estrategia de integración factorial**, se logra establecer las relaciones que existen entre las diversas dimensiones del espacio geográfico, incluyendo su temporalidad, y asignado a través del espacio, ergatividad clausular, la que permite diferenciar condiciones y causas, según su estatus en el problema geográfico a resolver.

i. El nivel elemental de la comprensión del espacio geográfico: Estrategia sustractiva

A pesar de que la habilidad de comprensión del espacio geográfico está presente en todos los niveles de la escolaridad obligatoria en Chile, siendo la que presenta una mayor presencia y cobertura curricular. Luego de la etapa de co-construcción de pensamiento geográfico, en esta investigación, hubo un número importante de estudiantes que no fueron capaces de visualizar esta interacción o su característica cambiante en el tiempo. Así, un grupo de estudiantes (20 estudiantes, correspondientes al 42%), no logró ver la dimensión geoespacial del problema geográfico que debían resolver, es decir, no hay agentividad en los procesos descritos, como por ejemplo en los casos 5, 14 y 40 (ver figura 80), donde solo se describe el contexto histórico del problema, pero no se visualizan relaciones de causalidad en el texto.

Es importante precisar, que las y los estudiantes que no logran ver la dimensión geoespacial de los problemas sociales, son aquellos que se muestran incapaces de construir causalidad, configurando la ergatividad de la cláusula, a través de recursos como el uso de verbos en tiempo pasado (quedaron, fueron, estaban, encontraron, llegaron) y de la voz pasiva (**se** relacionan). Estos estudiantes, pueden llegar a utilizar referencias espaciales lexicalizadas (**Río de Janeiro**), ya que pueden llegar a integrar información geoespacial, pero esta información no es utilizada para evidenciar la interacción entre el ser humano y el entorno, sino que se utiliza como la escenografía de un proceso sociohistórico débilmente descrito, a través de expresiones que dan cuenta de la apreciación y calificación del autor del texto/a (*muy mal estado, fueron afectados, falta de preocupación, buenas condiciones, involuntariamente, lugares de paz, parecidos*, etc), demostrando con ello, más que la comprensión del espacio geográfico, una especie de solidaridad con el accionar de los participantes del discurso.

Figura N° 80
Estrategia sustractiva en la habilidad de comprensión del espacio geográfico:
Escenificación

Caso 5

“En 1920 [quedaron] en *muy mal estado* sus **territorios** y [fueron] *afectados* por los **euuropeos** y el ejercito rojo *sus orígenes* [tenían] *falta de preocupación* para [derivar] y [refugiar] se [fueron] a **Rio de Janeiro**, porque [estaban] en *buenas condiciones* y se [relacionan] con otros **países** y culturas.

Caso 14

“**Europa** después de la 1 GM [hubo] una minoría de personas que *ya no* [tenían] **hogares**, *porque sus tierras* [estaban] *devastadas* por la guerra.

En 1945 los GRUPOS NACIONALES [MIGRARON] en **Europa Central** y decenas de personas [fueron] *desarraigadas*, sobre todo en la **Unión Soviética**. En los **países** que [EMIGRARON] como **Chile, Argentina y Brasil**.

Una vez finalizada la 2GM Europa se [volcaron] a sus tareas de RECONSTRUCCIÓN de sus hogares”.

Caso 40

“En el periodo de la segunda guerra mundial [hubieron] muchas personas desplazadas *involuntariamente* sin [tener] **un lugar donde [volver] a [vivir]**. También [estaban] otras personas que [huían] de la guerra a **lugares de paz**. Después de la guerra mucha gente [fue] desplazada, otros [eran] refugiados, [quedó] mucha gente apátrida y también [hubieron] deportados (gente que [migro] involuntariamente para ser esclavos) [Hubieron] **países latinoamericanos** que [recibieron] a grandes cantidades de personas inmigrantes. En estos **países** la mayor parte de inmigrantes **euuropeos** [encontraron] trabajos o [desarrollaron] actividades económicas *independientes*, muchos otros se [casaron] y [tuvieron] familias, otros [llegaron] a **lugares parecidos** a sus *antiguos* hogares, o solo **lugares de estado de paz**, dentro de todo esto, la mayoría de ellos [encontraron] una *nueva* y puede que *mejor* vida que la *pasada* la cual [fue] *arrebataada* por la guerra”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Del mismo modo, otro grupo de estudiantes, (por ejemplo en los casos 1, 2, 6, 9, 10, 30, 31, 39, y 48) tienen dificultades con la temporalidad del espacio geográfico, vale decir, no logran visualizar el cambio que el tiempo produce, en las características y contenidos de la interacción del ser humano y su entorno, por lo que tienden a la cristalización de este, elaborando una respuesta que se sustenta en un grupo de interacciones (ser humano-entorno) que han cambiado sustantivamente y que por lo tanto, han perdido su poder explicativo en el fenómeno geográfico analizado. Esta cristalización, se manifiesta especialmente en el nivel léxico gramatical, en la referencia a procesos existenciales, que se expresan como verbos en infinitivo (emigrar, reiniciar, vivir, estar, comenzar, empezar) o en tiempo pasado.

Con ello, estos estudiantes se encuentran varados en un espacio geográfico del pasado, en el caso de la consigna, el espacio geográfico, que antes y durante la Segunda Guerra Mundial, propició la migración en distintos lugares del mundo, pero especialmente desde Europa, respondiendo el problema, desde la interacción de los migrantes con su lugar de origen, sin considerar las interacciones con el lugar al cual llegaron y en el que decidieron permanecer.

Al igual como lo hacen las y los estudiantes que se hallan varados en el espacio geográfico como escenografía, los estudiantes que se encuentran varados en un espacio geográfico del pasado, representan a este, a través de cualidades paisajísticas (*destrozado, horrible, tranquilos, sin peligro, destruido*, por ejemplo). Así mismo, se anclan en el tiempo pasado, a través de marcas temporales (subrayadas) que se pueden expresar en el uso de referencias temporales exofóricas (después de un tiempo, durante la guerra), así como también, en el uso de otros recursos lexico-gramaticales, como el uso de verbos temporales (comenzaron, reiniciar, se volcaron) o adverbios de tiempo (nuevamente).

Figura N° 81
Ejemplos de estrategia sustractiva en la habilidad de comprensión del espacio geográfico

Caso 1
 “no [querían volver] porque [sentían] miedo a [volver a pasar] lo mismo. Su **país** [estaba] totalmente destrozado y [estaban] en la miseria.

Caso 2
 “No [querían volver], ya que [murió] mucha gente, las **ciudades ya** no [eran] las mismas, el **paisaje [cambio]** totalmente después de esta guerra. [Escapando] de los NAZIS.
 No [sabían] si se [quedaban] o no. [Tenían] miedo de que esto no [acabara] y [siguiera muriendo] gente. Se [concentraron] en CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, mucha DESTRUCCIÓN en los **países**.
 No querían [volver] porque [sentían] miedo a que [vuelva] el TOTALITARISMO. Además, de que en los **países en guerra** [quedaron] en la miseria absoluta”.

Caso 6
 “No [querían volver] porque [estaba] todo destruido. MISERIA, POBREZA y [tenían] miedo a que [pasara] lo mismo”.

Caso 9
 “La gente [comenzó] a [emigrar] por la falta de elementos prioritarios para [vivir] en **Alemania**, ya que sus **hábitats** [quedaron] inhabitables y [fueron] a **otro país** a [reiniciar] sus vidas, ya que no [podían vivir] por escases de **hábitat** y alimentos, no [podían cultivar] porque **las tierras** [quedaron] destruidas”.

Caso 22
 “Por temor a lo [ocurrido]. La gente ya no [quería volver a vivir] lo mismo, por ende [decidieron QUEDARSE] y [hacer] una nueva vida en los lugares a los cuales se [fueron], [dejando] atrás la DESTRUCCIÓN de la guerra, la INSATISFACCIÓN con los GOBIERNOS y el miedo a nuevas guerras”.

Caso 30
 “Las personas de **Europa** se [vieron] obligadas a [irse] porque ellos [querían vivir] tranquilos, sin guerra, por eso se [fueron] de Europa. Para [salvar] sus vidas. Después de un tiempo se [creo] la UNRA, esta sociedad [ayudo] a que las personas [volvieron] a **Europa**, pero en **un lugar con mas tranquilidad** y sobre todo para que su vida no [este] en peligro.
 La mayoría [migro] hacia **América Latina**, como **Argentina, Brasil y Chile**, en donde [llegaron] más inmigrantes”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Adicionalmente, también se categorizó a estudiantes que, aun cuando no presentaron dificultades en el manejo de las dimensiones geoespacial o temporal de la interacción,

figurizaron al espacio geográfico, a través del uso de una entidad geográfica (**América, Europa, Alemania**) otorgándole una ergatividad excesiva, que incidió sustantivamente en la disminución de su aceptabilidad geográfica, tal como se puede observar en los casos 7 y 8.

En ambos casos, una entidad espacial, expresada como referencia lexicalizada (**Europa**), pasa de ser un participante inanimado, a adquirir las características propias de un participante animado (agentividad, movilidad), a través de la configuración de procesos (entre corchetes) relacionales de identificación, como “fueron” o “está”. O bien, a través del uso de verbos que denotan espacialidad, tales como: “migran”, “adoptan”, “abandona”, los que unidos a un participante inanimado colectivo, expresado generalmente como una georeferencia, materializan a la categoría de análisis espacial utilizada (**territorios, países, Europa**), generando con ello, ergatividad geoespacial. De este modo, se elaboran cláusulas que dan cuenta de expresiones carentes de plausibilidad geográfica, como en el caso 7, donde se plantea que “Europa abandona su territorio”, o, que los países migran; o como en el caso 8, donde se dice que “Europa, en el año 1939, abandona el territorio, emigrando hacia América Latina”.

Figura N° 82 Respuestas carentes de aceptabilidad geográfica	
Caso 7 “ Europa en 1945 [esta] muy <i>afectada & ocupada</i> por el ejercito rojo de la UNRRA, [abandona] su territorio mediante la segunda guerra mundial, ya que los territorios [fueron] <i>afectados y destruidos</i> . Los países que [migran] & [fueron] <i>destruidos</i> [fueron]: Chile, Brasil y Argentina donde [adoptan] una nueva forma de vida. En 1945 [finaliza] la II G. Mundial & los europeos [sentirán] más <i>estabilidad</i> ”.	
Caso 8 “ Europa en el año 1939 abandona el territorio , emigrando hacia América Latina , específicamente, Argentina, Brasil, Chile ; aumentando su población y adoptando nuevas formas de vida. Europa está <i>afectada & ocupada</i> por el Ejército Rojo, & en 1943 surge la UNRRA teniendo <i>falta de preparación</i> . En 1948 se reconstruye Salzburgo , algunos vuelven al territorio & otros habitan América Latina ”.	

Fuente: Portafolio del estudiante

Así también, en este nivel, podemos caracterizar a un grupo de estudiantes que, aun siendo capaces de entender que, la relación que los seres humanos desarrollan con el entorno tiene impacto en sus decisiones y en los procesos sociales (por lo que le otorgan causalidad); otorgándole una dimensión espacial a estos,;no son capaces de visualizar la multidimensionalidad de esta interacción y su perspectiva histórica, vale decir, desarrollan una perspectiva unicausal del proceso geográfico en estudio.

A partir de la intervención didáctica realizada, 6 de los 45 estudiantes que participaron en ella (casos 13, 15, 16, 18, 19 y 20), resolvieron el problema geoespacial planteado en la consigna, a través de una estrategia a la que hemos denominado, de simplificación. Por cuanto significan a las interacciones que configuran al espacio geográfico, desde una perspectiva unidimensional. Esta perspectiva, implica que aun cuando las y los estudiantes

pueden desplegar varias dimensiones en su escrito, sólo una de ellas adquiere causalidad, pudiendo ser esta de carácter geoespacial, como de naturaleza material.

Figura N° 83 Ejemplos de respuestas con estrategia de simplificación.

Caso 13

“La 2ª GUERRA MUNDIAL [dejó] familias sin hogar, muchas muertes y **territorios *inutilizados***, en esta [participaban] la Triple Alianza (Alemania, Italia, y Austria-Hungria) v/s la Triple Entente (Francia, Rusia, e Inglaterra) [**empezando**] la MIGRACIÓN [**encontrando**] mejores OPORTUNIDADES DE TRABAJO *estable*, cuando **Europa** se [estabilizó] [empezó] la RECONSTRUCCIÓN, **pero** la gente **ya** no [quería volver] **porque** [tenían] una mejor vida”.

Caso 15

“Una de las consecuencias de **ambas GUERRAS MUNDIALES** [fueron] la MIGRACIÓN, consecuencias **territoriales** y perdidas humanas.
Personas que [migraron] de un **país**, no quisieron [volver] **ya que** sus **países** [quedaron] *devastados* por los bombardeos”.

Caso 16

“**Porque** su **país** [queda] en absoluta MISERIA y DESOLACIÓN, [**generando**] un importante MOVIMIENTO DE POBLACIÓN en **Europa**, en los cuales sus PRINCIPALES DESTINOS [fueron] los **países Latinoamericanos**, **ya que** estos se [encontraban] muy *lejanos* de los **países en conflicto**”.

Caso 18

“En **Europa** durante la guerra [surgió] la INMIGRACIÓN masiva en **Alemania, Italia, la URSS, Polonia y Japón**, estas personas en su mayoría se [fueron] a **América Latina**, donde los INMIGRANTES [encontraron] paz, trabajo, ESTABILIDAD ECONÓMICA, además [formaron] familias, **por eso** en ellos [nace] un **nuevo** sentimiento de **patria**”.

Caso 19

“**Porque** las personas que [**MIGRARON**] a otros **lugares (Chile, Argentina y Brasil)** [fue] **por** el miedo, la inseguridad y la inestabilidad, y en los otros **países** [encontraron] la tranquilidad que sus **países** no **les** [brindaban] y **obviamente** [prefirieron] la seguridad”.

Caso 20

“Todo [**debido**] a la **II GUERRA MUNDIAL**, los DESPOBLAMIENTOS, [**fueron**] **producto** de la REPRESIÓN y autoridad que [ocasionó] **Alemania** a todos los pueblos que [estaban] *regidos* por este. También **por** los malos tratos, MATANZAS, DESTROZOS, RECURSOS NATURALES *desaparecidos*, **TERRITORIOS** TOMADOS, prácticamente a algunos los [EXILIABAN] de su propio **país**. **Ya** las personas no [querían volver] a sus **hogares** **porque** donde se [encontraban] *viviendo* [eran] mejor *acogidos* y *tratados*”

Fuente: Portafolio del estudiante

Así por ejemplo, en el caso 13, aun cuando el/la estudiante opta por una estrategia narrativa para responder a la consigna de la intervención, el problema planteado sólo es resuelto en la movilización de una motivación, que se manifiesta en la relación que construyen los emigrantes con el lugar de arribo, el que es materializado en términos de condiciones sociológicas:

“la gente **ya** (no) [quería volver] **porque** [tenían] una *mejor vida*”.

Así, en la cláusula anteriormente explicitada, el/la estudiante utiliza un marcador discursivo causal, (**porque**) construyendo explícitamente la ergatividad de la cláusula, la que es consolidada en la relación del poseedor de un atributo (la gente) y dicho atributo (*una mejor vida*) a través de un proceso típicamente relacional ([tenían]), situación que se repite en el caso 20, donde se plantea que:

“Ya las personas (no) [querían volver] a sus hogares **porque** donde (se) [encontraban viviendo] [eran] *mejor acogidos y tratados*”.

Esta unicausalidad, también se puede observar en el caso 15:

“Personas que **migraron** de un país (no) [quisieron volver] ya que sus países [quedaron] *devastados* por los bombardeos”.

Tal como se puede observar en los casos 15 y 16, las condiciones en las que se construye la causalidad, también pueden ser de carácter geoespacial. No obstante, las condicionantes geoespaciales, lingüísticamente suelen ser elaboradas de un modo distinto a las condiciones sociales, ya que la estrategia más frecuentemente utilizada para esto, es la conjunción entre un proceso material ([quedaron, se encontraban]), una georeferencia que se comporta como un participante inanimado (**sus países, países en conflicto**) y que, incluso puede adquirir la forma de un afectado y, un rango (*devastados, muy lejanos*).

Con ello, resulta interesante destacar, que en este nivel, las motivaciones aparecen únicamente, cuando las y los estudiantes optan por la referencia a participantes animados, generalmente de carácter individual (ellos, las personas que **migraron**) que experimentan procesos mentales ([prefieren] o existenciales ([nace]), otorgándole causalidad a los estados mentales y emocionales de los personajes, (“[nace] un nuevo sentimiento de patria”; “obviamente [prefirieron] la seguridad”).

En este nivel comprensivo, el espacio geográfico o la dimensión geoespacial del fenómeno estudiado, se mantiene en su forma escenográfica, lo que lingüísticamente, se manifiesta preferencialmente, a través de formas circunstanciales de lugar, desplegándose como un telón de fondo para el proceso que se detalla, pero sin mayor incidencia en él (familias *sin hogar*, **territorios inutilizados**, consecuencias **territoriales**, **países** quedaron *devastados*, recursos *inutilizados*, **territorios tomados**, etc.), aún cuando se observan casos, como el 15 y el 19, donde la dimensión geoespacial deja entrever algún nivel de ergatividad construido en la conjunción de un participante inanimado geoespacial (sus **países**) con un proceso material ([quedaron], [no les brindaba]).

Así, de acuerdo a los resultados anteriormente descritos, podemos comenzar a configurar el nivel elemental de la habilidad de comprensión del espacio geográfico, como aquel en el cual se moviliza una estrategia sustractiva de la geoespacialidad. La denominamos sustractiva, ya que esta supone la eliminación de una o varias de las características indispensables para el espacio geográfico, como su agentividad en los procesos sociales (estrategia de escenificación), su carácter temporal y, por tanto cambiante (estrategia de cristalización) o bien, su multidimensionalidad (estrategia de simplificación), donde el

espacio geográfico participa de manera visible, pero formalizado circunstancialmente, lo que elimina su ergatividad.

ii. Nivel aditivo en la comprensión del espacio geográfico: Estrategia de yuxtaposición.

Un grupo mayoritario de estudiantes de aulas interculturales, 17 estudiantes, correspondientes al 35% del total (casos 4, 11, 12, 17, 21, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 41, 44, 46 y 47) moviliza una estrategia comprensiva del espacio geográfico a la que hemos denominado **yuxtaposición**, por cuanto, en estos casos, se observa la predilección por el uso de una estrategia de resolución analítica, en la cual, las causas que originan el problema geográfico planteado, aunque pueden ser abundantes, se trabajan de forma aislada, las que son yuxtapuestas para explicar el problema geográfico en cuestión, a través de marcas textuales como: puntos seguidos o aparte, comas y conjunciones copulativas del tipo: y, además, también, otra razón, etc., tal y como se puede observar en la figura N° 6.28 (donde se destacan en color rojo).

Figura N° 84 Respuestas con estrategia de resolución aditiva o de yuxtaposición	
Caso 11	“ Porque después de la guerra los PAÍSES DE SUS TIERRAS no [hacían] <i>atractivo</i> su regreso y [desarrollaron] LAZOS CON SU ENTORNO y [encontraron] en AMÉRICA LATINA , una <i>nueva</i> manera de HABITAR y por el PODER MILITAR que estaba [<i>ejerciendo</i>] la URSS”.
Caso 12	“ Porque a los LUGARES QUE [MIGRARON] <i>se</i> [sintieron] muy a gusto, <i>ya que</i> no los [DISCRIMINABAN], <i>se</i> [sentían] como en casa , libres, allí [formaron] sus propios hogares , llenos de paz, <i>debido a esto</i> no [quisieron volver] <i>ya que</i> al [volver] a su LUGAR DE ORIGEN [tenían] que [rehacer] todo <i>nuevamente</i> ”.
Caso 17	“ Porque ellos <i>se</i> [ven] <i>obligados</i> , <i>debido al</i> desastre que [quedaría] <i>después que [finalizara]</i> y por miedo a [morir] [tuvieron que huir] de SUS PAÍSES , y [encontraron] una vida EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA , [<i>formando</i>] hogares y [viviendo] en países sin conflictos desastrosos ”.
Caso 21	“ Porque HACIA DONDE [MIGRARON] [estaban] tranquilos , no [eran] <i>discriminados</i> , [formaron] hogares , [eran] libres y a causa de esto no [quisieron volver] a Europa , porque si [volvían] tenían que [<i>comenzar</i>] a [construir] <i>nuevamente</i> sus hogares ”.
Caso 25	“Las personas no [quisieron volver] <i>porque se</i> [sintieron] <i>acogidos</i> . Las personas no [querían volver] a EUROPA , primero que nada, <i>por</i> la economía, YA QUE en AMÉRICA DEL SUR <i>recién</i> [estaba comenzando] la INDUSTRIALIZACIÓN, [había] muchas OPORTUNIDADES DE TRABAJO. Las personas también se [sintieron] tan <i>acogidas</i> en America <i>porque</i> [son] países muy <i>tranquilos</i> en esos años. Otra razón por la que no [quería volver] [era] <i>porque</i> Europa [estaba] <i>ya</i> muy <i>devastada</i> , <i>destruida</i> económicamente y el ambiente [estaba] <i>todavía</i> muy <i>tenso</i> ”.

Caso 26

“**Porque** después de [ser] obligados a [abandonar] **SU PAÍS** estas [rehicieron] sus vidas en **OTROS PAÍSES** en los cuales [encontraron] trabajo, paz, [poder formar] familia y no [ser] discriminados por la POBLACIÓN”.

Caso 28

“Las personas no [querían volver] a **EUROPA porque ya** [habían hecho] una vida social, en sus **NUEVAS TIERRAS, además** [crearon] familias, etc.
En los **PAISES EUROPEOS** [había] una gran CRISIS ECONÓMICA, **y** las ciudades, **básicamente**, [estaban] devastadas. por eso no [querían volver]. **Ademas** [tenían] un buen estatus por [ser] emigrante **europeo**”.

Caso 32

“Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver] [fue] **porque** no se [sentían] seguros ni acogidos en **SU PAÍS** dada la REACCION al comienzo de la guerra, [dejándolos] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y **además** EXILIADOS. **Luego dada** la PERCECUSIÓN que se [produjo] de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no se [sentían seguros] en **ningún lugar, PERO EL PAÍS QUE LOS [RECIBIÓ] les** [volvió a dar] un **país** en que [confiar], trabajo, un techo, oportunidades. Como se [puede ver] en las FUENTES el FLUJO DE PERSONAS **antes** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [fue] altísimo”.

Caso 33

“Bueno ellos [estaban] con el [deber de ESCAPAR] del peligro que [podía pasar] en **SU PAÍS, producto** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. **Me** [imagino] que UNO DE ESOS PAÍSES [FUE] **BRASIL, DONDE** [tuvieron que comenzar] una vida nueva, [compartir] con personas que no te [reciba] muy bien, **también** [esta] el motivo de [buscar] trabajo para [sobrellevar] con mejor estadía en el **país**.
Pero [suele pasar] **que** los **EUROPEOS** que [tuvieron] la opción de cuando termino la guerra, [pudieran volver] a SUS HOGARES. Los que no [quisieran volver], [creo] que sus motivos eran que ya [lograron ADAPTARSE] ya sea familiar o económicamente, pero no [olvidando] un LAZO DE RECUERDOS que [puede generar] la necesidad de [volver], pero aun así no [vuelven]”.

Caso 35

“**Porque** cuando ellos [MIGRARON] [buscaron] UN **LUGAR donde** ellos [podrían vivir] estables, podían [rehacer] sus vidas nuevamente y [MIGRARON] hacia **America, Chile, Argentina y Brasil. También como** [tenían] su imagen de Europa destruida económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual.
Entonces debido a que si [encontraron] un **país** donde si [pudieron rehacer] sus vidas, que lo acogieron] (no ser discriminados) **y** les [diera] la oportunidad de [volver a surgir] [tomaron] la decisión de [permanecer] en el **lugar** que [MIGRARON]”.

Caso 36

“**Porque debido** a la guerra, muchos de los **países de donde [provenían]** los DESPLAZADOS [estaban] devastados, y **también debido a que** muchos de ellos [habían formado] familia, [encontraron] trabajo o [abrieron] PEQUEÑAS EMPRESAS que a la larga se [convirtieron] en GRANDES EMPREZAS, las cuales no [convenía dejarlas] por [volver] a “**casa**”, **también porque** en los **países de Latinoamérica** no [existía] la misma IDEOLOGÍA de **Europa**, que una RAZA [fuera] la perfecta”.

Caso 41

“**Porque** las personas [encuentran] APOYO ECONÓMICO DEL GOBIERNO, **en el PAIS AL QUE [LLEGARON]**, lo [hacen] su propia **patria**, no querían [volver] a UN LUGAR **DESTRUIDO POR LA GUERRA** y bajo malos tratos”.

Caso 44

“Todo esto [finaliza], [teniendo] CONSECUENCIAS extremas, muchas personas [volvieron a reconstruir]

su hogar *por lo cual [fue] destruido* por la misma guerra, muchos de ellos no *se* [volvieron a saber] nada, restos o simplemente [huyeron] a otros **países**. Muchos de los que *se* [fueron] no [quisieron volver] a su hogar, *porque* su **LUGAR DE ORIGEN** [estaba] totalmente *destruido y* que [tendrían] la imagen de un lindo recuerdo como para [volver] **allí**. **Y también, PARA QUE** [volver], si *ya* [tienen] una buena situación en el **PAÍS AL CUAL [LLEGARON]**, no [tendría] sentido [volver] y [recordar] aquel episodio macabro”.

Caso 46

“*Por* la **DESTRUCCIÓN TERRITORIAL**, la **FALLA ECONÓMICA**, por la **ESCACEZ** de comida, miedo, y en los **países** que *se* [quedaron] [estaban] más **cómodos**”.

Caso 47

“Los **DESPLAZADOS** no [quisieron volver] *por ya* [acostumbrarse] a sus **NUEVOS territorios**, al [hacer] su vida, [tener] familia y no [querer] un cambio brusco de **nuevo, por** [ver] a su **país de origen destruido** y [haber vivido] la **EXPULSIÓN** [forma] un trauma **y** que nadie [quiere volver] por el miedo a [repetirlo]”.

Fuente: Elaboración propia

De este modo, la explicación se construye sobre la acumulación de causas de distinta naturaleza, las cuales se encuentran generalmente explícitas sin consideración del contexto en las que se han producido, dando inicio al enunciado con un marcador discursivo de tipo causal, para luego mencionar cada una de las causas que se consideran relevantes para explicar el problema, pero para las cuales, no se entrega ningún tipo de argumentación, ni de justificación, así como tampoco, evidencia de su poder explicativo.

Entre estas causas aparecen con mayor o menor frecuencia factores geoespaciales:

“*Porque* después de la guerra los **PAÍSES DE SUS TIERRAS** no [hacían] *atractivo* su regreso y [desarrollaron] **LAZOS CON SU ENTORNO** y [encontraron] en **AMÉRICA LATINA**, una *nueva* manera de **HABITAR...**” (Caso 11).

“...y [encontraron] una vida **EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA**, [*formando*] hogares y [*viviendo*] en **países sin conflictos desastrosos**”. (caso 17).

...”no [quisieron volver] a **Europa, porque** si [volvían] tenían que [*comenzar*] a [construir] *nuevamente* sus **hogares**”. (Caso 21)

“...Las personas también *se* [sintieron] tan *acogidas* en **America porque** [son] **países muy tranquilos** en *esos años*. *Otra razón por la que* no [quería volver] [era] *porque* **Europa** [estaba] ya muy *devastada, destruida* económicamente y el **ambiente** [estaba] todavía muy *tenso*”....” (Caso 25).

“...En los **PAISES EUROPEOS** [había] una gran **CRISIS ECONÓMICA**, y las ciudades, **básicamente**, [estaban] *devastadas, por eso* no [querían volver]. Además [tenían] un *buen* estatus por [ser] emigrante **europeo**”. (Caso 28)

“...*como* [tenían] su imagen de **Europa destruida** económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual...” (Caso 35).

)“*Porque debido* a la guerra, muchos de los **países de donde [provenían]** los **DESPLAZADOS** [estaban] *devastados*,...” (Caso 36).

“...en el **PAIS AL QUE [LLEGARON]**, lo [hacen] su propia **patria**, no querían [volver] a **UN LUGAR DESTRUIDO POR LA GUERRA...**” (Caso 41).

“... **porque** su **LUGAR DE ORIGEN** [estaba] totalmente *destruido* y que [tendrían] la imagen de un lindo recuerdo como para [volver] **allí...**” (Caso 44).

“**Por** la DESTRUCCIÓN TERRITORIAL..” (Caso 46).

“Los DESPLAZADOS no [quisieron volver] **por** ya [acostumbrarse] a sus **NUEVOS territorios...**” (Caso 47).

Así como también, de otra naturaleza, ya sea sociológica o psicológica:

“**Porque** HACIA **DONDE** [MIGRARON] [estaban] **tranquilos**, no [eran] *discriminados*, [formaron] **hogares**, [eran] libres...” (Caso 21.)

“Las personas no [quisieron volver] **porque se** [sintieron] *acogidos...*” (caso 25).

“Las personas no [querían volver] a **EUROPA** **porque ya** [habían hecho] una vida social, en sus **NUEVAS TIERRAS**, además [crearon] familias, etc...” (Caso 28).

“Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver] [fue] **porque** no se [sentían] *seguros* ni *acogidos* en **SU PAÍS** dada la REACCION al *comienzo* de la guerra, [*dejándolos*] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y además EXILIADOS. Luego *dada* la PERSECUSIÓN que se [*produjo*] de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no se [sentían seguros] en **ningún lugar**, **PERO EL PAÍS QUE LOS [RECIBIÓ] les** [volvió a dar] un **país** en que [confiar]...” (Caso 32)

“**Porque** cuando ellos [MIGRARON] [buscaron] UN **LUGAR donde** ellos [podrían vivir] *estables*, podían [rehacer] sus vidas *nuevamente* y [MIGRARON] hacia **America, Chile, Argentina** y **Brasil Entonces debido a que** si [encontraron] un **país** donde si [pudieron rehacer] sus vidas, que lo acogieron] (no ser discriminados) ...” (Caso 35).

“...y también **debido a que** muchos de ellos [habían formado] familia...” (Caso 36)..

“...Y también, **PARA QUE** [volver], si **ya** [tienen] una buena situación en el **PAÍS AL CUAL [LLEGARON]**, no [tendría] sentido [volver] y [recordar] aquel episodio macabro”. (Caso 44).

“...[haber vivido] la EXPULSIÓN [forma] un trauma y que nadie [quiere volver] por el miedo a [repetirlo]”. (Caso 47)

Económicos:

“Las personas no [querían volver] a **EUROPA**, primero que nada, **por** la economía, **YA QUE** en **AMÉRICA DEL SUR** *recién* [estaba comenzando] la INDUSTRIALIZACIÓN, [había] muchas OPORTUNIDADES DE TRABAJO...” (Caso 25).

“**Porque** después de [ser] *obligados* a [abandonar] **SU PAÍS** estas [rehicieron] sus vidas en **OTROS PAÍSES** en los cuales [encontraron] trabajo..” Caso 26.

“...trabajo, un techo, oportunidades...” (Caso 32).

“...también [esta] **el motivo** de [buscar] trabajo para [sobrellevar] con mejor estadía en el **país...**” (Caso 33)

“...encontraron] trabajo o [abrieron] PEQUEÑAS EMPRESAS que a la larga se [convirtieron] en GRANDES EMPRESAS, las cuales no [convenía dejarlas] por [volver] a “**casa**”,...” (Caso 36).

“**Porque** las personas [encuentran] APOYO ECONÓMICO DEL GOBIERNO...” (Caso 41).

“la FALLA ECONÓMICA, por la ESCASEZ de comida...” (Caso 46).

O políticos:

“...y **por** el PODER MILITAR que estaba [**ejerciendo**] la URSS”. (Caso 21).

“...también **porque** en los **países de Latinoamérica** no [existía] la misma IDEOLOGÍA de **Europa**, que una RAZA [fuera] la **perfecta**”. (caso 36)

No obstante, estas causas no cuentan con ninguna diferenciación, según su importancia en la detonación del proceso geográfico o según su carácter epistémico (hecho, condición o motivación), ya que como se ha mostrado con anterioridad, sólo se encuentran yuxtapuestas, como una especie de sumatoria que explicaría el proceso por acumulación.

Al igual como sucede con la estrategia sustractiva, con esta estrategia sumativa o de yuxtaposición, el espacio puede aparecer como contexto, por lo que este tipo de respuestas, siempre están geoespacializadas a través del uso de georeferencias, lexicales o indexicales, que se comportan como condiciones de lugar, configurándose léxicogramaticalmente como complementos circunstanciales, como por ejemplo:

“a sus **países de origen**”; (caso 4)

“**donde ya** se [habían estabilizado]” (caso 4)

“los **lugares** que [**migraron**]” (caso 12)

“en **países de América Latina**” (caso 17)

“en **Europa**”, (caso 21, 25, 28)

“en **América del Sur**” (caso 25)

“en otros **países**” (caso 28)

“en los **países europeos**” (caso 28)

“su **país**” (caso 33)

“sus **hogares**” (caso 33)

“en el **país** al que [llegaron]”; “a un **lugar** [destruido] por la guerra” (caso 41)

No obstante, la orientación circunstancial que adopta el espacio, funciona generalmente, como complemento y/o contextualización de su participación en la figura de un personaje

inanimado individual o colectivizado que a través de procesos, preferentemente materiales y mentales, suele otorgar ergatividad a la cláusula.

Por ejemplo en el caso 4, el espacio aparece como circunstancia de lugar, en la expresión “**su país de origen**” y en, la expresión: “sus nuevos **países de acogida**”, pero esta participación es complementada con su participación como existente (“**estos**”: personaje inanimado colectivo) de un proceso ([habían quedado]) en la segunda cláusula:

Figura N° 85
Cláusula existencial del caso 4

<i>ya que</i>	estos	[habían quedado]	totalmente <i>devastados</i>	tras la guerra
Marcador causal	Personaje inanimado individual que participa como existente	[GME] Grupo verbal que denota proceso existencial	Atributo que funciona como proceso	Marcador temporal

Fuente: Portafolio del estudiante

Situación semejante a lo que ocurre en el caso 17, donde el espacio geográfico adopta una figura circunstancial, en las cláusulas 4, 5 y 7 y, en el que se comporta como un proceso existencial (“[formando **hogares**”] en la cláusula 6. No obstante, tal como se ha dicho con anterioridad y como se puede ver en las figuras, ni en su participación como complemento de lugar, ni como personaje inanimado, este otorga ergatividad a la cláusula en los casos recién analizados.

Por el contrario, es interesante observar, que las y los estudiantes que asignan ergatividad a las cláusulas a través del espacio geográfico, en este nivel, lo hacen a través de distintas estrategias. En algunos casos, movilizan al espacio, en la participación de este como un personaje, que lingüísticamente se expresa como una georeferencia (participante inanimado individual o colectivo) que acompaña a un proceso material, y que puede denotar atributos en forma de rango, como por ejemplo, se puede observar en la figura N° 86.

Figura N° 86 Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico como participante de procesos materiales					
Caso 25	<i>porque</i>	Europa	[estaba]	<i>muy devastada, destruida</i>	<i>ya</i>
Caso 27	<i>Porque</i>	EUROPA	[estaba]	<i>devastada</i>	<i>al terminar la guerra</i>
Caso 28	<i>Porque</i>	EUROPA	[estaba]	<i>devastada</i>	<i>al terminar la guerra</i>
Caso 44	<i>porque</i>	su LUGAR DE ORIGEN	[estaba]	totalmente <i>destruido</i>	
caso	Marcador causal	georeferencia Participante inanimado colectivo que se comporta como actor	[MMA] Proceso material	Rango	Marcador de temporalidad

Fuente: Portafolio del estudiante

Otra estrategia frecuentemente utilizada por las y los estudiantes, es la expresión del espacio geográfico como un poseedor de atributos (Figura N° 87).

Figura N° 87 Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico como participante de procesos relacionales					
25	<i>porque</i>	países	[son]	<i>muy tranquilos en esos años.</i>	
28	<i>por</i>	un buen estatus	[ser]	<i>emigrante europeo</i>	
41	si ya		[tienen]	<i>una buena situación en el país en el cual llegaron</i> [MMA],	
47	por ya		[acostumbrarse]	a sus nuevos territorios	
caso	Marcador causal	Participante animado individual que se comporta como poseedor o identificador	[MR] Proceso relacional	Atributo o característica	

Fuente: Portafolio del estudiante

Así también, pueden llegar a ergativizar, en la consideración del espacio como el fenómeno que acompaña a participantes animados, colectivos o individuales, explícitos o implícitos, que se comportan como sensores de procesos mentales, cognitivos, perceptivos, o emocionales, siendo estos últimos, los más utilizados.

Figura N° 88 Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico como participante de procesos mentales				
21	<i>y a causa de esto</i>		no [quisieron]	Volver a Europa
25		Las personas también	se [sintieron]	<i>tan acogidas en America</i>
28		Las personas	No [querían]	Volver a Europa
32			no se [sentían]	<i>seguros ni acogidos</i> en su país
32			no se [sentían]	seguros en ningún lugar
44			no querían [volver]	a un lugar <i>destruido</i> por la guerra y bajo malos tratos
47	<i>por</i>		por [ver]	a su país de origen <i>destrozado</i>
caso	Marcador causal	Participante animado individual o colectivo que se comporta como sensor	[MM] Proceso Mental	fenómeno

Fuente: Portafolio del estudiante

Otro elemento importante de destacar en este nivel de la habilidad de comprensión del espacio geográfico, es la integración de la dimensión temporal del mismo. Vale decir, a diferencia de lo que sucede en la estrategia sustractiva por cristalización, cuando asistimos a la visualización de una estrategia sumativa o de yuxtaposición, el texto (a nivel global y clausular) no sólo se encuentra referenciado temporalmente, sino que visibiliza la situación de cambio espacial a través del tiempo, lo que se manifiesta generalmente como una relación de oposición entre las características y atributos de un espacio del pasado y un espacio geográfico del presente, en el cual se haya la consigna.

Esta temporalización del espacio geográfico, se puede realizar a través de marcas discursivas de oposición: pero, a diferencia de; como se puede observar claramente en los casos 4 y 32. O bien, se puede marcar a través de las referencias geoespaciales utilizadas (generalmente lexicalizadas, aunque pueden aparecer indexicalizadas también) en asociación a marcadores discursivos de yuxtaposición (casos 11, 21, 28, 35, 36, 41, 44, 46, 47, por ejemplo).

De este modo, la multidimensionalidad del espacio geográfico se entreteje con la temporalidad del mismo, en fórmulas que se pueden expresar como:

Figura N° 89 Fórmula de yuxtaposición con marcadores de oposición						
C	Es igual a	O	[a+b+c+n]	/	D	[a+b+c+n]
Consecuencia (explícita o implícita)	Marcador de causalidad	georeferencia (origen o destino)	sumatoria de Atributos (espaciales y/o sociales)	Marcador de oposición o cambio	georeferencia (origen o destino)	Sumatoria de Atributos (espaciales y/o sociales)

Fuente: Portafolio del estudiante

Tal como sucede en el caso 4:

Figura N° 90 Relación entre temporalidad y multidimensionalidad en cláusulas geográficas del caso 4						
“Las personas no [querían regresar]”	<i>a sus</i> PAISES DE ORIGEN	<i>ya que</i>	estos [habían quedado] totalmente <i>devastados</i> tras la guerra,	A DIFERENCIA	de sus <i>nuevos</i> PAÍSES DE ACOGIDA	donde ya se [habían estabilizado], tanto social como económicamente, <i>ya</i> [habían comenzado] una nueva vida mucho más <i>tranquila, acogedora y grata</i> ”.
Consecuencia	georeferencia	Marcador de causalidad	atributos	Marcador de oposición	georeferencia	atributos

Fuente: Portafolio del estudiante

Y en el caso 32:

Figura N° 91 Relación entre temporalidad y multidimensionalidad en cláusulas geográficas caso 32						
Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver]	<i>porque</i>	<i>no se [sentían] seguros ni acogidos</i>	En SU PAÍS[dejándolos] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y además EXILIADOS. Luego <i>dada</i> la PERSECUCIÓN que <i>se [produjo]</i> de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no <i>se</i> [sentían seguros] en ningún lugar	PERO	EL PAÍS QUE LOS [RECIBIÓ]	<i>les</i> [volvió a dar] un país en que [confiar], trabajo, un techo, oportunidades
Consecuencia	Marcador de causalidad	atributos	georeferencia	Marcador de oposición	georeferencia	atributos

Fuente: Portafolio del estudiante

O bien, como se ha dicho con anterioridad, estos mismos componentes clausulares, pueden aparecer en una fórmula de yuxtaposición, como se puede observar en los ejemplos asociados a los casos 28 y 44.

Figura N° 92						
Fórmula de yuxtaposición con marcadores de adición						
C	Es igual a	O	[a+b+c+n]	+	D	[a+b+c+n]
Consecuencia (explícita o implícita)	Marcador de causalidad	georeferencia (origen o destino)	Sumatoria de Atributos (espaciales y/o sociales)	Marcador de adición	georeferencia (origen o destino)	Sumatoria de Atributos (espaciales y/o sociales)

Fuente: Portafolio del estudiante

iii. Nivel de desempeño constructivo: Estrategia factorial o de integración

En el nivel más avanzado de la habilidad de comprensión del espacio geográfico, se encuentra la estrategia factorial o de integración (nueve estudiantes fueron clasificados en este nivel: 3, 23, 24, 34, 37, 42, 43, y 45).

Esta estrategia, se caracteriza por presentar una orientación discursivo narrativa, en la cual la multidimensionalidad y la temporalidad del espacio geográfico se entretajan a través de formas argumentativo-causales, donde las consecuencias de ciertos hechos, se convierten discursivamente en las causas de otros, por lo que el espacio geográfico adquiere una fuerte ergatividad en la respuesta elaborada como resolución del problema planteado.

léxicogramaticalmente y, tal como se puede observar en la figura N° 6.53, esto se evidencia en el uso abundante de marcadores discursivos de tipo causal, tales como: porque, ya que, causa de, es debido a, es por esto, por (en negrita, cursiva y subrayado), a diferencia de lo que se visualiza en el nivel aditivo, donde predominan los marcadores discursivos de yuxtaposición (y, también, además).

Figura N° 93
Nivel constructivo en la comprensión del espacio geográfico: Estrategia de factorización
<p>Caso 3 “Europa en 1945 se [vio] muy <i>afectada</i> y [estaba] <i>OCUPADA</i> por el EJÉRCITO ROJO. Los uropeos [<i>deciden</i> abandonar] SUS TERRITORIOS, mediante la 2ª GUERRA MUNDIAL <i>ya que</i>, en los territorios afectados, [habían] muchas DESTRUCCIONES, y se [encontraban] en <i>malas</i> CONDICIONES. [<i>MIGRAN</i>] a AMÉRICA LATINA, específicamente a Argentina, Brasil y Chile, donde [adoptan] una <i>nueva</i> forma de vida, [<i>acostumbrándose</i>] a su CULTURA. Una vez finalizada la guerra no [deciden volver] a Europa, <i>porque</i> ya se [sentían] <i>estables</i>, [habían encontrado] su hogar y la estabilidad en esos países”.</p>
<p>Caso 23 “Cuando [terminó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, muchos [fueron] <i>desplazados</i> y los PAÍSES DE EUROPA [quedaron] <i>devastados</i>. [Hubo] mucha DESTRUCCIÓN y [hubo] pérdidas económicas, entre otras. Esto [<i>provocó</i>] que las personas [<i>EMIGRARON</i>] a países de Latinoamérica, como Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana, etc. <i>en busca de</i> una nueva forma de vida y [poder encontrar] en otros países, lo que en verdad [querían] para sus vidas. Una de las personas que [DESPLAZARON], [relata] que se [dijo] cuenta que en Sudamérica no [existía] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACIÓN. Muchas personas [obtuvieron] un trabajo y [pudieron crear] una familia, y <i>esa [fue] una de las principales razones más fuertes, por las que</i> no [volvieron] a sus países de origen”.</p>

Caso 24

“Cuando termino la 2a GUERRA MUNDIAL [*quedó*] todo *destrozado* en **sus países**, y para algunos [fue] muy *horrible, porque* al [estar] todo *destruido*, [era] mas *difícil* [volver a empezar] *por eso* muchas personas [*EMIGRARON*] de **Europa** para [*comenzar*] vidas *nuevas* en **países donde** ellos se [sintieran] mas cómodos, y *donde* no [hubiera] DISCRIMINACIÓN entre hombres blancos, negros, judíos, gitanos, etc. Además algunos que [fueron] *desplazados* durante la guerra [*habían* conseguido] trabajos y [formaron] familias y además se [casaron]”.

Caso 29

“Las personas *durante* la guerra [*buscaban*] UN **PAÍS** que principalmente no [estuviera] *destruido*, [*buscaba* rehacer] sus vidas, sus **casas**, etc. También [*buscaban* poder establecerse] económicamente. *Entonces* [MIGRARON] a **lugares** como **Brasil, Argentina y Chile**, entre otros.

En esos **lugares** *se* [establecieron], [formaron] sus familias, [construyeron] sus **casas**, psicológicamente *se* [encontraban] bien y *por esas razones* [decidieron quedarse] *permanentemente* en los **lugares** que [MIGRARON].

Aparte *unas razones muy importantes por lo cual* no [quisieron volver] fue el daño mental que les [ocasionó] [ver] a **Europa destruida** económicamente y socialmente”.

Caso 34

“En 1945 [*hubo*] un gran número de MIGRACIONES en **Europa**. **Alemanes** de **Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia**, [vuelven] a **Alemania**. Junto con la **URSS**, con algunas COLONIAS de esta, *se* [DESPLAZAN] a **Polonia**, ese [es] el *principio* de las MIGRACIONES en **Europa**.

Las personas que [*habían* abandonado] sus **países u hogares**, en temor a la guerra y/o DEVASTACIÓN que [trae] consigo esta, *se* [encontraban] totalmente unos *APATRIADOS*.

Una gran cantidad de EMIGRANTES **europeos** [llega] a **America** [*arrancando*] de la guerra, estos *se* [venían] a **Brasil, Argentina o Chile**, *debido por parte* a las POLÍTICAS MIGRATORIAS que estos **países** [tenían]. La mayor cantidad de EMIGRANTES que [llegó] a **America** [fueron] **provenientes** de **Alemania, Polonia y Rumania**, *debido* a que estos **países** [fueron] unos de los mas *afectados* por la guerra.

Luego de la guerra *se* [crea] una ORGANIZACIÓN *llamada* UNRRA, que [velara] por el REPATRIAMIENTO de las personas que [habían sido] *DESPLAZADAS*, pero esta ORGANIZACIÓN [tuvo] un problema, que la gente no [quería volver] a sus **países**.

La gente no [quería volver] *debido* a que no [quería ser] *nuevamente* parte de una guerra, y por el ACOGIMIENTO y los vínculos afectuosos que [crearon] con sus *nuevos países*”.

Caso 37

“La mayoría de gente que [EMIGRÓ] *se* [*concentra*] en **Europa, ya que Europa** [era] el **continente donde** *se* [encontraban] las GRANDES POTENCIAS de la guerra, *entonces por eso*, [era] muy grande la posibilidad de morir, *motivo por lo cual* la gente [prefiere MIGRAR] a **países NEUTROS** o de menos AGITACIÓN MILITAR. *Ya una vez finalizada la guerra*, las personas que [habían MIGRADO] no [quisieron volver] a sus **países, ya que** en el **país** en el que *se* [encontraban], *ya* [habían formado] un *futuro*, y si [volvían] a su **países**, [tenían] que [comenzar] de cero de **nuevo**, y *aparte* su **antiguo país** solo les [traía] malos recuerdos, como la muerte de sus amigos y familiares, si [volvían] [era] mucho peor de lo que [llevaban] [tratando de surgir] en un **país** que no [era] de ellos”.

Caso 42

“Las CONSECUENCIAS DE LA GUERRA fueron[MR] *nefastas*, los DAÑOS TERRITORIALES, los PROBLEMAS ECONÓMICOS, entre los que destacan[MMA] de mayor manera los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron[MR] hechos que marcaron[MMA] a toda una POBLACIÓN.

Al realizarse[ME] la INMIGRACIÓN total, muchas personas *se* vieron[MMp] obligadas a abandonar[MMA] **SU PAÍS DE ORIGEN** teniendo que dejar[MR] *atrás* su vida, sus recuerdos.

Además, *se* **ubicó**[MMA] a algunos DESPLAZADOS o EXPULSADOS en **PAÍSES DE ACOGIDA**, supongo[MMc] que fue[MR] difícil para ellos el proceso de adaptación, un **NUEVO PAÍS**, una *nueva* cultura, una *nueva* vida.

Sin embargo, en el *momento* en que podían SER[MR] REPATRIADOS, *se* produjo[ME] un gran problema, ya no querían volver[MMaf] a SU **PAÍS DE ORIGEN**, preferían[MMc] **cualquier parte del mundo ANTES QUE ESTE**, pero que produciría[ME] este cambio en esas personas que *se* habían[MMA] visto en la OBLIGACIÓN de dejar[MMA] SU **PATRIA, SU PAÍS**.

Definitivamente fue[MR] su **NUEVA** vida, con buena ECONOMÍA, con una familia *ya* realizada, *pero la mayor razón* fue[MR] el haber obtenido[MMA] libertad y una vida en paz”.

Caso 43

“Cuando [*empezó*] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, todas las personas que [vivían] EN los **PAÍSES** que [estaban] *INVOLUCRADOS*, [tenían] un gran temor que los [mataran]. Muchos [tuvieron] esa realidad y otros [fueron] *obligados*

a [ser] **DESPLAZADOS**, pero lo malo, que [tenían] que [dejar] a todos sus seres queridos en el **PAÍSES EN QUE VIVÍAN**. A estos los [DESPLAZARON] a **diferentes partes del mundo**, pero la mayoría a **Brasil** y **Chile**. Al [finalizar] la guerra, muchos no [quisieron volver] **por** el simple temor que tenían[MR], pero **lo más importante**, que mucho [hicieron] familias, **se** [casaron], [encontraron] un trabajo mucho mejor económicamente, pero lo esencial, [es] que [encontraron] un **nuevo hábitat** para [volver a empezar] en paz y de forma libre”.

Caso 45

“Al [finalizar] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, el **mundo** **se** [centró] en la profunda CRISIS que [vivía] **Europa**, la DESTRUCCIÓN que esta [ocasionó] y las **nuevas** LIMITACIONES TERRITORIALES.

[Existía] un CLIMA DE DESCONFIANZA y **se** [comenzó] a [reescribir] la HISTORIA, con una gran OLA DE EMIGRANTES, desde **Europa** hacia **Latinoamérica** principalmente.

Los EMIGRANTES [iban] **en busca de** una ESTABILIDAD ECONÓMICA, y por supuesto, tranquilidad personal.

Se [creó] la UNRRA quien [buscaba] el RETORNO DE LOS DESPLAZADOS, pero estos no [quisieron volver] **porque** en la **América** [encontraron] paz y BUENA SITUACIÓN ECONÓMICA. Siempre [quisieron retornar], pero no [tendrían] lo que [lograron] en **América Latina**”.

Fuente: Portafolio del estudiante

De acuerdo a lo anterior, la configuración geoespacial (multicausalidad geográfica) se construye a través de la Jerarquización de causas según su poder detonante, donde se otorga ergatividad espacial a la cláusula, con la movilización de una estrategia dialéctica de constitución espacial, ya que en este tipo de respuestas, tanto a nivel global del texto, como a nivel clausular, se hace explícita la participación de los seres humanos, así como su interacción con el entorno, como elemento constitutivo de los procesos sociales, expresando además, al espacio geográfico como un producto de dichos procesos, cuando lingüísticamente se opta por una figura circunstancial del tiempo y el lugar.

De este modo, se visibilizan (explícita o implícitamente) los seres humanos, los cuales incluso pueden estar léxicogramaticalmente geoespacializados, a través de la elección de un personaje animado, individual, como en el caso 23, o colectivo, como en el caso 3; utilizando expresiones como: “las personas **emigrantes**, los **inmigrantes**, los **emigrantes europeos**”. Pero la ergatividad está construida sobre el proceso geoespacial que estos seres humanos desarrollan, lo que se expresa generalmente como un proceso material (verbo geoespacial), tal como: **migrar, habitar, volver, ir, regresar, construir, adaptar**, entre otros.

Así también, es interesante destacar que, adicionalmente a la explicitación de un personaje animado que es capaz de realizar acciones espaciales. A través de la narración elaborada por el/ autor de la respuesta, se puede develar una orientación dialéctica, donde el espacio geográfico es tanto proceso (verbo geoespacial), como producto (identidades de los seres humanos y circunstancias de lugar), lo que es observable en la figura N° 100, donde la espacialidad puede aparecer como atributo del actor, en el proceso, o en las circunstancias de lugar, como un complemento.

Figura N° 94
Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico (EG) como participante de procesos materiales en el nivel constructivo de la comprensión del EG

3			Migran [MMa]	a <u>América Latina</u> , específicamente a <u>Argentina, Brasil y Chile</u> .	
23		Que las personas	Emigraron [MMa]	A <u>PAISES DE LATINOAMERICA, COMO CHILE, ARGENTINA, BRASIL, REPUBLICA DOMINICANA, ETC</u>	
23		Una de las persona que	Se desplazaron [MMa]		
24	por eso	muchas personas	<u>[emigraron]</u> [MMa]		<u>de Europa</u>
29		Las personas	Buscaban [MMa]	un país	<u>durante la guerra</u>
29	<u>Entonces</u>		Migraron [MMa]		a lugares como <u>Brasil, Argentina y Chile</u> , entre otros.
34		<u>Alemanes</u> de <u>Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia,</u>	Vuelven [MMa]		a <u>Alemania</u> .
34		Junto con la <u>URSS</u> , con algunas COLONIAS de esta,	<u>se desplazan</u> [MMa]		a <u>Polonia</u> ,
34		Una gran cantidad de EMIGRANTES europeos	Llega [MMa]		a <u>America</u>
34		La mayoría de gente que	Emigro [MMa]		
37		<u>se</u>	Concentra [MMa]		en <u>Europa</u>
42		las personas que	habían migrado [MMa]		<u>ya una vez finalizada la guerra</u>
43			Encontraron [MMa]	un nuevo hábitat	
45		el mundo	<u>se centró</u> [MMa]	en la profunda crisis	
45		Los emigrantes	Iban [MMa]	en busca de una estabilidad económica y por supuesto, tranquilidad personal.	
caso	Marcador causal	Participante animado colectivo que se comporta como actor	[MMA] Proceso material	Rango-meta	Circunstancias de tiempo o lugar

En este nivel de la comprensión del espacio geográfico, también resulta interesante la construcción de la ergatividad clausular, a través de los procesos relacionales, especialmente porque a través de ellos, comienzan a aparecer metáforas gramaticales importantes para la constitución del conocimiento geográfico, especialmente en lo que se refiere a las nominalización, tanto de substantivación (las **MIGRACIONES**, la **ADAPTACIÓN**), como de adjetivación (el **REPATRIAMIENTO**).

Figura N° 95 Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico como participante de procesos relacionales en el nivel constructivo de la comprensión del espacio geográfico				
34		en Europa .	Es [MR]	<i>el principio de las MIGRACIONES</i>
34	<i>debido a que</i>	estos países	Tenían [MMa].	<i>POLITICAS MIGRATORIAS</i>
34	<i>debido a que</i>	estos países	Fueron [MR]	<i>unos de los mas <u>afectados</u> por la guerra.</i>
34		el REPATRIAMIENTO de las personas que	habían sido [GMR]	<i>desplazadas,</i>
34	por	el ACOGIMIENTO y los vínculos afectuosos que	Crearon [MR]	con sus <u>nuevos países</u>
42	que para	ellos	Fue [MR]	difícil el proceso de ADAPTACIÓN , un <u>nuevo país</u> , una <u>nueva</u> cultura, una <u>nueva</u> vida.
caso	Marcador causal	Participante animado individual que se comporta como poseedor o identificador	[MR] Proceso relacional	Atributo o característica

Fuente: Portafolio del estudiante

Es relevante destacar que, en este nivel no desaparecen los procesos mentales, pero si se puede observar un cambio categorial de los mismos, ya que en el nivel de comprensión aditivo, los procesos mentales se vinculan con más fuerza a las emociones de los participantes animados, “tenían miedo”, “no querían volver”, etc; sin embargo, en el nivel constructivo, los procesos mentales que aparecen y, que se utilizan para ergativizar clausularmente al texto, se constituyen como procesos mentales de cognición, que organizan los pensamientos de los participantes y, que por lo tanto, se aproximan más a los procesos materiales que a los procesos emocionales, tal como se puede observar en la figura N° 96.

Figura N° 96 Ergativización de cláusulas a través del espacio geográfico como participante de procesos mentales				
3		Los uropeos	deciden abandonar [GMMc]	sus territorios, mediante la 2ª guerra Mundial
3			no deciden volver [GMMc]	a Europa,
29	y por esas razones		decidieron quedarse [GMMc]	permanentemente en los lugares que migraron
29			ver[MMp]	a Europa destruida económicamente y socialmente
37	motivo por lo cual	la gente	Prefiere migrar [MMc]	a países neutros o de menos agitación militar,
37	y aparte	su antiguo país solo	les traía [MMe]	malos recuerdos como la muerte de sus amigos y familiares,
caso	Marcador causal	Participante animado individual o colectivo que se comporta como sensor	[MM] Proceso Mental	fenómeno

Fuente: Portafolio del estudiante

Otro aspecto interesante de este tipo de procedimientos es que, al igual como sucede con los procesos materiales, donde la espacialidad juega un rol productor-producto (dialéctico) dentro de los procesos sociales. A través de los procesos mentales, también se hace aparecer esta relación, en su participación como sensor geoespacializado (“los **uropeos**”), como un proceso mental geoespacial (“prefieren **migrar**”, “prefirieron **quedarse**” y/o, como un fenómeno sensorial (que generalmente es el producto, como en los casos donde se dice: “**países** neutros”, “**Europa** devastada”, entre otras afirmaciones).

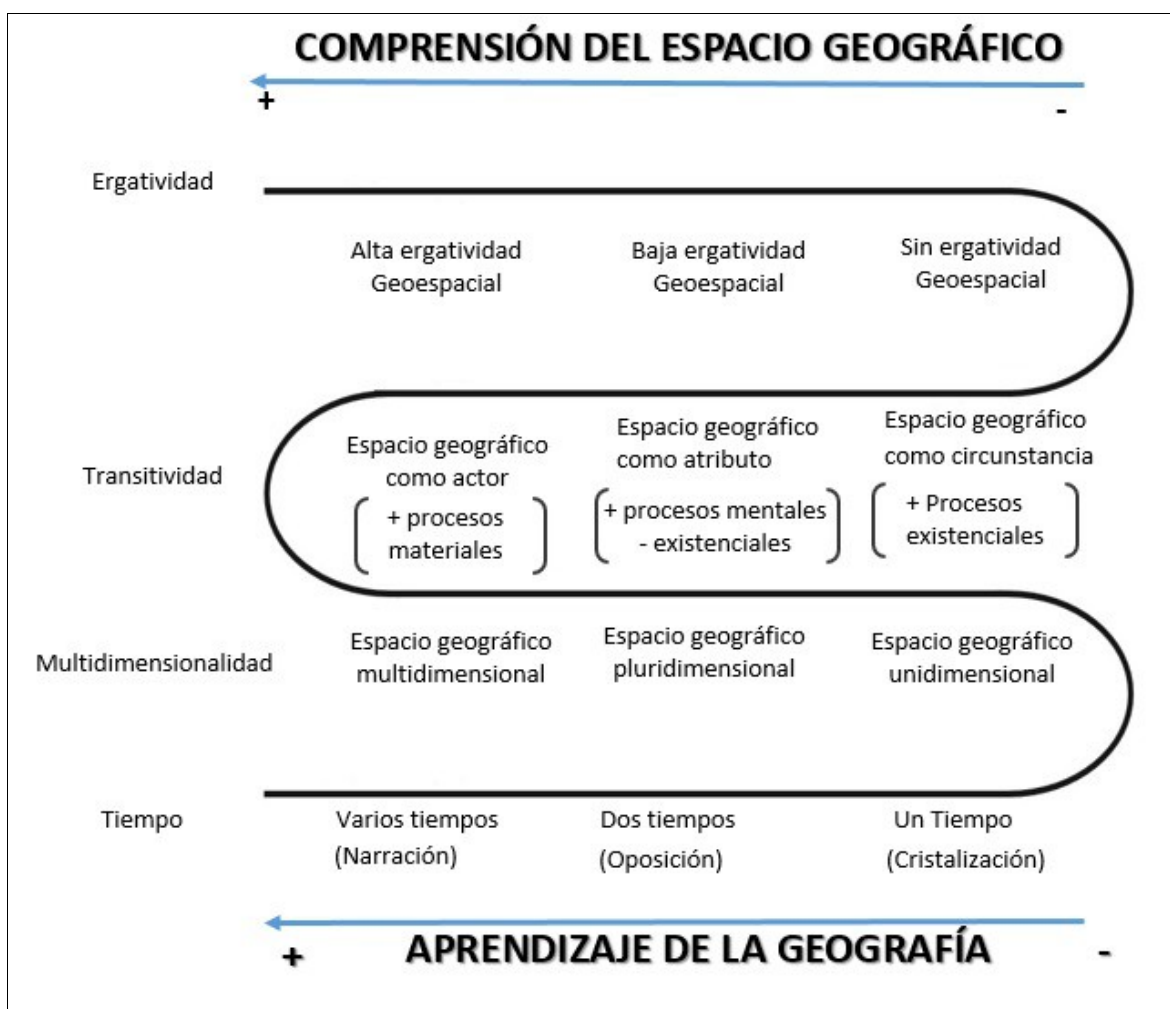
Como se ha dicho con anterioridad, esto no quiere decir que el espacio no aparezca en su forma circunstancial como complemento de lugar, sino que la ergatividad del espacio geográfico, es construida preferencialmente en la elección de cláusulas materiales, donde lo que se concretiza son procesos espaciales (**migrar, habitar, adoptar, volver, retornar**, etc) y donde el espacio juega un doble rol, por una parte como el actor/agente de los procesos materiales y por otra, como la circunstancia o el contexto donde ellos ocurren, vale decir, se utiliza una estrategia en la que el espacio se construye en una dialéctica de proceso-producto, al modo que lo hacen los geógrafos/profesionales. Así también, al optar por cláusulas materiales en vez de mentales, las consecuencias geoespaciales dependen tanto más de lo que hacen los actores sociales que de lo que estos sienten o perciben.

En cuanto a la temporalidad, en este nivel, a través de una estrategia narrativa, se hacen convergen diversos tiempos (y no sólo dos, como en el nivel aditivo) que no necesariamente se relatan en el mismo sentido en el que han ocurrido en el campo. De este modo, se construye un relato en el que el espacio geográfico va siendo configurado en

distintas capas o dimensiones, que al incrustar la dimensión temporal, le otorgan historicidad y perspectiva histórica.

De acuerdo a ello, estas definiciones para la comprensión del espacio geográfico resultan operacionalizables en cuatro indicadores y tres niveles, tal como se puede distinguir en la figura N° 97.

Figura N° 97
Indicadores de aprendizaje de la habilidad de comprensión del espacio geográfico



Fuente: Elaboración propia

Así, entonces, pareciera haber un gradiente de complejidad de la comprensión del espacio geográfico; desde una concepción sincrética y armónica del medio, hasta una concepción analítica y descriptiva y ciertos esfuerzos de una visión sistémica y compleja, siendo uno de los elementos de mayor dificultad para el estudiantado de aulas interculturales, la inclusión de la perspectiva histórica en el análisis geográfico (Battersby y Golledge, 2008;

Golledge, Marsh y Battersby, 2008; Jones, Williams y Fleuriot, 2007, Klatzky, Giudice, Golledge y Loomis, 2006; Golledge, 2002; Capel, 1999; García, 1999; Golledge, 1999).

Así, con todo lo anterior y, de manera sintética, podemos caracterizar a la comprensión del espacio geográfico en tres niveles de desempeño, tal como se expone en la siguiente figura N° 98

Figura N° 98		
Características de las estrategias de comprensión del espacio geográfico		
Nivel	Estrategia	Descripción
Elemental	sustractiva	Sin capacidad explicativa, produciendo una deformación semántica del espacio geográfico, ya que este participa del proceso social de manera circunstancial, expresándose lingüísticamente como complemento de lugar sin denotar ergatividad clausular ni textual y, eliminando su multidimensionalidad y su historicidad.
Aditivo	Aditiva	Explicación por acumulación de variables, por lo que el espacio geográfico es configurado en la sumatoria de dimensiones, expresándose lingüísticamente como georeferencias lexicales o indexicales y, adquiriendo ergatividad, a través de su participación en procesos mentales, generalmente emocionales y perceptivos, en la figura de un participante inanimado. Así como también, en procesos relacionales, como un atributo del proceso social. Aparece la multidimensionalidad, a través de marcas de yuxtaposición y el tiempo del texto resulta correspondiente con el tiempo del campo.
Constructivo	Factorial	Explicación a través de la Jerarquización de causas, según su poder desencadenante en el proceso social, donde el espacio geográfico adquiere una alta ergatividad través de su participación en procesos materiales como actor animado que es acompañado de circunstancia de tiempo y lugar. O bien, en la figura de una metáfora gramatical, o bien, en procesos relacionales y mentales, donde se comporta como identificado-atributo y sensor-fenómeno, respectivamente. Coexisten diversos tiempos en el texto, según las elecciones y orientaciones del autor/a, sin haber necesaria correspondencia entre el tiempo del campo y el tiempo del texto.

Fuente: Elaboración propia

c) Estrategias de valoración del espacio geográfico

Al definir a la habilidad de valoración y actuación responsable como aquella capacidad para evaluar las relaciones que construyen los seres humanos con el entorno, así como las acciones que las personas configuran en el espacio geográfico, se puede observar la movilización de distintas estrategias de valoración por parte de las y los autores de los textos.

Así, podemos encontrar a un primer grupo de estudiantes que a partir del texto que producen, evidencian su incapacidad para reconocer las acciones espaciales de los sujetos y emitir juicios sobre ellas, vale decir, los seres humanos son descritos como sujetos sin posibilidad de actuar espacialmente. A partir de esta estrategia, se demuestra una

pensamiento geográfico de baja calidad, en el cual no hay valoración del espacio geográfico, en el entendido que no se considera relevante la acción espacial, ya que esta no es incluida, ni implícita ni explícitamente, en el texto desarrollado por quien responde la consigna, desplegándose con ello, una **estrategia de sentimentalización**, ya que los procesos geográficos son valorados en función de los estados emocionales y mentales de los participantes del discurso.

Esta ausencia de valoración, se expresa en la elección de procesos no espacializados para organizar la experiencia de los sujetos, o bien, en el uso de metáforas gramaticales que restan agentividad al espacio geográfico, como el uso de verbos en gerundio (empezando, aumentando, teniendo) y el uso de la voz pasiva “Se”, (por ejemplo, se estabilizó, se fueron). Con ello, en el contexto investigado, el 25% de las y los estudiantes mostraron evidencias de encontrarse en este nivel de desempeño (casos: 1, 4, 6, 13, 18, 25, 26, 27, 28, 44, 46, 47).

En este grupo las y los estudiantes emiten juicios reducidos, adoptando frecuentemente una actitud de afecto por los participantes del discurso. Así, el estudiantado de este contexto, tiende a describir los procesos y a enumerar causas que pueden responder al problema geográfico central, pero no se observan acciones espaciales, al tiempo que no se emiten valoraciones sobre las acciones emprendidas por los sujetos, simplemente se describe el contexto en el cual están sucediendo los hechos:

“Su **país** [estaba] totalmente *destrozado* y [estaban] en la miseria” (Caso 1);

“Las personas no [querían regresar] a su **países de origen, ya que** estos [habían quedado] totalmente *devastados* tras la guerra...” (caso 4);

“No [querían volver] *porque* [estaba] todo *destruido*.(Caso 6);

Europa [está] *afectada & OCUPADA* por el EJÉRCITO ROJO...” (caso 8);

“La 2 GUERRA MUNDIAL [dejó] familias sin hogar, muchas muertes y **territorios inutilizados**...” (caso 13);

“Cuando termino la 2a GUERRA MUNDIAL [quedó] todo *destrozado* en **sus países**...” (Caso 24);

“...En los **países europeos** [había] una gran CRISIS ECONÓMICA, y las ciudades, **básicamente**, [estaban] *devastadas*...” (Caso 29);

léxicogramaticalmente, estas descripciones se expresan en la ausencia de procesos espaciales (migrar, habitar, desplazar, etc.) y, en un abundante uso de calificativos (*destrozado, devastado, destruido, afectada, ocupada, inutilizados*, entre otros) como complemento de participantes inanimados, generalmente georeferenciales, tales como **Europa, países europeos, ciudades, territorios, países de origen**, etc.

Figura N° 99

Casos con estrategia de sentimentalización en la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico

Caso 1

“no [querían volver] **porque** [sentían] miedo a [volver a pasar] lo mismo. Su **país** [estaba] totalmente destrozado y [estaban] en la miseria.

Caso 4

“Las personas no [querían regresar] a su **países de origen**, **ya que** estos [habían quedado] totalmente devastados tras la guerra, **a diferencia** de sus **nuevos países de acogida**, **donde ya se** [habían estabilizado], tanto social como económicamente, **ya** [habían comenzado] una nueva vida mucho más tranquila, acogedora y grata”.

Caso 6

“No [querían volver] **porque** [estaba] todo destruido. MISERIA, POBREZA y [tenían] miedo a que [pasara] lo mismo”.

Caso 13

“La 2 GUERRA MUNDIAL [dejó] familias sin hogar, muchas muertes y **territorios inutilizados**, en esta [participaban] la Triple Alianza (Alemania, Italia, y Austria-Hungria) v/s la Triple Entente (Francia, Rusia, e Inglaterra) [**empezando**] la MIGRACIÓN [**encontrando**] mejores OPORTUNIDADES DE TRABAJO estable, cuando Europa se [estabilizo] [empezó] la RECONSTRUCCIÓN, **pero** la gente **ya** no [quería volver] **porque** [tenían] una mejor vida”.

Caso 18

“En **Europa** durante la guerra [surgió] la INMIGRACIÓN masiva en **Alemania, Italia**, la **URSS, Polonia** y **Japón**, estas personas en su mayoría **se** [fueron] a **América Latina**, **donde** los INMIGRANTES [encontraron] paz, trabajo, ESTABILIDAD ECONÓMICA, además [formaron] familias, **por eso** en ellos [nace] un nuevo sentimiento de **patria**”.

Caso 25

“Las personas no [quisieron volver] **porque se** [sintieron] acogidos.

Las personas no [querían volver] a **Europa**, primero que nada, **por** la economía, **ya que** en **América del Sur** recién [estaba comenzando] la INDUSTRIALIZACIÓN, [había] muchas OPORTUNIDADES DE TRABAJO.

Las personas también **se** [sintieron] tan acogidas en **América** **porque** [son] **países** muy tranquilos en esos años.

Otra razón por la que no [quería volver] [era] **porque Europa** [estaba] **ya** muy devastada, destruida económicamente y el **ambiente** [estaba] todavía muy tenso”.

Caso 26

“**Porque** después de [ser] obligados a [abandonar] su **país** estas [rehicieron] sus vidas en otros **países** en los cuales [encontraron] trabajo, paz, [poder formar] familia y no [ser] discriminados **por** la POBLACIÓN”.

Caso 27

“**Porque Europa** [estaba] devastada al terminar la guerra y la gente [tenía] miedo al [volver], y en los **países** a los que [había llegado] se les [recibió] bien y [construyeron] una mejor ECONOMÍA para su familia”.

Caso 28

“Las personas no [querían volver] a **Europa** **porque** **ya** [habían hecho] una vida social, sus nuevas **tierras**,

además [crearon] familias, etc.

En los **países europeos** [había] una gran CRISIS ECONÓMICA, y las ciudades, **básicamente**, [estaban] *devastadas*, **por eso** no [querían volver].

Además [tenían] un *buen* estatus por [ser] emigrante **europeo**”.

Caso 44

“Todo esto [finaliza], [*teniendo*] CONSECUENCIAS extremas, muchas personas [volvieron a reconstruir] su **hogar por lo cual [fue] destruido** por la misma guerra, muchos de ellos no *se* [volvieron a saber] nada, restos o simplemente [huyeron] a otros **países**.

Muchos de los que *se* [fueron] no [quisieron volver] a su **hogar, porque** su **lugar de origen** [estaba] totalmente *destruido* y que [tendrían] la imagen de un lindo recuerdo como para [volver] **allí**.

Y también, para que [volver], si *ya* [tienen] una buena situación en el **país en el cual [llegaron]**, no [tendría] sentido [volver] y [recordar] aquel episodio macabro”.

Caso 46

“**Por** la DESTRUCCIÓN TERRITORIAL, la FALLA ECONÓMICA, por la ESCASEZ de comida, miedo, y en los **países** que *se* [quedaron] [estaban] más **cómodos**”.

Caso 47

“Los DESPLAZADOS no [quisieron volver] **por ya** [acostumbrarse] a sus **nuevos territorios**, al [hacer] su vida, [tener] familia y no [querer] un cambio brusco de **nuevo, por** [ver] a su **país de origen destrizado** y [haber vivido] la EXPULSIÓN [forma] un trauma y que nadie [quiere volver] por el miedo a [repetirlo]”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Con ello, la estrategia de valoración adoptada por el autor del texto, es la manifestación de una **actitud de apreciación** (estética o del estado material del espacio geográfico) en la cual, la valoración, siempre implícita, se hace a través del léxico calificador de condiciones geoespaciales. En términos de agencia, la relevancia en este nivel, está configurada a través de los estados mentales y/o emocionales de los participantes afectados, señalando la causalidad a través de las emociones de los participantes, planteándose que estos sienten miedo, quieren vivir tranquilos, se encuentran traumatizados o fueron obligados, entre otras emociones causales de su calidad de migrantes.

“no [querían volver] **porque** [sentían] miedo a [volver a pasar] lo mismo...” (Caso 1)

“...ya [habían comenzado] una nueva vida mucho más *tranquila, acogedora y grata...*” (Caso 4)

“...[tenían] miedo a que [pasara] lo mismo” (Caso 6)

“...la gente *ya* no [quería volver] **porque** [tenían] una mejor vida...” (Caso 13)

“... estas personas en su mayoría *se* [fueron] a **América Latina**, **donde** los INMIGRANTES [encontraron] paz...un nuevo sentimiento de **patria**” (Caso 18)

“...*Ya* las personas no [querían volver] a sus **hogares porque donde se** [encontraban **viviendo**] [eran] mejor *acogidos* y *tratados...*” (Caso 20)

“... para algunos [fue] muy *horrible, porque* al [estar] todo *destruido*, [era] mas *difícil* [volver a empezar]... para [comenzar] vidas **nuevas** en **países donde** ellos se [sintieran] mas cómodos...” (caso 24)

“...**Porque** después de [ser] *obligados* a [abandonar] su **país**...”(Caso 26)

“Las personas de **Europa** se [vieron] *obligadas* a [irse] **porque** ellos [querían vivir] *tranquilos*,...” (Caso 30)

“...no querían [volver] a un **lugar destruido** por la guerra y bajo malos tratos...” (Caso 41)

“...Y también, para que [volver], si **ya** [tienen] una buena situación en el **país en el cual [llegaron]**, no [tendría] sentido [volver] y [recordar] aquel episodio macabro” (Caso 44)

“...[haber vivido] la EXPULSIÓN [forma] un trauma y que nadie [quiere volver] por el miedo a [repetirlo]” (Caso 47)

No obstante lo anterior, la mayor parte del estudiantado (50%) incluye explícitamente en sus textos, la presencia de la acción espacial de los sujetos, la que se expresa preferentemente a través de procesos materiales geospaciales con los cuales el autor del texto, organiza la experiencia de los participantes del discurso, a partir de los cuales construye su valoración de la acción geoespacial, tal como se puede observar en los casos: 2, 5, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43 y 45.

Figura N° 100
Casos con estrategia de apreciación en la habilidad de valoración y actuación responsable con el EG

Caso 2

“No [querían volver], ya que [murió] mucha gente, las **ciudades** ya no [eran] las mismas, el **paisaje** [**cambio**] totalmente después de esta guerra. [**Escapando**] de los NAZIS.

No [sabían] si se [quedaban] o no. [Tenían] miedo de que esto no [acabara] y [siguiera **muriendo**] gente. Se [concentraron] en CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, mucha DESTRUCCIÓN en los **países**.

No querían [volver] porque [sentían] miedo a que [**vuelva**] el TOTALITARISMO. Además, de que en los **países en guerra** [quedaron] en la miseria absoluta”.

Caso 5

“En 1920 [**quedaron**] en muy mal estado sus **territorios** y [**fueron**] afectados por los **europeos** y el EJÉRCITO ROJO, sus orígenes [tenían] FALTA DE PREOCUPACIÓN para [derivar] y [refugiar] se [fueron] a **Río de Janeiro** porque [estaban] en buenas CONDICIONES y se [relacionan] con otros **países** y CULTURAS”

Caso 7

“**Europa en 1945** [está] muy afectada & OCUPADA por el EJERCITO ROJO de la UNRRA, [abandona] su **territorio** mediante la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, ya que los **territorios** [**fueron**] afectados y destruidos.

Los **países** que [MIGRAN] & [fueron] destruidos [fueron]: **Chile, Brasil y Argentina** donde [adoptan] una nueva forma de vida.

En 1945 [finaliza] la II G. Mundial & los **europeos** [sentirán] más estabilidad”.

Caso 8

“**Europa en el año 1939** [abandona] el **territorio**, [**EMIGRANDO**] hacia América Latina, específicamente, **Argentina, Brasil, Chile**; [**aumentando**] su POBLACIÓN y [**adoptando**] nuevas formas de vida. **Europa** [está] afectada & OCUPADA por el EJÉRCITO ROJO, & en 1943 [surge] la UNRRA [**teniendo**] FALTA DE PREPARACIÓN. En 1948 se [reconstruye] **Salzburgo**, algunos [vuelven] al **territorio** & otros [habitan] **América Latina**”.

Caso 9

“La gente [**comenzó**] a [EMIGRAR] por la FALTA DE ELEMENTOS PRIORITARIOS para [vivir] en **Alemania**, ya que sus **hábitats** [**quedaron**] **INHABITABLES** y [fueron] a **otro país** a [**reiniciar**] sus vidas, ya que no [podían vivir] por ESCACEZ de **hábitat** y alimentos, no [podían CULTIVAR] porque las tierras [**quedaron**] destruidas”.

Caso 14

“**Europa después de la 1 GM** [hubo] una minoría de personas que ya no [tenían] **hogares**, porque sus tierras [estaban] devastadas por la guerra.

En 1945 los GRUPOS NACIONALES [MIGRARON] en **Europa Central** y decenas de personas [fueron] desarraigadas, sobre todo en la **Unión Soviética**. En los **países** que [EMIGRARON] como **Chile, Argentina y Brasil**.

Una vez finalizada la 2GM **Europa** se [volcaron] a sus tareas de RECONSTRUCCIÓN de sus **hogares**”.

Caso 15

“Una de las consecuencias de ambas GUERRAS MUNDIALES [fueron] la MIGRACIÓN, consecuencias **territoriales** y perdidas humanas.

Personas que [migraron] de un **país**, no quisieron [volver] ya que sus **países** [quedaron] devastados por los bombardeos”.

Caso 16

“**Porque** su país [queda] en absoluta MISERIA y DESOLACIÓN, [**generando**] un importante MOVIMIENTO DE POBLACIÓN en **Europa**, en los cuales sus PRINCIPALES DESTINOS [fueron] los **países Latinoamericanos, ya que** estos se [encontraban] muy *lejanos* de los **países en conflicto**”.

Caso 20

“Todo [**debido**] a la **II GUERRA MUNDIAL**, los DESPOBLAMIENTOS, [**fueron**] **producto** de la REPRESIÓN y autoridad que [ocasionó] **Alemania** a todos los pueblos que [estaban] *regidos* por este. También **por** los malos tratos, MATANZAS, DESTROZOS, RECURSOS NATURALES *desaparecidos*, **TERRITORIOS** TOMADOS, prácticamente a algunos los [EXILIABAN] de su propio país. **Ya** las personas no [querían volver] a sus **hogares porque donde se** [encontraban *viviendo*] [eran] mejor *acogidos y tratados*”.

Caso 21

“**Porque** hacia **donde** [MIGRARON] [estaban] **tranquilos**, no [eran] *discriminados*, [formaron] **hogares**, [eran] libres **y a causa** de esto no [quisieron volver] a **Europa, porque** si [volvían] tenían que [comenzar] a [construir] *nuevamente* sus **hogares**”.

Caso 22

“**Por** temor a lo [ocurrido]. La gente **ya** no [quería volver a vivir] lo mismo, **por ende** [decidieron quedarse] y [hacer] una *nueva* vida en los **lugares** a los cuales **se** [fueron], [**dejando**] *atrás* la DESTRUCCIÓN de la guerra, la INSATISFACCIÓN con los GOBIERNOS y el miedo a *nuevas* guerras”.

Caso 24

“**Cuando** termino la **2a GUERRA MUNDIAL** [quedó] todo *destrozado* en **sus países**, y para algunos [fue] muy *horrible, porque* al [estar] todo *destruido*, [era] mas *difícil* [volver a empezar] **por eso** muchas personas [EMIGRARON] de **Europa** para [comenzar] vidas *nuevas* en **países donde** ellos se [sintieran] mas cómodos, **y donde** no [hubiera] DISCRIMINACIÓN entre hombres blancos, negros, judíos, gitanos, etc. Además algunos que [fueron] *desplazados* durante la guerra [habían conseguido] trabajos y [formaron] familias y además se [casaron]”.

Caso 29

“Las personas **durante** la guerra [buscaban] un **país** que principalmente no [estuviera] *destruido*, [buscaba rehacer] sus vidas, sus **casas**, etc. También [buscaban poder establecerse] económicamente. **Entonces** [MIGRARON] a **lugares** como **Brasil, Argentina y Chile**, entre otros.

En esos **lugares se** [establecieron], [formaron] sus familias, [construyeron] sus **casas**, psicológicamente **se** [encontraban] bien y **por esas razones** [decidieron quedarse] *permanentemente* en los **lugares** que [MIGRARON].

Aparte **unas razones muy importantes por lo cual** no [quisieron volver] fue el daño mental que les [ocasionó] [ver] a **Europa destruida** económicamente y socialmente”.

Caso 30

“Las personas de **Europa** se [vieron] *obligadas* a [irse] **porque** ellos [querían vivir] *tranquilos*, sin guerra, **por eso** se [fueron] de **Europa. Para** [salvar] sus vidas. **Después de un tiempo** se [creo] la UNRA, esta SOCIEDAD [ayudo] a que las personas [volvieron] a **Europa**, pero en un **lugar con mas tranquilidad y sobre todo para que** su vida no [este] en *peligro*.

La mayoría [MIGRÓ] hacia **América Latina**, como **Argentina, Brasil y Chile**, en **donde** [llegaron] más INMIGRANTES”.

Caso 33

“Bueno ellos [estaban] con el [deber de escapar] del peligro que [podía pasar] en su **país, producto** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. **Me** [imagino] que uno de esos **países** fue **Brasil, donde** [tuvieron que comenzar] una vida *nueva*, [compartir] con personas que no te [reciba] muy bien, también [esta] **el motivo** de [buscar] trabajo para [sobrellevar] con mejor estadía en el **país**.

Pero [*suele pasar*] *que* los *europeos* que [tuvieron] la opción de *cuando termino la guerra* , [podían volver] a sus *hogares* . Los que no [quisieran volver], [creo] que *sus motivos [eran]* que *ya* [lograron ADAPTARSE] *ya* sea familiar o económicamente, pero no [*olvidando*] un LAZO DE RECUERDOS que [puede generar] la necesidad de [volver], pero *aun así* no [vuelven]”.

Caso 36

“ *Porque debido* a la guerra, muchos de los *países de donde [provenían]* los DESPLAZADOS [estaban] *devastados* , y también *debido a que* muchos de ellos [habían formado] familia, [encontraron] trabajo o [abrieron] PEQUEÑAS EMPRESAS *que a la larga se* [convirtieron] en GRANDES EMPRESAS, las cuales no [convenía dejarlas] por [volver] a “ *casa* ”, también *porque* en los *países de Latinoamérica* no [existía] la misma IDEOLOGÍA de *Europa* , que una RAZA [fuera] la *perfecta* ”.

Caso 37

“La mayoría de gente que [EMIGRÓ] *se [concentra]* en *Europa, ya que Europa* [era] el *continente donde se* [encontraban] las GRANDES POTENCIAS de la guerra, *entonces por eso* , [era] muy grande la posibilidad de morir, *motivo por lo cual* la gente [prefiere MIGRAR] a *países NEUTROS* o de menos AGITACIÓN MILITAR. *Ya una vez finalizada la guerra* , las personas que [habían MIGRADO] no [quisieron volver] a sus *países, ya que* en el *país* en el que *se* [encontraban], *ya* [habían formado] un *futuro* , y si [volvían] a su *países* , [tenían] que [comenzar] de cero de *nuevo* , y *aparte* su *antiguo país* solo les [traía] malos recuerdos, como la muerte de sus amigos y familiares, si [volvían] [era] mucho peor de lo que [llevaban] [tratando de surgir] en un *país* que no [era] de ellos”.

Caso 40

“ *En el periodo* de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [hubieron] muchas personas *DESPLAZADAS* involuntariamente, sin [tener] un *lugar donde* [volver a vivir]. También [estaban] otras personas que [huían] de la guerra a *lugares* de paz. *Después* de la guerra, mucha gente [fue] *DESPLAZADA* , otros [eran] *REFUGIADOS* , [quedó] mucha gente *APÁTRIDA* y también [hubieron] *DEPORTADOS* (gente que [MIGRÓ] involuntariamente para [ser] ESCLAVOS) [Hubieron] *países latinoamericanos* que [recibieron] a grandes cantidades de personas INMIGRANTES. En estos *países* , la mayor parte de INMIGRANTES *europeos* [encontraron] trabajos o [desarrollaron] ACTIVIDADES ECONÓMICAS INDEPENDIENTES, muchos otros se [casaron] y [tuvieron] familias, otros [llegaron] a *lugares* parecidos a sus *antiguos hogares* , o solo *lugares EN ESTADO DE PAZ* , dentro de todo esto, la mayoría de ellos [encontraron] una nueva y puede que mejor vida que la *pasada* , la cual [fue] *arrebatada* por la guerra”.

Caso 41

“ *Porque* las personas [encuentran] APOYO ECONÓMICO DEL GOBIERNO, en el país al que [llegaron], lo [hacen] su propia *patria* , no querían [volver] a un *lugar destruido* por la guerra y bajo malos tratos”.

Caso 42

“Las CONSECUENCIAS DE LA GUERRA fueron[MR] *nefastas* , los DAÑOS TERRITORIALES, los PROBLEMAS ECONÓMICOS, entre los que destacan de mayor manera los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron hechos que marcaron a toda una POBLACIÓN.

Al realizarse la INMIGRACIÓN total, muchas personas *se* vieron obligadas a abandonar su *país de origen* teniendo que dejar *atrás* su vida, sus recuerdos.

Además, *se ubicó* a algunos DESPLAZADOS o EPULSADOS en *países de acogida* , supongo que fue difícil para ellos el proceso de adaptación, un *nuevo país* , una *nueva* cultura, una *nueva* vida.

Sin embargo, en el *momento* en que podían ser[MR] REPATRIADOS, *se* produjo un gran problema, ya no querían volver a su *país de origen* , preferían *cualquier parte del mundo* *antes* que este, pero que produciría este cambio en esas personas que *se* habían visto en la OBLIGACIÓN de dejar su *patria* , su *país* .

Definitivamente fue su *nueva* vida, con buena ECONOMÍA, con una familia *ya* realizada, *pero la mayor razón* fue el haber obtenido libertad y una vida en paz”.

Caso 43

“Cuando [empezó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, todas las personas que [vivían] en los **países** que [estaban] *involucrados*, [tenían] un gran temor que los [mataran]. Muchos [tuvieron] esa realidad y otros [fueron] *obligados* a [ser] **DESPLAZADOS**, pero lo malo, que [tenían] que [dejar] a todos sus seres queridos en el **país en que vivían**. A estos los [DESPLAZARON] a **diferentes partes del mundo**, pero la mayoría a **Brasil y Chile**. Al [finalizar] la guerra, muchos no [quisieron volver] *por* el simple temor que tenían[MR], pero *lo más importante*, que mucho [hicieron] familias, *se* [casaron], [encontraron] un trabajo mucho mejor económicamente, pero lo esencial, [es] que [encontraron] un **nuevo hábitat** para [volver a empezar] en paz y de forma libre”.

Caso 45

“Al [finalizar] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, el **mundo se** [centró] en la profunda CRISIS que [vivía] **Europa**, la DESTRUCCIÓN que esta [ocasionó] y las **nuevas LIMITACIONES TERRITORIALES**. [Existía] un CLIMA DE DESCONFIANZA y *se* [comenzó] a [reescribir] la HISTORIA, con una gran OLA DE EMIGRANTES, desde **Europa** hacia **Latinoamérica** principalmente. Los EMIGRANTES [iban] *en busca de* una ESTABILIDAD ECONÓMICA, y por supuesto, tranquilidad personal. Se [creó] la UNRRA quien [buscaba] el RETORNO DE LOS DESPLAZADOS, pero estos no [quisieron volver] *porque* en la **América** [encontraron] paz y BUENA SITUACIÓN ECONÓMICA. Siempre [quisieron retornar], pero no [tendrían] lo que [lograron] en **América Latina**”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Así, se vuelve frecuente el uso de verbos geospaciales (con distintas temporalidades), tales como: escapar, concentrarse, ir, venir, migrar, emigrar, inmigrar, volver, escapar, ubicar, desplazar, entre otros.

“...*se* [FUERON] a **Rio de Janeiro** *porque* [estaban] en *buenas* CONDICIONES y *se* [relacionan] con otros **países** y CULTURAS” (Caso 5)

Los **países** que [MIGRAN] & [fueron] *destruidos* [fueron]: **Chile, Brasil y Argentina** donde [adoptan] una nueva forma de vida...” (Caso 7)

“...[**EMIGRANDO**] hacia **América Latina**, específicamente, **Argentina, Brasil, Chile;** [*aumentando*] su POBLACIÓN y [*adoptando*] *nuevas* formas de vida...” (CASO 8)

“La gente [*comenzó*] a [EMIGRAR] por la FALTA DE ELEMENTOS PRIORITARIOS para [vivir] en **Alemania...**” (CASO 9).

“...En 1945 los GRUPOS NACIONALES [MIGRARON] en **Europa Central** y decenas de personas [fueron] *desarraigadas*, sobre todo en la **Unión Soviética**. En los **países** que [EMIGRARON] como **Chile, Argentina y Brasil**.

“...Una vez finalizada la 2GM **Europa** se [volcaron] a sus tareas de **RECONSTRUCCIÓN** de sus **hogares**” (CASO 14)

“...Personas que [migraron] de un **país**, no quisieron [volver] *ya que* sus **países** [quedaron] *devastados* por los bombardeos” (Caso 15)

“... [*generando*] un importante MOVIMIENTO DE POBLACIÓN en **Europa**, en los cuales sus PRINCIPALES DESTINOS [fueron] los **países Latinoamericanos, ya que** estos *se* [encontraban] muy *lejanos* de los **países en conflicto**” (Caso 16)

“...Ya las personas no [querían volver] a sus **hogares porque donde se** [encontraban **viviendo**] [eran] mejor **acogidos y tratados**” (Caso 20)

“...**Porque** hacia **donde** [MIGRARON] [estaban] **tranquilos**, no [eran] **discriminados**, [formaron] **hogares**, [eran] libres **y a causa** de esto no [quisieron volver] a **Europa, porque** si [volvían] tenían que [comenzar] a [construir] **nuevamente** sus **hogares**” (Caso 21)

“...La gente ya no [quería volver a vivir] lo mismo, **por ende** [decidieron quedarse] y [hacer] una **nueva** vida en los **lugares** a los cuales se [fueron], [**dejando**] **atrás** la DESTRUCCIÓN de la guerra, la INSATISFACCIÓN con los GOBIERNOS y el miedo a **nuevas** guerras” (Caso 22)

“... **por eso** muchas personas [EMIGRARON] de **Europa** para [comenzar] vidas **nuevas...**” (Caso 24)

“...**Entonces** [MIGRARON] a **lugares** como **Brasil, Argentina y Chile**, entre otros...” (Caso 29)

“...La mayoría [MIGRÓ] hacia **América Latina**, como **Argentina, Brasil y Chile**, en **donde** [llegaron] más INMIGRANTES”. (Caso 30)

“La mayoría de gente que [EMIGRÓ] se [**concentra**] en **Europa, ya que Europa** [era] el **continente donde** se [encontraban] las GRANDES POTENCIAS de la guerra, **entonces por eso**, [era] muy grande la posibilidad de morir...” (Caso 37)

“En el periodo de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [hubieron] muchas personas **DESPLAZADAS** involuntariamente, sin [tener] un **lugar donde** [volver a vivir]. También [estaban] otras personas que [huían] de la guerra a **lugares** de paz. Después de la guerra, mucha gente [fue] **DESPLAZADA**, otros [eran] **REFUGIADOS**, [quedó] mucha gente **APÁTRIDA** y también [hubieron] **DEPORTADOS** (gente que [MIGRÓ] involuntariamente para [ser] ESCLAVOS) [Hubieron] **países latinoamericanos** que [recibieron] a grandes cantidades de personas INMIGRANTES. En estos **países**, la mayor parte de INMIGRANTES **europeos** [encontraron] trabajos o [desarrollaron] ACTIVIDADES ECONÓMICAS INDEPENDIENTES, muchos otros se [casaron] y [tuvieron] familias, otros [llegaron] a **lugares** parecidos a sus **antiguos hogares**, o solo **lugares EN ESTADO DE PAZ**, dentro de todo esto, la mayoría de ellos [encontraron] una nueva y puede que mejor vida que la **pasada**, la cual [fue] **arrebataada** por la guerra” (Caso 40)

“...Además, se **UBICÓ** a algunos DESPLAZADOS o EPULSADOS en **países de acogida...**” (Caso 42)

“...A estos los [DESPLAZARON] a **diferentes partes del mundo**, pero la mayoría a **Brasil y Chile**. Al [**finalizar**] la guerra, muchos no [quisieron volver] ...”(Caso 44)

“... Siempre [quisieron **RETORNAR**], pero no [tendrían] lo que [lograron] en **América Latina**” (Caso 45)

A su vez, estas acciones espaciales, son valorizadas a través de una actitud fundamentalmente de apreciación por parte del autor/a.

Cuando el autor o autora del texto, organiza la experiencia a través de procesos geoespaciales, pero valoriza las acciones espaciales a través de la emisión de juicios, este se desplaza cognitivamente hacia un nivel de desempeño constructivo en la habilidad, demostrando una alta valoración del espacio geográfico, en tanto considera relevante las acciones espaciales en la configuración de los procesos sociales. Según esta consideración,

el 23% del estudiantado fue categorizado en este nivel (Casos: 3, 10, 11, 12, 17, 19, 23, 32, 34, 35, 38)

Figura N° 101

Casos con estrategia de valoración por juicio en la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico

Caso 3

“**Europa** en 1945 se [vio] muy *afectada* y [estaba] *OCUPADA* por el EJÉRCITO ROJO. Los **uropeos** [deciden abandonar] sus **territorios**, *mediante* la 2ª GUERRA MUNDIAL *ya que*, en los **territorios afectados**, [habían] muchas DESTRUCCIONES, y se [encontraban] en *malas* CONDICIONES. [MIGRAN] a **América Latina**, específicamente a **Argentina**, **Brasil** y **Chile**, *donde* [adoptan] una *nueva* forma de vida, [*acostumbrándose*] a su CULTURA. Una vez finalizada la guerra no [deciden volver] a **Europa**, *porque* ya se [sentían] *estables*, [habían encontrado] su **hogar** y la estabilidad en esos **países**”.

Caso 10

“La gente [comenzó a EMIGRAR] *por* la FALTA DE ELEMENTOS PRIORITARIOS PARA VIVIR en **Alemania**, *ya que* sus **hábitats** [quedaron] *INHABITABLES* y fueron [MMa] a otro **país** a [reiniciar] sus vidas, *ya que* no podían [vivir] *por* ESCASEZ de **hábitat** y alimentos, no [podían cultivar] *porque* las **tierras** [quedaron] *destruidas*”.

Caso 11

“*Porque* después de la guerra los **países de sus tierras** no [hacían] *atractivo* su regreso y [desarrollaron] LAZOS CON SU ENTORNO y [encontraron] en **América Latina**, una *nueva* manera de HABITAR y *por* el PODER MILITAR que estaba [*ejerciendo*] la URSS”.

Caso 12

“*Porque* a los **lugares** que [migraron] se [sintieron] muy a gusto, *ya que* no los [DISC RIMINABAN], se [sentían] como en **casa**, libres, *allí* [formaron] sus propios **hogares**, llenos de paz, *debido a esto* no [quisieron volver] *ya que* al [volver] a su **lugar de origen** [tenían] que [rehacer] todo *nuevamente*”.

Caso 17

“*Porque* ellos se [ven] *obligados*, *debido al* desastre que [quedaría] *después que [finalizara]* y *por* miedo a [morir] [tuvieron que huir] de sus **países**, y [encontraron] una vida en **países de América Latina**, [*formando*] hogares y [*viviendo*] en **países sin conflictos desastrosos**”.

Caso 19

“*Porque* las personas que [MIGRARON] a otros **lugares (Chile, Argentina y Brasil)** [fue] *por* el miedo, la inseguridad y la inestabilidad, y en los otros **países** [encontraron] la tranquilidad que sus **países no les** [brindaban] y *obviamente* [prefirieron] la seguridad”.

Caso 23

“Cuando [terminó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, muchos [fueron] *desplazados* y los **países de Europa** [quedaron] *devastados*. [Hubo] mucha DESTRUCCIÓN y [hubo] pérdidas económicas, entre otras. Esto [provocó] que las personas [EMIGRARON] a **países de Latinoamérica**, como **Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana**, etc. *en busca de* una nueva forma de vida y [poder encontrar] en otros **países**, lo que en verdad [querían] para sus vidas. Una de las personas que [DESPLAZARON], [relata] que se [dio] cuenta que en **Sudamérica** no [existía] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACIÓN. Muchas personas [obtuvieron] un trabajo y [pudieron crear] una familia, y esa [fue] una de las principales razones más fuertes, *por las que* no [volvieron] a sus **países de origen**”.

Caso 32

“Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver] [fue] **porque** no se [sentían] **seguros** ni **acogidos** en su **país** dada la REACCION al **comienzo** de la guerra, [**dejándolos**] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y además EXILIADOS. Luego **dada** la PERSECUCIÓN que se [**produjo**] de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no se [sentían seguros] en **ningún lugar**, pero el **país** que los [recibió] les [volvió a dar] un **país** en que [confiar], trabajo, un techo, oportunidades. Como se [puede ver] en las FUENTES el FLUJO DE PERSONAS **antes** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [fue] altísimo”.

Caso 34

“En 1945 [hubo] un gran número de MIGRACIONES en **Europa**. **Alemanes** de **Checoslovaquia**, **Hungría**, **Rumania**, **Yugoslavia**, **Austria**, **Polonia**, [vuelven] a **Alemania**. Junto con la **URSS**, con algunas COLONIAS de esta, se [DESPLAZAN] a **Polonia**, ese [es] el **principio** de las MIGRACIONES en **Europa**. Las personas que [habían abandonado] sus **países** u **hogares**, en temor a la guerra y/o DEVASTACIÓN que [trae] consigo esta, se [encontraban] totalmente unos **APATRIADOS**.

Una gran cantidad de EMIGRANTES **europeos** [llega] a **America** [**arrancando**] de la guerra, estos se [venían] a **Brasil**, **Argentina** o **Chile**, **debido por parte** a las POLITICAS MIGRATORIAS que estos **países** [tenían]. La mayor cantidad de EMIGRANTES que [llegó] a **America** [fueron] **provenientes** de **Alemania**, **Polonia** y **Rumania**, **debido** a que estos **países** [fueron] unos de los mas **afectados** por la guerra.

Luego de la guerra se [crea] una ORGANIZACIÓN **llamada** UNRRA, que [velara] por el REPATRIAMIENTO de las personas que [habían sido] **DESPLAZADAS**, pero esta ORGANIZACIÓN [tuvo] un problema, que la gente no [quería volver] a sus **países**.

La gente no [quería volver] **debido** a que no [quería ser] **nuevamente** parte de una guerra, y por el ACOGIMIENTO y los vínculos afectuosos que [crearon] con sus **nuevos países**”.

Caso 35

“**Porque** cuando ellos [MIGRARON] [buscaron] un **lugar donde** ellos [podrían vivir] **estables**, podían [rehacer] sus vidas **nuevamente** y [MIGRARON] hacia **America**, **Chile**, **Argentina** y **Brasil**. También **como** [tenían] su imagen de **Europa destruida** económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual.

Entonces debido a que si [encontraron] un **país** donde si [pudieron rehacer] sus vidas, que lo acogieron) (no ser discriminados) y les [diera] la oportunidad de [volver a surgir] [tomaron] la decisión de [permanecer] en el **lugar** que [MIGRARON]”.

Caso 38

“**Mediante** la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [hubo] mucha MIGRACIÓN, gente que [estuvieron] **obligadas** a [salir] de sus **países** y **mediante el tiempo que [duro]** la guerra, las personas que [MIGRARON] [encontraron] que en **America Latina** [era] un gran **lugar donde** [habitar], [formaron] sus familias, [obtuvieron] trabajo y algunas mejor vida que la que [tenían] en su propio **país**, al [**finalizar**] la guerra [tenían] la opción de [volver] a sus **países** y la [rechazaron] **porque ya** [tenían] una vida buena y un **lugar donde** [vivir]”.

Fuente: Portafolio del estudiante

De acuerdo a lo anterior, se observa una cierta relación entre la habilidad de comprensión del espacio geográfico y la valoración del mismo, ya que cuando se construyen cláusulas con mayor ergatividad geoespacial, se visualizan mejores niveles de valoración del espacio geográfico.

Figura N° 102		
Síntesis de las características de los niveles de desempeño en la habilidad de valoración y actuación responsable con el espacio geográfico		
Nivel	Estrategia	Descripción
Elemental	sentimentalización	Las relaciones entre el ser humano y el entorno se valoran según las emociones que evidencian los participantes animados del discurso. El espacio geográfico como tal, está desprovisto de agentividad.
Aditivo	Apreciación	Las relaciones entre el ser humano y el entorno son valoradas según las condiciones materiales del espacio geográfico, se evidencia una actitud de apreciación por parte del autor/a del discurso.
Constructivo	Valoración geoespacial	Las relaciones entre el ser humano y el entorno se valoran según la agentividad del espacio geográfico, el autor del discurso evidencia su postura en la emisión de juicio, otorgando agentividad al espacio geográfico.

Fuente: Elaboración propia

6.4 Análisis tipológico del discurso geográfico como aprendizaje en aulas interculturales.

A partir del análisis tipológico realizado a los 45 textos con los cuales las y los estudiantes de aulas interculturales resolvieron el problema geoespacial planteado, se puede decir que, tal como lo plantean Martín y sus colaboradores, se observan tres tipos de discursos geográficos:

- Discurso descriptivo, en el cual el espacio geográfico es considerado un escenario de procesos históricos o sociales. Por ello, se detallan las condiciones materiales del espacio, así como los estados mentales y emocionales de los participantes animados. La organización interclausular del texto, está dada por el tiempo del campo.

En el discurso descriptivo el autor realiza un relato de las características de los hechos o procesos geográficos y de las circunstancias espaciotemporales que lo rodean (Higuera, 2003). Así, el autor detalla, resume, compara, trabajando desde un nivel léxico gramatical de etiquetado conceptual y donde las líneas de razonamiento se caracterizan por ser divergentes, contradictorias o insuficientes. Cuando el texto está escrito en este nivel, los datos y hechos se describen en función de sus propiedades observables (directa o indirectamente) y se puede develar un modelo teórico realista ingenuo (Pozo, 2008), en el cual se considera que la realidad es tal como se observa o como la muestran las fuentes.

En un discurso de tipología descriptiva, tal como mostrara Moyano (2010) en anteriores investigaciones sobre el discurso de las ciencias sociales en el mundo escolar, el autor/a adopta una voz de recopilador, que se caracteriza por construir objetividad a través del uso de una voz media y evaluaciones y juicios de carácter neutro. A partir del análisis

lingüístico realizado, se pudieron reconocer tres tipos de discursos elaborados por las y los estudiantes de aulas interculturales para responder a la consigna.

Al analizar el sistema de conjunción (ver anexo 3), podemos observar que la organización interclausular de estos textos, se realiza según las estrategias reconocidas por la literatura internacional y referidas por la LSF, en tanto, se observa una predominancia de **organización temporal de los textos** (22 casos), donde el tiempo del texto coincide con el tiempo del campo. Así, este tipo de respuestas organiza las cláusulas, según los hechos se fueron sucediendo en el tiempo cronológico, utilizando con frecuencia marcas temporales de este tipo (“En 1920”, “Europa en 1939”, “Europa en 1945”, “Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial”, “Mediante la Segunda Guerra Mundial, etc.), al tiempo que la conexión interclausular se realiza a través de marcas de yuxtaposición (comas, puntos seguidos, conjunciones como: y, además, también, etc.) o acusación por procesos, para lo cual se utilizan verbos en tiempo gerundio (empezando, comenzando, emigrando, muriendo, adaptando, aumentando, etc.)

Figura N° 103

Respuestas con estrategia de organización interclausular temporal

Caso 1

no [querían volver] **porque** [sentían] miedo a [volver a pasar] lo mismo. Su **país** [estaba] totalmente **destrozado** y [estaban] en la miseria.

Caso 2

“No [querían volver], **ya que** [murió] mucha gente, las **ciudades ya** no [eran] las mismas, el **paisaje** [cambio] totalmente **después de esta guerra**. [**Escapando**] de los NAZIS.

No [sabían] si **se** [quedaban] o no. [Tenían] miedo de que esto no [acabara] y [siguiera **muriendo**] gente. **Se** [concentraron] en CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, mucha DESTRUCCIÓN en los **países**.

No querían [volver] **porque** [sentían] miedo a que [**vuelva**] el TOTALITARISMO. Además, de que en los **países en guerra** [quedaron] en la miseria absoluta”.

Caso 5

“En 1920 [**quedaron**] en **muy mal estado** sus **territorios** y [**fueron**] **afectados por** los **uropeos** y el EJÉRCITO ROJO, sus **orígenes** [tenían] FALTA DE PREOCUPACIÓN para [derivar] y [refugiar] **se** [fueron] a **Rio de Janeiro porque** [estaban] en **buenas** CONDICIONES y **se** [relacionan] con otros **países** y CULTURAS”

Caso 7

“**Europa** en 1945 [está] muy **afectada & OCUPADA** por el EJERCITO ROJO de la UNRRA, [abandona] su **territorio** mediante la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, **ya que** los **territorios** [**fueron**] **afectados** y **destruidos**.

Los **países** que [MIGRAN] & [fueron] **destruidos** [fueron]: **Chile, Brasil** y **Argentina** donde [adoptan] una nueva forma de vida.

En 1945 [finaliza] la II G. Mundial & los **uropeos** [sentirán] más estabilidad”.

Caso 8

“**Europa** en el año 1939 [abandona] el **territorio**, [**EMIGRANDO**] **hacia América Latina**, específicamente, **Argentina, Brasil, Chile**; [**aumentando**] su POBLACIÓN y [**adoptando**] **nuevas** formas de vida. **Europa** [está] **afectada & OCUPADA** por el EJÉRCITO ROJO, & en 1943 [surge] la UNRRA [**teniendo**] FALTA DE PREPARACIÓN. En 1948 se [reconstruye] **Salzburgo**, algunos [vuelven] al

territorio & otros [habitan] **América Latina**”.

Caso 13

“La 2 GUERRA MUNDIAL [dejó] familias sin hogar, muchas muertes y **territorios inutilizados**, en esta [participaban] la Triple Alianza (Alemania, Italia, y Austria-Hungria) v/s la Triple Entente (Francia, Rusia, e Inglaterra) [**empezando**] la MIGRACIÓN [**encontrando**] mejores OPORTUNIDADES DE TRABAJO estable. cuando **Europa se** [estabilizo] [empezó] la RECONSTRUCCIÓN, **pero** la gente **ya** no [quería volver] **porque** [tenían] una mejor vida”.

Caso 14

“**Europa** después de la 1 GM [hubo] una minoría de personas que **ya no** [tenían] **hogares, porque sus tierras** [estaban] devastadas por la guerra.

En 1945 los GRUPOS NACIONALES [MIGRARON] en **Europa Central** y decenas de personas [fueron] desarraigadas, sobre todo en la **Unión Soviética**. En los **países** que [EMIGRARON] como **Chile, Argentina y Brasil**.

Una vez finalizada la 2GM **Europa se** [volcaron] a sus tareas de RECONSTRUCCIÓN de sus **hogares**”.

Caso 18

“En **Europa** durante la guerra [surgió] la INMIGRACIÓN masiva en **Alemania, Italia, la URSS, Polonia y Japón**, estas personas en su mayoría **se** [fueron] a **América Latina**, donde los INMIGRANTES [encontraron] paz, trabajo, ESTABILIDAD ECONÓMICA, además [formaron] familias, **por eso** en ellos [nace] un nuevo sentimiento de **patria**”.

Caso 23

“Cuando [terminó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, muchos [fueron] desplazados y los **países de Europa** [quedaron] devastados. Hubo mucha DESTRUCCIÓN y [hubo] pérdidas económicas, entre otras. Esto [provocó] que las personas [EMIGRARON] a **países de Latinoamérica**, como **Chile, Argentina, Brasil, República Dominicana**, etc. en busca de una nueva forma de vida y [poder encontrar] en otros **países**, lo que en verdad [querían] para sus vidas. Una de las personas que [DESPLAZARON], [relata] que se [dio] cuenta que en **Sudamérica** no [existía] ni el RACISMO ni la DISCRIMINACIÓN.

Muchas personas [obtuvieron] un trabajo y [pudieron crear] una familia, y esa [fue] una de las principales razones más fuertes, **por las que** no [volvieron] a sus **países de origen**”.

Caso 24

“Cuando termino la 2a GUERRA MUNDIAL [quedó] todo destrozado en **sus países**, y para algunos [fue] muy horrible, porque al [estar] todo destruido. [era] mas difícil [volver a empezar] **por eso** muchas personas [EMIGRARON] de **Europa** para [comenzar] vidas nuevas en **países donde** ellos se [sintieran] mas cómodos, y **donde** no [hubiera] DISCRIMINACIÓN entre hombres blancos, negros, judíos, gitanos, etc. Además algunos que [fueron] desplazados durante la guerra [habían conseguido] trabajos y [formaron] familias y además se [casaron]”.

Caso 30

“Las personas de **Europa se** [vieron] obligadas a [irse] **porque** ellos [querían vivir] tranquilos, sin guerra, **por eso se** [fueron] de **Europa. Para** [salvar] sus vidas. Después de un tiempo se [creo] la UNRA, esta SOCIEDAD [ayudo] a que las personas [volvieron] a **Europa**, pero en un **lugar con mas tranquilidad y sobre todo para que** su vida no [este] en peligro.

La mayoría [MIGRÓ] hacia **América Latina**, como **Argentina, Brasil y Chile**, en **donde** [llegaron] más INMIGRANTES”.

Caso 33

“Bueno ellos [estaban] con el [deber de escapar] del peligro que [podía pasar] en su **país, producto** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. Me [imagino] que uno de esos **países** fue **Brasil, donde** [tuvieron] que

comenzar] una vida nueva, [compartir] con personas que no te [reciba] muy bien, también [esta] el motivo de [buscar] trabajo para [sobrellevar] con mejor estadía en el país.

Pero [suele pasar] que los uropeos que [tuvieron] la opción de cuando termino la guerra, [podieran volver] a sus hogares. Los que no [quisieran volver], [creo] que sus motivos [eran] que ya [lograron ADAPTARSE] ya sea familiar o económicamente, pero no [olvidando] un LAZO DE RECUERDOS que [puede generar] la necesidad de [volver], pero aun así no [vuelven]”.

Caso 35

“Porque cuando ellos [MIGRARON] [buscaron] un lugar donde ellos [podrían vivir] estables, podían [rehacer] sus vidas nuevamente y [MIGRARON] hacia America, Chile, Argentina y Brasil. También como [tenían] su imagen de Europa destruida económicamente, socialmente, [tenían] el temor de que si [regresaban] la [encontrarían] igual.

Entonces debido a que si [encontraron] un país donde si [podieron rehacer] sus vidas, que lo acogieron (no ser discriminados) y les [diera] la oportunidad de [volver a surgir] [tomaron] la decisión de [permanecer] en el lugar que [MIGRARON]”.

Caso 37

“La mayoría de gente que [EMIGRÓ] se [concentra] en Europa, ya que Europa [era] el continente donde se [encontraban] las GRANDES POTENCIAS de la guerra, entonces por eso, [era] muy grande la posibilidad de morir, motivo por lo cual la gente [prefiere MIGRAR] a países NEUTROS o de menos AGITACIÓN MILITAR. Ya una vez finalizada la guerra, las personas que [habían MIGRADO] no [quisieron volver] a sus países, ya que en el país en el que se [encontraban], ya [habían formado] un futuro, y si [volvían] a su países, [tenían] que [comenzar] de cero de nuevo, y aparte su antiguo país solo les [traía] malos recuerdos, como la muerte de sus amigos y familiares, si [volvían] [era] mucho peor de lo que [llevaban] [tratando de surgir] en un país que no [era] de ellos”.

Caso 38

“Mediante la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [hubo] mucha MIGRACIÓN, gente que [estuvieron] obligadas a [salir] de sus países y mediante el tiempo que [duro] la guerra, las personas que [MIGRARON] [encontraron] que en America Latina [era] un gran lugar donde [habitar], [formaron] sus familias, [obtuvieron] trabajo y algunas mejor vida que la que [tenían] en su propio país, al [finalizar] la guerra [tenían] la opción de [volver] a sus países y la [rechazaron] porque ya [tenían] una vida buena y un lugar donde [vivir]”.

Caso 40

“Mediante la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [hubo] mucha MIGRACIÓN, gente que [estuvieron] obligadas a [salir] de sus países y mediante el tiempo que [duro] la guerra, las personas que [MIGRARON] [encontraron] que en America Latina [era] un gran lugar donde [habitar], [formaron] sus familias, [obtuvieron] trabajo y algunas mejor vida que la que [tenían] en su propio país, al [finalizar] la guerra [tenían] la opción de [volver] a sus países y la [rechazaron] porque ya [tenían] una vida buena y un lugar donde [vivir]”.

Caso 42

“Las CONSECUENCIAS DE LA GUERRA fueron[MR] nefastas, los DAÑOS TERRITORIALES, los PROBLEMAS ECONÓMICOS, entre los que destacan[MMA] de mayor manera los alimenticios, de vivienda y vestimenta, fueron[MR] hechos que marcaron[MMA] a toda una POBLACIÓN.

Al realizarse[ME] la INMIGRACIÓN total, muchas personas se vieron[MMp] obligadas a abandonar[MMA] su país de origen teniendo que dejar[MR] atrás su vida, sus recuerdos.

Además, se ubicó[MMA] a algunos DESPLAZADOS o EXPULSADOS en países de acogida, supongo[MMc] que fue[MR] difícil para ellos el proceso de adaptación, un nuevo país, una nueva cultura, una nueva vida.

Sin embargo, en el momento en que podían ser[MR] REPATRIADOS, se produjo[ME] un gran problema, ya no querían volver[MMaf] a su país de origen, preferían[MMc] cualquier parte del mundo antes que este,

pero que produciría[ME] este cambio en esas personas que se habían[MMA] visto en la OBLIGACIÓN de dejar[MMA] su **patria**, su **país**.

Definitivamente fue[MR] su nueva vida, con buena ECONOMÍA, con una familia ya realizada, **pero la mayor razón** fue[MR] el haber obtenido[MMA] libertad y una vida en paz”.

Caso 43

“Cuando [empezó] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, todas las personas que [vivían] en los **países** que [estaban] involucrados, [tenían] un gran temor que los [mataran]. Muchos [tuvieron] esa realidad y otros [fueron] obligados a [ser] DESPLAZADOS, pero lo malo, que [tenían] que [dejar] a todos sus seres queridos en el **país en que vivían**. A estos los [DESPLAZARON] a **diferentes partes del mundo**, pero la mayoría a **Brasil y Chile**. Al [finalizar] la guerra, muchos no [quisieron volver] por el simple temor que tenían[MR], pero **lo más importante**, que mucho [hicieron] familias, se [casaron], [encontraron] un trabajo mucho mejor económicamente, pero lo esencial, [es] que [encontraron] un nuevo hábitat para [volver a empezar] en paz y de forma libre”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Otro tipo de discurso geográfico, se ha categorizado como organizador, en el cual, a través de una estrategia de acumulación, se enumeran las variables que inciden en el proceso geográfico y que dan cuenta de las interacciones de los seres humanos con el entorno. Este tipo de discurso, suele manifestarse en una estrategia de comunicación analítica, donde la agentividad del espacio esta construida sobre sus condiciones materiales y, las relaciones interclausular se dan por oposición geoespacial.

En este nivel, el discursos geográfico es utilizado por el autor/a para ordenar los elementos geoespaciales (datos), con ello, los recursos léxico gramaticales utilizados, evidencian la creencia de que la realidad existe, aunque la observación no permita conocerla, demostrando una confiabilidad irrestricta en las fuentes de información que no hacen ni siquiera imaginable el uso de los heurísticos de documentación o corroboración. Con ello, las técnicas movilizadas en el tratamiento geográfico se movilizan para conocer la realidad como es, estructurando la experiencia del mundo y el texto, a partir de una causalidad lineal y simplificada de los fenómenos. Este tipo de discurso se manifiesta en una **geoespacialidad descriptiva**, en el cual, el texto cuenta con una **organización por oposición**.

Este tipo de textos, se encuentran muy condicionados por las orientaciones y elementos constitutivos de la consigna, por lo que la oposición responde a un cambio de estado que viene dado desde ella, donde lo que las y los estudiantes hacen, es comparar las condiciones del lugar de origen, con las condiciones del lugar de destino, tal y como se propone en la consigna del problema.

Figura N° 105
Respuestas con estrategia de organización interclausular de oposición

Caso 4

“Las personas no [querían regresar] a su **países de origen**, ya que estos [habían quedado] totalmente devastados tras la guerra, a diferencia de sus **nuevos países de acogida**, donde ya se [habían estabilizado], tanto social como económicamente, ya [habían comenzado] una nueva vida mucho más tranquila, acogedora y grata”.

Caso 9

“La gente [comenzó] a [EMIGRAR] por la FALTA DE ELEMENTOS PRIORITARIOS para [vivir] en **Alemania**, ya que sus **hábitats** [quedaron] **INHABITABLES** y [fueron] a **otro país** a [reiniciar] sus vidas, ya que no [podían vivir] por ESCASEZ de **hábitat** y alimentos, no [podían CULTIVAR] porque las tierras [quedaron] destruidas”.

Caso 11

“Porque después de la guerra los **países de sus tierras** no [hacían] atractivo su regreso y [desarrollaron] LAZOS CON SU ENTORNO y [encontraron] en **América Latina**, una **nueva** manera de HABITAR y por el PODER MILIAR que estaba [ejerciendo] la URSS”.

Caso 12

“Porque a los **lugares** que [migraron] se [sintieron] muy a gusto, ya que no los [DISC RIMINABAN], se [sentían] como en **casa**, libres, **allí** [formaron] sus propios **hogares**, llenos de paz, debido a esto no [quisieron volver] ya que al [volver] a su **lugar de origen** [tenían] que [rehacer] todo nuevamente”.

Caso 15

“Una de las consecuencias de **ambas GUERRAS MUNDIALES** [fueron] la MIGRACIÓN, consecuencias **territoriales** y pérdidas humanas.
Personas que [migraron] de un **país**, no quisieron [volver] ya que sus **países** [quedaron] devastados por los bombardeos”.

Caso 16

“Porque su **país** [queda] en absoluta MISERIA y DESOLACIÓN, [generando] un importante MOVIMIENTO DE POBLACIÓN en **Europa**, en los cuales sus PRINCIPALES DESTINOS [fueron] los **países Latinoamericanos**, ya que estos se [encontraban] muy lejanos de los **países en conflicto**”.

Caso 19

“Porque las personas que [MIGRARON] a otros **lugares** (**Chile, Argentina y Brasil**) [fue] por el miedo, la inseguridad y la inestabilidad, y en los otros **países** [encontraron] la tranquilidad que sus **países** no les [brindaban] y obviamente [prefirieron] la seguridad”.

Caso 26

“Porque después de [ser] obligados a [abandonar] su **país** estas [rehicieron] sus vidas en otros **países** en los cuales [encontraron] trabajo, paz, [poder formar] familia y no [ser] discriminados por la POBLACIÓN”.

Caso 27

“Porque **Europa** [estaba] devastada al terminar la guerra y la gente [tenía] miedo al [volver], y en los **países** a los que [había llegado] se les [recibió] bien y [construyeron] una mejor ECONOMÍA para su familia”.

Caso 28

“Las personas no [querían volver] a **Europa** porque ya [habían hecho] una vida social, sus nuevas tierras, además [crearon] familias, etc.

En los **países europeos** [había] una gran CRISIS ECONÓMICA, y las ciudades, **básicamente**, [estaban] **devastadas**, **por eso** no [querían volver].
Además [tenían] un **buen** estatus por [ser] EMIGRANTE **europeo**”.

Caso 41

“**Porque** las personas [encuentran] APOYO ECONÓMICO DEL GOBIERNO, en el país al que [llegaron], lo [hacen] su propia **patria**, no querían [volver] a un **lugar destruido** por la guerra y bajo malos tratos”.

Caso 47

“Los DESPLAZADOS no [quisieron volver] **por** ya [acostumbrarse] a sus **nuevos territorios**, al [hacer] su vida, [tener] familia y no [querer] un cambio brusco de **nuevo**, **por** [ver] a su **país de origen destruido** y [haber vivido] la EXPULSIÓN [forma] un trauma y que nadie [quiere volver] por el miedo a [repetirlo]”.

Fuente: Portafolio del estudiante

Así, lo que el estudiantado hace al movilizar esta estrategia, es organizar el texto en cláusulas que oponen las condiciones de un espacio geográfico del pasado (país de origen, su país, sus países, los lugares que emigraron, Europa, etc.), el cual puede ser expresado lexical o indexicalmente; con un espacio geográfico del futuro (país de acogida, otro país, América Latina, otros lugares, nuevos territorios, sus nuevas tierras, etc.).

Con ello, este tipo de textos, se caracteriza por el uso reiterado de marcas de disyunción y marcadores discursivos de oposición temporal (origen & destino; nuevos & antiguos) o semántica (a diferencia de, en cambio).

Por último, se puede dar cuenta de un discurso mucho más elaborado, de carácter explicativo, en el cual, a través de una estrategia narrativa, se explican el origen, causas y consecuencias de los procesos geográficos. Este tipo de discurso se expresa en una estrategia factorial, a partir de la cual se concatenan las dimensiones del espacio geográfico. La organización del texto, se organiza en función de la relevancia que el autor del mismo le asigna a las diversas dimensiones del espacio geográfico, en tanto, este adquiere agentividad a través de su manifestación como proceso social.

En esta tipología discursiva, el autor/a adquiere un rol constructivo del pensamiento, reconstruyendo la objetividad a través del uso del léxico y la movilización de juicios de connotación negativa. En este tipo de discurso el nivel léxico gramatical está en el nivel de la reestructuración y como las líneas de razonamiento son convergentes, suficientes y válidas, el texto adquiere un carácter persuasivo. Asimismo, es en este nivel, en el cual el autor/a del texto logra justificar la conclusión elaborada, develando un modelo del conocimiento geográfico; en tanto, el texto escrito proporciona un modelo interpretativo de la realidad, basándose en distintas fuentes de información y en el principio de interacción entre ellas.

Adicionalmente, podemos señalar que, un rasgo fundamental de este género es el modo como se establecen las relaciones causales entre los fenómenos geoespaciales. Los géneros explicativos dan cuenta de cómo ocurren los procesos en el mundo, mediante secuencias de causas y efectos, también denominadas, secuencias de implicación (Wignell, Martin y

Eggins, 1993), las que pueden desarrollarse de manera simple, como en el caso de las explicaciones secuenciales; o compleja, como ocurre en la explicación factorial (Moyano, 2010).

Así, este tipo de discurso, se manifiesta a través de una estrategia de **geoespacialidad como interacción** que cuenta con una, **organización narrativa**, en la que las y los estudiantes responden al problema geográfico central, en la elaboración de una historia en la que se organizan diversos tiempos y espacios, según la impronta y orientación que quiera otorgar el autor/a del texto.

Este tipo de respuestas, se caracteriza por iniciar el discurso con una contextualización de los hechos, explicando las causas de su ocurrencia y cerrando con las consecuencias de estos, de modo tal, que la organización interclausular, se realiza, a través de la predominancia de marcadores discursivos de tipo causal (ya que, porque, debido a, entonces, etc.) los que permiten darle un sentido, no sólo temporal, sino que más bien, disciplinar a la respuesta elaborada.

Este tipo de discurso, se caracteriza por el uso abundante de conceptos técnicos de la geografía y georeferenciación lexicalizada con subordinación, La comprensión del espacio geográfico se efectúa a través de la organización que provee el análisis territorial con amplio uso de fuentes, las cuales son reformuladas con emisión de juicios, por lo que el autor-a adopta un rol de interprete, el que se sostiene en una actitud de juicio y argumentación permanente.

Figura N° 107 Respuestas con estrategia de organización interclausular narrativa

Caso 3

“**Europa** en 1945 se [vio] muy *afectada* y [estaba] *OCUPADA* por el EJÉRCITO ROJO. Los **uropeos** [deciden abandonar] sus **territorios**, *mediante* la 2ª GUERRA MUNDIAL *ya que*, en los **territorios** *afectados*, [habían] muchas DESTRUCCIONES, y *se* [encontraban] en *malas* CONDICIONES. [MIGRAN] a **América Latina**, específicamente a **Argentina**, **Brasil** y **Chile**, *donde* [adoptan] una *nueva* forma de vida, [*acostumbrándose*] a su CULTURA. Una vez *finalizada la guerra* no [deciden volver] a **Europa**, *porque* ya se [sentían] *estables*, [habían encontrado] su **hogar** y la estabilidad en esos **países**”.

Caso 17

“*Porque* ellos se [ven] *obligados*. *debido al* desastre que [quedaría] *después que* [*finalizara*] y *por* miedo a [morir] [tuvieron que huir] de sus **países**, y [encontraron] una vida en **países** de **America Latina**, [*formando*] hogares y [*viviendo*] en **países sin conflictos desastrosos**”.

Caso 20

“Todo [*debido*] a la II GUERRA MUNDIAL, los DESPOBLAMIENTOS, [*fueron*] *producto* de la REPRESIÓN y autoridad que [ocasionó] **Alemania** a todos los pueblos que [estaban] *regidos* por este. También *por* los malos tratos, MATANZAS, DESTROZOS, RECURSOS NATURALES *desaparecidos*, **TERRITORIOS** TOMADOS, prácticamente a algunos los [EXILIABAN] de su propio **país**. *Ya* las personas no [querían volver] a sus **hogares** *porque* *donde se* [encontraban *viviendo*] [eran] mejor

acogidos y tratados”

Caso 21

“**Porque** hacia **donde** [MIGRARON] [estaban] **tranquilos**, no [eran] *discriminados*, [formaron] **hogares**, [eran] libres **y a causa** de esto no [quisieron volver] a **Europa, porque** si [volvían] tenían que [comenzar] a [construir] **nuevamente** sus **hogares**”.

Caso 22

“**Por** temor a lo [ocurrido]. La gente **ya** no [quería volver a vivir] lo mismo, **por ende** [decidieron quedarse] y [hacer] una **nueva** vida en los **lugares** a los cuales **se** [fueron], [**dejando**] **atrás** la DESTRUCCIÓN de la guerra, la INSATISFACCIÓN con los GOBIERNOS y el miedo a **nuevas** guerras”.

Caso 25

“Las personas no [quisieron volver] **porque se** [sintieron] *acogidos*.

Las personas no [querían volver] a **Europa**, primero que nada, **por** la economía, **ya que** en **América del Sur** recién [estaba comenzando] la INDUSTRIALIZACIÓN, [había] muchas OPORTUNIDADES DE TRABAJO.

Las personas también **se** [sintieron] tan *acogidas* en **América porque** [son] **países** muy *tranquilos* en **esos años**.

Otra razón por la que no [quería volver] [era] **porque Europa** [estaba] **ya** muy *devastada, destruida* económicamente y el **ambiente** [estaba] *todavía* muy *tenso*”.

Caso 29

“Las personas **durante** la guerra [buscaban] un **país** que principalmente no [estuviera] *destruido*, [buscaba rehacer] sus vidas, sus **casas**, etc. También [buscaban poder establecerse] económicamente. **Entonces** [MIGRARON] a **lugares** como **Brasil, Argentina y Chile**, entre otros.

En esos **lugares se** [establecieron], [formaron] sus familias, [construyeron] sus **casas**, psicológicamente **se** [encontraban] bien y **por esas razones** [decidieron quedarse] **permanentemente** en los **lugares** que [MIGRARON].

Aparte **unas razones muy importantes por lo cual** no [quisieron volver] fue el daño mental que les [ocasionó] [ver] a **Europa destruida** económicamente y socialmente”.

Caso 32

“Las PERSONAS MIGRANTES que no [quisieron volver] [fue] **porque** no **se** [sentían] *seguros* ni *acogidos* en su **país** dada la REACCION al **comienzo** de la guerra, [**dejándolos**] a su propia suerte sin NACIONALIDAD, APÁTRIDAS y además EXILIADOS. **Luego dada** la PERCECUSIÓN que **se** [**produjo**] de ciertos GRUPOS ÉTNICOS, no **se** [sentían seguros] en **ningún lugar**, pero el **país** que los [recibió] **les** [volvió a dar] un **país** en que [confiar], trabajo, un techo, oportunidades. Como se [puede ver] en las FUENTES el FLUJO DE PERSONAS **antes** de la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL [fue] altísimo”.

Caso 34

“**En 1945** [hubo] un gran número de MIGRACIONES en **Europa. Alemanes** de **Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Yugoslavia, Austria, Polonia**, [vuelven] a **Alemania**. Junto con la **URSS**, con algunas COLONIAS de esta, **se** [DESPLAZAN] a **Polonia**, ese [es] el **principio** de las MIGRACIONES en **Europa**.

Las personas que [habían abandonado] sus **países u hogares**, en temor a la guerra y/o DEVASTACIÓN que [trae] consigo esta, **se** [encontraban] totalmente unos *APATRIADOS*.

Una gran cantidad de EMIGRANTES **europeos** [llega] a **América** [**arrancando**] de la guerra, estos **se** [venían] a **Brasil, Argentina o Chile, debido por parte** a las POLITICAS MIGRATORIAS que estos **países** [tenían]. La mayor cantidad de EMIGRANTES que [llegó] a **América** [fueron] **provenientes** de **Alemania, Polonia y Rumania, debido** a que estos **países** [fueron] unos de los mas *afectados* por la guerra.

Luego de la guerra se [crea] una ORGANIZACIÓN *llamada* UNRRA, que [velara] por el REPATRIAMIENTO de las personas que [habían sido] *DESPLAZADAS*, pero esta ORGANIZACIÓN [tuvo] un problema, que la gente no [quería volver] a sus **países**.

La gente no [quería volver] *debido* a que no [quería ser] *nuevamente* parte de una guerra, y por el ACOGIMIENTO y los vínculos afectuosos que [crearon] con sus *nuevos países*".

Caso 36

"*Porque debido* a la guerra, muchos de los **países de donde [provenían]** los DESPLAZADOS [estaban] *devastados*, y también *debido a que* muchos de ellos [habían formado] familia, [encontraron] trabajo o [abrieron] PEQUEÑAS EMPRESAS que a la larga se [convirtieron] en GRANDES EMPRESAS, las cuales no [convenía dejarlas] por [volver] a "*casa*", también *porque* en los **países de Latinoamérica** no [existía] la misma IDEOLOGÍA de **Europa**, que una RAZA [fuera] la *perfecta*".

Caso 44

"Todo esto [finaliza], [teniendo] CONSECUENCIAS extremas, muchas personas [volvieron a reconstruir] su **hogar por lo cual [fue] destruido** por la misma guerra, muchos de ellos no se [volvieron a saber] nada, restos o simplemente [huyeron] a otros **países**.

Muchos de los que se [fueron] no [quisieron volver] a su **hogar, porque** su **lugar de origen** [estaba] totalmente *destruido* y que [tendrían] la imagen de un lindo recuerdo como para [volver] **allí**.

Y también, para que [volver], si *ya* [tienen] una buena situación en el **país en el cual [llegaron]**, no [tendría] sentido [volver] y [recordar] aquel episodio macabro".

Caso 45

"Al [finalizar] la SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, el **mundo se** [centró] en la profunda CRISIS que [vivía] **Europa**, la DESTRUCCIÓN que esta [ocasionó] y las *nuevas* LIMITACIONES TERRITORIALES.

[Existía] un CLIMA DE DESCONFIANZA y se [comenzó] a [reescribir] la HISTORIA, con una gran OLA DE EMIGRANTES, desde **Europa** hacia **Latinoamérica** principalmente.

Los EMIGRANTES [iban] *en busca de* una ESTABILIDAD ECONÓMICA, y por supuesto, tranquilidad personal.

Se [creó] la UNRRA quien [buscaba] el RETORNO DE LOS DESPLAZADOS, pero estos no [quisieron volver] *porque* en la **América** [encontraron] paz y BUENA SITUACIÓN ECONÓMICA. Siempre [quisieron retornar], pero no [tendrían] lo que [lograron] en **América Latina**".

Fuente: Portafolio del estudiante

No obstante, ciertamente la producción de textos escritos resultó ser una habilidad compleja para el estudiantado de las aulas interculturales. Una de las mayores dificultades para el estudiantado en investigación, radicó en la capacidad de perspectiva y abstracción sobre el problema central y los contenidos asociados.

Así, un número muy importante de estudiantes, manifiesta un bajo nivel de abstracción, o una perspectiva coloquial de los hechos (23), respondiendo desde el sentido común, cómo si nunca hubiesen sido sometidos al trabajo didáctico, elaborando respuestas bajo un modelo ingenuo de los procesos geográficos, donde sus causas dicen relación con el estado material del espacio geográfico o el estado emocional de los participantes del discurso, casi de manera exclusiva. Este tipo de respuestas, se caracteriza por la ausencia (casi total) de conceptos técnicos y metáforas gramaticales, así como una complejidad gramatical elevada.

Un número no menor de estudiantes (19) elaboran respuestas con un bajo poder explicativo. Si bien, en este nivel, se reconocen causas geoespaciales de los procesos sociales en estudio, la baja ergatividad de las cláusulas, al presentar al espacio geográfico fundamentalmente en forma de condiciones, limita el poder explicativo del texto y, moviliza a los estudiantes hacia un modelo realista ingenuo, en el cual se cree que los hechos sucedieron del modo, en el orden y, por las causas que las mismas fuentes plantean. En esta situación, las y los estudiantes, construyen sus argumentos sobre una actitud de apreciación, donde el espacio geográfico es visualizado sólo en su dimensión material y, escasamente en su dimensión simbólica o política.

Mientras que en el nivel de pensamiento geográfico constructivo, donde se categoriza a 27 estudiantes, estos construyen un modelo que, basándose en una actitud de juicio, hacen interaccionar las dimensiones materiales, simbólicas y políticas del mismo, para responder al problema geográfico propuesto por la intervención didáctica.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos corroborar la propuesta de Pozo (2008), quien señala que el tipo de modelo de análisis territorial que se moviliza, incide directamente en el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta habilidad, al tiempo que está fuertemente condicionado por la integración de información geoespacial que se ha realizado en la primera fase de desarrollo del pensamiento geográfico.

Así, se puede utilizar un modelo realista ingenuo, en el cual, el espacio geográfico es interpretado tal y como puede verse (dimensión material) o bien, se puede utilizar un modelo realista interpretativo en el cual se confía en el aporte de la ciencia para conocer las dimensiones del espacio geográfico y, por lo tanto, para responder el problema geoespacial, en el nivel constructivo se evidencia que el espacio geográfico es una construcción, que nos provee de estrategias de comprensión de la realidad, pero que no son parte de la materialidad.

Cuando las y los estudiantes, resuelven problemas geoespaciales a la luz del modelo realista ingenuo, suelen describir los procesos en función de las propiedades y cambios observables del mismo, mientras que cuando de utiliza un modelo realista interpretativo se avanza en la construcción de una causalidad, para en el nivel más avanzado, llegar a establecer las interacciones que, aunque imperceptibles, explican el proceso geográfico en cuestión.

A su vez, el tipo de modelo que se movilice para resolver los problemas geoespaciales, se encuentra condicionado por los mecanismos a partir de los cuales se utilizan las fuentes de información, y la capacidad argumentativa que se logre desarrollar.

De acuerdo al análisis tipológico, cuando se trabaja en un macro género explicativo, como el que en esta investigación se intencionada desde la consigna, el cual se despliega a través de la resolución de problemas geoespaciales, pareciera ser reconocible tres fases de producción del género, el que a su vez, progresaría en tres etapas, con gradientes que irían desde un bajo nivel de aprendizaje geográfico, caracterizado por habilidades de

pensamiento geográfico poco desarrolladas y bajos niveles de abstracción, hasta un aprendizaje geográfico de alta calidad, evidenciado a través de un buen nivel para cada habilidad considerada, así como altos niveles de abstracción.

6.5 Las manifestaciones discursivas que adquiere el aprendizaje de la geografía en aulas interculturales.

Así entonces, de acuerdo a todo lo planteado en este capítulo, es posible sostener que los aportes de la LSF, tanto en el nivel léxico gramatical, como en el nivel semántico, se constituye como una herramienta poderosa para indagar acerca de los procesos de aprendizaje de la geografía y sus manifestaciones discursivas en diferentes registros,

Adicionalmente, a partir de estos hallazgos, se puede plantear que tanto la georeferenciación como la conceptualización geográfica, resultan fundamentales para el aprendizaje de la geografía, ya que permiten la adquisición y desarrollo de otro tipo de habilidades más complejas, como el análisis territorial, la comprensión, o la valoración del espacio geográfico.

Todas las habilidades incluidas en esta investigación muestran un comportamiento particular en su despliegue textual, brindando evidencia de las opciones discursivas que toman las y los estudiantes de aulas interculturales para demostrar su aprendizaje. Así, cada una de las habilidades da cuenta de características o manifestaciones discursivas que permiten evidenciar el aprendizaje de la geografía.

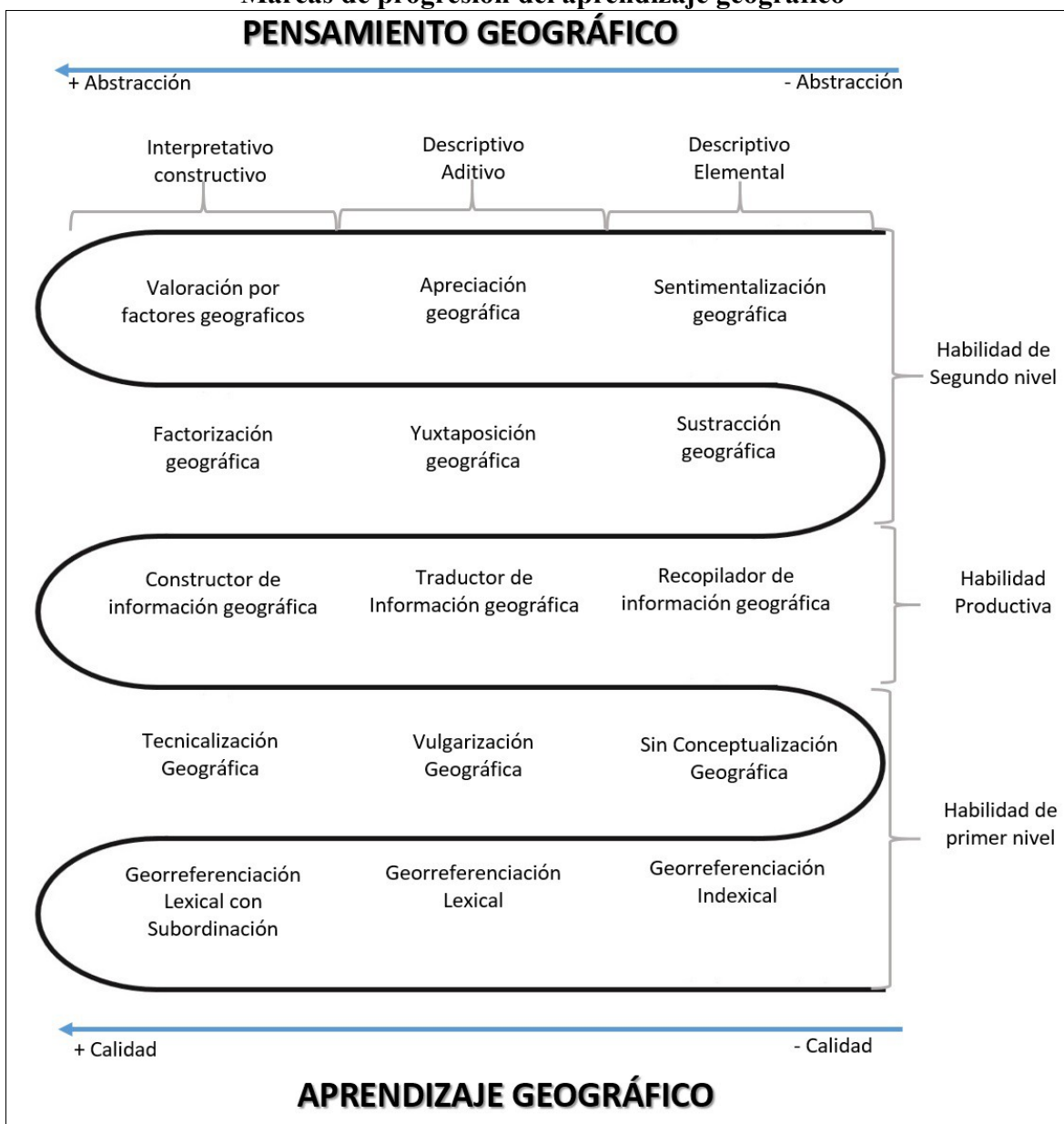
Así por ejemplo, en cuanto a la IIG, un aprendizaje de la geografía de calidad, se traduce en el uso abundante de marcas territoriales que encuadran al texto y organizan al pensamiento geográfico. Estas marcas territoriales, adquieren la forma de expresiones lexicalizadas, que a su vez, permiten subordinar expresiones indexicales, las cuales son utilizadas de modo pertinente apareciendo como recursos lingüísticos de expresión endofórica, tanto anafóricas como catafóricas, por lo que la indexicalidad en este nivel, es más bien una figura retórica y gramatical, que de pensamiento geográfico, a diferencia de lo que ocurre con la georeferenciación indexical, donde es el pensamiento geográfico el que está estructurado a través de dicho tipo de marcas indexicales.

En este nivel no desaparecen las expresiones indexicales, sino que más bien, éstas complementan a una o varias expresiones lexicales, las cuales brindan la estructura al pensamiento y al texto construido, utilizando las expresiones indexicalizadas para construir cláusulas incrustadas, generando con ello, un texto más complejo gramaticalmente y, por lo tanto, más acorde a los textos disciplinares que elabora la comunidad académica de la geografía.

Estas marcas discursivas permiten demostrar un aprendizaje más elevado, ya que otorga independencia contextual, tanto al texto producido, como al pensamiento geográfico construido, aumentando las posibilidades de transferencia y aplicación de las habilidades de pensamiento geográfico, a otros contextos o problemas a resolver.

Así mismo, en esta investigación se ha observado que las y los estudiantes de aulas interculturales tienen dificultades con el trabajo conceptual, mostrando una tendencia acentuada a la vulgarización, o tratamiento coloquial de conceptos disciplinares propios del área, en esta investigación, muy pocos estudiantes fueron capaces de utilizar conceptos técnicos, propios de la geografía, para resolver el problema en cuestión. Sin embargo, las y los estudiantes que desplegaron esta estrategia, mostraron un mejor aprendizaje de la geografía, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Figura N° 108
Marcas de progresión del aprendizaje geográfico



Fuente: Elaboración propia

A diferencia de lo que sucede con el discurso geográfico disciplinar, el uso de metáforas léxica o gramaticales tampoco fue abundante. En el caso de las metáforas léxicas, las más comúnmente utilizadas fueron la sinecdoque y la metonimia, mientras que las metáforas gramaticales más abundantes fueron las nominalizaciones de procesos y cualidades.

Un número muy reducido de estudiantes incorpora explícitamente la evidencia en su producción textual, por lo que el uso de cláusulas proyectadas es casi nulo. La mayor parte del estudiantado de aulas interculturales, incorpora a la evidencia de manera implícita, a través de una estrategia de incorporación estratégica de la información, donde el autor-a asume la posición de un recopilador de información, donde esta es incorporada bajo la forma de elementos aislados que se introducen al texto como piezas sueltas, cuya única función, pareciera ser la de dar muestras al revisor/profesor/a de que se ha leído la información disponible en las fuentes, y que esta se ha tenido en cuenta a la hora de responder el problema central de la intervención.

No obstante, el aprendizaje geográfico de calidad, se demuestra cuando las y los estudiantes de aulas interculturales. Seleccionan planteamientos nucleares de las fuentes y los reformulan en una información nueva pero con aceptabilidad disciplinar.

Con lo anterior, pareciera existir cierta coincidencia entre la calidad del análisis territorial y los mecanismos a través de los cuales se despliegan otras habilidades del pensamiento geográfico como la orientación espacial y la localización geográfica y, mucho más visiblemente, la comprensión y la valoración del espacio geográfico. Así, cuando las y los estudiantes en aulas interculturales movilizan adecuadamente la habilidad de análisis territorial, mejoran su desempeño en otras habilidades del pensamiento geográfico, a las cuales se pueden aproximar con distintas estrategias según los niveles de aprendizaje alcanzado.

En el caso de la habilidad de orientación espacial y localización geográfica, pareciera haber coincidencia entre la progresión planeada como hipótesis y las estrategias movilizadas por las y los estudiantes en este sentido. De este modo, un grupo importante de estudiantes, sólo fue capaz de ubicar un punto en el espacio geográfico en estudio, mientras que un grupo menor logró trazar una trayectoria de desplazamiento y, un grupo muy reducido, logró trazar múltiples trayectorias de desplazamiento como parte de la resolución del problema geográfico planteado.

Las y los estudiantes de aulas interculturales, mostraron una marcada tendencia hacia el desarrollo de una perspectiva acumulativa de causas, sin asignar (ni construir discursivamente) la Jerarquización que corresponde a las mismas, según su participación como condiciones, motivaciones o hechos histórico sociales. En estas causas, pueden aparecer causas geoespaciales, incluso asignándoseles ergatividad, pero estas comparten su estatuto con otras causas de distinta naturaleza.

Sin embargo, cuando las y los estudiantes han aprendido geografía son capaces de establecer las relaciones que existen entre las diversas dimensiones del espacio geográfico,

incluyendo su temporalidad, y asignado a través del espacio, ergatividad clausular, la que permite diferenciar condiciones y causas, según su estatus en el problema geográfico a resolver.

Es importante precisar, que las y los estudiantes que no logran ver la dimensión geoespacial de los problemas sociales, son aquellos que se muestran incapaces de construir causalidad, configurando la ergatividad de la cláusula, a través de recursos como el uso de verbos en tiempo pasado (quedaron, fueron, estaban, encontraron, llegaron) y de la voz pasiva (*se relacionan*).

Estos estudiantes, pueden llegar a utilizar referencias espaciales lexicalizadas, ya que pueden llegar a integrar información geoespacial, pero esta información no es utilizada para evidenciar la interacción entre el ser humano y el entorno, sino que se utiliza como la escenografía de un proceso sociohistórico débilmente descrito, a través de expresiones que dan cuenta de la apreciación y calificación del autor del texto/a, demostrando con ello, más que la comprensión del espacio geográfico, una especie de solidaridad con el accionar de los participantes del discurso.

Un número importante de estudiantes quedan varados en el espacio geográfico del pasado, o en un proceso de escenificación del mismo. Estos estudiantes producen textos que se caracterizan por la enunciación de cualidades paisajísticas (*destrozado, horrible, tranquilos, sin peligro, destruido*, por ejemplo). Lingüísticamente, este nivel bajo de comprensión del espacio geográfico, se manifiesta preferencialmente, a través de formas circunstanciales de lugar, desplegándose como un telón de fondo para el proceso que se detalla, pero sin mayor incidencia en él.

De este modo, la explicación se construye sobre la acumulación de causas de distinta naturaleza, las cuales se encuentran generalmente explicitada sin consideración del contexto en las que se han producido, dando inicio al enunciado con un marcador discursivo de tipo causal, para luego mencionar cada una de las causas que se consideran relevantes para explicar el problema, pero para las cuales, no se entrega ningún tipo de argumentación, ni de justificación, así como tampoco, evidencia de su poder explicativo.

Entre estas causas aparecen con mayor o menor frecuencia factores geoespaciales, psicológicos, sociológicos, políticos y/o económicos. No obstante, estas causas no cuentan con ninguna diferenciación, según su importancia en la detonación del proceso geográfico o según su carácter epistémico (hecho, condición o motivación), ya que como se ha mostrado con anterioridad, sólo se encuentran yuxtapuestas, como una especie de sumatoria que explicaría el proceso por acumulación.

Al igual como sucede con la estrategia sustractiva, con esta estrategia sumativa o de yuxtaposición, el espacio puede aparecer como contexto, por lo que este tipo de respuestas, siempre están geoespacializadas a través del uso de georeferencias, lexicales o indexicales, que se comportan como condiciones de lugar, configurándose léxicogramaticalmente como complementos circunstanciales.

Por el contrario, es interesante observar, que las y los estudiantes que asignan ergatividad a las cláusulas a través del espacio geográfico, lo hacen a través de la participación de este como un personaje, que lingüísticamente se expresa como una georeferencia (participante inanimado individual o colectivo) que acompaña a un proceso material, y que puede denotar atributos en forma de rango.

Léxico-gramaticalmente un buen nivel de aprendizaje evidenciado a través de la comprensión del EG, se demuestra con el uso abundante de marcadores discursivos de tipo causal, tales como: porque, ya que, causa de, es debido a, es por esto, por. A diferencia de lo que se visualiza en el nivel aditivo, donde predominan los marcadores discursivos de yuxtaposición (y, también, además).

De acuerdo a lo anterior, la configuración geo-espacial (multicausalidad geográfica) se construye a través de la Jerarquización de causas según su poder detonar, donde se otorga ergatividad espacial a la cláusula, con la movilización de una estrategia dialéctica de constitución espacial, ya que en este tipo de respuestas, tanto a nivel global del texto, como a nivel clausular, se hace explícita la participación de los seres humanos, así como su interacción con el entorno, como elemento constitutivo de los procesos sociales, expresando además, al espacio geográfico como un producto de dichos procesos, cuando lingüísticamente se opta por una figura circunstancial del tiempo y el lugar.

De este modo, se visibilizan (explícita o implícitamente) los seres humanos, los cuales incluso pueden estar léxicogramaticalmente geoespacializados, a través de la elección de un personaje animado, individual, utilizando expresiones como: “las personas **emigrantes**, los **inmigrantes**, los **emigrantes europeos**”. Pero la ergatividad está construida sobre el proceso geoespacial que estos seres humanos desarrollan, lo que se expresa generalmente como un proceso material (verbo geoespacial), tal como: **migrar, habitar, volver, ir, regresar, construir, adaptar**, entre otros.

Como se ha dicho con anterioridad, esto no quiere decir que el espacio no aparezca en su forma circunstancial como complemento de lugar, sino que la ergatividad del espacio geográfico, es construida preferencialmente en la elección de cláusulas materiales, donde lo que se concretiza son procesos espaciales (**migrar, habitar, adoptar, volver, retornar**, etc) y donde el espacio juega un doble rol, por una parte como el actor/agente de los procesos materiales y por otra, como la circunstancia o el contexto donde ellos ocurren, vale decir, se utiliza una estrategia en la que el espacio se construye en una dialéctica de proceso-producto, al modo que lo hacen los geógrafos/profesionales. Así también, al optar por cláusulas materiales en vez de mentales, las consecuencias geoespaciales dependen tanto más de lo que hacen los actores sociales que de lo que estos sienten o perciben.

En cuanto a la temporalidad, en este nivel, a través de una estrategia narrativa, se hacen convergen diversos tiempos (y no sólo dos, como en el nivel aditivo) que no necesariamente se relatan en el mismo sentido en el que han ocurrido en el campo. De este modo, se construye un relato en el que el espacio geográfico va siendo configurado en

distintas capas o dimensiones, que al incrustar la dimensión temporal, le otorgan historicidad y perspectiva histórica.

Cuando las y los niños y jóvenes aprenden geografía, son capaces de visualizar las acciones espaciales de las personas y evaluar su impacto en la sociedad, lo que discursivamente se manifiesta en la emisión de juicios por parte del autor-a del texto. Cuando esto sucede, su manifestación lingüística es evidente ya que el texto es organizado a través de procesos geoespaciales que hacen interaccionar las dimensiones materiales, simbólicas y políticas del mismo, para responder al problema geográfico propuesto por la intervención didáctica.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos corroborar la propuesta de Pozo (2008), quien señala que el tipo de modelo de análisis territorial que se moviliza, incide directamente en el nivel de desarrollo que puede alcanzar el aprendizaje, al tiempo que está fuertemente condicionado por la integración de información geoespacial que se ha realizado.

Capítulo 7. El aprendizaje de la geografía en aulas interculturales: Reflexiones finales

En este capítulo, se presentan las principales conclusiones de la investigación aquí expuesta, tratando de responder las preguntas planteadas inicialmente, y mostrando con ello, el cumplimiento de los objetivos que funcionaron como directrices de la investigación.

De este modo, se describen los contenidos del aprendizaje geográfico, los procedimientos didácticos a través de los cuales pareciera construirse este tipo de aprendizaje, y las manifestaciones discursivas que adquiere el aprendizaje de la geografía en aulas interculturales. Develando las relaciones entre el aprendizaje de la geografía y las habilidades de pensamiento geográfico, en su nivel de IIG, de análisis territorial y de expresión escrita.

Con todo, se espera que esta investigación se constituya como un aporte para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en tanto esta disciplina puede contribuir a la conformación de una ciudadanía más activa, así como, a una mayor integración social.

7.1 Geografía escolar: contenidos, progresión y evidencias del aprendizaje geográfico en aulas interculturales.

a) ¿Qué se aprende cuando se aprende geografía en aulas interculturales?

En esta investigación hemos visto que, cuando las y los estudiantes de aulas interculturales aprenden geografía, adquieren y desarrollan un conjunto de habilidades de pensamiento geográfico, las cuales les permiten resolver de manera efectiva problemas geo-espaciales, avanzando en la comprensión del espacio geográfico como un constructo histórico complejo, dado su carácter multidimensional; así como en la valoración de las acciones geoespaciales de los sujetos, como posibilidad de transformación social

De este modo, cuando las y los estudiantes de aulas interculturales aprenden geografía, utilizan modelos geográfico-disciplinares, de carácter interpretativo-constructivo, para resolver problemas geo-espaciales, socialmente relevantes. Esto se expresa, en la capacidad de encuadrar territorialmente el análisis, a través de un amplio uso de geo-referencias lexicales, que subordinan referencias indexicales, y en un acentuada tecnicización del discurso, la cual es lograda, a través de la reformulación de información geográfica, y la construcción de pruebas científicas. Con ello, las y los estudiantes, manifiestan su valoración del espacio geográfico en la elaboración de juicios, al percibir que el espacio geográfico participa de los procesos sociales, no sólo como escenografía, sino como un actor productivo de estos, haciendo explícita su causalidad.

Por el contrario, cuando las y los estudiantes de aulas interculturales no han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje geográfico, resuelven los problemas geo-espaciales a

través de un modelo ingenuo de producción social, en el que la descripción del espacio material, y los estados mentales y emocionales de los seres humanos que en él habitan, se constituyen como elementos suficientes para explicar la emergencia de los procesos sociales. En este nivel, el estudiantado se comporta como un recopilador de información geográfica, incapaz de definir territorios, sin recurrir a su esquema corporal.

Con lo anterior, en esta investigación se ha realizado un hallazgo alegre, a diferencia de lo que se había planteado en investigaciones precedentes, se ha demostrado que cuando la enseñanza de la geografía se intencionan hacia la adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico, las diferencias sociodemográficas que se han indicado para este tipo de aprendizaje, tales como las diferencias según el sexo, el origen étnico, o el origen nacional de las y los estudiantes, tienden a desaparecer. En esta investigación, no se pudo apreciar correlaciones significativas entre el sexo, la nacionalidad, las creencias sobre la geografía, la representación espacial, o la experiencia con el entorno y, el aprendizaje de la geografía o el desarrollo de alguna de las habilidades de pensamiento geográfico, sin embargo, si se pudo observar las huellas curriculares en el aprendizaje de la geografía, y su mejoramiento a la luz de una intervención didáctica intencionada para tales fines.

Esto nos permite conjeturar que, cuando la enseñanza de la geografía se realiza en términos adecuados, coherentes y sistemáticos, el aprendizaje de esta mejora considerablemente, independiente de otras variables que pueden estar incidiendo en la capacidad espacial de las y los estudiantes, incluso en aquel estudiantado con características particulares como resultan los sujetos que participaron en investigación.

Con ello, pareciera ser que tanto las orientaciones curriculares, como las prácticas de aulas, inciden más en el qué aprende el estudiantado, respecto de las características sociodemográficas de los aprendices.

No obstante, aun cuando el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha mejorado en los últimos 20 años, aun falta mucho que avanzar en este sentido, ya que si bien, existe relación entre las habilidades de pensamiento geográfico que se promueven desde el currículum escolar obligatorio y, las habilidades que en alguna medida se encuentran adquiridas por las y los estudiantes de aulas interculturales, el aprendizaje de la geografía, no alcanza los niveles esperados como producto de la educación obligatoria.

b) ¿Cómo se aprende geografía y cómo progresa el aprendizaje geográfico en aulas interculturales?

En esta investigación hemos observado, que el aprendizaje de la geografía se produce cuando las y los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse y resolver problemas geoespaciales, socialmente relevantes.

Cuando las y los estudiantes deben resolver problemas geoespaciales, se ven obligados/as a movilizar varias habilidades de pensamiento geográfico de manera compleja y simultánea,

que les permiten, más que describir los procesos geográficos, definir dónde han ocurrido estos, explicar cómo han ocurrido y, porqué han ocurrido en estos lugares y no en otros.

No obstante, pareciera ser que la movilización de habilidades de pensamiento geográfico no se encuentra completa, hasta cuando el estudiantado no se enfrenta con su propio pensamiento a través de un registro. En esto, la escritura juega un papel fundamental, ya que permite entretrejer a las habilidades de pensamiento geográfico, dando lugar a un tipo de pensamiento complejo como lo es el pensamiento geográfico en su multidimensionalidad.

De este modo, a la luz de los hallazgos de la presente investigación, se puede decir que, las y los estudiantes de aulas interculturales, aprenden geografía, cuando resuelven problemas geoespaciales y, producen textos geográficos.

No obstante, también hemos podido observar, que el aprendizaje de la geografía, es un aprendizaje difícil para el estudiantado de aulas interculturales, quienes tienden a mostrar un aprendizaje geográfico de nivel elemental, cuando no han sido sometidos a estrategias de enseñanza orientadas a la movilización de las habilidades de pensamiento geográfico. De modo tal, que la progresión del aprendizaje, aunque es posible, requiere de una enseñanza sistemática de la geografía, como disciplina y como discurso.

De acuerdo a los antecedentes teóricos y empíricos de esta investigación, se había trazado un hipótesis de progresión inicial, en la que el aprendizaje de la geografía daba cuenta de la adquisición y desarrollo de un conjunto de habilidades de pensamiento geográfico organizadas en grupos de habilidades con dificultades diferentes entre sí. A partir de dicha hipótesis de progresión teórica, se esperaba visualizar algún nivel de progresión intra-habilidad e inter-habilidad, que permitieran escalar al aprendizaje de la geografía en fases de aprendizaje.

No obstante, aun cuando se pudo observar progresión intra-habilidad, en esta investigación no se pudo observar una progresión inter-habilidad, por cuanto, a diferencia de lo previsto, se encontraron dificultades heterogéneas, que no permiten aglutinar a las habilidades específicas según sus niveles de dificultad.

Así, de acuerdo a los resultados, pareciera ser que el modelo de progresión del aprendizaje de la geografía, se ajustaría más a un esquema organizado por niveles de habilidades que, por fases de trabajo, donde el análisis territorial jugaría un rol trascendente en la organización de este esquema.

De este modo, en un primer nivel, se encontrarían las habilidades de IIG, vale decir la geo-referenciación y la conceptualización geográfica; que aún, cuando son relativamente difíciles para el estudiantado de aulas interculturales; son fundamentales, en tanto se relacionan con la adquisición y desarrollo de todas las habilidades de pensamiento geográfico. Tanto la geo-referenciación, como la conceptualización geográfica, mostraron correlaciones con las demás habilidades incorporadas en el estudio, aunque la habilidad de

conceptualización, pareciera ser especialmente relevante, ya que muestra correlaciones significativas, de moderadas a altas, con todas las habilidades de pensamiento geográfico, especialmente con las habilidades de análisis territorial y de expresión escrita.

Así, las habilidades de IIG, se relacionan fuertemente con el aprendizaje de la geografía, ya que la calidad que estas alcancen, favorecerá o limitará la adquisición y el desarrollo de todas las habilidades de pensamiento geográfico. Con ello, tanto la geo-referenciación como la conceptualización, se constituyen como buenos predictores del aprendizaje de la geografía.

A su vez, la habilidad de análisis territorial, se constituiría como una habilidad productiva del aprendizaje de la geografía, ya que a través de ella, se volvería posible el despliegue de otras habilidades como la comprensión o la valoración del espacio geográfico, por cuanto, en este estudio, se pudo observar una correlación significativa entre el análisis territorial y la comprensión del espacio geográfico y, entre el análisis territorial y la valoración del espacio geográfico. Del mismo modo, las habilidades de producción escrita de textos geográficos, sólo alcanzó buenos niveles de calidad, cuando la habilidad de análisis territorial también lo había hecho.

Así entonces, podríamos decir, que tanto la comprensión del espacio geográfico, como la valoración de este, se constituyen como habilidades de segundo nivel, ya que sólo se despliegan, a través de distintas estrategias, según las opciones que tomen las y los estudiantes, para realizar el análisis territorial.

De este modo, pareciera ser el aprendizaje de la geografía tiene un comportamiento más bien continuo que discreto. Esto quiere decir, que las y los estudiantes se movilizan por distintos niveles de aprendizaje según las estrategias que utilicen para movilizar las distintas habilidades de pensamiento geográfico que se requieren para resolver los problemas geo-espaciales a los que se ven enfrentados. De allí, la relevancia tan marcada del problema geográfico que condiciona, por una parte, las habilidades que moviliza el estudiante para resolver el problema, como la función semántica que se le asigna al discurso escrito.

Todo lo anterior, nos permite avanzar hacia la propuesta de un modelo de enseñanza basado en la resolución de problemas geográficos, en el cual se le otorga relevancia al uso de geo-referencias, intencionando su uso explícito y adecuado, según las características contextuales del problema; al tiempo que se proporcionan y estimula el uso de conceptos geográficos estructurantes de teorías y modelos interpretativos.

Con ello, desde estas hebras básicas del tejido cognitivo geográfico, se deberá promover el uso de estrategias de alto nivel en el análisis territorial, siendo indispensables en este sentido, el uso abundante, pertinente, recurrente y variado de fuentes de información geográfica, tanto primarias como secundarias, seleccionadas según la calidad de la información geográfica (geo-referencias y conceptos geográficos) que proporcionan; de modo de promover la comprensión multidimensional de los procesos geográficos, así

como, la valoración de las interacciones entre los seres humanos y el entorno, visibilizando la agentividad del espacio geográfico en los procesos sociales.

Con ello, las propuestas de enseñanza de la geografía escolar, en contextos de aulas interculturales, deberán prestar especial atención, a la producción de textos, fundamentalmente en un registro escrito, como mecanismo permanente de alfabetización geográfica.

Al desarrollar las actividades de enseñanza de la geografía adecuadas, podremos observar cómo el aprendizaje de la geografía progresa, avanzando desde un nivel descriptivo elemental; donde los procesos sociales son explicados sin la participación del espacio geográfico; hacia un nivel descriptivo aditivo, donde el espacio geográfico participa como la escenografía de los procesos sociales; hasta alcanzar un nivel interpretativo constructivo, a través del cual se comprende que el espacio geográfico es tanto causa como consecuencia de los procesos y problemas sociales.

c. ¿Cómo se evidencia lingüísticamente el aprendizaje geográfico en aulas interculturales?

De acuerdo a los resultados de esta investigación, el aprendizaje de la geografía se manifiesta en la producción de un discurso geográfico estructurado, que es capaz de contextualizar espacio-temporalmente el proceso geo-espacial en cuestión, explicando por qué ocurre y, porqué ocurre en dicho espacio-tiempo, visibilizando, explícitamente, la agentividad del espacio geográfico en los procesos sociales, y la valoración de las acciones espacializadas de los individuos.

De acuerdo a ello, todas las habilidades incluidas en esta investigación muestran un comportamiento particular en su despliegue textual, brindando evidencia de las opciones discursivas que toman las y los estudiantes de aulas interculturales, para demostrar su aprendizaje geográfico. Así, cada una de las habilidades da cuenta de características o manifestaciones discursivas que permiten evidenciar el aprendizaje de la geografía.

Así por ejemplo, en cuanto a la IIG, un aprendizaje de la geografía de calidad, se traduce en el uso abundante de marcas territoriales que encuadran al texto y organizan al pensamiento geográfico. Estas marcas territoriales, adquieren la forma de expresiones lexicalizadas, que a su vez, permiten subordinar expresiones indexicales, las cuales son utilizadas de modo pertinente, apareciendo como recursos lingüísticos de expresión endofórica; tanto anafóricas como catafóricas; por lo que la indexicalidad en este nivel, es más bien una figura retórica y gramatical, que de pensamiento geográfico, a diferencia de lo que ocurre con la geo-referenciación indexical, donde es el pensamiento geográfico el que está estructurado a través de dicho tipo de marcas indexicales.

En este nivel, no desaparecen las expresiones indexicales, sino que más bien, éstas complementan a una o varias expresiones lexicales, las cuales brindan la estructura al

pensamiento y al texto construido, utilizando las expresiones indexicalizadas para construir cláusulas incrustadas, generando con ello, un texto más complejo gramaticalmente y, por lo tanto, más acorde a los textos disciplinares que elabora la comunidad académica de la geografía.

Estas marcas discursivas permiten demostrar un aprendizaje más elevado, ya que otorga independencia contextual, tanto al texto producido, como al pensamiento geográfico construido, aumentando las posibilidades de transferencia y aplicación de las habilidades de pensamiento geográfico, a otros contextos o problemas a resolver.

Del mismo modo, el aprendizaje de la geografía en un registro escrito, se evidencia en un uso abundante y, disciplinariamente apropiado de los conceptos geográficos, evidenciando una densidad léxica importante, así como un encapsulamiento conceptual pertinente, a través del uso frecuente de metáforas gramaticales que otorgan abstracción al pensamiento geográfico, como las nominalizaciones de procesos y cualidades.

Como se ha dicho anteriormente, el aprendizaje geográfico de calidad, se demuestra cuando las y los estudiantes de aulas interculturales, seleccionan planteamientos nucleares de las fuentes y los reformulan en una información nueva pero con aceptabilidad disciplinar.

Discursivamente, esto se expresa a través de la incorporación explícita de la evidencia en la producción textual. Dicho procedimiento, se realiza a través de cláusulas proyectadas, donde las cláusulas proyectadas verbales, se relacionan con un aprendizaje de la geografía de mejor calidad, que cuando se utilizan cláusulas proyectadas ideacionales; por cuanto, las primeras, se utilizan como recursos lingüísticos de construcción de pruebas, y respaldo de argumentos; a diferencia de las proyecciones ideacionales, que son utilizadas para describir los estados mentales o emocionales de los participantes del discurso.

Sin embargo, cuando las y los estudiantes han aprendido geografía son capaces de establecer las relaciones que existen entre las diversas dimensiones del espacio geográfico, incluyendo su historicidad, y asignado a través del espacio, ergatividad clausular, la que permite diferenciar condiciones y causas, según su estatus en el problema geográfico a resolver. Lingüísticamente, esto se visibiliza en el sistema de TRANSITIVIDAD, ya que el espacio geográfico se construye como un actor social a través de procesos materiales, y la conjunción de varios tiempos que interactúan en el texto escrito.

En este sentido, es importante precisar, que las y los estudiantes que no logran ver la dimensión geo-espacial de los problemas sociales, se muestran incapaces de construir causalidad, configurando la ergatividad de la cláusula, a través de recursos como el uso de verbos en tiempo pasado y de la voz pasiva.

Estos estudiantes, pueden llegar a utilizar referencias espaciales lexicalizadas, ya que pueden llegar a integrar información geoespacial, pero esta información no es utilizada para evidenciar la interacción entre el ser humano y el entorno, sino que se utiliza como la

escenografía de un proceso sociohistórico débilmente descrito, a través de expresiones que dan cuenta de la apreciación y calificación del autor del texto/a, demostrando con ello, más que la comprensión del espacio geográfico, una especie de solidaridad con el accionar de los participantes del discurso.

En este estudio, se pudo ver que número importante de estudiantes quedan varados en el espacio geográfico del pasado, o en un proceso de escenificación del mismo. Estos estudiantes producen textos que se caracterizan por la enunciación de cualidades paisajísticas, que lingüísticamente, adquieren la forma de complementos circunstanciales de lugar, desplegándose como un telón de fondo para el proceso que se detalla, pero sin mayor incidencia en él.

De este modo, la explicación, se construye sobre la acumulación de causas de distinta naturaleza, las cuales se encuentran generalmente explicitadas sin consideración del contexto en las que se han producido, dando inicio al enunciado con un marcador discursivo de tipo causal, para luego mencionar cada una de las causas que se consideran relevantes para explicar el problema, pero para las cuales, no se entrega ningún tipo de argumentación, ni de justificación, así como tampoco, evidencia de su poder explicativo.

Entre estas causas, aparecen con mayor o menor frecuencia, factores geoespaciales, psicológicos, sociológicos, políticos y/o económicos. No obstante, estas causas no cuentan con ninguna diferenciación, según su importancia en la detonación del proceso geográfico o según su carácter epistémico (hecho, condición o motivación), ya que sólo se encuentran yuxtapuestas, como una especie de sumatoria que explicaría el proceso por acumulación.

Por el contrario, es interesante observar, que las y los estudiantes que asignan ergatividad a las cláusulas a través del espacio geográfico, lo hacen a través de la participación de este como un personaje, que lingüísticamente se expresa como una geo-referencia (participante inanimado individual o colectivo) que acompaña a un proceso material, y que puede denotar atributos en forma de rango. Con ello, se visibilizan (explícita o implícitamente) los seres humanos, los cuales incluso pueden estar léxic-ogramaticalmente geo-espacializados, pero la causalidad está construida sobre el proceso geo-espacial que estos seres humanos desarrollan, lo que se expresa generalmente como un proceso material a través de un verbo geo-espacial.

Como se ha dicho con anterioridad, esto no quiere decir que el espacio no aparezca en su forma circunstancial como complemento de lugar, sino que se plantea que, la ergatividad del espacio geográfico, es construida preferencialmente en la elección de cláusulas materiales, donde lo que se concretiza son procesos espaciales y donde el espacio juega un doble rol. Por una parte, como el actor/agente de los procesos materiales, y por otra, como la circunstancia o el contexto donde ellos ocurren; vale decir, se utiliza una estrategia en la que el espacio se construye en una dialéctica de proceso-producto, al modo que lo hacen los geógrafos/profesionales. Así también, al optar por cláusulas materiales en vez de mentales, las consecuencias geo-espaciales, dependen tanto más, de lo que hacen los actores sociales, antes que, de lo que estos sienten o perciben.

Con todo lo anterior, el desarrollo del pensamiento geográfico, como aprendizaje, resulta ser un proceso complejo, en el que intervienen diversas dimensiones y, en el que se integran distintas habilidades, con naturalezas propias y estrategias particulares, entre las cuales, pareciera ser que el uso de conceptos geográficos, la movilización de referencias geo-espaciales y, la producción de textos geográficos, tienen la mayor incidencia.

Así, se puede observar una relación significativa entre el desarrollo del pensamiento geográfico y las habilidades que aquí se han denominado de integración geoespacial, así como también, se han observado relaciones importantes y significativas, entre el proceso de aprender geografía, y el proceso de investigar con métodos geográficos (análisis territorial), donde el uso de fuentes tiene un impacto gravitante.

Del mismo modo, se ha constatado que, los distintos niveles de aprendizaje o desarrollo del pensamiento geográfico, se expresan en distintas manifestaciones discursivas, las que adquieren rasgos prototípicos particulares y posibles de analizar, evaluar y calificar.

7.2 Limitaciones y proyecciones de la investigación.

Esta investigación sobre el aprendizaje situado de la geografía, encontró diversas limitaciones en su proceso de desarrollo.

La escasez de investigaciones sobre el aprendizaje de la geografía, y el desarrollo del pensamiento geográfico, así como, la constante homologación entre la capacidad espacial y el pensamiento geográfico, fueron sólo algunos de los escollos que se debió superar.

Probablemente, la mayor limitación que debió enfrentar esta investigación, haya sido la reticencia de los centros escolares a participar del estudio. De los 30 centros escolares definidos como potenciales casos, solo 3 accedieron a abrir sus salas de clases.

Esta limitación, resulta relevante para investigaciones sobre los contextos de aprendizaje como la que aquí se ha desarrollado, ya que imposibilita el acceso a contextos reales donde los aprendizajes se construyen, al tiempo que limita el aporte al conocimiento en el área específica de la didáctica, por cuanto, los resultados, por muy interesantes e iluminadores que parezcan, no son generalizables.

Otra de las limitaciones que esta investigación ha debido enfrentar durante su desarrollo, son las dificultades del estudiantado [de aulas interculturales] para la lectura comprensiva y la producción de textos geográficos. Si bien, esta investigación no tuvo como objetivo analizar las dificultades de lectura de las y los estudiantes, estas fueron evidentes durante la implementación de la intervención didáctica, del mismo modo, sus dificultades con la escritura, disminuyeron sustantivamente el corpus de la investigación, ya que de 71 estudiantes que participaron de la intervención didáctica, sólo 45 produjeron un texto geográfico, mientras que 26 estudiantes simplemente omitieron la tarea.

No obstante, a pesar de las limitaciones que se encontraron durante el trayecto, esta investigación ha cumplido sus objetivos y ha respondido a las preguntas planteadas. Con ello, se ha avanzado en la comprensión del aprendizaje situado de la geografía, en un contexto de aulas interculturales, como las que aquí se han indagado.

Habiendo concluido esta investigación, hoy sabemos un poco más, acerca de cómo las y los estudiantes de aulas interculturales aprenden geografía, cómo progresa su aprendizaje y qué dificultades encuentran en este proceso. Así como también, sabemos un poco más, acerca de cómo este aprendizaje se puede evidenciar en un registro escrito, tan frecuentemente utilizado como mecanismo de evaluación y calificación de la geografía, en las escuelas chilenas.

Hemos avanzado en la comprensión de los componentes centrales del aprendizaje de la geografía en este contexto; a saber, conceptos y geo-referencias; al tiempo que se ha posicionado al proceso de indagación geográfica o análisis territorial, como componente consustancial del aprendizaje en esta área del conocimiento. Así mismo, se ha aportado en la definición de las relaciones que existen entre el aprendizaje de la geografía y el discurso de la disciplina.

Con ello, hemos podido visualizar empíricamente el sentido del aprendizaje geográfico y, la vinculación que este aprendizaje tiene, con la comprensión de los procesos sociales.

Sin embargo, con esta investigación, que como ya se ha dicho tuvo un carácter exploratorio, también han emergido los posibles lineamientos que la investigación sobre los contextos del aprendizaje; o como aquí lo hemos denominado, el aprendizaje situado de la geografía; pudiera adquirir.

De acuerdo a ello, se han visibilizado diversas líneas de proyección para esta investigación entre las que se pueden mencionar, las proyecciones teórico geográficas, las proyecciones curriculares y, las proyecciones didácticas.

En cuanto a las proyecciones teórico geográficas, esta investigación, podría significar el comienzo de una línea de investigación que indague con profundidad en las características lingüísticas del discurso geográfico, tanto en el nivel escolar, como en el nivel profesional. Si bien, las investigaciones de Martín y Eggins, resultan aportativas en este sentido, aún resultan completamente insuficientes, no solo para la geografía en Chile, sino que para la construcción de conocimiento geográfico en lengua castellana, en donde no se han observado estudios de envergadura al respecto. Este tipo de investigaciones resultan fundamentales, ya que desde la dimensión lingüística, se brindarían orientaciones didácticas, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Adicionalmente, a nivel teórico, esta investigación podría significar el avance hacia investigaciones que tengan como objetivo, diferenciar de mejor manera el pensamiento espacial, o capacidad espacial, respecto del pensamiento geográfico, como conjunto de habilidades cuyo desarrollo es intencionado por la enseñanza de la geografía.

En este mismo sentido, se podría avanzar en una perspectiva comparada, en la cual se analicen tipologías y niveles de pensamiento geográfico según distintas profesiones con impronta geoespacial, como por ejemplo, geógrafos, arquitectos y urbanistas, paisajistas, ingenieros geográficos, cartógrafos, geólogos y geomensores, entre muchos otros campos profesionales, así como también, sería interesante analizar los procesos de adquisición y desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico en quienes tienen la misión de formarlos en las nuevas generaciones, vale decir, el profesorado de estudios sociales.

En el ámbito curricular, aún se puede avanzar en el análisis de la naturaleza, características y formas, que adquiere el aprendizaje geográfico en instrumentos curriculares no considerados en esta investigación, como los libros de texto y la evaluación estandarizada, considerando estos, como distintos niveles de concreción curricular. Al tiempo que, se podría profundizar en estudios curriculares comparados a nivel internacional, de modo de conocer otras estrategias de incorporación de este constructo en la enseñanza formal de niños, niñas y jóvenes en el mundo.

Por último, en cuanto a las proyecciones didácticas, esta investigación se abre como una *Terrae Incognitae*, en el sentido que brinda múltiples y variados caminos para proseguir en la construcción de conocimiento. Así por ejemplo, se podría avanzar más en la investigación en aula, indagando en las prácticas pedagógicas, especialmente evaluativas, que potencian o limitan el aprendizaje geográfico, incluyendo en ellas, los análisis lingüísticos respectivos.

Del mismo modo, se podría indagar en las relaciones que existen entre los niveles de aprendizaje de la geografía entre estudiantes y sus profesores/as, tanto en el ámbito escolar, como de formación profesional, siendo especialmente relevantes este tipo de estudios en la formación inicial docente.

Con ello, teniendo como base los postulados propuestos en la investigación que aquí se ha presentado, se podría replicar este tipo de investigación en otros contextos, y con distintos grupos poblacionales, evaluando su aplicabilidad y sus posibilidades de generalización.

En este sentido, sería muy interesante indagar en los niveles de aprendizaje geográfico según niveles socioeconómicos y/o grupos culturales, dados los altos niveles de desigualdad social que existen en nuestro país. Así como también, se podrían aplicar otro tipo de intervenciones didácticas, profundizando por ejemplo, en las metodologías de aprendizaje colaborativo o, incorporando actividades de terreno, siempre tan relevantes para la geografía.

Por último, aún podría avanzarse mucho más, en las definiciones del aprendizaje geográfico y sus progresiones como uno o varios géneros discursivos, posibilitando, desde la alfabetización geográfica, mejores niveles de aprendizaje de la geografía, aportando con ello, a mayores niveles de justicia social.

Con todo, se espera que esta investigación se constituya como un aporte para la línea de investigación acerca de los contextos del aprendizaje geográfico, pero mayormente, y dada la perspectiva didáctica que aquí se ha propugnado, esperamos ser un aporte para quienes enseñan y aprenden geografía, día a día en nuestro país.

IV. Tercer Bloque.

Referencias bibliográficas

Bibliografía citada

Adams, M. (2009) Stories of fracture and claim for belonging: young migrants' narratives of arrival in Britain, *Children's Geographies*, 7(2), pp.159 — 171.

Agencia de Calidad- Ministerio de Educación (2011) DE DOCENTES, P. L. F. I. Estándares de Desempeño.

Ainley, J.; Nadi H. y Pratt, D. (2000). The construction of meaning for trend in active graphing. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 5, 85 – 114.

Albet, A., y Benejam, P. (2000). Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global. *Barcelona: Editorial Vicens Vives*.

Albert, W. S., & Golledge, R. G. (1999). The use of spatial cognitive abilities in geographical information systems: The map overlay operation. *Transactions in GIS*, 3(1), 7-21.

Alegria, M. (2002) As recentes alterações no currículo obrigatório de geografia em Portugal (1989-2001). *Finisterra*, XXXVII, 73, pp. 81-98.

Allemann-Ghionda, C. (1999). La connaissance des langues des «autres»: Un élément incontournable de l'éducation générale?. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 17(1), 15-25.

Allen, J. (1989). The Most Ethnically Diverse Urban Places in the United States. *Urban Geography*, 10(6): 523–539.

Alfaro, Espinoza, Falces, García-Tortosa, Jimenez, Calandra (2008) Actividades didácticas con Google Earth. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol 15, pp. 2-15.

Anguita, F. (2005) El power point en el aula, punto final del aprendizaje crítico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 13 (2)Página(s): 190-192.

Aragonés, J. (1988). *Experiencia del niño en su entorno urbano*. Madrid: MOPU.

Aragonés et al. (1998) Un estudio evolutivo de la representación espacial en niños de 4 a 9 años. En, aragonés et al. *Comportamiento y psicología ambiental en España*, Morata, Madrid.

Araya, F. (2005) Educación geográfica sostenible: la UNESCO y la declaración de la década para la sostenibilidad (2005-2014), *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y, la Geografía*, 44, pp.

Araya, F. (2006) Didáctica de la geografía para la sustentabilidad. (2005-2014), *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 11, pp. 27-61.

- Araya, F. (2007) Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile, *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 153-168.
- Arenas Martija, A. (2010). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares. Casos chilenos.
- Arenas, A. y Figueroa, R. (2009) El lugar de la Geografía en la Enseñanza Escolar. Reflexiones a propósito del Ajuste Curricular y el Potencial de las TIC. Actas XXX Congreso Nacional y XV Internacional de Geografía.
- Arenas, A y Salinas, V. (2011) Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. En *Revista de Geografía Norte Grande*, N° 56.
- Atwood, V. y Atwood, R. (1995) Preservice elementary teachers' conceptions of what causes night and day. *School Science and Mathematics*, 95, 290-294.
- Austin Millán, T. (2000) Conceptos Fundamentales para el Estudio de la Interculturalidad, En Serie Cuadernos de Discusión y Estudios, N° 2, de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Temuco.
- Bailly, Binns, T. (1991). *Geography and Education. UK Perspective. Progress in human geography*, , 15, 57-63.
- Bailey, P. J.M. (1992) Geography and the National Curriculum: I A case hardly won: geography in the national curriculum of English and Welsh schools, 1991. *Geographical Journal*, 158, 65 – 74.
- Bale, J. (1990). In the shadow of the stadium: football grounds as urban nuisances. *Geography*, 325-334.
- Barrat, H. (1996) Novice teachers and their geographical persuasions. *International Research in Geographic and Environmental Education*, vol 5, pp. 77-86.
- Battersby, S. E., & Golledge, R. (2006). Spatial cognition & GIS. In K. Kemp (Ed.), *Encyclopedia of Geographic Information Science* (pp.398-400). Thousand Oaks, CA: S.
- Battersby, S. E., Golledge, R., & Marsh, M. (2006). Incidental learning of geospatial concepts across grade levels: Map overlay. *Journal of Geography*, 105 (4), 139- 146.
- Batlloiri, R. (2007) Cambios de la perspectiva especial en el currículum. Universidad de Girona.
- Baughen, M. . (2009). Developing a curriculum to begin to embed Education for Sustainable Development in primary undergraduate initial teacher education. . En

Education of Hope: the impact of ESD/GC(5-23). Londres: London South Bank University, Faculty of Arts and Human Sciences.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bednarz, R.S. (1997) A decade of progress in geographic education. *Journal of Geography* 96 (6), 278–9, 324.

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. *et al.* (1994). *Geography for Life: National Geography Standard*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities (NFAH), Washington, DC.; National Geographic Society.

Bednarz, R.S., y S.W. Bednarz. (2008). The importance of spatial thinking in an uncertain world. In D.Z. Sui and S.L. Cutter (eds.) *Geospatial technologies and homeland security*. Springer.

Bednarz, S.W. y Jo, I. (2011) Textbook questions to support spatial thinking: Differences in spatiality by question location. *Journal of Geography*, 110:70-80.

Bednarz, R. et al. (2003) Nine years on: Examining implementation of the national geography standards. *Journal of Geography*, 56 (1), 99-109.

Benejam P. y Pagés, J. (coord) (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.

Beck, I.,; Perfetti, C., McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506-521

Bein, F. (1990) Baseline Geography competency test: Administred in Indiana Universities. *Journal of Geography*, vol 89, pp. 260-265.

Bein, F. L., J. J. Hayes, and T. G. Jones. (1990). Fifteen year follow-up geography skills test administered in Indiana, 1987 and 2002. *Journal of Geography* 108 (1): 30–36.

Bell, D. (2005). Clusters, networks, and firm innovativeness. *Strategic Management J.* , 26, 287-295.

Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.

Benejam, P. (1998) Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (1998) *Enseñar y aprender*

ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori, 53-70.

Benejam, P. (1998) Las finalidades de la educación social. En: Benejam, P. y Pagés, J. (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori, 33-52.

Benejam, P. y Pagés, J. (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori, 33-52.

Bennett, M. R. (1997). Military geography: terrain evaluation and the British Western Front 1914-1918. *Geographical Journal*, 1-24.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1990). The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*, 1, 485-513.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2010). Can children really create knowledge?. *SANDBOX-Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1).

Biddulph, P. (2010) Geographies of evasion the development industry and property Rights interventions in early 21st Century Cambodia. University of Gothenburg.

Björklid, P (1982) Children's outdoor environment : a study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology. Lund : CWK Gleerup.

Bloom, E. (1976) Human characteristics and school learning. McGraw-Hill. New York, EEUU.

Blubaugh, W.L y Emmons K. (1999). Algebra for all. Graphing for all students *Mathematics Teacher*, 92, (4), 323 – 334.

Boardman, D. and Towner, E. (1979): *Reading Ordnance Survey maps: some problems of graphicacy*. Birmingham: University of Birmingham, Faculty of Education

Boardman, D. (1992) Developing map skills in the National Curriculum, *Teaching Geography*, 16(4), pp.155-158.

Boehm R.G. y Petersen J.F (1987) *The First Assessment* (pp. 239–49). San Marcos, TX:

Bowen, G. M., & Roth, W.-M. (1998). Lecturing graphing: What features of lectures contribute to student difficulties in learning to interpret graphs? *Research in Science Education*, 28, 77-90.

Bradley, P. (2004) The challenges of teaching global citizenship through secondary geography. AUTUMN.

Bridge, C. (2010) Mapwork skills. Scoffham, S. (2010) *Primary Geography Handbook*. Geographical Association. Londres, Reino Unido.

Brown M. (1999) "Reconceptualizing public and private in urban regime theory: governance in AIDS politics," *International Journal of Urban and Regional Research*, 3, pp. 45-69.

Brown M. (1997) "Radical politics out of place: the curious case of ACT UP Vancouver, in S. Pile & M. Keith, eds., *Geographies of Resistance*, (London: Routledge), pp. 152-167.

Brunner, J. (2000). Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe: Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.

Bunch, R., and Lloyd, R. (2006). "The Cognitive Load of Geographic Information," *The Professional Geographer*. 58: 209 - 220.

Butt, G. 2010. Which methods are best suited to the production of high-quality research in geography education? *International Research in Geographical and Environmental Education* 19 (2): 103–107.

Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Psychology Press.

Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Barcelona: Paidós Educador.

Cañas, A., & Martín, M. Y. Niedo. J.(2007) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Alianza Editorial. Madrid.

Capel, H. (1992) El conocimiento del Nuevo Mundo en la obra del dominico Las Casas y la reformulación del ambientalismo clásico", y "Las Relaciones Geográficas del siglo XVI,

un modelo corográfico y un programa de investigación científica para la América hispana". In *América 92, Raíces e Trajetorias. Programa e Caderno de Resumos*, Universidade de São Paulo, 1992, p. 74-75. (CL).

Capel, H., Luis, A., y Urteaga, L., (1984) La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, 53, pp. 1-57.

Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información económica*, 180, 131 – 140.

Cardak, O. (2009). Science students misconceptions about birds. *Scientific Research and Essays*, 4(12), 1518-1522.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.

Carthaneira, M. y Seer, D. (2005) (2005). Proximity and innovation: a critical assessment. *Regional studies*, 39(1), 61-74.

CASEN (2007) Encuesta Panel Casen, medición 2007, Observatorio social.

Casinader, N. (2014). Geography and the Australian Curriculum: Unfulfilled Knowledges in Secondary School Education. *Geographical Research*, 53(1), 95–105.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores. *Jl Pozo y Pérez Echeverría, MP (Coords.), La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, 120-133. Castells, M. (2002). La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Castells, M. (2000). La ciudad multicultural. En Jimenez, D. Laberintos urbanos en América Latina. Ediciones ABYA AYALA, Ecuador.

Castro H, y Minievelle . (2009). El rol de los problemas en la elaboración de contenidos escolares de geografía. Reflexiones desde la reforma educativa en Argentina. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 56, 267-286.

Catling S., (1978) The Child's spatial conception and geographical education", *Journal of Geography*, 77, 1, 24-8.

Catling S., (1979/8) Whiter primary geography?. *Teaching Geography*, 5, 2, 73-6.

Catling, S., (1981) Using maps and aerial photographs, in Mills, 1981.

Catling, S. (1986) Mapwork, in Corney, G. and Rawling, E. (Eds.), *Teaching Slow Learners through Geography*, Sheffield: Geographical Association, pp. 54-66.

Catling, S. (1989). Anticipation and opportunities: geography in the national curriculum. *Teaching Geography*, 14(3), 98-102.

Catling, S. (1993). The whole world in our hands. *Geography*, 340-358.

Catling, S. (2002) English Primary School children's Definitions of Geography., *Geography*, 92(2), pp. 118-136.

Catling, S. (2004) Image(s) of Geography on Children's Bookshelves: 1996-2005, in Halocha, J. & Powell, A. (eds.), *Conceptualising Geographical Education*, London: University of London Institute of Education.

Catling, S. (2009a) Children, Space and Issues in Primary School Playgrounds, *The New Geography (The Shin-Chin)*, 57 (Special Issues), 82-89.

Catling, S. (2009b) Creativity in Primary Geography, in Wilson, A (ed), *Creativity in Primary Education*, Exeter: Learning Matters, 189-19

Cazetta, V. (2003) As fotografias aéreas verticais como uma possibilidades na construção de conceitos no ensino de geografia. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 23, n. 60, p. 210-217.

Chamorro, D., & Moss, G. (2011). La enseñanza de las ciencias sin asidero en el tiempo ni el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares. *Texto escolar y aprendizaje*, 123-148.

Chappell, A. (2006). Using the 'grieving' process and learning journals to evaluate students' responses to problem-based learning in an undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 15-31.

Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions*. New York: Continuum.

Clark, G., & Higgitt, M. (1997). Geography and lifelong learning: a report on a survey of geography graduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 199-213.

Celi, A. y Moreno, N.(2008) Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Folios*, N° 2 8. Segundo semestre, p. 64-73.

Center for the Study of Inclusive Education (2005). *Theorising special education*. Routledge.

Center for Technology in Education. Washington: Office of Educational Research and Improvement.

- Chamorro, D. y otros, (Eds.). *El texto escolar y el aprendizaje*. Universidad del Norte.
- Chiodo, J. (1993) Mental maps: Preservice teachers' awareness of the World. *Journal of Geography*, vol 92, n° 3, pp. 110-117.
- Cifuentes, D. M. (1989) Geografía escolar.
- Clement, M., Posada, D. C. K. A., & Crandall, K. A. (2000). TCS: a computer program to estimate gene genealogies. *Molecular ecology*, 9(10), 1657-1659.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, 196-230.
- Coffin, C. (2006) Historical discourse: The language of time, cause and evaluation, London, New York: Continuum.
- Colectivo Urdimbre, (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*.
- Coll, C., & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. C. *Coll y otros. Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Ma—drid: Santillana*.
- Collins, A. (1990). Toward a design science of education. *Technical Report No 1*.
- Collins, A. (2010). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. En J. gReeno y S. Goldman (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 399-405). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A., Joseph, D. y Bielaczyc, K. (2004) Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15-42.
- Coronil, F. (2003). Globalización liberal o imperialismo global. Cinco piezas para armar el rompecabezas del presente.. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 5, 103-132.
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences* (135-152). Nueva York: Cambridge University Press.

- Comás, P. (1998). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. Benejam P. y Pagés, J. (coord) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cook, I. (2000). 'Nothing Can Ever Be the Case of "Us" and "Them" Again': Exploring the politics of difference through border pedagogy and student journal writing. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 13-27.
- Copetti, H. (2005) Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes Campinas*, Vol 25, Nº 66, 227-247.
- Corballis, M. C. 1982. Mental rotation: Anatomy of a paradigm. In *Spatial Abilities: Development and Physiological Foundations*, ed. M. Potegal, pp. 173–198. New York: Academic Press.
- Corraliza, J. (1987). La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido. Madrid: Tecnos.
- Costa, M. (2002) Geografía no Ensino Fundamental. *Espaço & Geografia*, 5, 2, pp. 245-280.
- Dabbs, J. y Chang, J. . (1998). Spatial Ability, Navigation Strategy, and Geographic Knowledge Among Men and Women. *Evolution and Human Behavior*. Elsevier, 19, 89-98.
- Dalongeville, A. (2007) La reforma de la enseñanza de la geografía en Quebec. Urge interpretar la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 147-157.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27: 425-438.
- Dean, G. M., & Morris, P. E. (2003). The relationship between self-reports of imagery and spatial ability. *British Journal of Psychology*, 94(2), 245-273.
- De Gregorio, J. (2005). Crecimiento Económico en Chile: Evidencia, Fuentes y Perspectivas. *Estudios Públicos*, 98, 19-86.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science* 4 (4): 109–13.
- DeLoache, J. S., D. Uttal, and S. L. Pierroutsakos. (1998). The development of early symbolization: Educational implications. *Learning & Instruction* 8 (4): 325–39.
- Delval, J. (1994). Stages in the Child's Construction of Social. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, 77.

De Miguel González, R. (2012). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica geográfica*, (14), 17-36.

De Miguel, R., Lado, V., Martínez, M., Leal y García, R. (2009) El ciclo hidrológico: experiencias prácticas para su comprensión. IMDEA Agua. Parque Científico Tecnológico de la Universidad de Alcalá. c/ Punto Net nº4 2ª planta C.P. 28805. Alcalá de Henares.

De Vallescar, D (2001). Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Complicación María Heise, Ministerio de Educación – Programa Forte – Perú.

Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Dickson, Mansfield y Semple, (2006) THE curriculum of Geograhly in Canada. En: Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.

DiSessa, A. y Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 77-104.

Domínguez, M. (1994). *Currículum y enseñanza de la geografía en el marco de las ciencias sociales*. Madrid: UNED.

Donsaldson, D. (2001) Whit a little help from our friends: Implementing geographic information system (GIS) in K-12 school. *Social Education*, vol 63, pp. 147-150.

Donaldson, P. y Kuhlke, O.(2009) 'Jules Verne's Around the World in Eighty Days: Helping Teach the National Geography Standards', *Journal of Geography*, 108:2,39 — 46.

Downs R. (2011). El Informe NAEP Geografía 2010: ¿Qué haremos después?. *Jornal of Geography*, vol 111, Iss 1, 2012, pp. 39-40.

Downs, R. y Liben, L. (1997) Through a map darkly: Understanding maps as representation. *Genetic Epistemologies*, vol. 16, pp. 11-18.

Donert, K. et al., (2010). GI and spatial citizenship. *Learning with GI V*, 2-11.

Downs, R. (1994) The need for research in geographic education, *Journal of Geography*, vol 93, nº 1, pp. 57-60.

Downs, J. A., Horner, M. W., & Tucker, A. D. (2011). Time-geographic density estimation for home range analysis. *Annals of GIS*, 17(3), 163-171.

Drucker, P. (1994). The Theory of the Business. 2014, de Harvard Business Review Sitio web: <https://hbr.org/1994/09/the-theory-of-the-business>.

- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Dummer, T. J. (2008). Health geography: supporting public health policy and planning. *Canadian Medical Association Journal*, 178(9), 1177-1180.
- Dussel, E. (2005). *TRANSMODERNIDAD E INTERCULTURALIDAD (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. México City: UAM.
- Dunn, K. M. (2009). The virtuous discourses of private communities. *Geography Compass*, 3(2), 797-816.
- Dunn, J. M. (2011). Location knowledge: Assessment, spatial thinking, and new national geography standards. *Journal of Geography*, 110(2), 81-89.
- Durán, A. (1999). Geografía de la innovación. *Ciencia, tecnología y territorio*. Los.
- Durán, D., & Daguerre, C. & Lara, A. L., (1996). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*. Troquel.
- Edelson, D. C., Shavelson, R., & Wertheim, J. (2012). A road map project for 21st century geography education: Assessment.
- Eliot, J. (2002). An analysis of secondary student attitudes and beliefs relative to international agricultural issues. In *Proceedings of the 18th Annual Conference, Association for International Agricultural and Extension Education* (Vol. 10, No. 3, pp. 494-500).
- Eliot, J., and M. Y. Czarnolewski. (2007). Development of an everyday spatial behavioral questionnaire. *The Journal of General Psychology* 134(3):361-381.
- Eliot, J., & Smith, I. M. (1983). *An international directory of spatial tests*. Cengage Learning Emea.
- Elwood, S. (2004) Partnerships and participation: Reconfiguring urban governance in different state contexts. *Urban Geography* 25(8): 755-770.
- Espinoza, O. (2014) Cambios recientes en el currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para la Educación*, N° 18: 1-10.
- Estaville, L. E. (2008). *Texas water atlas*. Texas A&M University Press.
- Esteve, J. M. (2003). La tercera revolución educativa. *La educación en la sociedad del conocimiento*, 262.

Fernandez, P., Ferrer, C., et. al. (2008): “Resultados preliminares del proyecto de investigación sobre los orígenes del Neo- lítico en el Alto Vinalopó y su comarca: la revisión de El Arenal de la Virgen (Villena, Alicante)”. En *Actas del IV Congreso del Neolítico Peninsular* (Alicante 2006). Alicante, pp. 107-116.

Fien, J. (1992). Geografía, Sociedad y vida cotidiana. *Análisi geográfica*, 21, 73-90.

Fien, J, Cox, B & Fossey W. (1989). *Geography:a medium for education*. En *The Geography Teacher's Guide to the Classroom 2nd ed(1-9)*. Melbourne: The Macmillan Company of Australia.

Fien, J. (1979). Towards a humanistic perspective in geographical education. *Geographical Education*, 3, 407- 422.

Slinger-Friedman, V., & Patterson, L. M. (2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195.

Friera Suárez, F. (1995). Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. *Madrid: Ediciones de La*.

Fonseca, P. Barreiras, S. Vasconcelos, C. (2005). O trabalho experimental no ensino da Geologia: aplicações da investigação na sala de aula. *Ensenanza de las Ciencias*. Numero extra. VII Congreso Internacional sobre Investigacion en la Didactica de las Ciencias: Universidade de Granada.

Fuller, I., Edmondson, S., France, D., Higgitt, D., Ratinen, I. (2006) International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning. *Journal of Geography in Higher Education*. 30:1, 89 – 101.

García, A. (1999). ¿ Qué hay de nuevo en la nueva geografía cultural?. *Documents d'analisi geografica*, (34), 069-80.

García, A. L., & Jiménez, J. A. (2006). Los Principios Científico-Didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. *Granada. Editorial Universidad de Granada*.

García A. L. y Lara J. J.. (2009). La enseñanza de la geografía en bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en selectividad. *Cuadernos Geográficos*, 44, 193 -232.
Garrido-Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES. Campinas*, 25(66), 137-163.

Gardner, H. (1993). Inteligencias múltiples. *La teoría en la práctica*.

Gazmuri, R. (2013) La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. Tesis doctoral para obtener el grado en Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Gersmehl, P. J. y Gersmehl C. A. . (2006). Wanted: A concise list of neurologically defensible and assessable spatial-thinking skills. *Research in Geographic Education*, 8 (1), 5 – 38.

Gersmehl, P. y Gersmehl, P. (2005) *Teaching Geography*. Association of American Geographers, New York, EEUU.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays* (Vol. 5019). Basic books.

Giudice, J. Y Moyano, E. (2011) Género y la formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En Oteiza, T. y Pinto, D. (eds) *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Ed. Cuarto propio, 205-268.

Golledge, R. G. . (1992). Do people understand spatial concepts: The case of first-order primitives. En *Theories and Methods of Spatio-temporal Reasoning in Geographic Space*, Edited by: Frank, A. U., Campari, I. and Formentini(1-21). New York: Springer-Verlag.

Golledge (1994) Sex related differences in spatial ability what every geography educator should know, *Journal of Geography*.

Golledge, R. G. . (1995). Primitives of spatial knowledge. En *Cognitive Aspects of Human-Computer Interaction for Geographic Information Systems* Editado por: Nyerges, T. L., Mark, D. M., Laurini, R. and Egenhofer, M. J. (29-44). Boston, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Golledge, R. G. (1999). Looking back and looking forward. *Geographical Analysis*, 31(4), 318-323.

Golledge, R. G. (2002). The nature of geographic knowledge. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(1), 1-14.

Golledge, R. G., y Battersby, S. E., (2006). Incidental learning of geospatial concepts across grade levels: Map overlay. *Journal of Geography*, 105(4), 139-146.

Golledge, R. y Loomis, J. (2007). Nonvisual route following with guidance from a simple haptic or auditory display. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(4), 203.

Golledge, R. G., Marsh, M. and Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical Research*, 46(1): 85–98.

Golledge, R. G., Marsh, M., & Battersby, S. (2011). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical Research*, 46(1), 85-98.

Golledge, R. G. and Stimson, R. J. (1997). *Spatial Behavior: A Geographic Perspective*, New York: The Guilford Press.

González Gallego I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía: una necesidad y un reto en el momento actual. 673-701, Valladolid, España: Secretaría General Técnica.

González Gallego I. (2011). El currículo de Ciencias sociales, Geografía e Historia. 133-145, Valladolid, España: Secretaría General Técnica.

González-Herrero, M., López-Martín, J.A., Alfaro, P. y Andreu Rodes, J.M. (2005). Recursos audiovisuales sobre tsunamis en Internet. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 13.1, 65-72.

Goodchild, M.F., 2001. A geographer looks at spatial information theory. In D.R. Montello, editor, *Spatial Information Theory: Foundations for Geographic Information Science: Proceedings of the International Conference COSIT 2001, Morro Bay, CA, September*. Lecture Notes in Computer Science 2205. Berlin: Springer, pp. 1-13.

Gould, P y White, R. (1974): *Mental maps*. Harmondsworth: Penguin Books
Progress in Human Geography March 1995 19:105-110,
Granados, J. (2010) La recerca en l'ensenyament de la geografia per al desenvolupament sostenible. *Doc. Anàlisi' Geogràfica*. 56, 2, 339-356.

Graves, S. (1989) *Geography and Education*. Heinemann Educational Books, Madrid.

Graves, N. (1997). Geographical education in the 1990s. *Teaching and Learning Geography*, 25-31.

Gregg, M. y Lienhardt, G. (1994) Mapping about geography: An example of epistemology and education. *Review Educational Research*, vol 64, nº 2, pp. 311-361.

Gregg M. and Carver D.. (2006). Supporting Children's Reading of Expository Text in the Geography Classroom. *The Reading Teacher*, 60, 102-110.

Gregson, N. y Rose, G. (2000). Taking Butler elsewhere: performativities, spatialities and subjectivities.

Green, B., & Lee, A. (1994). Writing geography: Literacy, identity, and schooling. *Learning and Teaching Genre, Portsmouth NH: Heinemann Boynton/Cook*, 207-224.

- Gurevich, R., Blanco, J., Caso, M. V. F., & Tobío, O. (1998/2001). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.
- Hall-Wallace, M. K., & McAuliffe, C. M. (2002). Design, implementation, and evaluation of GIS-based learning materials in an introductory geoscience course. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 5-14.
- Halliday, M. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004a). Appendix: The Functional Basis of Language. *Class, codes, and control*, 343-366.
- Halliday, M. A. K. (Ed.). (2004b). *Lexicology and corpus linguistics*. Bloomsbury Publishing.
- Hannoun, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Kaeluz, Madrid, España.
- Hardwick, Susan W. (2002). "Women in Geographic Education: An Agenda for the New Century," *The Journal of Geography* 101: 224-226.
- Hardwick, S. and Shelley F. (2000). "Gender and Geographic Education," Introduction to a special issue of the *Journal of Geography* compiled and co-edited by Hardwick and Shelley. 98: 247-252.
- Harris, L. J. (1981). "Sex variations in spatial skills". In *Spatial Representation and Behavior Across the Lifespan*, Edited by: Liben, L. S., Patterson, A. H. and Newcombe, N. 31-54. New York: Academic Press.
- Hart, R. (1979) Children's spatial representation of the landscape: lessons and questions from a field study. In L. Liben, A.H. Patterson and N. Newcombe (Eds.) *Spatial Representation and Behaviour Across the Lifespan* (pp. 195-233). New York: Academic Press.
- Harvey, D. (1996) *Justice, Nature and the Geography of Difference*, Oxford, Basil Blackwell.
- Harvey, D. (2002) *Spaces of Capital*, Edimburgo, Edinburgh University Press, [ed. cast.: *Espacios del capital*, Madrid, Akal, 2014].
- Harvey, D. (2007) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press, 2005 [ed. cast.: *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal, 2013].
- Harvey, D. (2009) *Cosmopolitanism and the Geographies of Freedom*, Nueva York, Columbia University Press.

Harvey, D. (2010) *The Enigma of Capital*, Londres, Profile Books, 2010 [ed. cast.: *El enigma del capital*, Madrid, Akal, 2013].

Harvey, D. (2013) *Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution*, Londres, Verso, 2013 [ed. cast.: *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid, Akal, 2013].

Harvey, D. (2014) *A Companion to Marx's Capital, Volume Two*, Londres, Verso, 2013 [ed. cast.: *Guía de El capital de Marx 1*, Madrid, Akal, 2014].

Haubrich, J. (2006) *Changing philosophies in geographical Education from the 1970s to 2005. An international perspective*. En: Lidstones, J. y Williams, M. *Geographical Education in a Changing World: Past experience, current trends and future challenges*. Springer, EEUU.

Hegarty, M. (2002). *Diagrams in the mind and in the world: Relations between internal and external visualizations*. In *International Conference on Theory and Application of Diagrams* (pp. 1-13). Springer Berlin Heidelberg.

Hegarty, M., D. R. Montello, A. E. Richardson, T. Ishikawa, and K. Lovelace. (2006). *Spatial abilities at different scales: Individual differences in aptitude-test performance and spatial-layout learning*. *Intelligence* 34 (2): 151– 176.

Henochoa, P. (2010). *Vulnerabilidad social. Más allá de la pobreza*. *Serie Informe Social*, 128(nd).

Henríquez, R. (2009). *Aprender la historia ajena: el aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya*. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (8), 45-54.

Henríquez, R. (2011): "The language of history: the development of historical thinking in Chilean students through writing", paper aceptado en *History Education International Research Network 2011*, 8th International Conference, University Of Minho, Portugal.

Henríquez, R. (2011). *Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos*. In *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia: [Recurso electrónico]* (pp. 91-98).

Henríquez, R. Y, Ruiz, M. *Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos*. In: *Anais.... Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012, <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf>, (3 de junio de 2013).

Higueras, A., & Antonio, M. (2003). *Teoría y método de la geografía. Introducción al análisis geográfico regional*. España. *Colección de textos docentes*. *Prensas Universitarias de Zaragoza*.

Huynh, N. T., and B. Sharpe. (2013). An assessment instrument to measure geospatial thinking expertise. *Journal of Geography* 112 (1): 3–17.

Infante, T. Matus, C. Paulsen, A. Salzar, A.(2012) Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. En *Revista de Literatura y Lingüística*, N° 27, pp. 281-308.

International Geographical Union. (1992). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. Washington DC: UGI.

Instituto Nacional de Estadísticas. (1992). *Informe de Resultados del XVI Censo de Población y Vivienda*. (INE)

Instituto Nacional de Estadísticas. (2002). *Informe de Resultados del XVII Censo de Población y Vivienda*. (INE)

Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). *Informe de Resultados del XVIII Censo de Población y Vivienda*. (INE)

Ishikawa, T., y Kastens, K. A. (2005). Why some students have trouble with maps and other spatial representations. *Journal of Geoscience Education*, 53,184–197.

Ishikawa, T., & Montello, D. R. (2002). Development of spatial knowledge in a new environment. *Abstracts for GIScience 2002: The second international conference on Geographic Information Science*, pp. 73–74.

Ishikawa, T., Barnston, A. G., Kastens, K. A., & Louchouart, P. (2011). Understanding, evaluation, and use of climate forecast data by environmental policy students. In A. D. Feig & A. Stokes (Eds.), *Qualitative inquiry in geoscience education research* (pp. 153–170). Boulder, CO: Geological Society of America.

Iturrioz, C., (2007) Tomo, I. *LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA, SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA ENSEÑANZA*.

Jackson, P. (1989). *Maps of meaning: an introduction to cultural geography*. Psychology Press.

Jennings, K. (2012) *Un mapa en la cabeza*. Barcelona: Planeta.

Jimenez, M. (2010) *10 Ideas clave en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Grao.

Jimenez, A., Bravo, M. y Puig, B. (2009) ¿Cómo aprende el alumnado a evaluar pruebas?, *Aula de Innovación Educativa*,186, 10-22.

Jo, I. (2007). *Aspects of spatial thinking in geography textbook questions* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).

Jo, I. y Bednarz. (2009). Evaluating Geography Textbook Questions from a Spatial Perspective: Using Concepts of Space, Tools of Representation, and Cognitive Processes to Evaluate Spatiality. *Journal of Geography*, 108, 1, 4-13.

Jonas, K. (2008) 'It's well good sitting in the storecupboard just talking about what we do': considering the spaces/places of research within children's geographies. *Children's Geographies*. 6:3,327 — 332.

Jones, O., Williams, M. and Fleuriot, C. (2007) 'A new sense of place?' mobile, 'wearable' ICT devices and the geographies of urban childhood. *Children's Geographies*, 1 (2). pp. 165-180. ISSN 1473-3285

Joint Committee on Geographic Education. (1984). *AAG/NCGE & Guidelines for Geographic Education: Elementary and Secondary Schools*. Washington, D.C.: National Council for Geographic Education and Association of American Geographers.

Johnson, C., Jones, R., Paasi, A., Amore, L., Mountz, A., Salter, M., & Rumford, C. (2011). Interventions on rethinking 'the border' in border studies. *Political Geography*, 30(2), 61-69.

Just, M. A. and Carpenter, P. A. (1985). Cognitive coordinate systems: Accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review*, 92(2): 137–172.

Kearcher (2004) A geografia escolar na practica docente a utopia e os obstaculos epistemologicos de geografia crítica. Tesis de Doctorado. Universidad de Sao Paulo.

Kerski, J. (2000) The implementation and effectiveness of Geographic information systems technology and methods in secondary education. Un published doctoral dissertation. University Colorado al Boulder.

Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.

Kirman J.M y Unsworth M.. (1992). Digital Data in the grade 6 classroom. *Journal of Geography*, 91 (6), 241 - 246.

Klatzky, R. L., Marston, J. R., Giudice, N. A., Golledge, R., & Loomis, J. M. (2006). Cognitive load of navigating without vision when guided by virtual sound versus spatial language. *Journal of Experimental Psychology*, 12(4), 223-232.

Klein, P. (1997) Knowing and teaching geography: A cualiitative study of pedagogical content knowledge and chemata in expert and novate teachers. Unpublished Doctoral Dissertation Georgia State University.

Klein, P y Solem, M (2008) Evaluación del Impacto de la Colaboración Internacional sobre el aprendizaje de la geografía. En Ense.anza de las Ciencias Sociales, nº 7, 3-21.

Konecny, M. & Stanek, k.(2010). Review: Cartography: challenges and potential in the virtual geographic environments era. *Annals of GIS*, 17(3), 135-146.

Kong, L. (2013). Balancing spirituality and secularism, globalism and nationalism: the geographies of identity, integration and citizenship in schools. *Journal of Cultural Geography*, 30(3), 276-307.

Krippendorff, K. (1999) Metodología del análisis de contenido: Teoría y práctica. Barceola: Paidós Ibérica.

Lacoste, Y. (1977). La Geografía un arma para la guerra. Anagrama, España.

Lambert, D. (2010) Geography in 'the field': A paper submitted to the House of Commons Children, Schools and Families Committee Evidence Session on Learning Outside the Classroom, Sheffield: Geographical association. www.geography.org.uk/resources/fieldwork/#lotc.

Lash, J. (2004) Finding our place: Thoughts on the value of geography. *Journal of Geography*, vol 103, nº 5, pp. 222-224.

Lave, J.. (1999). Learning and pedagogy in communities of practice. *Learners and pedagogy*, 21-33.

Lave, J. y W Wenger, E. (2007) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

Lee, M. (1997). Geography, the specificity of place and the city habitus. *Cultural methodologies*, 126.

Lee, J., & Bednarz, R. (2009). Effect of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 183-198.

Lee, J y Bednarz R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography* , 111:1, 15-26.

Lee y Chi (2006) Tee curriculum of Geograhly in Hong Kong. En: Lidstone, (2006) The curriculum of Geography in USA. En: Lidstones, J. y Williams, M. Geographical Education in a Changing World: Past experience, current trends and future challenges. Springer, EEUU.

Le Vasseur (1999) Students' knowledge of geography and geographic carrers. *Journal of Geography*, vol 98, Nº 6, pp. 265-271.

- Leinhardt, G., Zaslavsky, O., y Stein, M. K. (1990). Functions, Graphs, and Graphing: Tasks, Learning, and Teaching. *Review of Educational Research*, 60 (1), 1-64.
- Lewis, N. (2011). New value from asking 'Is geography what geographers do?'. *Geoforum*, 42(1), 1-5.
- Liben L.S (1999). Developing an understanding of external spatial representations. In *Development of mental representation: Theories and applications*, ed. I. E. Sigel, 297–321. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Liben, L. S. (2002). Spatial development in children: Where are we now? In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 326-348). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Liben, L. S., Kasten, K. A., & Stevenson, L. M. (2002). Real-World knowledge through Real-World Maps.
- Libbee, M., & Young, D. (1983). Teaching writing in geography classes. *Journal of Geography*, 82(1), 23-26.
- Lidstone, J. (2006) The curriculum of Geography in USA. En: Lidstones, J. y Williams, M. *Geographical Education in a Changing World: Past experience, current trends and future challenges*. Springer, EEUU.
- Lidstone, J (2008) Research in Geographical and Environmental Education; Looking Forward or Looking Backwards? In Yasar, Okan (Ed.) *International Symposium on Social Sciences Education Papers*. Nobel Yayin Dagitim, Basim, Kasim, pp. 35-44.
- Liendhart, Zalavsky y Stein (1990) Functions, Graphs and graphing: task, learning and teaching. *Review of Educational Research*.
- Lin, (2006) The curriculum of Geograhly in Singapur. En: Lidstones, J. y Williams, M. (2006) *Geographical Education in a Changing World: Past experience, current trends and future challenges*. Springer, EEUU.
- Lloyd, K. (2003). Contesting control in transitional Vietnam: The development and regulation of traveller cafes in Hanoi and Ho Chi Minh City. *Tourism Geographies*, 5(3), 350-366.
- Loncón, E. (2002). El mapudungun y derechos lingüísticos del pueblo mapuche. *Santiago de Chile: Ediciones Ñuke Mapuförlaget*.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, (51), 44-55.

- Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 79-94.
- Luna, L., & Hirmas, C. (2005). Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia. In *VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile* (pp. 25-27).
- Manghi, D. (2013) Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectivamultimodal. *Revista signos* 84 (46), 236-247.
- Maraffa, T. A. (1985). COMMUTING DISTANCE AND GENDER AMONG NONMETROPOLITAN UNIVERSITY EMPLOYEES*. *The Professional Geographer*, 37(3), 303-310.
- Marron, M.J. (2003). La educación geográfica y el papel de la Geografía en el currículo de primaria de la Nueva Ley de Educación (LOCE). En *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*(Grupo de Didáctica de la Geografía). Toledo: Universidad de Castilla - La Mancha, Escuela Universitaria del Profesorado.
- Marrón, M. J., & Moreno, A. (1996). Enseñar geografía de la teoría a la práctica. *Madrid: Editorial Síntesis*.
- Martín E. (1988). El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía. Carretero, M., Pozo, J. y Asencio, M. (comp.) *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Martin, J. P. (1996/1998). What works among active labour market policies.
- Martin, J. (2002) Meaning beyond the clause: SFL perspectives, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 52-74.
- Martin, J. R. (2005). i Analysing genre: functional parameters JR Martin. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, 3.
- Martin, J. (2009). Genres and language learning: a social semiotic perspective, *Linguistics and Education*, 20: 10 - 21.
- Martin, J. R. & Eggins, S., (2003). *El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona*. *Revista signos*, 36(54), 185-205.
- Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Revisiting mode: Context in/dependency in ancient history classroom discourse. *Studies in functional linguistics and discourse analysis*, 5, 72-95.

- Martin, J. & Rose, D. (2007) *Working with discourse. Meaning beyond the clause*, segunda edición, London: Continuum.
- Martin, J. & White, P. (2005) *The language of evaluation. Appraisal in english*, New York: Palgrave MacMillan.
- Martínez Pizarro, J. (2003). *El mapa migratorio de América Latina y El Caribe, las mujeres y el género* . Santiago de Chile: CELADE UNFPA .
- Massey, D.B. & Catalano, A. (1978) *Capital and land: Landownership by capital in Great Britain*. Londres: Edward Arnold.
- Massey, D.B. & Meegan, R.A. (1979) *The geography of industrial reorganisation: The spatial effects of the restructuring of the electrical engineering sector under the industrial reorganisation corporation*. Oxford and New York: Pergamon Press.
- Massey, D.B. (1981) *Global restructuring, local responses*. Atwood lecture. Worcester, Mass.: Graduate School of Geography, Clark University.
- Massey, D.B. & Meegan, R.A. (1982) *The anatomy of job loss: The how, why, and where of employment decline*. London and Nueva York: Methuen.
- Massey, D.B. (1984) *Spatial divisions of labor: Social structures and the geography of production*. Nueva York: Methuen.
- Massey, D.B. (1987) *Nicaragua*. Milton Keynes, England and Philadelphia: Open University Press.
- Massey, D. (1999). A Global Sense of Place. *Marxism Today*, 38, 24-29.
- Massey, D. (1991). The political place of locality studies. *Environment and planning A*, 23(2), 267-281.
- Massey, D.B. (2006 [1994]) *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Matthews, M (1984). Environmental cognition of young children: images of journey to school and home area, *Transactions of the Institute of British Geographers* 9; 89 -105.
- Matthews, M. L., (1986). Age differences in male drivers' perception of accident risk: The role of perceived driving ability. *Accident Analysis & Prevention*, 18(4), 299-313.
- McConnell, M., & Wright, J. M. (1997). Microsatellite DNA in fishes. *Reviews in Fish Biology and Fisheries*, 7(3), 331-363.
- Marriot, J. (2006) Teaching, learning and assessing statistical problema solving. *Journal* .

McInnes, D., Rose, D., & Joyce, H. D. S. (2007). *Science literacy*. NSW Adult Migrant Education Service.

McGuinness, C. (2009, May). Information skills training practices in Irish higher education. In I. Cornelius (Ed.), *Aslib Proceedings* (Vol. 61, No. 3, pp. 262-281). Emerald Group Publishing Limited.

Medeiros, C. (2005). Un preámbulo general, el territorio y su conocimiento geográfico. *Geografía de Portugal*, 1, 18-47.

Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 120, 437-449.

Mérenne-Schoumaker, B., & Mérenne, E. (2004). Les cadres territoriaux. *Histoire de la Wallonie. De la préhistoire au XXIe siècle*, 13-34.

Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. De Boeck.

Milson, A.J., & Earle, B.D. (2008). Internet-based GIS in an inductive learning environment: A case study of ninth-grade geography students. *Journal of geography*, 106(6), 227-237.

Ministerio de Desarrollo Social. (2014). Síntesis Resultados Encuesta Casen 2013. MIDEPLAN.

Ministerio de Educación. (1998). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación media. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2002). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación media. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2010a). Informe de población escolar inmigrante en las escuelas chilenas. Informe entregado a investigadora, según solicitud por Ley de Transparencia.

Ministerio de Educación. (2010b). Mapa de Progreso Espacio geográfico. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2012). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación media. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Estándares de aprendizaje de las ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Colombia.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). Currículo de Estudios Sociales. 2009: Gobierno Nacional de la República de Ecuador.

Ministerio de Educación del Perú. (2009). Rutas de Aprendizaje Secundaria. Lima: MINEDU.

Ministerio de Interior y Seguridad Pública, Departamento de Extranjería y Migración. (2010). Informe Anual Sección Estudios. Santiago de Chile: Ministerio de Interior.

Ministerio de Planificación. (2012). Síntesis Resultados Encuesta Casen 2011. MIDEPLAN.

Ministerio de Planificación (2010). Síntesis Resultados Encuesta Casen 2009. MIDEPLAN.

Miranda, P. (2012) La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, Vol I, N° 4, 51-71.

Montello, D. R. (1993). Scale and multiple psychologies of space. In *Spatial information theory: A theoretical basis for GIS (LectureNotes in Computer Science 716): Proceedings, European Conference, COSIT '93*. Marciana Marina, Elba Island, Italy, September, ed. A. U. Frank and I. Campari, 312–21. New York: pringer-Verlag.

Moss, G. (2010). Un modelo funcional del lenguaje. *El texto escolar y el aprendizaje*, 9.

Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. y Mizuno, J. (2013) La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomazein*, 28, 88-104.

Montorfano, P. y Serio, M. (1996) Educar en la ciudad ecológica. Itinerario didáctico en el ambiente urbano. Mori.

Moyano, E. (2010a) Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia, discurso y sociedad, 4 (2), 294-331.

Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488.

Moyano, E. I. (2014). La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomázein*, 161-185.

Muñoz, M. I. V., & Cubillos, F. (2010). Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de los conceptos de Geografía. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 3-16.

NAEP (2011) Geography Report card Indiana, Dc, US Department of Education: National Center for Educational Statics. National Council of Geographic Education.

NAEP. (2007). The Condition of Education. Washington DC: NAEP.

NAEP (2002) Geography Report card Indiana, Dc, US Department of Education: National Center for Educational Statics.

NAEP (1987) Geography Report card Indiana, Dc, US Department of Education: National Center for Educational Statics.

Nadine, P. y Charles, P (2006) GIS: Una pequeña introducción. En: *Geographical Research*, Volume 44, pp. 450–452.

Naish, M. C. (1982). Mental development and the learning of geography. *New UNESCO sourcebook for geography teaching*, 16-54.

National Council Research (1997) Geographic Education. Boehm, R.G. The first assessment: A contextual statement. In R.G. Boehm and J.F.

Newcombe, N. S., & Frick, A. (2010). Early education for spatial intelligence: Why, what, and how. *Mind, Brain, and Education*, 4(3), 102-111.

O'Brien, M. (2007). Why different interpretations of vulnerability matter in climate change discourses. *Climate policy*, 7(1), 73-88.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: la educación superior en Chile. Santiago de Chile: OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia. *Links*.

Ochaíta, E. (1988) Diferentes procedimientos de externalización de la representación espacial: Un estudio evolutivo con niños ciegos. *Estudios de Psicología*, nº 36, pp. 53-74.

Ochaíta, H. y Huertas, J. (1983). Conocimiento Del Espacio, Representacion Y Movilidad En Las Personas Ciegas. *Infancia y Aprendizaje*, 123-135.

Ochaíta, E. y Huertas, J. (1988) Desarrollo y aprendizaje del conocimiento espacial: aportaciones para la enseñanza del espacio geográfico. *Estudios de psicología*, nº 14/15, 93-108.

Office for Standards in Education. (1999). Official statistics: Children's centres inspections and outcomes.. London: OFSTED.

Office for Standards in Education. (2005). Official statistics: Children's centres inspections and outcomes.. London: OFSTED.

Office for Standards in Education. (2008). Official statistics: Children's centres inspections and outcomes.. London: OFSTED.

Organización Internacional para las Migraciones. (2011). Perfil Migratorio de Chile. Oficina Regional para América del Sur. OIM, Argentina. (OIM)

Oller, M. y Villanueva, M (2007) Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol N° 6. pp. 159-168.

Ong, P. M.,(2002). Transit, Employment and Women on Welfare1. *Urban Geography*, 23(4), 344-364.

Oteiza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, (1), 109-136.

Oteiza, T. Dalla, C. y Garrido, M. (2014) La evidencialidad en la construcción de la significación histórica por estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomazein*, N° Especial. 57-80.

Patterson, L. M. & Slinger-Friedman, V., &(2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195.

Patrick, W. (1993) *Children and primary geography*. A&C Black.

Piaget, J. (1971). *La epistemología del espacio*. Buenos Aires: El Ateneo.

Piaget, J. (1973) *La representación del mundo del niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1979) *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1956/1970) The child's conception of space. Buenos Aires: El Ateneo.

Piaget, J., Inhelder, B., y Szmeinska, S. (1948) *La geometrie spontanee d l' enfant*. Press Univeritaries de France. París, Francia.

Piñeiro, M. (1996). Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de

- 4 a 7 años. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3(9), 27-36.
- Pisa, O. E. C. D. (2007). Science competencies for tomorrow's world. *Executive Summary. Executive Summary*.
- Pollard, A. & Taggs, P. (2000). *What Pupils Say: Changing Policy and Practice in Primary Education*. London: Continuum.
- Pozo, J. I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. In *Contexto y desarrollo social* (pp. 419-450). Síntesis.
- Pozo, I. y Gomez, (1998) *Aprender y Enseñar Ciencias*, Morata, Madrid, España.
- Pozo, J. (2008) *Aprendices y mestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, I., y Postigo, J. (2002): *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona, Edebé.
- Ramos, R., Praia, J., Marques, L., & Gama Pereira, L. (2001). Ideas alternativas sobre el Ciclo Litológico en alumnos portugueses de Enseñanza Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 9(3), 252-258.
- Rangel, A. y García, M. (2000) Desarrollo del pensamiento espacial a través del área de lenguaje. Una experiencia pedagógica, *Geoenseñanza*, vol5, nº 1, pp. 11-36.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño, una perspectiva prometedora de investigación en educación, *Revista de Educación a distancia*, 22, 2-29.
- Robertson (2006) *The curriculum of Geography in Australia and New Zeland*. En: Lidstones, J. y Williams, M. (2006) *Geographical Education in a Changing World: Past experience, current trends and future challengues*. Springer, EEUU.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Síntesis.
- Rodríguez, A. (2000). Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria. *Santafé de Bogotá, Colombia. Impresión Tercer Mundo Editores*, 137.
- Rodríguez-Silveira, J. (2013). Geografía y planificación territorial. *Revista Entorno Geográfico*, 1(10).
- Rodríguez, M.; Cely, A.; Moreno, N.; y Otalora, J. (2000) *Indagación sobre problemas de aprendizaje de la geografía en estudiantes de educación básica*. Geopaideaia. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Rogers, L. (1997) An examination of elementary teachers knowledge of geography an geographic education. Unpublished doctoral dissertation. State University New York and Binghamton.

Roth, W. y Bowen, G. (1999) Of cannibals, missionaries, and converts: graphing competencies from grade 89 to professional science inside (classroom) and outside (field / laboratory). *Science, Technology & Human Values*, 24, (2), 179 – 221.

Rozada, J. & Luis, A. (1985) La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984). Nuevos proyectos y viejos problemas Anales de geografía de la Universidad Complutense, Nº 5, 1985, págs. 71-91

Ruiz, J. L.. (2011). La Contribución de la Geografía a la adquisición de las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria. En Delgado, J, de Lazaro, M. L. y Marrón, M.J. Coord. Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a los largo de la vida(176 - 192). Universidad de Málaga: Grupo de didáctica de la Geografía.

Sack y Petersen (1998) Childrens' attitudes loward geography: A Texas case study. *Journal of Geography*, vol. 97, Nº 3, 123-131.

Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Ediciones Mc Graw Hill. Madrid - España. Primera edición.

San Martín, A. (1997): «Curriculum, aprendizaje y tecnologías de la información», en A. SAN MARTÍN (edit.): *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Valencia, Nau Llibres.

Santiago, A. (1997). La concepción de la geografía y la docencia geográfica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 33.

Santiago, A (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. *Geoenseñanza 2-1*, 7-37.

Santiago, A. (1999) Otros Fundamentos para Enseñar Geografía. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 75-99.

Santiago, A. (2001) Las concepciones del docente de geografía sobre la globalización. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 6, 43-73.

Santiago, A. (2003) Una reflexión sobre la realidad geográfica como objeto de la práctica geodidáctica. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 43-64.

Santiago, A. (2004). La observación de la clase de geografía en el trabajo escolar cotidiano. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 25, 167-174.

Santiago, A. (2005a) La concepción de la Geografía y la docencia geográfica. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9 (29), 96-128.

Santiago, A. (2005b) Efectos de la memorización en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica. *Revista Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. N° 10, 49-66.

Santiago, A. (2007) Enseñanza de la geografía y formación ciudadana en Venezuela, *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 139-152.

Santiago, A. (2008) La enseñanza de la geografía y la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 13, 147-169.

Sarno, E. (2005). La progettazione geografica nella Scuola Primaria e il portfolio ambientale. *Ambiente società territorio: Geografia nelle scuole*, 50(1), 35-36.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985): «Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing», en S. F. Chipman; J. W. Segal y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*. Vol. 2. Research and open cuestion. Nueva York, LEA. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, (58), pp. 43-64.

Scardamalia, M.; Bereiter, C. y Fillion, B. (1979): *The little red writing book A source book of consequential writing activities*. Pedagogy of Writing Project. Ontario, OISE.

Scoffham, S. (2010) *Enquires and investigations*. Scoffham, S. (2010) *Primary Geography Handbook*. Geographical Association. Londres, Reino Unido.

Scott, A. J. (1999). The cultural economy: geography and the creative field. *Media, Culture & Society*, 21(6), 807-817.

Segall, A. y Helfenbein, R. (2008) Research on K-12 geography education. En: Lievstik, L. y Tyson, C. (2008) *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge. Nueva York. Pp. 259-283.

Semple, R. K. (2001). The spatial evolution of corporate headquarters within an urban system. *Urban Geography*, 3(3), 258-279.

Schiappacasse Cambiaso, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago. *Revista de geografía Norte grande*, (39), 21-38.

Siegel, A. (1981). *The externalization of cognitive maps by children and adults: In search of ways to ask better questions*. Lieben: Newcombe.

Sieguel, A. y White, S. (1975) The development of spatial representations of large scale environments. En: Reese, H. (Ed.) *Advances in child development and Behavior*, vol 10, pp. 9-55.

Sieguel, A. et al. (1978) Assessing the impact of life changes: Development of the life experience survey. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol 46, n° 5, pp. 932-946.

Silva, F. y Compiani, M. (2005) Las imágenes geológicas y neocientíficas en los libros didácticos. *Enseñanza de las Ciencias*, vol 24, n° 2, pp. 207-218.

SIMCE-MINEDUC (2008) Resultados Nacionales SIMCE 2007. SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Slinger-Friedman, V., & Patterson, L. M. (2012). Writing in geography: Student attitudes and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(2), 179-195.

Soja, E. W. (1999). In different spaces: The cultural turn in urban and regional political economy. *European Planning Studies*, 7(1), 65-75.

Soja, E. (2009) *Postmetropolis: Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.

Souto, X. M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los concicionantes sociales y epistemológicos.. En Prats, J., coord, *Didáctica de la Geografía e Historia*(115 - 129). Barcelona: Graó.

Souto X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Spencer y Blades (2003) Mapping as cultural and cognitive universal. *Annals of the Association of American Geographers*, vol 93, n° 1, pp. 165-185.

Stefoni, C; Acosta E; Gaymer M y Casas-Cordero F. (2009). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, OIM.

Stoltman, J.P. (1991) Research on geography teaching. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 437-47). New York: Macmillan.

Storm, M. (1988). Women and geography in Spanish universities. *The Professional Geographer*, 40(3), 307-315.

Sutton, J. (1997). Gibraltar's legacy. *Journal of economic literature*, 35(1), 40-59.

Thompson, G., Pilgrim, A., & Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective learning for first-year university geography students: a simple guide or simply misguided?. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 403-420.

Torres, A & Hidalgo, R. (2009). Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los inmigrantes. *Polis*, 8 (22), 307 – 326.

Trifonoff, K.(1999).”Encouraging Teachers to try new approaches to Mapping” in Proceedings of the Joint Seminar on Discovering Basic Concepts, International Cartographic Association, Working Group on Cartography and Children. Montreal, Canadá.

Trussell, (1986) Teaching Basic Geographical Skills: Map and Compass Activities , *Journal of Geography*, 85(4): pp.169-173.

Trygestad, J. (1997) Students’ conceptual thinking in geography. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Trepat, C. y Comás, P. (2000) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.

Tuan, Y. (1977) Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno, Madrid: Melusina.

Universidad Diego Portales (2006) Segunda Encuesta Nacional de Opinión Pública. Tolerancia y Discriminación en Chile. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Instituto de Ciencias Sociales, Escuela de Sociología, (UDP).

Uttal, D. H. 2000. Seeing the big picture: Map use and the development of spatial cognition. *Developmental Science* 3:247 – 86.

Valledor Cuevas, L. (2011): “La comprensión del tiempo histórico en los estudiantes chilenos”, tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

Vanzella, S. (2005). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes, Campinas*, 25(66), 209-225.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language-Revised edition.

Walker, L. (2006). Development and Validation of the Test of Geography-Related Attitudes (ToGRA). *Journal of Geography*, vol. 105, nº 4, 175 — 181.

Walfor (1996) Environmental Education: A comparison between english mexican school children. *Environmental Education Research*, vol 8, nº 2.

- Warf, B. (1999) Constructing a dialogue: Geographic education and the geographic research community. *Professional Geographer* 51:586-591
- Ward, M. (2002). Location, Location, Location An MCMC Approach to Modeling the Spatial Context of War and Peace. *Political Analysis* , 10 (3), 244 – 260.
- Weems Jr, L. H. (2010). *Church leadership: vision, team, culture, integrity*. Abingdon Press.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. NY: John Wiley
- Whalley, W. B., Saunders, A., Lewis, R. A., Buenemann, M., & Sutton, P. C. (2011). Curriculum development: Producing geographers for the 21st century. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 379–393.
- White, P. (2000). *The appraisal website* [en línea]. Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/> [Links] end-ref ref
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- White, K.L. & Simms, M.(1993) Geographic Information Systems as an Educational Tool. *Journal of Geography*, 92(2), pp.80-85.
- Wignell, P. (2006). Vertical and horizontal discourse and the social sciences. *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*, 184-204.
- Wignell, P., Martin, J., y Eggins, S. (1993) The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. En Halliday, M. y Martin, J. *Writing Science: literacy and discursive power*. London, Falmer, 136-165.
- Wignell, P., Martin, J. R., & Eggins, S. (1996). The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world. *Linguistics and Education*, 1(4), 359-391.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73.
- Xouto, X. . (1999/1998). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal. Universitat Rovira i Virgil.
- Yang, (2006) The curriculum of Geography in Honk Kong. En: Haubrich, J. (2006) *Changing learning and teaching*.

Zwan, C. (2004). A sporomorph ecogroup model for the Northwest European Jurassic–Lower Cretaceous II: Application to an exploration well from the Dutch North Sea. *Netherlands Journal of Geosciences/Geologie en Mijnbouw*, 83(2).

V. Cuarto Bloque: Anexos

