

# TRABAJO DE CAMPO: PRODUCCIÓN Y SIGNIFICANCIA DE CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO

---

FIELD WORK: PRODUCTION AND SIGNIFICANCE OF GEOGRAPHIC  
KNOWLEDGE

Daniel Llanccavil Llanccavil (\*)  
*Universidad Católica de Temuco*  
*Chile*

## Resumen

---

Este trabajo destaca la necesidad de posicionar una enseñanza de la geografía que favorezca el desarrollo de un pensamiento geográfico en las alumnas y alumnos del sistema escolar chileno. Se persigue que estos adquieran competencias geográficas para interactuar de manera consciente y responsable en su espacio geográfico. Para lo anterior, se propone una secuencia didáctica para la realización de un trabajo de campo, en el sector céntrico de la ciudad de Temuco, utilizando la metodología indagatoria. Se sostiene que la implementación vendría a complementar y enriquecer las disposiciones y orientaciones didácticas presentes en los planes y programas de estudio, establecidos por el Ministerio de Educación de Chile, para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Enseñanza de la geografía, trabajo de campo, espacio abierto, investigación empírica.

## Abstract

---

This paper emphasizes the necessity of positioning a teaching of geography that favors the development of geographic thinking in students of the Chilean school system. The goal is that they acquire geographic competences to interact in a conscious and responsible manner in their geographic space. To achieve this, we proposed a teaching sequence to carry out a field work project, in the central sector of the city of Temuco, using and inquiry methodology. It is argued that its implementation would come to complement and enrich the didactic dispositions and orientations that are present in the study plans and curricula established by the Chilean Ministry of Education, for the subjects of History, Geography and Social Sciences.

**Keywords:** Geography education, field work, open spaces, empirical research.

---

(\*)Autor para correspondencia:  
Daniel Llanccavil Llanccavil  
Universidad Católica de Temuco.  
Facultad de Educación.  
Departamento de Historia, Geografía y  
Ciencias Sociales.  
Rudecindo Ortega 02950. Temuco, Chile.  
Correo de contacto:  
llanccavil@uct.cl

---

©2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

---

RECIBIDO: 5 de diciembre de 2016  
ACEPTADO: 9 de octubre de 2017  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.625

## 1. Introducción

En las últimas tres décadas, el currículo escolar chileno ha reducido de manera importante, en la enseñanza básica y media, la incorporación de contenidos geográficos en los planes y programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Lo anterior afecta el desarrollo de un pensamiento geográfico que permita a los estudiantes comprender y desenvolverse adecuadamente en su espacio geográfico. Remediar esta situación, representa un desafío cada vez mayor para los docentes del sistema escolar y para los profesores de Historia y Geografía que se forman en las Escuelas de Pedagogía del país.

La tarea es compleja ya que en la actualidad la enseñanza de la Geografía aún conserva una tendencia positivista donde se reducen los fenómenos geográficos a un inventario o catálogo de elementos naturales que no considera la relación recíproca entre hombre y naturaleza, con estrategias didácticas que impiden contextualizar el conocimiento y hacerlo significativo para los estudiantes (Miranda, 2005; Moreno, Rodríguez & Sánchez, 2011; Santiago, 2007).

Por lo anterior, se hace necesario pensar en una didáctica de la disciplina que permita sacar la enseñanza de la geografía de la sala de clases y poner a estudiantes y docentes en contacto con el espacio geográfico en que se desenvuelven (Llanos, 2010). Esto permitirá interpretar, comprender y estudiar la realidad desde lo particular y lo contextual dando cuenta de las diversas expresiones que enriquecen y significan el espacio desde esferas formales e informales (Delgado, 2013; Lozano, 2010; Montilla, 2005; Moreno et al., 2011; Pérez & Rodríguez, 2006).

Debido a lo señalado, la enseñanza del espacio geográfico se posiciona como una oportunidad para la formación de un pensamiento geográfico que ayude a la comprensión de la realidad social desde una dimensión espacial y contribuya a la adquisición de competencias geográficas que permita a los estudiantes desenvolverse de manera apropiada en el espacio donde residen.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2013) hizo públicas las nuevas bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La medida afecta a los cursos de séptimo básico a segundo medio<sup>1</sup>, que entre sus objetivos fundamentales

---

<sup>1</sup>El año 2012 el Ministerio de Educación de Chile inició un proceso de transición curricular en los diferentes niveles formativos con la entrada en vigencia de las nuevas Bases Curriculares, que vienen a reemplazar al Marco Curricular, desde 1° a 6° año de Enseñanza Básica. En 2016 entran en vigencia las Bases Curriculares de 7° a 8° año de Enseñanza Básica y el año 2017 entrarán en vigencia las de 1° año de Enseñanza Media, y el año 2018, las de 2° año de Enseñanza Media el 2018 (MNEDUC, 2015).

promueve el desarrollo del pensamiento geográfico<sup>2</sup> para “comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano” (MNEDUC, 2013, p.195). Se busca que los estudiantes sean capaces de comprender estas dinámicas y las variables que interactúan en un territorio y que configuran el espacio geográfico.

Asimismo, se pretende que el estudiante utilice herramientas geográficas para identificar, caracterizar y representar los patrones y distribuciones espaciales y, por último, desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habita, asumiendo el desarrollo sustentable como un desafío para todos (MINEDUC, 2013). Este pensamiento espacial se logra, sostiene el MINEDUC (2016), mediante el trabajo continuo de las habilidades y la adquisición de conocimientos propios de la geografía, lo que se fomenta a través de las actividades de aprendizaje presentes en el programa de estudio.

Para lo anterior, resulta necesario concentrar la atención en estrategias interactivas que favorezcan un aprendizaje dialógico y situado desde la realidad misma del estudiante como las simulaciones, dramatizaciones, investigación en aula, trabajos de campo, proyectos integrados y resolución de problemas (Arenas, 2009; Arenas, Bruno, Haas & Leiva, 2010; Cordero & Svarzman, 2007; Quinquer, 2004; Santiago, 2007; Sordo, 2011). En este sentido, el trabajo de campo se presenta como un recurso didáctico fundamental para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y el espacio geográfico en particular (Caicedo, 2010; Delgado, 2013; García, 2014; Godoy & Sánchez, 2007; Legarralde, Vilches & Darrigran, 2009; Llanos, 2010; Lozano, 2010; Montilla, 2005; Moreno et al., 2011; Pérez & Rodríguez, 2006; Pozo, 2013; Pulgarín; 1998).

La enseñanza de la geografía es una temática poco investigada en Chile. Los estudios al respecto están orientados hacia la sustentabilidad de los espacios geográficos y al rol que ocupa la didáctica de la geografía en este sentido (Araya, 2010); las estrategias de enseñanza para la geografía escolar y el desarrollo del pensamiento espacial (Araya & Herrera, 2013; Llancavil & González, 2014; Salgado, 2013) y las innovaciones didácticas en la enseñanza universitaria de la geografía (Arenas et al., 2010). Asimismo, existen trabajos sobre las salidas a terreno como metodología de enseñanza de la geografía (Lozano, 2010) y otros que posicionan el espacio geográfico como objeto de enseñanza a partir de la indagación y el trabajo de campo (Llancavil, 2015a, 2015b).

---

<sup>2</sup>Este tipo de pensamiento implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto (MNEDUC, 2013, p.195-196).

Por otra parte, Garrido (2005) ha relevado el saber espacial informal como un antecedente de prácticas transformativas y Miranda (2012) ha revisado la presencia histórica de la geografía en el currículo escolar chileno. Finalmente, destaca el aporte de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas que por medio de sus anales y congresos dan cabida a trabajos vinculados a la educación geográfica y ambiental y a la enseñanza aprendizaje del espacio.

Este artículo busca posicionar la necesidad de dotar de una educación geográfica a los estudiantes de educación básica y media, una en particular que favorezca su actuación responsable en el espacio geográfico. Asimismo, pretende que estos temas permitan la construcción de conocimientos pedagógicos que generen un diálogo entre profesores y que potencien la enseñanza de la geografía y el estudio del espacio geográfico, asumiendo este como una construcción social. Con base en lo anterior, se presenta una secuencia didáctica para la realización de un trabajo de campo, utilizando la metodología indagatoria, que es una aproximación para lograr los propósitos descritos anteriormente.

Este trabajo se organiza en tres partes: en la primera de ellas se da cuenta de la presencia de la geografía en el currículo escolar chileno a partir de lo establecido en las bases curriculares y programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales. Asimismo, se posiciona al trabajo de campo como una estrategia valiosa para la enseñanza del espacio geográfico relevando sus ventajas en las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. Posteriormente se caracteriza cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje de la metodología indagatoria. En la segunda parte, se expone el diseño de secuencia didáctica, describiendo y ejemplificando la implementación de cada una de sus etapas a partir de una situación geográfica real. Finalmente, en la tercera parte, se exponen los comentarios finales.

### **1.1. La geografía en el currículo escolar chileno**

En Chile, la enseñanza de la Geografía se implementa a través de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que incorpora en las unidades de cada curso los Objetivos de Aprendizaje, establecidos por las bases curriculares<sup>3</sup>, los cuales están estructurados en torno a tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. En la tabla 1 se presenta la descripción de estas dimensiones.

---

<sup>3</sup>Las Bases Curriculares presentan una serie de propósitos de aprendizaje que todas y todos deben alcanzar en el marco de una formación de calidad. Los Objetivos de Aprendizaje (OA) de estas Bases se organizan por asignatura y curso, y definen los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que las y los estudiantes logren (MINEDUC, 2015, p.6).

Tabla 1

*Descripción de las dimensiones de los Objetivos de Aprendizaje*

Dimensión	Descripción
Conocimientos	Corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Considera el conocimiento tanto como información teórica (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos y símbolos, entre otros), como comprensión (es decir, información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación).
Habilidades	Son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz y/o psicosocial.
Actitudes	Son disposiciones aprendidas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetos, ideas o personas. Propician determinados tipos de comportamientos o acciones.

Fuente: MINEDUC, 2015.

Para que los estudiantes comprendan cómo está conformado el espacio geográfico, valoren su importancia y diversidad, establezcan relaciones que permitan ampliar y aplicar sus aprendizajes, requieren desarrollar conceptos, habilidades y actitudes espaciales. Es importante considerar que los alumnos no se encuentran aislados de los contenidos que se abordan en clase, por lo que cada una de las actividades de aprendizaje es una ocasión importante para su desarrollo (Sordo, 2011).

De acuerdo con las nuevas Bases Curriculares y los programas de estudio de séptimo básico a segundo medio, es posible apreciar para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los siguientes contenidos, habilidades y actitudes geográficos:

Tabla 2

*Descripción de contenidos, habilidades y actitudes geográficas.*

Dimensión	Descripción
Contenidos	Relación entre el ser humano y el medio que busca comprender cómo las sociedades modifican su entorno natural para habitarlo y cómo, al mismo tiempo, el medio afecta a la población; la región como perspectiva de análisis social y territorial, estudiándose diversos criterios, problemas y aspectos de la realidad regional, tanto de América como de Chile.
Habilidades	Representación, a través del uso de distintas herramientas, de la ubicación y características de los lugares. Interpretación de datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio.
Actitudes	Actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.

Fuente: MINEDUC, 2013.

En la actualidad, diversos estudios sostienen que el trabajo de campo se transforma en una importante estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, habilidades y actitudes geográficas (Godoy & Sánchez, 2007; López, 2008; Sordo, 2011; Moreno et al., 2011).

## 1.2. Trabajo de campo

En la literatura se encuentran varias denominaciones para referirse al trabajo de campo tales como metodología de trabajo, estrategia pedagógica, experiencia didáctica, recurso de enseñanza aprendizaje, recurso didáctico, estrategia didáctica (García, 2014; Godoy & Sánchez, 2007; Llanos, 2010; Lozano, 2010; Pérez & Rodríguez, 2006; Pozo, 2013). La invitación de esta propuesta es asumir el trabajo de campo como una posibilidad de enseñanza aprendizaje de la Geografía a partir de un contacto directo con el entorno cercano y sus habitantes.

Tomando en consideración la clasificación desarrollada por Brusi (1992), las salidas asociadas al trabajo de campo pueden ser clasificadas en: salidas dirigidas, salidas semi dirigidas y salidas no dirigidas las que describen a continuación.

Tabla 3

*Clasificación de las salidas*

Tipo de salida	Descripción
Salidas dirigidas	El profesor asume la dirección total de la actividad, es él quien diseña el itinerario a seguir. Este realiza una exposición oral de sus conocimientos “llevando el aula al campo”. El papel del estudiante es el de espectador y sólo se le da oportunidad de tomar notas y realizar dibujos interpretativos.
Salidas semi-dirigidas	Los estudiantes siguen un recorrido preestablecido por el profesor o por una pauta de trabajo. En esta metodología a pesar de que el profesor adquiere un papel relevante en la conducción del trabajo, este le da oportunidad al alumno de protagonizar el proceso de investigación.
Salidas no dirigidas	En ellas el estudiante es autónomo a la hora de la investigación (son ellos mismos quienes seleccionan el área a estudiar, planifican los objetivos, buscan el material, diseñan el itinerario, etc.). El trabajo puede ser realizado individualmente o en grupos pequeños y el rol del profesor es meramente tutorial.

Fuente: Godoy y Sanchez, 2007.

Las experiencias sobre trabajos de campo se remontan a los momentos iniciales de la geografía, pero adquieren importancia cuando muchos geógrafos, que ejercieron gran influencia en el desarrollo del concepto de región, utilizaron estas estrategias como un recurso para el conocimiento geográfico. “Fueron Paul Vidal de la Blache en Francia; H. J. Fleure en Gran Bretaña; y Carl Sauer en Estados Unidos, algunos de los más aventajados en tal sentido” (Montilla, 2005, p. 188). Investigaciones sostienen que el trabajo de campo constituye un laboratorio abierto para el desarrollo de actividades significativas que resaltan las vivencias y experiencias previas de los estudiantes, favoreciendo de este modo una resignificación de los saberes previos y la construcción de nuevos aprendizajes. Asimismo, la modalidad permite explorar aquellos conocimientos informales del estudiante, situarse en las tensiones de los lugares e introducirse en las experiencias y la dinámica diaria de sus habitantes, pudiendo en terreno ir creando lectura del espacio geográfico y la comprensión de sus dinámicas sociales (Caicedo, 2010; Delgado, 2013; García, 2014; Lozano, 2010; Montilla, 2005; Moreno et al., 2011; Pérez y Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998).

La tabla 4 presenta una sistematización de las principales ventajas del trabajo de campo

para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y conocimientos geográficos.

Tabla 4

*Clasificación de las salidas*

Dimensiones		
Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Proporciona conocimientos sobre temas geográficos y posibilita el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos. Lo anterior, favorece la comprensión del mundo real mediante el contacto directo con este (Delgado, 2013; García, 2014; Pulgarín, 2010; López, 2008; Montilla, 2005; Pérez & Rodríguez, 2006).	Desarrolla habilidades tales como la observación, el análisis, la recolección de información y la síntesis. Propicia el manejo de instrumentos y técnicas de muestreo, compilación de datos, análisis y comparación de los mismos (Caicedo, 2010; Godoy & Sánchez, 2007; Pérez & Rodríguez, 2006).	Favorece el compromiso por el trabajo colaborativo entre equipos de maestros y estudiantes, desarrollando actitudes de respeto, cooperación, solidaridad y compañerismo. (Legarralde et al., 2009; Pérez & Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998).
Permite apropiarse y resignificar las concepciones sobre el espacio geográfico, relevando las diversas dinámicas espaciales y la relación entre los seres humanos y este. (Moreno et al., 2011).	Incrementa el gusto por la investigación, propiciando la formación científica del estudiante y estimulando el interés por los nuevos aprendizajes (Delgado, 2013; Godoy & Sánchez, 2007; López, 2008; Pulgarín, 1998).	Contribuye a desarrollar una actitud crítica en el estudiante, junto a una conciencia social y una perspectiva más global y holística de los fenómenos y problemas sociales y naturales (Delgado, 2013).
Propicia la educación ambiental desde la escuela y confirma la necesidad de educar para la vida (García, 2014; Pulgarín, 2010).	Favorece la formulación de posibles soluciones globales, bajo la perspectiva de la calidad de vida, a los problemas socioambientales (Delgado, 2013; Godoy & Sánchez, 2007; Pérez & Rodríguez, 2006).	Estimula la adquisición de una conciencia espacial por la conservación del medio ambiente junto a un uso responsable de sus recursos (Pérez & Rodríguez, 2006; Pulgarín, 1998).
Permite obtener experiencias significativas para comprender los complejos fenómenos de la superficie terrestre, sus diferenciaciones, cambios e interrelaciones sistémicas y causales (Godoy & Sánchez, 2007; Montilla, 2005; Moreno et al., 2011; Pérez & Rodríguez, 2006).	Aplica los conocimientos adquiridos en el aula, contrastándolos con la realidad y adquiriendo aprendizajes en el campo. Pone en práctica los conocimientos previos y valorando su utilidad en la vida cotidiana (Caicedo, 2010; Delgado, 2013; Godoy & Sánchez, 2007; Legarralde et al., 2009; López, 2008; Moreno et al., 2011; Pulgarín, 1998).	Genera una sensibilización hacia las desigualdades y la marginación social (Pérez & Rodríguez, 2006).

Fuente: Elaboración propia

Si bien las ventajas del trabajo campo son numerosas, es necesario señalar que esta estrategia no ha logrado consolidarse de manera efectiva y permanente en las aulas nacionales. Las causas se deben a múltiples factores; por ejemplo: una débil preparación de los docentes, la responsabilidad que conllevan estas actividades, la ausencia de un fundamento didáctico en las acciones planificadas, el rol pasivo de los estudiantes, el descontento por los resultados



de la actividad, la desconexión con la realidad, intereses e ideas previas de los estudiantes y la ausencia de una metodología de base que sustente este trabajo.

Por lo anterior, para un buen aprovechamiento del trabajo de campo es muy importante tener presentes algunas consideraciones tales como realizar una buena planificación, seleccionar una metodología apropiada y dedicar el tiempo necesario a cada una de las tareas programadas (López, 2008). Asimismo, el docente debe hacer un recorrido preliminar por los lugares que serán considerados en el trayecto para así, diseñar actividades que favorezcan el logro de aprendizajes en sus estudiantes. Del mismo modo, es necesario que el profesor comunique a los alumnos los objetivos del trabajo de campo y que conozcan en todo momento en qué fase se encuentran.

Por otra parte, las actividades de enseñanza aprendizaje propuestas deben estar articuladas entre sí de modo que permitan conectar los conocimientos adquiridos por los estudiantes antes, durante y después del trabajo de campo.

Finalmente, resulta fundamental que el profesorado tenga una formación didáctica adecuada que le permita garantizar la realización y la efectividad de estas actividades. Por lo anterior, la metodología indagatoria se presenta como una real posibilidad para que los docentes puedan optimizar la implementación de este tipo de estrategias.

### **1.3. La metodología indagatoria**

La metodología indagatoria es un modelo para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias que tiene como propósito desarrollar en los estudiantes habilidades para generar conocimiento científico. Asimismo, se interesa por lograr aprendizajes significativos e incentivar el estudio científico a partir de situaciones y problemáticas reales, promoviendo la participación activa del estudiante al que se motiva para buscar información, experimentar y analizar resultados, (Avilés, 2011; Uzcategui & Betancourt, 2013). La aplicación de esta metodología requiere de un proceso sistemático que permita desarrollar de manera adecuada las diferentes etapas del ciclo de aprendizaje indagatorio que ilustra la figura 1.

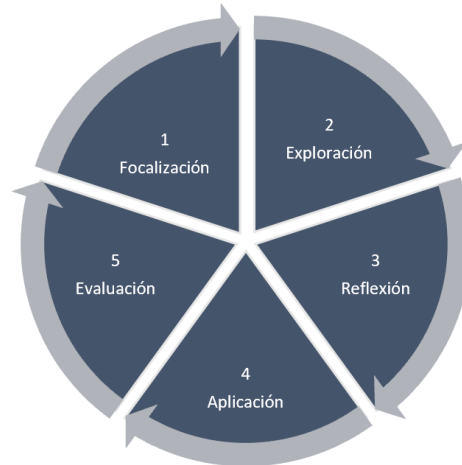


Figura 1. Ciclo de aprendizaje de la metodología indagatoria

Fuente: Elaboración propia

Este ciclo de aprendizaje se inicia con la focalización y continúa progresivamente hasta llegar a que el estudiante evalúe metacognitivamente los aprendizajes alcanzados. A continuación, en la tabla 5, se describen las diferentes etapas del modelo indagatorio.

Tabla 5

*Ventajas del trabajo de campo*

Etapa	Descripción
Focalización	Se incentiva el interés y motivación de los estudiantes por una situación problema a través de la observación, el relato de un evento de la comunidad o la presentación de una realidad desconocida, seguida de una(s) pregunta(s) que promueva(n) la necesidad de resolverla(s).
Exploración	Los estudiantes desarrollan su investigación y buscan estrategias para desarrollar experiencias que los lleven a conseguir resultados, favoreciendo la argumentación, el razonamiento y la confrontación de sus puntos de vista.
Reflexión	Participación activa de los estudiantes quienes confrontan los resultados observados con sus predicciones, reflexionan y formulan sus propias conclusiones sobre la situación problema estudiada.
Aplicación	Los estudiantes movilizan el aprendizaje a eventos cotidianos, generando pequeñas investigaciones o extensiones del trabajo experimental.
Evaluación	Se encuentra implícita en todas las anteriores y está centrada en las competencias y destrezas que los estudiantes logran.

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 5, las diferentes etapas le asignan un protagonismo central al estudiante y posicionan el rol mediador del docente en el proceso de construcción del aprendizaje.

## 2. Método

### 2.1. Secuencia didáctica para el trabajo de campo

La propuesta de secuencia didáctica que se presenta a continuación fue elaborada para ser implementada en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las secuencias didácticas constituyen una organización de actividades de aprendizaje, intencionadas y relacionadas entre sí, que se realizan con la finalidad de crear situaciones que permitan a los estudiantes alcanzar un aprendizaje significativo (Buitrago, Torres & Hernández, 2009; Díaz-Barriga, 2013; Tapia, Correa, Ortiz & Neira, 2012). Permite enlazar el trabajo ejecutado dentro y fuera del aula e integrar la tarea individual con el trabajo colaborativo de los estudiantes. Por otra parte, demanda que el estudiante “realice acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas con alguna interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento” (Díaz-Barriga, 2013, p. 4).

Se escogió la metodología indagatoria dado que su ciclo de aprendizaje permite trabajar los contenidos, habilidades y actitudes de la asignatura, favoreciendo la organización de las actividades antes, durante y después del trabajo de campo. De acuerdo con lo anterior, se configuró la siguiente secuencia general de etapas:

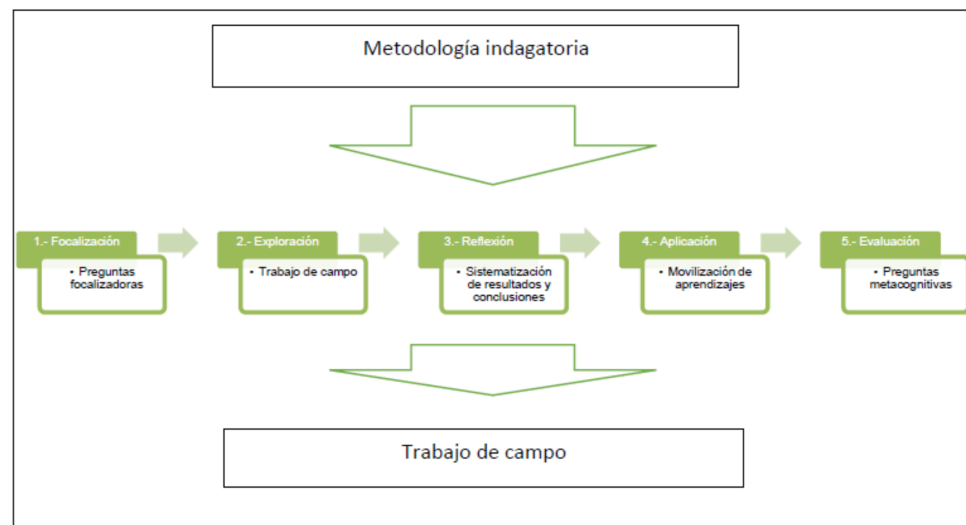


Figura 2. Secuencia didáctica para el trabajo de campo

Fuente: Elaboración propia

La figura 2 presenta cinco recuadros que representan las etapas del ciclo de aprendizajes de la metodología indagatoria. Se distinguen las etapas de focalización (1), exploración (2), reflexión (3), aplicación (4) y evaluación (5). En la parte inferior de la figura se han esquematizado, en recuadros, las principales actividades que los estudiantes desarrollarán en cada una de ellas.

En la primera etapa, el profesor plantea a los educandos situaciones o preguntas focalizadoras sobre el espacio geográfico a recorrer durante el trabajo de campo. Estos exponen sus ideas previas respecto a la temática, problema o pregunta planteados, las que son el punto de partida para la posterior investigación y experimentación.

En la segunda etapa, de exploración, los estudiantes realizan el trabajo de campo. Previa a este, recopilan y contrastan diversas fuentes de información. En terreno, registran audiovisualmente imágenes de los lugares recorridos y entrevistan a los habitantes del territorio. Del mismo modo, ponen a prueba sus predicciones, comparten lo aprendido, discuten y analizan ideas con sus compañeros.

En la tercera etapa de reflexión, los estudiantes trabajan en la síntesis de sus pensamientos; organizan y analizan la información obtenida en el trabajo de campo, generan resultados y levantan conclusiones. Van construyendo conocimiento a partir de un aprendizaje dialógico donde comparten sus ideas, discuten y defienden resultados, explican los procedimientos utilizados y analizan las conclusiones obtenidas.

Durante la cuarta etapa, de aplicación, los estudiantes transfieren los aprendizajes logrados a nuevos contextos o situaciones de la vida cotidiana y a la resolución de problemáticas del espacio geográfico en el cual habitan. Conviene precisar que estos aprendizajes son conceptuales, procedimentales y actitudinales lo que permitiría evidenciar las competencias geográficas alcanzadas por los estudiantes.

Finalmente, en la etapa de evaluación, los estudiantes realizan la metacognición del proceso pedagógico desarrollado durante el trabajo de campo. Tres preguntas guían este momento: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí? y ¿para qué lo aprendí? Es un acto reflexivo que el estudiante realiza sobre su manera de aprender y el impacto que el conocimiento alcanzado tiene para futuros aprendizajes.

## 2.2. Implementación de la secuencia didáctica

La acción central de esta actividad es el recorrido de los estudiantes por el centro de la ciudad de Temuco, Chile. En el trabajo de campo observan y reconocen el comportamiento de los componentes del espacio geográfico, recaban información escrita, fotográfica y audiovisual del entorno y sus habitantes. Estas acciones van acompañadas de otras actividades con anterioridad y posterioridad al recorrido y que se desarrollan en las diferentes etapas del ciclo de aprendizaje de la metodología indagatoria. A continuación, se exponen y ejemplifican las actividades de cada etapa.

### 2.2.1. Etapa de focalización

Los estudiantes observan la presentación audiovisual denominada “El centro de Temuco” que ilustra el pasado y presente del lugar. El docente expone las siguientes preguntas que los estudiantes responden y socializan con sus compañeros:

- a) ¿Qué elementos históricos y geográficos es posible observar en el centro de Temuco?
- b) ¿Qué es lo más destacado de las imágenes observadas?
- c) ¿Qué utilidad prestan en la actualidad los espacios observados?
- d) ¿Crees tú que los habitantes de Temuco reconocen la importancia del centro de su ciudad? ¿Por qué?
- e) ¿Transitas de manera periódica por el centro de la ciudad? ¿Qué sabes de él?
- f) ¿Qué problemáticas podemos encontrar en el centro de la ciudad?
- g) ¿Cuál es el estado de conservación y cuidado del centro de la ciudad?

### 2.2.2. Etapa de exploración

El curso se divide en grupos colaborativos de cuatro a cinco estudiantes quienes buscan en la web, o en libros de la biblioteca, información sobre el lugar que recorrerán durante el trabajo de campo. La información recogida puede ser agrupada considerando los componentes del espacio; económico, político, social, cultural y natural. Asimismo, confeccionan una ficha con al menos diez aspectos que puedan observar y recabar durante el recorrido por el centro de la ciudad. Ejemplo: infraestructura, aseo y ornato, diversidad social, uso del terreno, entre otros. Finalmente, construyen un cuestionario de cinco preguntas para aplicarlas a transeúntes y personas que trabajan o viven en torno al centro. Las preguntas deben estar en directa relación con los contenidos trabajados en clases y los objetivos

planteados para esta actividad. Ejemplo: ¿Cuál es la función del centro de su ciudad?

Durante el trabajo de campo los estudiantes recorren y observan el espacio geográfico, completan la ficha técnica y entrevistan a transeúntes y residentes del lugar. Registran evidencias por medio de fotografías, filmaciones y grabaciones.

### 2.2.3. Etapa de reflexión

Esta se lleva a cabo en la sala de clases luego de realizado el trabajo de campo. Con la información presente en la ficha técnica, fotografías, filmaciones y entrevistas realizadas, los alumnos responden las siguientes preguntas:

- a) ¿Encontraron diferencias en el centro de la ciudad? ¿Cuáles?
- b) ¿Qué semejanzas eran las más comunes?
- c) ¿Qué usos se les da a los espacios observados?
- d) ¿Qué personajes o actores sociales fue posible observar en el centro de la ciudad? Descríbelos.
- e) ¿Qué dinámicas espaciales fue posible identificar en torno al centro y sus alrededores? Descríbelas.
- f) ¿Cuáles son las principales problemáticas del espacio recorrido?
- g) ¿Qué conclusiones se pueden extraer de las entrevistas realizadas?
- h) ¿Creen que es importante cuidar estos espacios? ¿Por qué?
- i) ¿Cómo podemos ayudar en la difusión y conservación del espacio recorrido?
- j) La visión que tenías de este espacio antes de realizar el recorrido, ¿ha cambiado?, ¿por qué?

Posteriormente, socializan sus respuestas con el curso y el profesor.

### 2.2.4. Etapa de aplicación

Organizados en grupos, los estudiantes seleccionan una problemática del espacio recorrido, lo representan y en conjunto levantan un proyecto de mejora o plan de acción para enfrentar el problema y buscar alternativas de solución. Este será expuesto al curso y profesor a través de una presentación oral. La instancia contará con una retroalimentación y finalmente plasmado en un folleto que se espera entregar a los transeúntes y residentes del espacio recorrido. Al evaluar, se sugiere utilizar una rúbrica que considere los siguientes aspectos:

capacidad de trabajar en equipo, identificación y obtención de información en distintas fuentes, síntesis y organización de la información, emisión de juicios y opiniones fundadas sobre la problemática elegida y el plan de acción propuesto, originalidad en la presentación y el diseño del folleto, redacción, identificación y desarrollo de los componentes del espacio geográfico elegido.

### 2.2.5. Etapa de evaluación

Para finalizar, los estudiantes responden tres preguntas metacognitivas relacionadas con el trabajo de campo realizado: ¿qué aprendí? ¿cómo lo aprendí? y ¿para qué lo aprendí? Se realiza esta actividad al interior de los grupos para después socializar las respuestas en una plenaria. De esta forma, la evaluación del proceso no queda solo en manos del docente, sino que involucra activamente a los estudiantes en ella por medio de la autoevaluación.

## 3. Conclusiones

La secuencia didáctica expuesta en este escrito entrega al profesor de Historia y Geografía un conjunto organizado de etapas orientadas a la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico, implementando la metodología indagatoria en un trabajo de campo. Es una propuesta para la Didáctica de la Geografía en Educación Primaria y Secundaria que parte de una premisa bien clara: diseñar y desarrollar estrategias para renovar la enseñanza de la geografía escolar. Para lo anterior, la metodología indagatoria y el trabajo de campo se relevan como recursos indispensables en el quehacer docente para el estudio del espacio geográfico más inmediato al estudiante. Son un complemento a la explicación que realiza el docente de los contenidos geográficos establecidos por los programas de estudio de la asignatura de Historia y Geografía.

Partiendo de esta premisa, el desarrollo del trabajo ha buscado proporcionar orientaciones a tener en cuenta por el docente al momento de planificar un trabajo de campo considerando, además, los momentos previos y posteriores a este. A lo anterior, es preciso añadir el interés por poner a disposición del profesor de Geografía, una metodología para trabajar con sus alumnos en el reconocimiento y comprensión territorial de su espacio geográfico más próximo.

El trabajo de campo y la metodología indagatoria entregan múltiples posibilidades didácticas para el estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio, además de ser herramientas útiles para alcanzar los objetivos de aprendizajes, conceptuales, procedimentales y actitudinales, propuestos para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si

bien esta metodología es propia de las ciencias naturales, no existe inconveniente alguno en movilizar su ciclo de aprendizaje al ámbito de las ciencias sociales y en particular a la geografía.

En definitiva, la secuencia didáctica presentada contribuye a entregar herramientas al docente para abordar la enseñanza aprendizaje de la geografía, tomando como escenario educativo espacios geográficos cotidianos y conocidos por los estudiantes. Con lo anterior se aspira a que los alumnos se reencuentren con ellos, los resignifiquen y los asuman como parte de su cotidianidad, como una construcción social de la cual también son partícipes y responsables.

Finalmente, cabe señalar que, en el caso chileno, esta secuencia didáctica puede ser implementada para el tratamiento de la unidad denominada Sociedad y territorio: la región en Chile y América. Esta se encuentra presente, en el curso de octavo básico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sin perjuicio de lo anterior, conviene precisar que esta estrategia permite la incorporación de otras asignaturas, potenciando así el trabajo de campo y los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, puede ser utilizada para el tratamiento de contenidos históricos en otros cursos de la asignatura que impliquen trabajos de campos en zonas típicas, monumentos históricos, sitios arqueológicos y patrimoniales de la ciudad.



## 4. Referencias bibliográficas

- Araya, F. (2010). *Educación Geográfica para la Sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Araya, F. & Herrera, Y. (2013). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en República Dominicana y Chile. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 47, 27-41. Recuperado de [http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47\\_3.pdf](http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47_3.pdf)
- Arenas, A. (2009). *Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Ciencias Sociales Escolares. Casos Chilenos* (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá de Henares, España.
- Arenas, A., Bruno, C., Haas, V. & Leiva, M. (2010). Innovación didáctica en la enseñanza universitaria de la geografía: una experiencia para la mejora de los aprendizajes en las carreras de geografía y pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 43, 37-57. Recuperado de <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/02/Haas-Arenas-Bruno-Leiva.-2010.-Innovaci%C3%B3n-did%C3%A1ctica-en-la-ense%C3%B1anza-universitaria-de-la-geograf%C3%ADa.-Una-experiencia-para-la-mejora-de-los-aprendizajes-en-las-carreras-de-la-PUCV.pdf>
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde “Charpack y Vygotsky”. *Intersedes: Revista de las Sedes Regionales*, 12(13), 133-144. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/981>
- Brusi, D. (1992). Reflexiones en torno a la didáctica de las salidas de campo en la geología (II): aspectos metodológicos. En M.C. González (Ed.). *VII Simposio sobre enseñanza de la geología* (pp. 363-407). Simposio desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Buitrago, L., Torres, L. & Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelaciones entre docente y contenido de enseñanza* (Tesis de magister). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Caicedo, Y. (2010). La salida de campo como estrategia pedagógica. Aplicación de la experiencia: Propuesta “Conociendo mi ciudad”. *Revista de Educación & Pensamiento*, 17, 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040348>
- Cordero, S. & Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Delgado, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 15(31), 156-183. Doi: 10.15198/seeci.2013.31.156-183
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Ev>

- aluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- García, M. (2014). Salidas a terreno como estrategia didáctica aplicadas a estudio de costas en geografía física Argentina. *Nadir*, 2, 1-14. Recuperado de <http://revistanadir.yolasite.com/resources/Salida%20Campo.pdf>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseña: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes*, 25(66), 137-163. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>
- Godoy, I. & Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 137-146. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/sapiens/articulo/el-trabajo-de-campo-en-la-ensenanza-de-la-geografia>
- Legarralde, T., Vilches, A. & Darrigran, G. (Octubre 2009). El trabajo de campo en la formación de los profesores de Biología: Una estrategia didáctica para mejorar la práctica docente. En T. Legarralde (Presidencia). II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, La Plata. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.560/ev.560.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.560/ev.560.pdf)
- Llancavil, D. (2015a). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Giramundo*, 2(3), 39-49. Recuperado de <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/200/205>
- Llancavil, D. (2015b). Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 15-21. Recuperado de <https://www.grao.com/ca/producte/una-propuesta-didactica-para-la-ensenanza-del-espacio-geografico>
- Llancavil, D. & González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(28), 64-91. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n28/llancavil>
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 13, 51-63. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1113/779>
- López, J. (2008). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. *Revista Educar en el 2000*, 11, 100-103. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/86311/01820083002682.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, P. (2010). Las salidas a terreno como posibilidad de enseñanza de la geografía. Relatos de experiencia en la ciudad de Santiago, Chile. *Geosaberes*, 1(2), 72-90. Recuperado de <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/issue/view/Geosaberes%202>

- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Recuperado de [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34955\\_Bases.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34955_Bases.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica /1° y 2° año de Educación Media. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/File/2015/Cartilla%20Curricular%20FG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Programa de estudio octavo básico Historia Geografía y Ciencias Sociales. Recuperado de [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-18975\\_programa.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-18975_programa.pdf)
- Miranda, P. (2005). Paradigmas dominantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía: obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia en el siglo XXI. Recuperado de [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Que\\_Ciencia\\_Ensenar\\_IEC/IEC\\_109.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_109.pdf)
- 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* 4, 51-71. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7538>
- Montilla, A. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010205>
- Moreno, N., Rodríguez, L. & Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá D.C: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Pérez, A. & Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2), 229-234.
- Pozo, C. (2013). La salida al entorno como recurso didáctico integrador (Tesis de pregrado). Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valladolid, España.
- Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Revista La Gaceta Didáctica*, 1(2), 1-7. Recuperado de [http://www.academia.edu/31898793/Pulgar%C3%ADn\\_Silva\\_R.\\_abril\\_2000\\_.La\\_excursi%C3%B3n\\_escolar\\_como\\_estrategia\\_did%C3%A1ctica\\_en\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_la\\_geograf%C3%ADa.\\_La\\_Gaceta\\_Did%C3%A1ctica.\\_2\\_13-15](http://www.academia.edu/31898793/Pulgar%C3%ADn_Silva_R._abril_2000_.La_excursi%C3%B3n_escolar_como_estrategia_did%C3%A1ctica_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_geograf%C3%ADa._La_Gaceta_Did%C3%A1ctica._2_13-15)
- Pulgarín, R. (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En N. Moreno & M. Hurtado (comps.). *Itinerarios Geográficos en la Escuela. Lecturas desde la virtualidad*, 133-153. Buenos Aires: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22. Recuperado de <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20>

20aprender %20ciencias %20sociales.pdf

Salgado, V. (2013). Reflexiones en torno a la permanencia de las prácticas de enseñanza tradicional en la geografía escolar. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 47, 42-52. Recuperado de [http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47\\_4.pdf](http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47_4.pdf)

Santiago, J. (2007). *Enseñar Geografía*. San Cristóbal: Universidad Los Andes.

Sordo, M. (2011). ¿Cómo aprender geografía en educación básica en México? En L. Rodríguez & N. García (Eds.), *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje* (pp. 145-167), Cuauhtémoc, México, D. F: Secretaría de Educación Pública.

Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M. & Neira, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 70(253), 337-353. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxx/no-253/secuencia-didactica-para-escritura-en-colaboracion-en-un-entorno-wiki-propuesta-para-estudiantes-de-ensenanza-secundaria/101400010266/>

Uzcategui, Y. & Betancourt, C. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de Investigación*, 37(78), 109-127. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142013000100006](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000100006)