

LA ENSEÑANZA DE LA ORIENTACIÓN GEOGRÁFICA A PARTIR DE LOS RELATOS
DE VIDA Y LAS ARTES VISUALES: UNA APUESTA PEDAGÓGICA.

DAVID ALEJANDRO CORDOBA MONCADA.
CAMILA VALENTINA RODRÍGUEZ ESPINOSA.

TRABAJO DE GRADO PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE ÉNFASIS EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

ASESOR
RICARDO RUIZ ANGULO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ D.C.
2023

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	8
Aportes de la investigación a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Promover un aprendizaje interdisciplinar.....	10
Aportes de la investigación a la Línea de Educación Geográfica. Proponer estrategias didácticas innovadoras disminuyendo la tradicionalidad en la enseñanza.....	13
Aporte de la investigación a la comunidad educativa en general. Promover un pensamiento crítico en los estudiantes.....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
Reproducción de una enseñanza tradicional.....	18
Fragmentación entre contenidos curriculares.....	20
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	22
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL.....	23
CARACTERIZACIÓN DE LA LOCALIDAD.....	27
CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	31
Caracterización actitudinal.....	32
Caracterización procedimental.....	33
Caracterización cognitiva.....	34
ESTADO DEL ARTE.....	34
MARCO TEÓRICO.....	48
ENFOQUE DISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
ARTES VISUALES.....	50
Las representaciones artísticas como herramienta para la enseñanza.....	50
La ciencia geográfica y el arte como disciplinas con una finalidad.....	53
RELATOS DE VIDA.....	56
El relato de vida y su relación con el método biográfico.....	56
El relato desde la perspectiva de Jerome Bruner, una mirada desde la narrativa.....	59
ORIENTACIÓN GEOGRÁFICA.....	64
El egocentrismo infantil y la necesidad de la descentración espacial.....	64

Los esquemas mentales en la conceptualización espacial.	67
La orientación geográfica desde la observación y los puntos de referencia.....	70
ENFOQUE INVESTIGATIVO DEL PROYECTO DE GRADO.....	74
Los inicios de la investigación acción.	75
La investigación acción educativa.	76
ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL PROYECTO DE GRADO.	80
El Enfoque Constructivista	80
Enseñanza para la comprensión	82
PROPUESTA PEDAGÓGICA: UNIDAD DIDÁCTICA.	87
Presentación de la propuesta pedagógica	87
Objetivos de la práctica pedagógica	88
Sistematización de experiencias	90
CONCLUSIONES.....	129
RECOMENDACIONES GENERALES.	133
ANEXOS FOTOGRAFÍAS.	137
Referencias	145

PRESENTACIÓN.

El presente proyecto de investigación surge en la interacción y participación en las dinámicas escolares con los estudiantes de grado 904 de la institución educativa IED El Porvenir, sede B en la jornada de la tarde, donde mediante ejercicios de observación y diagnóstico se evidencia una de las problemáticas más recurrentes en todos los escenarios educativos: la falta de aplicación de los contenidos académicos a los espacios geográficos y realidades más cercanos e inmediatos de los estudiantes. Si bien, el objetivo del proyecto era construir los conceptos geográficos de orientación, ubicación y desplazamiento, en la práctica pedagógica se identificó la carencia de los conocimientos, estrategias o formas de orientación geográfica. En este trabajo se dificultaba a los estudiantes ubicarse en las diferentes escalas espaciales reconociendo los puntos cardinales y desplazarse dentro del mismo, razón por la cual la orientación se presentó como la habilidad más urgente a desarrollar pues sienta las bases para un correcto manejo de la ubicación y el desplazamiento.

La orientación geográfica se presenta en los Derechos Básicos de Aprendizaje como un contenido a enseñar propuesto para el grado segundo de primaria en el área de Ciencias Sociales, sin embargo, la observación y el diagnóstico muestran que aunque temáticas como los puntos cardinales o los movimientos de la tierra sí son tratados en el aula, no hay de parte de los estudiantes un reconocimiento ni aplicación de estas temáticas en sus entornos más cercanos, esto se atribuye a que las metodologías de enseñanza geográfica resultan ineficientes pues centran su atención en la exposición de contenidos los cuales no se aplican en un espacio que resulte conocido o familiar para el estudiante y por el contrario se le presenta como algo

lejano, abstracto, meramente teórico. Se enseñan los puntos cardinales y los movimientos de la tierra desde un tablero, y no desde el patio del colegio donde se pueda observar directamente dónde está el sol ¿por qué lado sale? ¿por cuál se oculta? y ¿Cómo su posición en el firmamento posibilita la identificación de los puntos cardinales?

Frente a esta deficiencia en las metodologías de enseñanza geográfica se hizo necesario identificar herramientas pedagógicas para aplicar los contenidos curriculares obligatorios a los contextos de los estudiantes. Los relatos de vida y las artes visuales fueron una buena opción para la enseñanza – aprendizaje de la orientación geográfica por sus cualidades: presencia en la cotidianidad (permite tanto al estudiante como al docente identificar los contenidos curriculares en elementos o situaciones conocidas y familiares, promoviendo la comprensión - y por ende su aplicación en la resolución de problemas- disminuyendo prácticas como la memorización de conceptos y procesos). También tales herramientas facilitan escenarios colectivos de aprendizaje (el estudiante mediante la observación y la escucha tomará lo que le resulte más útil y provechoso de la experiencia de su igual para extrapolarlo a sus futuras experiencias, de esta manera estará aprendiendo no solo del docente sino también de sus compañeros) Así mismo, permite establecer canales de comunicación poco convencionales en el aula (normalmente el aula se ve como un espacio de transmisión donde el docente expone determinados contenidos cumpliendo con un plan curricular) sin embargo el relato de vida y las artes visuales posibilitan crear canales de comunicación que permitan al estudiante transmitir sus emociones, sentimientos, experiencias y saberes, transformándolo de receptor en un sujeto activo en la enseñanza con cualidades, defectos y subjetividades.

Además de estas cualidades pedagógicas que potencian escenarios educativos más provechosos, los relatos de vida y las artes visuales también complementan dos perspectivas:

primero, trabajan de manera conjunta y no se limita la investigación y la práctica a una sola forma de comunicación y, en segundo permite al estudiante expresar visualmente – ya sea mediante una pintura, un dibujo o una fotografía – lo que se le dificulta hacer con palabras o viceversa, le permite expresar con palabras lo que se le dificulta comunicar con representaciones visuales.

Las artes visuales por su lado también representan un recurso valioso para la enseñanza y aprendizaje en la escuela, puesto que son capaces de adaptarse a cualquier temática propuesta por el docente y ser abordada desde cualquier área, por su flexibilidad permite a quienes participan de las actividades demostrar su destreza y habilidad, pues cada sujeto interviene desde lo que conoce, siente, e interpreta del mundo, autores como Eisner consideran que deberían incluirse otras formas de cognición que involucren otros lenguajes como la música, el cine, la danza, la pintura, la poesía, entre otros, que apelen a un abanico más amplio de los sentidos, esto va a generar en los estudiantes una visión más amplia del mundo, y diversas formas de dar solución a problemas de la cotidianidad. “Las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central.” (*Eisner. E, 1995*)

Estas dos herramientas constituyen el eje central del proyecto investigativo y la práctica pedagógica pues permiten tanto al estudiante como al investigador moverse en un campo de acción más amplio y menos sesgado al reconocer que todos los seres humanos se expresan de diferentes maneras y mediante distintas vías de comunicación por lo que fundamentar el presente proyecto solo en el uso de los relatos de vida o solo en las artes visuales representaba

limitar la expresión de todos aquellos estudiantes que no sintieran afinidad relatando – ya sea de manera oral o escrita – o representando visualmente sus experiencias y percepciones.

Se entiende, que transmitir una idea a través de la narración, del contar una y otra vez, es equivalente a vivir y revivir varias veces un episodio de la vida, como una pintura que se mira y siempre se le pueden encontrar elementos que no se habían visto antes (Urrego, 2020, p.74)

Es debido al reconocimiento de estas deficiencias en los métodos de enseñanza geográfica que la investigación orienta su práctica de enseñanza desde la Investigación Acción en el Aula al identificar una problemática educativa (constante memorización de contenidos sin su comprensión ni aplicación) con el propósito de transformarla mediante una serie de propuestas didácticas basadas en los relatos de vida y las artes visuales para promover escenarios de aprendizaje reales y significativos. En consecuencia, la práctica pedagógica se planea y se desarrolla a partir de la corriente constructivista: Enseñanza para la comprensión, cuyos postulados guiarán toda la intervención de los profesores-investigadores buscando no solo conseguir un aprendizaje basado en la comprensión sino posicionar también al estudiante como sujeto y objeto de enseñanza activo en el escenario educativo.

En relación con lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo valorar mediante el uso de los relatos de vida y las artes visuales la importancia que tiene orientarse geográficamente en el espacio asumiendo que su enseñanza - aprendizaje sentarán unas bases sólidas que le permitirán a los estudiantes desarrollar en un futuro procesos geográficos más complejos - como la ubicación y el desplazamiento - reconociendo la importancia de avanzar en la búsqueda y desarrollo de herramientas pedagógicas que promuevan un aprendizaje

significativo fundamentado en la articulación entre los contenidos curriculares y los contextos espaciales más cercanos de los estudiantes.

JUSTIFICACIÓN.

Desde los años 50 en un contexto de posguerra, los países que eran considerados potencias mundiales implementaron tecnologías que condujeran a la conquista del espacio sideral, es en este escenario que la Unión Soviética se posiciona como el país más avanzado de su época al ser el primero en enviar al espacio el satélite artificial Sputnik1, frente a esto, Estados Unidos orienta su modelo académico e intelectual al desarrollo de ciencias y disciplinas lo que la coloca como la primera potencia mundial en la competencia armamentista, por esta razón los planes de estudio estadounidenses – desde la educación primaria hasta los cursos más avanzados - se enfocaron en posicionar las ciencias exactas como la matemática, biología, física y química como las disciplinas esenciales en el currículo en pro del desarrollo nacional, mientras que las disciplinas con un carácter social, político y cultural como las artes, las ciencias sociales o el lenguaje resultaron desestimadas e incluso desechadas de las experiencias educativas.

Este mismo modelo se empezó a implementar en todo el territorio latinoamericano expandiéndose la consigna que existen conocimientos más relevantes y útiles que otros, imaginario que fue perpetuado y reproducido a través de la implementación de políticas, propuestas y estrategias para el desarrollo de los países de América Latina planteados por organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional – FMI - y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE – dichos programas

se institucionalizaron dentro de la planificación académicos de todo el territorio, lo que produjo que la educación perdiera su enfoque multidimensional para enfocarse en la formación y producción de sujetos funcionales al sistema económico capitalista.

Dicha pérdida se mantiene hasta hoy, no solamente en la educación primaria sino también en los escenarios educativos de estudios superiores. Esta separación entre ciencias exactas y disciplinas de carácter social – también categorizadas como “ciencias blandas”- no solo ha reproducido saberes fragmentados y poco aplicables sino que se logra inmiscuir en las prácticas más cotidianas como el ingreso a la educación pública superior, pues si bien cuenta con una cualidad de gratuidad los filtros para acceder a ella son tediosos, complicados y excesivamente selectivos basados precisamente en la comprensión intelectual que posea el estudiante de las ciencias exactas, entre más capacidades matemáticas tenga el alumnado podrá acceder a carreras que se consideran más exitosas o con un campo laboral más prometedor económicamente como son las ingenierías o la economía (por tomar un ejemplo) mientras que aquellos que no alcancen el puntaje exigido deberán conformarse con carreras relacionadas con las humanidades. Esta situación expone graves problemáticas: En primer lugar, si bien la educación pública superior es un derecho obligatorio expresado en la Constitución Política de Colombia 1991 su acceso es restringido, selectivo y privilegiado. En segundo lugar, las consecuencias del abandono de las ciencias sociales no se limitan solo a una cuestión de contenidos curriculares, sino que imposibilita también la formación de unos sujetos sociales y políticos críticos, transformadores y propositivos con su sociedad.

No es posible que continuemos con este modelo fragmentado desde tan temprana edad en el estudiante, ya que conlleva a iniciar a prematura edad (adolescencia la cual es una etapa difícil, de grandes problemas, transformaciones físicas y psicológicas para todo

ser humano), a fijar en la mente que somos diferentes, que solo un grupo de privilegiados con una supuesta inteligencia superior son los que pueden optar por continuar estudios científicos, con carreras muy bien remuneradas, mientras que otros tienen que desviarse hacia carreras humanísticas porque se les ha inculcado desde niños que no pueden con las materias de las ciencias exactas (Borjas y Vílchez, 2009, p.3)

Aportes de la investigación a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Promover un aprendizaje interdisciplinar.

Si bien esta separación entre “ciencias duras” y “ciencias blandas” es preocupante para toda la comunidad académica, la fragmentación entre contenidos no solo ocurre entre las ciencias exactas y las ciencias sociales: dentro de todo el campo de las ciencias humanas también existe una desarticulación entre saberes, por lo que su comprensión y aplicabilidad resulta incompleta e ineficiente. Asignaturas como Ciencias Sociales (historia, geografía), Artes, Lenguaje, Idiomas, entre otras se enseñan de manera independiente - cada una cuenta con una programación determinada, diferente intensidad horaria, diferente metodología de enseñanza y evaluación – por lo que si bien todas se agrupan dentro del amplio campo humanístico sus contenidos y objetivos se proponen de manera diferencial.

Temáticas que podrían enseñarse desde un enfoque transversal pierden alcance y vuelven limitante el aprendizaje, por tomar un ejemplo, el paisaje como contenido obligatorio para el currículo de las Ciencias Sociales podría articularse con la pintura – también elemento central de toda la malla curricular artística – promoviendo en el estudiante un aprendizaje interdisciplinar basado en el desarrollo de habilidades como la observación y la descripción, pero ¿De qué manera podría lograrse dicha articulación? Imagine que lleva a sus estudiantes

una pintura cualquiera de determinado paisaje, a través de este elemento que parece tan sencillo, podrá tratar temáticas como la técnica del pincelado, el círculo cromático, el dibujo desde perspectivas, pero también contenidos geográficos como las estaciones, posibles actividades económicas que se pueden estar gestando en dicho espacio representado, tipo de vegetación y como esta configura todo un tejido social y cultural, etc., pero ¿Cómo se pueden conocer dichos contenidos sino están explícitos en la pintura expuesta? A través de la observación y la descripción planteando a los estudiantes preguntas como: ¿Por qué son de ese color los árboles? Lo que permitirá indagar por la estación en la que se encuentra dando pie a la enseñanza de las estaciones del año y sus implicaciones a nivel social, cultural y económico; ¿Qué tipo de vegetación se encuentra? Lo que permitirá cuestionarse las posibles características, cualidades o defectos que pueda tener el suelo; ¿Qué actividades económicas se podrían desarrollar en ese espacio geográfico? Es así como a partir de un proceso articulado entre la observación, la descripción y la reflexión es posible tratar distintas temáticas que no son exclusivas de una sola disciplina.

Si bien muchos factores pueden ser los causantes de esta fragmentación en los contenidos y por ende en la reproducción de aprendizajes sesgados y limitados, los investigadores concluyen – a partir de sus observaciones, reflexiones y experiencias – que la formación docente constituye un elemento crucial en su permanencia: Durante la formación de los docentes en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional no se ha profundizado e implementado (o por lo menos no en niveles realmente significativos) la enseñanza de estrategias en las que participen otras disciplinas buscando la formación integral de los estudiantes, donde se promueva una comprensión completa frente a un fenómeno o proceso, pues la cátedra, la rigurosidad y la lectura compleja fortalecen la imagen de la

licenciatura como una de las más aplicadas y rigurosas pero ignoran también que didácticas creativas e innovadoras contribuyen a crear y fortalecer un mejor aprendizaje en futuros escenarios educativos, lo cual es fundamental en la formación docente.

Es por esto, que el presente proyecto investigativo tiene como propósito aportar a la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional una propuesta pedagógica fundamentada en unas herramientas pedagógicas innovadoras y cotidianas – como lo son los relatos de vida y las artes visuales – que sirva a los futuros docentes como una experiencia inicial de aciertos y desaciertos, donde determinen procesos que se pueden potenciar y que aspectos se deberían mejorar en esta ardua búsqueda del aprendizaje interdisciplinar, útil, resolutivo y real, donde puedan encontrar elementos que enriquezcan su práctica docente o replantearse aquellos que podrían potenciarse. La investigación tiene como propósito exponer a los futuros docentes en ciencias sociales unas breves pinceladas de lo que se puede lograr en el aula si se piensan y ejecutan propuestas basadas en la interdisciplinariedad, donde el aprendizaje se posicione como un objetivo que debe estructurarse y alimentarse de distintas visiones, de diferentes perspectivas y disciplinas proporcionando al estudiante de esta manera una enseñanza integral, culturalmente diversa, formando seres humanos críticos, reflexivos y propositivos a la sociedad.

A modo de conclusión, con la investigación se pretende promover prácticas que rompan con la tradicionalidad en el aula y que por el contrario doten al estudiante de herramientas, estrategias y contenidos que le sean útiles, comprensibles y aplicables en futuras situaciones problemas donde consideren un abanico de posibilidades gracias a que en su formación se le enseñaron múltiples escenarios, temáticas y realidades – interdisciplinariedad - actuando de esta manera como un ser integral, resolutivo e inteligente.

Aportes de la investigación a la Línea de Educación Geográfica. Proponer estrategias didácticas innovadoras disminuyendo la tradicionalidad en la enseñanza.

Ahora bien, se ha mencionado la fragmentación entre contenidos no solo en esta categorización de “ciencias duras” y “ciencias blandas” sino la división interna que se evidencia entre las ciencias humanas, sin embargo, se encuentra también una dualidad aún dentro de las ciencias sociales: La enseñanza de la geografía independiente de la enseñanza de la historia o viceversa. Si bien, en los lineamientos curriculares actuales la asignatura de Ciencias Sociales recoge disciplinas como la historia, la geografía, la economía, etc., la realidad en el aula es otra: Los contenidos se separan por disciplinas y se enseñan sin tener en cuenta el espacio o el tiempo en el que se desarrollan, es decir, temáticas como las Civilizaciones Precolombinas o las Cordilleras geográficas se abordan desde solo una perspectiva – histórica y geográfica respectivamente – sin tener en cuenta que para la primera son importantes los conocimientos sobre suelos, relieves, vegetación, entre otras, para el desarrollo social, cultural y económico de comunidades como la Azteca, Maya, Inca y Muisca; mientras que contenidos como las cordilleras se estudian desde sus cualidades físicas y geológicas sin rescatar como se configuraron – hasta el día de hoy - todo el comportamiento social, cultural y económico de aquellas comunidades que se asentaron allí al determinar el tipo de alimentación, temperatura, ocupaciones, etc.

Sumado a esta problemática pedagógica las metodologías didácticas se presentan como otro de los inconvenientes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales: En el caso particular de la geografía, esta se ha presentado como toda una disciplina compleja que centra su atención en un extenso conjunto de fenómenos, nociones y conceptos, elementos que en la mayoría de ocasiones se enseñan de manera superficial, complicada y ortodoxa, lo

que dificulta apropiarse no solo de las nociones, habilidades y prácticas básicas, sino también del espacio en el cual habitan los sujetos lo que entorpece acciones tan sencillas aparentemente como la orientación geográfica, ya que puede resultar confusa e incluso mecanizada al no comprenderla y relacionarla con el espacio que habita el sujeto.

Lo anterior es una motivación para indagar nuevas estrategias que contribuyan a hacer de la geografía una ciencia entendible, interesante e incluso divertida. Este aliciente se materializó en orientar el trabajo de grado desde la línea con énfasis en educación geográfica con el objetivo de aportar a este amplio universo de la didáctica de la geografía. Por este motivo es importante posicionar los escenarios más cercanos y cotidianos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intención de erradicar esos imaginarios comunes que se tienen en la escuela frente a la geografía como una ciencia lejana, complicada o simplificada a la cartografía para empezar a esclarecer y fomentar el hecho de que la geografía se encuentra en los espacios que habitamos diariamente y en las relaciones socio temporales que establecemos con el otro.

Es en este punto donde se evidencia un profundo interés en dos elementos: Contribuir al diseño de estrategias didácticas eficientes que promuevan un aprendizaje geográfico útil-aplicativo y reconocer a la geografía como una disciplina presente e inherente en la realidad cotidiana de cada uno de los estudiantes mediante el retorno a escenarios cotidianos.

Aporte de la investigación a la comunidad educativa en general. Promover un pensamiento crítico en los estudiantes.

El proyecto investigativo si bien desea aportar a la línea de educación geográfica desde el cual se haya inscrito y aún más global, al campo de las ciencias sociales, encuentra como

propósito contribuir en algún punto – así sea mínimo – a la comunidad educativa, intentando promover (o por lo menos iniciar en este largo camino) un pensamiento crítico en los estudiantes inculcando habilidades como la escucha, y la observación, creando actitudes de respeto y solidaridad y construyendo conocimientos académicos en la cotidianidad.

En la presente propuesta pedagógica, los investigadores conciben al estudiante como sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la orientación geográfica implementando los relatos de vida y las artes visuales como herramientas pedagógicas, de las cuales si bien se ha hablado de su cercanía con la cotidianidad – y los beneficios que trae – se ha dejado de lado una cualidad esencial: la posibilidad que ofrece de mostrar nuevos mundos, nuevas experiencias, opiniones, saberes, su papel como un amplio abanico de perspectivas y tradiciones de las cuales el estudiante deberá ser capaz de adoptar o rechazar de acuerdo a sus necesidades e intereses; este proceso de asimilación o rechazo se fundamenta en el pensamiento crítico, en la capacidad que tenga cada estudiante para interpretar, reflexionar, añadir y/o refutar aquellas afirmaciones y participaciones hechas por sus compañeros.

Este ejercicio de reflexionar sobre lo ofrecido y tener la opción de concluir que resulta funcional y que no, evidencia un elemento que será vital a lo largo de la vida de todo ser humano: Poder de decisión, el cuál en un futuro le permitirá reconocer que cumple un papel en la sociedad, y al ser un sujeto activo en ella cuenta con una voz y un voto; es por esto que los investigadores ven con urgencia dotar al estudiante de herramientas, estrategias y contenidos que le permitan contrastar información, estimular la curiosidad, agudizar la observación y presentar situaciones problemas que acerquen al estudiante a buscar soluciones pertinentes, es decir, promover en el un pensamiento crítico donde no se quede con una primera impresión sino que por el contrario, sea capaz de reflexionar y proponer a la sociedad.

Pero ¿Cómo la propuesta pedagógica aquí planteada contribuye a la formación de un pensamiento crítico? A través de prácticas como:

1. Escucha de los relatos y la observación de las representaciones visuales: Estas permiten exponer un amplio complejo de información que el estudiante deberá contrastar la información, cuestionarla y complementarla.

2. Estimulación de la curiosidad: A partir de la reproducción de vídeos sobre viajes que hacen personajes famosos – como lo es el Youtuber mexicano Luisito Comunica – donde se percibe la duración del día se plantearán preguntas cómo ¿Por qué en algunas zonas anochece más temprano y en otras la luz del día puede durar hasta las 9 o 10 pm de la noche? estudiando temáticas como el movimiento de rotación y las estaciones.

3. Fortalecimiento de la observación: A través de la asignación de tareas donde unos estudiantes tomarán fotografías de la posición del sol a diferentes horas, y otros fotografiarán el cambio en la proyección de la sombra que hace un objeto desde diferentes horas, dando cuenta del movimiento de la tierra y su relación con los puntos cardinales.

4. Situaciones problemas que exijan la búsqueda de soluciones: El ejercicio de orientación con una bombilla fue común a todas las sesiones realizadas en la práctica pedagógica, este consistía en dar una hora determinada a un estudiante al azar señalándole una bombilla cualquiera de las que se encontraban en el aula (simulando que este era el sol) esto con el propósito de que fueran capaces de reconocer en que perspectiva se encontraba el norte, sur, oriente y occidente conociendo solo una hora apoyándose en sus sentidos de lateralidad.

A modo de conclusión, el pensamiento crítico es una actitud y una habilidad intelectual que debe atenderse en todos los escenarios educativos, el docente debe brindar una educación crítica que apoyada en unas herramientas pedagógicas constructivas doten al estudiante de habilidades y contenidos útiles para su futura experiencia como ciudadano del mundo, la reflexión, el cuestionarse la realidad partiendo desde un punto de vista personal o grupal, para transformar y ampliar las visiones de los sujetos generando nuevas perspectivas que contribuirán a la formación de una sociedad crítica, reflexiva y propositiva.

El cultivo del pensamiento crítico en la sociedad de la información deviene no sólo como un propósito, sino también como una exigencia social. Es necesario una rápida y eficaz intervención educativa en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de información y procesos sociales complejos que caracterizan la sociedad actual (Campos, 2007 p. 18 citado por Ruiz Angulo, 2013, p.59)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El proyecto de grado – y la propuesta pedagógica - surge a partir del reconocimiento de una problemática evidenciada en el aula con los estudiantes del grado 904 de la IED El Porvenir: su dificultad para orientarse geográficamente en el espacio (ya sea a escalas cercanas o globales) repercutiendo en su capacidad de ubicación y desplazamiento dentro del mismo. Se evidencia que los estudiantes no se saben orientar no porque temáticas como la rotación de la tierra, los puntos cardinales o el espacio en sus diferentes escalas no hayan sido tratadas en su proceso educativo, sino porque las metodologías que se utilizaron para su enseñanza no

fueron lo suficientemente efectivas, trascendentales y útiles al basarse en unos contenidos expuestos meramente desde la teoría en unos escenarios abstractos, poco tangibles o reales. Sí se enseñaron unos contenidos, pero con estrategias poco efectivas que respondían a evaluaciones momentáneas pero que no brindaban al estudiante herramientas que le permitiera desarrollarse adecuadamente en futuras situaciones problemas.

Muchos son los factores que intervienen y reproducen esta problemática, sin embargo, los investigadores encuentran dos prácticas como las principales causales: Reproducción de una enseñanza geográfica tradicional –que enfatiza en la memorización de conceptos y procesos geográficos al no tener una base y aplicación en la realidad se vuelven inútiles, olvidadizos e insignificantes - y la fragmentación entre contenidos curriculares, donde se enseña forma separada y hermética limitando su relación con otros factores o disciplinas que también tienen injerencia en el proceso geográfico de interés.

Reproducción de una enseñanza tradicional.

Entre algunos de los métodos de enseñanza más comunes que dan cuenta de una enseñanza tradicional se encuentra: La memorización de capitales y departamentos; la elaboración mecánica de mapas políticos locales, nacionales y globales que no cuentan con una articulación histórica, social y cultural adecuada (esto solo hace que la geografía quede simplificada a la cartografía, ignorando importantes vertientes de la disciplina). La enseñanza repetitiva de las mismas temáticas – como los movimientos de la tierra o el sistema solar, por ejemplo – ignorando tópicos nuevos e innovadores (lo que produce que la asignatura se torne aburrida al no aprenderse nada nuevo). El énfasis en la enseñanza de fenómenos geográficos de carácter exclusivamente físico ignorando como estos configuran todo un tejido social,

histórico, cultural y económico provocando que la geografía se reduzca en una sola de sus ramas: geografía física. Estudio de fenómenos geográficos tratados desde escenarios lejanos, imposibilitando que el estudiante sea capaz de reconocer en sus contextos inmediatos la presencia de procesos y fenómenos geográficos – pues durante su proceso educativo no fue dotado de herramientas eficientes que le permitiesen acercar los contenidos escolares obligatorios a su realidad - posicionándose la geografía como una ciencia alejada que no tiene aplicación o utilidad alguna en las realidades cotidianas de cada sujeto.

La enseñanza de las Ciencias Sociales escolares se ha cuestionado sobre su pertinencia en la formación de los ciudadanos en el mundo global. Problemas la excesiva memorización de los procesos sociales, el eurocentrismo que aún se mantiene en los planes de estudio, la falta de innovación pedagógica y la falta de preparación docente son algunas de las dificultades que se evidencian en el quehacer en el aula de clase, lo que genera una apatía por parte de los estudiantes hacia la asignatura. (Castillo, 2014, p.12)

Ahora bien, el rechazo hacia estas metodologías tradicionalistas no es algo exclusivo de los investigadores ni una problemática recién descubierta, muchos docentes e investigadores de distintas disciplinas han ahondado en sus causas y consecuencias en el escenario educativo durante décadas, pero aún son evidentes en las aulas prácticas tradicionalistas y ortodoxas alejadas de la realidad ¿Por qué? Porque el docente en formación – hay excepciones por supuesto - encuentra más fácil y conveniente enseñar sus contenidos a partir de como se le enseñaron a él, por lo que si fue receptor de unas metodologías mediocres y superficiales reproducirá a sus estudiantes unos contenidos vacíos y poco prácticos que serán olvidados rápidamente. (Davini. M, 2002)

Fragmentación entre contenidos curriculares.

Es bien sabido que la categorización de contenidos por disciplinas es una problemática existente desde hace décadas remontándose a esta dualidad entre “ciencias blandas” y “ciencias duras”, sin embargo, en la actualidad el docente en ciencias sociales se enfrenta a un extenso complejo de contenidos que debe enseñar en determinado tiempo, es por esto, que tanto en la formación como en la labor docente se planean y ejecutan propuestas desde un solo enfoque - ya sea desde una perspectiva histórica, geográfica, política o económica – pues resulta como una solución conveniente frente a este constante afán de cumplir con el mayor número de temáticas educativas. Conlleva menos tiempo enseñar los tipos de relieves desde sus características físicas que entrar a reflexionar acerca de cómo estas también han configurado desde sus inicios prácticas sociales, culturales y económicas que se mantienen hasta el día de hoy.

Es a partir de la identificación de estas problemáticas que se emprende la búsqueda de herramientas pedagógicas que aporten al fortalecimiento de la didáctica geográfica, encontrando en el uso de los relatos de vida y las artes visuales una oportunidad de establecer un canal de comunicación directo entre varios elementos que consideramos fundamentales para el proyecto de grado y de la misma manera para el proceso de enseñanza – aprendizaje de las geografías escolares: En primer lugar, concebir al estudiante como un sujeto activo en todo el proceso educativo dejándolo de concebir como un receptor de contenidos y enseñanzas para empezar a repensarlo como un sujeto capaz de enseñar y contribuir con sus conocimientos y experiencias al proceso de enseñanza colectivo. En segundo lugar, se busca acercar las geografías escolares a los contextos reales e inmediatos mediante el retorno a escenarios

cercanos y cotidianos tratándolos con herramientas conocidas y cercanas a los estudiantes que salgan de repetición, memorización y mecanización.

“De esta manera, por medio de la articulación entre las narrativas de los estudiantes y los contenidos académicos, es pertinente acercar las diferentes temáticas de clase a la realidad de los niños; pues, cuando los contenidos les resultan ajenos o sin ninguna relación con su propia realidad, usualmente acaban efectuando solo la repetición de información. Por lo tanto, la narrativa puede relacionar mejor al estudiante con las temáticas específicas en diferentes asignaturas y de esta manera, al incluir en las exposiciones elementos de sus propias culturas, adquieren la confianza necesaria para la construcción y comunicación de un discurso propio (Urrego, 20202, p.16)

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cómo por medio del relato de vida y las artes visuales, se podría enseñar la teoría y la práctica de la orientación geográfica con estudiantes de 9° grado?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Objetivo general

· Valorar la importancia que tiene la orientación geográfica mediante el uso de los relatos de vida y las artes visuales.

Objetivos específicos

- Resaltar la importancia de rescatar los conceptos geográficos fundamentales y básicos como lo es la orientación geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

- Destacar la importancia de la articulación entre los contenidos escolares (orientación geográfica) y la realidad inmediata (entorno espacial) de los estudiantes.

- Implementar una propuesta didáctica enfocada en la orientación geográfica, partiendo del relato de vida y las artes visuales.

- Fundamentar el relato de vida y las artes visuales como herramientas pedagógicas que permiten a los estudiantes identificar y reconocer los contenidos escolares en sus cotidianidades.

CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL.

El colegio I.E.D El Porvenir está ubicado en la localidad de Bosa, en la UPZ El Porvenir. Cuenta con dos sedes: La sede A que se encuentra ubicada en el barrio Porvenir en la Calle 51 sur N° 91 D - 56 y la sede B localizada en el barrio Santa Fe en la calle 58 sur N° 104 A - 50. La institución es de carácter mixto y presta su servicio en dos jornadas – Mañana y tarde - los niveles educativos del colegio van desde preescolar hasta media vocacional y sus egresados obtienen el título de bachiller técnico en gestión cultural en la perspectiva en educación física, convenio que tiene con la Universidad Pedagógica Nacional.

Según la página oficial de la institución, la historia del Colegio I.E.D El Porvenir se remonta hacia 1949 cuando el Instituto de Inmigración en Defensa Forestal (hoy conocido como el Banco Agrario) compró la hacienda ‘El Porvenir’ iniciando la parcelación en 78 fincas de las cuales la número 40 fue otorgada a las familias del sector, de allí se tuvo la iniciativa de la construcción de la escuela rural del Porvenir, la primera piedra símbolo del inicio de este proyecto fue puesta el 8 de noviembre de 1951. En un principio contaba con un salón de clase y un establo a cargo de la profesora Teresa Morales de Rey y un pozo que proveía a las 13 viviendas del sector, pues no había servicios públicos domiciliarios, estaba ubicado en un terreno en el que se cultivaban arveja, trigo y cebada.

En 1960 la alcaldía de Bogotá junto con la Secretaria de Educación interviene en la escuela, construyendo nuevas aulas y viviendas para los docentes, con el tiempo fue creciendo el número de estudiantes y con ello el número de docentes y aulas de clase, posteriormente hacia 1985 por peticiones de la comunidad se amplió la institución que para aquel entonces ya tenía dos pisos, con esta ampliación se obtienen los servicios de agua y luz pública y se logra

consolidar las dos jornadas de educación básica primaria , además de la primera cancha de baloncesto.

Para el año 2000 el colegio inicia clases con los grados desde preescolar hasta noveno, cuenta con una planta física más amplia y con nuevos espacios destinados a física, química y bilingüismo, de igual forma se crea el P.E.I “Diálogo de saberes, para el desarrollo de talentos, con proyección de comunidad”.

Por su parte, la sede B inició el 15 de febrero de 2004 con salones prefabricados y un patio descubierto, sin embargo, en épocas de lluvia se dificultaba el acceso ya que no estaban las calles pavimentadas. Para el 2006 se realiza una ampliación de la institución y el en 2007 se entrega un colegio de dos pisos, con ello incrementa el número de estudiantes al brindar educación desde preescolar hasta el grado noveno.

En la actualidad la institución cuenta con 25 cursos de ambas jornadas desde preescolar hasta once, brindando un bachillerato técnico articulando la educación media y la educación superior mediante un convenio establecido con la Universidad Pedagógica Nacional.

Misión

“El Colegio El Porvenir IED a través de la fundamentación, implementación y ejecución del modelo cognitivo-social, y en su carácter de institución oficial, busca la promoción integral de sus estudiantes y el desarrollo social y cultural de su comunidad.

Propicia la formación de ciudadanos competentes en el saber, saber hacer y saber ser que le permitan actuar con justicia, equidad e identidad planetaria. Así mismo, prepara bachilleres con calidad académica iniciándolos profesionalmente en el campo de la educación y la pedagogía. De igual manera, fortalece la construcción del proyecto de vida de sus integrantes para que se asuman como sujetos auto transformados y transformadores,

teniendo como bases el desarrollo de las potencialidades humanas” (IED El Porvenir, 2009)

Visión

“El Colegio El Porvenir IED consolidará y fortalecerá hacia el año 2012 los componentes: humano, axiológico, social, pedagógico y científico-tecnológico a través de la reconstrucción del conocimiento mediante la implementación de la enseñanza por ciclos y la articulación de la Educación Media con la Educación Superior, que permitan al educando iniciar su preparación profesional en el campo de la educación y la pedagogía formándose como ciudadano capaz de transformarse y participar en la transformación de su contexto.”

De igual forma, el proyecto educativo institucional reflejará en todos los estamentos de la comunidad educativa la ética, el sentido de pertenencia, el equilibrio entre deberes y derechos, la solidaridad y el respeto mutuo, la transparencia en la gestión y la solución pacífica de conflictos como elementos fundantes en la construcción de un proyecto de desarrollo humano” (IED El Porvenir, 2009)



Imagen 1, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 2, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 3, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

CARACTERIZACIÓN DE LA LOCALIDAD

La localidad de Bosa está ubicada al sur occidente de la ciudad de Bogotá D.C, tiene una extensión de alrededor de 2.466 hectáreas y se encuentra en una altura de los 2.549 m.s.n.m. Por el norte limita con la localidad de Kennedy, por el sur con Ciudad Bolívar y Soacha, al occidente limita con el municipio de Mosquera y al oriente con la localidad de Ciudad Bolívar y Kennedy. La localidad de Bosa cuenta con alrededor de 799.660 habitantes, cifra que se encuentra en aumento debido a procesos de desplazamiento (gestados en todo el territorio colombiano) y urbanización; el estrato socio económico de la población varía entre el 1, 2 y 3, estando este último en crecimiento a causa de las obras viales que se han implementado dentro de la localidad en los últimos años. Dentro de sus avenidas principales

destacan la avenida Bosa, Avenida Ciudad de Cali, Autopista Sur, Avenida Dagoberto Mejía y la ALO (Avenida Longitudinal de occidente).

La localidad de Bosa cuenta con 5 UPZ, de las cuales según el Consejo Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastres – CMGRD - dos son de tipo residencial de urbanización incompleta (Bosa Central y Bosa Occidental); una es de tipo residencial consolidado (Apogeo) y dos son de tipo desarrollo (Porvenir y Tintal sur). Haciendo énfasis en la UPZ El Porvenir – dónde se encuentra la I.E.D El porvenir – esta se encuentra ubicada al noroccidente de Bosa con una extensión aproximada de 461 hectáreas, limitando con el río Bogotá al norte, con la avenida Tintal al sur, al oriente con el futuro canal Britalia (costado sur parque Gibraltar) y al occidente, con la futura avenida Bosa (calle 59 sur).

Además de los ríos Bogotá y Tunjuelito, Bosa cuenta con varios cuerpos de agua, como la cuenta del Tintal y los humedales del Tibanica y la Isla, sistema hídrico vital para la localidad, pues allí son depositadas las aguas de los barrios y urbanizaciones que posteriormente son drenadas al canal de Cundinamarca y luego bombeadas al río Bogotá, por otro lado sus humedales resguardan gran parte de la fauna y flora nativa que se encuentra en peligro de extinción debido a las obras de urbanización que se encuentran cerca a estos.

La Secretaría Distrital de Planeación y la alcaldía local de Bosa en una reconstrucción histórica de la localidad, remontan su fundación hacia alrededor del Siglo XV cuando era considerada como el segundo poblado Chibcha después de Bacatá y uno de los más importantes poblados muisca durante la época precolombina liderado por el cacique Techovita y conformado por las siguientes unidades temporales: Ata, Boza, Mica, Mujica, Jizca, ta y Cujipucua; sumado a esto fue escenario de guerras y paz entre los Chibchas y otras comunidades como las Panches que se ubicaban en lo que se conoce hoy como el Tequendama y Sumapaz.

Fue hacia 1538 que se dio la finalización del linaje indígena en el parque principal de lo que se conoce hoy como Bosa, cuando El Zipa Sagipa o Saquesazipa fue ahorcado allí por órdenes de Gonzalo Jiménez de Quesada cuando los indígenas a su cargo fracasaron en llenar un cuarto vacío con oro que éste pedía por el rescate; sumado a esto allí también fueron ahorcados Cuxinimpaba y Cucinimegua, herederos del trono de Tisquesusa, quién había sido asesinado en 1537 en Facatativá por los soldados de Jiménez de Quesada, fue de esta manera que en el año de 1538 el conquistador le puso fin al linaje indígena. Por ese mismo año también se dio una de las reuniones más importantes en la época colonial entre tres grandes conquistadores: Gonzalo Jiménez de Quesada, Nicolás de Federmán y Sebastián de Belalcázar, donde se pactó mediante vías pacíficas y de diálogo el envío de pretensiones territoriales a la corona española.

Fue hasta 1940 que Bosa se consolidó como un pequeño municipio conformado por 5 barrios sin superar los 20.000 habitantes los cuales se dedicaban en su mayoría a la agricultura de subsistencia, una década después será el territorio escogido por el gobierno y líderes religiosos como la mejor opción para la ubicación de centros educativos que en un inicio solo admitió a descendencia de la aristocracia criolla (familiares de terratenientes, banqueros, comerciantes, militares, entre otros). Es en 1954, durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla mediante el Decreto número 3640 que Bosa logra anexarse junto a otros municipios cercanos al Distrito Especial de Bogotá. (Alcaldía local Bosa, s.f)

En 1972, Bosa se consolida como la séptima localidad de Bogotá mediante el Acuerdo 26 de 1972, luego con el Acuerdo 14 del 7 de septiembre de 1983 se modifican sus límites y se reduce su extensión. En 1993 con el acuerdo número 8 de 1993 se vuelven a redefinir los límites de la localidad – aún vigentes en la actualidad – donde se contemplan actualmente 280

barrios de los cuales el 63% ya están legalizados, el 23% se hallan en proceso y el 14% no presenta información al respecto.

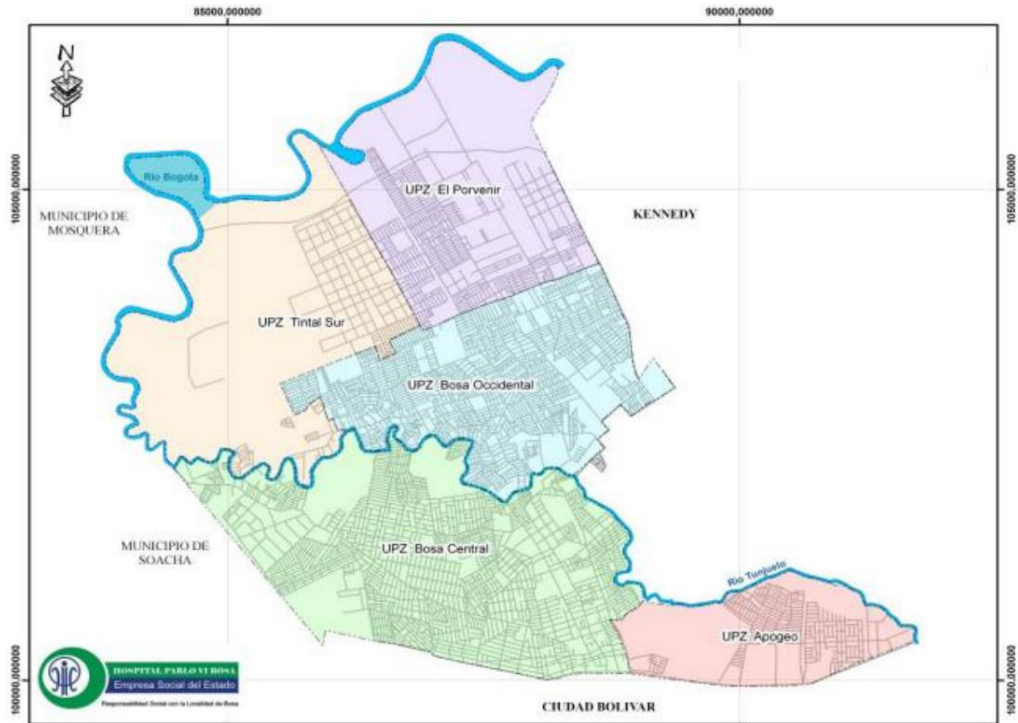


Imagen 4, Mapa de Upz's de Bosa (Ambiente Bogotá, 2022) .

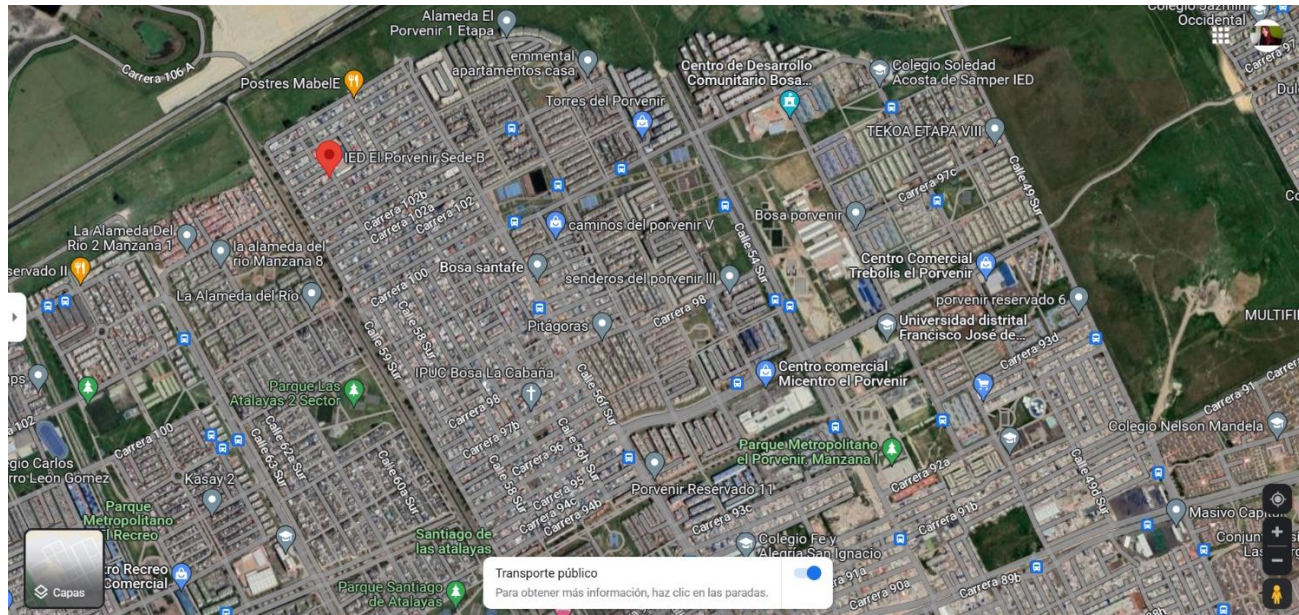


Imagen 5, visualización parte occidental de Bosa (Google mapas, (2022)

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.

Este proyecto investigativo y pedagógico se desarrolla con los estudiantes del grado 904 en la jornada de la tarde Sede B de la Institución Educativa El Porvenir ubicada en la localidad de Bosa. A partir de un ejercicio de observación, indagación, y diagnóstico que se logra identificar la participación de alrededor de 32 estudiantes con edades que oscilan entre los 14 a 17 años donde el 50% viven en el barrio Bosa El Porvenir, el 21,8% en el barrio Bosa el recuerdo, el 15,6% en el barrio Bosa el Anheló y el 12,5% viven en los barrios Las Margaritas (Kennedy), Villa la Torre, Bosa El Corzo y Bosa el Recreo; la mayoría vive en Bosa hace más de 10 años aunque se logra reconocer algunos alumnos provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y del país vecino Venezuela.

Caracterización actitudinal.

Una actitud es una motivación que activa y orienta la conducta hacia el logro de un objetivo. Por lo tanto, la actitud implica un componente afectivo. (Coll. C, 1992)

Los estudiantes tienen afinidad con actividades como la música (destacando géneros como el reggaetón, el pop en español, la guaracha, entre otros), la danza (en su mayoría niñas) los deportes como el fútbol y el baloncesto (en su mayoría niños) y los videojuegos, presentando cierto rechazo o repulsión hacia actividades como la lectura y/o actividades recreativas que impliquen un desplazamiento más allá de su barrio, prefieren quedarse en casa jugando videojuegos, escuchando música o salir a centros comerciales como Mi centro el Porvenir, Tréboles el Porvenir o a parques barriales como el Parque de las Atalayas o Parques del Porvenir, que hacer desplazamientos entre la ciudad.

Frente al desarrollo de la propuesta pedagógica, los estudiantes mostraron disposición, interés y curiosidad en las sesiones desarrolladas presentándose sin embargo momentos cuando la distracción y la dispersión no permitían implementar todas las actividades propuestas. Si bien la mayoría de los estudiantes eran curiosos, participativos, cuestionadores, proponiendo espacios de preguntas y reflexión unos pocos expresaban desinterés, poca disposición, aburrimiento y evasión a algunas actividades y temáticas.

Mostraban interés en actividades que implicaran un trabajo en grupo, les gustaba escuchar a sus compañeros – pero sobre todos los amigos – les permitía tener un espacio de socialización que comúnmente en el aula no es permitido por el ruido o el tiempo que puede conllevar, manualidades como el grabado, la pintura o el modelado les permitía expresar aquello que con palabras les producía pereza o aburrimiento.

Caracterización procedimental.

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. (Coll. C, 1992)

En lo que respecta a aquellas actividades que se basaban en el seguimiento de instrucciones, los estudiantes registran gran dificultad para escuchar y comprender las indicaciones dadas por los docentes esto debido a dos factores: Distracción, pero la más preocupante: confusión en nociones básicas como el reconocimiento de la derecha, izquierda, adelante y atrás; al ser un grupo tan grande, la dispersión y la charla por momentos dificultaba que prestaran atención a las instrucciones por lo que algunos ejercicios inicialmente se realizaban de manera incorrecta.

Los estudiantes a lo largo del desarrollo de la propuesta pedagógica mostraron facilidad en la creación de grabados, la observación – y reconocimiento - de sus puntos de referencia más cercanos a partir de su experiencia, la representación de los mismos a través del modelado con plastilina, la expresión de sus emociones a través de una cuerda, la recolección de relatos familiares; sin embargo, presentaban gran dificultad para reconocer, aplicar y situar los puntos cardinales en su cotidianidad: Actividades como dibujar los objetos de su habitación reconociendo si estos se encuentran en el Norte, Sur, Oriente u Occidente; mapear las instituciones del colegio; señalar que casa, edificio o lugar se encuentra al N,S,E,O de determinado punto; orientar su cuerpo o el espacio donde se encuentra de acuerdo al reconocimiento de los puntos cardinales teniendo como base la posición del sol; se presentaban como grandes retos para el alumnado.

Caracterización cognitiva.

En los conocimientos escolares se incluyen los hechos y los conceptos. Los primeros son memorizables mientras que los segundos exigen aprendizajes significativos. (Coll. C, 1992)

Se evidenció que los estudiantes tienen un vacío a nivel conceptual frente a todas las temáticas que rodean la orientación geográfica: nociones como los movimientos de la tierra, los puntos cardinales, la incidencia del sol en su identificación, la definición de puntos de referencia, la organización de calles y carreras, entre otros, fueron percibidos inicialmente por el alumnado como difíciles y confusos. Es por esto que los investigadores vieron la necesidad de retomar y reforzar aquellos contenidos bases para la orientación geográfica por lo que esto retardó un poco la investigación en temas de tiempo, era fundamental para la investigación no solo transmitir un contenido sino poder brindar al estudiante todas las herramientas que le permitiesen reconocerlo y aplicarlo en su realidad.

ESTADO DEL ARTE.

El estado del arte tiene como objetivo responder a la búsqueda de producciones académicas que hayan centrado su interés en las categorías de relato de vida y artes visuales desde una perspectiva pedagógica. Si bien estas herramientas didácticas han sido poco implementadas dentro de las escuelas en Colombia, se encuentran pocos documentos que resalten la articulación entre los relatos y las artes, por lo que se identifica que su aplicación se ha dado desde la individualidad.

Por otro lado, a partir de la búsqueda y lectura de los documentos se estableció una categorización de estos teniendo en cuenta su lugar de procedencia, por lo que se encontraron

producciones de carácter Internacional - resaltando países como México, España y Uruguay – Nacional – destacando la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional – y Local – encontrando investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Revista Anekumene.

A nivel internacional

La pintura de paisaje: una herramienta didáctica para la enseñanza de la geografía.
Por Ernesto Valenzuela Valdivieso. Revista mexicana: Investigación Universitaria
Multidisciplinaria: Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar, N.º. 7, 2008.

El artículo es una propuesta didáctica que tiene como propósito la enseñanza de la Geografía a partir del uso de la pintura de paisaje centrandose su atención en la enseñanza de tópicos propios de la Geografía física y humana de México, para esto el autor estructura el contenido del artículo a partir de tres planteamientos esenciales que se encuentran en estrecha relación y continuidad: La actual crisis de la enseñanza de la geografía; la pintura como recurso didáctico y medio para el análisis geográfico; y el análisis de los aportes - deficiencias que presentó la implementación de la propuesta pedagógica. El autor identifica una problemática, propone una alternativa que contribuya a su solución y la implementa.

Uno de los ejes estructurales dentro de su investigación, es la constante mención que atribuye a los aportes pedagógicos que hace la pintura como método didáctico: El objeto de estudio de la geografía – según el autor – es la relación que establece el hombre con el espacio, relación que se representa en el paisaje; la pintura por otro lado, permite visualizar las representaciones mentales que hace cada persona respecto a un escenario determinado, sus

percepciones, sus vivencias y afectos. Es entonces, desde la pintura del paisaje que es posible reconocer e identificar – mediante la observación y la comparación – las distintas formas en que las personas ocupan, aprovechan y viven un mismo espacio. La pintura del paisaje permite develar entonces aquellas relaciones, afectos, experiencias, saberes y vivencias que se entretajan en un espacio específico, elementos que se subvaloran en la cotidianidad de las dinámicas educativas rutinarias.

El autor resalta dos grandes contribuciones que hace la pintura como herramienta didáctica: Por un lado, expresa cómo la pintura permite ejemplificar – o representar – aquellos contenidos que se convirtieron en temáticas abstractas al no vincularse con la realidad. En segunda medida, destaca como la pintura promueve en los estudiantes la adquisición de habilidades como la observación, la identificación de las relaciones que intervienen en sus espacios más cercanos e inmediatos, el reconocimiento de elementos físicos y geográficos presentes en dichos espacios, entre otras cualidades.

Dichas contribuciones fueron identificadas por el autor a partir de la implementación de su propuesta pedagógica, la cual tenía como objetivo establecer la relación didáctica entre la pintura de paisaje y los conocimientos geográficos que se imparten en el aula. En pro de este objetivo, el autor piensa y ejecuta la propuesta para los estudiantes de primero a sexto grado desde tres momentos claves: A partir de la búsqueda de pinturas que reflejaran el paisaje mexicano, la elección de los temas geográficos a enseñar que se encontraran articulados con las pinturas ya seleccionadas y la implementación del proyecto en la escuela pública Ermilo Abreu Gómez en la delegación de Iztapalapa.

Como conclusión, Valenzuela destaca la pintura como un elemento que permite articular los contenidos con la realidad inmediata e internalizada encontrando una particularidad que desde nuestra perspectiva como docentes en formación es esencial: El

cuestionar y reflexionar frente a nuestra práctica y quehacer docente reconociendo que si bien no podemos solucionar a cabalidad la actual crisis de la enseñanza de la geografía podemos replantear nuestras metodologías y comportamientos en el aula buscando fomentar un aprendizaje real, significativo, útil y duradero.

La pintura como recurso didáctico para el maestro de primaria en el estudio del espacio geográfico: el ejemplo del paisaje del viñedo. Por Julio Fernández Portela, Universidad de Valladolid - España. Didáctica geográfica, págs. 39-62.

El artículo tiene como propósito presentar la pintura como una herramienta didáctica adecuada para tratar la temática de paisaje en la escuela, argumentando que a través de la observación – según el autor – el docente es capaz de explicar una diversidad de elementos que componen el espacio geográfico y que comúnmente no se tienen en cuenta, exponiendo de igual manera las utilidades que trae para el estudiante concebir el arte como una fuente de conocimiento cercana. Para dicha presentación Fernández categoriza las premisas centrales de la investigación en tres apartados: El papel del paisaje en el currículo de educación primaria; la pintura como recurso didáctico para explicar el paisaje en el aula; y la observación de la pintura como medio de comprensión del espacio geográfico haciendo uso del paisaje del viñedo como ejemplo.

Esta relación se refleja en la obra de Zárate Martín (1992) ya que la pintura interesa al geógrafo no como obra de arte en sí misma, sino por lo que cuenta de la realidad, de aquello que existe en el territorio y que el pintor con su pincel plasma en un lienzo, y que se utiliza como referencia para descubrir el espacio real (Fernández, 2016, p. 46)

El autor dedica gran parte de su investigación a exponer las cualidades que tiene la pintura dentro del aula en los procesos didácticos de enseñanza geográfica, subrayando que no solo se presenta como un nuevo enfoque distante de aquellas prácticas tradicionalistas en las que la memorización o la enciclopedia son metodologías atornilladas a la escuela sino que también cuenta con una propiedad esencial: Su carácter interdisciplinario, haciendo referencia a que mediante la pintura el aprendizaje no es exclusivamente artístico, sino que esta permite también trabajar de forma conjunta elementos históricos, sucesos geográficos, características económicas, entre otras disciplinas con tan solo observar y describir lo que se ve plasmado en un lienzo, En palabras de Fernández

“Por lo tanto, la descripción de estas obras da pie a analizar no solo la obra, sino todo aquello que gira en torno al contenido que en ella se representa por lo que resulta beneficioso hacer un ejercicio de descripción para ver qué elementos forman parte del paisaje, y luego de reflexión para entender el por qué.” (Fernández, 2016, p. 44,45)

Fernández presenta una propuesta pedagógica situando el paisaje agrario como elemento central - específicamente al paisaje del viñedo – organizando su implementación a partir de la búsqueda de pinturas que representaran tres elementos centrales: El viñedo, sus trabajadores y las bodegas tradicionales utilizadas en la práctica vinícola. Si bien la propuesta no es implementada, resulta destacable la atención y detalle que coloca el autor a la búsqueda y propuesta de obras y pintores para cada categoría.

A manera de conclusión Fernández expone como a partir del paisaje del viñedo es posible enseñar temáticas obligatorias del currículo para Educación Infantil y Primaria, contenidos que no son únicamente de carácter geográfico o artístico sino que permite de igual manera tratar aspectos históricos, económicos, sociales o culturales, lo que fortalece la

promoción de un aprendizaje interdisciplinar, útil y real, concibiendo a la pintura como una herramienta didáctica que aunque sencilla permite disminuir la tradicionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales para proponer por otro lado una enseñanza que basada en la observación y la descripción sea capaz de promover en los estudiantes su curiosidad frente al ‘Qué’ ‘Por qué’ y ‘Para qué’ de los elementos expuestos en la pintura.

La pintura constituye una forma más innovadora de estudiar el tema del paisaje en la educación integrando diversos elementos que se encuentren en el espacio relacionándolos entre ellos, y no trabajarlos como componentes aislados. Se empieza a fortalecer un conocimiento articulado tratando de erradicar esa fragmentación propia de las ciencias sociales escolares (Fernández, 2016, p.60)

La ciudad y su pintura mural como recurso didáctico interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por: Karla Francisco Sáez. Tesis de maestría, Universidad de La Rioja – España.

Este proyecto tiene como objetivo abordar la enseñanza de la ciudad para que el proceso enseñanza- aprendizaje de los estudiantes sea significativo y lo empleen en su vida cotidiana, por ello el autor propone a través de la interdisciplinariedad aportar a la educación secundaria dentro de las ciencias sociales, empleando las pinturas de murales como estrategia didáctica. El autor apuesta por un currículo integrado, pues se entiende la necesidad de transformar los contenidos educativos de tal manera que se intervenga la realidad de los estudiantes tomando un entorno cercano.

Dentro de la ciudad existen una amplia gama de conocimientos que exige pensar en una educación desde la interdisciplinariedad, pues hay muchos puntos de vista desde los que

pueden ser abordados muchos temas y formas didácticas en las que pueden darse las clases es por esto que el autor menciona la importancia que tiene las artes, como un elemento que permite la enseñanza- aprendizaje, resaltando especialmente la pintura mural, como una herramienta en la que interactúan diferentes disciplinas al momento de su análisis.

Con el anterior proyecto son evidentes las cualidades de la ciudad y cómo puede ser interpretada desde diferentes puntos de vista, demuestra que es un centro de aprendizaje que pueden abordar diferentes disciplinas y hace paso a la interdisciplinaridad en la escuela, ya que apuesta por un currículo en el que se tenga en cuenta la realidad y cotidianidad de los estudiantes, sus expresiones y las expresiones de quienes habitan el espacio.

Cartografía. Miradas hacia las distintas alternativas de aproximación a un territorio.

Por Flavia Pastor, Mercedes Pesce y Paola Russi. Facultad de Arquitectura, Universidad de la República – Uruguay.

El trabajo de investigación tiene como objetivo, mostrar la importancia que tiene la cartografía, más allá de ser un cúmulo de información e imágenes, en ella se encuentra una forma de hacer visible lo invisible y de darle a oportunidad a los sujetos que expresen sus experiencias y conocimientos sobre los sitios que habitan.

Partiendo de esto, se hace un análisis e investigación sobre tres posibles herramientas que permitan a los pobladores aproximarse y conocer el lugar, entre ellas, a través de imágenes como la primera forma de conocer el territorio, los sitios web como facilitadores del conocimiento y la palabra como medio de conocimiento sobre el territorio, estas herramientas están inmersas en la vida cotidiana de la comunidad y son propuestas para el beneficio de la comunidad.

La primera herramienta que propone el autor es la imagen, aquí se menciona la importancia que tienen las representaciones gráficas para la historia de la humanidad, su tránsito a través del tiempo y el cómo se ha desarrollado en la cartografía, entre ellas el dibujo y la pintura como las representaciones gráficas más antiguas de la humanidad, en ellas se representa el paisaje de manera subjetiva donde se resalta lo que el autor considera relevante, por otro lado, se expone la fotografía que transmite tal cual lo que se revela frente a su lente, además se resalta de diferencia entre la cartografía tradicional y la cartografía social, pues la primera, suele remontarse a los aspectos físicos del territorio, con datos que ayudan a entender su conformación, mientras que la segunda, está relacionada a cómo el sujeto construye el espacio, qué partes considera importantes de él y los intereses de una comunidad.

En segundo lugar, el autor señala la importancia y difusión que ha tenido la internet a través del tiempo y su importancia como herramienta para la cartografía y su circulación en sitios web a las cuales gran parte de la población puede tener acceso desde casi cualquier lugar del mundo, esta es una herramienta en la que puede participar toda la población, además de observar otras cartografías, debido a los avances tecnológicos, es posible el desarrollo de una cartografía que tenga en cuenta a las minorías; entre las mapas cartográficos más utilizados se encuentran los de Google Earth y Google Maps.

Por otro lado, se menciona la importancia de la cartografía narrada a través de relatos, pues es una herramienta que tiene en cuenta diferentes dimensiones que tiene comunidad acerca del territorio, ya que esta toma como base la cotidianidad de la población, y mezcla elementos del pasado, del presente y del futuro, alejándose de las visiones hegemónicas, elitistas y minoritarias; es así cómo los relatos orales tienen intrínsecos elementos propios de cada cultura, saberes que han sido transmitidos de generación en generación con algunas transformaciones que se adecúan a la época y necesidades.

Como lo propone el autor, es necesario desarrollar más herramientas que permitan elaborar cartografía social del espacio que se habita dándole participación a la población para que exprese sus sensaciones ante el territorio, en este caso, es importante resaltar los relatos orales y las representaciones gráficas como herramienta que permite una mayor participación de la comunidad.

Nacionales.

Relatos de ciudad: Entrelazar memorias en el aula de clase. Por Laura Peláez Escobar, Yuliana Andrea Vargas Pulgarín y Marisela Velásquez Tangarife. Tesis de pregrado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia – Colombia.

Este proyecto tiene como objetivo enseñar lengua y literatura a través de la memoria y las narrativas sobre la ciudad de jóvenes del barrio San Benito de Medellín, para ello las autoras posicionan los testimonios de los estudiantes como eje central de la investigación al reconocer que son sujetos con perspectivas propias formadas a través de sus vivencias haciendo una fuerte crítica al carácter tradicional, academicista y elitista que tiene la historia tradicional enseñada en las escuelas. Las autoras toman varios elementos de las artes visuales como la fotografía, el cine y el dibujo para desarrollar la investigación argumentando que los estudiantes lograron desenvolverse de tal forma que no se sintieron presionados y lograron transmitir lo que pensaban de la ciudad.

Dentro de los conceptos centrales que desarrolla la investigación se encuentra: La narrativa y la memoria. Por un lado, las autoras definen ‘la narrativa’ como la facultad que tiene el ser humano de expresar sus vivencias y trasegar a través del tiempo, es por ello que

las autoras abordan esta categoría desde tres perspectivas: como fenómeno, como método y a partir de sus usos, pues consideran que es una herramienta adecuada para acercarse a los estudiantes y con la cual ellos pueden no solamente participar del espacio sino darle un significado a la ciudad y al entorno que habitan. Por otro lado, la categoría de memoria hace referencia a la información que retiene cada persona de un suceso, este de manera subjetiva, pues cada persona crea e interpreta las situaciones de acuerdo con su interacción y afectación.

Otro aspecto relevante dentro de la investigación es el enfoque educativo desde el cual se posicionan las autoras, por lo que la pedagogía de la memoria al otorgarle importancia y relevancia a las voces que han sido acalladas, a los objetos y sitios que han ayudado a construir la historia y que han quedado por fuera de los relatos oficiales, se logra consolidar como una herramienta que permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico ante los acontecimientos recientes.

A manera de conclusión, las autoras destacan la importancia de proponer unidades didácticas basadas en la articulación de herramientas didácticas interdisciplinarias donde el aprendizaje no se limite a una sola área, sino que se pueda construir y alimentar de varias perspectivas y disciplinas. Dicha articulación no representa únicamente la oportunidad de lograr un aprendizaje más completo y funcional, sino que también brinda a los estudiantes unas de vías comunicación poco convencionales que le permiten proclamarse como un sujeto participativo en la construcción de la historia de su barrio y de la ciudad.

Aproximación a las narrativas de Bogotá, tres visiones para la construcción del concepto de ciudad. Por Johan Sebastián Ortega Ávila. Tesis de grado, Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional.

Esta propuesta pedagógica se basa en la construcción del concepto de ciudad a partir de narrativas de manera individual y colectiva dentro de tres espacios ubicados en diferentes partes de la ciudad de Bogotá, a saber Centro Educativo Libertad, Biblioteca Comunitaria Altamar y la Fundación “Da Vida para Colombia”, se menciona la necesidad de incluir las percepciones de los diferentes actores dentro de la ciudad, pues con la globalización es necesario construir y darle un significado a la ciudad e incluir las voces de aquellos jóvenes y adultos para la construcción de este concepto y la oportunidad que participen y se apropien del espacio en el que habitan.

Junto con ellos el autor menciona la importancia de las narrativas, esta herramienta es fundamental a la hora de hablar del conocimiento que se tiene sobre la ciudad , pues la palabra y la memoria se presentan como un libro de narraciones que definan un espacio, dotando a cada rincón de la ciudad con significados, por su espontaneidad, las narrativas tienen la facilidad de representar las experiencias y las vivencias de las personas que habitan la ciudad, la forma en la que ellos observan, analizan y sienten los cambios que esta ha tenido a través del tiempo y las expectativas y esperanza que depositan en ella, de esta forma posiciona a la narrativa como un nuevo camino entre el sujeto y el espacio, lo que le permite acercarse e identificar problemas y buscar nuevas soluciones.

Para concluir menciona que las narrativas son propicias dentro del ámbito de la educación, pues permite tener relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, lo que da pie para la construcción de sujetos críticos y sociales, por otra parte, encuentra que la ciudad genera diferentes sensaciones y emociones en cada uno de estos espacios, por lo que es necesario crear didácticas que permitan la participación de la comunidad, no solo pensar en los jóvenes, sino en procesos formativos intergeneracionales, para la construcción del tejido

social. De igual forma propone que dentro del campo de las ciencias sociales y la geografía de la cotidianidad, se busquen estrategias didácticas en las que se tenga en cuenta los saberes de quienes habitan el territorio, por una educación horizontal y por establecer procesos dialógicos en los que se evidencien y se hagan visibles las formas en las que se vive y se entiende la ciudad.

Locales.

Espacio público inspirador de narrativas urbanas. Revista Anekumene. Número 3, 2012. Por Edith Andrea Ortigón Lancheros.

Esta es una propuesta pedagógica y didáctica que busca conocer el significado que cada uno de los estudiantes tiene del concepto de espacio público en la localidad de La Candelaria en Bogotá, teniendo en cuenta que cada uno construye un imaginario diferente a partir de su relación con lo económico, político, social y cultural. El objetivo principal de la propuesta es generar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el estudiante se reconozca como un actor y sujeto activo dentro de las transformaciones que tiene el espacio que habita, pues es un sector que hace parte de la historia antigua de Bogotá y por ello ha desarrollado una historia (fija) en la que no se incluye las voces de los jóvenes que la recorren y la habitan.

Para la construcción de la investigación el autor se basa en el modelo pedagógico ‘Enseñanza para la comprensión’ y la ‘Etnografía educativa’, el primero tiene como finalidad no solo mostrar los datos a los estudiantes sino brindarles herramientas que les permitan analizarlos para emplearlos en su vida cotidiana, conformándose por varios elementos como los son: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y

la evaluación diagnóstica continua, por otro lado, a través de la etnografía educativa la cual plantea la necesidad de “identificar, analizar y solucionar problemas de la educación” el autor expone la necesidad de reflexionar sobre las relaciones que existen entre escuela, maestro, estudiante, sociedad para reconocer que problemáticas existen teniendo en cuenta el contexto del individuo.

Por otro lado la autora hace referencia a la ciudad y cómo en esta se presentan diversos hechos de tipo social, económico, político y cultural que se reconfiguran y crean unos símbolos en la construcción de los individuos, de allí se hace la relación con el espacio y del porque la historia de la ciudad está dada entre lo privado y lo público, ya que no se puede estudiar la ciudad sin tener en cuenta los espacios públicos, pues dentro de ellos se encuentran una serie de hechos de tipo histórico, social, cultural y político, el espacio público según el autor no debe verse como meramente el espacio físico, sino como una construcción en la que confluyen varios componentes, y en la que se construye diariamente una historia, también resalta el papel del estado en el control del espacio público pues en él rigen unas normas de comportamiento y de uso.

Este trabajo es de gran importancia pues demuestra los intentos de trabajar desde la cotidianidad de los estudiantes permitiéndoles ser actores activos que tienen la capacidad de reflexionar y ser sujetos transformadores del espacio y conscientes de la construcción de la historia que no es fija sino se construye día con día, además el tomar la ciudad como elemento de aprendizaje abre paso a otras visiones de esta, permitiendo ser analizada desde diferentes disciplinas.

El fantástico mundo del relato y la expresión plástica: su contribución al desarrollo de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, en niños de 6 a 12 años de edad

en un contexto de diversidad. Por Yuliana Katherin Dionisio Contreras. Tesis de grado, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esta investigación se presenta bajo la modalidad de proyecto de grado desde la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas dirigida desde la Licenciatura en Pedagogía Infantil. El proyecto es una propuesta pedagógica que busca indagar cómo el relato oral y escrito – mediante la expresión plástica – contribuyen a la mejora de los procesos lecto escriturales de niños entre los 6 a 12 años asistentes al programa “Cultivarte” en el conjunto “Parques de Bogotá Nogal” en la localidad de Bosa.

La investigadora a partir de un proceso de observación e intervención directa identificó que los niños asistentes al programa cultivarte con edades entre los 6- 12 años son los que cuentan con mayores dificultades para leer y escribir, argumentando que esto se debe principalmente tanto a las estrategias de enseñanza – aprendizaje implementadas por los profesores como del modelo pedagógico desde el cual orientan su reflexión y quehacer docente, pues si estos se basan en prácticas repetitivas y monótonas no contribuirán a un avance en este proceso lecto escritural. Es por esto que la autora invita a “generar estrategias y descubrir las potencialidades de cada estudiante para así hacer de estos procesos algo significativo” proponiendo en esta búsqueda de estrategias didácticas y pedagógicas eficientes, el relato y la expresión plástica como un medio adecuado de sensibilización y expresión al ser un medio versátil y flexible que permite al niño comunicar lo que verbalmente se le dificulta.

El relato y la expresión plástica se presentan como una buena estrategia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura debido a que permite: resignificar experiencias, empoderar al estudiante como un sujeto activo en el proceso educativo, potencia la imaginación y creatividad en los estudiantes, no limita la forma de expresión de los

estudiantes, sino que por el contrario brinda un espacio de socialización dotado de herramientas diversas.

La autora concluye que el relato tanto oral como escrito enunciado mediante la expresión plástica si contribuye a mejorar procesos lecto escriturales, ya que al potenciar la imaginación y promover espacios educativos menos limitados y rigurosos donde el estudiante tenga la posibilidad de elegir que quiere comunicar, la forma en que quiere hacerlo y el tiempo en él se sienta listo, provocan que el alumnado se acerque al aprendizaje de la lectura y escritura de una manera más espontánea y significativa, donde se visibilicen sus experiencias y se posicionen como validas e importantes en el proceso de enseñanza.

MARCO TEÓRICO.

El proyecto de grado se encuentra estructurado desde tres enfoques: disciplinar, investigativo y pedagógico, en primer lugar, el enfoque disciplinar cuenta con tres categorías, artes visuales, relatos de vida y orientación geográfica, en cada una se mencionan aspectos importantes, algunos autores relevantes y su relación con la educación, en segundo lugar, el enfoque investigativo está basado en la investigación acción en el aula y para finalizar, el enfoque pedagógico presenta al paradigma constructivista y su relación con la enseñanza para la comprensión.

ENFOQUE DISCIPLINAR DE LA INVESTIGACIÓN.

En lo que respecta a la categoría de Relatos de vida, se rescataron los aportes del profesor Adolfo León Atehortúa – retomando la definición de relato de vida junto con la pertinente diferenciación que realiza con las otras técnicas del método o también llamado enfoque biográfico: historia de vida, historia oral, biografía, entre otros – del psicólogo Jerome Bruner – retomando el relato desde una perspectiva narrativa y educativa, enunciando que si bien son importantes los componentes que lo conforman este da cuenta de la posición, identidad y pensamiento que tiene cada sujeto – y los investigadores Mendoza, Cornejo y Rojas – los autores centran su atención en el uso del relato dentro del campo investigativo, sin embargo, es destacable como esto no impide a los autores concebir el relato desde los significados sociales y culturales que lleva intrínseco cada relato, es precisamente este rescate el que llama la atención y por lo que se les cita en todo el apartado.

Dentro de los autores que se emplearon para hablar de artes visuales encontramos en Elliot Eisner, este menciona la importancia de las artes visuales dentro de la educación, además del carácter social que tienen las obras de artes, pues este surge de la relación que tiene en artista con su entorno, por otro lado, Friedrich Ratzel escribe sobre la relación de las artes con el estudio de la naturaleza a través de las ciencias, mencionando los aportes y la importancia de verlas como disciplinas que tienen fines en común, Herbert Read por su parte habla de la naturaleza de las artes, de cómo surge una obra de arte y su relación con la sociedad, sumado a esto, Ricardo Ruiz menciona la importancia que tiene para los docentes construir un pensamiento crítico a través de las artes en los estudiantes y lo que esto significa para la sociedad y para finalizar, Renata Moreira alude dentro de su texto como desde las artes se puede transformar la visión que se tiene sobre el territorio.

Por último, en lo que respecta a la categoría de Orientación geográfica, se rescatan los aportes del profesor Hubert Hannoun en lo referente a egocentrismo infantil y descentración espacial – procesos fundamentales en el desarrollo del cuerpo en diferentes escales espaciales – de los investigadores Pilar Comes, Cristòfol Trepal al hacer énfasis en el uso de esquemas gráficos en el proceso de enseñanza geográfica – al organizar esta la información de la misma manera en que lo hace la mente humana: mediante croquis o esquemas mentales – y al categorizar distintos sistemas de orientación espacial: El esquema corporal, el esquema cardinal y el esquema de coordenadas geográficas; y de la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, rescatando la definición que hace de orientación y el posicionamiento que otorga a la observación, los puntos de referencia y la lateralidad en el proceso de orientación geográfica.

ARTES VISUALES.

Las representaciones artísticas como herramienta para la enseñanza

Con los múltiples avances en diversos ámbitos a nivel mundial, se hace importante el reconocimiento de las expresiones artísticas no solo como una forma de comunicación de unos pocos privilegiados, sino también como forma de expresión y manifestación de cómo viven y sienten los sujetos de la vida cotidiana, su percepción de la realidad y la forma en la que habitan el territorio, pues en el sistema imperante prima el consumo de lo visual sin una interpretación profunda, donde las artes son vistas solo como una simple decoración o como mera producción, por ello es necesario reconocer uno de sus principales objetivos, que es el de transmitir un mensaje que genere una reflexión sobre los problemas sociales, ambientales

y culturales, con lo anterior se hace fundamental que en la escuela se fomenten dentro de sus aulas, didácticas que integren otros puntos de vista sobre la realidad.

En este sentido se debe resaltar la importancia del arte en la escuela y su relación con un desarrollo integral en los estudiantes, puesto que a través de ella se desarrolla la sensibilidad, identidad, la expresión y pensamiento crítico que son fundamentales, no solo dentro de las aulas de clase, sino para la formación personal; el sujeto a través del arte crea y se recrea, tiene la capacidad de analizar su entorno y a sí mismo, ya sea a través de la danza, la música, las artes plásticas o la literatura, el sujeto construye su personalidad teniendo como base su realidad y las transformaciones sociales que le afectan, según lo menciona Eisner. E (1995):

“Las fuentes de la actividad artística no emanan exclusivamente del sueño y de la visión, ni del deseo de cambiar el sentido, del esfuerzo por capturar el momento y hacerlo mágico, el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive. A través de las distintas épocas, los artistas han utilizado el arte para expresar los valores que les resultan más apreciados y para ofrecer agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo.” (Eisner, 1995, p.10).

Por lo anterior, es necesario que dentro de las aulas de clase se contemple la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas que sigan incentivando el espíritu artístico, ampliando las perspectivas en las que puede ser vista la realidad y todos los acontecimientos de la cotidianidad, pues según menciona Ratzel las artes pueden aumentar la sensibilidad con la que percibimos lo que nos rodea.

Para muchas personas, la poesía y el arte son intérpretes más comprensibles de la naturaleza que la ciencia. Y el profesor que apela al sentimiento, puede acercar a sus alumnos a la grandeza de la naturaleza proporcionándoles relaciones más vibrantes y dinámicas con ella. (Ratzel, 2010, p.157)

Las artes cumplen un papel fundamental, pues a través de ellas el sujeto inclusive puede mostrar elementos de la realidad que pueden ser ininteligibles y también cuestionar lo que pasa a su alrededor, siendo consciente de que las expresiones artísticas no surgen de la nada, sino que, por el contrario, están relacionadas con la forma en la que el sujeto percibe el mundo, la realidad y su entorno inmediato, estas vivencias y experiencias que va adquiriendo son las que le permite comunicar sentimientos, ideas y emociones. Según menciona Herbert Read “El arte es una actividad autónoma, influenciada como todas nuestras actividades por las condiciones materiales de existencia, pero que, como modo de conocimiento, es a la vez su propia realidad y su propio fin. (Read, 1977, p.5)

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que las escuelas y los docentes reconozcan en las artes el papel de transformar el pensamiento y la realidad, a través de ellas se puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, lo que permite sembrar en los estudiantes nuevas visiones de la realidad, además de la comprensión y análisis en el ámbito social, político, económico y cultural, llevar esta reflexión de los acontecimientos cotidianos a la acción.

“En esta tarea la formación de un futuro licenciado en estas áreas debería encaminarse en la construcción de un pensamiento, claro, racional, activo y profundamente reflexivo. Con el pensamiento crítico se fortalece un compromiso

intelectual definido, una posibilidad para pensar de mejor forma, que, en últimas beneficiarias a toda la sociedad, ya que la característica esencial de lo que hoy llamamos democracia se fecunda con el pensamiento crítico” (Ruiz, 2013, p.57)

Fomentar el pensamiento crítico en la escuela empleando las artes como herramienta es fundamental para que los estudiantes reconozcan las problemáticas que están presentes en su entorno y de esta forma puedan generar nuevas alternativas de manera creativa para visibilizarlas y darles una solución partiendo desde su propio punto de vista.

La ciencia geográfica y el arte como disciplinas con una finalidad

Tanto para algunos artistas como científicos, las artes y la ciencia son disciplinas con discursos contrarios y sin ningún tipo de afinidad, pues la forma en la que conciben la realidad es diferente, la ciencia de carácter objetivo se basa en un “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente”. (RAE, s.f), mientras que las artes de un carácter más emotivo y sensorial quiere demostrar la realidad a través de la recreación.

En un principio para la geografía clásica la observación y descripción de lugares pretendía tomar el espacio de manera objetiva sin tener en cuenta al hombre y su participación en la transformación del entorno, pues había otras disciplinas encargadas del estudio del hombre, mientras que la geografía se entendía con la descripción de los lugares, resaltando fenómenos físicos, con el tiempo la geografía impregnada del carácter positivista se alejó de los aportes de otras disciplinas, preocupada por la legitimación científica, con esto, algunos

autores van a criticar la manera en la que se desarrollaba la geografía, pues tenía un carácter ‘cerrado’, en relación con esto Renata Moreira citando a Milton Santos menciona que la descripción de lugares solo se detiene en lo superficial y esto limita el conocimiento real del espacio, por lo cual es a través de la producción del espacio la forma en la que realmente se llega a tener un conocimiento real de lo espacial “sólo la producción es capaz de construir teóricamente la noción de espacio. La técnica de la descripción no sería adecuada, ya que tradicionalmente se detiene en las superficies” (Moreira, 2006) con esto se puede entender que, es a través de las relaciones políticas, económicas, culturales, y sociales que se puede conocer el espacio, pues este no está fijo en el tiempo, ya que en gran medida el hombre participa en varias de sus transformaciones.

Es en este sentido en el que se relacionan las artes y la geografía, pues las artes tienen la capacidad de expandir el horizonte, mirar de una manera más detallada, aportando características particulares que encuentra cada sujeto en el espacio, para geógrafos como Ratzel las artes tienen una profundidad que las ciencias no alcanzan, además de que resalta varios elementos para él en común entre estas dos disciplinas:

“Ambos desean la unificación y la simplificación de lo que parece separado y diferente. Y ambos, podría decirse también, se esfuerzan por descubrir nuevas regularidades. La ciencia y el arte se llaman un par de hermanas gemelas, que caminan por la vida como amigas. Seguramente están relacionados, pues ambos nacieron del espíritu humano, a ambos la naturaleza les ofrece material y retos, ambos se dirigen a la naturaleza sin más interés que los beneficios mentales de contemplar la belleza y la verdad.” (Ratzel, 2010,159)

De esta forma podemos decir que las artes y las ciencias se encuentran en igualdad de condiciones, ya que hay aportes de una a otra, se puede profundizar la mirada humanística empleando las artes con relación a la construcción del conocimiento científico, es decir, dotar a la ciencia con una percepción que solo tienen las artes, y con esto juntas pueden ayudar a superar los problemas que plantea la condición humana y aportan a una visión más tolerante de dichos problemas.

Aquí la observación tiene un papel fundamental, ya que ambas disciplinas tienen formas distintas de ver la realidad pero ambas tienen un mismo objetivo, alcanzar la verdad, por eso es necesario su interacción, por un lado la ciencia, tiene en mente un objetivo que es alcanzable, prevé con anticipación adónde quiere llegar y los medios más seguros para alcanzar su objetivo, por otro lado el arte, observa detenidamente, porque no siempre las respuestas están frente a quien observa, por esto realiza una mirada minuciosa a cada detalle, pues en estos detalles es que se pueden encontrar muchos avances, por ellos es también importante ver las cosas desde otras perspectivas como dice Saint Exupéry (2012, p.73) “lo esencial es invisible a los ojos”

Por otro lado, es importante mencionar que las ciencias también tienen una fuerte influencia en las artes, pues le aporta un carácter reflexivo y discursivo, en la pintura de paisaje el artista no solo copia lo que está delante de sus ojos, sino que reflexiona y hace evidente aquello que está más allá.

“Por eso el artista no puede ni debe apegarse a la realidad de su agrado, sino que debe ir más allá de ella hacia lo que es esencial: representa la naturaleza en su verdad ideal y realiza así su obra de arte. Por esta razón, el arte puede ser más verdadero que la realidad y de mayor alcance que la experiencia” (Ratzel, 2010 p.161)

RELATOS DE VIDA.

Muchas han sido las funciones y cualidades que se han atribuido a los relatos de vida desde distintas disciplinas, enfoques y perspectivas. Si bien el relato de vida es considerado en el presente proyecto de investigación como una herramienta plausible en el escenario educativo su pertinencia ha sido elogiada y resaltada en áreas como la investigación, la literatura, la sociología, la antropología, entre otras disciplinas, presentándose sin embargo que en la educación el posicionamiento del relato de vida como estructura de todo un proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula resulta casi imperceptible.

El relato de vida y su relación con el método biográfico.

Una de las áreas donde ha tenido mayor relevancia el uso de los relatos de vida, es en la investigación, se ha constituido como uno de los componentes centrales de una metodología de carácter cualitativo: el método o también llamado enfoque biográfico; dicha metodología sustenta su ideología y accionar en el empleo de técnicas y herramientas que permitan la recuperación de testimonios y relatos con el propósito de conocer, reflexionar y ampliar lo referido a alguna problemática, contexto u objeto de estudio determinado.

“El método biográfico se refiere al conjunto de técnicas metodológicas fundadas en la indagación sobre las historias de vida tal y como son contadas por los propios sujetos de la investigación, representando la posibilidad de recuperar los sentidos que se ocultan en los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas”. (Acosta, 2011. p.82)

El enfoque biográfico desde sus inicios ha sido fuertemente cuestionado por la corriente positivista como una metodología que carece de objetividad, rigurosidad y sustento

científico; sin embargo, aunque la discusión frente a sus éxitos o desaciertos se hace necesaria en el campo de las ciencias sociales y la investigación - áreas que nos atañen directamente - es menester aclarar que el presente proyecto no se basa en el método biográfico sino que atribuye a los relatos de vida una dimensión didáctico – pedagógica por lo que dicha discusión no resulta pertinente para la investigación. El enfoque biográfico se enuncia debido a que el relato de vida se presenta como uno de sus componentes más no porque este sea la metodología estructural de la investigación.

“En las ciencias sociales el relato de vida ha sido utilizado en varias disciplinas y con distintos objetivos: en investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial. En ese sentido, puede señalarse que el relato de vida tiene un carácter instrumental: es una técnica que puede ser utilizada con diversas finalidades. Como sucede en toda práctica, su sentido como “técnica” aparece sólo en referencia a los principios que orientan su utilización. El enfoque biográfico constituye justamente un “enfoque”, una mirada orientada, en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida: lo sitúa en un determinado marco conceptual, ético y epistemológico, que lo diferencia de su utilización bajo otra orientación”. (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p.30)

Ahora bien, como se mencionó, el relato de vida es solo un componente más del método biográfico, el profesor Adolfo León Atehortúa (2004) cita también a las historias de vida, biografías, autobiografías, e historia oral como otros de sus componentes. El relato de vida lo define como una narración que hace el sujeto sobre un hecho en específico el cual se expresa tal y como sucedió; La historia de vida es una narrativa que el sujeto brinda al investigador quien podrá complementarla con diarios personales, fotografías, testimonios, etc.; La historia oral es un método empleado por historiadores para reconstruir un hecho social o

histórico basado en la recolección de relatos, historias de vida, fotografías, testimonios; La biografía es la narración que hace una persona sobre la vida de un tercero, y la autobiografía es la narración que hace una persona sobre su propia vida y trayectoria.

Suele ser confuso identificar las diferencias entre relato de vida, historia de vida e historia oral incluso para los mismos investigadores, por lo que Atehortúa (2004) menciona que la historia oral centra su interés en la reconstrucción de procesos que evidencien la evolución de las civilizaciones humanas mientras que la historia de vida y los relatos de vida posicionan las experiencias, vivencias y percepciones de los sujetos como objetivo central de la investigación. Historia de vida – relato de vida: Reconstrucción de un hecho personal, Historia oral: Reconstrucción de un hecho histórico o social.

La diferencia entre “historias” y “relatos” de vida, sólo pudo expresarse con claridad en tiempos recientes. Mientras el “relato de vida” (itfe story) corresponde a la narrativa vital de un individuo tal y como la expresa; la “historia de vida” (life history) se refiere a un estudio de caso realizado por un investigador con respecto de una persona. En este sentido, la “historia de vida” comprende “relatos de vida”, pero puede allegar, igualmente, documentos adicionales, diarios personales, correspondencia, fotografías, registros iconográficos, testimonios de terceros, y todo tipo de fuentes que puedan confirmar o debatir, fortalecer y/o complementar, los datos biográficos que proporciona el sujeto biografiado (Atehortúa, 2004, p.6)

Bajo esta afirmación, el relato de vida se diferencia de la historia de vida básicamente en el uso de fuentes complementarias que tienen como propósito defender, refutar o complementar el relato del sujeto. Frente a esta distinción Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) agregan que si bien:

el relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador de su vida o parte de ella; la historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras. (Cornejo, Mendoza y Rojas (2008, p.2)

Frente a esta concepción metodológica del relato se encuentra como contraste los planteamientos que hace el psicólogo y pedagogo Jerome Bruner quien en palabras de Siciliani concibe el relato como todo un proceso cognitivo, una estructura mental que edifica el pensar y el actuar de un sujeto:

Bruner, conviene decirlo de entrada no considera al relato como una simple estrategia didáctica o como un instrumento o ayuda educativa que podría mejorar la concentración de los estudiantes. Por el contrario, “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica (Bruner, 2003, p. 132 citado por Siciliani, 2014, p.33)

El relato desde la perspectiva de Jerome Bruner, una mirada desde la narrativa.

El relato de vida ha sido trabajado desde las distintas disciplinas de las ciencias humanas su relevancia ha sobresalido por ser una metodología de corte cualitativo, su falta de aplicación o concepción en otros escenarios que no sea el investigativo se hace evidente en la búsqueda bibliográfica de investigaciones, artículos o propuestas que daten un uso diferente al metodológico, frente a esta problemática el autor Jerome Bruner si bien no hace uso del

término *relato de vida* sus contribuciones en la mención de las cualidades, particularidades y características del relato representan para el presente proyecto de grado un fundamento invaluable.

“¿Qué es un relato entonces? Solo para empezar, toda persona acordará que requiere un reparto de personajes que son –por así decirlo– libres de actuar, con mentes propias. Si se reflexiona un instante, se convendrá asimismo que estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el mundo del relato, aunque tales expectativas pueden ser asaz enigmáticas” (Bruner, 2003, p. 34 citado por Siciliani, 2014.)

Bruner define el relato no meramente como una narración que cuenta la historia de unos personajes en determinada situación, sino que lo posiciona como un todo un proceso cognitivo y epistemológico que permite entrever todo un abanico de subjetividades, identidades, propósitos y/o fracasos de aquel que relata, el relato según Bruner no es un acto descriptivo, sino que conlleva todo un proceso cognitivo basado en la individualidad de experiencias. No obstante, el autor también reconoce al relato como una narración caracterizada por la participación de unos *personajes* los cuales cuentan con una posición, una visión de mundo, unos pensamientos y expectativas particulares, estos se ven enfrentados a una *infracción*, es decir, se ven envueltos en una situación problema que rompe con el orden tradicional establecido por lo que se hace necesario tomar algún tipo de *acción* frente a esta problemática en busca de su solución, esto producirá un resultado – ya sea satisfactorio o decepcionante - el cual deberá ser evaluado y reflexionado.

“Esta identificación de los componentes de relato se puede expresar en estos términos: un relato es una forma de expresión típicamente humana en la que están implicados unos personajes con expectativas y libertad de acción. Los personajes se ven

involucrados en alguna situación desequilibrada e intentan, con acciones, encontrarle una resolución. Al final se presenta una valoración de la acción transcurrida. Este proceso requiere siempre la presencia de un narrador que relata los acontecimientos provocados por la infracción” (Siciliani, 2014, p.35)

Ahora, si bien Bruner destaca estos componentes en la conformación de un relato, este no debe resumirse a las condiciones gramaticales que lo estructuran. Al momento de relatar no se narra solo una situación o alguna experiencia, el decidir como contar un relato da cuenta de haber tomado una posición, de tener un punto de vista, una identidad, una percepción del mundo particular, es decir, colocando un ejemplo: Imagine que debe llegar a su trabajo a las 10:00 am en una mañana lluviosa, mientras esperaba el bus para dirigirse a su oficina un carro pasa muy rápido y moja toda su ropa, por lo que se ve obligada a pasar rápidamente a un almacén y comprar ropa nueva, esto le ocasiona que llegue 30 minutos tarde a su jornada laboral, dicha situación puede tener dos perspectivas: Estar contenta por tener ropa nueva o estar angustiada por haber llegado tarde a trabajar. El cómo se cuenta una historia lleva intrínsecamente un sello de subjetividad e identidad individual.

Porque, según Bruner, el relato es algo más que una gramática narrativa. Está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo; está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad (Siciliani, 2014, p.35)

Bruner posiciona la identidad como un elemento trascendental en el relato, al mencionar que si bien esta se hace presente en cada escenario de la vida su existencia no es estática e independiente, es decir, esta va a cambiar, a moverse, a transitar por todo un proceso evolutivo que se verá permeado por la cultura en la que se desarrolle, en palabras de Cornejo, Mendoza, Rojas (2008) “(...) *el relato* – así como la identidad - *no es estático, y lo dicho no*

está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación.” El autor define la identidad como un proceso que se construye a partir de los relatos, es decir, no está basada en una única experiencia, en un único saber o en un único hábito, no está definida solo por una individualidad, sino que se ve alimentada por todo un conjunto de saberes, de sueños, de vivencias; es por esto que recalca que la identidad – o el ‘Yo’ en sus palabras – no se encuentra dormida o escondida en la esencia de cada sujeto, sino que por el contrario esta se hace evidente en cada relato expresado.

Cotidiana y espontáneamente, estamos siempre realizando relatos, ya sea a otros o a nosotros mismos. Estos relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos. Estos relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción identitaria. (Cornejo, Mendoza, Rojas. 2008, p.30)

La identidad es un elemento esencial para Bruner en la construcción de un relato, este no deja de lado dos aspectos conceptuales que lo caracterizan desde una perspectiva narrativa: La imaginación y el embellecimiento de la vida cotidiana.

Según el autor, la infracción, el surgimiento de una situación que rompe con este orden preestablecido permite pensar en diferentes escenarios, en imaginar múltiples soluciones o diversas circunstancias donde las condiciones cambiaran y por ende todo el curso de las cosas, en sus palabras “Narrar es entonces imaginar; narrar es transgredir; narrar es trascender la irresistible tiranía de lo obvio o lo evidente; narrar es “transfigurar lo banal” (Bruner, 2003, p.16). Ahora, si bien se recalca el vínculo entre el relato y la imaginación, esta no debe

desbordarse, no debe sobrepasar los límites de la realidad, sino que debe estar anclada en ella, la imaginación permite moverse en el mundo de lo posible, en el “qué pasaría si...” pero gracias a situaciones que ocurren en una realidad determinada.

“(...) Ese “prisma” de la imaginación (Bruner, 2003, p. 24) es el que permite al narrador estar arraigado en la realidad, pero al mismo tiempo desprenderse de ella y empezar a pensar que las cosas no tienen que ser así, que se puede vivir de otro modo, que no hay inexorabilidad que el ser humano deba acatar fatalmente”. (Siciliani, 2014, p.42)

Por último, Bruner destaca – y siguiendo por esta linealidad de la realidad – la importancia que el relato debe dar a la cotidianidad, si bien una narración puede tener tintes imaginativos su base sigue encontrándose arraigada en ciertos elementos de la realidad, la cual no puede perder su significado y valor en la rutina sino que por el contrario debe ser enaltecida, reverenciada, debe tratarse con tanto detalle, con tanta precisión y sutileza que sea capaz de atrapar al lector y hacerlo participe de aquello que se está relatando, como dice Bruner “re examinar lo obvio” se presenta como una tarea retadora para el narrador, esta “dosis de familiaridad” es lo que dará al lector la certeza de verosimilitud en un relato, haciendo referencia a que todo tiene cierto grado de verdad así este tenga elementos imaginativos.

“(...) el narrador tendrá que hacer sentir los olores, tendrá que hacer salivar al lector describiendo los hábitos alimentarios, tendrá que generar una aguda capacidad descriptiva para hablar de lo que parece intrascendente. En hermosa expresión de Bruner, tendrá que aprender a “re-examinar lo obvio” (Bruner, 2003, p. 25 citado por Siciliani, 2014, p.41)

ORIENTACIÓN GEOGRÁFICA.

La orientación geográfica es una habilidad espacial básica necesaria para el desarrollo del ser humano en su medio, su importancia radica en que el hombre al caracterizarse como un sujeto evolutivo ha planteado la necesidad de saber a dónde ir, a donde dirigirse, donde asentarse, es así como el esquema cardinal se ha posicionado como el sistema de referencia principal del cual se han valido los diferentes grupos sociales para orientarse, para saber hacia dónde deben desplazarse, si un sujeto desea llegar a determinado punto debe saber si este queda al norte, sur, oriente u occidente de la posición en la que se encuentra, es entonces como la orientación geográfica - los puntos cardinales - será la base para aquellos futuros procesos de ubicación y desplazamiento.

No obstante, la enseñanza y aplicación de esta habilidad espacial en contextos educativos cada vez es menor, pues las estrategias pedagógicas empleadas basan el aprendizaje en la memorización y teorización conceptual más no dotan al estudiante de herramientas que le permitan aplicar técnicas de orientación geográfica en sus escenarios más cercanos y cotidianos, es por esto que este proyecto busca contribuir en algún punto a esta problemática proponiendo al estudiante diversas formas de orientación: Con la posición del sol, la sombra, la numeración de calles y carreras, entre otros.

El egocentrismo infantil y la necesidad de la descentración espacial.

“En el sentido de la descentración, se trata de conducir al niño gradualmente de la sola consideración de su propio cuerpo, o de los objetos con relación a su propia ubicación, a la consideración de los objetos exteriores independientemente de si mismo y de su propia situación.” (Hannoun, 1980, p. 81)

Es bien sabido que el espacio es una noción ampliamente estudiada y problematizada desde las ciencias sociales pues si bien se le reconoce su papel determinante en el desarrollo de sociedades al contar con unas características físicas particulares que definirán por ejemplo, el tipo de alimentación, la vestimenta o las principales actividades comerciales de la región no se desconoce también que este se verá configurado por la acción del hombre y su cultura, se podrá modificar y adecuar a las necesidades de la población.

Sin embargo, dicho espacio no es conocido y por ende dominado – en palabras de Hannoun – inmediatamente por el hombre, sino que por el contrario conlleva todo un proceso de acercamiento y deconstrucción, es decir, desde la infancia el primer espacio que conoce el niño es su propio cuerpo, y este se presenta a la vez como la primera escala espacial desde la cual comprenderá el espacio en toda su complejidad – egocentrismo infantil- , es por esto que reconocer la existencia de los objetos, personas o situaciones en diferentes escalas e independientemente de la propia existencia se presenta como un proceso cognitivo altamente complejo: incursionar en un nuevo medio completamente desconocido (ya sea para el niño o para el adulto) representa un reto a las habilidades espaciales y sociales del sujeto.

Este egocentrismo infantil se presenta como una barrera al desarrollo de las habilidades espaciales básicas – entre ellas la orientación – pues las representaciones subjetivas que se hacen sobre el espacio impiden comprenderlo en sus diferentes escalas: Si no se supera esta tendencia a medir todo desde la propia existencia el sujeto no será capaz de comprender por ejemplo la influencia que tiene determinado colegio con el dinamismo de su barrio, o las afectaciones que produce una corriente fluvial particular en los cultivos que se encuentran a su alrededor – pues si bien el sujeto no tiene una relación directa con dicho colegio o corriente fluvial son objetos que existen, configuran y modifican el espacio y le pueden servir como referente para futuros procesos

de orientación, ubicación y desplazamiento así no se haya visto afectado directamente por ellos- el no comprender que el espacio cuenta con diferentes escalas y objetos independientes dificultará comprenderlo en su complejidad y amplitud.

Ahora bien, el egocentrismo infantil no es el único proceso que debe superar el ser humano para alcanzar cognitivamente el desarrollo de habilidades espaciales, es decir reconocer la existencia de objetos y diferentes escalas espaciales independiente de sí mismo, es necesario también atravesar por un proceso de descentración constante donde el sujeto sea capaz de relacionar las construcciones subjetivas que ha hecho sobre el espacio, las representaciones mentales que ha elaborado del mismo, los puntos de referencia que ha establecido para orientarse, ubicarse y desplazarse con la diversidad de objetos, personas, experiencias y situaciones presentes en el espacio. Es necesario un relacionamiento entre las construcciones propias y las realidades externas, pero también es necesario que el sujeto salga de su perspectiva, de su visión de mundo y sea capaz de reconocer en esta amplitud y complejidad espacial nuevos elementos que enriquezcan su capacidad de orientación.

Tanto la superación del egocentrismo como el fortalecimiento de la capacidad de descentración se presentan como procesos fundamentales en el desarrollo de la orientación geográfica como habilidad espacial – también denominado ‘Esquema cardinal’ -, en palabras de Trepát y Comes, (1998) esta es definida como

“un sistema de orientación basado en dos puntos de referencia, el del propio cuerpo o el del espacio que queremos situar y el sol. Así, un espacio está al Norte, al Sur, al Este o bien al Oeste del espacio el objeto de referencia. Se trata, pues, de un sistema de orientación de carácter relativo. Si desplazamos el punto de referencia, las

coordenadas cardinales variaran y lo que estaba en el Norte puede encontrarse en el Sur”. (Trepap y Comes, 1998, p.157)

Este carácter de ‘relatividad’ se ve problemático cuando los esquemas mentales y las representaciones espaciales son fijas e inmóviles ancladas a la individualidad del sujeto, es por esto que se hace necesario complejizar el espacio y visualizarlo desde la diversidad de sus componentes y no solo desde aquellos que tienen una relación directa con la propia existencia. Una persona muy bien orientada espacialmente es aquella que combina referentes, espacios, experiencias así estos no estén visibles en todo momento o así no se tenga una relación o experiencia directa con los mismos.

“Todos somos usuarios del espacio, y al mismo tiempo, movemos por el espacio geográfico no siempre nos resulta sencillo, porque, entre otras cosas, hemos de vencer la dictadura del sistema espacial producto de nuestra percepción personal. Orientarnos y dimensionar el espacio desde criterios de extensión cartesiana, de espacios con lugares de localización precisa, con formas y medidas objetivables, es una habilidad básica y a la vez compleja porque los desplazamientos, reales o virtuales que efectuamos en el espacio son de naturaleza y escalas muy diversas”. (Trepap, Comes, 1998, p.152)

Los esquemas mentales en la conceptualización espacial.

Para superar el egocentrismo infantil y fortalecer la capacidad de descentración espacial es necesario que el sujeto conozca el espacio en diferentes escalas y representaciones, es decir, en palabras de Hannoun (1980), el espacio en un primer momento debe vivirse (mediante la experiencia directa con el medio basado en el tacto, en lo tangible y material, es decir, se debe poder tocar y palpar), percibirse (mediante la observación, ya no es necesario tener un contacto

directo con el mismo sino solo poderlo visualizar) y concebirse (comprender la complejidad del espacio en sus múltiples escalas) secuencialmente como si se tratase de una línea evolutiva: A medida que se va ampliando nuestro espectro espacial, las experiencias y conocimientos construidos se vuelven cada vez más extensos por lo que necesitan organizarse cognitivamente de tal manera que su comprensión permita el recuerdo y posible aplicación en futuras situaciones problemas.

“La cognición humana parece que opera siguiendo un proceso de elaboración de croquis gráficos, mapas mentales para ordenar e interrelacionar la información significativa sobre el espacio. Desde esta perspectiva, el valor didáctico del lenguaje gráfico no solo consistirá en ser un lenguaje visual muy eficaz para procesar información espacial formalmente mediante mapas y gráficos, sino también en ser una herramienta facilitadora del registro mental de la información o memorización”. (Trepát, Comes. 1998, p.152)

Dichos esquemas mentales no son construcciones cognitivas recientes, por el contrario cada sujeto a partir de sus experiencias ha venido construyendo durante años sus propias representaciones frente al espacio: Debido a la memorización de la rutina el sujeto conoce perfectamente la ruta de su casa al sitio de trabajo o estudio, nombra como punto de referencia cierto lugar u objeto que le indica que está cerca de llegar a la casa de un familiar o a determinado centro comercial e identifica que comercios se encuentran a mano derecha o izquierda de su casa, sin embargo para conocer una ruta, reconocer un punto de referencia o identificar el ordenamiento territorial más inmediato se hace necesario conocer el espacio, contar con unos conocimientos previos frente al mismo, memorizar unos preconceptos, de esta manera cuando se suministra nueva información a aquellos esquemas ya pre establecidos el sujeto debe atravesar todo un

proceso de asimilación y acomodación cognitiva según Piaget, el cual deberá ser acompañado y vigilado por el docente, pues como menciona la profesora Rodríguez de Moreno,

“con frecuencia el niño adapta los conocimientos que le enseñan en la escuela a su propio modelo, dándole un significado distinto al que pretende darle el profesor. Por la razón mencionada deben hacerse explícitos esos conocimientos y sus interpretaciones, o quedará mal cimentada la enseñanza” (Rodríguez de Moreno, 2000, p.72)

Estos preconceptos, estos esquemas ya pre establecidos son resultado de un proceso constante de comprensión, aplicación y mecanización, suele pensarse que la memorización en los procesos educativos debe desecharse por completo argumentando que es mediante la comprensión que se logra un aprendizaje real y útil, si bien es cierto, el comprender una temática hace que su aplicación en la vida cotidiana e inmediata sea sencilla, fácil y adaptable a cualquier escenario o situación: En este caso, en la orientación geográfica, es necesario reconocer y mecanizar las nociones básicas de lateralidad que en palabras de Jean Tirman citado por Hannoun, (1980, p.79) se define como el “Predominio de uno de los dos dispositivos de una mano, un ojo, etc., que determina la existencia de diestros o zurdos, manuales u oculares”; pues esta sentará las bases para reconocer en un futuro los puntos cardinales y las coordenadas geográficas: La derecha se relacionará con el oriente, la izquierda con el occidente y el eje perpendicular con el Norte y el Sur, es así como Trepát, Comes 1998 reconocen el esquema de orientación corporal – fundamento en la lateralidad - como la base de futuros procesos espaciales:

“Según el esquema corporal, un objeto se encuentra delante, detrás, encima, debajo, a la izquierda o bien a la derecha del punto de referencia. La capacidad de orientación de los humanos se basa en el esquema corporal de orientación. El eje de coordenadas natural y básico de los humanos es el derivado del eje horizontal y vertical

cruzado que forma nuestro propio cuerpo. Posteriormente y con una guía conveniente, estos ejes serán transferidos al sistema de coordenadas de los puntos cardinales o bien a los ejes de coordenadas geográficas” (Trepát, Comes, 1998, p.158)

De esta manera es necesario para el desarrollo de la orientación geográfica no solo contar con unos esquemas espaciales previos – haber conocido el espacio, recorrerlo, caminarlo, observarlo, estudiarlo, vivirlo - sino también con unos preconceptos, con unas nociones cognitivas básicas - como lo es la lateralidad, la cual permitirá identificar los puntos cardinales haciendo uso de los ejes naturales del cuerpo humano (eje x – eje y: derecha – izquierda: oriente - occidente) – que le permitan al sujeto identificar los puntos cardinales en su espacio más cercano y configurar a partir de estos todo un proceso de ubicación y desplazamiento en escalas cada vez más complejas.

Dependiendo del problema espacial a enfrentar junto con los esquemas espaciales y preconceptos previos que se tenga, Trepát y Comes (1998), plantean: El esquema corporal de orientación (¿Dónde está determinado objeto? Arriba, abajo, derecha, izquierda), el esquema cardinal (¿Cómo puedo llegar a determinada dirección? Tomando hacia el norte, sur, oriente u occidente) o el esquema de coordenadas geográficas (¿En dónde queda determinada isla o país? Meridianos y paralelos)

La orientación geográfica desde la observación y los puntos de referencia.

“La orientación está ligada con la dirección de los objetos, lugares o personas en relación con los puntos cardinales. En las investigaciones realizadas por los alumnos del postgrado en docencia de la geografía de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha detectado que este tema se suele enseñar en forma mecánica y los alumnos memorizan

los nombres de los puntos cardinales, pero no los pueden aplicar a la realidad geográfica en la que viven, incluso los maestros tienen dificultades también para orientarse” (Rodríguez de Moreno, 2000, p.83)

La orientación geográfica es una habilidad espacial que se ha visto relegada e incluso olvidada no solo en el escenario educativo, sino en todo contexto espacial, su utilización ha sido cada vez menor al ser reemplazada por aplicaciones digitales como *Google Maps, Google Earth, Waze*, entre otras, produciendo una dependencia a las herramientas tecnológicas y un atrofiamiento en las habilidades espaciales básicas del ser humano. Sumado a esto, la enseñanza de la orientación en la escuela se ha visto resumida a la teorización y memorización de los puntos cardinales, en complemento el planteamiento de situaciones prácticas donde su aplicación se repita y comprenda en diversas escalas y escenarios ha sido mínima, así lo afirman Trepát y Comes, (1998, p.159) al enunciar

“El verdadero problema del aprendizaje de los puntos cardinales se encuentra en la falta de situaciones cotidianas de nuestros alumnos en las que deban emplear este código de orientación espacial. Este problema, se reduce, por ejemplo, en el caso de los alumnos norteamericanos, que están acostumbrados a identificar sus calles mediante un código numérico y un indicador de orientación cardinal. Esta aplicación concreta y cotidiana hace que los alumnos se familiaricen muy pronto con ella, y por el uso reiterado y práctico llegan a dominar mejor este esquema de orientación de lo que seguramente lo llegarán a dominar nuestros alumnos” (Trepát y Comes, 1998, p.159)

Es debido a esta atrofia en el desarrollo de habilidades espaciales que es necesario trabajar la orientación geográfica desde el aula, por lo que la profesora Rodríguez de Moreno, (2000) recomienda fortalecer unos preconceptos bases: Lateralidad y puntos de referencia, o también

llamados Mojones, estos últimos los define como “*aquellos objetos que llaman la atención o aquellos puntos de decisión del entorno en que viven y perciben; se recuerdan y coordinan las acciones y decisiones del niño. Los mojones varían para cada persona o grupos de personas*” (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 75)

Los puntos de referencia son aquellos lugares, zonas u objetos que sirven al sujeto para reconocer y orientarse en el espacio: Una iglesia, un parque, una tienda, un semáforo o una venta ambulante son diferentes elementos que sirven al sujeto para ubicarse en el espacio, estos contribuyen a un mejor manejo y desplazamiento en el mismo a la vez que se configuran a partir de las subjetividades, memorias e intereses de cada sujeto, es decir, para un estudiante puede resultar relevante una iglesia pero para otro puede llamar más su atención una venta ambulante, estas elecciones dependerá únicamente de las experiencias y personalidades de cada persona.

Ahora, si bien la profesora Rodríguez de Moreno, en su propuesta didáctica *Geografía Conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*, recomienda trabajar la orientación geográfica desde los preconceptos de lateralidad y puntos de referencia, es clara al valorar la observación como la habilidad más influyente en la identificación de los puntos cardinales: Es mediante la observación del firmamento que se puede descubrir por donde sale el sol (naciente: oriente) y por donde se oculta (poniente: occidente) encontrando los puntos cardinales faltantes por oposición gracias a la lateralidad; es también mediante la observación de la sombra que se puede identificar donde se encuentra el sol si el cielo se encontrase nublado (diagonalmente, es decir, hacia donde esté proyectada la sombra de determinado objeto el sol se encontrará en la parte opositora); es mediante la observación de la nomenclatura de calles y carreras que es posible identificar si la fachada de una casa apunta hacia el norte, sur, oriente u occidente, las carreras se extienden de sur a norte, si el número final de la dirección es par,

significa que estamos en la acera oriental, por el contrario si es impar, significa que es la acera occidental, ahora bien, las calles se extienden de oriente a occidente, si el número de la dirección es par, estaríamos en la acera del norte, de lo contrario estaríamos en la acera del lado sur.

Como conclusión, la orientación geográfica es toda una habilidad espacial que requiere de un complejo conjunto de preconceptos que faciliten su comprensión y aplicación: los esquemas espaciales previos, así como las nociones básicas cognitivas de lateralidad son fundamentales sin dejar de lado el papel activo que juega la observación en la identificación de los puntos cardinales; si bien es posible conocer el oriente u occidente mediante la observación de la posición del sol es gracias a la lateralidad que es posible encontrar los puntos cardinales faltantes; si bien es posible orientarse mediante aplicaciones digitales el conocer los espacios promueve esquemas mentales más elaborados y una habilidad espacial más agudizada; si bien es posible llegar a una dirección desconocida preguntando a población vecina los puntos de referencia sentarán la base para futuros procesos de orientación, ubicación y desplazamiento.

Es así como la orientación geográfica es una temática que debe tratarse con cautela y dedicación en el aula, con tiempo, con práctica, no debe llegarse a la escuela a cumplir con un contenido curricular más, sino que por el contrario debe trabajarse primero desde sus bases y luego plantear múltiples situaciones problemas donde el estudiante se vea obligado a cuestionar y comprender el esquema de orientación cardinal.

“Insensiblemente, por haber aprendido a analizar el espacio según las categorías de arriba – abajo, adelante – atrás, etc., llegara ahora con mayor facilidad a captar las nociones más elaboradas de los puntos cardinales. Habiendo creado en sí mismo hábitos de pensar según las categorías de lo vivido, será capaz de proceder, en otro nivel, al análisis del espacio según las orientaciones norte – sur y este – oeste. Habiendo

aprendido correctamente la posición de un objeto con relación a otro será capaz de aprehender la posición de una parte del globo con relación al meridiano de Greenwich o a cualquier otro punto de referencia natural. Finalmente, habiendo aprendido a captar correctamente el movimiento con relación, no a sí mismo, sino a otro objeto, le será menos difícil captar los movimientos relativos de la tierra y el sol” (Hannoun, 1980, p.83)

ENFOQUE INVESTIGATIVO DEL PROYECTO DE GRADO.

El proyecto de grado se encuentra enmarcado en un enfoque socio crítico estructurado desde la Investigación Acción en el Aula, su objetivo principal es que a partir del reconocimiento de un problema en el escenario educativo se contribuya a su transformación mediante la reflexión e intervención en la práctica pedagógica. Con este trabajo de grado, se busca transformar las didácticas geográficas tradicionales - problemática identificada a partir de la reflexión docente - mediante el uso de los relatos de vida y las artes visuales en la práctica educativa, concibiéndolas como dos herramientas pedagógicas que promueven espacios de aprendizaje colectivos haciendo partícipe a los estudiantes en los procesos de transformación pedagógica mediante la narración y representación de sus saberes y experiencias. Esperanza Bausela, en el artículo “La docencia a través de la investigación - acción” afirma que:

La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y McTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados

colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (Bausela, 2004, p.2)

Los inicios de la investigación acción.

La investigación acción inició hacia la década de los años 40's del siglo pasado, fue propuesta por Kurt Lewin, psicólogo social el cual combinó la teoría y la practica teniendo como resultado la reflexión y autocrítica, dentro del marco de la investigación, según Bernardo Restrepo

"Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación."
(Restrepo, 2002, p.1)

Lewin tenía claro que para adquirir conocimiento era necesario entender e interactuar con el entorno y el ambiente en el que se desarrollaban las problemáticas sociales, por ello su metodología de investigación relacionaba problemas dentro en comunidades específicas y programas de acción social, para así generar cambios sociales, este modelo consta de tres etapas: descongelamiento, movimiento, congelamiento.

La primera etapa consiste en un cambio en el orden que ha sido establecido, un cambio que puede ser producido por agentes internos o externos, es el cambio de una situación que molesta o incomoda a la comunidad.

La segunda etapa, el movimiento, los participantes se dan cuenta de la importancia de la transformación y toman parte y acción para llevar a cabo el proceso de cambio, por lo general es la etapa que conlleva más tiempo pues el proceso de adaptación es largo y complejo.

Para finalizar, la última etapa, el congelamiento, hace referencia la solución de aquellos problemas que aquejan a la comunidad, cuando los participantes logran resolver aquello que fue motivo de cambio, sin embargo, esto no termina ahí, ya que si con el paso del tiempo esta solución no es suficiente se debe de volver a la primera etapa.

En este sentido la investigación acción fue la base para desarrollar otras teorías investigativas cómo la IAP (investigación acción participativa) más relacionada con la sociología, la IAE (investigación acción educativa) más relacionada con el ámbito educativa, esta última tiene exponentes como Stenhouse, Elliot, Freire entre otros.

La investigación acción educativa.

La investigación acción dentro del ámbito educativo surge a finales de los 40's con el profesor Stephen Corey, en la Universidad de Columbia - misma universidad en la que Lewin había empleado su modelo de investigación - Corey junto con otros docentes publicaron una obra sobre la Investigación acción, pensando con esto en mejorar las practicas docentes de los maestros teniendo en cuenta la investigación social y los movimientos sociales de la época, esta es la primera aplicación de la IAE relacionada con la educación, aún no se tenía en cuenta la necesidad que había de transformar las prácticas pedagógicas, posteriormente Stenhouse y Elliott hacia la década de los 70's en Inglaterra van a abogar por una investigación fuera del positivismo, en la que la cotidianidad de los problemas de los docentes se constituyera como

la parte central, esta se desarrollará al interior de la escuela y sus prácticas serian realizadas por los maestros.

Este modelo de investigación empieza a tomar fuerza en varios países del mundo, pues existe una preocupación por parte de educadores e instituciones sobre: cómo se lleva a cabo el proceso pedagógico, los problemas cotidianos experimentados por los docentes, los contenidos programáticos y los métodos didácticos, por ello la investigación acción en el aula surge como un esfuerzo en conjunto que busca transformar las prácticas educativas tanto de los docentes como de la institución, con el fin de llevar la educación hacia un proceso reflexivo y de autocrítica, para Miguel Martínez:

"(...) elaborar, experimentar, evaluar y redefinir –a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines– los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del currículo y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas." (Martínez, 2000, p.30)

La investigación acción educativa propuesta por Stenhouse en colaboración con Elliott está basada en un “modelo de proceso” que tiene en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes más que estar determinado por objetivos medibles, para Stenhouse era primordial los procesos que llevaban a los estudiantes a comprender, además de la forma en la que interviene el docente en este proceso.

Es a través de varios proyectos como el Humanities project y el Ford Teaching project que Elliott en su libro investigación acción educativa concluye:

“estamos ahora en condiciones de aclarar el punto de vista que sostiene que la acción educativa está implícita en el proceso, en oposición a lo contemplado en el modelo

de diseño curricular por objetivos, el modelo de proceso especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje consideradas educativas en relación con su coherencia ética con el “desarrollo de la comprensión” concebidas como proceso de aprendizaje que manifiesta de modo progresivo determinada calidad mental intrínseca.” (Elliott, 2000, p.87)

Con ello el autor pone de ante mano que la comprensión es un proceso que se da poco a poco dentro del ámbito educativo, a diferencia del modelo por objetivos, que tiene como misión alcanzar unas metas que se miden a través las notas, más relacionado con la eficiencia instrumental. En el modelo de proceso, la acción educativa tiene una cualidad ética natural, en la que se es consciente que el proceso es parte fundamental de los resultados, en este sentido, el docente para Stenhouse tiene la capacidad de ser investigador, observador y maestro, pues es en la práctica en la que reflexiona sobre su quehacer docente.

Ahora bien, para desarrollar la investigación dentro de la escuela autores como Corey, Elliott, Kemmis, McTaggart y Martínez entre otros, han determinado cuatro momentos por los que atraviesa la IA en el aula los cuales conforman un ciclo en espiral: la planificación, la acción, la observación y la reflexión tienen un carácter mucho más riguroso, ya que a través de ellos es que se permite mejorar los conocimientos de los docentes sobre sus propias prácticas.

En primer lugar, el plan o planificación es el inicio en el proceso cíclico de la investigación acción, para Kemmis y McTaggart, *“el plan es acción organizada, y debe anticipar a la acción” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.17)* aquí es importante tener en cuenta que el plan a ejecutar debe ser muy flexible para adaptarse a los imprevistos y limitaciones que se pueden andar. La propuesta con la que se determina el plan debe estar críticamente informada en dos sentidos; el primero relacionado a los riesgos que implica un cambio social

y reconocer las múltiples limitaciones que se tienen (reales, materiales y política), en segundo lugar, esta acción debe permitir a los profesionales actuar de una forma más eficaz, para ayudarlos a tomar las decisiones manera más sabia.

La acción es controlada, esta se piensa luego de la reflexión en la práctica, ya que es capaz de reconocer ideas que ya han sido empleadas o se están utilizando, esto puede ser útil para el desarrollo de una acción posterior, este segundo aspecto al estar guiado por la planificación puede reflexionar con los acontecimientos anteriores para así identificar su racionalidad, de igual forma, es arriesgada ya que no está completamente controlada por la planificación, por ello debe ser flexible y estar abierta a los cambios, para Kemmis y McTaggart “la acción es, pues, fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas acerca de qué debe hacerse, así como el ejercicio de un raciocinio práctico” *”(Kemmis y McTaggart, 1988, p.18)*

En esta tercera fase, la observación debe documentar los efectos de la acción ella tiene la capacidad de mirar hacia atrás y adelante, pues es la que proporcionan la base para la reflexión y lo que debe hacerse en el futuro, la observación se realiza de manera muy cuidadosa porque la acción tendrá limitaciones y no siempre podrán ser anticipadas, por esto también “debe ser abierta y comprensiva” Para Kemmis y McTaggart

“los investigadores deben observar el proceso de la acción, los efectos de la acción (tanto los previstos como los inesperados), las circunstancias de la acción y las limitaciones, El modo en que las circunstancias y las limitaciones recortan o canalizan la acción planeada y sus efectos, y otras cosas que pueden surgir” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.19)

La reflexión recoge lo realizado en la acción y aquello que ha quedado registrado durante la observación, pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las

restricciones que se han manifestado durante la acción, esta también tiene en cuenta las perspectivas que se dan durante la situación social y permite entender las circunstancias en las que surgen. La reflexión tiene dos aspectos, el primero valorativo, en éste se identifican si los efectos de la acción y los problemas que presentan eran deseables, y el segundo aspecto es descriptivo, ya que permite la identificación de las limitaciones a la acción, así mismo permite identificar qué cosas son ahora posibles de realizar.

Como tal los autores coinciden en que la investigación acción es un proceso cíclico, una espiral introspectiva, en el que es necesario responder ante los objetivos planteados dentro del plan de acción establecido, este proceso no tiene un tiempo determinado, pues la intención es generar conocimiento a través de las practicas, por un lado, para Kemmis y McTaggart es una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, en la que se vuelve a una replanificación, con nuevas acciones, nuevas observaciones y nuevas reflexiones.

ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL PROYECTO DE GRADO.

La investigación concibe la enseñanza para la comprensión como referente pedagógico el cual determinará y orientará las reflexiones y prácticas pedagógicas durante la planeación, desarrollo y reflexión de la propuesta didáctica, esta nace en el seno de la teoría de aprendizaje constructivista bajo la influencia de varios autores como Piaget, Vygotsky, Skinner, Dewey y Montessori a finales del siglo XX, con el proyecto Zero de la Universidad de Harvard que tiene como principal objetivo promover la comprensión entre los estudiantes.

El Enfoque Constructivista

El constructivismo es un paradigma pedagógico que desarrolla su accionar a partir del posicionamiento del estudiante como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente transita de su función tradicional de ser el proveedor de conocimientos para empezar a posicionarse como un sujeto orientador y mediador del proceso educativo. Según esta corriente pedagógica, el conocimiento es resultado de los procesos de asimilación y acomodación, donde el estudiante interioriza los contenidos de acuerdo con sus previas construcciones cognitivas, emocionales y sociales, lo que produce que el aprendizaje no sea ni pasivo ni objetivo, sino que por el contrario sea un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. (Abbott y Ryan, 2001, p.9)

La propuesta pedagógica tiene como objetivo identificar las nociones previas que poseen los estudiantes de orientación geográfica con el propósito de que a partir de la configuración de escenarios colectivos de aprendizaje, los estudiantes puedan aprender de sus pares nuevas maneras de orientarse geográficamente en su entorno espacial promoviendo un conocimiento que se encuentra dirigido desde las experiencias, saberes e interpretaciones del mismo - proceso orientado y complementado por el docente - Es en esta medida que el constructivismo representa para el investigador educativo una corriente pedagógica alternativa a los paradigmas tradicionales, que sustenta y dirige los objetivos de la investigación desde la centralización del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto lleva a identificar unos roles que se desarrollan dentro el constructivismo: el docente es mediador del proceso de enseñanza aprendizaje y cede su protagonismo al estudiante en quien recae la acción educativa, adicionalmente es quien fomenta la participación de vacío conceptual en lo referente a orientación geográfica, si bien los estudiantes han escuchado sobre los puntos cardinales no tienen conocimiento frente a los

procesos que intervienen en *conocimientos desarrollados en el aula. El estudiante mientras tanto es sobre quien recae la acción educativa, ya que es en últimas el que hace la construcción del conocimiento mediante la moderación, motivación y mediación del docente; es importante identificar que para el constructivismo, el estudiante llega con unos referentes y visiones de mundo que serán modeladas dentro del proceso de aprendizaje. (Castillo, 2014, p.32)*

Enseñanza para la comprensión

La enseñanza para la comprensión surge a través de varios cuestionamientos planteados por docentes de la Universidad de Harvard, con la necesidad de saber cómo estimular la comprensión en los estudiantes, esta pregunta fue central en el inicio del Proyecto Zero a finales del siglo XX, conformado por un equipo de graduados de la universidad de Harvard con la finalidad de responder dos preguntas centrales dentro del área de la educación, “qué significa comprender algo y qué tipo de prácticas de aula deben llevarse a cabo para asegurarse de que los estudiantes han alcanzado esa comprensión” (Bilbao, Perea, Pogré. 2019), en dicho proyecto el docente es el encargado de darle las herramientas necesarias al estudiante para pasar de un aprendizaje basado en la memorización a uno en el que la comprensión sea la parte estructural.

Por supuesto, esta idea sobre la comprensión tiene una influencia de varios autores cercanos con el constructivismo como Piaget, Vygotsky y Dewey. Para Jean Piaget el estudiante desarrolla la curiosidad y esto es lo que hace que quiera aprender, por ello se debe de estimular y activar dicha curiosidad, de esta manera la maquinaria cognitiva del estudiante le ayuda a satisfacer la curiosidad de aquello que le llama la atención, por este motivo es

fundamental un currículo que tenga en cuenta esas motivaciones e inquietudes, que lejos de estar pendiente de generalidades y universalidades, se acerque a lo que preocupa al estudiante.

Por otro lado, para Vygotsky, es necesario plantear un currículo que aparte al estudiante de su zona de confort intelectual, debe diseñarse un currículo motivador con ciertos grados de dificultad que ponga al estudiante ante nuevos retos y desafíos, de igual forma plantea que no es solamente el docente la única fuente de aprendizaje del estudiante, sino que a través de la interacción y retroalimentación que recibe de sus iguales es que éste avanza en la comprensión y en el aprendizaje.

Para Dewey por su parte, se debe partir desde los conocimientos y motivaciones del estudiante, este debe ser el centro de aprendizaje y no solamente ser visto como receptor de contenidos, de igual forma afirma que el papel del docente debe ir más allá de ser un mero transmisor de conocimiento pues para el autor el aprendizaje se da a medida que el estudiante es capaz de solucionar un problema o desempeñar un trabajo determinado ya que el aprendizaje se da en un plano físico y cognitivo.

Es evidente la influencia del constructivismo en este marco para enseñanza, además de la influencia de muchos otros autores con los cuales esta metodología ha tomado fuerza en los últimos años, pero para entender un poco más de su desarrollo, es importante precisar que se entiende por comprensión, teniendo en cuenta que este concepto es la base principal en la que se fundamenta esta teoría, en este sentido, la comprensión hace alusión a la utilización de conocimientos previos que se tienen para resolver futuras situaciones, para autores como Perkins:

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para

la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que $F = MA$. (Perkins, 1999, p.4)

El desarrollo de la comprensión ha sido uno de los elementos a los que ha apuntado la educación, pero también ha sido uno de los más difíciles de alcanzar, por ello la enseñanza para la comprensión busca que los contenidos propuestos por el sistema educativo sean comprendidos al máximo, a través de una estructura integradora que permita dar a los estudiantes herramientas para desempeñarse en su realidad de manera eficaz y eficiente.

La enseñanza para la comprensión se aleja de aquellos métodos de memorización y transferencia de información a los estudiantes para enfocarse en fortalecer el pensamiento del ser humano, enseñando conceptos, ideas y capacidades que puedan implementar para el resto de su vida, en este sentido, surgen cuatro preguntas dentro de un marco conceptual: (Stone M)

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

De esta manera la enseñanza para la comprensión desarrolló una respuesta a cada una de estas preguntas caracterizándolas en cuatro categorías: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Cada una de estas partes responde de manera clara qué vale la pena enseñar a los estudiantes, organiza propuestas curriculares, clarifica qué debe comprender el alumnado y promueve el aprendizaje por medio de evaluaciones diagnósticas, Martha Stone menciona que:

“Cada elemento del marco conceptual, con sus criterios asociados, centra la atención en aspectos particulares de la práctica. Colectivamente crean una estructura de pensamiento acerca de cómo alinear de manera más completa la práctica de la enseñanza alrededor de nuestros propósitos educativos más importantes.” (Stone, 1999, p.5)

El primer elemento que hace parte de la EpC son los tópicos generativos, estos son los temas, ideas, hechos o conceptos fundamentales o centrales dentro de cada disciplina, existen algunos rasgos dentro del currículo que favorecen la comprensión, uno de ellos se relaciona con el currículo y como se vincula con las experiencias y preocupaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, en este sentido, Perrone menciona que el docente debe ser el principal encargado de adecuar el currículo y tomar decisiones sobre él, otro de los rasgos fundamentales está relacionado con el diseño del currículo, pues este no solo debe ofrecer información, sino debe llevar a los estudiantes a plantearse preguntas más profundas que puedan interactuar con otros tópicos, Stone. M menciona que:

El currículo debe involucrar a los alumnos en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tópico que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales (Stone, 1999, p.5)

El segundo elemento de la EpC son las metas de comprensión, estas se relacionan con lo que se desea que el estudiante llegue a comprender y se definen de manera específica: qué preguntas, procesos o ideas se quiere que comprenda el alumno. La importancia de las metas de comprensión radica en primer lugar en el diseño de materiales y actividades a la hora de enseñar los tópicos generativos y en segundo lugar, facilita los criterios con los que serán evaluados los desempeños, para esto es importante que el docente aprenda a distinguir entre

metas finales particulares y metas intermedias, ya que estas últimas son importantes, pero no responden al objetivo principal que es la comprensión.

El tercer aspecto dentro de los EpC son los desempeños de comprensión, este es tal vez el elemento más importante dentro del marco conceptual, pues más que estar relacionado con un estado mental, el desempeño se relaciona con la capacidad de utilizar todo lo que ya se sabe para actuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana, por ello el aprendizaje se da a medida que el estudiante logra avanzar en desempeños cada vez más complejos. Dicho proceso escalonado se da a partir de:

Etapas de exploración: En este primer paso, se trata de involucrar al estudiante de manera auténtica con los tópicos generativos, de esta manera el estudiante relaciona sus experiencias e ideas y formula preguntas significativas “mediante estos desempeños divertidos tienen la oportunidad de entrar al “espacio del problema”, explorando personalmente las ideas, objetos por tópicos que revelan los problemas y preguntas que una disciplina ha examinado con profundidad a través del tiempo” (MIN EDUCACIÓN , 1997, p 73)

La investigación guiada: Aquí los docentes incentivan al estudiante a realizar una investigación fundamentada y de manera más formal, esto puede ayudar a los alumnos a lograr metas de comprensión relacionadas con analizar datos, comprender teorías, ampliar su vocabulario

“la etapa de investigación dirigida y es la fase en la cual las habilidades y los conceptos de la disciplina entran como recurso para solucionar los dilemas que los estudiantes se encuentran al trabajar con los materiales y conceptos de la disciplina”
(MIN EDUCACIÓN, 1997, p 75)

Proyecto final de síntesis: El último paso de esta fase hace referencia a el nivel de comprensión que alcanzo el estudiante en relación con la meta propuesta, se pone en evidencia su nivel de síntesis, la claridad y el dominio sobre las metas de desempeños.

Finalmente, el último elemento dentro de los EpC, la evaluación diagnóstica, es un proceso continuo que permite evidenciar qué alcances tuvo el estudiante con relación a los tópicos de comprensión y las metas de comprensión, la evaluación diagnóstica refuerza al mismo tiempo que hace una evaluación exhaustiva de la comprensión.

El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión es una estructura que permite organizar la forma en la que se realiza la indagación, permitiendo a los docentes seguir aprendiendo sobre su materia, los ayuda a mejorar la forma de aprendizaje de los alumnos, respondiendo a sus intereses y a la cotidianidad, además que permite al docente relacionarse a analizar la forma en la que esta propuesto el currículo.

PROPUESTA PEDAGÓGICA: UNIDAD DIDÁCTICA.

Presentación de la propuesta pedagógica

A partir de ejercicios de observación se diagnosticó la dificultad que tiene el alumnado para reconocer los puntos cardinales en diferentes contextos y escalas espaciales, es por esto que los docentes proponen una estrategia pedagógica de manera escalonada, es decir, tanto las escalas espaciales como la orientación geográfica se piensan y trabajan desde sus cimientos más básicos e inmediatos a los estudiantes, solo de esta manera sería posible una comprensión y aplicabilidad más eficiente de los contenidos expuestos; debido a esto las siguientes actividades se centraron en un espacio en específico (habitación, casa, colegio, barrio, localidad y ciudad) siguiendo

nociones básicas hasta llegar a la orientación geográfica: sentidos de lateralidad, puntos de referencia, movimientos de la tierra – haciendo énfasis en la rotación – formas de orientación geográfica (brújula, sol, sombra, vegetación, etc.) y calles - carreras.

La propuesta pedagógica busca brindar al estudiante diversos métodos de orientación geográfica partiendo desde el fortalecimiento de preconceptos y nociones básicas que tratados desde unas herramientas interdisciplinarias – relatos de vida y artes visuales - promuevan un aprendizaje completo e interrelacionar que sirva para las situaciones de la vida diaria y no se quede en el aula como suele ocurrir con los contenidos geográficos curriculares.

Objetivos de la práctica pedagógica

Los autores de la presente investigación en la práctica pedagógica se proponen que los estudiantes de 9o grado de educación básica logren:

Objetivo General

- Valorar la importancia de los conocimientos y habilidades espaciales para orientarse geográficamente en cualquier lugar del planeta Tierra, determinando correctamente las consecuencias en las actividades cotidianas del mismo.

Objetivos específicos

- Aplicar los conceptos de orientación en la práctica para localizar, ubicar, orientar y situar un lugar en el espacio geográfico.
- Identificar la relación que tienen los movimientos del sol y de la tierra con la orientación geográfica.

- Desarrollar la curiosidad por medio de la observación.
- Reconocer que no sabe orientarse geográficamente en el espacio a partir de la información y datos que ha recibido de los textos o de los profesores a lo largo de su experiencia educativa.

Sistematización de experiencias
 SESIÓN DIAGNÓSTICO 12 DE MAYO DEL 2022.

Objetivos.	Contenidos.	Actividad introductoria.	Actividad de exploración.	Actividad de cierre.	Evaluación – Resultados.
<p>Indagar las nociones, percepciones y saberes previos que tienen los estudiantes sobre Relatos de vida, artes visuales y orientación geográfica.</p>	<p>Relato de vida.</p>	<p>Presencia del proyecto: Tema central de la investigación, objetivos del proyecto de grado, expectativas de la práctica pedagógica.</p>	<p>Indagación y explicación del concepto. Ejemplos de relato de vida. Relatos familiares de los estudiantes sobre migración y asentamientos en Bogotá.</p>	<p>Opiniones y percepciones frente a la sesión, establecimiento de tareas para el siguiente encuentro. Cierre.</p>	<p>Los estudiantes presentan unas ideas superficiales sobre la definición de relato de vida, la mayoría lo reconoce como “una experiencia o algún suceso que pasó”. Algunos estudiantes confundían el relato de vida con el cuento, definiendo al relato desde los momentos básicos de esta narrativa: Inicio, nudo y desenlace. Durante la sesión se desarrolló un espacio de socialización donde algunos estudiantes relataban sus experiencias de migración, esto promovió un ambiente de silencio y atención pues si bien todos convivían en el aula la mayor parte del tiempo, no conocían ciertos aspectos de la vida de sus</p>

					compañeros, esto da cuenta de cierta indiferencia y apatía entre ellos pues los estudiantes mostraban interés y respeto por sus amigos más no por todos sus compañeros, por lo que desde un inicio fue importante colocar algunas reglas de convivencia.
	Artes visuales.		Indagación y explicación del concepto. Ejemplos de artes visuales. Identificar que artes visuales gustan a los estudiantes. Dibujar o representar aquello que produzca tranquilidad o felicidad.		Los estudiantes identifican distintos tipos de arte resaltando la música, la danza, la pintura, el cine y el teatro, sin embargo, no tienen claridad en cuáles son o no visuales. En esta sesión inicial algunos no mostraron interés en dibujar o representar gráficamente sus emociones por lo que se les dio la opción de escribir el nombre y/o frase de una canción que les gustara, haciendo énfasis que estas también pueden relatar emociones al igual que las representaciones gráficas. La sesión se vio marcada por la amplia

					disposición y participación de los estudiantes, mostrando interés en las futuras sesiones donde el grabado, el modelado y la pintura se harían presentes, esto da cuenta de que herramientas artísticas basadas en las manualidades no están presentes en su cotidianidad educativa.
	Orientación geográfica.		<p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué es orientación geográfica?</p> <p>¿Cuál es su norte, sur, oriente u occidente desde el salón?</p> <p>¿Desde este punto del salón hacía que punto cardinal queda su casa?</p> <p>¿Qué estrategias y mecanismos de orientación conocen?</p> <p>Diríjase hacia el punto cardinal indicado por los practicantes.</p>		Se evidencia un vacío conceptual en lo referente a orientación geográfica, si bien los estudiantes han escuchado sobre los puntos cardinales no tienen conocimiento frente a los procesos que intervienen en su identificación: los movimientos de la tierra, direcciones como calles y carreras, mecanismos de orientación geográfica – solo reconocen la brújula, pero no tienen claro aspectos básicos como si la aguja apunta hacia el norte o hacia el sur – se presentan como algo impreciso y desconocido para ellos.

					<p>Los estudiantes posicionados desde el aula o desde el patio de la institución no son capaces de señalar los puntos cardinales, si bien identifican hacia qué lado queda su casa no saben reconocer si esta se encuentra hacia el norte, sur, oriente u occidente respecto al colegio.</p> <p>Cuando se les pedía indicar con una mano su norte señalaban hacia adelante, su sur hacia atrás, el oriente hacia la derecha y el occidente hacia la izquierda sin tomar en cuenta que la posición del cuerpo configura todo este esquema cognitivo.</p>
--	--	--	--	--	---

CATEGORÍA RELATO DE VIDA.

Objetivo de la sesión.	Contenidos.	Actividad introductoria.	Actividad central.	Recursos.	Evaluación – Resultados.
------------------------	-------------	--------------------------	--------------------	-----------	--------------------------

<p>Presentar las definiciones, características y usos que ha tenido el relato de vida en distintas disciplinas con el propósito de brindar al estudiante unas bases conceptuales que le permitan crear y reconocer las particularidades de un relato de vida.</p>	<p>Exposición de la categoría desde los planteamientos de Jerome Bruner, Adolfo León Atehortúa y Cornejo, Mendoza, Rojas.</p>	<p>Lectura de algunos relatos de “Bogotá en 100 palabras” ¿Qué historia está narrando el relato? ¿El relato está hablando de algún sujeto? ¿Cuál o cuáles son? ¿En qué espacio se desarrolla el relato? ¿Te ha pasado alguna experiencia parecida a la que se está narrando? ¿Cuál?</p>	<p>Cartografía social. Los estudiantes deberán dibujar el mapa del colegio, plasmar en él cada uno de sus lugares y señalar los puntos cardinales. Cada integrante indicará con una nota adhesiva Post-it aquellos lugares que más le agradan o desagradan relatando a sus compañeros el porqué. Dicho ejercicio permitirá que el estudiante sea capaz de: Crear un relato de vida a partir de sus experiencias y vivencias; reconocerse e identificarse en el relato de su compañero; y promover un sentido de reconocimiento y orientación de su espacio más inmediato: el colegio.</p>	<p>Papeles Kraft. Marcadores. Notas PostIt. Cinta.</p>	<p>Los estudiantes se muestran interesados en la actividad “Bogotá en 100 relatos” muchos afirman no conocer varios de los lugares que se relatan (La Candelaria, Biblioteca Luis Ángel Arango o el Portal del Suba), sin embargo, presentan familiaridad con lugares como el Cerro de Monserrate, el Chorro de Quevedo o el Portal de las Américas. Con esta actividad se empieza a evidenciar que los estudiantes van clarificando ideas sobre el relato, son capaces de reconocer sus características y de formular narraciones a partir de sus experiencias. Con respecto a la cartografía social, los estudiantes presentan gran dificultad para representar gráficamente aquellos esquemas espaciales mentales que tienen de sus espacios más cercanos y cotidianos, sumado a esto no reconocen – por lo menos no desde una</p>
---	---	---	--	--	--

					<p>impresión inicial- qué es una rosa de los vientos, sus componentes ni como orientar todo su esquema a partir de esta. Si bien el estudiante es capaz de crear un relato, cartografiar su espacio se presenta como una actividad con alto grado de dificultad, esto se debe a que en sus experiencias educativas el uso de esquemas gráficos ha sido deficiente por lo que el estudiante no cuenta con las herramientas básicas para elaborarlos y comprenderlos.</p>
<p>Reconocer la diferencia entre un relato de vida de corte investigativo y un relato de vida de corte narrativo.</p>	<p>Relato de vida desde una perspectiva investigativa y narrativa.</p> <p>Metodología cualitativa, metodología cuantitativa.</p>	<p>Definición de relato de vida, explicación de las características de un relato utilizado como técnica investigativa y de un relato de corte narrativo.</p> <p>Presentación de los componentes de</p>	<p>Lectura de los poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<i>A un olmo seco</i>” de Antonio Machado. - “<i>Ajedrez</i>” de Jorge Luis Borges. <p>Reproducción de las canciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<i>Amor y control</i>” de Rubén Blades. - “<i>Pedro Navaja</i>” de Rubén Blades y Willie Colón. <p>Reproducción de los</p>	<p>Parlante.</p> <p>Televisor, reproductor mp4.</p>	<p>Frente a la actividad los estudiantes muestran un amplio interés en escuchar las canciones y ver los videos propuestos, esto da cuenta que las estrategias pedagógicas audiovisuales son innovadoras y bien recibidas por los estudiantes al no ser muy comunes en su cotidianidad educativa. El estudiante identifica las principales características de un relato</p>

		<p>una metodología cualitativa y de una metodología cuantitativa.</p>	<p>vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“La “pesadilla” del Darién contada por los migrantes que lo cruzaron”</i> Por Agencia EFE. - <i>“Bogotano que salió de Colombia en busca de oportunidades fue hallado muerto en Estados Unidos”</i> Por Noticias Caracol. - <i>“Volvieron los ‘pinchallantas’ a Bogotá”</i> Por City Tv. <p>Dicho ejercicio tiene como propósito que los estudiantes sean capaz de identificar un relato investigativo o narrativo.</p>	<p>de corte narrativo, destacando elementos como <i>“la imaginación, su veracidad – puede o no ser real -, el embellecimiento de la vida corriente”</i> entre otros.</p> <p>En lo que respecta a los relatos utilizados como técnica investigativa, si bien reconocen unas características generales como <i>“que son utilizados en medios de información, son varios relatos sobre un mismo acontecimiento, se acompañan de fotografías, documentos o testimonios de personas especializadas en el tema”</i> presentan dificultad para diferenciar el relato de otros métodos investigativos como la historia de vida, la historia oral y la biografía.</p> <p>Sumado a esto, los estudiantes evidencian sorpresa al reconocer en la canción un relato de vida que cuenta unas experiencias y vivencias, pues creían que el relato únicamente era una narración escrita o hablada</p>
--	--	---	---	--

				<p>que existía únicamente en la academia, sin ver que este se encuentra presente en cada aspecto de la vida humana: la necesidad de comunicar, el relato es comunicar, es narrar, es contar. Reconocer la música – un elemento tan presente en la vida cotidiana de cada uno - también como un relato permite situar los contenidos a la realidad del estudiante.</p> <p>Por otro lado, el comparar explícitamente (con ejemplos materiales visuales y sonoros) un relato narrativo y uno investigativo, contribuye a que el estudiante posicione en su realidad aquellos contenidos que muchas veces quedan en el aire al mostrarse como algo lejano meramente teórico y poco tangible en sus escenarios.</p> <p>Como conclusión, el estudiante es capaz de reconocer cuando un relato es utilizado como técnica investigativa y cuando es de corte narrativo.</p>
--	--	--	--	---

<p>Identificar las diferentes características, usos y componentes de las herramientas que conforman el método biográfico pertenecientes a la metodología cualitativa.</p>	<p>Herramientas del método biográfico.</p>	<p>Presentación de las herramientas que componen el enfoque biográfico: Relato de vida, biografía, historia de vida, historia oral. Explicación de sus características, diferencias y usos.</p>	<p>Reproducción de los vídeos:</p> <p><i>“Biografía Bill Gates Documental”</i>. Recuperado de: Biografía Bill Gates Documental - YouTube</p> <p><i>“El desastre nuclear de Chernobyl (1986) Documental completo”</i> Recuperado de: El desastre nuclear de Chernobyl (1986) Documental completo - YouTube</p> <p><i>“Documental sobre la toma del Palacio de Justicia”</i> Recuperado de: Documental sobre la toma del Palacio de Justicia - YouTube</p>	<p>Parlante ante. Televisor, reproductor mp4.</p>	<p>Después de explicadas las diferencias entre relato de vida, historia de vida e historia oral por parte de los profesores, se evidencia poca comprensión del tema y algunos estudiantes se muestran apáticos a un refuerzo verbal por parte del docente, esto podría deberse a dos aspectos: En primer lugar, la información que se le suministra al estudiante es tan amplia que puede llegar a aturdirlo al no darle el espacio ni las herramientas adecuadas para que este lo comprenda y lo asimile, y en segundo lugar, la cátedra, el basar la enseñanza solo en el verbalismo – y al ser esta tan común en toda su cotidianidad educativa - hace que el estudiante pierda interés y desvíe su atención hacia otros asuntos. Frente a esto se hace necesario replantear las estrategias pedagógicas utilizadas por lo que – y en vista de lo eficientes que</p>
---	--	---	--	---	---

					<p>fueron en la sesión anterior ‘relato narrativo e investigativo’ – se recurre nuevamente a ejemplos visuales.</p> <p>El estudiante muestra curiosidad por los documentales, lo percibe como una fuente de conocimiento interesante y alternativa a la típica cátedra escolar, por lo que se logra recuperar nuevamente su atención y ejemplificar lo que en un primer momento no fue una temática expuesta de manera clara y adecuada.</p> <p>Al finalizar la sesión, el estudiante resume el relato de vida como <i>“un suceso en específico, una historia corta sobre algo en especial”</i>, la historia de vida como <i>“la historia de una persona específica cuenta con otros relatos, fotos, testimonios y documentos que complementen la investigación”</i>, la historia oral como <i>“el estudio de un acontecimiento social o</i></p>
--	--	--	--	--	--

					<p><i>histórico</i>” colocando como ejemplos el nazismo o la tragedia de Armero.</p> <p>El estudiante identifica las diferencias entre las principales técnicas del método biográfico (relato de vida, historia de vida, historial oral y biografía) reconociendo sus características, usos y cualidades.</p>
--	--	--	--	--	---

CATEGORÍA DE ARTES VISUALES.

s.	Objetivo	Conte nidos.	Activid ad introdutoria.	Actividad central.	Rec ursos.	Evaluación – Resultados.
	Identificar en la vida cotidiana la definición de punto de referencia y lateralidad mediante el uso de las artes visuales.	Arte. Historia del arte. Artes visuales. Corrientes artísticas dentro de la pintura (Hiperrealismo, Fovismo,	Preguntas orientadoras. Presentación de contenidos. Proyección de imágenes. El estudiante tratará de identificar si se	Pintura de la habitación trabajando sentidos de lateralidad y puntos de referencia. Dividir cada octavo de cartulina en la mitad, en un lado el estudiante deberá pintar un lugar que les indique que están cerca a llegar a su hogar utilizando una de las 5 corrientes artísticas de la pintura tratadas en clase (Fovismo, Cubismo, Hiperrealismo, Surrealismo y	Pinturas. Pinceles. Cartulinas. Aguas. Televisor. Impresiones.	Las actividades propuestas sumergen al estudiante en las diferentes corrientes artísticas que existen dentro de la pintura, le ofrece un abanico de diversas ‘ofertas de mundo’ de las cuales el estudiante podrá acoger o rechazar las que desee, esto permitirá tanto al investigador identificar los gustos y tendencias del alumnado para la

	Cubismo, Surrealismo y Abstraccionismo)	trata de una fotografía o una pintura hiperrealista. Esta actividad tiene como propósito incentivar la observación y la curiosidad en el estudiante.	Abstraccionismo) En la otra mitad de la cartulina el estudiante deberá representar su habitación siguiendo una particularidad: El cabezal de su cama indicará el norte, por consecuencia deberá pintar e indicar que objetos están a su derecha (oriente), a su izquierda (occidente) y al frente (sur). Los propósitos de esta actividad son que el estudiante sea capaz de: Reconocer y representar mediante la pintura un punto de referencia (en este caso uno que le indique su proximidad a su casa) y sus sentidos de lateralidad (Derecha, izquierda, al frente, atrás)	planeación de futuras sesiones, como al estudiante expresarse en los medios con los que sienta más afinidad y comodidad, evitando limitar el aprendizaje al usar una sola herramienta. Por otro lado, en lo referente a la actividad central los estudiantes comprenden y aplican con facilidad la noción de puntos de referencia enunciándolo como un <i>“lugar familiar o conocido que sirve para reconocer un espacio y así poder ubicarse y orientarse en él”</i> esto permite que el estudiante identifique con facilidad aquellos espacios más recorridos que le sirven de señalización para reconocerse y ubicarse en él. En lo que respecta a los sentidos de lateralidad, algunos estudiantes muestran dificultad para diferenciar las nociones básicas ‘derecha – izquierda’ por lo que actividades motoras y/o
--	---	--	--	---

				<p>cognitivas se les dificultan un poco más que al resto de sus compañeros; al pedirle al estudiante que represente y relacione su espacio más inmediato con la lateralidad pone en funcionamiento no solo su capacidad creativa sino aún más importante le obliga a realizar asociaciones cognitivas asertivas que le permitan representar mediante el arte un esquema mental gráfico: su habitación.</p> <p>La sesión permite brindar al estudiante la base inicial para el reconocimiento de los puntos cardinales: lateralidad; el asociar nociones básicas – derecha, izquierda, al frente, atrás - con una temática más compleja –orientación geográfica – le permite situar aquellos contenidos y darles real utilización en la vida cotidiana. El relacionar el oriente con la mano derecha, el occidente con la mano izquierda, el norte hacia enfrente y el sur</p>
--	--	--	--	---

					<p>hacia atrás sienta las bases para un correcto proceso de orientación.</p> <p>Se evidencia que el estudiante comienza a asociar sus sentidos de lateralidad con los puntos cardinales.</p>
<p>Presentar las principales características, obras y diferencias que han tenido las representaciones artísticas a lo largo de las edades históricas.</p>	<p>Historia del arte.</p>	<p>Galería de arte.</p> <p>Exposición de obras artísticas posicionadas por edad histórica. (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad contemporánea).</p> <p>El docente presentará las características que tuvo el arte durante cada edad histórica, junto a sus diferencias, particularidades y aportes.</p> <p>Rotar</p>	<p>División del tablero en dos partes: Artes / Artes visuales.</p> <p>Preguntar a los estudiantes que tipo de artes consideran visuales y cuales no, anotándolas en el tablero en el lugar que corresponda. El docente pegará en el tablero algunas fotografías que ejemplifiquen cada tipo de arte visual.</p> <p>Observación de una fotografía. Para esta actividad es necesario que el docente lleve una fotografía que no sea explícitamente obvia, sino que por el contrario se preste para diferentes interpretaciones, el ejercicio consistirá en que algunos estudiantes pasen al frente y compartan con sus compañeros lo que ven en la imagen, tratando de intuir con</p>	<p>Impresiones</p> <p>Cinta</p> <p>Marcadores.</p> <p>Televisor.</p>	<p>Al indagar sobre los tipos de artes que conocen los estudiantes y cuales enuncian como ‘visuales’ se evidencia cierta confusión al no reconocer que elementos o características vuelven a un arte un arte visual por lo que el docente hace algunas claridades. A partir de esto, el estudiante vuelve a enunciar los tipos de arte que conoce: Pintura, cine, danza, música, escultura, grafiti, literatura, dibujo, teatro, fotografía, artes plásticas, entre otros categorizando a la pintura, el dibujo, escultura, graffiti y fotografía como artes visuales, mientras que la música, la danza y la literatura pertenecen a otros tipos de arte.</p>

		entre estaciones.	base en la observación la intención que tenía el autor al tomar esta fotografía. Fortalecimiento de la observación.		<p>La actividad '<i>Observación de una fotografía</i>' se presenta para los estudiantes como una actividad sencilla pero entretenida, con esto fue posible tanto conocer nosotros como docentes un poco las subjetividades de los estudiantes como exponer a los mismos la diversidad de interpretaciones que pueden existir sobre un mismo asunto; dicho ejercicio pone en evidencia que no hay necesidad de contar con unos materiales artísticos muy técnicos o rigurosos para lograr una incidencia en el alumnado sino que por el contrario actividades sencillas son suficientes para promover la observación, curiosidad y aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>En lo que respecta a la galería de arte, los estudiantes mostraron un mayor interés en las fotografías expuestas que en la explicación del docente, se puede inferir</p>
--	--	-------------------	---	--	---



					<p>que esto se debe a que son sujetos extremadamente visuales, “latentes”, su comprensión y atención mejoran significativamente cuando se sitúan en algún objeto y/o situación que puedan ver y materializar.</p> <p>Frente a la conceptualización del arte desde sus edades históricas, se evidenció que la información suministrada al estudiantado resultaba abrumadora debido a su extensión y complejidad, por lo que se hizo necesario replantear la cantidad de contenidos propuestos para cada estación en la galería de arte.</p>
<p>Reconocer las características, diferencias y particularidades que ha tenido el arte a lo largo de las edades históricas.</p>	<p>Artes visuales</p> <p>Historia del arte.</p>	<p>Socialización de apreciaciones, dudas y recuento de la clase anterior.</p> <p>La cuerda como expresión. Por grupos se</p>	<p>Relatoría grupal.</p> <p>Cada grupo se ubica en una estación de la galería de arte y mediante la observación responderá las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué percibe de las fotografías? ¿En qué son diferentes? Según la presentación del docente ¿Qué</p>	<p>Fotografías.</p> <p>Imágenes.</p> <p>Hoja.</p> <p>Cuerda.</p>	<p>La actividad de la cuerda se presenta para los estudiantes como una actividad retadora e innovadora donde ponen a prueba su recursividad y capacidad creativa, el alumno comienza a reconocer en sus objetos cotidianos diversas formas de expresión, asignándoles</p>

		<p>proporciona una cuerda, el ejercicio consiste en representar y expresar un sentimiento mediante un elemento no convencional.</p>	<p>características de la explicación encuentra en las fotografías? ¿Cuáles son los rasgos más características del arte en la etapa histórica de la estación en la que se encuentra?</p>	<p>ya no solo la función misma que tiene como objeto sino atribuyéndole nuevos significados y funcionalidades, es decir, en un principio la cuerda se piensa como un elemento para amarrar o hacer nudos pero ahora mediante la actividad también se presenta como un medio de comunicación y expresión; como lo menciona Hannoun (1980), el sujeto – así como el niño infante - es capaz de atribuirle diferentes significados y funcionalidades a los objetos y espacios a partir de sus afectos y experiencias.</p> <p>En lo que respecta a las dinámicas propuestas para la galería de arte, los estudiantes se muestran más receptivos y participativos que en la clase anterior – esto puede deberse a que no se inició con una clase catedrática y extensa (indisponiendo al estudiante desde un primer momento), sino con una actividad recreativa donde</p>
--	--	---	---	--


					<p>primaba la socialización y creatividad.</p> <p>Por otro lado, la actividad promovió la habilidad de la observación con el propósito de que los estudiantes fueran capaces de reconocer elementos que el docente presentó en la teoría por lo que se sigue fortaleciendo el posicionamiento de las temáticas y contenidos curriculares a contextos u objetos conocidos y vividos por el estudiante buscando alcanzar un aprendizaje real y eficiente.</p> <p>El estudiante enuncia las principales características y diferencias que han tenido las representaciones artísticas a lo largo de las edades históricas.</p>
--	--	--	--	--	--



MOVIMIENTOS DE LA TIERRA.

Objetivos.	Contenidos.	Actividad introductoria.	Actividad central.	Recursos.	Evaluación – Resultados.
Conocer los principales	Movimientos de la tierra	Reproducción de vídeos acompañados de la intervención del	Creación de brújula casera. La actividad	Platos plásticos.	En esta actividad los estudiantes se presentan muy confundidos, algunos

<p>movimientos de la tierra y las distintas formas de orientación geográfica.</p>	<p>(Rotación, traslación, nutación, precesión y bamboleo de Chandler). Introducción a las formas de orientación geográfica.</p>	<p>docente. "Los 5 movimientos principales de la tierra" recuperado de: (8) Los ¡5!  MOVIMIENTOS principales de la TIERRA. En español. - YouTube. "5 formas de orientarte. ¡Esto puede salvarte la vida!" recuperado de: (8)  5 FORMAS DE ORIENTARTE [esto puede SALVARTE la VIDA] - YouTube.</p>	<p>consistirá en imantar un lado de la aguja, colocarla sobre el corcho sin que toque el agua, esperando algunos segundos a que esta se mueva sola indicando el norte magnético. (Ejercicio por parejas). El propósito de esta actividad es que el estudiante sea capaz de apreciar la brújula como un medio de orientación útil, accesible y fácil el cual le será de gran ayuda en diferentes situaciones.</p>	<p>Agujas. Láminas de corcho. Aguja. Televisor, reproductor mp4.</p>	<p>mencionan haber trabajado esos temas, pero no recuerdan cada movimiento, se les dificulta pensar en cómo funcionan estos movimientos empleando su imaginación, con el video propuesto por los docentes se demuestra que no solo los planetas se mueven tras el sol, sino que a su vez el sol también gira en una órbita. Continuando con la actividad los estudiantes no entienden por qué la punta de la aguja señala hacia el norte o el sur, por lo que se explica la relación entre la aguja imantada con los polos magnéticos de la tierra por ser achatada en sus polos, lo que genera un magnetismo natural, en general los estudiantes respondieron bien a la actividad, pues en su mayoría participaron e hicieron preguntas sobre los movimientos y el por qué no los sentimos.</p>
---	---	---	--	--	--

<p>Establecer una relación directa entre el movimiento de rotación y la identificación de los puntos cardinales</p>	<p>Movimiento de rotación.</p> <p>Orientación geográfica.</p> <p>Puntos cardinales.</p>	<p>Reproducción del vídeo: “<i>Rotación y Traslación de la Tierra - Los movimientos del planeta Tierra</i>” Por Smile and Learn, recuperado de: Rotación y Traslación de la Tierra - Los movimientos del planeta Tierra - YouTube</p> <p>“<i>Movimiento aparente del sol</i>”. Para su explicación se reproduce el siguiente vídeo: “<i>Movimiento aparente del Sol</i>” por Uruguay Educa recuperado de: Movimiento aparente del Sol - YouTube.</p> <p>“<i>Sombra y movimiento aparente del sol</i>” Recuperado de: Sombra y movimiento aparente del sol - YouTube</p> <p>“<i>¿Cómo se producen las estaciones del año?</i>” Por el Museo Interactivo Mirador,</p>	<p>Simulación del movimiento de rotación y traslación.</p> <p>Para el desarrollo de esta actividad se hace necesario contar con un aula en oscuridad y con los siguientes materiales: Un globo terráqueo (o su simulación), una linterna y una caja con uno de los frentes cortados de tal manera que se pueda ver al interior de la caja desde una perspectiva frontal y con un pequeño orificio hacia uno de sus lados laterales, orificio donde se colocará la linterna con la intención de proyectar su luz hacia el interior de la caja. El ejercicio consiste en ejemplificar el movimiento de rotación explicado tanto por el docente como por los vídeos reproducidos ¿De qué manera? El docente solicita a uno de los estudiantes que sostenga la linterna mientras él va moviendo el globo terráqueo simulando el movimiento de rotación. Los estudiantes pasarán al</p>	<p>Caja de cartón (sin la tapa frontal)</p> <p>Lámpara.</p> <p>Globo terráqueo.</p>	<p>Para los estudiantes fue confuso los términos de rotación y traslación, por lo que fue necesario tomar varios ejemplos durante la clase, entre ellos poner de pie a los estudiantes para que dieran vueltas sobre el lugar en el que estaban parados y que dieran vueltas alrededor de uno de sus compañeros, con esto logramos que se acercaran más a estos conceptos y explicaran qué consecuencias traen para la vida en la tierra (día y noche, las estaciones y el año).</p> <p>Con la actividad los estudiantes pudieron evidenciar el tránsito entre el día y la noche y participaron activamente en la clase mencionando qué hora era en cada país dependiendo de la posición en la que se encontraba el globo terráqueo y la luz de la linterna que hacía referencia al sol.</p>
---	---	---	--	---	--

		<p>recuperado de: ¿Cómo se producen las estaciones del año? - YouTube.</p> <p>Videos acompañados de la intervención y representación gráfica del docente.</p>	<p>frente del salón – o donde se encuentre la caja – por filas (esto facilitará una observación más clara y directa) para observar que lados del globo se alumbran, cuales quedan en completa oscuridad y cómo esta rotación del globo configura el día (luz) y la noche (oscuridad)</p>		
<p>Explicar las estaciones – y por ende el movimiento de traslación - a través del uso de un esquema gráfico.</p>	<p>Movimiento de traslación.</p> <p>Estaciones del año.</p>	<p>Ejemplificación del movimiento por los estudiantes. Cada sujeto representa uno de los elementos que intervienen en el movimiento (Elíptica, sol, tierra)</p> <p>El propósito de esta actividad es que el estudiante sea capaz de identificar los elementos nodales centrales en el movimiento de traslación.</p> <p>Reproducción del vídeo: <i>“Explicar las estaciones del año</i>  CIENCIA PARA NIÑOS Recuperado de:</p>	<p>Recreación del experimento mostrado en el vídeo.</p> <p>El docente explicará en que consiste el movimiento de traslación, como este configura las estaciones, pero hará especial énfasis en la capacidad de observación: Se quitarán los indicativos “<i>Verano, invierno, primavera y otoño</i>” y las fechas (aproximadas) en que ocurre cada una; girará el globo terráqueo posicionándolo en determinado punto con el propósito de que el estudiante a partir de la observación identifique en</p>	<p>Televisor, reproductor mp4.</p>	<p>Los estudiantes pudieron identificar que las suma de varios factores como la inclinación de la tierra, la elíptica, los momentos de afelio y perihelio, son los que van a configurar lo que conocemos como las estaciones del año, al igual fueron capaces de reconocer que por estos factores hay meses en los que el sol sale más temprano y otros más tarde o también que hay días más largos o cortos, con la actividad pudieron indicar desde qué días y meses en específico se dan estos cambios de estaciones, además comprendieron que</p>

		Experimento sencillo para niños: Explicar las estaciones del año  CIENCIA PARA NIÑOS  - YouTube	que estación y fecha se encuentra cada hemisferio.		<p>en la línea del ecuador el sol casi siempre está presente, por lo que países como Colombia no tienen las mismas estaciones que los países que se encuentran sobre los trópicos.</p> <p>Muchos estudiantes se mostraron muy interesados en esta clase, el espacio exterior se les presenta como una experiencia de la cual quisieran aprender más y hablar más es sus clases.</p>
--	--	--	--	--	---

ORIENTACIÓN GEOGRÁFICA.

Objetivos.	Contenidos.	Actividad inicial.	Actividad central.	Recursos	Evaluación – Resultados.
Describir los aspectos más importantes de la orientación geográfica.	<p>Propósitos de la orientación a lo largo del tiempo.</p> <p>Instrumentos de orientación geográfica.</p>	<p>Preguntas orientadoras, identificación de ideas previas.</p> <p>¿Sabe qué es orientación geográfica?</p> <p>¿Por qué cree que es importante orientarse?</p> <p>¿Qué medios de orientación conoce? Si en una situación usted</p>	<p>Desarrollo de la evaluación propuesta</p> <p>Esta tiene como objetivos: Identificar las nociones, ideas y conocimientos que han adquirido los estudiantes a lo largo de todo el proceso pedagógico; y evaluar que tan efectivas han resultado las</p>	Hojas de papel.	Se evidencia que los estudiantes cuentan con escasas y superficiales ideas frente a la noción de orientación geográfica, si bien recuerdan los nombres de los puntos cardinales no reconocen la importancia que tienen estos en su vida cotidiana al argumentar que en una posible

	<p>Importancia de la orientación geográfica en la vida cotidiana.</p> <p>Refuerzo formas de orientación ya trabajadas (sol, sombra, vegetación)</p>	<p>estuviera perdido ¿Cómo haría para orientarse?</p> <p>Presentación de contenidos por parte del docente.</p>	<p>metodologías utilizadas por el docente a lo largo del período</p>	<p>situación problema herramientas digitales como las aplicaciones <i>Google Maps</i>, <i>Google Earth</i> o <i>waze</i> se presentan como las primeras opciones, esto da cuenta de la influencia que ha tenido la tecnología en las recientes generaciones y como esta ha provocado una pérdida secuencial en el desarrollo de habilidades espaciales básicas como la orientación y la ubicación. Frente a los objetos que facilitan la orientación geográfica mencionan únicamente la brújula, desconociendo – e incluso mostrándose sorprendidos – la influencia que tiene el sol en la identificación de los puntos cardinales, pues si bien han escuchado sobre el movimiento de rotación las ideas que tienen frente al mismo – sus consecuencias por ejemplo - son vagas e incompletas; elementos como la sombra, la vegetación, la posición del sol y la hora del día se</p>
--	---	--	--	--

					<p>perciben por los estudiantes como objetos indiferentes desconociendo su papel orientador en el espacio.</p> <p>En lo que respecta a la evaluación realizada, se evidencia que los estudiantes son capaces de definir el relato de vida como <i>“una narración corta que se hace sobre un hecho en específico”</i>, identifican a grandes rasgos la diferencia entre un relato de corte narrativo y uno de corte investigativo presentando dificultad para caracterizar las diferentes técnicas empleadas en el método biográfico; en lo que respecta a la categoría de artes visuales el estudiante presenta dificultad para categorizar las diferentes representaciones artísticas según la edad histórica, sin embargo, es capaz de identificar los elementos que caracterizan a un arte de tipo visual, reconociendo a la vez el arte como un medio de</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>expresión mediante el cual se puede comunicar diversidad de sentimientos, emociones y pensamientos. Frente a la categoría de movimientos de la tierra y orientación geográfica se evidencia que el estudiante reconoce e identifica los principales movimientos de la tierra (rotación y traslación) así como sus consecuencias en la configuración del día – noche y las estaciones, respectivamente, sin embargo, la representación gráfica de estos movimientos se les dificultó bastante e incluso en algunos casos confundían los nombres de los movimientos con las representaciones gráficas que hacían, esto da cuenta del poco uso que se ha hecho del lenguaje visual geográfico como estrategia pedagógica, pues los estudiantes están acostumbrados a recibir clases teóricas y escritas, por lo que la incursión de esquemas gráficos en sus</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>clases geográficas ha representado cierta confusión y choque cognitivo, es por esto que – y basados en los enunciados que hacen Trepal y Comes (1998) – el uso de esquemas gráficos y lenguajes visuales es constante durante toda la práctica pedagógica, pues la mente humana al organizar el conocimiento en croquis y esquemas mentales ve congruente recibir información de la misma manera, esto facilitará su comprensión y futura aplicación. Por último, se hace evidente como gracias al ejercicio constante de la bombilla</p> <p>(se toma un faro de luz del aula simulando que este es el sol y se le da a cada estudiante determinada hora, este deberá ser capaz de reconocer los puntos cardinales teniendo en cuenta la hora suministrada por el docente: Antes del mediodía el sol – o la bombilla en este caso – se</p>
--	--	--	--	--	---

					encuentra señalando el oriente, después del mediodía el sol ya se encuentra en occidente) el estudiante es capaz de mecanizar el reconocimiento de puntos cardinales a partir de la observación del sol, trabajando en la lateralidad y como esta configura todo el esquema corporal y por ende cardinal.
<p>Reconocer y aplicar la definición de punto de referencia y lateralidad a contextos de la vida cotidiana.</p>	<p>Puntos de referencia.</p> <p>Sentidos de lateralidad.</p>	<p>Ejercicio de la pelota. Seguimiento de indicaciones para trabajar la lateralidad:</p> <p>Atrapar la pelota con la mano derecha o izquierda.</p> <p>Señale su lado derecho – izquierdo con la mano izquierda – derecha.</p> <p>Señale determinado objeto con derecha – izquierda.</p>	<p>Reproducción de los relatos del profesor Cesar Báez (a medida que se va reproduciendo el vídeo se va pausando para que el docente de las consideraciones pertinentes)</p> <p>El propósito del relato es que el estudiante sea capaz de reconocer en las vivencias del otro nuevos medios y estrategias de orientación buscando que el alumno los apropie y aplique en situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>Modelados.</p> <p>Por grupos los estudiantes deberán</p>	<p>Parlante.</p> <p>Televisor, reproductor mp4.</p> <p>Plastilina de varios colores.</p>	<p>En esta actividad fue de vital importancia el video aportado por el profesor Cesar Báez, pues los estudiantes, no solamente prestaron atención a las indicaciones hechas por el profesor, sino que despertaron su curiosidad y las ganas de conocer diferentes partes del mundo, percibieron que las calles y las carreras no son iguales en todos los países, pues en otros lugares tienen nombres y se numeran de manera diferente y es por eso que la orientación se presenta igual de importante tanto</p>

			<p>representar los siguientes puntos de referencia: ¿Qué lugar le indica que está cerca de llegar a su colegio? ¿Qué lugar le indica que está cerca de llegar al centro comercial Micentro? ¿Qué lugar le indica que está cerca de llegar a la sede A de la institución IED El Porvenir? A partir de estas representaciones señale que se encuentra adelante, atrás, al lado derecho y al lado izquierdo de este lugar.</p>	<p>en la cotidianidad como a escalas más globales.</p> <p>El relato del profesor César Báez, así como los brindados por el profesor Felipe Castellanos y la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno dan cuenta del propósito general que se buscaba alcanzar haciendo uso del relato como herramienta pedagógica: Acoger todos aquellos elementos que enriquecieran el proceso formativo de enseñanza y aprendizaje; todos los sujetos cuentan con esquemas mentales diferentes de acuerdo a sus experiencias e intereses, el brindar un amplio conjunto de herramientas, conocimientos y técnicas le permitirá adoptar y adecuar aquellas que vea como significativas para sus futuros procesos espaciales. En lo que respecta específicamente al contenido brindado por el profesor César – fundamentado en la lateralidad y puntos de</p>
--	--	--	---	--

				<p>referencia – se buscaba ejemplificar a los estudiantes nuevamente la incidencia de la lateralidad en el reconocimiento del esquema cardinal, es por esto que tanto la actividad de la pelota como el de la bombilla (nuevamente) se llevaron a cabo: Los contenidos – la importancia de la lateralidad – no pueden quedar solo en verbalismos, era necesario que el estudiante comprendiera y mecanizara mediante la práctica sus sentidos de lateralidad, pues es a partir de este que lograría desarrollar y perfeccionar la orientación geográfica como habilidad espacial.</p> <p>Por otro lado, la actividad del modelado hizo pensar a los estudiantes qué tanto conocen sus puntos de referencia, ya que tenían que recordar qué elementos se encontraban alrededor de cada uno, y que características tenían, si estaban muy lejos o muy</p>
--	--	--	--	---

					<p>cerca de su casa o colegio.</p> <p>Estas actividades motivan a los estudiantes y fomentan la creatividad, fue una actividad en la que los estudiantes participaron en su totalidad, pues muchos tenían distintas anécdotas de cada punto de referencia y del por qué eran importantes para cada uno. Es así como el modelado se presenta como un arte visual que cuenta con un fuerte potencial pedagógico al mostrarle al estudiante nuevas formas de aprendizaje geográfico, en este caso, los puntos de referencia se tratan no solo desde el verbalismo enunciando su incidencia en la configuración de procesos espaciales como la orientación o la ubicación sino que se trabaja también desde la práctica y la comprensión: El estudiante mientras lo representa manualmente debe indagar, pensar, cuestionar y reflexionar acerca de cómo estos han influenciado en sus</p>
--	--	--	--	--	--

					experiencias espaciales, es decir, el estudiante a medida que va modelando un espacio en plastilina – y en concordancia con las preguntas orientadores del docente – va haciéndose más consciente de su relación con el espacio, como la ha aprendido a vivir, percibir y concebir.
Percibir la apropiación y conocimiento que tienen los estudiantes frente al espacio que habitan diariamente.	Percpción del espacio cotidiano. Espacio latente. Espacio patente.	Reproducción del relato del profesor Felipe Castellanos, acompañados de la intervención y aportes del docente.	Para esta actividad es necesario que el docente previamente prepare varios papeles alternando de 4 a 5 espacios de todos los que se encuentran en el colegio, en este caso: Plaza de banderas, canchas, salones transición, salones primaria, esquina de las escaleras, parque infantil, maloka, salón de tecnología, coordinación, entrada del colegio y patio de primaria. Los estudiantes se organizarán por parejas, uno de ellos llevará los ojos cubiertos y el otro no, cada pareja sacará de una bolsa cuatro – cinco de los papeles que el docente elaboró previamente donde se indican		Durante la clase se reproduce el audio del profesor Felipe Castellanos, el cual es pausado en algunos momentos para explicar a los estudiantes las ideas mencionadas por el docente y aclarar dudas frente a aquellos conceptos desconocidos. La actividad central se fundamenta en la categorización de espacios latentes y espacios patentes mencionados por el profesor durante el audio y propuestos por Yi Fu Tuán, con el propósito de confirmar como los estudiantes de noveno

			<p>los lugares a los que debe llegar, el ejercicio consiste en lo siguiente: El estudiante que lleve los ojos tapados serán quien guie a su pareja para llegar a sus destinos, mientras que el estudiante que tiene la posibilidad de ver cuidará de su compañero y mapeará el recorrido en una hoja. Todas las parejas salen y llegan a un mismo punto (plaza de banderas).</p>	<p>grado son una generación extremadamente visual donde se les complejiza percibir el espacio – a no ser que su proceso de acercamiento con el mismo haya sido bastante constante - sin verlo o palparlo directamente.</p> <p>Se evidencia que los estudiantes son en su mayoría patentes, visuales, pero son latentes en aquellos espacios que reconocen como suyos, esta diferenciación que hace el profesor Felipe entre los niños rurales y urbanos se confirma durante la práctica, pues el estudiante si bien sabe por ejemplo que hay un parque cerca a determinado centro comercial muestra cierta dificultad para reconocer hacia dónde queda precisamente porque no lo ve, es solo capaz de percibir – latente – aquel espacio en el cual ha vivido y se ha desarrollado por un tiempo considerable; es por esto que presenta entonces facilidad para identificar</p>
--	--	--	--	---

					<p>las distintas partes del colegio y aquellos comercios que se encuentran cerca, pues su diario vivir se desarrolla todos los días en este espacio, mientras que con el ejemplo del centro comercial al no visitarlo todos los días sino esporádicamente no ha realizado unos esquemas mentales espaciales muy claros y estables.</p> <p>Se identifica que los estudiantes son extremadamente visuales, y solo se muestran como seres latentes cuando han tenido una amplia y constante experiencia con ese espacio. Por otro lado, esta actividad fue interesante para los estudiantes, pues es a través de la percepción y el conocimiento que tienen del colegio que pudieron completar el recorrido, además un estudiante menciona lo complejo de movilizarse sin ver y lo que puede significar para una persona con problemas de</p>
--	--	--	--	--	--

					visión recorrer el barrio, ya que no cuenta con muchas adecuaciones para personas con discapacidad. El estudiante reconoce la división espacial de la institución sin necesidad de visualizarlo, esto pone sobre la mesa la capacidad innata de orientación con la que cuenta cada uno, y le hace ser más consciente precisamente de su bagaje espacial, el cual muchas veces se pasa por alto o se ignora.
Utilizar el grabado como un arte que permite la orientación geográfica.	Grabado. Rosa de los vientos. Sentidos de lateralidad. Puntos de referencia.	Reproducción de los vídeos: “GRABADO en LINÓLEO - gubias para linóleo- taller de arte” Recuperado de: GRABADO en LINÓLEO - gubias para linóleo- taller de arte - YouTube . Vídeo “Introducción a la historia del grabado” Recuperado de: Introducción a la historia del grabado - YouTube	Teniendo la hoja con la rosa de los vientos, los estudiantes deben colocar los puntos cardinales y los puntos intermedios. Cada grupo tiene asignado un espacio del colegio (sea la maloka, las canchas, la plaza de banderas, el parque infantil, patio de primaria y la esquina de las escaleras), la indicación consiste en que cada uno de los grupos se ubique frente a su espacio situando la rosa de los vientos de acuerdo con los	Teléfono reproductor mp4. Gubias. Moldes en linóleo. Tinta para xilografía. Rodillo de goma. Ho	Para iniciar se muestra a los estudiantes qué es el grabado y la importancia que ha tenido a través del tiempo, se llevan los materiales para ejemplificarlo y posteriormente se realiza una rosa de los vientos que ya no solo cuenta con los cuatro puntos cardinales sino también con los puntos intermedios (noroccidente, suroccidente, suroriente, nororiente) con ellos los

		<p>Por grupos los estudiantes pasarán al escritorio del docente para observar cómo es el proceso de creación de un grabado. Este vídeo tomado en la clase ejemplifica el proceso: https://youtu.be/p4isdPPI03E</p> <p>El docente llevará tres o cuatro moldes diferentes al de la rosa de los vientos para fomentar la curiosidad y participación de los estudiantes.</p>	<p>puntos cardinales e identifique que lugares se encuentran al norte, sur, oriente y occidente con respecto a ese punto.</p> <p>El propósito de esta actividad es que el estudiante sea capaz de identificar los puntos cardinales y relacionarlos con el espacio que habita diariamente.</p>	<p>jas blancas Superficie plana de vidrio.</p>	<p>estudiantes reconocen que hay más puntos cardinales y que estos les permiten mejorar la exactitud al dar o recibir indicaciones.</p> <p>Con la actividad, el estudiante es capaz de encontrar un primer punto cardinal (oriente - occidente) gracias a la puesta del sol la cual identifican mediante la observación, la mayoría tomó en cuenta la hora en que la actividad se estaba realizando (5 pm) para identificar que el sol a esa hora se encontraba en occidente, reconocido este punto cardinal encontraron los faltantes mediante la lateralización enseñada en clase durante el ejercicio constante de la bombilla, en un segundo momento, ya teniendo claridad frente al esquema cardinal el reconocimiento de los puntos de referencia ubicados al Norte, Sur, Oriente u Occidente se presentó como una actividad mucho más sencilla. Es así que se hace</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>evidente como la práctica constante de la lateralidad en relación con la posición del sol contribuye a crear y fomentar estrategias básicas y sencillas de orientación geográfica.</p> <p>Los estudiantes manifiestan el gusto por las actividades que les permiten tener una experiencia cercana con lo que están aprendiendo mediante herramientas innovadoras y poco convencionales como lo es el grabado, pues en su mayoría no conocían de que trataba este arte ni el proceso de realizarlo, por lo que verlo en vivo y poder ser partícipes de este representó una experiencia que marcó su aprendizaje al relacionar algo que les gustaba con una temática curricular.</p> <p>El estudiante identifica los puntos cardinales haciendo uso de la lateralización aplicando a la vez la definición de puntos de referencia a aquellos espacios que le</p>
--	--	--	--	--	---

					resultan impactantes o interesantes en su proceso espacial. Es capaz de identificar en su cotidianidad la noción de punto de referencia y el esquema cardinal.
Proporcionar una nueva forma de orientación geográfica a partir del uso de la nomenclatura de calles y carreras.	Calles y carreras. Sentidos de lateralidad. Puntos de referencia,	Reproducción del relato de la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno. Esquema gráfico. El docente hace un esquema gráfico en el tablero que explique y represente el sentido de las calles y las carreras, escribe las siguientes indicaciones: Calles = Sentido norte – sur, Par: Acera norte, Impar: Acera sur; Carreras = Sentido oriente – occidente, Par: Acera oriente, Impar: Acera occidente. Esto servirá para explicar como el número final de una dirección indicará si esa casa, edificio o lugar	Maqueta. Para ejemplificar la estrategia de identificar un punto cardinal a partir de una dirección, el docente realiza una maqueta que contenga calles, carreras y casas con el propósito de que el estudiante identifique si esa casa se encuentra en la acera norte, sur, oriente y occidente a partir de la explicación dada por el docente anteriormente. El propósito es que el estudiante sea capaz de comprender y apropiarse esta forma de orientación geográfica en sus contextos inmediatos. Juego de calles y carreras. Basado en el vídeo “Calles y carreras” Recuperado de:	Maqueta.	La maqueta según Trepát y Comes, se presenta como un ejercicio reconstructivo del espacio, ayuda a simplificarlo en dimensiones menos complejas y más comprensibles mediante la representación gráfica. La maqueta reduce un espacio que se pensaba como complejo, abstracto, inteligible y lo sitúa en una realidad cercana al estudiante, lo materializa y lo expone en una representación visual para una generación visual por lo que la enseñanza – aprendizaje se ve como una gran posibilidad. Es así, como los estudiantes de noveno grado no solo reconocen la explicación del docente en un esquema material, sino que mediante

		<p>que sea, se encuentra ubicada en la acera norte, sur, oriente y occidente. (Aplica únicamente para Bogotá)</p>	<p>Calles y Carreras - YouTube. Los estudiantes se organizan en 4 filas cada una con 8 estudiantes, mientras que 2 deben quedar por fuera de estas hileras (uno será ratón y el otro gato, uno debe ser alcanzado por el otro para que se dé por finalizado el juego). La actividad consiste en que el docente dará la indicación de simular calles o carreras, lo que significa que cambiarán de sentido y tanto el gato como el ratón deben adecuar sus movimientos a esos cambios pues no podrán pasar por debajo de sus compañeros.</p> <p>El propósito de esta actividad es que el estudiante sea capaz de reconocer en qué sentido se encuentran las calles y carreras en Bogotá.</p>	<p>preguntas problematizadoras (¿Esta casa se encuentra en la acera norte o sur? ¿Este parque se encuentra en la zona oriente u occidente de determinada casa? ¿Qué terminación debería tener esta casa para posicionarse en la acera sur?) van fortaleciendo y mecanizando esta forma de orientación geográfica. La maqueta permite brindar información al estudiante mediante croquis y esquemas gráficos, mismo sistema de organización del que se vale la mente humana para organizar el conocimiento, es decir, el uso de esquemas es congruente con la dimensión cognitiva del ser humano. Con la maqueta, se evidencio que los estudiantes identifican las nociones básicas de orientación geográfica mediante el uso de la nomenclatura de direcciones, si bien al inicio presentan cierta dificultad para memorizar</p>
--	--	---	---	--

					<p>la práctica muestran una mejor adaptación y desarrollo de esta técnica de orientación.</p> <p>En la siguiente actividad, los estudiantes se organizaron en filas estirando sus brazos señalaban las calles y carreras, aquí se pudo evidenciar que las actividades propuestas fueron acertadas, ya que al mencionar calles o carreras los estudiantes giraban dependiendo las indicaciones de los docentes, este tipo de actividades hacen que los estudiantes se interesen por aprender, pues se sale del aula de clases para situarlos en un espacio amplio y relacionar estas actividades con su cotidianidad.</p>
--	--	--	--	--	--

CONCLUSIONES.

Los seres humanos por naturaleza, y desde la época del nomadismo, han mostrado la necesidad de desarrollar ciertas habilidades espaciales que le permitan desenvolverse y adaptarse en un espacio inicialmente desconocido, la orientación geográfica por su parte, ha influido en la configuración de creencias, culturas, asentamientos, rituales y demás fenómenos físicos y sociales, y si bien, aún hoy en la actualidad se hace necesaria para llevar a cabo procesos de ubicación y desplazamiento, su comprensión y aplicación se ha visto notablemente disminuida no solo por la llegada de las aplicaciones digitales como *Google Maps* o *waze*, sino que aún más preocupante su decadencia radica en los escenarios educativos: Se ha olvidado su carácter procedimental sobresaliendo su abordaje desde la conceptualización y teorización, es por esto que el estudiante de noveno grado cuenta con nociones vagas y confusas sobre el esquema cardinal: Recuerda el nombre de los puntos cardinales, pero desconoce cómo identificarlos, los elementos que lo configuran y su incidencia en el desarrollo de la vida cotidiana.

Muchos pueden ser los causantes de dicha problemática educativa, sin embargo, se identifica a partir de la ejecución de la propuesta pedagógica las siguientes situaciones:

En un primer momento, el uso de esquemas gráficos como herramienta pedagógica se presentan para el estudiante como una estrategia innovadora y a la vez retadora, es decir, si bien actividades como el vídeo, la maqueta, el modelado, la pintura, o el grabado se enuncian como actividades que rompen con aquella cotidianidad educativa donde la lectura, la escritura de ensayos o las exposiciones son didácticas constantes, actividades como la cartografía de la institución a partir de experiencias o el mapeo de los espacios latentes del colegio representan un alto grado de complejidad ¿Por qué? Pues, porque precisamente el estudiante al estar

acostumbrado a los mismos métodos de enseñanza no cuenta con las herramientas para comprender, representar y orientar el espacio en diferentes escalas.

El no contar con unos buenos esquemas mentales espaciales dificulta que el estudiante reconozca, comprenda y se desenvuelva en el espacio, por ende su capacidad de orientación en el mismo se verá afectada, es por esto – y basados en los planteamientos de Trepát y Comes (1998)– que el uso del lenguaje visual geográfico al organizar la información de la misma manera que lo hace la mente humana (mediante croquis y esquemas mentales) representa para la investigación y la práctica pedagógica una oportunidad invaluable para promover un aprendizaje significativo y aplicable en las realidades inmediatas de los estudiantes.

Como segunda causa, la falta de aplicación y reconocimiento de temáticas en los contextos reales y cercanos de los estudiantes promueve un aprendizaje momentáneo e ineficiente basado en la memorización y la evaluación numérica, es por esto que el presente proyecto de grado trabaja la orientación geográfica desde la teoría, pero también – y especialmente - desde la práctica, al reconocer que esta al ser una habilidad espacial tiene un fuerte carácter procedimental por lo que su enseñanza debe hacerse mediante el ejercicio constante y desde escenarios reales, comunes y cotidianos para todos los estudiantes, pues al caracterizarse también estos como sujetos extremadamente visuales, patentes – según la categorización hecha por Yi Fu Tuán y rescatada por el profesor Felipe Castellanos – basan la comprensión de los hechos a partir de aquello que pueden ver y materializar. Es así como se plantea la necesidad de enseñar la noción de orientación geográfica desde aquellos espacios con los cuales los estudiantes hayan tenido algún tipo de experiencia o acercamiento pues al materializar un contenido que se ve tan abstracto y amplio en un espacio determinado producirá un aprendizaje real y duradero al estar anclado en las experiencias de cada sujeto.

Como tercer y último factor, es visible la necesidad de contar con esquemas espaciales previos, es decir, no es posible orientarse en un espacio desconocido: El estudiante primero debe haberlo vivido, caminado, recorrido, fotografiado, compartido, perdido y encontrado; solo así podrá crear todas unas representaciones mentales elaboradas del espacio de las cuales hará uso para futuros procesos espaciales. Durante la práctica se hizo evidente precisamente que si se aborda la orientación desde escalas espaciales que no sean conocidas y familiares por los estudiantes esta resultará compleja y confusa pues no cuentan con unos lugares de referencia o puntos de anclaje que le permitan moverse en el espacio, mientras que si esta se trabaja desde un escenario más inmediato: su casa, colegio o barrio, al contar con unos esquemas espaciales previos le resultará más fácil reconocerse, posicionarse y orientarse en el espacio.

Es así como resaltan las particularidades y dificultades que se presentaron para el desarrollo de la orientación geográfica como categoría disciplinar, sin embargo, no debe dejarse de lado la forma en que esta se abordó: desde el uso de las artes visuales y los relatos de vida. Es bien sabido que la enseñanza geográfica ha sido duramente criticada durante décadas por sus cuestionables métodos de enseñanza donde la memorización, el verbalismo y tecnicismos han dificultado la comprensión y el reconocimiento de los contenidos geográficos enseñados en la escuela, por lo que por ende, el estudiante no cuenta con las herramientas y habilidades geográficas adecuadas que le permitan hacer frente a los múltiples escenarios espaciales a los que se verá enfrentado, y es redundante también recordar las cualidades pedagógicas con las que cuentan dichas herramientas, sin embargo, es menester expresar porque estas fueron tan bien recibidas y acogidas por los estudiantes durante toda la propuesta didáctica: Les brindaban la posibilidad de establecer espacios de socialización que normalmente son acallados en el aula debido al ruido y desorden que se puede fomentar, y si bien en más de una ocasión este fue el caso, estos espacios brindaban al estudiante diversidad de escenarios de enseñanza - aprendizaje

al no aprender ya únicamente del docente, sino también de sus pares mediante el diálogo y la discusión.

Por otro lado, el uso de estas herramientas pone nuevamente sobre la mesa la necesidad de fomentar un aprendizaje interdisciplinar: Es así como con la actividad del grabado – por tomar un ejemplo – además de trabajar contenidos meramente geográficos como puntos de referencia, rosa de los vientos o esquemas cardinales, también se empleó el grabado como arte visual fue explicado y comprendido por el alumnado. No solo se habló sobre orientación geográfica, sino que esta se articuló con el arte, aprendiendo la orientarse geográficamente en el espacio y el grabado y su importancia, los materiales que se utilizan y la importancia que ha tenido como un medio de comunicación durante décadas. Es de esta manera que se busca – y se contribuye a la vez- ya no solo la comprensión de un tópico geográfico, sino brindar al estudiante todo un bagaje conceptual, cultural y procedimental que le permita reflexionar y relacionar todos aquellos elementos que ve presente en su vida diaria.

Para finalizar, es pertinente terminar con una pregunta que si bien parece obvia es la que desencadenó todo un ejercicio investigativo y pedagógico: ¿Por qué es importante orientarse geográficamente en el espacio cotidiano? En palabras informales de los estudiantes durante la sesión de cierre de la práctica pedagógica *“Es importante porque nos va a ayudar a saber hacia qué lado debemos dirigirnos para llegar a determinado punto”* es así como la orientación geográfica es una habilidad espacial que estará presente durante toda la vida del sujeto, no se utilizará únicamente mientras la duración del proyecto pedagógico, sino que le será necesaria para el resto de su vida, necesitará contar con un correcto esquema cardinal que le permita solucionar rápidamente los problemas espaciales futuros que se le irán presentando.

El hombre construye y se desarrolla en un espacio geográfico, lo modifica a sus intereses pero este también condiciona su diario vivir, lo visualiza como un ente externo pero también

hace parte de él, todo sujeto vive su existencia en un espacio, por esto es fundamental que cuente con estructuras espaciales claras y esquemas de orientación definidos que le permitan desenvolverse, desempeñarse y moverse en el mismo, que le permitan dominar el mismo, o parafraseando a Hannoun, (1980), el propósito de la educación es brindar al niño herramientas que le permitan dominar su medio, más no dejarse dominar del mismo, es precisamente esto lo que buscaba el presente proyecto, dotar al estudiante de diferentes métodos de orientación geográfica que le permitiesen moverse en el espacio más no perderse en él.

Como conclusión, durante el desarrollo del proyecto investigativo y la propuesta pedagógica fueron evidentes múltiples problemáticas - enseñanza geográfica basada en didácticas tradicionales, contenidos fragmentados debido a la complejidad del currículo, aprendizaje incompleto basado en herramientas pedagógicas deficientes y contenidos unidisciplinarios, falta de aplicabilidad de los contenidos escolares en las realidades inmediatas a causa del verbalismo y la teorización en el aula, reducido desarrollo de habilidades espaciales debido al olvido de su carácter procedimental junto con la incidencia de las aplicaciones digitales, reproducción de patrones de enseñanza desde la formación docente, entre otras - sin embargo, estas solo se presentan como alicientes a seguir continuando en este largo camino docente, a trabajar desde la reflexión y el cuestionamiento constante de la propia práctica pedagógica persiguiendo no solo una enseñanza- aprendizaje fructífero sino buscando también mediante la formación de sujetos participativos y reflexivos un futuro más crítico, propositivo y menos problemático.

RECOMENDACIONES GENERALES.

Durante el proyecto investigativo como en la práctica pedagógica se hicieron frente a múltiples inconvenientes: mantener la atención del alumnado durante las actividades que requerían socialización y trabajos en grupo, evidenciar que los estudiantes contaban con unas bases conceptuales y procedimentales muy superficiales en lo que respecta a la orientación geográfica en distintas escalas espaciales - lo que conllevó a un retraso en el desarrollo del proyecto al tener que volver sobre aquellas temáticas que se asumían eran comprendidas -, pensar en actividades dinámicas e innovadoras que logran tanto atrapar la atención de los estudiantes como fomentar al mismo tiempo una comprensión de los contenidos expuestos, conservar a lo largo de las sesiones aquellas nociones y/o habilidades procedimentales que se enseñaban en la sesión anterior lo que evidenciaba una débil capacidad de retención por parte del estudiante ya sea porque las actividades pedagógicas propuestas se presentaban como deficientes al no promover una comprensión real lo que ocasionaba que los temas se olvidaran fácilmente o por simple desinterés e indiferencia del estudiante, entre muchas otras situaciones. Sin embargo, el reconocimiento de estas falencias, así como la identificación de los logros que se alcanzaron con el presente proyecto permite abrir un espacio de reflexión ¿Qué sugerencias, aspectos a mejorar o a potenciar se recomendaría trabajar a todos aquellos que buscan orientar su camino pedagógico desde esta senda de la enseñanza geográfica?

En primer lugar, se recomienda a todo profesor no olvidar que el quehacer docente es un ejercicio constante de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, es decir, muchas veces sea por la experiencia adquirida durante años ya ejerciendo o por lo aprendido en la formación universitaria el docente reproduce unos mismos contenidos mediante unas mismas metodologías ignorando las diferentes particularidades, intereses y contextos que pueden tener las diversas comunidades estudiantiles a las que se verá enfrentado, desconocer esto conllevará a seguir reproduciendo patrones de enseñanza ineficientes e inútiles para el estudiantado por lo que se

hace necesario replantear nuestra labor docente constantemente buscando una comprensión y aprendizaje real.

En segundo lugar, en esta ardua búsqueda de herramientas pedagógicas que logran captar la atención del estudiante y promover al mismo tiempo una comprensión y aplicación de los contenidos geográficos enseñados, se hizo evidente la obviedad en la que recae el uso de los esquemas visuales gráficos. Suele pensarse que enseñar un fenómeno de orden geográfico desde un mapa, un vídeo o un dibujo en el tablero resulta eficiente para potenciar la comprensión, y si bien se resaltan sus cualidades al organizar la información de la misma manera en que lo hace la mente humana – mediante croquis y esquemas gráficos – el uso de esquemas gráficos visuales sin un anclaje en la cotidianidad del estudiante produce un proceso de enseñanza – aprendizaje incompleto y momentáneo, es decir, el alumnado recordará algunas nociones muy superficiales pero no será capaz de reconocer este fenómeno en sus escenarios más cercanos porque se le enseñó como un fenómeno lejano, distante.

Es así, por lo que se sugiere continuar trabajando con esquemas visuales gráficos pero con un anclaje en la cotidianidad, es de esta manera que el estudiante podrá comprender un fenómeno de manera más fácil – al recibirlo de la misma manera en que su mente lo organiza - y reconocerlo en sus contextos inmediatos.

En tercer lugar, es común encontrar que el docente evita aquellas actividades que puedan producir ruido y desorden pues estas pueden prestarse para desviar la atención del estudiante y perder tiempo valioso de enseñanza, sin embargo, a partir de la experiencia de los autores vale la pena arriesgarse a crear en dichos espacios de socialización pues si bien pueden generar ruido o malestar - si no se dirigen de buena manera establecimiento límites y acuerdos - también generan múltiples redes de aprendizaje que muchas veces se pierden con una clase impartida desde una sola posición: la del docente. Escuchar al igual con el que se han vivido experiencias

y con el que se comparte frecuentemente escenarios académicos y personales elimina esa barrera que puede llegar a presentarse con el docente pues muchas veces se asume que nuestra metodología es básica y sencilla, fácil de comprender, cuando realmente el estudiante no cuenta con las bases conceptuales que asumimos tienen, es porque esto que resulta valioso brindar espacios donde la retroalimentación del par pueda llenar aquellos vacíos que el docente no es capaz de suplir.

Por último, se motiva al lector a no rendirse frente a las múltiples dificultades que encontrará en este largo camino de la docencia, si bien es importante enseñar contenidos curriculares y cumplir con toda una normatividad académica no se debe olvidar que tratamos con personas, con seres humanos que sienten felicidad, miedo, frustración y tristeza, así como nosotros somos primero personas antes que maestros, padres o hermanos, nuestros estudiantes son seres sensibles que merecen ser reconocidos y orientados no solo en su proceso educativo sino en su formación y crecimiento personal. A todos los que vienen construyendo su proyecto de vida desde la utopía de la enseñanza solo quedan palabras de aliento, de resiliencia y de apoyo mutuo, mucha suerte a todos aquellos que enseñan desde el amor, la reflexión y el acompañamiento.

ANEXOS FOTOGRAFÍAS.

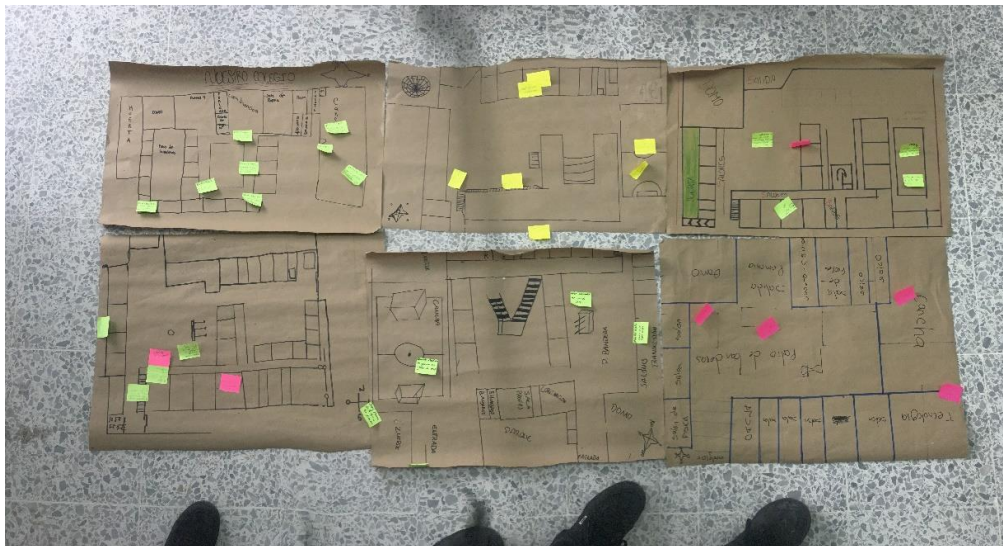


Imagen 6, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 7, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 8, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 9, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

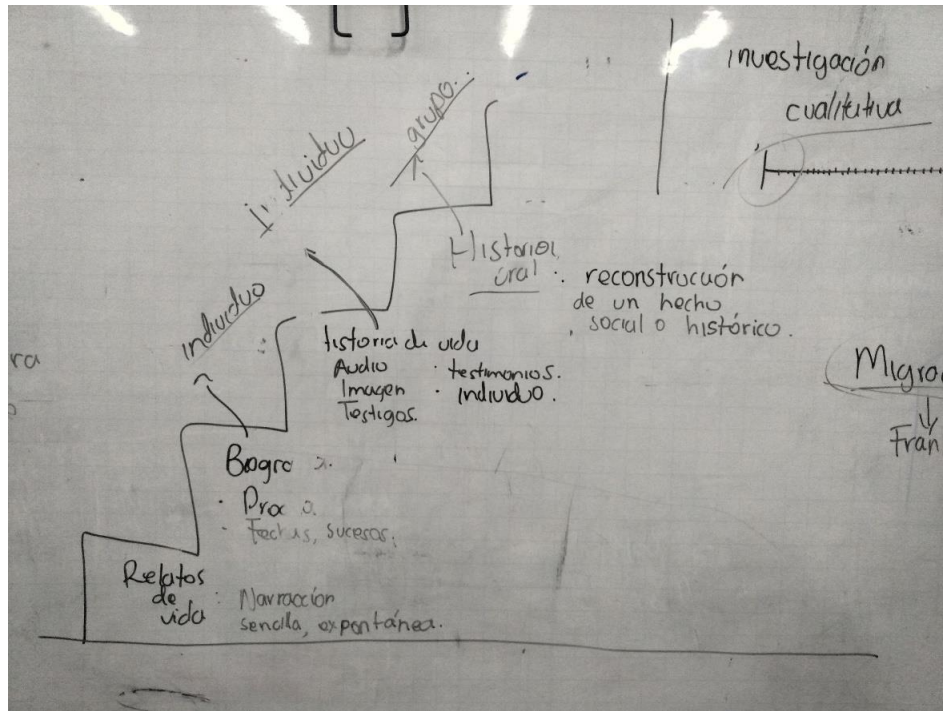


Imagen 10, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

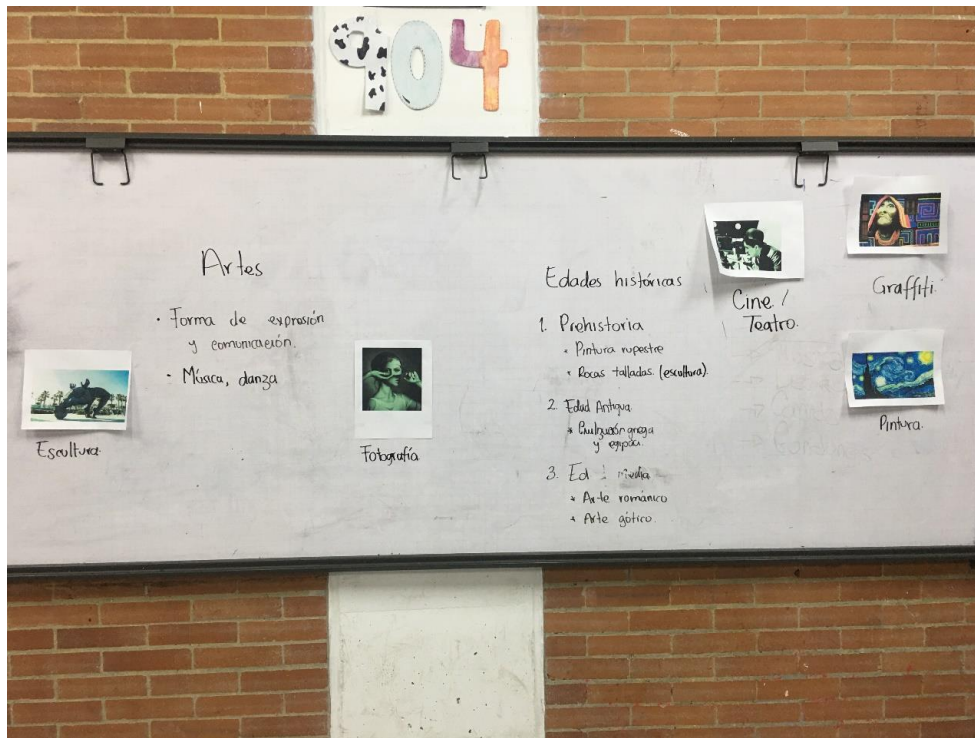


Imagen 11, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 12, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 13, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

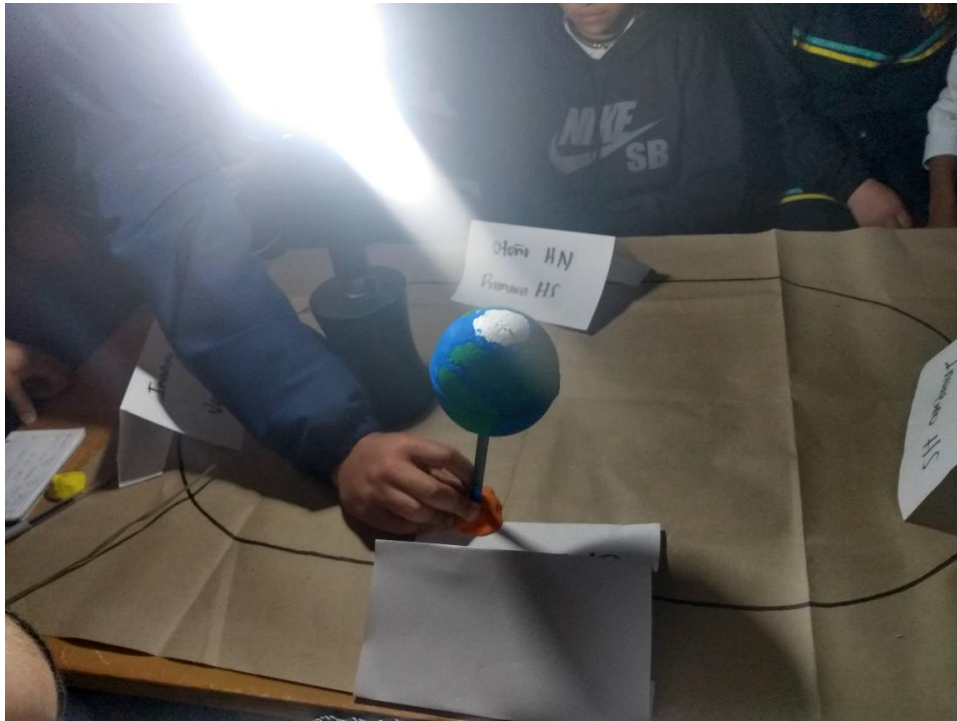


Imagen 14, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 15, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 16, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

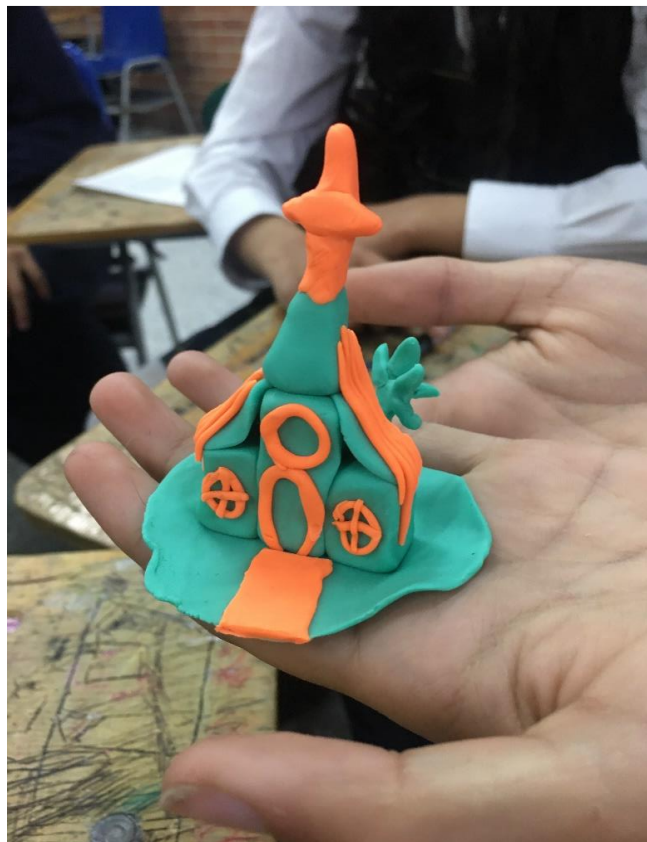


Imagen 17, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 18, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 19, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 20, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 21, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.



Imagen 22, Institución educativa distrital El Porvenir sede B (2022) Fuente propia.

Referencias

Abbott, j., & ryan, t. (2016). Constructing knowledge and shaping brains. *How journal*, 9(1), 9–13. Retrieved from <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/198>

Acosta, m. (2011) el método biográfico y el aprendizaje de las ciencias experimentales. Una perspectiva teórica viable en las ciencias sociales. Universidad centroccidental Lisandro Alvarado.

Alcaldía local de bosa, (s.f) historia de la localidad de bosa. <Http://www.bosa.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia#:~:text=bosa%20fue%20un%20importante%20poblado,guarda%20y%20defien de%20las%20mieses>".

Atehortúa, a. (2004) biografía e historia. Aproximaciones para un balance. *Revista de la facultad de artes y humanidades*

Bausela, e. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bilbao, Naiara; Perea, Fernando y Pogré, paula (2019). Antecedentes pedagógicos del marco de enseñanza para la comprensión. Buenos aires: teseopress

Borjes gil m., Vílchez paz c. (2009) ciencias duras vs ciencias blandas, revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social edición 7, Venezuela

Castillo Rincón c. (2014) construcción de una propuesta didáctica que permita analizar y comprender la evolución territorial de Bogotá a partir de las categorías tiempo y memoria. Universidad pedagógica nacional (especialización en pedagogía) Colombia

Coll C, Pozo J. (1992) Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Editorial Santillana.

Cornejo, m, Mendoza, f y rojas, r (2008) la investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico, pontificia universidad católica de chile

Davini, M. (2002) De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Editorial Federaciób de Educadores Bonaerenses Web: <https://es.scribd.com/document/412499630/Davini-Coord-de-Aprendices-a-Maestros#>

Del campo Ramírez s. El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando la revista educar número 15 educación artística

De Saint-Exupéry, a. (2012) el principito, imprenta nacional costa rica

Dionisio contreras y. (2017) el fantástico mundo del relato y la expresión plástica: su contribución al desarrollo de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, en niños de 6 a 12 años en un contexto de diversidad. Tesis de grado, facultad de ciencias y educación, universidad distrital francisco José de caldas. Colombia

Eisner, e. (2005) Educar la visión artística. Paidós educador, España

Elliott, j. (2000) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, s.l.

Fernández Portela j.(2016) la pintura como recurso didáctico para el maestro de primaria en el estudio del espacio geográfico: el ejemplo del paisaje del viñedo, universidad de Valladolid didáctica geográfica n°17 España

Hannoun, h. (1980) el niño conquista el medio. Editorial kapelusz,moreno 372. Buenos aires

Kemmis, s y mctaggart, r. (1988) como planificar la investigación acción. Editorial Laertes

Marquez, r. (2006) arte e geografia. Imagens marginais. In: freire-medeiros, bianca e costa, María Helena braga e vaz da (org.). Imagens marginais. Natal: edufm, p. 11-22.

Martínez, m. (2000) la investigación-acción en el aula. Agenda académica volumen 7, n° 1

Ministerio de educación nacional (2016) derechos básicos de aprendizaje.

Ministerio de educación nacional. (1997) pequeños aprendices grandes comprensiones. Ministerio de educación nacional.

Ortega Ávila j. (2020) aproximación a las narrativas de Bogotá, tres visiones para la construcción del concepto de ciudad. Tesis de grado, facultad de humanidades universidad pedagógica nacional. Colombia

Ortegón lancheros. E. (2012) espacio público inspirador de narrativas urbanas. Revista virtual, revista Anekumene. Colombia

Pastor f, pesce m, russi p. Cartografía, miradas las distintas alternativas de aproximación a un territorio. Tesis de grado, facultad de arquitectura, universidad de la república, Uruguay

Peláez escobar l, Vargas Pulgarín y, Velásquez tangarife m,(2019) relatos de ciudad: entrelazar memorias en el aula de clase. Tesis de pregrado, facultad de educación, universidad de Antioquia – Colombia.

Perkins, d. Qué es la comprensión. Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica, redes de educación, editorial Paidós

Ramos, a. (2009) horizonte institucional colegio porvenir bosa documento de trabajo para la socialización, discusión y refinamiento.<https://docplayer.es/90910680-1-horizonte-institucional-colegio-porvenir-bosa-documento-de-trabajo-para-la-socializacion-discusion-y-refinamiento.html>

Ratzel, f. (2010). Sobre a interpretação da natureza [über naturschilderung]. Geographia. 12 (23), p. 157-176.

Read, h. (1977) arte y sociedad. Ediciones península.

Real academia española. (s.f). Diccionario de la lengua española (23ª ed.)

Restrepo, b (2002) una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. Revista iberoamericana de educación. Colombia

Rodríguez de moreno, e (2000) geografía conceptual enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria, tercer mundo editores. Colombia <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/geografia-conceptual-primaria.pdf>

Ruiz Angulo, r (2013) sistematización de la experiencia docente en la asignatura cultura artística, para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la universidad pedagógica nacional, universidad militar nueva granada, Colombia

Sáez, f.(2019) la ciudad y su pintura mural como recurso didáctico interdisciplinar en la enseñanza de las ciencias sociales. Tesis de maestría, universidad de la rioja – España.

Secretaría de educación, (s.f) colegio el porvenir ied, <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-el-porvenir-ied>

Siciliani, j.m. (2014). Contar según jerome bruner. Itinerario educativo, xxviii(63), 31-59

Stone, m. Qué es la comprensión. Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica, redes de educación, editorial Paidós. Colombia

Trepat, c. Y Comes, p. (1998) el tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Editorial graó de serveis pedagógies. España

Urrego m. (2020) transformación curricular en perspectiva intercultural: uso de narrativas para fortalecer la expresión oral (tesis de maestría) universidad pedagógica nacional. Colombia

Valdivieso e. (2008) la pintura de paisaje: una herramienta didáctica para la enseñanza de la geografía. Revista mexicana: investigación universitaria multidisciplinaria: revista de investigación de la universidad simón bolívar. México