



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

INFORME DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO: FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO.

Por:

**Jhorman Alexis Jiménez
Diana Carolina Gómez**

Docente asesora

MARÍA RAQUEL PULGARÍN SILVA

Grupo de investigación

Didáctica de la Educación Superior -DIDES-

Línea didáctica de la Geografía

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Semillero de Geografía –GEOSEM-**

MEDELLÍN, 2015

TABLA DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivo general	10
1.3. Objetivos específicos	10
2. REFERENTES CONCEPTUALES	11
2.1. A propósito del concepto intereses en el campo de la educación	11
2.2. Las representaciones sociales en el proceso de enseñanza	15
2.3. Concepciones de los estudiantes y su importancia en el proceso docente	18
2.4. Las motivaciones de los estudiantes y el proceso de aprendizaje	19
2.5. Disposición para el aprendizaje.	21
2.6. Enseñanza del contexto socio-geográfico	23
2.7. El qué de la didáctica de las ciencias sociales.	28
3. RUTA METODOLÓGICA	30
3.1. Contexto de la investigación	32
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	36
4.1. Motivaciones hacia el estudio	36
4.2. Análisis de los resultados de la Escala Likert	40
4.3. Representaciones del espacio geográfico desde el taller creativo	45
4.4. Elementos de una propuesta didáctica renovada de la geografía escolar.	47
4.5. Guía de salida de campo	50
4.6. Reflexiones a modo de conclusiones	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	55

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico N°1: Frecuencia de edades de los estudiantes
- Gráfico N°2: Distribución por sexo de los estudiantes.
- Gráfico N°3: Respuesta a la pregunta ¿con quién vives?
- Gráfico N°4: Oficios desempeñados por los integrantes del núcleo familiar.
- Gráfico N°5: Motivaciones hacia el estudio.
- Gráfico N°6: Demostración del interés por el estudio en el ámbito familiar.
- Gráfico N°7: Actividades de mayor agrado para los estudiantes.
- Gráfico N°8: Actividades de mayor agrado para realizar en la escuela
- Gráfico N°9: Asignaturas más agradables según los estudiantes.
- Gráfico N°10: Temáticas en el área de ciencias sociales de mayor agrado para los estudiantes.
- Gráfico N°11: Materias que mejor se relacionan con las experiencias de los estudiantes.
- Gráfico N°12: Deseo de aprendizaje del estudiante.
- Gráfico N°13: Importancia de los saberes abordados en el aula.
- Gráfico N°14: simplificación de la disciplina geográfica.
- Gráfico N°15: Irrelevancia de la asignatura de ciencias sociales
- Gráfico N°16: relación de los saberes de la disciplina geográfica con las experiencias de los estudiantes,
- Gráfico N°17: áreas de mayor agrado de los estudiantes
- Gráfico N°18: Participación de los estudiantes.
- Gráfico N° 19: Esquema mental de los estudiantes sobre el espacio geográfico
- Gráfico N° 20: Esquema mental de los estudiantes sobre el espacio geográfico

LISTADO DE TABLAS

- Tabla N° 1: Síntesis de la ruta metodológica seguida
- Tabla N° 2: Sugerencias metodológicas para la salida de campo

FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

RESUMEN

El texto ofrece los hallazgos de la investigación¹ en la que se abordó el análisis de la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales a partir de las representaciones, concepciones, intereses y necesidades sobre el espacio geográfico. Esta propuesta surgió en el Semillero de Geografía –GEOSEM- fruto de la constante reflexión por renovar los procesos de enseñanza de la geografía y de la preocupación por la poca participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza, dado que sus intereses, concepciones, representaciones y necesidades son poco o nada, tenidos en cuenta a la hora de plantear los planes de área que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas. Para la fundamentación e interpretación del problema planteado en este trabajo, se establecieron unas categorías conceptuales: *intereses, concepciones, representaciones, motivaciones*, con relación a: *proceso de enseñanza de las ciencias sociales, el espacio geográfico y el aprendizaje*, de las cuales se da cuenta a través del texto.

El enfoque metodológico de esta investigación condujo a la adopción de un enfoque mixto, a través de diversidad de métodos y técnicas mediadas por la aplicación de cuestionarios de preguntas abiertas, la aplicación de una Escala Likert y la elaboración de un taller creativo, donde a través de estos instrumentos se abordaron las representaciones, intereses, concepciones y necesidades de los estudiantes. Finalmente es pertinente exaltar como los fundamentos conceptuales obtenidos en la investigación, permiten presentar a modo de propuesta la salida de campo como estrategia didáctica para una enseñanza renovada de la geografía y las ciencias sociales.

Palabras clave:

Representaciones sociales, participación, espacio geográfico, enseñanza de la geografía y ciencias sociales.

¹ Pequeño proyecto aprobado en la convocatoria del año 2013 según el acta de inicio N° 179 de Mayo 27 de 2013 por el CIEP.

FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

INTRODUCCIÓN

En el marco de la formación académica que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la investigación es un factor fundamental en la formación de los futuros maestros; por tal motivo, se ha creado la estrategia de semilleros de investigación en distintas disciplinas, como es el caso del Semillero de Geografía –GEOSEM²-, espacio donde surgió la presente propuesta, fruto de la constante reflexión por renovar los procesos de enseñanza de la geografía y de la preocupación por la poca participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza, ya que sus intereses, concepciones, representaciones y necesidades son pocos o nada tenidos en cuenta a la hora de plantear los planes de área que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas.

Es una investigación que se ubica en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales, respecto a la cual, autores como Prats (citado en Miralles, Molina & Ortuño, 2010) proponen enfatizar en el conocimiento de las ideas que pueden poseer los estudiantes con relación a la geografía y demás ciencias sociales que se enseñan. Asimismo hay una preferencia por el enfoque de la pedagogía crítica; este sentido, Freire (1987) plantea la necesidad de devolver la palabra al estudiante y transformar los encuentros de clase en espacios de deliberación y aprendizaje colaborativo, reiterando la posibilidad entablar relaciones entre lo que saben los estudiantes y lo que le pueden aportar los maestros.

La pregunta que orientó el trabajo: ¿cómo leer el contexto socio-geográfico teniendo en cuenta los intereses, motivaciones, necesidades, representaciones y actitudes que los estudiantes de la institución educativa Kennedy poseen con relación al proceso de aprendizaje de las ciencias sociales? Para su comprensión se diseñó una ruta metodológica a seguir con el objetivo de fundamentar una propuesta didáctica de las ciencias sociales donde se fortalezca la motivación en los estudiantes hacia el aprendizaje desde el estudio del espacio geográfico, de manera que se develen los intereses, necesidades, representaciones y actitudes que los estudiantes poseen con relación al proceso de aprendizaje de las ciencias sociales.

Pensar en el fomento de la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, identificando sus intereses, concepciones, representaciones y necesidades, desde el estudio del espacio geográfico, hace a la geografía la disciplina integradora que permite el diálogo con las distintas áreas del saber y más aún, con los conocimientos, las nociones previas, los intereses y necesidades de los estudiantes;

De acuerdo con el planteamiento del problema y con miras a obtener explicaciones comprensivas de éste, se establecieron unas categorías conceptuales: *intereses, concepciones, representaciones, motivaciones*, con relación a: *proceso de enseñanza de las ciencias sociales, el espacio geográfico y el aprendizaje*.

El concepto de interés fue abordado desde los aportes de Ovidio Decroly (citado en Besse, 1989) y sus trabajos a partir de los *centros de interés*. Además, se tomaron los aportes de John Dewey y Johan Friedrich Herbart (citados en Hernández, 1946), el primero, filósofo, pedagogo y psicólogo

² Grupo de estudiantes de licenciatura en educación énfasis en ciencias sociales.

estadounidense quien trabajó versiones y visiones referentes a los intereses en el individuo y en el estudiante; el segundo, psicólogo y pedagogo alemán quien específicamente ha convertido el concepto en una pedagogía autónoma, pedagogía del interés, la cual ha sido retomada en gran parte por la claridad de los aportes y los matices tan diferenciados que se asumen desde el campo pedagógico y psicológico.

Por el lado de las representaciones, los referentes abordados coincidían en trabajar los aportes de Jodelet y Moscovici (citados en Palacios, 2009). Para entender las motivaciones, los intereses de los estudiantes y los fundamentos conceptuales del aprendizaje significativo, fueron fundamentales los aportes de Frida Díaz Barriga (1998) y su trabajo titulado *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*; el de Juan I. Pozo (2002) con su trabajo *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje* y a César Coll (2006) con su aportes desde *el constructivismo en el aula*.

La orientación conceptual referente la geografía y su enseñanza en la escuela, fueron suministradas por autores como Santos (2000), Araya (2007), Pulgarín (2010) y Moreno & Cely (2011), estos aportes sobre la comprensión del espacio geográfico posibilitaron interpretar las representaciones e intereses de los estudiantes sobre el espacio geográfico y también permitieron orientar las reflexiones en torno a fortalecer los procesos de enseñanza de la geografía, donde la participación de los estudiantes tenga un papel protagónico.

El enfoque metodológico de esta investigación condujo a la adopción de un enfoque mixto, que desde la perspectiva de Galeano (2004) utiliza lo cuantitativo y lo cualitativo como dos maneras que se complementan para conocer la realidad social. Por consiguiente, con la intención de identificar las motivaciones de los estudiantes, se utilizó el método de preguntas mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. Posteriormente, con el ánimo de identificar los intereses, se aplicó una Escala Likert que permitió medir la actitud de los estudiantes frente a la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía. Se realizó también un taller creativo donde los estudiantes representaban gráficamente el espacio que habitan, lo narraban y describían otros espacios geográficos. Este taller permitió conocer las representaciones y concepciones de los estudiantes a través de las narraciones, interpretaciones, representaciones y descripciones del espacio geográfico que habitan. Las técnicas de análisis utilizadas fueron percentil simple para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos.

El contexto socio-geográfico de la investigación fue la Institución Educativa Kennedy, esta se encuentra ubicada en el barrio Robledo Kennedy, el cual hace parte de la comuna 6 de Medellín en la Carrera 76A N° 92 – 200, un barrio que en su mayor parte está clasificado en los estratos socioeconómicos 1 y 2. La mayoría de sus estudiantes son pertenecientes al sector y ubicados en los grados 9°1 y 9°5.

A través de los 4 capítulos construidos en este informe de investigación se da cuenta de lo obtenido en cada uno de los momentos vividos en el proceso y se organizan de acuerdo con el análisis y la interpretación de los distintos instrumentos aplicados.

Desde los resultados o hallazgos, se construyeron una serie de afirmaciones a modo de conclusiones, en las que se destaca: saber de la escasa valoración o importancia que los estudiantes le otorgan al área de ciencias sociales para la vida y su formación, entre las razones para esta concepción se puede enunciar: la desconexión de la teoría geográfica con la realidad de los estudiantes, lo cual hace difícil establecer relaciones y asociaciones entre los conocimientos y saberes propios de la asignatura con la vida de los estudiantes.

Respecto a las motivaciones de los estudiantes, se identificó que estas no están nada lejos de lo que se pretende trabajar en la enseñanza de la geografía, lo cual indica, que acercarse a las representaciones posibilitará afrontar procesos de enseñanza donde el mundo, el contexto y las experiencias de los estudiantes tengan participación. Asimismo se identificó que hay una mayor disposición para el aprendizaje cuando aquello que se les enseña está relacionado con sus experiencias, con su contexto y sus vidas, pero sobre todo si ellos pueden ser partícipes de sus propios procesos de enseñanza.

Finalmente es pertinente exaltar como los fundamentos conceptuales obtenidos en la investigación, permiten presentar a modo de propuesta la salida de campo como estrategia didáctica para una enseñanza renovada de la geografía y las ciencias sociales.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de las ciencias sociales no siempre considera los conceptos básicos de las disciplinas que conforman dicha área, por ejemplo la geografía y en especial su objeto de estudio el espacio geográfico escasamente se identifica o se lee en los planes de formación desarrollados en los currículos escolares. De igual manera, la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza igualmente es poco significativa; los intereses, las concepciones, las representaciones y las necesidades de los estudiantes son pocos o nada tenidos en cuenta a la hora de plantear los planes de área que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas.

En el marco de la Didáctica en Ciencias Sociales, se evidencia la necesidad de llevar a cabo estudios que consideren los intereses de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales. Prats (citado en Miralles, Molina & Ortuño, 2010) manifiesta que aún hay muchas falencias en la enseñanza de las ciencias sociales, pues, el modelo didáctico tradicional sigue teniendo vigencia, lo cual puede incidir en la motivación de los estudiantes hacia el área con contenidos que no se aplican en el contexto social sino que son memorísticos y reproductivos, temas descontextualizados, proyectos de aula que muy poco tocan la realidad del estudiante y no tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Por tal motivo, Prats propone enfatizar en investigaciones que tengan en cuenta las ideas que pueden poseer los estudiantes con relación a la geografía y la historia u otras ciencias sociales. Por lo tanto, esta propuesta recoge las ideas de los estudiantes a través de sus intereses, concepciones, representaciones y necesidades.

En su propuesta de la pedagogía de la pregunta, Freire (1987) plantea la necesidad de devolver la palabra al estudiante y transformar los encuentros de clase en espacios de deliberación y aprendizaje colaborativo, reiterando la posibilidad de entablar relaciones entre lo que saben los estudiantes y lo que le pueden aportar los maestros, para que en la enseñanza, en este caso desde la geografía, se generen las condiciones que posibiliten comprender el mundo, en el cual los estudiantes se sientan identificados y le encuentren sentido a la escuela.

Ahora bien, Flórez (1995) apunta que no habrá verdadera enseñanza mientras el maestro no se dirija a sus estudiantes concretos, mientras no se ocupe de ellos, de sus ideas, de sus expectativas de aprendizaje y de formación, de sus prerrequisitos conceptuales y experiencias previas, de sus obstáculos y prejuicios epistemológicos respecto a la materia, sus intereses y motivaciones vitales, individuales, sociales y profesionales.

El aprendizaje memorístico, repetitivo, con poca reflexión, descontextualizado, hijo del tradicionalismo Tyleriano de inicios del siglo XX, donde la participación del estudiante en los procesos de enseñanza es nula no es tema del pasado, en la actualidad el modelo tradicional sigue teniendo vigencia.

En consecuencia, la pregunta que dirige este trabajo es: *¿Cómo leer el contexto socio-geográfico teniendo a en cuenta los intereses, motivaciones, necesidades, representaciones y actitudes que los estudiantes de la institución educativa Kennedy poseen con relación al proceso de aprendizaje de las ciencias sociales?*

1.1 Justificación

Es importante que en la escuela se generen mayores espacios en donde los jóvenes puedan esbozar sus preguntas e inquietudes, generar su propia autonomía, elaborar su propio discurso, haciendo resistencia a la generalización y homogenización que ha llevado al error de formar estudiantes que solo reproducen y repiten el discurso del maestro, aunque lo que se pretenda desde el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN 2002), tanto en los estándares básicos de competencias como en los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales sea formar sujetos reflexivos, que analicen críticamente para afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

Tomando en cuenta la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del espacio geográfico, se aporta a la integración de las distintas disciplinas que se trabajan en la escuela, donde la geografía como disciplina integradora permite el dialogo con las distintas áreas del saber y más aún, con los conocimientos, las nociones previas, los intereses y necesidades de los estudiantes. Estudiantes que son los protagonistas del contexto en el que se encuentran inscritos, participen de las interacciones que a diario se dan en el que Milton Santos llama el espacio humano. En este orden de ideas, el MEN (2002) afirma que la realidad mostrada de manera fragmentaria, obliga a los estudiantes a abordar conceptos abstractos, inconexos y por lo tanto incomprensibles “que poco o nada se relacionan con la vida de las y los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos” (p. 32). Esto conduce a fomentar aprendizajes desconectados, que se memorizan para pasar un examen o asignatura y se olvidan fácil y rápidamente negando el objetivo fundamental de la educación: conocer, entender y vivir con calidad en el mundo; además, amplía la brecha entre el conocimiento de la escuela y su posible relación con los intereses de los estudiantes, consecuencia de esto es la descontextualización, poca comprensión y el desinterés que pueden mostrar los estudiantes ante la enseñanza de las ciencias sociales, pues, los estudiantes, sus intereses, sus necesidades, sus motivaciones, sus gustos y sus deseos no son tenidos en cuenta a la hora de adelantar los procesos de enseñanza. Por consiguiente, este proyecto le aporta a la didáctica de las ciencias sociales donde la participación de los estudiantes sea tenida en cuenta para la constante reflexión del maestro en hacer cada vez más significativa su práctica educativa.

La forma de pensar, sentir y de actuar de los estudiantes es pieza fundamental para la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que le permite al estudiante pasar de ser un simple receptor pasivo a ser un sujeto activo, que pregunta, propone, se manifiesta y le entrega al maestro pistas sobre sus intereses para que éste haga de su practica un encuentro constructivo y renovado desde el campo de la geografía, fomentando aprendizajes significativos que se relacionen con el interés que hay en el estudiante.

Las nuevas formas de afrontar la educación enfatizan en la necesidad de buscar alternativas en que los procesos de enseñanza tengan mayor participación de los estudiantes, pues la enseñanza se ha visto envuelta en un adultocentrismo en donde poco se ha tenido en cuenta la participación de los estudiantes, esta poca intervención del estudiantado incide en que los jóvenes se adapten rápidamente a estudiar sin reflexionar sobre los problemas de su entorno, descrean de la posibilidad de transformar su contexto y se promueva la formación de ciudadanos poco críticos, reflexivos y propositivos.

Esta propuesta busca contribuir a aproximar el conocimiento escolar a la cotidianidad del estudiante, fomentando el trabajo colectivo entre los intereses, concepciones, representaciones y necesidades del estudiante y el aporte del maestro a dichos intereses; de igual manera,

promoverá la participación protagónica del estudiante como un sujeto activo, autónomo y propositivo en donde reflexione sobre los asuntos de su interés. Además, esta propuesta fortalecerá el campo de la investigación en el maestro en formación, donde desde la formación inicial el futuro maestro indaga por problemas relacionados con la didáctica de las ciencias sociales que de seguro le posibilitaran otras maneras de afrontar su práctica docente.

1.2 Objetivo General

Fundamentar una propuesta didáctica de las ciencias sociales donde se fortalezca la motivación en los estudiantes hacia el aprendizaje desde el estudio del espacio geográfico, de manera que se develen los intereses, necesidades, representaciones y actitudes que los estudiantes poseen con relación al proceso de aprendizaje de las ciencias sociales.

1.3 Objetivos Específicos

- Reconocer las representaciones, concepciones, intereses y necesidades de los estudiantes en la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes de noveno grado de la IE Kennedy del municipio de Medellín.
- Conceptualizar acerca de las estrategias didácticas a preferir en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Construir una propuesta didáctica desde el estudio del espacio geográfico que permita el aprendizaje significativo de las ciencias sociales.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

De acuerdo con el planteamiento del problema y con miras a obtener explicaciones comprensivas de este, se establecieron unas categorías conceptuales alrededor de conceptos como: *participación, Intereses, concepciones, representaciones y motivaciones de los estudiantes con relación al proceso de aprendizaje de las ciencias sociales*, así como sobre el *espacio geográfico*, concepto clave en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Dichos conceptos han sido planteadas desde el supuesto de que no son considerados lo suficientemente por parte de los maestros a la hora de emprender el proceso de enseñanza de esta área, no siempre se consideran los intereses de los estudiantes, esto sitúa puntos de partida en la enseñanza, alejados de las concepciones y las particularidades que se inscriben en las mentalidades de los educandos; traduciéndose este alejamiento en contextos educativos y currículos con planteamientos que ante los ojos de su protagonista redundan en contenidos meramente culturales y cuya importancia y vitalidad se han desnutrido antes sus ojos.

Los Intereses, concepciones, representaciones y motivaciones han de ser punto primordial para que emerja un programa educativo, en donde las experiencias concretas, previas, los saberes de sus estudiantes, los niveles de comprensión y las percepciones favorezcan al proceso de aprendizaje de las diversas disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, por ello, esta categoría ha sido esbozada a partir de unas sub-categorías o líneas derivadas que han de permitir un acercamiento más próximo a conceptos cuya pertinencia y altísima valoración para la propuesta de investigación requieren una estimación más concreta.

La estructura conceptual de este trabajo implica el acercamiento hacia cómo diferentes autores entienden y definen los conceptos más pertinentes y significativos para el desarrollo de la investigación; la forma como dichos autores aportan a la clarificación y a la fundamentación les reconoce un valor de importancia para el entramado teórico-conceptual que se reconstruye a partir de dichos aportes. Por tal motivo, los intereses, la didáctica y la enseñanza de la geografía serán observados y descritos a la luz de diferentes autores y distintos contextos, dejando entrever el sin número de oposiciones y la diversificación de elementos que exhiben cada uno de ellos.

2.1 A propósito del concepto intereses en el campo de la Educación

Respecto al concepto intereses de los estudiantes, la indagación ha sido de vital importancia para dimensionar las connotaciones de “interés” y/o “intereses” desde el campo de la psicología, además, en el campo pedagógico se han recuperado aportes que lindan con preguntas como: ¿Qué es un interés?, ¿Qué importancia tiene conocer o identificar los intereses de los estudiantes?, ¿Cuáles son las características de éstos?, ¿Qué es lo que resulta interesante?, ¿Cuáles consideraciones han de tenerse para las planeaciones curriculares?, etc.

Para tener una perspectiva múltiple, se han retomado autores como Ovidio Decroly (Citado en Besse 1989), pedagogo, psicólogo, médico y docente belga, quien presenta su metodología acerca de los centros de interés y quien describe ampliamente el elemento interés, desde dos campos disciplinares, la pedagogía y psicología.

En el trabajo de Hernández (1946) encontramos aportes de John Dewey y Johan Friedrich Herbart, el primero, filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense quien trabajó versiones y visiones referentes a los intereses en el individuo y en el estudiante; el segundo, psicólogo y pedagogo alemán quien específicamente ha convertido el concepto en una pedagogía autónoma, pedagogía del interés, la cual ha sido retomada en gran parte por la claridad de los aportes y los matices tan

diferenciados que se asumen desde el campo pedagógico y psicológico.

Los anteriores autores todos de reconocimiento en los campos de la educación y la psicología, han sido leídos en correspondencia con las preguntas iniciales; el desarrollo que a continuación se presenta no sólo expone lo que cada autor ha dirimido en su teoría, sino que permite establecer relaciones y oposiciones entre conceptos y teorías.

La primera teoría en ser abordada enmarca los aportes de Decroly (citado en Besse, 1989) quien al crear los centros de interés como metodología y forma de organización de la enseñanza define el concepto de interés en el niño y específicamente en los estudiantes como una tendencia que permite dirigir la atención; ésta definición desde la teoría de Decroly, considera el desarrollo de lo que Vigotsky denominó funciones superiores del individuo; la atención y la percepción serían dos procesos que permiten en un primer momento captar sensorialmente un objeto cualquiera que fuese y segundo mantener la atención, en las propiedades y cualidades del mismo, desviando y discriminando estímulos que simultáneamente operan en el proceso, en el aula de clase la operación de dicha definición significa la disposición de todas las funciones (memoria, atención, percepción) en una tarea y/o actividad determinada, por lo que la concentración sería el indicador más visible de un interés y su opuesto (desinterés) se encontraría en la dispersión y aquello que algunas personas han llamado como elevamiento (él está elevado...anda en las nubes.)

Una de las características de la pedagogía de Decroly es la exposición de metodologías de orden “natural” a los procesos bio-psicológicos del niño, le imprime a los conceptos interés, curiosidad y motivaciones el mismo sello de la naturalidad propia de su método; por ello dentro de su programa de enseñanza alude a la consideración de intereses de tipo natural que han de ser comunes a los individuos. Teniendo como punto de referencia de éste tópico, sería posible plantear unos intereses que son comunes a los estudiantes, y que al ser de tipo natural abarcarán necesidades vitales para el desarrollo del individuo. La mayor dificultad de ésta tarea radica en encontrar y hacer visible el aspecto natural de tales necesidades, además de que en la exposición del autor las necesidades intrínsecamente dotadas de interés se basan en necesidades de tipo biológico, por lo que desde el postulado, resulta muy conveniente para el maestro y los administradores del currículo, conocer el desarrollo evolutivo de los estudiantes, los cuales gozan de la propiedad de naturalidad y a su vez de ser capaz de mantener la atención durante los procesos.

Las expresiones respecto al tema de intereses de acuerdo con Ovidio Decroly, considera que el análisis que se realiza sobre las deficiencias de la institución escolar, expresa el engaño en la afirmación donde es en la organización del material y los métodos donde reposan las causas primordiales de males escolares. El autor relaciona dichas deficiencias con la importancia de establecer las condiciones óptimas para reconocer los intereses reales de cada uno de los niños. En su teoría, la consideración de los intereses se hace indispensable mientras el sujeto va creciendo, pues los factores sui generis de éstos también presentan variaciones que según el autor pueden situarse en la influencia del medio, de las experiencias personales, los poderes motores de expresión y de actividad de las funciones intelectuales de las tendencias adquiridas para cada individuo. En el ámbito educativo conocer los intereses de los estudiantes respecto a los planteamientos curriculares diseñados y operantes, resulta conveniente en la medida en que es posible potencializar conocimientos y aprendizajes que corresponden con sus necesidades y con aquello que les resulta atractivo y que facilita la adopción y aprehensión de saberes, que desligados de éstas (necesidades e intereses) serían de difícil asimilación y quizás sólo serían temas dados en clase pero con recuerdos y significaciones vagas.

Así mismo, Decroly elaboró un plan de estudios que debía guiar la acción de los maestros de acuerdo con el movimiento “natural” de la curiosidad y las tendencias en el estudiante. Gracias al

centro de interés se trataba de respetar no solo las motivaciones del estudiante, porque la enseñanza debía ser una respuesta a estas interrogaciones, sino también integrar conocimientos adquiridos que se acercaban al modo de vida real. Esto no significaba recomendar a los maestros subordinar su acción educativa al interés inmediato del niño, ya que se corría con el riesgo de que éste fuera fugaz y no se mantuviera a lo largo de la tarea, o no se condujera directamente a los elementos del programa y a las exigencias del aprendizaje intelectual.

La teoría de Decroly acerca de aquello que centra y sitúa un interés, se convierte en un aporte valioso, en la medida en que éstos (los intereses) han de ser identificados y señalados considerando características de fugacidad, significatividad, origen (*sui generis*) y los motivos que le impulsan, además de establecer relaciones con la curiosidad e inquietud y las necesidades; sin duda elementos que nutren la curiosidad de identificar los intereses en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el ámbito académico y en correspondencia con la teoría, es importante encontrar el nexo entre intereses y curiosidad; descritos respectivamente como la tendencia natural y como aquello generador de inquietud, trabajan en función de las necesidades suscitadas, algo curioso (atractivo) muchas veces no genera inquietud: lo curioso es atractivo (misterioso) mientras resulta desconocido, una vez es conocido puede perder vigencia el interés. Éstas afirmaciones producto de las experiencias y vivencias introducen puntos importantes a la teoría de Decroly, la cualidad de fugacidad, lo inquietante y lo curioso por si solos no han de significar un interés que perdure, sino que utilizando términos del mismo autor, resultan de necesidades inmediatas que no requieren en muchas ocasiones ser solucionadas o que admiten respuestas provisionales.

La varianza en intereses como en impulsos de inquietud, se ubica en el autor en las diferencias que pueden resumirse en el factor contextual, las capacidades del estudiante y la cultura; por ende las necesidades que motivan a la atención de una actividad o interés también adquiere el carácter de variabilidad. Siendo así, algo se hace interesante e inclina al estudiante hacia un lado porque responde a necesidades, las cuales según Decroly son de orden natural, instintivo e impulsivo.

En la contraposición Decroly y Herbart sobre el interés y la curiosidad, este último afirma que ésta (la curiosidad) es asociada a la tendencia a conocer, a saber, a enterarse y no puede negarse que en esta tendencia lo desconocido resulte interesante, pues lo desconocido en un principio es interesante, precisamente por esa condición de desconocido, inexplorado, no considerado, no apreciado; la curiosidad, es decir, la tendencia a establecer contacto mental con el objeto, a tomar conciencia de él, al mismo tiempo despierta el interés.

Para Johann Friedrich Herbart filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, primero en acometer y desarrollar una pedagogía constituida sobre la idea del interés, y la cual es erigida por el mismo autor como ciencia autónoma; desarrolló el concepto centro de su “pedagogía del interés” apoyado en construcciones teóricas desde los campos psicológico y pedagógico.

Herbart (citado en Hernández. 1946) define el interés por una serie de oposiciones. (Interés opuesto a la indiferencia, al deseo y al agrado). Interés versa sobre deseo en la medida en que el deseo³ es una manifestación de algo que se aspira el futuro, que no se posee aún: por el contrario, el interés se desarrolla en el intuir y se adhiere a lo intuido en el presente, es entonces un asunto de temporalidades, el fundamento de tal oposición; la oposición interés y agrado se basa explícitamente en que el agrado ha de dedicarse a tareas de dulcificación, cuando el autor hace alusión a este término describe un escenario en el cual el maestro vuelve los objetos más atractivos

³Martin Rodríguez Calderón en psicología intuitiva aplicada a la educación, citado en “pedagogía del interés” define el interés como el deseo o gusto por una cosa.

y para ello los sintetiza y simplifica; la crítica a la mencionada dulcificación reside en que la enseñanza en vez de dedicarse a despertar y un permanente y creciente interés se dedicó simplificarlos para hacerlos más agradables.

El autor de pedagogía del interés, no sólo define el concepto a partir de las oposiciones al concepto eje, sino que haciendo uso de su formación psicológica entreteje el significante para interés como una actividad espontánea de carácter intelectual, vinculado con la percepción y la atención, que dentro de la teoría psicológica forman parte de las capacidades superiores del hombre. La relación que establece con estas capacidades permiten evidenciar la influencia de éstas en la concentración de un interés, así pues, la atención es el resultado primero del interés despertado por una representación, pero la atención puede ser llamada por objetos interesantes, de forma voluntaria (me llamó la atención... me impactó... etc.), o por imposición aunque sea de forma momentánea a la conciencia, por sensaciones fuertes.

Una tercera definición sobre interés expresa “la disposición favorable del ánimo para la obtención de buenos resultados en la instrucción”. Expresa que siendo múltiples las aspiraciones del hombre, habrían de ser diversos los intereses del sujeto frente a la educación, al igual que un aula de clase confluyen diversos deseos vocacionales de los estudiantes (el ingeniero, economista, administrador, contador...etc.), los motivos y razones que exponen ante el deseo sucumben a una serie de condiciones que permiten evidenciar como atractivo el oficio o profesión de escogencia, los cuales se diversifican de estudiantes a estudiante, pero entre otro tanto se hace posible reconocer una serie de constantes. Expresa Herbart que aunque las direcciones múltiples del interés deben ser tan variadas como la variedad de objetos que se nos presentan, todas ellas parten de un mismo punto inicial: la conciencia. Dicho punto de origen que describe Herbart en su teoría es impreciso y no tiene ninguna descripción en su obra pedagogía del interés).

Una de las características más distintivas del concepto se basa en el supuesto de que el interés hacia un objeto es algo que puede inspirarse al estudiante por lo que es tarea del maestro inspirarlo. Por lo tanto, atraer y hacerlo atractivo, no ha de estar alejado dentro de las tareas inspiradoras de los docentes, por lo que un objeto cuando no tenga o contenga esa cualidad de ser atrayente por diferentes condiciones tanto en las propiedades de dicho objeto como para el sujeto para el cual pasa por desapercibido, es requerida y necesaria la intervención del maestro para que haga visibles las cualidades que rodean o definen el mismo, el desinterés no es posible asumirse desde estas concepciones con pasividad en caso de que no se genera es necesario impulsarlo.

En Herbart se encuentran algunas características que distan de la posición de Decroly, respecto a los intereses. La primera gran diferencia radica en que Herbart da más importancia al interés actual, al interés más inmediato, por ello es necesario que el maestro preste atención a lo que el estudiante pueda interesarle en el momento mismo; por el contrario, Decroly hace una advertencia a los maestros en no dejarse engañar por la inmediatez de los intereses de los estudiantes y por eso describe la diferencia entre interés significativo y el aparente, este último caracterizado por la inmediatez y el apareamiento repentino.

Quizás la más fuerte contraposición radica que el interés, según Herbart depende del maestro, y este puede inspirar al estudiante. Anota que a veces sólo es preciso dar al estudiante en ciertas cosas el primer impulso, hay que provocarlo por medios indirectos, con la confianza de que, emprendido el trabajo encuentre en el curso de este suficientes incentivos, para lo que Decroly sería un traspaso al curso de evolución natural de las dimensiones biológicas y psicológicas del estudiante.

En Dewey (citado Hernández. 1946) se reconocen dos definiciones con las cuales ha de entenderse el concepto de interés. La primera hace referencia al punto en que un objeto, toca o atrae al hombre:

el punto donde le influye, y una segunda definición hace referencia al énfasis y la inclinación personal emotiva sobre su actividad. Estar interesado es estar absorbido o atraído por algún objeto. Tomar interés es estar alerta, al cuidado, atento. Atribuir al interés importancia pedagógica equivale a atribuir algún rasgo de seducción a objetos que de otro modo serían diferentes. En éste caso, la generación de un interés, sería un acercamiento emotivo, interno, una posible identificación y vinculación de propiedades con asuntos ya constituidos en el individuo, sujeto o estudiante.

Según Dewey el origen del interés se sitúa en una necesidad biológica sentida por el sujeto. El objeto no es más que un punto de referencia, como tal el objeto no juega ningún papel en la producción del interés. Es en la acción, la actividad y el desarrollo en la cual recae el interés, el objeto no es en sí fuente de interés, la idea de hacerlo interesante carece por completo de legitimidad. El interés que se ha hecho artificialmente interesante no nos sirve, es fraudulento y carece de validez pedagógica. Éste planteamiento aleja la posibilidad de intervenir de ayudar a los estudiantes a que les resulte interesante, es una tarea por calificarlo de algún modo “inoficiosa”.

Dewey niega el valor del interés actual, para él todos los errores sobre el interés provienen de la confusión del interés con la momentánea excitación que provoca un objeto, al contrario de Herbart sostiene que es un gran error tomar los intereses transitorios de cada momento como algo definitivo, aunque estos representan aspectos importantes para el niño, es inconveniente considerar los intereses presentes del niño como algo definitivamente significativo en sí mismo.

Desde el punto de vista psicológico es posible retomar los planteamientos de Édouard Claparède, neurólogo, pedagogo y psicólogo infantil suizo; quien subordina el interés de la necesidad (Decroly) pero específica y diferencia la necesidad física de la intelectual. Para el pedagogo suizo (Citado en Hernández. 1946) el término interés expresa una relación adecuada y conveniencia entre el sujeto y el objeto. Un objeto no es nunca interesante por sí mismo, (igual pensaba Dewey) su interés depende de la disposición psicológica del sujeto que lo considera. El objeto no interesa, en efecto, más que cuando el sujeto se halla dispuesto a ser interesado por él, y por otra parte, el sujeto no siente interés en presencia de un objeto que no le importa.

Parafraseando a Claparède (Citado en Hernández. 1946) el interés, entendido de esta forma, hace las veces de resorte de todas nuestras acciones, de todos nuestro pensamientos, el que orienta adecuadamente las necesidades del momento.

2.2 Las representaciones sociales en el proceso de enseñanza

La necesidad de clarificar conceptos de relevancia en la presente investigación, permite situarnos en el ámbito de las representaciones sociales, se hace indispensable recalcar qué se ha denominado como una representación social desde los principales autores, de allí que sea un requerimiento conceptual realizar un esbozo acerca del concepto, las características e implicaciones que se correlacionan con el término. Para el análisis de las representaciones sociales y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales, en especial con la disciplina geográfica, se hace imprescindible recurrir a la geografía de la percepción que, según Moreno & Cely (2011), permitió el desarrollo una nueva mentalidad del espacio geográfico, por esto el problema de la percepción y representación del espacio van a cobrar mayor importancia abriendo paso a posteriores investigaciones y trabajos. Esta perspectiva en la que el espacio es estudiado a través de los sentidos y significados que las personas le otorgan, ayuda en un proceso de reelaboración entre los elementos materiales y las representaciones, esquemas mentales, ideas e imágenes con los que el individuo se vincula con el mundo que son.

En primer lugar, para De Armas & Villarroel (2005, p. 23) desde las teorías de Moscovici se definen las representaciones sociales como “categorías cognoscitivas relativamente coherentes y estables que nos sirven para conocer, interpretar y actuar sobre la realidad”. También, desde la perspectiva de Jodelet se entienden las representaciones sociales como “significados, construcciones sociales que expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea y los otros” (Jodelet citada en Palacios, 2009, p. 94).

Desde las perspectivas de imaginarios colectivos de Emile Durkheim y más actualmente las representaciones sociales de Serge Moscovici, resulta importante conocer aquellos modos de pensar característicos entre las personas o colectivos de determinado lugar, este análisis sobre las representaciones permite conocer los imaginarios simbólicos y el pensamiento social característicos de dicho contexto, él explica cómo las representaciones sociales son colectivas en la medida que están encarnadas en la comunidad donde son compartidas, además porque han sido transmitidas por varias generaciones de individuos y ejercen sobre ellos una coerción bajo un sistema simbólico (religión, política, mitos, lenguaje) y refuerzan las interacciones.

No obstante, hablar de la teoría de las representaciones sociales remite de manera directa a los trabajos de Serge Moscovici, que desde la psicología social y la inserción del psicoanálisis al público, fue quien estructuró tal teoría en el mundo académico. Según Moscovici, la teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, es decir, de qué manera el pensamiento de sentido común, plagado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recepciona todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia inventa permanentemente (Moscovici, citado en Lacolla, 2005, p. 2).

En palabras más sencillas y según líneas de los autores anteriores, hablar de representaciones sociales, es hablar de las estructuras que las personas crean mentalmente de los aspectos que componen la realidad, para comprenderla y posteriormente dominarla. En palabras de Lacolla (2005, p. 1), “la transformación de lo no familiar en familiar”, en el sentido que es la apropiación del conocimiento que es desconocido en las estructuras mentales que ya son conocidas, en una especie de asociación simétrica. Cabe aclarar que dichas representaciones se configuran dentro de un determinado grupo social y momento histórico que va condicionando las formas de aprehensión de la realidad vivida.

En la teoría de la sociedad Durkheimiana brevemente descrita por los autores Sierra & Pichardo (2005) las representaciones colectivas, en la medida en que anteceden a las personas, crean formas de acción y de pensar que deben ser aceptadas para que la incorporación de los individuo sea efectiva; en este sentido cumplen la función de control social en tanto que representan el deber ser; hacen parte del sistema cultural de la sociedad, en tanto que orientan, regulan, y condicionan la producción de sentidos y acciones, el tipo de vínculo que establecen los individuos entre si y la identidad de las conciencias individuales; para Díaz & Hernández (1998) el aprendizaje se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida; haciendo evidente el hecho de que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino que gracias a la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particular.

Aplicando el concepto de representación social, es posible extraer afirmaciones que conllevan a justificar la importancia de este tema para nuestro proyecto, ya que éstas pueden llegar a ser punto de origen para el cumplimiento de los objetivos delimitados en la presente investigación, debido a

que acercan y proliferan las voces y pensamientos de los estudiantes, (portantes de un sin número de representantes simbólicos de diversa índole) a una enseñanza que pretende ser renovada.

Acostumbrados a aplicar el determinante a imágenes sociales compartidas, ampliamos la perspectiva y relevancia con la afirmación de que las representaciones colectivas anteceden a las personas; Lloyd de Mause (1994) expone en su texto “Historia de la infancia” que el bebé- infante es receptor de múltiples representaciones en acción, la idea de semejanza de “la bestia” desplazándose en cuatro patas con la del infante gateando pone en acción un sistema extendido hasta nuestros días: los caminadores como medida de mitigación ante esta semejanza. Aunque la idea de utilizar el caminador para que el infante no se asemejara a los animales y la bestia no persiste en nuestra cultura, son muchísimas las prácticas culturales entorno a este tema que persisten y por ende las mentalidades son capaces de dar cuenta de formas de control que operan gracias a las ideas y representaciones.

La ejemplificación de Mouse y en correlación con Sierra & Pichardo (2005) las representaciones sociales se construyen a partir de una serie de materiales de diversas procedencias. (Pares, medios de comunicación, centros de encuentro y socialización, etc.). Para Moreno & Cely (2011), la misma ciudad como espacio social- público es un ámbito de socialización de convivencia e intercambio de múltiples sectores sociales, de distintos niveles de formación educativa, profesional y cultural, cargada representaciones; basta con mencionar el nombre del barrio que se habita para crearse una imagen acerca de la convivencia y cohesión social del territorio.

Gran parte de las representaciones provienen del fondo cultural común de una sociedad que circula a través de la formación de creencias, valores básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la propia identidad de la sociedad; por tanto, las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan una sociedad determinada y el sistema de creencias y valores que circulan en su seno.

El campo educativo representa un valioso escenario de investigación para aproximarse a desentrañar el mundo de las representaciones sociales, puesto que éstas definen las identidades y la especificidad de los grupos que se educan, situando a los individuos y a las colectividades en el campo social. Mazzitelli & Aparicio (2010) las definen como un sistema compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes con relación a un objeto. Estas creencias, opiniones y actitudes se vinculan generalmente a la memoria e historia grupal y por lo tanto, ofrecen una gran resistencia a las transformaciones del contexto social. La comprobación de dichas teorías coincidentes en la construcción social y la generación de identidades, en el campo de la historia de Colombia como escenario de estudio, ha de significar el despliegue innumerable de representaciones sociales que se insertan en la vida de grandes próceres, magnificencia de los acontecimientos y personajes, creencias, valoraciones recreadas y difundidas por la historiografía colombiana, como forma de cohesión del sentimiento nacional y construcción de identidades nacionales.

En esta perspectiva, Sierra & Pichardo (2005) la actividad desarrollada por los maestros, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en el proceso que les lleva a formar su propia visión de la realidad, la manera como se apropian del mundo, los contenidos afectivos, los objetos, las personas, la ideología, los valores que circulan, los prejuicios, las visiones y las explicaciones que se elaboran sobre el mundo, las lógicas que las articulan, los sueños “los fantasmas” que inundan las formas de pensamiento, la forma de cuenta de ciertos fenómeno, la institucionalización de prácticas, entre otros, son algunos elementos que darían cuenta de las representaciones sociales que los docentes han insertado como imágenes.

Al respecto, Moreno & Cely (2011) reconoce al hombre como principal elemento modificador y uno de los mayores complementos del espacio, pero de manera indirecta induce que lo esencial no es explicar el medio geográfico real, sino el que percibe el hombre de acuerdo con sus expectativas, las necesidades, representaciones e intereses de acercamiento a este como objeto de análisis, comprensión e interpretación.

Para Mazzitelli & Aparicio (2010) la valoración de las representaciones sociales se encuentra en el ámbito de su construcción, ya que según los autores, éstas se constituyen a través de nuestras experiencias físicas y de distintos procesos sociales (comunicación, educación). Este comentario da pie entonces, a abordar el tema de las representaciones sociales en el ámbito educativo, puesto que ellas se eligen sobre el universo simbólico de las personas que conforman las comunidades educativas, universo que es fundamental en la construcción de la realidad social de la escuela. La creación de ésta, en relación con los individuos, la cultura, de la relación hombre naturaleza y, a su vez, de sus procesos de interacción, pone en evidencia la necesidad de que los actores de la escuela sean conscientes de su propia capacidad transformadora en el orden socio histórico.

En opinión de Coll y Miras (citados en Díaz & Hernández, 1998) si queremos comprender por qué el maestro y los estudiantes interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios es apto considerar las representaciones sociales de los estudiantes. A raíz de resaltar la necesidad de conocer e identificar y trabajar con las representaciones sociales que producen y se reproducen en contextos escolares, se debe acotar la facultad que tienen las concepciones de los estudiantes para estructurar y entender el mundo, precisamente es el mundo en el que nos vamos a ver inmersos y nos desenvolvemos; atendiendo a la representación como un filtro que conduce a interpretar y valorar, las representaciones pueden modificar el comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

2.3 Las concepciones de los estudiantes y su importancia en el proceso docente

Según Navarro & Martínez (2012, p. 413), “las concepciones nos permiten interpretar el mundo en el que vivimos, pues actúan como organizadores de la realidad en nuestra mente, agrupadas en categorías relacionadas entre sí”. Asimismo, los autores entienden por concepciones “el conjunto de conocimientos de que dispone el niño, que le sirve en todo momento para dar sentido al mundo en que vive y para interpretar y predecir la experiencia” (Cubero, citado en Navarro & Martínez, 2012, p. 413). De esta manera, las representaciones sociales y concepciones apuntan hacia el objetivo de este trabajo, en donde conocer la voz del estudiante con respecto a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, a partir de lo que piensan, creen u opinan, es decir, a partir de las estructuras mentales con las que ven y entienden el mundo; haciendo uso de los conocimientos cotidianos, saberes previos y preconcepciones del estudiante, y reconociendo la importancia que tiene el conocimiento del pensamiento espontáneo o de la representación que se forma el maestro del proceso educativo; por tanto, se convierten estos elementos en punto de partida para un cambio real en la práctica como enseñante en el contexto socio geográfico del espacio urbano.

Para Romero, Almanza, Caldera & Cardona (2009) las concepciones se refieren a teorías personales que cada individuo crea en su mente a partir de las vivencias y experiencias tenidas en un tiempo y en un espacio determinado. Esta interpretación pone a relucir la importancia de las experiencias personales; aquello que Campos (2011) denomina como aprendizaje informal y que atiende a la vida real, al trabajo de resolución de problemas, tareas y experiencias, los comentarios, de la observación y de la interacción con otros. Sin duda, haciendo uso de la analogía de Campos, (2011) ésta informalidad resulta ser invisible a la planeación curricular, y ha merecido un descredito que ha

dejado por fuera del escenario educativo la propia vida de los estudiantes que permiten un dominio de la realidad y construir, reconstruir visiones del mundo.

La no correspondencia directa de las concepciones de los estudiantes con las teorías científicas, en lugar de convertirse en un punto fluctuante entre lo que se puede desprender de la expresión saber “saber sabio” y el saber producto de la interacción personal del sujeto con la realidad (cotidiano), puesto que se marcan profundas oposiciones entre ambos saberes e incluso desvirtuando cada cual; su no coincidencia ha de ser vista como una oportunidad para “nutrir” las teorías y visiones del mundo de los estudiantes con teorías científicas, que en lugar de estar en oposición permiten una relación de complementariedad y alineación entre lo natural (cotidiano) y lo científico (artificial).

Con el propósito explícito de darle la palabra al estudiante, hacerlo partícipe de los procesos que le atañen a su formación, se resalta la relevancia de considerar al estudiante como un sujeto cuyas interacciones son de índole multidimensional y por ello son teorías (concepciones) que provienen de multiplicidad de escenarios, mutan, se desplazan y trasladan y en consecuencia, no han de ser delimitadas y/o excluidas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que agentes como maestros y estudiantes adelantan.

Como punto de partida las concepciones posibilitan la trascendencia en el conocimiento existente, en las nociones, conceptos brindados por la “experiencia” lo cual representa una oportunidad para solapar la escuela, la academia, la ciencia con aquello que define y hace parte del sujeto.

2.4 Las motivaciones de los estudiantes y el proceso de aprendizaje

En este aparte se intenta abordar la motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje, además de los factores que determinan la motivación para el aprendizaje; varios puntos al respecto han sido abordados desde Frida Díaz Barriga (1998), Moreno & Cely (2011) y Juan Ignacio Pozo (2002) cuyas obras han sido de una significación especial para el presente trabajo por la riqueza de sus aportes respecto a las motivaciones para el aprendizaje; considerando los elementos que intervienen en los aspectos motivacionales, los efectos para el aprendizaje de los estudiantes, entre otros. La obra “estrategias docentes para un aprendizaje significativo” Díaz & Hernández (1998), presenta postulados cuya significatividad obliga a una revisión y confrontación de los mismos con situaciones y expresiones que hacen parte de la realidad educativa respecto a aquello que motiva a los estudiantes.

En esta misma línea, la generación de motivos atiende al continuo cuestionamiento respecto a la pregunta ¿Cómo motivar a los estudiantes de modo que pongan interés y el esfuerzo para el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos, destrezas y capacidades que constituyen el objeto de enseñanza? La relevancia que reviste una posible respuesta, implica en el ámbito educativo la adopción de estrategias, procedimientos y acciones docentes en correspondencia con los motivos que se poseen y que pueden dirigirse hacia objetivos de aprendizaje que agentes educativos establecen como enseñables y aprendibles.

El término motivación se deriva del verbo moveré, que significa moverse, ponerse en movimiento, o estar listo para la acción. La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta, es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. En el plano pedagógico y educativo la motivación significa proporcionar motivos, es decir, estimular la capacidad de aprender. Los autores consideran que el papel del docente en el ámbito de las motivaciones se centrará en inducir motivos a sus estudiantes en lo que respecta a aprendizajes y comportamientos.

Continuando con Díaz & Hernández (1998) son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo
- Dirigir esos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados

En los tres aspectos mencionados se encierran un sin número de acciones que se sitúan a manera de compromisos para el docente: la necesidad de presentar información o novedosa como forma de activar la curiosidad, plantear problemas, explicitar las metas y objetivos concretos de los temas y actividades, la realización de trabajos de tipo práctico, el planteamiento de retos como forma de estimular el esfuerzo, la consideración de valoraciones positivas, etc. Son ejemplos claros de que las características comprendidas en los postulados señalados tienen efectos motivacionales importantes para los estudiantes a partir de una organización de la clase. En esta medida el manejo de la motivación en el aprendizaje debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño de la operación de la enseñanza. (Contenidos, recursos, tareas, organización de la actividad y evaluación). Constituyéndose como un problema que le atañe a los docentes, como a los estudiantes por el esfuerzo que se requiere para el aprendizaje.

Continuando con los autores, éstos explicitan que la motivación no solo condiciona la de pensar del estudiante sino que ésta también resulta ligada al ambiente de aprendizaje del aula; desprendiéndose factores que determinan la motivación en el aula propuestos.

En consonancia con el auspiciar motivos, movimientos en correspondencia con las cosas y direcciones similares a las que pretende el maestro y atendiendo a una clasificación de los móviles de aprendizaje, entendiendo por móviles, como motivos y razones priorizadas de una persona, es posible hablar de motivaciones extrínsecas e intrínsecas. Pozo (2002) alude a móviles o *motivaciones extrínsecas* como una situación en que el móvil para aprender esta por fuera de lo que se aprende; en este sentido se puede describir como motivos extrínsecos, los premios y castigos, la obtención de una bicicleta, evitarse ciertas consecuencias, ganar, sobresalir entre otros.

Una ejemplificación de éste tipo de móviles se clarifica en Díaz & Hernández (1998) cuando los estudiantes, en particular los pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo, y esto condiciona su interés por el estudio, mientras que en los adolescentes es más evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales, con la obtención de recompensas externas, como lograr premios o bien evitar la pérdida de objetos y privilegio; según los autores, aquellos que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, son diferentes de los sujetos que tienen como meta central quedar bien o evitar el fracaso, pero aquellos cuya meta es aprender, conciben la inteligencia como un repertorio de conocimientos y posibilidades que es posible incrementar mediante el esfuerzo; aquellos preocupados por las consecuencias consideran la inteligencia como algo estático.

A propósito de generar motivos y mover al estudiante hacia el aprendizaje a partir de estímulos externos; el dilema de la aceptación y /o rechazo del sistema premios y castigos para propiciar o incentivar dichos movimientos, es génesis de un sin número de debates en cuanto a la pertinencia de mover hacia el aprendizaje para obtener ciertos resultados. A pesar de que la intención no es ahondar en los argumentos que se poseen frente a las limitaciones de uso y ventajas que pudiesen relacionarse a dicho sistema, es necesario recalcar las palabras de Pozo (2002) en donde expresa que es necesario administrar los incentivos con cautela, pues sus consecuencias de aplicación podrían desencadenar en efectos muy difíciles de modificar después.

Moreno & Cely (2011) rescata en el ámbito de motivaciones extrínsecas el potencial del material para el aprendizaje significativo de la ciudad, al respecto expresa que: el material de enseñanza debe ser potencialmente significativo, es decir; coherente, claro y organizado, no solo en su estructura sino también en su presentación.

Se habla de *motivación intrínseca* cuando la razón del esfuerzo se haya en aprender por satisfacción personal de comprender o dominar algo, lo que implica que la meta o móvil de aprendizaje es precisamente aprender y no <obtener algo por aprender>. Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados son más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje esta movido por motivos externos (Tapia, citado en Pozo, 2002).

A partir de esta descripción es posible establecer que los móviles intrínsecos, son más propicios que la dependencia de los medios externos para motivar, puesto que los primeros adhieren sentido y significado a lo que se aprende, sin embargo, existe la dificultad de que el estudiante vaya interiorizando y se esfuerce a partir de su propia motivación por aprender. Moreno & Cely (2011) propone puntos claves para motivar intrínsecamente a los estudiantes; para ello se requiere lograr que los estudiantes den más valor al hecho de aprender que al de tener éxito, que consideren la inteligencia y las habilidades como algo modificable, y no como inmutables y facilitar su autonomía y mostrar la relevancia y significatividad de las tareas.

La importancia que inducir motivos en los estudiantes respecto a aprender a pesar del camino adoptado para esta acción, debe responder a demandas implícitas y explícitas derivadas del acontecer, caminos conducentes a seducir, a atraer, rol que pocas veces se le atribuye al maestro y que olvida constantemente, la capacidad de movilizar, motivar, hacer atractivo e interesante agrega una perspectiva, que aproxima más al estudiante a la meta trazada por voluntad y en plena consciencia: aprender.

2.5 Disposición para el aprendizaje.

Junto con la *Motivación* y el *Interés* está la *Disposición* para el aprendizaje como un concepto fundamental que permite orientar los propósitos de este trabajo. Desde los aportes de Coll et al. (2006) es fundamental comprender la relación que se da entre los aspectos cognitivos y los afectivos, los cuales permiten construir significados sobre los contenidos de la enseñanza y explorar aspectos como los enfoques del aprendizaje. En la construcción del aprendizaje en la escuela intervienen aspectos de tipo afectivo y relacional, lo que, en términos de Coll et al., forja a que las situaciones de enseñanza sea algo más que la posibilidad de construir significados acerca de contenidos concretos. Por tal motivo, la *Disposición* en el aprendizaje entra en esa relación entre lo cognitivo y lo afectivo que ayuda a que las pretensiones de este trabajo fijen su mirada en aspectos poco tratados como los son los intereses de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la geografía.

Por consiguiente, Para Coll et al. (2006) el proceso de aprender, supone una movilización cognitiva desencadenada por un *Interés*, pero ¿Qué es lo que hace posible que se produzca dicho interés? Este interrogante, de gran relevancia dentro del presente trabajo, es abordado desde los Aportes de Ausubel trabajados en Coll et al. (2006). Para Ausubel, una de las condiciones indispensables para el aprendizaje significativo es la manifestación, por parte del estudiante, de una disposición hacia el aprendizaje significativo, es decir, una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos.

Así, dentro de la disposición de los estudiantes para el aprendizaje se destacan dos enfoques (Coll et al., 2006), por un lado está el *Enfoque profundo*, el cual se caracteriza por la intención de los estudiantes por comprender, lo cual lo lleva a relacionar los contenidos con saberes previos y con su propia experiencia y a perseverar hasta en el aprendizaje hasta que se logra una comprensión aceptable. Por otro lado está el *Enfoque superficial*, el cual se caracteriza por la simple intención de cumplir con los requisitos, con las tareas, asumiendo los trabajos como una imposición externa que requiere de la memorización de la información. Es precisamente este último enfoque de enseñanza tradicional, memorístico, repetitivo, descontextualizado, donde el estudiante es un simple receptor de información que no puede dar a conocer sus intereses, propio de la enseñanza del siglo XIX. A propósito de las características del Enfoque superficial, Dewey (citado en Sacristán, 1995, p. 143) enfatiza en que “No tiene sentido hablar de finalidad educativa, cuando cada acto del estudiante está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otros”.

En este orden de ideas, escuchar los intereses de los estudiantes, saber sobre las motivaciones y la disposición para el aprendizaje son inclinaciones que apuntan hacia lo que desde Coll et al. Se conoce como un *Enfoque profundo*, que se acerca a las pretensiones de este trabajo. Los anteriores enfoques se relacionan con la tarea y no con el estudiante, es decir, que es posible que el estudiante modifique el enfoque dependiendo de la tarea, el maestro, el área o la materia.

En el caso de la presente investigación, los intereses y su relación con la disposición y la motivación del estudiante se abordaron en pro de la enseñanza renovada y el aprendizaje significativo de la geografía. Pero ¿qué es entonces lo que inclina a que los estudiantes se inclinen hacia uno u otro enfoque de aprendizaje? ¿Qué es lo que hace que un estudiante muestre mayor o menor disposición hacia la realización del aprendizaje significativo? Desde la teoría constructivista de Coll et al., las respuestas a estos interrogantes no son exclusivamente de los estudiantes, el papel de la enseñanza también es un factor fundamental, pues encontramos que para que exista *Interés*, hay que dejar claro qué es lo que se pretende en el momento de la enseñanza y para que el estudiante sienta que ello cubre alguna necesidad (ya sea de saber, de realizar, de informar, de profundizar). Cuando el estudiante no conoce el propósito de una tarea y no relaciona el propósito con la comprensión de lo que la tarea implica será muy difícil que se dé el proceso de aprendizaje significativo. De ahí que la enseñanza renovada de la geografía retome estas apreciaciones que invitan a clarificar los contenidos de enseñanza donde, desde la participación del educando, éste se sienta identificado y le encuentre sentido a lo que está aprendiendo.

De acuerdo con Coll et al. (2006), es necesario dejar claro que el *Enfoque profundo* requiere tiempo, si se exige demasiado y rápidamente puede resultar que el estudiante opte por el *Enfoque superficial*. En suma, el que los estudiantes aprendan, y que estén contentos de aprender, y que los maestros comprueben que sus esfuerzos son útiles y se sientan gratificados, como lo menciona Coll et al., no es cuestión de suerte, como se ha dicho en los párrafos anteriores, hacer que los estudiantes se interesen por un Enfoque profundo, en este caso, desde la enseñanza de la geografía, es producto de distintas variables, en donde es importante destacar el tiempo, el esfuerzo, el proceso y el sentido que el maestro le dé a los contenidos de enseñanza para que el estudiante identifique los propósitos de lo que va a aprender. La disposición puede ser manifiesta, como lo hemos visto, en el *Enfoque profundo*, dicho enfoque requiere tiempo, si se exige demasiado y rápidamente puede resultar que el estudiante opte por el *Enfoque superficial*, que es precisamente lo que se rechaza desde esta propuesta.

2.6 Enseñanza del contexto socio-geográfico

Preguntarse por una mejor enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, pone de manifiesto el abordaje de una cantidad de categorías que aportan el sustento teórico para fundamentar esta investigación. Para empezar, las ciencias sociales en la actualidad enfrentan el desafío de incorporar nuevas dimensiones en la vida de los seres humanos, problemáticas de orden político, económico, social y cultural que no se resuelven desde una sola postura disciplinar, sino que por el contrario demandan múltiples discursos y teorías para explicarlos.

Tras la segunda mitad del siglo XX en donde se evidencian profundas limitaciones en cuanto a la perspectiva uni-disciplinar, se amplían los enfoques y métodos abriendo miradas más integradas a la realidad, las ciencias del espíritu, como las llamó Dilthey, son las encargadas de lograr una comprensión organizada de la realidad social, (Schütz citado en Mardones, J.M. 1991)

De esta manera, para entender la realidad de los estudiantes en el ámbito de los intereses de la investigación a desarrollarse en la Institución Educativa Kennedy; la Geografía brinda la posibilidad de analizar el espacio geográfico desde varias perspectivas porque “Moviliza diversidad de temas, presenta tópicos en los que se albergan posturas procedentes de muchas disciplinas y ninguna de las tendencias o teorías aquí planteadas, está libre de restricciones o limitaciones a la hora de explicar el espacio geográfico” (Pulgarín, 2010, p. 20). En este orden de ideas, la enseñanza de la geografía posibilita el estudio de los distintos fenómenos que se dan en el espacio, en el caso de Robledo, un barrio con problemáticas sociales como la pobreza, la violencia, la desigualdad y el analfabetismo.

Así mismo, la educación geográfica da la posibilidad de trabajar los problemas materiales e inmateriales que se configuran dentro del espacio geográfico, Araya (2007, p. 157) indica que:

La educación geográfica brinda a los estudiantes de enseñanza básica la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico

En relación a lo expuesto por Araya, la geografía brinda el espacio para analizar críticamente las vicisitudes que se encuentran a los alrededores de la IE, posibilitando generar cambios significativos en la formación de las estudiantes como ciudadanos íntegros con actitud hacia el cambio y transformación de sus barrios. Continuando con el autor, él establece una relación entre la enseñanza de la geografía y la formación ciudadana, reitera que la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable, donde la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria

En el proceso de formación docente hay una preocupación constante sobre la forma como ha de enseñarse las ciencias sociales, sobre los contenidos necesarios o pertinentes que han de permitir una aproximación a los temas que más se relacionan con la realidad vivida por los estudiantes y que le permitan establecer relaciones entre: la sociedad, la naturaleza, los pueblos, grupos políticos y culturales. Por tal motivo, en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales se hace clara la necesidad de que el maestro conozca los contenidos que enseña; como lo expresa Copetti, Vancella & Souza (2012), donde enfatizan en que fortalecer el fundamento conceptual de la geografía en la formación inicial y continuada del docente, como una posibilidad de recrear su enseñanza. Por tanto, quien rescata a propósito el valor que tiene conocer la disciplina que ha de enseñarse, ayuda a

los estudiantes a entender ese entramado o tejido conceptual que existe en la disciplina que se enseña y hace oposición precisamente al aprender a cabos sueltos o por fragmentos que es lo que lleva a aprender solo para el momento.

En la geografía escolar, al igual que en las demás disciplinas que componen el currículo escolar, se hace indispensable reconocer y recrear los conocimientos a través de relaciones con otros campos del saber, incluye además una vinculación de los saberes que se enseñan, con la vida de aquel que espera una serie de acciones, que la naturaleza de la escuela y el rol del maestro engloban.

La necesidad de *darle la palabra al estudiante*, como lo señala Freire (1987) en su propuesta de la Pedagogía de la pregunta, donde reitera la necesidad de transformar las aulas de clase en espacios de deliberación y aprendizaje colaborativo; considerando y valorando los intereses y tendencias que manifiestan los estudiantes dentro de los procesos formativos, especialmente los que se realizan dentro del aula de clase y que concretan situaciones y vivencias de tipo social que tocan a los individuos y estudiantes, permite la comunicación y crea climas que incentivan a los estudiantes a participar en los múltiples procesos que se desean desarrollar y se alcancen por demás los logros que se hayan propuesto y las dificultades se minimizan, además de que le hacen consciente del carácter activo que ha de asumir no sólo en los procesos de formación mencionados, también permite rescatar valores otorgados a espacios, a sujetos con capacidad de dotar y reconstruir significados en el campo de la geografía en donde no toda duda ha sido esclarecida y ésta disciplina en particular, ha resuelto todas las dudas y formulado todas las soluciones posibles a los problemas que le incumben. Así pues, el carácter de participativo le garantiza a los estudiantes y maestros una valoración y reconocimiento, puesto que todos tenemos algo que decir respecto a... y nuestros conocimientos son valiosos, como consecuencia han de ser tomados en cuenta.

De ahí que en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales se retome la perspectiva de aprendizaje significativo que es transversal a esta propuesta de investigación, haciéndose clara la necesidad de que el maestro conozca los contenidos que enseña; como lo expresa Copetti et al. (2012) donde fortalecer el fundamento conceptual de la geografía en la formación inicial y continuada del docente, como una posibilidad de recrear su enseñanza. Por tanto, quien rescata a propósito el valor que tiene conocer la disciplina que ha de enseñarse, ayuda a los estudiantes a entender ese entramado o tejido conceptual que existe en la disciplina que se enseña y hace oposición precisamente al aprender a cabos sueltos o por fragmentos que es lo que lleva a aprender solo para el momento.

De acuerdo con Pulgarín (2010) conocer la estructura conceptual del área de conocimiento que se desea enseñar, posibilita nuevas formas de afrontar los procesos de enseñanza, haciendo que esta sea cada vez más significativa, donde en la geografía, al igual que en las demás disciplinas que componen el currículo escolar, se hace indispensable reconocer y recrear los conocimientos a través de relaciones con otros campos de saber, incluye además una vinculación de los saberes que se enseñan, con la vida de aquel que espera una serie de acciones, que la naturaleza de la escuela y el rol del maestro engloban.

Continuando con la autora, asumir la tarea de renovar la enseñanza requiere tener una mentalidad que dejando de lado lo estático, conciba las transformaciones que rodean los conceptos y teorías sobre las cuales el maestro hace que éstos, sean escolares, de corte dinámico y procesual y no inacabado. Asunto relacionado con la actualización de los saberes y la vigencia de éstos en el contexto que afecta no sólo a los estudiantes y maestros como agentes de la relación enseñanza-aprendizaje, sino que se suma a la sociedad en general, en la medida en que ésta es productora y consumidora de saberes.

Respecto al concepto de espacio geográfico, Moreno & Cely (2011) indica que éste puede entenderse como “una construcción social y territorial que goza de facultades económicas, políticas, sociales y culturales, motivadas por la sociedad que lo habita, transforma y dinamiza” (p. 77). La definición clásica asume la ciudad y el espacio urbano como un compendio de elementos físicos, culturales y funcionales, estableciendo relaciones con otros espacios. Por ello no es posible acercarse a su lectura desde una visión estática e inmutable ni mucho menos unívoca, puesto que se estaría disociando elementos que son definatorios en la constitución y formas que adopta dicho espacio.

La escuela está en la posibilidad de profundizar la relación entre el estudiante y el espacio geográfico que ellos habitan, trabajar en las diferentes formas en que puede ser leído el espacio, hacerlos partícipes de él en la estructuración de acciones y valoraciones, políticas, económicas sociales y culturales. La ciudad o espacio urbano según lo enuncia Moreno & Cely (2011) también como construcción de imaginarios urbanos permite procesos de apropiación simbólica a través de imaginarios que se constituyen socialmente en las interacciones entre personas y espacios. De esta manera, la geografía permite el estudio del espacio geográfico posibilitando la formación ciudadana, pues el hacer que el espacio geográfico sea percibido como algo nuestro, en el que todos podemos participar, en el que podemos construir ambientes que sean aptos para la sana convivencia de los ciudadanos, un espacio que permita la libre emancipación del sujeto, donde se acepten las diversas culturas que hacen que nuestro espacio sea característico por la gran diversidad son solo algunos de los aportes que la geografía le aporta a la didáctica de las ciencias sociales (Alderoqui, citada en Moreno & Cely, 2011).

El constante dialogo que el hombre entabla con el espacio geográfico, en lo que Santos (2000) llamó la *humanización del espacio*, donde el hombre conjuga el espacio con asuntos políticos, culturales, ideológicos y económicos, es el aliciente para poner en juego, desde los espacios de formación, la comprensión y transformación de los espacios sociales. Así, manifiesta que claro que el espacio no sólo está formado por las cosas, objetos geográficos naturales o artificiales. El espacio es todo ese legado de artefactos brindados por la naturaleza, más las acciones de la sociedad. El espacio, en términos de Santos, es un sistema de objetos y un sistema de acciones.

Los intereses de los estudiantes, sus concepciones acerca del espacio que habitan, espacio caracterizado por problemáticas sociales de orden económico, sociológico, político y cultural son el caldo de cultivo para que, siguiendo con Santos, sean los marginados los protagonistas del cambio histórico. Esto nos pone de manifiesto la necesidad de dialogar con el conocimiento del estudiante, escuchar sus gustos y disgustos ante la percepción del espacio que habitan, es invitar a que el estudiante tome la palabra, exprese sus ideas y se haga partícipe de las decisiones de su contexto. Al respecto, los lineamientos curriculares de ciencias sociales señalan:

Vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, y sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que conocido. Sólo podemos comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo que somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente. (MEN, 2002, p. 29).

Haciendo uso de los planteamientos disponibles en los ya citados documentos expedidos por el MEN, se insiste en la validez y eficacia de conocimientos que transportamos en cada esquema mental que ha de formarse en torno a un concepto, idea, noción y vivencia, la concentración de nuestros intereses en la adquisición de conocimientos valorados por diferentes estamentos y roles que se definen desde la sociedad, posibilitando la aprehensión de objetos, definiendo como producto final la captación de las propiedades, se ha disipado la implementación y uso del conocimiento, anulando

pasos posteriores a su supuesta obtención; la relación se establece de forma directa con las formas y entornos, entre ellas el espacio urbano desde la óptica de un acercamiento y comprensión del espacio (unidad barrial), una consideración de los saberes portados y portantes, una valoración e interpretación de las características que presenta y la significación de los símbolos, códigos y vivencias del sujeto cognoscente en cualidad del estudiante o docente.

Involucrando una serie de capacidades, potenciando habilidades útiles para la vida, cimentadas en concepciones y nociones pertinentes a la geografía que encuentran su espacio en el mundo real a manera de problemas, conflictos y formas inestables que requieren ser abordadas por la academia y que por el carácter constructivo de los conocimientos obtenidos enriquecen nuestros esquemas.

Hablar de un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en la escuela nos conduce directamente a las relaciones interpersonales que los estudiantes practican en sus contextos, donde el sentido social, por lo público, donde la interacción, el dialogo con el otro sobre puntos que ponen de manifiesto la necesidad de llegar a acuerdos comunes. Es en este sentido en el que las ciencias sociales en la escuela, desde la geografía como disciplina social aportan al aprendizaje significativo. En términos de Pulgarín (2010) los estudios del espacio geográfico con intencionalidad formativa.

Estudiar el espacio geográfico, ya sea urbano, rural o específicamente la ciudad y, vistos a la luz de diversos enfoques y concepciones, permite precisar rasgos diferenciales, perspectivas que complementan la aprehensión del espacio y que finalmente contempla rasgos comunes; permiten, según Moreno & Cely (2011 p. 77) entrever “un espacio que puede entenderse como una construcción social y territorial que goza de facultades económicas, políticas, sociales y culturales entre otras, motivadas por la sociedad que lo habita, transforma y dinamiza”. El atribuirle esa gran cantidad de dimensiones le otorga a los conceptos espacio urbano y ciudad un alto grado de enseñabilidad, le hace gozar de un estatus polifacético en situaciones de emergencia, desarrollo, presencia o ausencia del mundo real, en el cual es necesario convocar a la escuela como alimentadora de perspectivas, visiones, observaciones, como institución que no margina procesos de enseñanza y aprendizaje y que está en capacidad de fomentar habilidades espaciales que permitan re-configurar la formación de ciudadanos vinculados al mundo y a las ciudades contemporáneas.

La importancia del abordaje de ambos conceptos, las formas y mutabilidad que llegan a alcanzar elementos que están inmersos en ellos o las categorías que terminan insertándolos, llegan a tener consideración de trascendencia debido a relaciones de causalidad, efectos y determinantes no sólo del espacio desde una definición geométrica o matematizada, sino también desde apropiaciones y procesos que tienen cabida en ese espacio. En este sentido y continuando con la autora, se establece un diálogo entre las diversas manifestaciones urbanas y procesos que van más allá de la distribución espacial, plantea que estas manifestaciones afectan no sólo la distribución espacial en términos de dinámica, expansión y contraste, sino también los reflejos en las vivencias cotidianas de sus habitantes, en las formas y relaciones con el mundo. Por lo que en el aula de clase no bastaría con temáticas en donde se propicien reflexiones en torno a segregaciones que se inscriben desde las diversas dimensiones del desarrollo del ser (social, comunicativo, afectivo, trascendente y cultural) sino que la reflexión ha de extenderse a los símbolos, representaciones, cambios en las concepciones y percepciones, movilización de espacios y conductas, desplazamientos de vivencias y apropiaciones, en torno a las dinámicas de una ciudad que llega definirse de muchas formas y por ende sus constructores adoptan patrones poco homogéneos y unívocos.

El espacio geográfico desde la categoría de ciudad, desde la perspectiva de Moreno & Cely (2011) asume el espacio geográfico cada vez más urbano, dinámico y constante, donde la dinámica de la ciudad entrelaza problemáticas y vivencias, materiales e inmateriales que son susceptibles de ser estudiadas en la escuela. Por lo tanto, Schneier (citado en Alderoqui & Penchansky, 2006), plantea

diez formas de ser ciudad, desde sus planteamientos el espacio urbano puede leerse como: Primero, la ciudad vista como una historia de formas, en la cual las palabras transformación, uso y funcionalidad son derroteros para leer procesos de expansión. La ciudad urbano racionalista, cuya caracterización responde a las políticas de planificación, su reconocimiento en la escuela le insertaría una cualidad como aquella institución capaz de producir saber pues sus miembros tendrían la capacidad de hacer apuestas por una ciudad regulada en términos de políticas efectivas que respondan a una apropiación responsable del espacio. La ciudad informal, en donde las personas, bajo la ausencia de políticas públicas urbanas, busca suplir sus necesidades. La ciudad sincrética, alude a alternativas para que el espacio urbano que en la ciudad se va configurando tan diverso, determine espacios con funciones comunes. La ciudad posmoderna, donde se reitera la necesidad de no perder la dimensión que se tenía de ciudad en décadas pasadas, esto ante el rápido avance que van teniendo las ciudades en la actualidad. La ciudad global, en donde el espacio adquiere diferentes usos y diferentes maneras de ser percibido por los asentamientos de índole económico como los centros comerciales. La ciudad del espacio estandarizado, se evidencia en la privatización de espacios que antes eran públicos. La ciudad en su morfología urbana reivindicada, se manifiesta en intersitios donde se puede visualizar el habita popular de la ciudad y el nacimiento de la ciudad global. La ciudad del reciclaje, la renovación y la rehabilitación, donde se le da fuerza al patrimonio arquitectónico y cultural local, se recuperan estos espacios en donde están abandonados y marginados. Por último, encontramos la ciudad modelo urbano latinoamericano, acá se reúne el estudio del espacio local y global caracterizado por una segregación territorial.

Las múltiples posibilidades para leer la ciudad amplía el abanico de posibilidades para que la ciudad sea trabajada desde los espacios de formación. Ciudades dinámicas, modernas, posmodernas, informales, etc., son la realidad en la que los jóvenes transcurren día a día, realidad que más que ser vivida necesita ser comprendida y transformada. Pero se necesita, desde la geografía y el constante dialogo con otras disciplinas, abofar por una enseñanza renovada.

Continuando con la autora, el contraste de la ciudad informal con la racionalista, en el proceso de enseñanza y aprendizaje viene a sortear procesos altamente valiosos, pues desde el reconocimiento y aplicabilidad de estas dos lógicas en un mismo territorio y territorialidad ayuda a la comprensión de otras lógicas instauradas con características netamente políticas o económicas; ayuda a la ampliación de visiones que se concretan en el uso y función de un espacio ordenado territorialmente o no con implicaciones geográficas, sociales además de las económicas.

La visión de una ciudad posmoderna en donde los contrastes sociales y espaciales son antagonistas de vivencias que tocan a los estudiantes desde los barrios, el desplazamiento por diferentes sectores, y la ciudad global en el modelo reducido que corresponde a los efectos de las marcadas diferencias socio-económicas de la ciudad, ahora se vuelven tema de clase, no para hacer evidente aquello que se anuncia como cifra por el director de policía y que es televisado y prensado en el periódico local, sino que desde el reconocimiento la reflexión de asuntos como la violencia, la vulnerabilidad entre otros se haga un análisis que apunte a la construcción de propuestas que minimicen, mejoren los elementos que han aportado a estas vivencias que se quisieran alejar de la escuela, para evitar su contaminación con males de diversos tipos.

El hacer evidente porque un uso de suelo en un barrio cuya calidad de vida de sus habitantes responde a una clase tipo alta y los usos, las cualidades físicas y de distribución de un espacio geográfico de gentes de clases bajas; constituye un fuente riquísima que no ha de dejarse por fuera del conocimiento de los estudiantes y otras personas de la comunidad; acercar este tipo de conocimientos a estas personas podrían modificar esquemas y conductas en su apropiación, a la vez que se le apuesta a un ciudadano más participativo en la organización de su territorio, un ciudadano

más democrático y que se puede prever como un sujeto de derecho y con poder de decisión debido a los conocimientos y las lecturas que ahora está en capacidad de realizar.

Desde la óptica del aprendizaje significativo y en utilización de la categoría conceptual de espacio urbano, es posible conjugar ambos elementos para la obtención de los propósitos descritos al inicio del proyecto, es por esto que ha de retomarse el rol del maestro como un organizador y mediador en el encuentro con el estudiante con el conocimiento del que es partícipe el espacio descrito.

2.7 El qué de la Didáctica de las ciencias sociales.

La didáctica, considerada una ciencia de la educación que reflexiona específicamente sobre la enseñanza, como lo expresa Comenius (2003) en su *Didáctica Magna*, donde considera a la didáctica como un artificio universal, para enseñar todo a todos, un arte de enseñar y aprender. En esta medida, las prácticas de enseñanza en Comenio habrían de caracterizarse por su universalidad, atendiendo al desarrollo del ser, organiza el desarrollo educativo por etapas o niveles correspondientes a características etarias y le otorga un lugar a la mujer en el aprendizaje de las ciencias. En su obra *didáctica Magna*, el autor se encarga de hacer tres distinciones importantes, que corresponden a la división en tres apartados de su consolidado acerca de la didáctica, estas son:

Didáctica General: para Comenio, se resume la generalidad de la didáctica en el presupuesto de *a todos todo*, aboga por el postulado en el cual nadie deber ser excluido de una educación ya que es la principal fuente de sabiduría del propio ser humano, pero la didáctica general inscribe a su vez la consecución y orientación a unos fines principales y comunes a los hombres, que según la obra del autor tienden a aspectos como la felicidad y la perfección, en donde todos los hombres deben ser encaminados a los mismos fines.

Didáctica especial: alude a dos características que se esbozan en la obra de J.A. Comenio. La primera está relacionada al nivel de enseñanza, en esta medida es posible organizar la enseñanza para el infante, el adolescente y el joven correspondientes a un nivel de desarrollo educativo y la segunda en relación a la enseñanza de cada disciplina en particular, abarcando el estudio de la aplicación de los principios generales de la didáctica, en el campo de la enseñanza de cada disciplina.

La organización escolar: en la cual se consideran los métodos y fundamentos para la enseñanza. Gracias a los aportes Comenio en el campo pedagógico y didáctico se realizan precisiones en cuanto a las diferenciaciones de la didáctica; atendiendo a estas delimitaciones, en el caso de este trabajo se alude con espacial particularidad a la didáctica de las ciencias Sociales.

En Alderoqui (citada en Moreno & Cely 2011), la Didáctica de las Ciencias Sociales debe poner en evidencia las relaciones entre contenidos de conocimiento histórico-sociales, su aprendizaje e incorporación a la configuración intelectual y actitudinal de los estudiantes, desde dicha relación histórico social, se plantea como objetivo didáctico que los estudiantes sean capaces de establecer las relaciones entre lo que les ofrece la escuela y lo que les demanda la cotidianidad de sus vidas, donde se forjen valores y actitudes que favorezcan la sana convivencia dentro de la escuela, sus familias y todo su entorno social, una puesta en contacto del conjunto de conocimientos con las actitudes, valores y comportamientos en cada individuo.

En la misma perspectiva, Jurjo Torres (citado en MEN, 2002) afirma que, en consecuencia, todo aquello que a los estudiantes les resulte alejado de sus preocupaciones e intereses, que no esté relacionado de alguna manera con la satisfacción de una necesidad, un deseo o la evitación de

algún peligro, difícilmente puede llegar a convertirse en relevante y significativo para quien debe aprender.

En consecuencia con los planteamientos de Torres, es de vital importancia familiarizar al estudiante con los saberes; esta familiarización entendiéndola no desprovista de teorías que gozan del estatus científico con las cuales pueden relacionarse y complementar el bagaje de conocimientos.

La característica de científicidad en los conocimientos no hace contrapeso a los conocimientos que les son propios a los sujetos, por el contrario, éstos tienen posibilidad de por estar ligados con los deseos, intereses y particularidades en la medida en que se realice un acercamiento con el acto de conocer, reconocer e interpretar.

El rescate de la ciudad como medio y mediador didáctico o como la nombra Moreno & Cely (2011) la ciudad como contexto de educación, como medio o vehículo y como contenido educativo; requiere de actividades propias de la enseñanza y aprendizaje de la geografía, que permitan establecer relaciones entre el campo disciplinar, el pedagógico y los saberes previos de los estudiantes. Y como también lo respalda María Raquel Pulgarín en participación del mismo libro “ciudades leídas, ciudades contadas” la ciudad es entendida como medio didáctico, como objeto de enseñanza y como escenario propicio para el encuentro de saberes cotidianos, el saber escolar y los saberes expertos.

3. RUTA METODOLÓGICA

La investigación partió del interés, como maestros en formación, de hacer más significativos los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales escolares a través de la disciplina geográfica. El modo en que se enfocó el problema condujo a la adopción de un enfoque mixto. El enfoque mixto, desde la perspectiva de Galeano (2004) utiliza lo cuantitativo y lo cualitativo como dos maneras que se complementan para conocer la realidad social. Por un lado, los instrumentos aplicados como la escala de Likert y el cuestionario de preguntas abiertas, son desarrollados bajo la organización estadística, el análisis numérico y de más aportes del método experimental. Por otro lado, y continuando con la autora, el enfoque cualitativo, en donde se “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados” (Galeano, 2004, p.19). En este sentido, desde esta perspectiva, la dimensión interna y subjetiva de la realidad social, en este caso en el campo de la educación, son fuentes de conocimiento, el cual ayudará a enfrentar los problemas que se presentan en los procesos de enseñanza, pues es en el contexto, donde las relaciones se tejen y son las que a su vez, dan la posibilidad de entender y actuar sobre las complejidades que se presentan en el campo de la educación.

Continuando con la autora, la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo posibilitan un acercamiento más preciso hacia la realidad, en tanto que “la realidad social comporta dimensiones posibles y necesarias de cuantificar y dimensiones que es significativo cualificar, unas y otras hacen parte del mismo proceso y su diferencia solo obedece a criterios de carácter metodológico” (Galeano, 2004, p. 25). De esta manera, la metodología de este trabajo posibilita abordar desde diferentes ópticas la realidad, desde lo cuantitativo y lo cualitativo se abordan los conceptos centrales de la investigación.

Para el logro de los objetivos de esta investigación se realizó una contextualización sociodemográfica, se utilizó el método de preguntas mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas. (Ver anexo N° 1). El cuestionario, como lo entiende Hernández et al. (2006), consiste en un conjunto de preguntas respecto una o más variables a medir. Este instrumento posibilitó conocer características sociodemográficas de los grados 9°1 y 9°5 de la IE Kennedy que fueron los participantes de este trabajo. Preguntas como: ¿Con quién vives?, ¿qué estudios han realizado miembros de tu familia?, ¿sientes que hay interés por parte de tu familia para que tu estés estudiando?, permitieron entender la relaciones familiares que tiene cada uno de los estudiantes.

Otro de los métodos utilizados fue la observación, entendida esta, según Calvo (2007) como la actividad que supone una conducta deliberada del observador frente a la observación cotidiana y casual, cuyos objetivos van en línea del recoger datos en base a los cuales poder formular y verificar hipótesis, en este caso la pregunta formulada. El instrumento que recoge lo observado en este trabajo y que posibilitó generar la información, fue el diario de campo. Al respecto, Acero (1996) plantea que el diario de campo permite la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes conceptuales, además, permitió la mediación entre la teoría y la práctica educativa.

Posteriormente, se aplicó una Escala Likert que, como lo asume Hernández et al. (2006) consiste en un conjunto de ítems que se presenta en forma de afirmaciones o juicios para medir la actitud de los participantes. (Ver anexo N° 2). En el caso de esta investigación, la escala Likert permitió medir la actitud de los estudiantes frente a la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía. Continuando con el autor, la actitud se puede entender como una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante una actividad, que en este caso, es la enseñanza de la geografía y así identificar los intereses de los estudiantes. La escala fue elaborada a

partir de preguntas y afirmaciones referentes a la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía, se realizó de modo virtual y fue diligenciada por los estudiantes de los dos grados novenos en las salas de sistemas de la IE Kennedy.

También se realizó un taller creativo donde los estudiantes representaban gráficamente el espacio que habitan, lo narraban y describían otros espacios geográficos. (Ver anexo N° 3). Este taller permitió conocer las representaciones y concepciones de los estudiantes a través de las narraciones, interpretaciones, representaciones y descripciones del espacio que habitan. Información que se contiene en el capítulo de análisis y discusión de resultados.

Por último se desarrolló una salida de campo con los estudiantes del grado 9°1, donde se visitó la Universidad de Antioquia, el cerro El Volador y la estación del metro Parque de Berrío (ver anexo N° 4). Las salidas de campo, conocidas también como excursiones escolares, es la estrategia pedagógica que se emplea para dinamizar la enseñanza de diferentes áreas de conocimiento como las ciencias sociales, las ciencias naturales, las humanidades, entre otras. En este sentido, la salida de campo posibilita poner en contraste lo que para los estudiantes son los elementos más representativos del espacio geográfico, de igual manera, identificar nuevas representaciones, concepciones e intereses desde la observación participante.

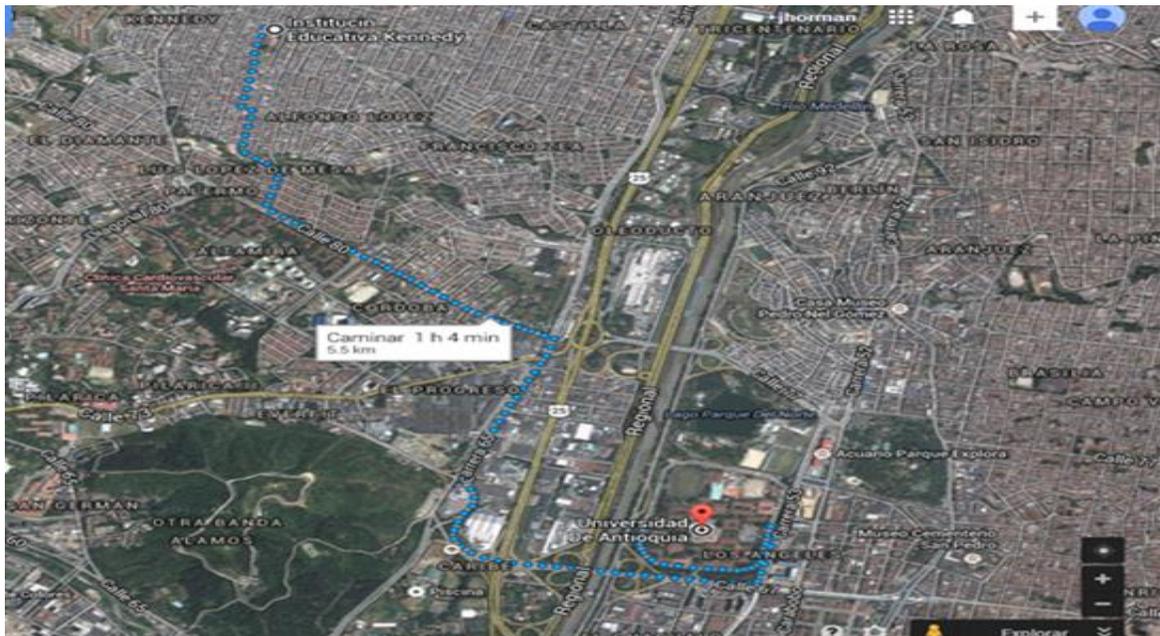
Las técnicas de análisis utilizadas fueron: Percentil simple para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos, como se ilustra en la siguiente tabla N°1.

ACTIVIDADES	MÉTODO	INSTRUMENTO	TÉCNICA DE ANÁLISIS
Contextualización socio-demográfica y aproximación diagnóstica	Revisión bibliográfica y observación en campo	Cuestionario	Análisis de contenido.
Realización del taller creativo acerca de las concepciones y representaciones de los estudiantes	La Pregunta y mapa mental	Taller creativo	Análisis de contenido y percentil simple
Escala de Likert para develar las motivaciones e intereses de los estudiantes	Preguntas cerradas y afirmaciones	Escala Likert	Percentil simple
Elaboración y desarrollo de la salida de campo	Observación en campo	Guía de salida mapas	Análisis de contenido

Tabal N° 1: Síntesis de la ruta metodológica seguida. Elaboración propia.

3.1 Contexto de la investigación

La investigación se realizó en la institución educativa Kennedy. Esta, como se manifiesta en el Proyecto Educativo Institucional de dicha Institución Educativa (PEI 2012), es el producto de la fusión de varios establecimientos que funcionaban en forma autónoma, cada una con sus propias directivas y su propia historia. La sección de bachillerato fue creada con el nombre de Liceo Kennedy, mediante el decreto N° 1258 del 16 de diciembre de 1993, iniciando sus actividades en enero de 1997 y prestó inicialmente el servicio en la Educación Básica Secundaria (grados de 6° a 9°) y media (10° y 11°) ofreciendo el título de bachiller académico. Mediante la resolución N° 16240 del 27 de noviembre del 2002 se fusiona el Colegio Kennedy, antes liceo Kennedy, con las siguientes instituciones de Educación Básica Primaria: Concentración Kennedy, creada mediante el decreto N° 044 de enero de 1970. Escuela el picacho, creada mediante el decreto N° 044 de enero de 1970. Escuela Minerva, creada mediante el decreto N° 094 de abril 13 de 1973.



El mapa de google maps (2014) muestra la ubicación de la IE Kennedy en relación con la UdeA <http://goo.gl/4Toi2E>

La Institución Educativa Kennedy creada en el año 2002, después de la fusión, es autorizada para impartir educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica con énfasis en informática y sistemas. Es una Institución Educativa de carácter público adscrita a la secretaría de educación de Medellín. La Institución Educativa se encuentra ubicada en el barrio Robledo Kennedy el cual hace parte de la comuna 6 de Medellín en la Carrera 76A N° 92–200, un barrio que en su mayor parte está clasificado en el estrato socioeconómico 1 y 2 y la mayoría de sus estudiantes son pertenecientes al sector.

Principalmente la población de la institución se encuentra configurada por niños, niñas y adolescentes que están entre los 5 y 19 años de edad. Un buen porcentaje se encuentra adscrito al régimen subsidiado de salud. En su gran mayoría, el sustento económico de las familias está en la labor obrera a las afueras del barrio, el comercio formal e informal dentro del mismo sector y también hay una gran parte de los habitantes de este barrio que se encuentran sin empleo. Las características socioeconómicas de Robledo Kennedy son muy similares a la de la mayoría de los barrios de Medellín que hacen parte de los estratos 1 y 2.

El barrio Robledo Kennedy ha estado marcado por lo violencia que representan los distintos “combos” del sector, aunque en el momento se encuentra en un estado de tranquilidad, hasta hace algunos años el sector fue escenario de decenas de muertes, que de una u otra forma han tenido repercusiones en la Institución Educativa. Hubo un momento en el que el colegio tuvo que habilitar una puerta por la parte de atrás, pues la Institución Educativa se encontraba en medio de una “frontera invisible” y los jóvenes que vivían por la parte de abajo del colegio no podían ingresar por la portería principal que queda ubicada en la parte superior de la Institución, sobre la carrera 76ª, así lo expresa el rector Diego Montoya. Por esta razón, en diálogos con el señor Diego Montoya, rector de la IE Kennedy, éste manifiesta:

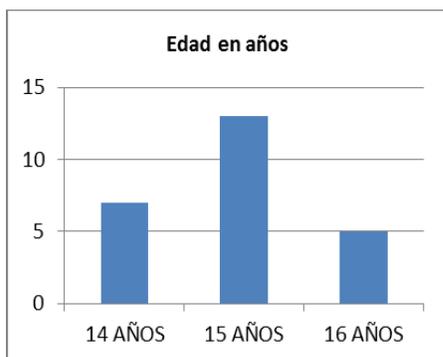
“Acá ha habido estudiantes que se han tenido que salir de estudiar por el problema de las fronteras invisibles, por tal motivo, yo le insisto a los maestros que nuestra misión debe estar siempre con miras hacia la sana convivencia, porque tenemos que empezar a construir desde el colegio la sana convivencia que le pretendemos brindar a la comunidad”



Jiménez (2014). Portería y cancha de la IE Kennedy.

Los factores históricos, económicos, sociales y culturales ayudan a comprender las relaciones que se establecen dentro del barrio y de esta manera intentar comprender la realidad del contexto, de igual manera, ayuda a enfatizar sobre las necesidades sociales que carece la zona. . Históricamente el sector ha estado envuelto entre la pobreza y la violencia. Los núcleos familiares se caracterizan por ser monoparentales con la madre como cabeza de hogar, aunque también hay núcleos familiares tradicionales. Además de la gran cantidad de madres adolescentes y jóvenes desescolarizados representa un problema para el desarrollo educativo que se implementa.

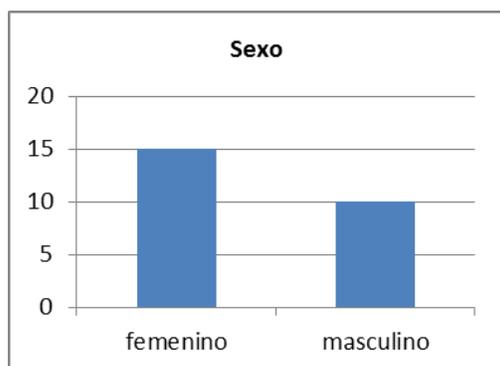
Gráfico N°1: Frecuencia de edades de los estudiantes



El cuestionario se realizó en el grado 9º con de 25 estudiantes. Sus edades oscilan entre los 14 y 16 años, siendo la edad promedio los 15 años. En la educación colombiana los adolescentes entre las edades de 14 y 15 años, generalmente se encuentran cursando el grado noveno, correspondiente al último nivel de educación básica secundaria.

Como se denota en la gráfica la mayor concentración de la muestra poblacional se sitúa en los 15 años de edad. Dentro de las características más prominentes del grupo etario, se sitúan: una mayor muestra de independencia de los padres, se interesan más por personas del otro sexo y la demostración de preocupaciones centradas en sus estudios futuros y planes laborales, entre otros.

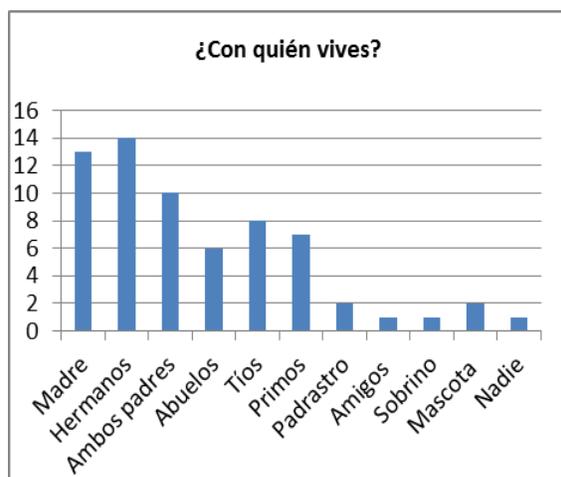
Gráfico N°2: Distribución por sexo de los estudiantes.



Es notable en la gráfica N2, como hay una mayor presencia de las jóvenes en el aula de clase, este dato resulta relevante puesto que si se hace una regresión en el sistema educativo Colombiano, la mujer había quedado marginada de los espacios públicos de formación, relegando estos espacios a los hombres; en la apertura de la escuela también se le concedieron a la mujer oportunidades de educación, aunque esta se diferenciara por el género (escuela de varones y escuelas femeninas) las cuales realizaban procesos educativos disimiles acorde a las condiciones

contextuales. Sin embargo hoy se combinan espacios de encuentro entre lo masculino y femenino, en donde la notable presencia de la mujer, data de cambios no solo en las mentalidades y representaciones que gobiernan el escenario escolar, sino que el dato da cuenta de una influencia demográfica en cuanto al número de féminas nacidas en razón al número de hombres.

Gráfico N°3: Respuesta a la pregunta ¿con quién vives?



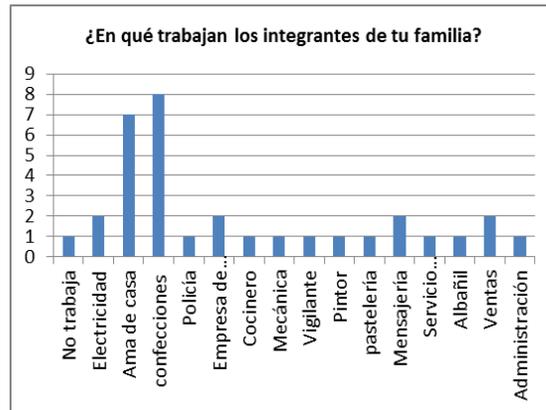
Respecto a la pregunta sobre con quién viven los estudiantes, se encontró que 10 de los 25 estudiantes vive con ambos padres, un total de 14 estudiantes conviven con sus hermanos, lo que demuestra una preeminencia de familias nucleares, es decir, familias conformadas por los padres y sus descendientes. Sin embargo es relevante la cantidad de estudiantes que no vive con su padre, enmarcándose en un tipo de familia conocido como monoparental, compuesto por un solo progenitor (para el caso específico la madre) y un hijo único o varios hijos.

La familia extensa, formada por parientes (tíos, primos, abuelos) con lazos consanguíneos afines, también presenta un lugar destacado en la muestra llegando a alcanzar un valor igual a 22, igualmente se destaca el reconocimiento de las mascotas en dos de los estudiantes como seres de convivencia destacados en el hogar.

La gráfica número 4 representa el oficio en el cual se desempeñan los integrantes de la familia del estudiante, en la presente grafica se observa la más alta frecuencia de respuesta orientada hacia la actividad económica de confecciones de textiles, llegando a alcanzar una frecuencia de 8 estudiantes. Asimismo, el oficio de ama de casa cuyo horario de destinación ha de asumirse desde tiempo completo, presenta la segunda respuesta más común, cabe resaltar que en el país se adelantan proyectos de ley, que buscan remunerar éste oficio y considerarlo como una actividad

remunerada, puesto que en el presente actividades relacionadas a la atención de los hijos y el cuidado y mantenimiento del hogar y sus integrantes no son considerados como actividades económicas. Oficios como pintor, vigilante, cocinero, mecánico, entre otros exhiben una gran variedad y dispersión de la muestra.

Gráfico N°4: Oficios desempeñados por los integrantes del núcleo familiar.



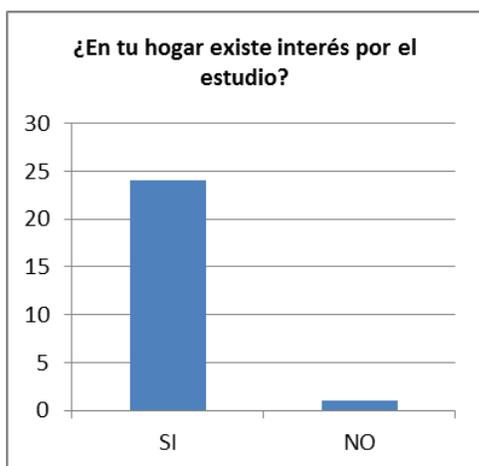
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en los instrumentos aplicados, se organizó e interpretó la información obtenida a la luz de los referentes conceptuales construidos a través de la investigación, es decir se construyó la significación del proceso investigativo; todo ello con miras a *identificar las representaciones, concepciones, intereses y necesidades de los estudiantes*. Análisis que se dio siguiendo la metodología adoptada con la intención de dar cumplimiento a cada uno de los objetivos trazados. Inicialmente, con el cuestionario se logró identificar el nivel de motivación de los estudiantes hacia las ciencias sociales; luego con la Escala Likert, se reconocieron los intereses de los estudiantes hacia partir de las afirmaciones planteadas; las cuales se vieron fortalecidas por las representaciones ofrecidas desde el taller creativo. Como técnicas de análisis se empleó el análisis de contenido y el percentil simple, con los cuales se agruparon las frecuencias y tendencias de las respuestas.

4.1 Motivaciones hacia el estudio

Es importante recordar como el cuestionario, es entendido por Hernández et al. (2006), como un conjunto de preguntas respecto una o más variables a medir. Este instrumento posibilitó conocer las motivaciones de los estudiantes del grado 9^o1 de la IE Kennedy hacia el estudio, la motivación que les brindan sus familias e indagar sobre que otras actividades les gusta realizar.

Gráfico N°5: Motivaciones hacia el estudio.



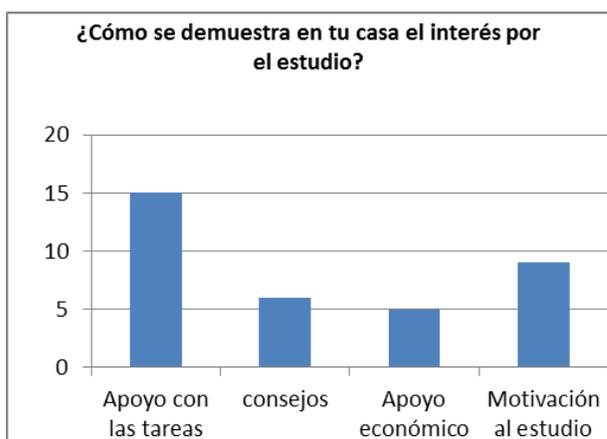
Un total de 24 estudiantes considera que en su hogar existe interés por el estudio, tan solo una persona manifiesta su negativa hacia la pregunta. De lo cual se puede interpretar que la escuela no es el único escenario que juega un papel importante en la motivación de los estudiantes respecto al estudio, aunque no suficiente.

Va destacar la interacción identificada entre la escuela y la familia en cuanto a la generación de motivos para el aprendizaje, el valor hacia el estudio, es reconocido en los hogares de los estudiantes del grado noveno.

Sobre la influencia del clima socio-familiar y estilos de interacción parental en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivas, comunicativas, emocionales, sociales y corporales ; se han planteado hipótesis coincidentes con la importancia de las acciones educadoras desde el hogar, debido a que las acciones y hábitos cotidianos que apoyan y complementan los procesos formativos, proporcionan a los estudiantes estímulos y se convierten en los mejores ejemplificadores acerca de la generación de motivos en cuanto a los procesos de aprendizaje que claramente trasciende la institución escolar.

Si bien se han establecido como roles implícitos en la tarea educativa, la motivación hacia el conocimiento a través de la figura de docente, identificado como mediador, los propósitos de formación no se reducen a la escuela; grupos sociales como la familia, los amigos y los ambientes, climas, entornos y contextos que rodean a los estudiantes constituyen refuerzos valiosos y/o obstáculos para incentivar y poner en movimiento a los estudiantes.

Gráfico N°6: Demostración del interés por el estudio en el ámbito familiar.



La presente gráfica, ofrece la información sobre la forma en la cual los 24 estudiantes que afirmaron tener en su hogar interés por el estudio. Evidenciando la motivación desde los consejos, el apoyo económico y en las tareas entre otros. Como puede observarse, 15 estudiantes manifiestan dentro de una de las formas de demostración de ese interés se encuentra el apoyo con las tareas escolares, éstas han de estar diseñadas para que ayuden a los niños a repasar, practicar e integrar efectivamente las lecciones vistas y aprendidas en la clase, a prepararse para la clase del día siguiente, a

aprender a aprovechar los recursos que tienen a su disposición, a desarrollar las destrezas necesarias para investigar, etc.

Asimismo, los consejos representan las expresiones de 9 y 6 de los estudiantes, respectivamente, en lo cual se denota la vinculación de la familia en los procesos educativos a través del discurso y la oralidad. Estos estilos de interacción familiar. Siguiendo a Valencia (2012) hacen parte de un conjunto de acciones y repertorios conductuales aprendidos por los padres, que buscan guiar y conducir las conductas de los jóvenes, fundándose en la propia educación vivida y en la imitación de sus padres y otros referentes cercanos. En esta medida, es posible asociar los consejos con la carga histórica y vivencial que ellos transportan, las representaciones, concepciones e intereses de los padres se comunican para incentivar y generar razones que justifican las acciones emprendidas con el objetivo de formar al ser.

Los resultados evidenciados en el gráfico, permiten afirmar que existe una relación entre la vida escolar y la vida familiar de los estudiantes, la cual según se muestra, va más allá de una presencia sin sentido y relegada explícitamente al aporte de dinero, su apoyo con las tareas, pone en las tablas (haciendo alusión al escenario teatral) a los padres, en la medida en que éstos son videntes de los procesos llevados a cabo en las instituciones escolares y son potenciales evaluadores y contextualizadores de los ofrecimientos de las intuiciones para con sus hijos.

Gráfico N°7: Actividades de mayor agrado para los estudiantes.



Dentro de las actividades de mayor gusto que realizan los estudiantes, conviene resaltar la actividad deportiva (porrismo, voleibol, basquetbol y fútbol) como ejercicios que gozan de mayor aceptación por los estudiantes, expresándose en un porcentaje total, igual al 60%. Las jornadas culturales con un 12%, la realización de actividades musicales con un porcentaje de 8 puntos, y el compartir con los amigos con igual valor, representan un particular gusto de los estudiantes por las actividades artísticas, recreativas y culturales. De acuerdo con los propósitos del presente proyecto, la identificación de los gustos e intereses de los

estudiantes, se convierten en aspectos definitivos para la participación y vinculación de los mismos a los procesos de enseñanza, puesto que sus intereses se convierten en puntos de fuga para la renovación de la enseñanza a partir del espacio geográfico.

Entre tanto, la necesidad de abordar la disciplina geográfica desde un aspecto dinámico, recreativo, que supere la pasividad y descontextualización de los saberes, y que por el contrario le apueste por la experiencias de los estudiantes, por sus inquietudes, sus intereses y necesidades, son apuestas que acercan a maestros y a estudiantes a nuevas propuestas formativas, en donde el diálogo, la participación, el análisis de las situaciones reales y cercanas a ambos agentes, se alimentan con sus voces, saberes, pensamientos y lógicas.

Gráfico N°8: Actividades de mayor agrado para realizar en la escuela.

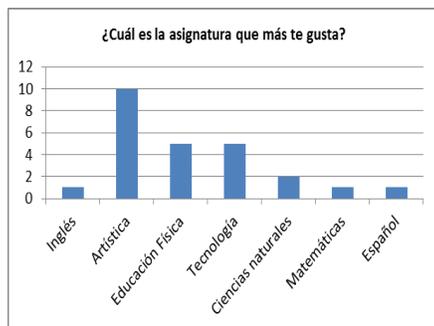


Aquí puede verse, lo que piensan los estudiantes que debería considerarse como actividades a realizar en la escuela. Al respecto señalan la necesidad de mayor presencia de actividades deportivas, como (fútbol, voleibol, baloncesto) y las actividades recreativas (juego, baile, dibujo). En esta oportunidad llama la atención la alta frecuencia en la respuesta que indica el desinterés de realizar actividades en la escuela. Con una frecuencia de 7 personas correspondiente a un 28% de la muestra.

Lo cual, insinúa un posible desinterés, frente a la escuela (como institución y como agente) aportante a la formación multidimensional del ser.

La escuela se ha constituido como un punto de referencia y de encuentro de la comunidad, cargada de símbolos, representaciones y con altas cargas valorativas e identitarias. Es por esto que la multiplicidad de actividades y posibilidades de formación se extienden a los convencionales ámbitos académicos y de desarrollo cognitivo. Dimensiones como la corporal (kinestésica) socio-afectiva y trascendental trastocan la antigua exclusividad de la institución escolar y abre sus puertas a otro tipo de actividades que a su vez no se alejan de la integralidad que tanto enuncia la escuela y que complementa y brinda su aporte a los sujetos.

Gráfico N°9: Asignaturas más agradables según los estudiantes.



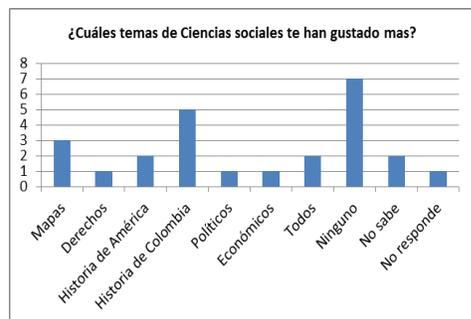
A través de las preguntas anteriores, se ha observado una fuerte tendencia a la realización y preferencia de actividades, lúdicas, recreativas y culturales, lo cual se reafirma en la presente pregunta. Las asignaturas que más agradan a los estudiantes en su respectivo orden son: *artística educación física y tecnología*.

Es importante destacar la mención de la asignatura de tecnología dentro de los intereses de los estudiantes; si bien es cierto que estamos inmersos en una época en la cual la información y la techno-ciencia se trasversalizan en los escenarios, la escuela ha de llevar procesos formativos en las

tecnologías de la información y comunicación que evidencien las tensiones y retos de la sociedad actual y en particular de los estudiantes que están alineados e inscritos en la vanguardia tecnológica, lo cual reafirma el interés y gusto de los estudiantes condensado en las áreas de conocimiento mencionadas. Sin embargo áreas como ciencias naturales, matemáticas, español e inglés son también descritas como opciones de respuesta, aunque con valores inferiores. Se puede argumentar más sobre la tecnología hoy, el mundo digital.

Vale la pena resaltar la no aparición y mención del área de ciencias sociales dentro de las áreas de interés de los estudiantes, lo cual permite cuestionar la posición, metodología del área dentro del currículo escolar, así como también la forma en que se enseña el área, los contenidos abordados y las lógicas con la cuales se insertan en el currículo escolar y en el plan de área. Respecto al punto que aquí se resalta, se retoman planteamientos iniciales en donde se hacía hincapié en la descontextualización de los saberes, su poca conexión con la vida de los estudiantes, el carácter descriptivo y poco analítico, su carácter reproductividad y aparente estatismo e invariabilidad de los saberes, el traslado de la lógica disciplinar y/o de la ciencia a los esquemas mentales de los estudiantes. Estas posibles causas permiten ubicarnos en aspectos que trascienden en la identificación y en la búsqueda de un origen y obligan a pensar alternativas de “contrachoque” ante el problema que se enfrenta de desinterés en el área de ciencias sociales (en especial de la disciplina geográfica). En el volver atractivos y deseables los saberes y las propuestas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es una tarea que no se simplifica por la forma de enunciación, por el contrario involucra grandes acciones que se nutren de renovaciones en los ámbitos prácticos, teóricos, procedimentales, cognitivos, actitudinales, pues su visión integrada es impedimento para pensar en una renovación fragmentada y unidireccional.

Gráfico N°10: Temáticas en el área de ciencias sociales de mayor agrado para los estudiantes.



Los contenidos y conceptos que se desenvuelven en un área de conocimiento son fundamentales, ya que sobre ellos se establece una gran parte de la metodología y saberes que han de formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ante la pregunta de los temas que mayor gusto revestían para los estudiantes para el caso específico de ciencias sociales, la respuesta con mayor reiteración, se sitúa en “ninguno” con un porcentaje equivalente 28% denotando un desagrado por los temas abordados en el área de ciencias sociales.

A pesar del alto valor de la variante, se manifiestan otras tendencias correspondientes a la historia de Colombia con un valor de 20% y la historia de América con un 8% como las respuestas con la mayor frecuencia.

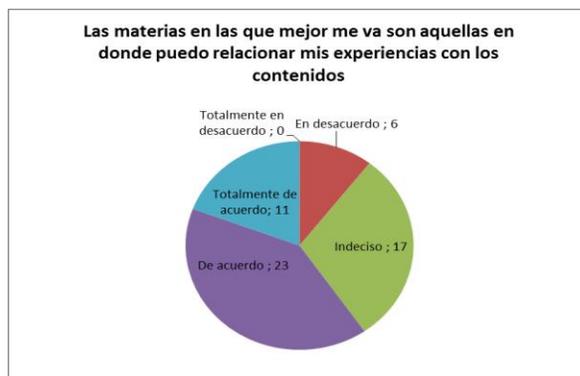
Queda latente ante las respuestas brindadas, el ya manifiesto desinterés y desagrado alrededor del área de ciencias sociales y en especial en la disciplina geográfica, ya que se han mencionado disciplinas como la historia, la política y la economía, pero se ha simplificado la enseñanza de la geografía en la utilización de herramientas como los mapas. En este ámbito es notable, la adscripción de los temas convencionales en las ciencias sociales, su hegemonía y permanencia en el tiempo, con toques sintetizadores y generalistas. Lo cual permite inferir la no superación de las miradas fragmentadas de los conceptos, discursos y teorías que impiden una comprensión de la realidad a partir de un solo ámbito conceptual

4.2 Análisis de los resultados de la Escala Likert

Como previamente se ha fundamentado en el texto, la Escala Likert nos ofrece las actitudes o posturas frente a una serie de afirmaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía. Los resultados que arrojó la Escala Likert permitieron acercarnos a asuntos ya mencionados el marco conceptual como los intereses de los estudiantes en los procesos de enseñanza. En la Escala Likert participaron 57 estudiantes de los grados 9º1 y 9º5 de la IE Kennedy.

Ante la afirmación: “*Las materias en las que mejor me va son aquellas en donde puedo relacionar mis experiencias con los contenidos*”, la respuesta que dieron los estudiantes fue afirmativa, sonde solo seis estudiantes de 57 que diligenciaron la escala manifestaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

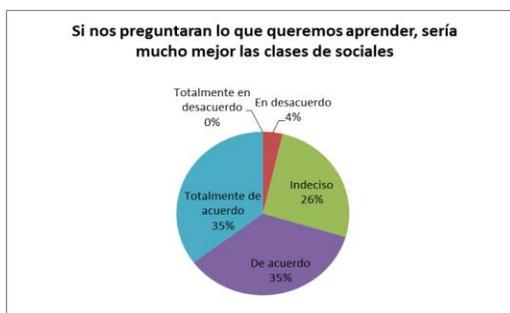
Gráfico N°11: Materias que mejor se relacionan con las experiencias de los estudiantes.



Se evidencia entonces, como se ve en el gráfico #11 que la mayoría de los estudiantes afirma sentirse mejor en aquellas asignaturas donde los contenidos tienen relación con sus experiencias, con sus vidas. Es un dato interesante, que aunque desde la pedagogía ya se había trabajado la importancia de la enseñanza contextualizada, nuevamente los estudiantes confirman la importancia que tiene llevar la experiencia de estos al aula de clase.

La reflexión por los procesos de enseñanza aprendizaje ha puesto de manifiesto la importancia de escuchar la voz del estudiante, como se mencionó en el marco conceptual citando a Freire (1987), donde éste indica la importancia de devolverle la palabra al estudiante y convertir las clases tradicionales en espacios de participación y discusión. Los planteamientos de Freire ayudan a comprender el anterior gráfico #11, donde el estudiante tiene participación va a manifestar problemáticas relacionadas con su mundo actual, su contexto, sus problemáticas y sus experiencias. El gráfico # 11 va a mostrar cómo los estudiantes indican que indudablemente *las clases de ciencias sociales serían más amenas si a ellos les preguntaran qué quieren aprender*. Las respuestas de los estudiantes muestran como el 70% dice estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 4% dice estar en desacuerdo y ningún estudiante dice estar totalmente en desacuerdo.

Gráfico N°12: Deseo de aprendizaje del estudiante



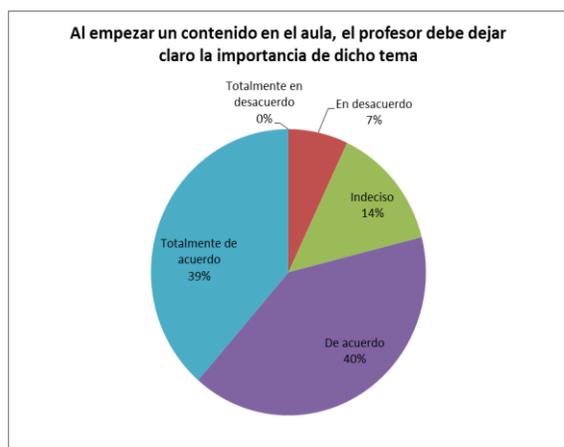
Como se evidencia en el gráfico, el 79% de los estudiantes coincide en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con el valor que tiene el preguntarles sobre lo que desean aprender. Esta grafica confirma el planteamiento del Paulo Freire y que es un aporte para los procesos de enseñanza que como futuros maestros realizaremos, escuchar la voz del estudiante

propicia el dialogo entre lo que se trabaja en el aula de clase y la realidad de los estudiantes.

La estimación anterior, resalta la importancia que se le ha dado en esta propuesta de darle participación a los estudiantes de expresar sus deseos, intereses y necesidades formativa, tratando de recoger mediante actos comunicativos y dialógicos, aquello que le genera curiosidad, que les cuestiona, los mueve y motiva, y a partir de sus expresiones fruto de ese proceso participativo, construir y reconstruir propuestas alineadas con la disciplina geográfica que les resulten significativas y dotadas de alto valor. Solo 4 estudiantes manifiestan estar en desacuerdo. Estas cifras reivindican la importancia de tener claros los objetivos que se pretenden alcanzar cuando se emprende un proceso de enseñanza, algo que es importante para el maestro como para el estudiante.

De igual manera, los estudiantes manifiestan la importancia de saber por qué son importantes los temas, contenidos o problemas que se van a trabajar. Cuando se indagó a los estudiantes sobre si es importante que antes de empezar a trabajar determinado tema, es importante que el maestro deje claro la importancia de éste, los estudiantes no dudaron en afirmar que sí es importante.

Gráfico N°13: Importancia de los saberes abordados en el aula.



Es destacable la conciencia de los estudiantes, manifiesta frente al valor que tiene presentar los objetivos o la intención formativa de los temas al momento de iniciar un encuentro de clase. La importancia que reviste enunciar y hacer claros los propósitos de las sesiones de clase, los conceptos abordados y la metodología, se debe entre muchos otros asuntos, a la enmarcación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje y enseñanza responsable, respetuoso que no deja a la zar la formación de los sujetos, que los hace partícipes y centro de las acciones y prácticas en el escenario educativo. La posibilidad de poder desentrañar mediante la explicitación de los

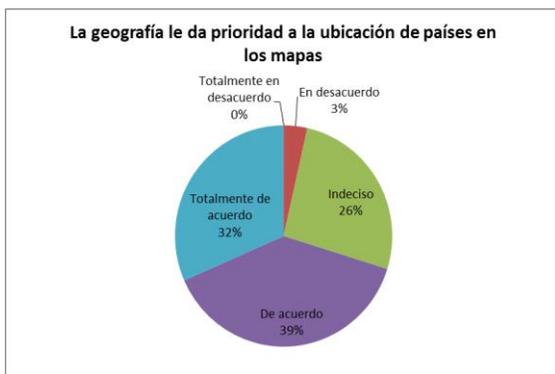
propósitos y metas a alcanzar, así como también de los caminos, les otorga oportunidades a los estudiantes de tomar conciencia y apropiarse de los caminos y las estrategias a llevar a cabo, también la validez, importancia y significación de la meta deseable.

Los anteriores dos gráficos dejan ver algo importante: por un lado está la importancia de dejar claro la intención con que se desarrollan los procesos de enseñanza, es decir, indicarle al estudiante por qué es importante trabajar determinados temas, contenidos o problemas en el aula de clase; pero adicionalmente es necesario escuchar la voz del estudiante y conjugarla con las finalidades con que se asumen los procesos de enseñanza. Recordemos que Dewey (citado en Sacristán, 1995, p. 143) enfatiza en que “no tiene sentido hablar de finalidad educativa, cuando cada acto del estudiante está dictado por el maestro, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otros”. De esta manera, las anteriores dos graficas ponen en un primer plano la importancia que tiene la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

Dentro de las finalidades de este trabajo está fortalecer la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Por lo tanto, a través de la Escala Likert se indagó sobre la importancia que tiene la ubicación de mapas en la enseñanza de la geografía: *La geografía le da prioridad a la ubicación de países en los mapas*, de igual manera, en la escala se hizo la siguiente afirmación: *Las clases son*

más amenas y divertidas cuando aparece información novedosa y curiosa. Las respuestas de los estudiantes coinciden con los aportes de Carretero & Pozo (1987), donde éstos indican que el modelo tradicional aún se encuentra vigente y destaca la enseñanza memorística y repetitiva, se basa en la corriente conductista y en la pedagogía por objetivos.

Gráfico N°14: simplificación de la disciplina geográfica.



Es preocupante que ninguno de los estudiantes dice estar totalmente en desacuerdo cuando se le plantea que la prioridad de la geografía es ubicar países en los mapas. Solo dos estudiantes manifiestan estar en desacuerdo con dicho planteamiento, lo cual se ve en la presente gráfica, donde se indica la importancia de asumir nuevas formas de afrontar los procesos de enseñanza de las ciencias sociales y en especial en este caso, de la disciplina geográfica.

De los 57 estudiantes que respondieron la escala, 40 estudiantes, es decir, el 71%, manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la **prioridad** de enseñanza de la geografía es la ubicación de países en los mapas. Autores como Araya (2007), Moreno (2011) y Pulgarín (2010) proponen nuevas formas de afrontar procesos de enseñanza a través del espacio geográfico, abandonando el tradicionalismo y asumiendo posturas dinámicas que vayan en pro de procesos renovados. Sin embargo, es necesario indicar el siguiente resultado, a la afirmación: **desde las ciencias sociales he aprendido a orientarme en el espacio y a comprender el mundo real**, el 51% de los estudiantes está de acuerdo y el 23% está totalmente de acuerdo, aunque es esta una de las afirmaciones en que los estudiantes más coinciden en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, pareciera que la aceptación de esta afirmación se debe a la orientación en el espacio, y esta orientación relacionada con la ubicación de países en los mapas.

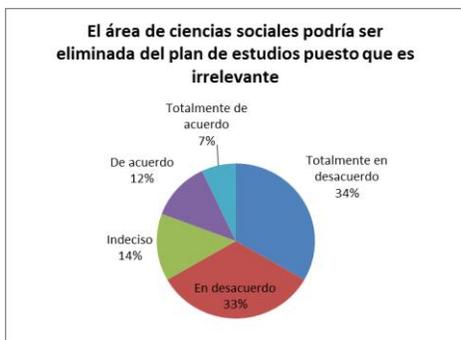
De modo similar, el 75% de los estudiantes (43 de 75) estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que las clases son mucho más amenas cuando aparece información novedosa y curiosa. Por consiguiente, si se tiene en cuenta la información de la anterior gráfica, donde la prioridad de la geografía -según los 40 estudiantes- es la ubicación de países, y por el contrario, se utiliza información novedosa y relacionada con el espacio geográfico habitado por los estudiantes, y de más características sugeridas por los anteriores tres autores con relación a la enseñanza de la geografía, se podrá obtener el interés de los estudiantes, esto coincide con las sugerencias que Díaz & Hernández (1998) brindan para obtener el interés y la motivación en los estudiantes.

Ante la siguiente afirmación: **El área de ciencias sociales podría ser eliminada del plan de estudios puesto que es irrelevante**, gráfica # 15 estudiantes manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, 8 se mostraron indecisos y 38 indicaron estar en rechazo de dicha afirmación. Aunque el 67% se de los estudiantes refuta este planteamiento, es preocupante que el 33% no lo haga.

Preocupa el que un 19% manifieste estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, podría interpretarse que no les interesa esta disciplina escolar. Con lo cual, se reitera la necesidad de procurar que las sesiones de clase, enfocadas en ésta área de conocimiento se conviertan en espacios atractivos, que les resulten interesantes a los estudiantes, se conecten con las cotidianidades y experiencias de los

estudiantes, se utilicen estrategias que posibiliten procesos metacognitivos, aporten a su formación integral y resulten significativas para los mismos.

Gráfico N°15: Irrelevancia de la asignatura de ciencias sociales.



La información de la gráfica # 15 puede leerse a la luz de la gráfica # 14 donde los estudiantes conciben la ubicación de países en los mapas. Este análisis refleja la importancia de asumir nuevos procesos de enseñanza de la geografía en la escuela, donde la ubicación de mapas deje de ser la prioridad y vincule la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

De igual manera, los estudiantes se muestran indecisos ante afirmaciones como: *La geografía nada tiene que ver con nuestra cotidianidad* y *los conocimientos que me enseñan en geografía y ciencias sociales tienen poca aplicación para la vida*.

En ambos casos los estudiantes no se inclinan hacia una tendencia de aceptación o rechazo, más bien parecen ser posturas divididas para cada una de las afirmaciones. Ante la afirmación de que *La geografía nada tiene que ver con nuestra cotidianidad*, el 32% de los estudiantes se mostraron indecisos y un 34% dio como afirmativa dicho planteamiento. En el segundo caso, en donde se afirma que: *los conocimientos que me enseñan en geografía y ciencias sociales tienen poca aplicación para la vida*, el 11% dice estar totalmente de acuerdo y el 12% dice estar totalmente en desacuerdo, el 24% dice estar de acuerdo y el 26% dice estar en desacuerdo, en la indecisión se ubica el 32% de los estudiantes encuestados. Este equilibrio en las respuestas, sumado al de la anterior afirmación, indica que la enseñanza de las ciencias sociales parece estar lejos de la vida de los estudiantes, de sus experiencias, de la realidad y del contexto que habitan.

En la siguiente grafica se evidencia que solo uno de los estudiantes dice estar totalmente de acuerdo con que lo que le enseñan en geografía tiene relación con su vida. Solo el 13% de los estudiantes manifiesta estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación de la gráfica #16.

Gráfico N°16: relación de los saberes de la disciplina geográfica con las experiencias de los estudiantes.

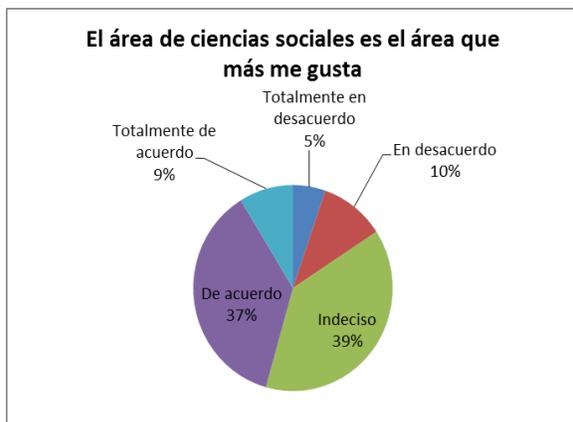


Solo 22 estudiantes indican estar de acuerdo con que lo que enseñan en geografía tiene relación con la vida. Las cifras de esta le dan a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Aunque un estudiante manifiesta estar totalmente seguro de la importancia de la geografía en la vida, estos resultados son preocupantes por la baja motivación e importancia otorgada a la enseñanza de la geografía y de más disciplinas sociales no es la mejor.

Aunque la información de las siguientes afirmaciones no es muy contundente, pues en ninguna de las respuestas tiene un alto predominio frente a la opción de respuesta contraria, es notorio que no existe un claro interés por las ciencias sociales escolares.

Gráfico N°17: áreas de mayor agrado de los estudiantes

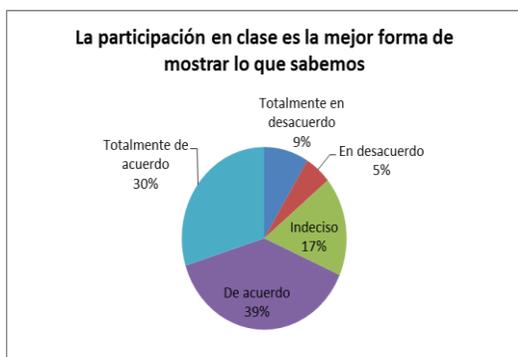


Como puede verse el 54% de los estudiantes no está muy seguro de la importancia del área en su formación. Y el 46%, si indica estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, es decir es un área les gusta. El desconocimiento de la importancia que tiene el área de ciencias sociales para la vida y formación de los estudiantes, se puede precisar desde varios ámbitos, uno de ellos puede describir la desconexión de la teoría geográfica con la realidad de los estudiantes, por lo que es dificultoso establecer relaciones y asociaciones entre los conocimientos y saberes propios de la asignatura con la vida de los estudiantes.

Al hecho de que más de la mitad de los estudiantes (54%) indique que no es el área de las ciencias sociales la de mayor agrado, se le puede sumar, que solo el 42% de los estudiantes procure buscar información alusiva a los contenidos abordados en las clases de ciencias sociales y que el 40% procure preguntar sobre lo abordado por el maestro en clase. Si bien estas cifras parecen ser una constante en el panorama de la educación nacional, posiblemente estén directamente relacionadas con asuntos como el tradicionalismo a la hora de enseñar geografía y la irrelevancia de las ciencias sociales dentro de los planes de estudio.

No obstante, a la afirmación de que *es muy fácil estudiar ciencias sociales*, solo el 2% se mostró totalmente en desacuerdo y el 5% en desacuerdo. La facilidad a la que se refiere el 67% de los estudiantes no deja de estar en relación con el desinterés y la poca importancia que para ellos tienen las ciencias sociales según los anteriores análisis. Finalmente, los intereses de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del espacio geográfico, se dejan entrever en asuntos como la participación que tienen los estudiantes en clase y las problemáticas que en clase se desarrollen.

Gráfico N°18: Participación de los estudiantes.



La imagen ilustra la simpatía que muestran los estudiantes ante la participación en clase. Solo 8 estudiantes dicen estar en desacuerdo con que la participación en clase es la mejor forma de mostrar lo que sabemos. El que el 69% de los estudiantes estén de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, es algo muy positivo, Como ya se ha visto en las anteriores gráficas analizadas, el interés de los estudiantes está motivado por la participación que ellos tengan, como se relacionen sus experiencias y cómo se abordan las problemáticas actuales.

Teniendo en cuenta que la participación de los estudiantes es un concepto central para el proyecto, la focalización en este elemento resulta de la pretensión de fortalecer en los estudiantes la capacidad

de generar espacios comunicativos, con ideas , pensamientos y vivencias que no han de ser desconocidos ni mucho menos marginalizados del currículo escolar; lo cual implica un acto de reconocimiento del estudiante como un sujeto de saber, consciente de su papel en los procesos formativos, autónomo y responsable de autorrealización, implicado en los aconteceres, realidades que se le presentan y con voz de dar cuenta de los mismos.

4.3 Representaciones del espacio geográfico desde el taller creativo

Con el objetivo de identificar las representaciones de los estudiantes acerca del espacio geográfico, se realizó el taller creativo (ver anexo N° 5) con los estudiantes de los grados 9°1 y 9°5 de la IE Kennedy. Las representaciones se interpretaron a la luz de referentes conceptuales como Moscovici y Jodelet citado en Palacios, (2009). De igual manera, fue necesario tener presente en todo momento los aportes teóricos de Santos (2000), Pulgarín (2010), Araya (2007), Moreno & Cely (2011), Tuan (2007) entre otros. En el taller creativo se les pedía a los estudiante, reunidos en grupos de a 4 personas, que dibujaran lo que para ellos significaba el espacio geográfico y que posteriormente, escribieran qué era para ellos el espacio geográfico y por qué lo habían dibujado de tal manera.

En muchos de los dibujos, los estudiantes representaban el espacio geográfico destacando elementos como edificios, casas, arboles, ríos, quebradas, calles, carros, la escuela y el aula de clase. De igual manera, los estudiantes describen el espacio geográfico de la siguiente manera: “Pensamos que el espacio geográfico es el lugar donde habitamos, lo que hacemos, y que nos rodea, también es lugar de convivencia”. En este sentido, la definición de los estudiantes está totalmente relacionada con lo que Santos (2000) denominó como sistema de objetos y sistema de acciones, en donde el espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, donde un sistema no puede estar aislado del otro, sino que por el contrario, siempre hay correlación entre los sistemas naturales y culturales. Por lo tanto, la apreciación de Santos se ve manifiesta en las representaciones, pues los dibujos con árboles y objetos físicos dotados por la naturaleza están acompañados por espacios como el colegio, lugar que, según los estudiantes, ha posibilitado la formación de muchas personas y les ha ayudado a tener un mejor futuro.

Se evidencia que los espacios que los estudiantes representan por medio del dibujo o la descripción escrita, son espacios representativos y llenos de valor para ellos, En muchos de los dibujos, el espacio geográfico es presentado en niveles diferentes, dotando de importancia los espacios hacia los cuales tiene mayor apego. En las representaciones aparece en repetidas ocasiones la casa, el colegio, la habitación, la cancha de futbol, y el espacio donde usan el computador, lo cual puede interpretarse como espacios geográficos, lugares llenos de afecto. En este sentido, las representaciones de los estudiantes nos conducen a Tuan (2007) y su concepto de Topofilia, en donde el lugar se configura como el conjunto de relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar, siendo este la casa, la localidad donde convive o la ciudad.

Además, los estudiantes definen el espacio geográfico, como *“mi refugio, mi casa, mi todo, un lugar al que llego y me atienden decentemente”*. Lo cual, según Tuan (2007), el lugar es una categoría del espacio geográfico, que toma significado a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor, a tal punto que los lugares pueden ser centros a los cuales atribuimos valor y donde son satisfechas las necesidades biológicas de comida, agua, descanso y procreación. Por lo tanto, otra de las expresiones que utilizan los estudiantes para referirse al espacio geográfico es:

“Mi espacio geográfico es el salón porque en él nos mantenemos todos los días, y el salón es un espacio donde uno convive con las demás personas”.

Las representaciones que hasta este momento se han interpretado, evidencian que los estudiantes representan en espacio geográfico a partir de aquellos lugares más representativos y significativos para ellos, como los son las canchas, los espacios deportivos, el lugar de la casa donde se encuentra el computador, sus propias viviendas, el colegio y el aula de clase; todos estos lugares, desde la teoría de Tuan, llenos de sentido, de aprecio y significado. Como puede observarse en la siguiente gráfica.

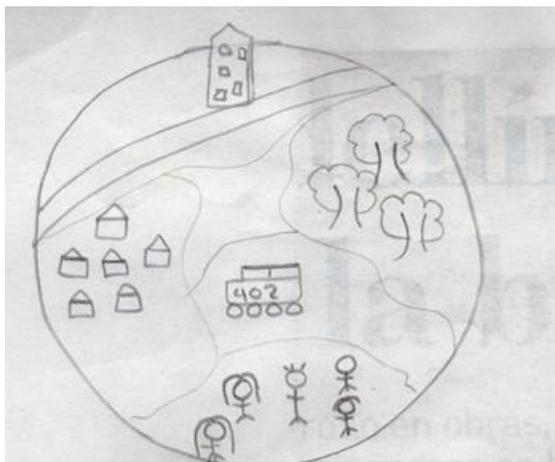
Gráfica N° 19: Esquema mental 1 de los estudiantes sobre el espacio geográfico



Representaciones del espacio geográfico, que evidencien aquellos lugares de mayor agrado y relevancia para los estudiantes y que brindan la posibilidad de considerarlas en los procesos de enseñanza de la disciplina geográfica y así, obtener el fortalecimiento de la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

En otras de las representaciones, como se observa en la gráfica N°19, las ilustraciones de los estudiantes permiten leer el conjunto de elementos naturales y culturales que los constituyen, en especial los agrupa, encierra y cohesiona como un todo: un conjunto de árboles, un conjunto de casas, un grupo de personas, calles y carreras, un bus (marcado con la ruta 402) y el edificio Coltejer. En esta representación gráfica, podemos volver a retomar nuevamente a Santos (2000) en donde el espacio geográfico es entendido como un sistema de objetos y un sistema de acciones, pues en el dibujo que representan los estudiantes, hay elementos constitutivos del sistema de objetos, como los son los árboles, las casas y los edificios, acompañado del conjunto de personas también presentes en el espacio y la representación del edificio Coltejer, es decir, que tiene en cuenta hitos de la ciudad, espacios muy representativos para ellos y para la comunidad en general.

Gráfico N° 20: Esquema mental 2 de los estudiantes sobre el espacio geográfico



Los elementos y espacios aquí expresados, son representativos tanto para el grupo social como para ellos, de ahí que no sea gratuito, el que en la descripción del espacio los estudiantes hagan alusión al Coltejer y a la ruta de buses 402. Representaciones que según Jodelet (citada en Palacios, 2009) se caracterizan por ser los significados, construcciones sociales que expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea.

Igualmente, las representaciones de los estudiantes hacían alusión a lugares de la ciudad como el metro, el Jardín Botánico, las esculturas de Botero y el cristo del Picacho; todos estos lugares dotados de importancia acerca de la apropiación de los lugares comunes y públicos, lugares que se

convierten en puntos de encuentro y referencias importantes para los sujetos. En este sentido, los lugares que mencionan los estudiantes, donde según lo expresan ellos, son lugares que pueden habitar y en donde se sienten bien, son nuevamente el punto de partida para que a través de los intereses, las representaciones, se logre la participación de los estudiantes y de esta manera se entablen procesos de enseñanza más significativos, donde ellos vean reflejados sus experiencias, su contexto y de más elementos comunes en sus vidas. Asimismo, en el análisis la Escala Likert, los estudiantes centran su interés en aquellos elementos que tienen en cuenta asuntos de su contexto, de sus vidas, todo aquello que tenga contacto con sus experiencias. Por tal motivo, lo expresado por los estudiantes (Edificio Coltejer, metro de Medellín, Gorga de Botero, Jardín Botánico ruta de bus 402) son elementos en constante relación con la vida de ellos y son elementos de suma importancia para que el maestro tenga en cuenta a la hora de abordar contenidos desde el estudio del espacio geográfico.

Por consiguiente, la ciudad, una categoría evidente en las representaciones de los estudiantes, posibilita la relación sociedad-naturaleza, pues la ciudad como una concepción del territorio donde viven todos los estudiantes de la IE Kennedy es de gran importancia para los trabajos sobre el espacio geográfico y el aprendizaje significativo. Incluso, los estudiantes hacen referencia al caso específico de Medellín como la ciudad innovadora.

A propósito de los hitos de ciudad que representan los estudiantes, en los referentes conceptuales se retomó a Schneier (citado en Alderoqui & Penchansky, 2006) y las diez formas de hacer ciudad, donde es posible, ya sea desde la ciudad con dinámicas innovadoras, informales, postmodernas, globales, etc. Este abanico de posibilidades que brinda la geografía de estudiar el espacio geográfico, coincide con Araya (2007, p. 157) cuando precisa que “la enseñanza de la geografía, da la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico”. Este cambio de actitud transformadora que menciona Araya, quizá pueda facilitarse con la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la geografía, donde con sus intereses, concepciones y representaciones puedan manifestar aquellos lugares y elementos representativos para ellos, como se ha analizado en párrafos anteriores.

Los espacios expresados por los estudiantes, y que son claves para tener en cuenta en la enseñanza de la geografía, son espacios reconocidos, habitados y llenos de sentido para los estudiantes, donde el espacio no solo se caracteriza por las edificaciones o elementos físicos, sino que es el lugar donde interviene procesos sociales y culturales, coincidiendo nuevamente con Santos (2000) en el sistema de objetos y el sistema de acciones. Esta apreciación de Santos parece estar presente implícitamente en todas las representaciones de los estudiantes, pues en los dibujos y sus descripciones siempre exponen elementos físicos acompañados de procesos e intervención humana.

4.4 Elementos de una propuesta didáctica renovada de la geografía escolar

Con la intención explícita de fundamentar una propuesta didáctica desde las ciencias sociales donde se fortalezca la motivación en los estudiantes desde el estudio del espacio geográfico; conjugando los intereses, necesidades, representaciones y actitudes que los estudiantes poseen y con la firme intención de llevar a cabo las acciones específicas de la presente investigación (conceptualización e identificación de las estrategias didácticas de las a preferir en la enseñanza de las ciencias sociales) se ha asumido como una de las metas que han direccionado los planteamientos esbozados, el acercamiento teórico al concepto de estrategias didácticas y la formulación de la misma que involucre, inserte y propenda por la consideración de los estudiantes

como centro del proceso formativo, tal presunción implica un reconocimiento de sus saberes, actos comunicativos y dialógicos, en donde los procesos de enseñanza-aprendizaje les resulten a los sujetos implicados altamente significativos.

De acuerdo a lo anterior, es necesario definir qué se entiende por una estrategia didáctica, develar las diversas connotaciones que se le han otorgado al concepto desde las diferentes disciplinas y campos de saber y precisar las características que reviste una estrategia de corte didáctico.

Para abordar teóricamente el concepto de estrategia didáctica se ha hecho una revisión de sus acepciones en Pulgarín (2010) en su texto “*A propósito del concepto estrategia en el campo de la educación*”. Al respecto, la autora define “estrategia”⁴ como un concepto polisémico que denota la pluralidad en su significado y presenta cierta ambigüedad en su uso. En la cotidianidad, se utiliza indistintamente el concepto y aludiendo a una multiplicidad de características en diferentes campos de saber; estrategias meta cognitivas, estrategias de mercadeo, estrategias de aprendizaje, estrategias de inversión, juegos de estrategia, entre otros; razón por la cual el concepto adquiere diversos tintes, ratificando la inconveniencia de una definición única del mismo.

Una de las acepciones de estrategia en el ámbito educativo, de acuerdo con Monereo (citado en Pulgarín, 2010), es ser considerada como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de la información y/o el conocimiento” (p. 9). La autora enfatiza como *las estrategias implican un proceso de planeamiento*, en donde la deriva, el azar y la improvisación llegan a convertirse en antónimos de la misma, planeación que requiere de la visualización de un propósito que oriente los pasos a dar, designe el camino a recorrer y haga consideraciones “operativas” de la meta y/o propósito definido. Así, y según Pulgarín (2010),

La estrategia demanda planificarse y pensarse de acuerdo con las condiciones socio-geográficas, históricas y culturales, es decir deben ser contextualizadas y, creadas con base en los objetivos trazados, los intereses, motivaciones y saberes previos de los protagonistas del proceso: el maestro y los estudiantes. Dicho proceso tiene unos componentes que lo constituyen: problema, objetivo, objeto, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación o resultado; entre estos, se establecen relaciones siempre guiadas por el objetivo, de ahí que sea el componente rector del proceso docente.(p. 12)

Claro está que la utilización de las estrategias didácticas no tienen un éxito asegurado por su mera formulación, es necesario tener presente una serie de condiciones para dotarlas de sentido y que éstas sean efectivas en el logro de los objetivos trazados, en Pulgarín (2010) se han considerado las siguientes:

- Las motivaciones y los aportes desde los saberes previos de los estudiantes.
- Los objetivos a alcanzar.
- El contexto histórico-geográfico de la institución.
- Planear una secuencia de actividades que permean los momentos de la clase.
- Emplear diversos métodos.
- Crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Reconocer previamente los medios o recursos a emplear en su desarrollo.

⁴ Según Mintzberg y Quinn (1993), citado en Pulgarín (2010), la estrategia es considerada como “plan, táctica, pauta, posición y como perspectiva”.

- Combinar diferentes procedimientos.

Las variaciones en las consideraciones presentadas, permiten que se generen diversas estrategias, entremezclando técnicas, procedimientos y métodos, tarea que ha de dispensar además de las consideraciones anteriores de la máxima creatividad y conocimiento del profesional docente.

En concordancia con lo anterior y aludiendo a Pulgarín, (2000) las salidas de campo, conocidas también como excursiones escolares, es la estrategia pedagógica que se emplea para dinamizar la enseñanza de diferentes áreas de conocimiento como las ciencias sociales, las ciencias naturales, las humanidades, entre otras.

Teniendo presente la categorización de la salida campo⁵ como una estrategia didáctica, en la presente investigación, se ha apreciado como una alternativa valiosa para la enseñanza del espacio geográfico, no sólo porque permite la interacción directa con el fenómeno de estudio, o porque permite estímulos percibidos desde múltiples sentidos, también su desarrollo integra diversas áreas de conocimiento, las cuales aportan de conceptos y procedimientos diversos a la estrategia, resultando además un experiencia significativa e innovadora para los estudiantes.

Al ser determinadas las salidas de campo como estrategias didácticas, se tiñen de sus características organizativas, planificadas y conscientes, razón por la cual, es necesario precisar unas acciones específicas orientadas hacia el cumplimiento de los objetivos trazados. En Pulgarín, (2000) se definen tres momentos cruciales para el desarrollo de una salida de campo.

1. **Antes:** se realiza aproximación conceptual sobre el tema o problema a trabajar, de acuerdo con el para qué del recorrido a realizar. Se define la ruta y programa a seguir, se reconoce el lugar con una visita previa, se formulan las recomendaciones y aspectos a considerar.
2. **Durante:** se enfatiza en el desarrollo y la construcción de los conceptos clave, para el tema elegido, desde la observación y el análisis; se realizan las paradas necesarias, se aplican las entrevistas y/o encuestas planeadas; en general se obtiene la información requerida.
3. **Después:** se realizan los informes y trabajos los cuales se complementan con el rastreo bibliográfico realizado previamente, así mismo se evalúan los logros a partir de la presentación

Una vez definidas las diversas etapas o momentos de la salida de campo, para el cumplimiento de los objetivos específicos presupuestados en pro del fortalecimiento de la participación de los estudiantes, se vislumbran a continuación elementos para la configuración de una guía de salida de campo, retomados de Pulgarín (2000) los cuales actúan como sugerencias para la construcción y re significación de saberes, en donde los estudiantes son oferentes de saberes, conocimientos y experiencias, que ayudan a la adquisición de aprendizajes con sentido (significativos).

Los elementos evidenciados en la tabla N 2, presentan de manera generalizada un ruta para la realización de la salida de campo, con ello se pretende más que designar unos puntos y actividades muy pormenorizadas, puesto que según Pulgarín (2012)

La profundidad del tema o problema a trabajar durante la salida, se define de acuerdo con el grado de escolaridad, la motivación del grupo, los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos trazados en la planeación de dicho trabajo de campo (p.2).

⁵ Autoras como Pérez & Rodríguez (2006). en: *la salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía*; reconocen la salida de campo como estrategia pedagógica, que favorece la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes” (p.230)

Por lo cual han de estimarse, factores como la edad, las características y posibilidades del territorio desde lo biológico, social, antropológico, económico, etc., así como también los niveles de desarrollo de los sujetos participantes.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA SALIDA DE CAMPO	
ETAPA	ACTIVIDADES
ANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de los objetivos de la salida de campo • Conformación de equipos de trabajo • Búsqueda bibliográfica • Levantamiento de información y de mapas • Análisis de diversos temas sobre el lugar • Formulación de preguntas o problemas a resolver en la salida • Presentación de invitados conocedores del lugar o sobre la problemática a trabajar. • Definición de los conceptos básicos trabajar en la salida.
DURANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Observación empírica, es decir la aproximación a la realidad física o social para establecer la confirmación o negación de las hipótesis • Aplicación de las encuestas y entrevistas como ejercicios para levantar información y provocar la reflexión sobre los asuntos tratados.
DESPUÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la información obtenida, a lo cual le sigue el desarrollo de debates, seminarios y exposiciones.

Tabla N° 2: sugerencias metodológicas para la salida de campo

En concordancia con las posibilidades y ventajas que exhibe la salida de campo como estrategia didáctica, se ha asumido en la presente investigación como una opción valedera para fortalecer la participación de los estudiantes a través de las movilizaciones, motivos, intereses, así como habilidades comunicativas, de trabajo cooperativo que se inscriben dentro de las mismas, a su vez son una alternativa que ofrece una enseñanza y aprendizaje significativos, innovadores en donde el espacio geográfico se convierte en garante de procesos contextualizados y de interacciones que trastocan los sentidos, percepciones y representaciones de los estudiantes.

4.5 GUÍA DE SALIDA DE CAMPO

De acuerdo con la fundamentación conceptual previamente incluida se construyó y realizó una guía de salida de campo por la ciudad de Medellín. Ver anexo N° 4. La salida se desarrolló teniendo en cuenta el valor que para ellos tienen los lugares más repetitivos de la ciudad, según lo expresado en los esquemas mentales sobre el espacio. En la Ciudad Universitaria, que fue el lugar de encuentro, se realizó un recorrido por el Campus Universitario, se visitaron lugares a partir de las inquietudes e intereses de ellos y se identificó que espacios como el Museo y la Biblioteca son referentes para comprender las dinámicas y la importancia de la Universidad dentro de la Ciudad.

En el cerro El Volador se abordaron contenidos patrimoniales como los vestigios arqueológicos que sin duda alguna fueron información novedosa que permitió entablar diálogos sobre la importancia de este lugar. Asimismo, en el cerro los estudiantes participaron en la observación de la ciudad de

Medellín, identificando transformaciones urbanas como los asentamientos en las periferias, la constante urbanización que experimenta la ciudad y las modificaciones que se alcanzan a observar a como fruto de los medios de transporte: Metro y Metrocable.

El centro de Medellín, más precisamente el Parque de Berrio, posibilitó tener en cuenta los lugares que para ellos -según el taller creativo- eran más representativos dentro de la ciudad. El Edificio Coltejer, un lugar muy representativo para los estudiantes, fue el lugar propicio para explicar las dinámicas del centro de la ciudad y entender la importancia de estudiar el espacio geográfico desde sus distintas acepciones. En este sentido, desde las representaciones y los intereses de los estudiantes, la salida de campo cobra valor en el estudio del espacio geográfico, posibilitando nuevos escenarios en la enseñanza renovada y significativa de las ciencias sociales.

4.6 REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIONES

Las representaciones, los intereses y necesidades de los estudiantes, son un componente a considerar por el maestro en una enseñanza significativa de la geografía y las ciencias sociales, como se vio en este caso, las representaciones de los estudiantes no están nada lejos de lo que se pretende trabajar en la enseñanza de la geografía. De ahí la importancia de escuchar la voz del estudiante, como se mencionó en el marco conceptual citando a Freire (1987), donde éste indica la importancia de devolverle la palabra al estudiante y convertir las clases tradicionales en espacios de participación y discusión. Los planteamientos de Freire ayudan a comprender por qué los estudiantes coinciden en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con el valor que tiene el preguntarles sobre lo que desean aprender.

A través de la Escala Likert, la mayoría de los estudiantes afirmó sentirse mejor en aquellas asignaturas donde los contenidos tienen relación con sus experiencias, con sus vidas. Asimismo, el taller creativo posibilitó reconocer como a través de las representaciones, los estudiantes ilustran el espacio geográfico, a través de elementos naturales y culturales que los constituyen, en especial los agrupa, encierra y cohesionan como un todo: un conjunto de árboles, un conjunto de casas, un grupo de personas, calles y carreras, un bus (marcado con la ruta 402) y el edificio Coltejer. Los espacios expresados por los estudiantes, y que son claves para tener en cuenta en la enseñanza de la geografía, son espacios reconocidos, habitados y llenos de sentido para los estudiantes, donde el espacio no solo lo caracterizan a través de edificaciones o elementos físicos, sino que también le dan importancia al lugar donde interviene procesos sociales y culturales, coincidiendo nuevamente con Santos (2000) en el sistema de objetos y el sistema de acciones. Esta apreciación de Santos parece estar presente implícitamente en todas las representaciones de los estudiantes, pues en los dibujos y sus descripciones siempre exponen elementos físicos acompañados de procesos e intervención humana.

Dentro de las representaciones, intereses y concepciones de los estudiantes sobre el espacio geográfico se destaca la ciudad, entendida como una concepción del territorio, que posibilita la relación sociedad-naturaleza, pues es el espacio donde viven todos los estudiantes de la IE Kennedy y que le posibilita al maestro hacer uso de elementos y espacios llenos de sentido y significado para los estudiantes, donde ellos pueden hacerse partícipes de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, desde sus aportes a la comprensión del espacio geográfico.

El desconocimiento de la importancia que tiene el área de ciencias sociales para la vida y formación de los estudiantes, se puede precisar desde varios ámbitos, uno de ellos puede describir la

desconexión de la teoría geográfica con la realidad de los estudiantes, por lo que es dificultoso establecer relaciones y asociaciones entre los conocimientos y saberes propios de la asignatura con la vida de los estudiantes. Sin embargo, las representaciones, intereses, concepciones y necesidades que se trabajaron en este proyecto, indican que los estudiantes logran mayor participación en los procesos de enseñanza aprendizaje cuando se vinculan elementos que tienen relación con sus experiencias, con su contexto y sus vidas.

La salida de campo permitió evidenciar que en los procesos de enseñanza, la motivación de los estudiantes es un factor fundamental para el aprendizaje significativo, de ahí el valor de identificar los intereses y representaciones del espacio, con el propósito de identificar referentes para afianzar los procesos de enseñanza. Además aprender desde el contacto directo con los espacios es una oportunidad de contrastar la teoría con el mundo real.

La fundamentación conceptual del proceso de enseñanza de la geografía, hace posible relacionar los saberes previos de los estudiantes, es decir sus representaciones, conectarlas con sus motivaciones y con los conceptos, temas o contenidos a trabajar. Es decir, son muchos los aportes que pueden ofrecer los estudiantes para facilitar y llenar de significado los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, pero esto hace necesario que los maestros, como lo expresa Pulgarín (2010), conozcan la estructura conceptual del área de conocimiento que se desea enseñar, ya que posibilita nuevas formas de afrontar los procesos de enseñanza, haciendo que esta sea cada vez más significativa, donde en la geografía, al igual que en las demás disciplinas que componen el currículo escolar, se hace indispensable reconocer y recrear los conocimientos a través de relaciones con otros campos del saber.

Conocer las representaciones, intereses, concepciones y necesidades de los estudiantes, posibilita al maestro, por un lado, tener elementos para generar aprendizajes significativos en los estudiantes, y por el otro, fortalecer la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales desde el estudio del espacio geográfico. Además, negarle la participación al estudiante indica, desde los aportes de Dewey (citado en Sacristán, 1995) que no tiene sentido hablar de finalidad educativa, cuando cada acto del estudiante está dirigido por el docente, cuando el único orden en la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otros.

El pequeño proyecto de investigación permitió, de manera muy significativa, acercar a los maestros en formación al proceso de la investigación. Quizás este primer acercamiento sea el impulso para forjar grandes investigadores que le aporten a la educación, pues este trabajo, que aunque es apenas un pequeños proyecto permite evidenciar dos asuntos, por un lado, están los resultados de la investigación, donde se observa la importancia de la ésta en el campo de la educación y por otro lado, algo que también es muy importante es el proceso que tuvieron los dos investigadores en el desarrollo de este proyecto, donde sin duda alguna fortalecieron sus conocimientos a nivel conceptual y metodológico, que en definitiva, es uno de los propósitos de estas pequeñas –pero muy significativas– investigaciones.

Finalmente es importante exaltar, como los fundamentos conceptuales obtenidos en la investigación, permiten presentar a modo de propuesta la salida de campo como estrategia didáctica para una enseñanza renovada de la geografía y las ciencias sociales y como una oportunidad de favorecer la participación efectiva de los estudiantes en el proceso docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceros, A. (1996). *El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente*. En: Revista Actualidad Educativa. Vol. 3. N° 13.

Alderoqui, S & Penchansky, P. (2002). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Ciudad y ciudadanos. Buenos Aires: Paidós.

Arango, L. (2009). *Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Facultad de educación: Medellín.

Araya, F. (2007). *Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile*. En: Didáctica geográfica, N° 9. pp. 153-158. Dialnet base de dato <http://goo.gl/FxeVSc> visitado en Junio del 2013

Besse, J. (1989). *Decroly*. México: Editorial Trillas.

Campos, J. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva didáctica de la geografía*. Memorias del V Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. 25 y 26 de Noviembre del 2011. <http://goo.gl/kqGCwD> Recuperado en Octubre del 2014.

Carretero, M & Pozo, J. (1987). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.

Coll, C; Martín, E; Mauri, T; Miras, M; Onrubia, J; Solé, I & Zabala, A. (2006). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Graó

Comenius, J. (2003). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa

Copetti, H; Vanzella, S & Souza, L. (2012). *Didáctica da geografia: Aportes teóricos e metodológicos*. Sao Paulo: Xama Editora

Díaz, F & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill

Freire, P. (1987). *Pedagogía de la Pregunta*. En: Educación y Cultura. No. 11. Bogotá. CEID. FECODE.

Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, S. (1946). *Psicopedagogía del interés estudio histórico crítico psicológico y pedagógico del concepto*. México: Uteha

Lacolla, L (2005). *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. Revista iRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea], 1 (3). <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf> Recuperado en Junio del 2013.

López, A. (1999). *Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la educación primaria*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 17, N° 1. págs. 107-125. <http://goo.gl/xPD13k> Recuperado en febrero del 2014

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthropos.

Mazzitelli, C & Aparicio, M. (2010). *El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. <http://goo.gl/1132Ax> Recuperado en septiembre del 2014.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*.

Miralles, P; Molina, S & Ortuño, J. (2010). *La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: Educativo Siglo XXI, Vol. 29 N° 1, pp. 149-174. Consultado en: <http://goo.gl/10ZBgU> Recuperado en Junio del 2013

Moreno, N & Cely, A. (2011). *Ciudades leídas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Calda

Palacios, A. (2009). *Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007*. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 15(29), 91-109.

Pérez, A & Rodríguez, L. (2006). *La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía*. En: Geoenseñanza. Vol. 11. N° 2

Pozo, J. (2002). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

Pulgarín, R. (2000). *La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía*. En: La gaceta didáctica. Medellín. N° 2.

Pulgarín, R. (2010). *A propósito del concepto estrategia en el campo de la educación*. Texto inédito.

Pulgarín, R. (2010). *El estudio del territorio en la enseñanza de la geografía: aportes a la didáctica de las ciencias sociales*. Capítulo 1. Texto inédito. (pp. 14-46)

Pulgarín, R. (2012). *La salida pedagógica: una apuesta a enseñar y aprender significativamente*. COMFENALCO Medellín: Escuela, ciudad y ciudadanía, Formación de formadores en recorridos y salidas urbanas.

Romero, L; Almanza, M; Caldera, J; & Cardona, J. (2009). *Las concepciones de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur respecto a las relaciones ser humano- ambiente*. Trabajo de grado, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Sacristán, J. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-tau.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. España: Ariel Geografía

Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia: Un estudio de la percepción ambiental, actitudes y valores*. Barcelona: Melusina.

ANEXO N° 1: Cuestionario

FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO.

A continuación encontrará una serie de preguntas abiertas orientadas a identificar la información necesaria para conocer el contexto de los estudiantes de la Institución Educativa Kennedy, sus motivaciones e intereses en la enseñanza de las ciencias sociales.

Agradecemos dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad a las diversas preguntas del cuestionario

Edad _____ Sexo: F M

Preguntas para conocer el contexto familiar:

1. ¿Con quién vives? _____
2. ¿En que trabajan los integrantes de la familia? _____
3. Estudios de los hermanos u otros integrantes de la familia _____
4. ¿En el hogar, existe interés por el estudio? ¿cómo se demuestra? _____
5. ¿Qué acciones -realiza la familia en relación a tus estudio y deberes escolares? _____

Preguntas para conocer e indagar sobre los intereses y necesidades del estudiante:

6. ¿Participas en alguna actividad en el sector dónde vives?, ¿en la iglesia, en scout, en algún club deportivo, etc.? ¿cómo te ha parecido la experiencia en las actividades que participas? _____
7. Si la respuesta es negativa, ¿Por qué no has participado? _____

En la escuela:

8. ¿Qué actividad te gusta realizar en la escuela?

9. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta y por qué?

10. De acuerdo a tus intereses ¿Qué actividades te gustaría hacer en la escuela?

11. ¿Cuáles son las actividades que no te interesan, que no te gustan y por qué?

12. ¿Cuáles temas de ciencias sociales te han gustado más y por qué?

13. ¿Cuál ha sido tu mayor fortaleza y debilidad en la materia de ciencias sociales?

ANEXO N° 2: Escala Likert

19/02/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía Editar este formulario

Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

Joven estudiante, con el ánimo de identificar las representaciones, actitudes e intereses que ustedes tienen sobre la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, les invitamos a leer las siguientes afirmaciones y elegir aquellas con las cuales están de acuerdo según la siguiente escala: 5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo. De antemano agradecemos su apoyo en el desarrollo de este proyecto.

***Obligatorio**

El área de ciencias sociales es el área que más me gusta *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

La geografía no tiene nada que ver con nuestra cotidianidad *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Es muy fácil estudiar las ciencias sociales *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

<https://docs.google.com/forms/d/15uQX09PC03yV7mmn2qN49AAdwmsuOCMF4/F/viewform?c=0&e=1> 1/7

19/02/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Los conocimientos que me enseñan en geografía y ciencias sociales tienen poca aplicación para la vida *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Mis notas evaluativas en ciencias sociales son las más altas *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Las ciencias sociales que me enseñan siempre emplean métodos y recursos didácticos muy interesantes *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

El profesor de sociales siempre da la oportunidad de participar en el desarrollo de las clases. *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Las materias en las que mejor me va son aquellas en donde puedo relacionar mis experiencias con los contenidos *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

<https://docs.google.com/forms/d/15uQX09PC03yV7mmn2qN49AAdwmsuOCMF4/F/viewform?c=0&e=1> 2/7

19/02/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Al empezar un contenido en el aula, el profesor debe dejar claro la importancia de dicho tema. *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Desde las ciencias sociales he aprendido a orientarme en el espacio y a comprender el mundo real. *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

El docente de ciencias sociales no conoce muy bien lo que enseña. *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

El área de ciencias sociales podría ser eliminada del plan de estudios puesto que es irrelevante *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

La geografía le da prioridad a la ubicación de países en los mapas *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

<https://docs.google.com/forms/d/15uQX09PC03yV7mmn2qN49AAdwmsuOCMF4/F/viewform?c=0&e=1> 3/7

19/02/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

○ ○ ○ ○ ○

Las clases son más amenas y divertidas cuando aparece información novedosa y curiosa *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Si nos preguntaran lo que queremos aprender, sería mucho mejor las clases de sociales *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Aprender ciencias sociales es muy difícil. *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Entre las ciencias sociales prefiero la historia más que la geografía *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Lo que me enseñan en geografía tiene relación con mi vida *
5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

<https://docs.google.com/forms/d/15uQX09PC03yV7mmn2qN49AAdwmsuOCMF4/F/viewform?c=0&e=1> 4/7

https://docs.google.com/forms/d/1BnQX0AFPC08yV7mmn2ghn9SAAdwvu0CMF6dFg/viewform?o=1

18/2/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

En el colegio, el área de mayor preferencia por los compañeros es la de ciencias sociales. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Estudiar ciencias sociales es importante porque nos abre caminos para nuestro futuro profesional. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Las ciencias sociales la pierden muchos estudiantes. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Procuro preguntar sobre lo abordado por el profesor en clase. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

En cada encuentro de clase de sociales aprendo algún tema nuevo sobre la sociedad. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

https://docs.google.com/forms/d/1BnQX0AFPC08yV7mmn2ghn9SAAdwvu0CMF6dFg/viewform?o=1

18/2/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

Las ciencias sociales son las más fáciles de aprender. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Participo con agrado en las actividades propuestas en las clases de ciencias sociales. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Procuro buscar información alusiva a los contenidos abordados en las clases de ciencias sociales. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

En ciencias sociales priman los contenidos sobre la política. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

En clase siempre estudiamos las problemáticas actuales del país. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Al empezar cada clase de ciencias sociales nos preguntan sobre lo que ya sabemos. *

https://docs.google.com/forms/d/1BnQX0AFPC08yV7mmn2ghn9SAAdwvu0CMF6dFg/viewform?o=1

67

18/2/2015 Los intereses de los estudiantes en la enseñanza de la geografía

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

La participación en clase es la mejor forma de mostrar lo que sabemos. *

5 Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Indeciso; 2 En desacuerdo; 1 totalmente en desacuerdo.

1 2 3 4 5

Grado al cual pertenece. *

Noveno 1

Noveno 5

Con la tecnología de Google no creó ni aprobó este contenido.

[Denunciar abuso](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Condiciones adicionales](#)

https://docs.google.com/forms/d/1BnQX0AFPC08yV7mmn2ghn9SAAdwvu0CMF6dFg/viewform?o=1

77

ANEXO N° 3: Taller creativo

FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO.

Jóvenes estudiantes, con el objetivo de identificar sus concepciones y representaciones sobre el espacio geográfico donde ustedes habitan, les invitamos a realizar el siguiente taller.

1. Para iniciar, elige 4 compañeros y conforma un equipo de trabajo:

Luego en una hoja aparte, representen gráficamente los elementos más destacados del espacio geográfico donde ustedes habitan. (Pueden nombrar los elementos identificados, utilizar símbolos y colores, de ser necesario para una mejor comprensión).

2. terminada la representación gráfica, construyan una breve narración sobre lo que significa para ustedes el espacio geográfico.
3. Seleccionen dos imágenes, de acuerdo a las imagen que han seleccionado, responde las siguiente pregunta:
 - A. ¿La imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico? ¿por qué?
 - B. ¿Se podría estudiar esta imagen desde el área de ciencias sociales?
 - C. ¿Cuáles aspectos de la imagen son los que más te llaman la atención? ¿crees que estos aspectos están relacionados con la geografía?

De antemano agradecemos su apoyo en el desarrollo de este proyecto.

ANEXO N° 4: GUÍA DE SALIDA DE CAMPO

Lectura de la ciudad de Medellín

Fecha: 4 de octubre

Hora de encuentro: 7:40 am (entrada UdeA, Puerta de Barranquilla).

Hora de llegada: 4:00 pm (Estación Parque Berrío)

Grupo de estudiantes: 9° -1. IE Kennedy.

1. RECORRIDO



Elaboración propia. Fuente Google maps.

2. PERFIL ALTITUDINAL



3. ITINERARIO PROPUESTO

Momentos/paradas	Responsables	Actividades
Encuentro: entrada UdeA Puerta de Barranquilla	Diana Carolina Gómez Jhorman Alexis Jiménez	Saludo, introducción a la Salida de Campo. Generalidades de la ciudad universitaria y sus alrededores Toma o registro de datos principales (Temperatura, Altitud, etc...).
Ascenso al Cerro El Volador		Observación dirigida del paisaje Explicaciones dialogadas sobre los lugares observados Reconocimiento de lugares hitos en la ciudad de acuerdo a su localización,

Llegada a la Estación Parque Berrío	Ejercicio de orientación espacial, Levantamiento de datos, Toma de fotografías Lectura de mapas, Elaboración de informe de salida,...
-------------------------------------	---

4. OBJETIVOS DE LA SALIDA

Reconocer la salida de campo como estrategia que posibilita el estudio de la ciudad, mediante el reconocimiento de los lugares hitos en la organización de la ciudad y el análisis de las transformaciones socio-espaciales más destacadas en Medellín.

A través de la salida, se enfatizará la observación participante del grupo y el reconocimiento de lugares en el contraste con el mapa o plano cartográfico de la ciudad.

5. GENERALIDADES DEL TERRITORIO A RECORRER

La salida de campo, se realiza en un sector del Valle de Aburrá, nombre del espacio geográfico que corresponde a una de las 9 subregiones en las que se haya organizado el territorio antioqueño, en ella se asienta el Área Metropolitana de Medellín.

Se desarrollará una caminata alrededor de 3 sitios fundamentalmente: *Universidad de Antioquia, Cerro El Volador y Estación Parque Berrío*, sobre los cuales se elabora una síntesis significativa donde se conjugan conceptos geográficos, históricos, culturales, económicos, políticos y sociales de la ciudad, enfatizando el reconocimiento de los espacios visitados.

Ciudad universitaria

La universidad de Antioquia es considerada el “Alma Mater de los antioqueños”, es una institución académica fundada en 1803, reconocida como una de las mejores universidades del país, con acreditación de alta calidad y catalogada como la universidad con la más prestigiosa Facultad de Medicina de Colombia. Es una entidad descentralizada del departamento de Antioquia, organizada como un ente universitario autónomo, con régimen especial, vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo que tiene que ver con las políticas y la planeación del sector educativo y en relación con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Su campus principal, es la ciudad universitaria ubicada en Medellín, además de varias sedes en la ciudad: Ciudadela universitaria de Robledo, Edificio San Ignacio y el área de salud (Facultad de medicina). Igualmente cuenta con otras sedes en diferentes regiones del departamento: Amalfi, Apartadó, Andes, Cauca, Carmen de Viboral, Puerto Berrío, Santa fe de Antioquia, Segovia, Sonsón, Turbo y Yarumal, en todas ellas se ofertan diversos programas académicos.

A nivel organizativo, la UdeA está integrada por 26 unidades académicas, entre ellas 14 facultades, 4 Escuelas, 4 Institutos y tres Corporaciones que ofrecen cerca de 130 programas de pregrado. A nivel de formación posgraduada ofrece 58 especializaciones, 46 especialidades médicas, 57 maestrías y 23 doctorados. Por su número de estudiantes es catalogada como la cuarta universidad del país; asimismo es una institución que se destaca tanto en el campo académico y en investigación, catalogado como un importante centro cultural.

Cerro El Volador

Es un parque Natural Regional Metropolitano de Medellín, es un área protegida urbana, con de 106 hectáreas y 82 metros de altura sobre el nivel de la ciudad, es la más extensa del Valle de Aburrá y hace parte de los ocho cerros tutelares que sobresalen en la topografía del valle de aburrá, en mayo de 2009 por resolución Metropolitana N° 510, fue declarado el Cerro El Volador como un área protegida, con el fin de salvaguardar las riquezas naturales y ecológicas de este lugar, debido a la diversidad en especies de flora y fauna que allí se encuentran.

Está ubicado en la zona centroccidente de la ciudad, en donde hoy se asienta la comuna 7 de la localidad. Este cerro está rodeado por una vecina histórica, la quebrada La Iguaná, al sur. Al norte, por las quebradas Mononga y La Malpaso. Al oriente se encuentra aislado por una vía urbana, la carrera 65. A sus alrededores se ubican los barrios *El Volador*, *La Iguaná*, *San Germán* y *Caribe*, al igual que la *Universidad Nacional* y la *Universidad de Antioquia*.

Durante el recorrido en el ascenso al cerro se identifican varios senderos: *El Indio*, *La Espiral del tiempo* y *La Cima*, en algunos de los cuales se han encontrado hallazgos arqueológicos que datan de los primeros siglos de la era cristiana, así como complejos funerarios de los siglos XIV y XVI, originados por los indígenas llamados Aburráes, quienes aportaron su apelativo para el nombre perdurable del valle, donde se encuentra la ciudad.

Muchas de las primeras colonias de Medellín se establecieron en el cerro El Volador, por estas razones el Cerro fue declarado en 1992, patrimonio histórico y natural de la Nación, y en 1998 el Ministerio de Cultura declaró que, debido a la riqueza arqueológica y ambiental que posee, el cerro era de interés cultural para la Nación. Desde ese momento, se desarrolló el proyecto del "*Ecoparque Cerro El Volador*", que tiene como principal objetivo en cuanto al aspecto arqueológico, rescatar, conservar y difundir "in situ" estas evidencias culturales.

Estación Parque Berrío del Metro de Medellín

Es la estación del Metro de Medellín⁶ número 10 de las 27 con las que cuenta el Sistema Metro, lleva este nombre en honor al parque donde se encuentra: "Parque Berrío" y por su ubicación central, es la estación con el mayor volumen de usuarios de todo el sistema.

⁶ El Tren metropolitano del Valle de Aburrá, conocido como Metro de Medellín, es el sistema de transporte ferroviario urbano de tránsito rápido en Antioquia. Está compuesto por tres líneas de servicio comercial: A, B

Está ubicada en el cruce entre Colombia y Bolívar, muy cerca a la *Plazuela Nutibara*, al *Palacio de la Cultura*, al *Museo de Antioquia* y al *Hotel Nutibara al Museo al aire libre con esculturas de Fernando Botero*. A sus alrededores se encuentran lugares como la sede de la Corporación Universitaria Remington, la Iglesia de la Veracruz y la Basílica Menor de Nuestra Señora de la Candelaria⁷. Esta última es un templo de culto católico dedicado a la Virgen María bajo la advocación de la Candelaria, que fue catedral de la Arquidiócesis de Medellín entre 1868 y 1931, cuando este título pasó a la Catedral Basílica de la Inmaculada Concepción. Es una construcción colonial, de estilo neoclásico, planta rectangular, con tres naves y crucero. Su estructura levantada en muros de piedra y construida en cal y canto ha sido “remendada” a lo largo de su historia, con sustancias ajenas a esas características.

6. ACTIVIDADES DE LA SALIDA

En la planeación y organización con el grupo 9° 1, de la IE Kenedy, se conformaron 3 grupos de trabajo y cada uno de ellos, indagó y profundizó en la información sobre los sitios o lugares a visitar, acordados y considerados en la guía de salida mediante la consulta previa de los temas sugeridos a través de preguntas como: *¿cuáles son los sitios o lugares más reconocidos por su valor patrimonial y académico en la ciudad?*, *¿de qué manera ha incidido o ha influenciado el sistema metro en la movilidad de los habitantes?*, *cómo se lee la ciudad desde el cerro El Volador?*, *cuáles lugares del centro de la ciudad les son más representativos?..*; además de las preguntas o inquietudes que en el grupo se generen.

Luego del recorrido, se elaboraron los informes de salida por los diferentes grupos, los que se socializaron en el aula de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2006). *Cerros tutelares de Medellín*: Una narración visual a través de sus diferentes escenarios.

Bravo B. José María. (2007). *De Plaza Mayor a Parque Berrío*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín. ISBN 978-958-8281-75-9.

Villegas, L. Pimiento, L. Pulgarín, R. (2005). *Lineamientos Cátedra Antioquia*. SEDUCA. Universidad de Antioquia.

Historia de la Universidad de Antioquia. En: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/>

y la Línea C. Juntas suman una extensión total de 34.52 kilómetros. Es uno de los planes urbanísticos más elaborados del departamento.

⁷Título otorgado por el Papa Paulo VI, el 8 de diciembre de 1970. Luego, el 31 de julio de 1998 por resolución 0795, fue declarada la edificación, Monumento Nacional de Colombia.

ANEXO N° 5: FICHA DE ANÁLISIS PARA LOS MAPAS MENTALES CONSTRUIDOS

Análisis de contenido de las representaciones gráficas de los elementos más destacados del espacio geográfico

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 1		<p>Si, porque representa un lugar, en Medellín, en el cual hay casas y personas que conviven.</p>	<p>El colegio de la I.E.K, está ubicado en la ciudad de Medellín. Este lugar es muy importante ya que mucha gente estudia y convive al mismo tiempo y es un punto clave para encontrarse con alguien que está perdido en el barrio, este colegio ha sido la formación de muchas personas les ha ayudado a tener un mejor futuro.</p>	<p>Los edificios, las casas, porque están ubicados en espacios, lo que estudia la geografía.</p>	<p>Se destaca la relación que establecen los estudiantes entre lugar y elementos de la historia personal, como la infancia, así mismo el acercamiento que hacen al espacio respecto a los puntos de encuentro y socialización.</p>
<p>A modo de síntesis:</p> <p>Los elementos más destacados del espacio geográfico que rodean a los estudiantes realizadores del taller son el colegio (I.E. K) y un parque infantil ubicado en el barrio robledo. Lo cual coincide con las definiciones dadas, en donde se resalta la relación entre espacio geográfico y la evocación de historias personales “ya que aquí pasé buenos momentos con mi compañeros y familiares”, así mismo su relación con espacios que aportan a una sana convivencia siendo reconocidos por diferentes actores como puntos de encuentro y socialización, referencias importantes para las personas que habitan</p>					

el barrio.

En las definiciones dadas por los estudiantes se evidencia dos cosas: por un lado, el espacio es definido como “Los edificios, las casas, porque están ubicados en espacios, lo que estudia la geografía”. Pero por otro lado, los estudiantes también definen el espacio aludiendo al colegio “ya que este lugar es muy importante porque mucha gente estudia y convive al mismo tiempo y es un punto clave para encontrarse con alguien que está perdido en el barrio, este colegio ha sido la formación de muchas personas les ha ayudado a tener un mejor futuro”. Ambas definiciones del espacio geográfico dadas por los estudiantes se conjugan en lo que Santos (2000) llamó como sistema de objetos y sistema de acciones. Para Santos el espacio es todo ese legado de artefactos brindados por la naturaleza, más las acciones de la sociedad. Podría decirse entonces, que la definición de los estudiantes está totalmente relacionada con la definición de Milton Santos, pues los estudiantes –como se ve en la imagen escaneada- dibujan árboles y objetos físicos dotados por la naturaleza, pero a la vez aluden al colegio para manifestar como este lugar a posibilitado la formación de muchas personas y les ha ayudado a tener un mejor futuro; esto sería, en términos de Santos, un sistema de acciones.

Para Jodelet, “las representaciones sociales son significados, construcciones sociales que expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea y los otros”, en el caso de las representaciones sobre el espacio, los estudiantes dejan claro que sus representaciones no están lejos de los planteamientos teóricos, como el de Santos (2000), lo cual podría ser una posibilidad para que el futuro maestro de ciencias sociales, a partir de las representaciones de los estudiantes, haga significativo los procesos de enseñanza aprendizaje. Como se ve, las representaciones, que entrelazan los significados de los individuos con su contexto, posibilita una mejor comprensión de los procesos de enseñanza a partir del espacio geográfico.

Mapa 2	 A hand-drawn map of a neighborhood. It features a large building with a dome on the left, a smaller building with a sign in the middle, and a tall building with many windows on the right. There are several trees, a bus, and a person walking. The sky has a sun, clouds, and birds. The ground is represented by horizontal lines.	Porque hace parte del ecosistema de la ciudad	Un espacio geográfico lo conforma: las calles, edificios personas, ríos quebradas, casas, arboles etc.	El péndulo, la estructura del punto y el paisaje del fondo.	Necesaria explicación sobre la referencia a “ecosistema de la ciudad”
--------	---	---	--	---	---

A modo de síntesis:

Tanto en el dibujo como en las respuestas se deja entrever la relación entre la ciudad con elementos del paisaje natural, su asociación (calles-arboles) son elementos claves para los alumnos identificar el espacio geográfico. Es importante acercarse a una definición de ecosistema de la ciudad, en este sentido varios autores han hecho alusión a este concepto (ecosistema urbano) en donde se establece una fuerte relación entre hombre- naturaleza en donde este (el hombre) en parte constituyente del sistema biótico y en el cual sus componentes se encuentran inmersos en un sistema de interacciones.⁸ Por consiguiente, la definición de los estudiantes donde indican que el espacio lo conforman las calles, los edificios, las personas, los ríos, las quebradas, las casas, los árboles etc., son todos ellos espacios vividos, llenos de experiencia, espacios donde posiblemente los estudiantes le van a encontrar más agrado al estudio de la geografía. Recordemos que las representaciones sociales tratan de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, del mundo común. Por tal motivo, es importante conocer las representaciones de los estudiantes, pues esto posibilita partir del mundo común en el que ellos se inscriben para, posteriormente, a través de los procesos de enseñanza, ir acercándonos a estructuras del conocimiento que posibiliten aprendizajes significativos, en donde los estudiantes tengan conciencia de la importancia del espacio que ellos expresan, es decir, cuidado por la importancia de los ríos, las quebradas, los árboles, etc.

<p>Mapa 3</p>		<p>Sí, porque está ubicado en un espacio libre</p>	<p>Para mí el espacio geográfico es la forma de ubicarnos en cualquier parte del mundo</p>	<p>Uno puede estudiar el terreno y la ubicación geográfica, se relacionan porque están ubicados en un espacio en el mundo.</p>	
---------------	--	--	--	--	--

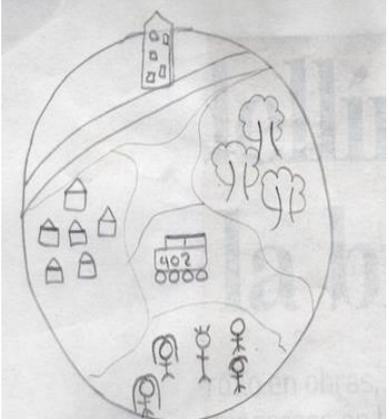
⁸ Gallego, L; (2006), en su texto "LA CIUDAD, ¿UN ECOSISTEMA?", habla acerca de La ciudad, ecosistema habitado por el hombre, puede estudiarse como tal al extrapolarle las características de los sistemas naturales. La autora, analiza la ciudad como un ecosistema que permite percibir al hombre en medio de los riesgos inherentes a la ciudad y entenderlo como un todo con su hábitat "artificial".

A modo de síntesis:

Se establece un relación entre el aspecto geográfico concerniente a la ubicación y su condicionamiento para sean definidos como espacios, de esta forma ocupar un lugar y localizarse en un punto, se proponen desde los estudiantes como posibles determinantes del espacio geográfico.

La reiteración en la palabra mundo, denota una generalidad del concepto, pues se amplía la visión a una mayor escala.

Según lo expresado y como se evidencia en el gráfico, el espacio geográfico es presentado en niveles diferentes, dotando de importancia los espacios hacia los cuales tiene mayor apego: casa, colegio, su habitación, la cancha de futbol, y el espacio donde usa el computador, lo cual puede interpretarse como espacios geográficos, lugares llenos de afecto. En este sentido, las representaciones de los estudiantes nos conducen a Tuan (2007) y su concepto de Topofilia, en donde el lugar se configura como el conjunto de relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar, siendo este la casa, la localidad donde convive o la ciudad. Continuando con el autor, y a la luz de las representaciones de los estudiantes, los lugares pueden ser centros a los cuales atribuimos valor y donde son satisfechas las necesidades biológicas de comida, agua, descanso y procreación. Dicho de otro modo, las representaciones de los estudiantes, donde por un lado aluden a lugares como casa, colegio, su habitación, la cancha de futbol, y el espacio donde se usa el computador, lo cual puede interpretarse como espacios geográficos, lugares llenos de afecto. Y por otro lado, hablan de la ubicación en el mundo, son representaciones que aunque parezcan ser diferentes aluden a conceptos propios de la disciplina geográfica que pueden ser muy significativos para los procesos de enseñanza, en este sentido, es coincidimos con Pulgarín (2010) donde reitera que conocer la estructura conceptual del área de conocimiento que se desea enseñar, posibilita nuevas formas de afrontar los procesos de enseñanza, haciendo que esta sea cada vez más significativa, donde en la geografía, al igual que en las demás disciplinas que componen el currículo escolar, se hace indispensable reconocer y recrear los conocimientos a través de relaciones con otros campos de saber. En este caso, tanto la descripción grafica como textual de los estudiantes hacen parte de la estructura conceptual de la disciplina geográfica.

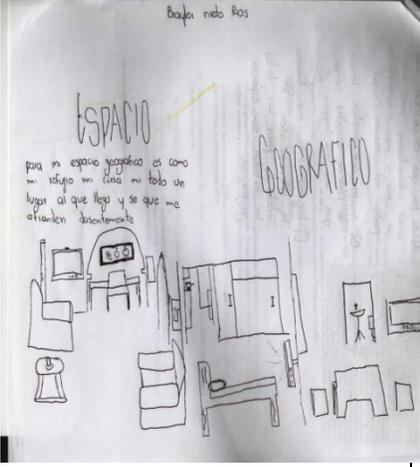
Mapa 4		Sí, porque muestra la ciudad y muestra parte donde habitamos.	El espacio geográfico es todo lo que nos rodea y donde habitamos	Muestra la geografía, y el edificio Coltejer allá habita gente.	Relación espacio habitado-humanizado en la concepción de espacio geográfico
--------	--	---	--	---	---

A modo de síntesis

En dichas apreciaciones es necesario resaltar la relación que establecen los estudiantes entre el concepto problematizado (espacio geográfico) y la cotidianidad de los espacios que son descritos con esta acepción, resaltando la apropiación de los espacios como elementos definatorios del espacio, con las expresiones: “lo que nos rodea, lo que habitamos” se aprecia un reconocimiento de los espacios en escalas más locales, con flujos de energía e inscritos en un sistema de interacciones donde las experiencias, vivencias y la humanización de los mismos son aspectos claves para definir el espacio geográfico.

De igual manera, el gráfico permite leer el conjunto de elementos naturales y culturales que lo constituyen, en especial los agrupa, encierra y cohesiona como un todo. Retomando nuevamente a Santos (200) el espacio geográfico, como se lee en este dibujo, es entendido como un sistema de objetos y un sistema de acciones. Así mismo, en la representación los estudiantes relacionan con el espacio geográfico el edificio Coltejer, es decir, que tiene en cuenta hitos de la ciudad, espacios muy representativos para la comunidad en general. A propósito de los hitos de ciudad que representan los estudiantes, en los referentes conceptuales se retomó Schneier (citado en Alderoqui & Penschansky, 2006) y las diez formas de hacer ciudad, en este sentido, las representaciones de los estudiantes, coinciden con los aportes de Moreno, es decir, que las representaciones, la participación del estudiante pueden ser los pilares por dónde empezar a estudiar el espacio geográfico, con aspectos tan comunes para ellos como lo es el Edificio Coltejer y de más espacios que sean representativos para ellos.

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
---------------	-------------------------	---	---	--	------------------------------------

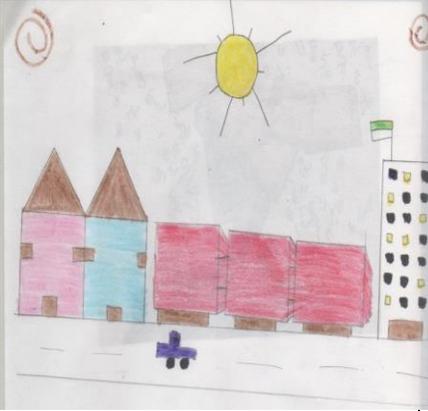
<p>Mapa 5</p>		<p>Sí, porque es un lugar con casas unifamiliares, para mí un lugar o espacio geográfico puede ser cualquier lugar.</p>	<p>El espacio geográfico es como mi refugio. Mi casa mi todo, un lugar al que llego y me atienden decentemente. Para mi todos los árboles son espacios geográficos.</p>	<p>Muchos temas de ciencias sociales tienen que ver con los lugares.</p>	<p>Se destaca la relación que establecen los estudiantes entre los lugares y espacio geográfico, haciendo los dos conceptos equiparables.</p>
<p>A modo de síntesis:</p> <p>Los estudiantes resalta en numerosas ocasiones el término de lugar, añadiéndole una serie de características vinculadas con espacios agradables, de satisfacción de necesidades y que permiten un anclaje emocional. Se destaca además la mención sobre la importancia que tienen los árboles para ser configuradores del espacio geográfico.</p> <p>La definición que los estudiantes dan del espacio geográfico, donde lo definen como “mi refugio. Mi casa mi todo, un lugar al que llego y me atienden decentemente”, esta definición del espacio geográfico conjuga directamente con la teoría de Tuan (2007), donde el lugar, como una categoría del espacio geográfico, toma significado a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor, a tal punto que los lugares pueden ser centros a los cuales atribuimos valor y donde son satisfechas las necesidades biológicas de comida, agua, descanso y procreación. Así pues, el espacio geográfico descrito por los estudiantes y contrastado con la teoría de Tuan, podría enmarcarse dentro del concepto de Topofilia, donde el lugar se configura como el conjunto de relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar, siendo este la casa, la localidad donde convive o la ciudad. Es de destacar como los estudiantes representan el espacio geográfico bajo la categoría de lugar, expresando el apego a los espacios que más habitan.</p>					

Mapa 6		Porque muestra diferentes espacio públicos.	Es donde pasamos la mayor parte del tiempo.	No responde	Se resalta como elemento conformante del espacio geográfico, los espacios comunes y compartidos.
--------	---	---	---	-------------	--

A modo de síntesis:

La vinculación que se establece desde espacios publico entendiéndolos como espacios comunes, compartidos y de uso colectivo, con el espacio geográfico, permite otorgarle otros sentidos al espacio, en donde no solo se hace una referencia a relaciones individuales y personales sino que también pone en el escenario colectivo de personas, que comparten e interaccionan con los demás en sitios reconocidos y a los cuales se les ha otorgado un significado común.

De la misma manera que en anteriores gráficas, en este caso, las representaciones de los alumnos aluden a espacios físicos llenos de sentido y de significado para ellos. En el caso de este dibujo, la cancha y la urbanización son elementos fundamentales para abordar procesos de enseñanza desde la geografía. La participación de los estudiantes permite visualizar, como en este caso, elementos que son comunes a los jóvenes, como los son escenarios deportivos, estos espacios, ya sea desde los aportes de Tuan donde los lugares vividos, habitados y llenos de significados son lugares donde los estudiantes sienten apego. De igual manera, Moreno & Cely (2011), a través de la Ciudad brindan herramientas donde tiene relevancia estos espacios representados por los estudiantes.

<p>Mapa 8</p>		<p>Sí, porque es un espacio de socialización el cual una comunidad habita y expresa sus propias causas.</p>	<p>Para nosotros la ciudad de Medellín representa una ciudad innovadora</p>	<p>No responde.</p>	
---------------	---	---	---	---------------------	--

A modo de síntesis:

Las representaciones de los estudiantes se interpretan desde dos puntos de vista, por un lado esta lo que en anteriores interpretaciones, retomando a Santos (2000) llamamos sistema de acciones, en este sentido, los puntos de encuentro, de socialización permiten la asociación de los sujetos, compartir experiencias, vivencias y acciones comunicativas. De esta forma los estudiantes asocian el espacio geográfico con sus habitantes, sus historias, sus símbolos y sus propias luchas. Otro punto de vista hace referencia al caso específico de Medellín como la ciudad innovadora. El espacio geográfico representado por los estudiantes como ciudad, corresponde a las diez formas de hacer ciudad propuestas por Schneier (citado en Alderoqui & Penchansky, 2006) Se podría decir entonces, que las representaciones de los estudiantes, son un fundamento para propiciar escenarios donde ellos participen, como se evidencia en este caso, las representaciones de los estudiantes en relación con el espacio geográfico, se enmarcan entre los aportes de Santos (2000) y Moreno & Cely (2011)

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 9	 <p>The drawing shows a community layout. At the top left, there are several small houses. Below them is a larger building labeled 'Escuela' (School). To the right of the school is a church with a cross on its roof. Further right is a building labeled 'Iglesia'. At the bottom, there is a large rectangular area labeled 'Parque' (Park) with a person sitting on a bench. A road or path winds through the area. The drawing is simple and uses black lines with some color highlights.</p>	Sí, porque hay casas y gente conviviendo en un mismo lugar.	El espacio geográfico es el espacio donde cada uno vivimos, por eso este dibujo tiene colegio, parque, iglesia y colegio.	Se podría estudiar la historia y la cultura de este lugar. Lugar es un espacio habitado y ocupado por seres humanos y objetos.	Se hace referencia a los elementos narrativos de los lugares, su carácter histórico y el sistema de relaciones que entretienen, lugares, objetos y personas.

A modo de síntesis:

En esta representación los estudiantes coinciden con lo hallado en la escala Likert, donde los estudiantes manifiestan la importancia de trabajar asuntos que estén relacionados con sus vidas, con el contexto y con sus experiencias. Por tal motivo, en el dibujo presentado, se destacan estructuras claramente identificables, lugares como la iglesia, el parque y el colegio, que a la vez de ser puntos de referencia para los estudiantes y de poseer una carga valorativa alta entre sus reconocedores, se asocian desde la narración realizada por los estudiantes, como espacio para el encuentro, espacios para la convivencia que no solo se reducen o simplifican en formas físicas, sino que se alimentan de narraciones del pasado y relatos que se reconstruyen desde el presente. Los espacios expresados por los estudiantes, y que son claves para tener en cuenta en la enseñanza de la geografía, son espacios reconocidos, habitados y llenos de sentido para los estudiantes, donde el espacio no solo se caracteriza por las edificaciones o elementos físicos, sino que es el lugar donde interviene procesos sociales y culturales, coincidiendo nuevamente con Santos (2000) en el sistema de objetos y el sistema de acciones.

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 10		Si puede ser un espacio geográfico porque la imagen muestra toda la ciudad y muchas partes, zonas verdes, etc.	Mi espacio geográfico es el salón porque en él nos mantenemos todos los días, y el salón es un espacio donde uno convive con las demás personas	Para mi espacio geográfico es como sentido de pertenencia es como uno convenir con los compañeros apoyarnos todos juntos unidos cuidar las cosas del colegio cuidar el salón y las demás cosas.	El espacio geográfico relacionado con la convivencia.

A modo de síntesis:

La asociación de la ciudad, con el espacio geográfico, es sin duda una de las relaciones más destacadas en los estudiantes, y desde Moreno & Cely, se ha dado un poco de la claridad sobre cómo trabajar la ciudad, tantas veces presente en las representaciones de los estudiantes. Sin embargo, en la presente apreciación se identifican espacios como el aula de clase, espacios cargados de sentimientos y emociones que propenden por sitios para la convivencia, que transmiten seguridad, y sobre los cuales las acciones apuntan a valores con alta estimación social. En expresiones como: “Mi espacio geográfico es el salón porque en él nos mantenemos todos los días, y el salón es un espacio donde uno convive con las demás personas”. Esta expresión conduce directamente a la topofilia, que en términos de Tuan (2007) define los lugares y el apego a éstos por el conjunto de relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar, siendo este la casa, la localidad donde convive, la ciudad o, como en este caso, el aula de clase. Es el aula de clase un lugar propicio para fortalecer la enseñanza de la geografía, pues con los aportes de Tuan, con la importancia que este autor le da al lugar, desde la misma aula de clase se pueden llevar a cabo procesos de enseñanza donde se tenga en cuenta las representaciones y la participación del estudiante.

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 11	 <p>Para nosotros el espacio geográfico es un lugar en la tierra donde podemos habitar. Por ejemplo nosotros visitamos las ciudades boteros, el jardín botánico y el metro porque nos sentimos bien en esos lugares.</p>		Para nosotros el espacio geográfico es un lugar en la tierra donde podemos habitar. Por ejemplo nosotros visitamos las gordas boteros, el jardín botánico y el metro porque nosotros nos sentimos bien en esos lugares	-	Se resalta la relación de espacios geográficos con los lugares que transmiten a las personas sensaciones de seguridad.
<p>A modo de síntesis:</p> <p>Aquello que es habitable, que le proporciona al hombre el confort y le propicia los elementos básicos para su realización como ser humano, son elementos implícitos en la respuesta de los estudiantes. De ahí que sean lugares destacables de la ciudad de Medellín como el metro, el Jardín Botánico, las esculturas de Botero y el Cristo del Picacho; todos estos lugares dotados de importancia acerca de la apropiación de los lugares comunes y públicos, lugares que se convierten en puntos de encuentro y referencias importantes para los sujetos. En este sentido, los lugares que mencionan los estudiantes, donde según lo expresan ellos, son lugares que pueden habitar y en donde se sienten bien, son nuevamente el punto de partida para que a través de los intereses, las representaciones, se logre la participación de los estudiantes y de esta manera se entablen procesos de enseñanza más significativos, donde ellos vean reflejados sus experiencias, su contexto y de más elementos comunes en sus vidas.</p>					

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 12		Si se puede identificar como un lugar geográfico ya que la señora se encuentra rodeada de naturaleza y viviendas	Pensamos que el espacio geográfico es el lugar donde habitamos, lo que hacemos, y que nos rodea, también es lugar de convivencia.	Si están relacionados como: carros, las palmera, edificios, plantas, piedras y aceras	Conjugación de elementos naturales con elementos “artificiales”

A modo de síntesis:

Se hace constante la relación que establecen los estudiantes entre el espacio geográfico con lugares que hacen parte de la experiencia cotidiana de los sujetos, que hacen parte de su cotidianidad y su experiencia directa e inmediata, así mismo, la correlación de los sistemas naturales y culturales. Esta representación que hacen los estudiantes nuevamente coincide con lo que Santos denomina como sistema de objetos y sistema de acciones, en donde cada sistema depende del otro, por tal razón, esta representación es muy importante, en la medida en que allí los estudiantes expresan elementos pertenecientes al sistema de objetos y los relacionan directamente con el sistema de acciones, dicen ellos: “Pensamos que el espacio geográfico es el lugar donde habitamos, lo que hacemos, y que nos rodea, también es lugar de convivencia”. Indudablemente, conocer las representaciones, los intereses y necesidades de los estudiantes hará que la labor del maestro sea más significativa, pues como se ve en este caso, las representaciones de los estudiantes no están nada lejos de lo que se pretende trabajar en la enseñanza de la geografía.

Código	Imagen escaneada	Razones por las que la imagen seleccionada puede considerarse como un espacio geográfico	Narración sobre lo que significa para los estudiantes el espacio geográfico.	Aspectos destacados por los estudiantes relacionados con la geografía	Comentarios y observaciones
Mapa 13		Sí, porque hay personas, calles, arboles, edificios, carros.	Para mí el espacio geográfico es una parte algún elemento de tu ciudad tu barrio o departamento. Carros, motos, personas, animales, el estadio.	Están relacionados porque lo que uno puede ver tiene que ver con la geografía.	Conjugación de elementos naturales y artificiales.

A modo de síntesis:

Desde los aportes de Jodelet, en donde la autora manifiesta que las representaciones se caracterizan por los significados, construcciones sociales que expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea. En este sentido, la forma como los estudiantes representan gráficamente el espacio, que si bien es muy esquemático el gráfico, contiene todos los elementos básicos de un espacio geográfico, como lo es la ciudad. Por consiguiente, la ciudad, y en relación con el esquema que los estudiantes representaron, posibilita la relación sociedad-naturaleza, pues la ciudad como una concepción del territorio donde viven todos los estudiantes de la IE Kennedy es de gran importancia para los trabajos sobre el espacio geográfico y el aprendizaje significativo.

ANEXO N° 6: FOTOGRAFÍAS DEL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO



Fotografía 1. Gómez Diana, Realización del Taller creativo. Estudiantes de la I.E. Kennedy. Robledo, Medellín.



Fotografía 2. Gómez Diana, Diálogo alrededor de los intereses de los estudiantes. Grado 09-01 de la I.E. Kennedy. Robledo, Medellín.