

**ESPACIO GEOGRÁFICO Y ESPACIO COTIDIANO: ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA POR MEDIO DEL JUEGO EN EL GRADO CUARTO DE
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GALILEO GALILEI-
CALI**

**ANA MARÍA CASTAÑO VERNAZA
YESENIA NAGLES FAJARDO**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2014**

**ESPACIO GEOGRÁFICO Y ESPACIO COTIDIANO: ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA POR MEDIO DEL JUEGO EN EL GRADO CUARTO DE
PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GALILEO GALILEI-
CALI**

**Trabajo de investigación para optar por el título de Licenciadas en
Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

**ANA MARÍA CASTAÑO VERNAZA
YESENIA NAGLES FAJARDO**

**DIRECTOR
ARY CAMPO CHICANGANA**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2014**

PAGINA DE ACEPTACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Ciudad y Fecha (día, mes, año)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por el camino que nos ha permitido recorrer en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, hasta la culminación de esta etapa tan importante para nuestras vidas; a nuestro asesor de trabajo de grado, profesor Ary Rolando Campo Chicangana, quien con sus preguntas y propuestas facilitó la puesta en marcha y la finalización de nuestro proyecto; a nuestros profesores de carrera, quienes sembraron en nosotras el gusto por la didáctica y nos impulsaron a continuar; a los compañeros de estudio y amigos que nos brindaron su apoyo y conocimiento, reflejados en la culminación de este trabajo de grado.

DEDICATORIA

Este logro lo dedicamos a nuestros padres por su comprensión y amor incondicional; a nuestros esposos por su amor, paciencia y apoyo; a nuestros hermanos y demás familiares y amigos por su compañía y ánimo.

Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

0.	RESUMEN	9
1.	INTRODUCCION	11
2.	JUSTIFICACIÓN	15
3.	OBJETIVOS.....	17
3.1.	OBJETIVO GENERAL.....	17
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
4.	MARCO CONCEPTUAL	18
4.1.	EL EJE PEDAGOGICO: INDICADORES MINIMOS BASICOS DE APROXIMACION A LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA POR MEDIO DEL JUEGO	19
4.2.	EL REFERENTE GEOGRÁFICO: DEL ESPACIO Y DEL LUGAR	40
4.3.	EL EJE DEL JUEGO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION GEOGRÁFICA	55
5.	MARCO HISTÓRICO	69
5.1.	MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA: UNA ACLARACIÓN NECESARIA.....	75
5.2.	MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA: FINALES DEL SIGLO XIX HASTA INICIOS EL SIGLO XXI	79
5.3.	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: ALTERNATIVAS A LA TRADICIÓN	108
6.	MARCO CONTEXTUAL.....	129
7.	METODOLOGÍA	142
7.1.	METODOLOGIA GENERAL DEL ESTUDIO	142
7.2.	METODOLOGÍA APLICADA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	151
8.	CONCLUSIONES	174
9.	BIBLIOGRAFIA	183

LISTA DE TABLAS Y CUADROS

CUADRO 1: SINÓPTICO DE COMPARACIÓN ENTRE UN ENFOQUE TRADICIONAL DE EVALUACIÓN Y UN ENFOQUE DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA	39
CUADRO 2 MODELOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS RECOMENDADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA GEOGRAFÍA	114
CUADRO 3: TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS RECOMENDADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	121
CUADRO 4: CRONOGRAMA GENERAL DEL PROYECTO	150
CUADRO 5: PLANEACIÓN CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO	155
CUADRO 6: FICHA TÉCNICA DE LOS JUEGOS APLICADOS	173

LISTA DE IMÁGENES

IMAGEN 1: MAPA DE CALI CON LÍMITES MUNICIPALES.....	130
IMAGEN 2: MAPA DE CALI Y SECTORIZACIÓN POR COMUNAS	131
IMAGEN 3: MAPA DE LOS BARRIOS Y DIRECCIONES DE LA COMUNA 5.....	133
IMAGEN 4: FOTO EXTERIOR DE LA TORRE 1.....	137
IMAGEN 5: FOTO DEL SALÓN DE CLASES DE GRADO CUARTO.....	138
IMAGEN 6: FOTO EXTERIOR DE LA TORRE 2.....	139
IMAGEN 7: FOTO DE LA SALIDA DE LA INSTITUCIÓN POR LA TORRE 2, SE OBSERVA LA SWINGLEA ALREDEDOR DEL ENMALLADO.....	140
IMAGEN 8: FOTO INGRESO A LA INSTITUCIÓN POR LA TORRE 1	140
IMAGEN 9: GRADO CUARTO DURANTE UNA JORNADA DE SOCIALIZACIÓN	141
IMAGEN 10: TALLER SOBRE ESPACIO GEOGRÁFICO Y ESPACIO COTIDIANO	156
IMAGEN 11: CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE SENDAS.....	158
IMAGEN 12: CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE NODOS.....	159
IMAGEN 13: CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE HITOS.....	159
IMAGEN 14: EJEMPLOS DE HITOS DE CALI.....	160
IMAGEN 15: EJEMPLOS DE HITOS DE CALI	161
IMAGEN 16: JUEGO: "RECONOZCO MI ESPACIO GEOGRÁFICO"	162
IMAGEN 17: JUEGO: "RECONOZCO MI ESPACIO GEOGRÁFICO"	163
IMAGEN 18: ESTUDIANTES ELABORANDO LOS MAPAS MENTALES	167

0. RESUMEN

La enseñanza de la Geografía en los distintos grados de la educación presenta problemáticas similares en cuanto a la consideración y reducción de tal ciencia al estudio sistemático de una serie de accidentes geográficos, que si bien hacen parte de la misma, no son la categoría última que orienta el estudio del espacio como concepto relacional. En tal sentido, una de las demandas permanentes a la Geografía es la ruptura de la dicotomía entre el estudio del espacio y el lugar como categorías dinámicas, por una parte, y la conversión de dichos conceptos en la escuela en un saber anquilosado y estático, por otra parte.

En tal sentido, los intentos por dinamizar la enseñanza de la Geografía son aportes en la discusión necesaria en torno al desarrollo de tal ciencia en el ámbito escolar. Por lo tanto, desarrollar la enseñanza de la geografía reconociendo los aportes de la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía misma hace necesario buscar la convergencia de otras fuentes-ramas del conocimiento como la dimensión del juego.

Por lo tanto, el presente documento intenta hacer confluir los siguientes campos del conocimiento en torno a la enseñanza del espacio cotidiano y geográfico en el grado cuarto de educación básica primaria en la Institución Educativa Galileo Galilei: los aportes de la pedagogía desde el modelo de competencias adoptado en Colombia, las normas técnicas

curriculares que rigen el sistema educativo colombiano, las técnicas y enfoques de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía, los conceptos geográficos aportados por la Geografía Radical, el aprendizaje significativo ausubeliano y el juego como dimensión lúdica de la enseñanza y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la geografía, aprendizaje significativo, espacio geográfico y espacio cotidiano, didáctica de la geografía y las ciencias sociales, evaluación en ciencias sociales y geografía.

1. INTRODUCCION

La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales requiere del concurso de diversas ciencias y disciplinas que ubiquen al ser humano como centro del proceso formativo, de manera real y efectiva. Tal ubicación, en el marco de lo ideal, debe ir más allá del lugar común de establecer diagnósticos que fungen como puntos de partida de investigaciones y propuestas didácticas que se ocupen del estudiante y sus dimensiones de desarrollo en el futuro próximo.

Desde dicha premisa, el presente documento recoge la experiencia de enseñanza de un contenido geográfico por medio del juego, en el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei, de la ciudad de Cali. En la búsqueda bibliográfica sobre los tópicos de referencia que sirvieran de sustento a la investigación, se estructuraron algunos campos de obligada concurrencia como la didáctica de las Ciencias Sociales y la Geografía, el planteamiento constructivista explícito en las normas técnicas curriculares para el área de Ciencias Sociales en la educación básica, lo referente a la investigación cualitativa como método y enfoque de construcción de conocimiento y ruta de investigación, los elementos detallados en las teorías sobre el juego como mecanismo didáctico y, la producción social del espacio, desde la perspectiva de la Geografía Radical.

Cada uno de los derroteros anteriormente señalados ostenta unos caracteres particulares que les hacen diferentes, tanto en concepción como en métodos, al interior de sus ciencias-disciplinas. Las ventajas de escoger tales criterios de indagación y análisis y no otros, dependieron en gran medida del carácter y aptitudes-actitudes de las autoras del presente documento.

En cada nuevo hallazgo referente a los criterios de análisis establecidos para el desarrollo de la experiencia, las autoras encontraron la coincidencia en lo sustancial de cada una de las ciencias-disciplinas convocadas, y de los enfoques y paradigmas escogidos. De esta manera, el presente documento recoge la experiencia de enseñanza del espacio geográfico y cotidiano en estudiantes de grado cuarto de primaria, de la Institución Educativa Galileo Galilei.

No obstante, es necesario precisar un aspecto que pueda ser analizado desde el criterio de ambigüedad teórica o metodológica: dado que en la educación colombiana la Geografía hace parte de las Ciencias Sociales, en ocasiones se hace alusión a la enseñanza de la geografía o didáctica de la geografía y en otras, a la didáctica de las Ciencias Sociales o enseñanza de las mismas. Dicho carácter dual de las didácticas específicas de cada ciencia y área, ha sido considerado, a juicio de las autoras, un tópico fundamental, debido a una razón precisa: las búsquedas bibliográficas sobre Didáctica de la Geografía y sobre didáctica de las Ciencias Sociales,

presentaron resultados similares en cuanto a alcances, perspectivas y desafíos.

Por otra parte, dado que en la enseñanza geográfica es ineludible llevar a cabo acciones de interdisciplinariedad entre las diversas Ciencias Sociales, no se consideró que la referencia a cada didáctica constituya obstáculos insalvables en el desarrollo del ejercicio de investigación. Como ilustración de lo anterior, se tiene que, para explicar el concepto de hitos, nodos y sendas, es imprescindible hacer alusión a la historia de la ciudad donde se ubican dichos hitos, nodos y sendas.

Esto, a manera de nota aclaratoria, debido a la posibilidad de que se considere impreciso o ambiguo la referencia a uno u otro campo de la didáctica en determinados apartes del texto. Por otra parte, el texto pretende dar cuenta de diversos aspectos de lo pedagógico, (enfoques, modelos y roles en el acto educativo), de lo didáctico (situación actual de la enseñanza de la Geografía y por extensión, de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria), de lo curricular, (normas técnicas curriculares aplicables en el contexto de la educación colombiana con su respectiva legislación vigente) y por supuesto, de lo geográfico, (el espacio geográfico como una construcción social de las gentes y los pueblos).

El intento de dar cuenta de dichos aspectos se sustenta en la aplicación del juego como mecanismo y herramienta didáctica por lo cual las referencias al juego se hacen de la mano de sus aportes a la geografía escolar como

campo problemático y lleno de posibilidades, tanto en la investigación, como en la práctica pedagógica.

2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de la geografía como ciencia que estudia el espacio y las relaciones del ser humano con éste, debería ser una razón determinante para que en el currículo de la educación básica se considerara tal ciencia como un área independiente de las Ciencias Sociales. Esto no con la pretensión de establecer jerarquías entre una y otra ciencia social, sino más bien, con el fin de reconocer y asignar a la geografía horarios y diseños curriculares paralelos a los de las demás Ciencias Sociales.

La limitante en horarios y el que la geografía sea considerada un pequeño apéndice de las Ciencias Sociales integradas en la educación básica, incide en que los docentes de Ciencias Sociales se limiten a llevar a cabo prácticas de enseñanza geográfica que rayan en la tradición de una geografía física memorística y monótona. Es decir, que no se refleje una preocupación, más allá del discurso, por retornarle a la geografía el lugar que le corresponde en el contexto escolar: el de una ciencia fundamental para el conocimiento del entorno y el desenvolvimiento social en sus diferentes facetas.

Desde el reconocimiento de tales ejes referenciales de acción, el llevar a cabo una experiencia desde la cual se enseñe el espacio geográfico y el espacio cotidiano desde la práctica de juegos dentro y fuera del aula,

presenta unos caracteres de análisis y de cuestionamientos a diversos ámbitos de representación de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular; en el ámbito de lo epistemológico, se parte de considerar el conocimiento social como expansivo y multidireccional, es decir, que no se “da” estrictamente en las aulas escolares y que no recorre una sola vía en su proceso de anclaje en el ser humano.

En el ámbito de lo didáctico, el estudio intenta establecer marcos de comparación entre técnicas, intentando no establecer un compromiso declarado y dogmático con alguna de las tales. Lo anterior, debido a que las peculiaridades del proceso educativo hacen que el determinismo didáctico se revierta en el pretender aplicar teorías y enfoques foráneos discrecionalmente, desconociendo las particularidades del entorno social y educativo en que se lleven a cabo las prácticas.

En el ámbito de lo científico, la enseñanza de un contenido de geografía en grado cuarto de educación básica, por medio del juego, intenta presentar alternativas a los especialistas en la geografía cuando consideran que dicho saber científico se vulgariza al ser escolarizado. Por lo tanto, el presente documento adquiere pertinencia y relevancia si se atiende a las particularidades tanto del contexto en que se llevó a cabo la experiencia, como a la situación de la enseñanza de la geografía en la escuela, y las relaciones entre juego y pedagogía en pos de aprendizajes funcionales y significativos en diferentes contextos sociales del educando.

3. OBJETIVOS

3.1.OBJETIVO GENERAL

Aplicar alternativas de enseñanza basadas en la aplicación de juegos didácticos que permitan la interacción de los estudiantes con los conceptos de espacio geográfico y espacio cotidiano y sus relaciones implícitas, en el contexto del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei.

3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Determinar las actividades lúdicas que influyen en el aprendizaje geográfico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei.
- ✓ Desarrollar actividades que favorezcan el aprendizaje significativo del espacio geográfico y cotidiano de acuerdo a la planeación curricular establecida para los estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei.
- ✓ Identificar los saberes relacionados con la enseñanza del espacio geográfico y cotidiano en el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei, en los ámbitos del ser, hacer y convivir.

4. MARCO CONCEPTUAL

Cuando se llevan a cabo experiencias que se sustentan en estrategias de enseñanza alternativas a las consideradas tradicionales, es necesario tener presente y debidamente delimitados algunos conceptos que orientarán el curso del texto soporte. Dicha delimitación obedece básicamente a los horizontes epistemológicos y conceptuales desde los cuales se aborda el diseño, la planeación, ejecución y evaluación de la experiencia en función de alcanzar resultados óptimos y coincidentes con los propósitos iniciales de la indagación. Además de lo anterior, dicha delimitación permite establecer los alcances del estudio y los compromisos del mismo en tanto a temas y ámbitos específicos de la indagación.

La indagación respecto al juego como estrategia didáctica en la enseñanza de un contenido geográfico de cuarto grado de primaria en la Institución Educativa Galileo Galilei, remite a considerar varios elementos que se entrecruzan en el desarrollo y sistematización de la experiencia. Dichos elementos pueden ser discriminados en tres ejes estructurantes para llevar a cabo la conceptualización y delimitación de cada uno de los mismos.

Lo anterior en pos de hacer posible una secuencia organizada y esquemática de los indicadores mínimos básicos para comprender el presente estudio; dichos ejes estructurantes son: el eje pedagógico y didáctico, el eje de los

conceptos y contenidos propios de la Geografía y, finalmente, el eje referente al juego como estrategia didáctica aplicada en contextos educativos concretos. Sin embargo, discriminar los conceptos de acuerdo a los tres ejes establecidos no indica un orden jerárquico ni determinista, debido fundamentalmente a que la investigación ha pretendido hacer confluir los conceptos de cada uno de los ejes, de tal forma que cada concepto esta relacionado tanto con el eje en que se ubica, como en los otros dos ejes restantes; la discriminación por ejes obedece más a una intención metodológica, que a una certeza epistemológica unidireccional y absoluta.

4.1.EL EJE PEDAGOGICO: INDICADORES MINIMOS BASICOS DE APROXIMACION A LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA POR MEDIO DEL JUEGO

El desarrollo de las prácticas pedagógicas en Colombia es regulado y organizado por el Ministerio de Educación Nacional, institución que por medio de sus documentos, instructivos y guías establece las pautas y orientaciones tendientes a cumplir con los fines de la educación establecidos en el Artículo 5 de la Ley General de la Educación¹; intentando cumplir con tal propósito, diversos autores e instituciones han dedicado estudios y espacios de reflexión en torno a los conceptos sobre las cuales se

¹ CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, (Ley General de la Educación), Ediciones Varias, Santa Fe de Bogotá, 1994.

cimenta la práctica pedagógica en los diferentes niveles de la educación en Colombia. De esta manera, Vasco recapitula sobre la evolución del sistema evaluativo en Colombia, orientado desde el MEN, de la siguiente manera:

Recordemos algo de la historia del siglo XX, que siempre es tan ilustrativa. Podríamos decir que hasta los años sesenta, en los programas antiguos de 1937 para la primaria, y en los de 1951 y 1962 para el bachillerato, se suponía que había que evaluar por contenidos (...)
(...) Ya en la década de los sesenta, comenzó la ola de la tecnología educativa y el diseño instruccional y se resolvió que había que cambiar la evaluación por contenidos por la evaluación por objetivos². (...)

Tal paso del contenido al objetivo, evidenció otra serie de discurso –por lo menos teóricamente-, sobre lo educativo, en donde se pasaba de lo más general (el contenido) a lo más particular; del concepto macro y una relativa autonomía para llevar a cabo la enseñanza de dicho contenido, a la metodología (el objetivo detallado y minucioso), en donde la autonomía referida hacia el contenido quedaba en cuestión. Respecto al modelo de objetivos, Lozano y Ramírez, refieren que:

La educación por objetivos se reconoce como una propuesta con claros compromisos epistemológicos con el empiro-positivismo, en la medida en que concibe al sujeto cognoscente como un "ente pasivo, una tabula rasa, un 'libro en blanco' donde se imprimen las aportaciones determinísticas del objeto... el origen del conocimiento está en las sensaciones y las impresiones que son meras copias o impresiones de la realidad".
Desde esta óptica, el aprendizaje se entiende como la modificación de la conducta a partir de la relación mecánica del individuo con el medio a través de los sentidos. Los objetivos, entonces, se plantean como las metas

² VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, ¿Objetivos, Logros, Indicadores, Competencias O Estándares? En: Seminario sobre Estándares Curriculares en Matemáticas, Abril 30 de 2002, Bogotá, disponible en: www.socolpe.org/data/didaxia/DOCUMENTOS%20PLUS/Estandares%20y%20objetivos%20vasco.doc, recuperado de internet el 25 de enero de 2014.

mediante las cuales se expresa esa modificación, en función de conductas observables, medibles y cuantificables³.

La observación de la conducta devino en considerar al estudiante como un sujeto el cual “tenía” las mismas capacidades, independientemente de su entorno social, económico, político, cultural, o de particularidades tales como las convicciones, creencias y otras manifestaciones de lo individual. Esta situación no se mantuvo sino hasta cuando,

(...) a comienzos de los años 90 el Ministerio de Educación inició el programa SABER y encargó al ICFES la elaboración de unas pruebas de evaluación de la calidad de la educación, para las cuales por primera vez se fijaron niveles de logro para los alumnos de básica primaria. Esas pruebas representan tanto la transición a los exámenes actuales por competencias como la introducción de la terminología de logros e indicadores de logros en la Ley 115 de 1994 por sugerencia de la Dra. Margarita Peña Borrero, entonces directora general de capacitación, currículo y medios y ahora Viceministra de Educación⁴. (...)

La evaluación por logros determinó conductas de salida, que si bien hacen parte del lenguaje de la Tecnología Educativa, es una definición aproximada a “aquello que el estudiante debe lograr”. Además de lo anterior, se tiene lo afirmado por Ramírez y Lozano, según la cual

El aprendizaje se considera como una reconstrucción generada por la interacción entre las disposiciones internas del individuo y su actividad externa. En este proceso de reconstrucción se reconocen momentos que de

³ LOZANO, Ivoneth, RAMIREZ, José Luis, Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria, En: Revista Enunciación, VOL. 10, NÚM. 1, 2005. 119-122, también disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/rt/prINTERfriendly/461/707> recuperado el 25 de enero de 2014.

⁴ VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, Ibíd.

muy diversas maneras expresan grados de desarrollo particular, los cuales son inobservables en sí mismos, sólo se evidencian por medio de indicadores. Desde este marco surge entonces el planteamiento de logros e indicadores de logro en el contexto del aprendizaje y, más específicamente, de la evaluación. Esta concepción del proceso educativo se expresa en la Ley 115 de 1994 y en el decreto 1860 del mismo año, que oficializaron la existencia y la aplicación obligatoria de los logros, en oposición a la educación centrada en objetivos, que durante tanto tiempo hizo parte de los lineamientos del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas de los maestros⁵.

Tal resolución ministerial en cuanto a la evaluación, fue transformada y se evidenció que

...al leer el plan de desarrollo del actual gobierno de Andrés Pastrana Arango, uno se encuentra con que el anterior director del Departamento de Planeación Nacional y su equipo, en su sabiduría, decidieron que la evaluación debía ser ahora por estándares. El Ministerio de Educación y varias Secretarías de Educación de los departamentos han contratado personas muy prestantes para que diseñen estándares de evaluación. Sin embargo, al mismo tiempo, en forma independiente, el ICFES, la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá decidieron que era mejor diseñar una evaluación por competencias (...)

Antes de que se pudiera avanzar en la comprensión de la evaluación por subprocesos, logros, niveles de logro e indicadores de nivel de logro y antes de que se empezara a debatir sobre los estándares, el ICFES, la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá decidieron no hacer la evaluación por objetivos, ni por procesos, ni por logros, ni por estándares, sino por competencias⁶.

⁵ LOZANO, Ivoneth, RAMIREZ, José Luis, Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria, En: Revista Enunciación, VOL. 10, NÚM. 1, 2005, págs. 119-122, también disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/rt/prINTERfriendly/461/707> recuperado el 25 de enero de 2014.

⁶ VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, ¿Objetivos, Logros, Indicadores, Competencias O Estándares? En: Seminario sobre Estándares Curriculares en Matemáticas, Abril 30 de 2002, Bogotá, disponible en: www.socolpe.org/data/didaxia/DOCUMENTOS%20PLUS/Estandares%20y%20objetivos%20vasco.doc, recuperado de internet el 25 de enero de 2014.

Tal confluencia y divergencia en cuanto al sistema evaluativo hace necesario definir lo que se entiende por competencia, debido a que en tal marco se llevó a cabo la experiencia de evaluación de un contenido geográfico por medio del juego en el grado Cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei. En tal sentido, Vasco menciona que *“una competencia es una habilidad para el desempeño de tareas nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron”*⁷. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, define las competencias como los *“conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”*⁸. Otra definición de competencias es la de *“un saber hacer en contexto”*⁹ precisado por un estándar, o como lo refiere Vasco,

Un estándar es una proposición que puede ser utilizada para juzgar la calidad de un currículo de matemáticas o de unos métodos de evaluación. Por ello, los estándares son proposiciones acerca de lo que se valora. [“A standard is a statement that can be used to judge the quality of a mathematics curriculum or methods of evaluation. Thus, standards are statements about what is valued”]. No es pues “lo que se evalúa”, sino “lo que se valora”, “lo que se tiene por valioso”.

⁷ VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, Ibíd.

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No.3, Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes, Santa Fe de Bogotá, 2006, página 49, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-81030.html> recuperado el 25 de enero de 2014.

⁹ TRUJILLO, Henao, Felipe, Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación, 06 de Julio de 2011, disponible en: www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html, recuperado el 18 de enero de 2014.

Podríamos decir que un estándar es una proposición que trata de responder en forma lo más precisa posible a preguntas por la calidad como las siguientes: ¿Cómo sabemos que esta institución es de buena calidad?, ¿Cómo sabemos que este currículo es de buena calidad?, ¿Cómo sabemos que la enseñanza de las matemáticas en este grado de esta institución es de buena calidad?, ¿Cómo sabemos que la evaluación que están haciendo los maestros de primaria de esta institución es de buena calidad? Tendríamos pues estándares institucionales, estándares curriculares, estándares de enseñanza y estándares de evaluación¹⁰.

Otra acepción de competencias se tiene en Ramírez y Lozano cuando afirman que

La competencia, a partir de los planteamientos de Hymes y Vygotsky desarrollados hasta aquí, se entiende entonces como la capacidad que tiene el individuo de hacer uso de los conocimientos que ha construido durante su vida, en un contexto particular y en un momento específico implica la utilización consciente y funcional que el ser humano hace de sus propios saberes y donde, además, converge su experiencia histórica, resultado de sus interacciones con el medio social y cultural¹¹.

Teniendo en cuenta lo anterior, y respecto a las competencias, algunos autores difieren de la definición y conceptualización esbozada anteriormente y plantean que

Los objetivos (generales y específicos), los Logros, y los Indicadores de logro, en cuanto tienen en el horizonte todos ellos la identificación de conductas observables, obedecen a la misma estructura formal; esconden incluso la misma “catadura” conductista. Así, las competencias, y los

¹⁰ VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, Ibíd.

¹¹ LOZANO, Ivoneth, RAMIREZ, José Luis, Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria, En: Revista Enunciación, VOL. 10, NÚM. 1, 2005, págs. 119-122, también disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/rt/prINTERfriendly/461/707> recuperado el 25 de enero de 2014.

estándares, no constituyen un cambio de “paradigma” con relación a los objetivos, a los logros o a los Indicadores de logro; no sufren con respecto a éstos una modificación sustancial de su boato conceptual, ni de su estructura¹².

Mas, alejados de la discusión en torno a las similitudes entre los mecanismos de evaluación y sus indicadores, se tiene que la preocupación por la calidad ha hecho necesario que se precisen y puntualicen otros conceptos como los que implican la acción pedagógica en el aula; entre tales conceptos están los de competencias generales o básicas, competencias específicas o científicas y competencias ciudadanas, orientado cada uno de dichos conceptos hacia aspectos concretos de la educación como proceso de formación integral del ser humano. En cuanto a las competencias básicas se tiene que

Al hablar de competencias básicas se habla de lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos. No se refiere a criterios mínimos, pues no se refieren a un límite inferior o promedio. Expresan una situación esperada, un criterio de calidad que todos deben alcanzar. Son retadores pero no inalcanzables, exigentes pero razonables¹³.

Entre dichos criterios básicos, se tienen las competencias referidas al argumentar, interpretar y proponer. La primera tiene que ver con dar explicaciones o argumentos ante algo; la interpretación está orientada a

¹² VALLEJO, Osorio, León, Objetivos, Indicadores de Logro, Logros, Competencias y Estándares, disponible en www.pedagogiaydialectica.org/recursos/competencias_estandares.doc, recuperado el 25 de enero de 2014.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Un mundo de competencias: ¿Qué son?, Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

percepciones referentes a un tipo de contenido en particular y la proposición tiene que ver con el desarrollo, creación o planteamiento de situaciones no previstas y sus posibilidades de solución, en caso de ser problemáticas, en el contexto del tema desarrollado.

Las **competencias básicas o generales**, son comunes a todas las áreas y en dicha generalización hacen parte de lo requerido por el ICFES en las pruebas externas que se llevan a cabo para el acceso a la educación superior. Ya en el ámbito específico de cada área, se encuentran las competencias específicas o científicas, que

... hacen referencia a la posibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes de utilizar el conjunto de conocimientos y la metodología que se aborda desde el pensamiento científico, para plantear preguntas, recorrer diversas rutas de indagación, analizar y contrastar diversas fuentes de información y construir conclusiones basadas en la relación que establecen con su entorno. Desarrollar competencias científicas entraña comprender los cambios causados por la actividad humana, reconocer puntos de vista divergentes, sustentar sus argumentos y asumir su rol como ciudadano desde una perspectiva ética y política¹⁴.

Cada ciencia convertida en saber escolar tiene sus propias lógicas de ahí que para el caso concreto de las Ciencias Sociales¹⁵, las **competencias específicas**¹⁶ son:

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Un mundo de competencias: ¿Qué son?, En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁵ Respecto al concepto de competencia y su relación con las Ciencias Sociales, en el artículo: Competencias y pedagogías en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de Gabriel Restrepo Forero, Josué Sarmiento Lozano y Javier Ramos Reyes, los autores desarrollan el concepto de competencia desde la etimología e historia de los conceptos: “saber”, “hacer”, “contexto” para concretarlo en los

Aproximación al conocimiento como científico social: que pretende que el estudiante se forme una idea general de las nociones, conceptos y categorías de las Ciencias Sociales, así como las herramientas, estrategias, mecanismos y dispositivos de las mismas para construir su saber científico¹⁷.

Relaciones con la historia y las culturas: que aspira a la comprensión de una problemática que trasciende la cotidianidad de los individuos hasta esferas nacionales, como políticas y evolución del Estado, relaciones entre diversos pueblos en el tiempo y el espacio y las relaciones complejas que se dan en un mundo interconectado, en la pugna entre lo global, lo local, lo regional y lo individual. Además de lo anterior, tal competencia específica pretende que el estudiante ubique temporalmente procesos civilizatorios y experiencias humanas como grupo social.

Relaciones espaciales, relaciones ético-políticas y ambientales: cuyo fin es el de potenciar en el estudiante la capacidad de entenderse a sí mismo y a su comunidad en un contexto espacial, condicionado y condicionante de

debates contemporáneos de la enseñanza en Ciencias Sociales. Ver: BOGOYA, Maldonado, Daniel (Ed.), Trazas y Miradas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, págs. 17-50.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 7, Formar en Ciencias: ¡el desafío!, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Santa Fe de Bogotá, 2004, en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf recuperado el 25 de enero de 2014, 48 págs.

¹⁷ Las definiciones de las competencias específicas en Ciencias Sociales fueron elaboradas por las autoras a partir de la lectura del texto Formar en Ciencias: ¡el desafío!, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, del Ministerio de Educación Nacional.

unas formas de gobernabilidad y una relaciones con los demás y con el medio ambiente.

Desarrollo compromisos personales y sociales: cuyo fin es el de abordar, en la dinámica de las sociedades y de su contexto inmediato, actitudes y comportamientos que redunden en un mejor estar de sí mismo y su entorno.

Por otra parte, están las competencias ciudadanas que

representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia y participación democráticas. Una formación para la ciudadanía brinda al sujeto una serie de herramientas para que afronte las situaciones de la vida cotidiana de manera consciente, en el respeto, la defensa y la promoción de los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros¹⁸.

El Ministerio de Educación Nacional, entre tanto, las define como

el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la

¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Un mundo de competencias: ¿Qué son?, Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

*pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países*¹⁹.

En otras palabras, las competencias generales o básicas se ocupan del saber y el hacer, desglosando dicho saber en el ámbito de cada ciencia por medio de las competencias específicas; por otra parte, las competencias ciudadanas se ocupan del convivir, dentro y fuera de la institución educativa. Pese a estas definiciones, esquemáticas y fragmentadas, el acto educativo debe propender por formar al estudiantado de manera integral, por medio de los procesos que Vasco señalo en su texto²⁰, además de lo estipulado por la Ley General de la Educación, respecto a la educación²¹.

La anterior conceptualización toma forma en ambientes específicos de aprendizaje, en los cuales la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación se concreta por medio de métodos de enseñanza, tipos de aprendizaje y estrategias evaluativas que dependen por una parte de la percepción del docente y por otra de las condiciones del educando. En esa medida, el

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 6: Formar para la ciudadanía: ¡es posible! Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Noviembre de 2003, disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

²⁰ VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, ¿Objetivos, Logros, Indicadores, Competencias O Estándares? En: Seminario sobre Estándares Curriculares en Matemáticas, Abril 30 de 2002, Bogotá, disponible en: www.socolpe.org/data/didaxia/DOCUMENTOS%20PLUS/Estandares%20y%20objetivos%20vasco.doc recuperado de internet el 25 de enero de 2014.

²¹ CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, (Ley General de la Educación), Artículo 1:“ *La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*”.

concepto de evaluación se asume desde los referentes planteados por Cerda, al decir

La acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, o simplemente, medir la eficiencia de un método o los resultados de una actividad.(...)

(...) Abundan las definiciones sobre evaluación, pero en todas ellas se repiten, casi como en una constante, aspectos comunes. Quizás ello permite identificar, mas fácilmente, los ingredientes básicos del proceso evaluatorio. ¿Cuáles son esos aspectos comunes?:

- *Que la evaluación es un juicio de valor.*
- *Que la evaluación es un proceso sistemático.*
- *Que la evaluación es una medida de algo.*
- *Que la evaluación es una herramienta investigativa²²*

De acuerdo a lo anterior, se tiene que la evaluación es un juicio de valor, por medio del cual se erigen tres referentes constitutivos: el docente como sujeto que evalúa, el estudiante como agente evaluado, el saber (en sus dimensiones de saber saber, saber hacer, saber ser y saber convivir)²³ como mediación entre los dos agentes mencionados. Dicha relación entre docente-estudiante y saber, remite a adjetivar la evaluación dado que desde la definición de Cerda el proceso hace inferir que de los agentes, el único activo es el docente como planeador, orientador y ejecutor de los actos de enseñanza y por ende, de la medición de los mismos. La evaluación ostenta

²² CERDA, Gutiérrez, Hugo, La evaluación como experiencia total, Logros-objetivos-procesos competencias y desempeños, Cooperativa Editorial Magisterio, 2000, pág. 17.

²³ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1994, Madrid, España: Santillana/UNESCO, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, recuperado el 15 de enero de 2014.

un carácter negativo, en el orden de pensamiento de Santos Guerra, debido a que el único evaluado es el estudiante, lo cual concluye en que

En este sentido (el de la evaluación sólo para el alumno), sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables, y, en general, se le considera el único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo²⁴.

Además de dicho carácter negativo, se evidencia que el estudiante a pesar de los enfoques diferentes que han pretendido ubicarlo como centro del proceso educativo²⁵, sigue siendo un agente pasivo en su proceso de formación en general y en el momento particular de la evaluación. Al respecto Díaz reconoce que *“la evaluación objetiva no se preocupa ni considera la naturaleza de la intersubjetividad en la relación pedagógica, que media en el acceso al conocimiento, (significado) ni en la interpretación de los significados²⁶”*. La intersubjetividad a la que se refiere Díaz, remite entonces al concepto de método o estrategia didáctica, definida por Quinquer de la siguiente manera:

Por método o estrategia entendemos el camino escogido para llegar a la meta propuesta. Esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la

²⁴ SANTOS, Guerra, Miguel Ángel, La Evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora, Ediciones Aljibe, Málaga, 1995, pág. 16.

²⁵ CONGRESO DE LA REPÚBLICA, Ley 115 de 1994, Ibíd.

²⁶ DIAZ, Mario, ¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación crítica, En: Evaluación Escolar: ¿Resultados o Procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1998, pág. 177.

*adquisición de valores, de actitudes o de hábitos. De hecho, los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos*²⁷

Tal método o estrategia, en el caso concreto de la enseñanza y el aprendizaje de un contenido de geografía en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, obliga a plantearse como fin propuesto, el que los estudiantes aprendan el concepto de espacio inmediato como categoría de análisis y como referencia tanto del saber geográfico, como del saber cotidiano en que se desenvuelven. Y en dicho proceso de aprendizaje, se retoman elementos a propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales ya que

*Se concibe que la finalidad última de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales ha de ser contra socializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad*²⁸.

²⁷ QUINQUER, Dolors, Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación, En: Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, No. 40, 2004, Disponible en: http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf recuperado el 02 de febrero de 2014.

²⁸ PAGES, Joan, Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el Currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales, en Revista Pensamiento Educativo, Vol. 30, Julio de 2002, págs. 255-269, Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf> recuperado el 02 de febrero de 2014.

En tal construcción del mundo personal y social del estudiante, se tiene en cuenta que la geografía escolar se ha caracterizado por la remembranza de una serie de datos exactos y precisos, de manera nemotécnica, cuya utilidad se pone en duda. Así,

Si preguntamos a nuestros familiares lo que recuerdan que aprendieron en sus clases de Geografía, casi de manera general, responderán las capitales de los Estados y países, los nombres de los ríos y montañas, entre otros aspectos que demandan recordar datos precisos, pero escasamente aplicables en la vida diaria. Sin embargo, la geografía escolar es una disciplina que puede aportar a las personas diversos conocimientos, valores, actitudes y habilidades cognitivas y cartográficas que les permite comprender el lugar donde vive y relacionarse con él, de una manera respetuosa y responsable²⁹.

Y tal percepción respecto a la geografía escolar, enunciada por Romero, se presenta como una constante y como un llamado a los docentes de Geografía y Ciencias Sociales; dicho llamado de alerta convoca entonces a replantearse el quehacer docente en dichos campos del conocimiento, pretendiendo generar una articulación entre el saber científico y el saber cotidiano, a partir de una serie de prácticas en el contexto concreto de aprendizaje.

Entre las prácticas referidas, la evaluación en Ciencias Sociales condiciona el proceso de enseñanza y de aprendizaje en relación directa con la percepción que del mismo tengan tanto el docente como el estudiante; lo

²⁹ ROMERO, Vázquez, Ana Lilia, Una geografía para disfrutar, En: Aprender a enseñar Geografía, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Nuevo León, México, 2005, disponible en: <http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/geografia.pdf> recuperado el 22 de enero de 2014.

anterior debido a que las innovaciones en el acto educativo, para ser exitosas, deben afectar a la mayor parte, (ojalá la totalidad), de componentes del proceso. Es decir, una concepción pedagógica crítica y reflexiva en la percepción del docente, pero que no incida en sus prácticas de enseñanza y en sus estrategias de evaluación, se convertirá en un buen tema de conversación de los docentes, sin incidir positivamente en sus prácticas de aula.

Por lo tanto, es válido considerar los principios científico-didácticos que para la evaluación en Ciencias Sociales y Geografía, plantea García Ruiz y Muñoz Bandera, que son: espacialidad, (¿dónde ocurre o ha ocurrido?), temporalidad: (¿cuándo ocurre o ha ocurrido?), conflicto-consenso-modalidad, (¿cómo ocurre o ha ocurrido?), actividad, evolución, cambio y continuidad: (¿cómo ha evolucionado o evoluciona?), intencionalidad: (¿qué pensaban, qué pretendían?), interdependencia: (¿qué o quienes intervienen o han intervenido?), causalidad: (¿por qué ocurre o ha ocurrido?), identidad: (¿cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales?)³⁰.

Los principios científico didácticos sustentan la base sobre la cual emprender la evaluación como experiencia total³¹ y como proceso de

³⁰ GARCIA, Ruiz, Antonio Luis, MUÑOZ, Bandera, Juan Francisco, Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales, según el modelo de principios científico-didácticos (P.C.D.), En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Año 6, No 1, 2013, págs. 49-60, Disponible en: www.rinace.net/riee/ recuperado el 02 de febrero de 2014.

³¹ CERDA, Gutiérrez, Hugo, La evaluación como experiencia total, Logros-Objetivos-Procesos Competencias y Desempeño Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

dialogo, comprensión y mejora³² en cuyo proceso de evaluación debe tenerse en cuenta que

La conformación de otro tipo de estrategias de evaluación en Ciencias Sociales y Humanidades debe partir de los elementos sustantivos de las mismas; entre éstos, reconocer la identidad de cada disciplina, al mismo tiempo que la diversidad de posiciones que subyacen en todas ellas. Las Ciencias Sociales y Humanidades, por su misma naturaleza, son ciencias de la interpretación, de la asunción de posiciones, del debate. En todas las interpretaciones de nuestras disciplinas no hay verdad o falsedad, sencillamente hay interpretación y capacidad de comprensión de un fenómeno³³

Entre dichas estrategias se tienen las referentes a conceptos pioneros en la didáctica y la pedagogía en los inicios del siglo XXI, como el concepto de Aprendizaje Significativo de David Ausubel, manifestado como

... la forma de aprender en el ámbito escolar, entendiendo por aprender como la abstracción de la estructura lógica del objeto, acceder a lo esencial, a lo sustantivo del objeto; el aprendizaje significativo se obtiene en la misma medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, si se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Por lo anterior, el factor más importante que influye sobre un nuevo aprendizaje es cuánto se conoce, qué claridad y precisión tiene sobre el objeto de conocimiento, cómo lo tiene organizado y qué sabe ya sobre lo que conoce³⁴.

³² SANTOS, Guerra, Miguel Ángel, La Evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora, Ediciones Aljibe, Málaga, 1995.

³³ DIAZ-BARRIGA, Ángel, La evaluación de las Humanidades y Ciencias Sociales ¿hacia dónde caminar?, En: Revista Digital Universitaria, Volumen 14, No. 1, 2013. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num1/art02/> recuperado el 25 de febrero de 2014.

³⁴ ROSALES, Julio Nando, Estrategias Didácticas, Disponible en: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

En la experiencia desarrollada en el grado cuarto, de la Institución Educativa Galileo Galilei, el concepto de Aprendizaje Significativo incide en las estrategias didácticas y mecanismos de evaluación aplicados en el desarrollo de la práctica pedagógica. Así, se parte del conocimiento previo con el que el estudiante llega a la institución escolar, la claridad y precisión que ante el concepto de espacio geográfico y de espacio percibido ostentan y, por medio de la aplicación de alternativas didácticas, propender por generar los conocimientos respecto a tales tópicos. Respecto a dicho concepto, Ausubel reconoce que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición³⁵.

Por lo cual, el Aprendizaje Significativo en la experiencia desarrollada en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, parte de considerar el conocimiento del estudiante al momento de llevar a cabo la práctica en el campo; tal concepto ausubeliano

...ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la

³⁵ AUSUBEL, David, Teoría del Aprendizaje Significativo, Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf, recuperado el 02 de febrero de 2014.

estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras³⁶.

En esa medida, es ineludible considerar que

El aprendizaje significativo exige:

- *Presentación rigurosamente lógica del material por aprender (integridad, coherencia).*
- *Intención del alumno para aprender*
- *Un docente mediador que organiza situaciones de aprendizaje para enseñar no exclusivamente información, sino también habilidades tanto cognoscitivas como meta cognitivas, programando apoyo y realimentación continuos³⁷.*

Dichas condiciones del aprendizaje significativo complejizan la labor del docente ya que,

El docente debe programar situaciones de aprendizaje grupal cooperativo en las que, además de que se tiene muy en cuenta el texto, es decir, el contenido de enseñanza, se considera el cómo, el dónde y el cuándo, propiciando e intensificando las relaciones interpersonales de manera tal que sea posible la internalización, es necesario porque el sujeto y el grupo descubren el conocimiento, y porque lo construyen. Mediante la creación de situaciones de aprendizaje grupal cooperativo el docente desarrolla una enseñanza indirecta, donde el acento está en la actividad con momentos de reflexión, de búsqueda y procesamiento de la información, así como de comunicación creativa de los resultados, todo lo cual desarrolla las potencias y la autonomía del que aprende³⁸.

³⁶ AUSUBEL, David, Teoría del Aprendizaje Significativo, Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf, recuperado el 02 de febrero de 2014.

³⁷ ROSALES, Julio Nando, Ibíd, pág. 4.

³⁸ ROSALES, Julio Nando, Ibíd, pág. 5.

La autonomía del que aprende se logra por medio del desarrollo de actividades que además de romper con las estrategias didácticas tradicionales, logren articular el fomento de otras aptitudes y actitudes en el estudiante como el trabajo en equipo, las formas de socialización para la convivencia, el aprendizaje y la construcción del conocimiento social, todo ello articulado a metodologías o estrategias que trasciendan el lugar del aula de clases. Así, el aprendizaje por descubrimiento en el cual

Lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado³⁹.

Ante el aprendizaje por descubrimiento se han elaborado estudios a propósito de metodologías para desarrollar aprendizajes significativos por medio de estrategias como las que refiere en el cuadro 1, en el cual se lleva a cabo la comparación entre la evaluación desde el enfoque tradicional y el enfoque auténtico. Dicho cuadro coincide con los fines del estudio llevado a la práctica en grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, respecto al contenido geográfico.

³⁹ AUSUBEL, Ibíd, pág. 12.

OCHO PREMISAS DEL ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE AUTÉNTICO
Todos los alumnos aprenden de la misma manera, de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden siempre estandarizar."	No existen alumnos estándar o "alumnos promedio". Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y deberían tender hacia la consideración de cada sujeto.
"La forma más eficaz y rigurosa de evaluar el progreso cognitivo de los alumnos es mediante pruebas de papel y lápiz."	Incluye variados procedimientos, entre otros: la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, carpetas que los alumnos crean y mantienen, además de las pruebas de papel y lápiz. Todas ellas en conjunto muestran un cuadro más global del progreso del alumno.
"La evaluación está separada del currículum y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella."	Los límites entre Currículum y Evaluación se confunden: la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria. Son disciplinas complementarias que construyen eventos y fenómenos traslapados
"Los instrumentos y agentes de evaluación externos proporcionan la única descripción objetiva y verdadera del conocimiento y del aprendizaje del alumno."	El factor humano, es decir, las personas están comprometidas con el alumno: profesores, padres y los mismos compañeros, son clave para realizar un proceso de evaluación más exacto y significativo.
"Existe un cuerpo de conocimientos bien definido que los alumnos deben dominar en la escuela y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba."	El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida, y la evaluación es una herramienta valiosa que contribuye a ello.
"Al diseñar un procedimiento o instrumento evaluativo, la eficiencia (o sea, su facilidad de corrección, de cuantificación, de aplicación) es la consideración más importante."	Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecuencial, de la cual se desprende su confiabilidad.
"Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en el logro final de la adquisición de información."	La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso mismo del aprendizaje, en el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.
"Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus conocimientos en distintas materias."	Una enseñanza exitosa prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria, sus problemáticas y complejidades.

Cuadro 1: Sinóptico de comparación entre un enfoque tradicional de evaluación y un enfoque de evaluación auténtica

Fuente: LÓPEZ Quiroz, Mauricio Iván⁴⁰

⁴⁰ LÓPEZ Quiroz, Mauricio Iván, Evaluación auténtica de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos, En: Revista Horizontes Educativos,

4.2.EL REFERENTE GEOGRÁFICO: DEL ESPACIO Y DEL LUGAR

Harvey desde la escuela de la Geografía Radical, menciona en relación con la construcción social del espacio y el tiempo, que

Comprendemos ciertamente que diferentes sociedades construyen concepciones muy específicas del espacio y del tiempo. Más aún, la manera verdadera de construir el espacio y el tiempo es muy importante para mirar cómo nosotros, en nuestras circunstancias contemporáneas, estamos construyendo y sosteniendo ciertas nociones de espacio y de tiempo en detrimento de otras⁴¹.

Es muy común encontrarse con la frase “*construcción social del tiempo y el espacio*”, en relación con la forma en que determinados grupos sociales y culturales asumen dicha dualidad conceptual (tiempo-espacio); incluso, es reconocido que la percepción ante el tiempo y el espacio varía al interior de una misma sociedad, dependiendo los grupos en que pueda dividirse el colectivo social. Así, se plantea que el espacio no se percibe de igual manera por parte de los hombres ante las mujeres, o en el caso concreto de la investigación socio-educativa, que el tiempo y el espacio difieren si son asumidos por el docente o por el estudiante.

vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 73-92, Chile, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680007> recuperado el 02 de febrero de 2014.

⁴¹ HARVEY, David, La construcción social del espacio y el tiempo: una teoría relacional, disponible en: <http://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-harvey.pdf> recuperado el 01 de febrero de 2014.

Para el primero, el tiempo y espacio escolar fundamental es aquél en el cual se lleva a cabo la labor académica, entendida ésta desde el determinismo de considerar que a la institución escolar *“solo se va a aprender”* y dicho acto, solo se realiza en las aulas de clase y en los tiempos dedicados a la misma. Para el segundo, en cambio, se establece una división social del trabajo escolar, señalada por Zuleta⁴², ya que la clase es la parte obligatoria pero aburrida, mientras que el recreo o descanso, es la parte vocacional y entretenida. Así, las premisas de Harvey toman total vigencia, siendo enfatizadas dichas acepciones por algunas experiencias de investigación, dan cuenta de la separación o división social del tiempo escolar del tiempo de ocio⁴³

Entonces, en el proceso de construcción del conocimiento geográfico para el grado cuarto de la educación básica primaria, en la Institución Educativa Galileo Galilei, es necesario retomar algunas definiciones y aproximaciones conceptuales fundantes de la geografía como ciencia. Al respecto caben las distinciones que hace Delgado en lo relacionado con la geografía al decir: *“Se puede afirmar que casi siempre, los geógrafos regionales utilizaron*

⁴² “Durante los años de escuela nos imponen la división antagónica entre aprender y diversión. Durante la jornada se nos obliga a recibir información, siendo el recreo un espacio donde se “libera” la mente de la carga académica y se disfruta el tiempo. La escuela asocia que aprender es tedioso y disfrutar no es aprender” ZULETA, Estanislao, El elogio de la dificultad, Fundación Editorial Estanislao Zuleta, Medellín, 2000.

⁴³ CABALLO, María Belén, CARIDE, José Antonio, GRADAÍLLE, Rita, Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666004, recuperado el 18 de enero de 2014.

indistintamente los términos "espacio", "lugar", "región" y "territorio" como sinónimos, es decir, como porciones de la superficie terrestre⁴⁴".

La obra de Delgado intenta distinguir y delimitar la diferencia entre los conceptos procurando alejarse del determinismo geográfico que considera el espacio como un contenedor de objetos, que tiene en cuenta que *"el espacio es receptáculo y testigo de todas las actividades humanas desde sus inicios⁴⁵"*, para devenir en otra concepción de espacio en la cual el ser humano incida tanto en su constitución como concepto, como en las configuraciones que le sean propias como categoría real, en su doble dimensión de condicionante-condicionado de las actividades sociales. A propósito de ello, Delgado describiendo los postulados de la Geografía Radical reconoce que

El espacio geográfico y sus formas son productos sociales que no se explican por sí mismos. El espacio en sí mismo no explica nada, sino que necesita ser explicado. La geografía debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, en lugar de centrar su interés sobre el espacio mismo y sus formas. Y esas explicaciones, puesto que no se encuentran en el espacio mismo, se deben construir apelando a las disciplinas de las Ciencias Sociales que se interesan por los procesos, como la historia, la sociología, la economía política, la antropología, o la ciencia política, entre otras. La geografía no debe hacer del espacio un fetiche, cuyo estudio pueda reducirse a la geometría de sus formas, sin tener en cuenta las condiciones históricas que lo generaron⁴⁶.

⁴⁴ DELGADO, Ovidio, Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, 158 págs.

⁴⁵ GOMEZ, Alexis, Espacios residenciales, ayer, hoy y mañana, Abril de 2008, Disponible en: www.eluniverso.com/2008/04/20/0001/219/BC259EE4AB014311A032864ED30A85F7.html, recuperado el 05 de febrero de 2014.

⁴⁶ DELGADO, Ibíd. Pág. 80.

Otra acepción del espacio geográfico la otorga Pulgarín Silva, al decir “*El Espacio geográfico (...) es entendido no como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino el espacio construido, el espacio vivido; el lugar en el cual se desarrolla la acción humana*⁴⁷”; entonces como categoría de análisis o como concepto que deriva la necesidad de ser explicado, implica considerar que es válido como condición desde la cual se llevó a cabo la experiencia en la Institución Educativa Galileo Galilei. Lo anterior porque el concepto de espacio desde la perspectiva descrita por Delgado y por Pulgarín, hace converger obligatoriamente un sujeto que explique tal espacio, un individuo que vive e interactúa con él, que lo significa y resignifica permanentemente a partir tanto de las condiciones naturales, como de las vivencias sociales individuales y colectivas.

Lógicamente, el estudiante promedio de grado cuarto no presentará las lógicas argumentales para describir y explicar el espacio de manera abstracta, pero al ampliar el ejercicio explicativo a otras ciencias pertenecientes a las Ciencias Sociales, tal generación de significado para los estudiantes hace ineludible tener presente su percepción ante el espacio como categoría de la ciencia geográfica.

⁴⁷ PULGARIN, Silva, María Raquel, El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales, Disponible en: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

En el intento de definir el espacio, Santos lo adjetiva de diferentes maneras y una de ellas es el espacio humano y al respecto plantea que

El espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier periodo histórico como resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio. La promoción del hombre animal al hombre social se da cuando este comienza a producir. Producir significa sacar de la naturaleza los elementos indispensables para la reproducción de la vida. La producción, pues, es un intermediario entre el hombre y la naturaleza, por medio de las técnicas y los instrumentos de trabajo inventados para el ejercicio de tal mediación⁴⁸.

Y aunque dicha producción pareciera limitar la producción de espacio a los individuos económicamente activos, (adultos en el marco de lo ideal), se asume que al ser beneficiarios de lo producido por la sociedad, tal producción de espacio no limita a las actividades con niños y niñas del grado cuarto de la educación básica primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei. No obstante, para mayor claridad respecto al espacio como concepto fundante de la geografía, es pertinente considerar los planteamientos de Santos cuando afirma que

El espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento. El contenido (de la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos): cada forma encierra un conjunto de formas, que contienen fracciones de la sociedad en movimiento. Las formas, pues, tienen un papel en la realización social⁴⁹.

⁴⁸ SANTOS, Milton, Por una Geografía Nueva, Editorial Espasa Universidad, Madrid. 1990, pág. 178.

⁴⁹ SANTOS, Milton, Metamorfosis del espacio habitado, Editorial Oikos Tau, España, 1996, pág. 26.

Dicha consideración del reconocimiento de dos tipos de elementos en el concepto de espacio (objetos geográficos y vida y sociedad) permite evidenciar una relación dialéctica en donde el espacio permea y afecta las percepciones y hechos sociales desarrollados por el ser humano en las diferentes sociedades. Mas el ser humano también afecta tal espacio, lo reconfigura, construye, deconstruye y reconstruye permanentemente de acuerdo no solo atendiendo a unos intereses hegemónicos y de clase⁵⁰, sino también a otras manifestaciones de lo humano como la sensibilidad y los afectos. Entonces se coincide con Santos, al manifestar que

Todos los espacios son geográficos porque están determinados por el movimiento de la sociedad, de la producción. Pero tanto el paisaje como el espacio provienen de movimientos superficiales y profundos de la sociedad, una realidad de funcionamiento unitario, un mosaico de relaciones, de formas, funciones y sentidos⁵¹.

Se retorna a lo relacional planteado por Harvey, al inicio de la presente conceptualización: el mosaico de relaciones implica, como ya se ha insistido en este capítulo, en diferentes formas de ser, saber, convivir y hacer por parte de los diversos sujetos sociales que participan de la relación hombre-medio. Por otra parte, en la obra citada, Santos avanza en la definición de paisaje, de la siguiente manera: *“Todo lo que vemos, o que nuestra visión alcanza es el paisaje. Este puede definirse como el dominio de lo visible, lo que la vista abarca. No solo está formado por volúmenes, sino también por colores,*

⁵⁰ LACOSTE, Yves, Geografía: Un arma para la guerra, Editorial Anagrama, México, 1990, 160 págs.

⁵¹ SANTOS, Milton, Metamorfosis del espacio habitado, pág. 57

*movimientos, olores, sonidos, etc*⁵². Y como tal, el paisaje presenta una dimensión que es

*... la dimensión de la percepción, lo que llega a los sentidos. Por eso, el aparato cognitivo tiene crucial importancia en esa aprehensión, por el mero hecho de que toda nuestra educación, formal o informal, se ha llevado a cabo de forma selectiva, y por lo tanto diferentes personas presentan diversas versiones del mismo hecho. Por ejemplo, lo que un arquitecto o un artista ven, otros no lo pueden ver o lo hacen de manera distinta. Esto es válido tanto para profesionales con diferente formación como para el hombre común*⁵³.

Por tal razón, la experiencia desarrollada en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, manifestó la necesidad de contrastar las percepciones sobre el espacio en los estudiantes, el docente titular y las autoras del presente documento. Ello debido a recalcar cotidianamente los planteamientos científicos de Santos en cuanto a la percepción sobre el espacio. En dichas percepciones, el concepto de paisaje surge como un sinónimo de espacio, como bien refiriera Delgado en la parte inicial de la presente sección; mas Santos precisa las diferencias entre ambos conceptos al decir

El paisaje es diferente del espacio. El primero es la materialización de un instante de la sociedad. Sería, en una comparación osada, la realidad de hombres fijos, posando para una foto. El espacio es el resultado del matrimonio de la sociedad con el paisaje. El espacio contiene el movimiento. Por eso, paisaje y espacio son un par dialectico. Se complementan y se oponen. Un esfuerzo analítico impone que los separemos como categorías

⁵² SANTOS, Milton, Metamorfosis del espacio habitado, pág. 57

⁵³ SANTOS Milton, Metamorfosis... pág. 60.

*diferentes, si no queremos correr el riesgo de no reconocer el movimiento de la sociedad*⁵⁴.

Otra definición de paisaje la da Montañéz, cuando explica

*... los paisajes son unidades totales del entorno que contienen un fuerte contenido de formas y estructuras espaciales. Son sistemas integrales resultantes de la combinación de relieve, clima, plantas, animales, agua y, de la incidencia de las alteraciones tanto de origen natural como antrópico. Es decir, es una realidad amplia que incluye comunidades vegetales, animales y grupos humanos; elementos que poseen un ritmo evolutivo propio y que proyectan una historia natural de la diferenciación geográfica del planeta*⁵⁵.

Insiste Santos en lo relacional, en aquellos elementos destacados por Harvey y que lo remiten a plantear, en lo referente a la distinción y precisión espacio-paisaje que

El espacio es igual al paisaje, más la vida que existe en él: es la sociedad acoplada en el paisaje, la vida que palpita conjuntamente con la materialidad. La espacialidad será un momento de las relaciones sociales geografizadas, el momento de la incidencia de la sociedad sobre una determinada disposición espacial.

La espacialización no es tan solo el resultado del movimiento de la sociedad, porque depende del espacio para realizarse. En su movimiento permanente, en su búsqueda incesante de geografización, la sociedad está subordinada a la ley del espacio preexistente. Su subordinación no es el paisaje, que considerado aisladamente es un vector pasivo. Es el valor atribuido a cada

⁵⁴ Santos, Milton, Metamorfosis... pág. 69.

⁵⁵ MONTAÑEZ, Gustavo, Geografía y Ambiente, enfoques y perspectivas, Citado en PULGARIN, Silva, María Raquel, El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales, Disponible en: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

fracción del paisaje por la vida -que metamorfosea el paisaje en espacio- lo que permite la selectividad de la espacialización⁵⁶.

Entonces, la espacialidad es lo que se pretendió desarrollar durante el momento de la experiencia con los y las estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, espacialidad llevada a cabo al momento de que los estudiantes “*vieran con otros ojos*” aquel cuadro pasivo que había representado el lugar de las prácticas. Dicho ejercicio influyó en visibilizar conceptualmente el espacio geográfico, teniendo en cuenta que presenta características de localización, concreción, cambio y diferenciación que reiteradamente se insistieron en la práctica con los estudiantes con quienes se llevó a cabo la práctica, debido a que una premisa fundamental en el desarrollo de la experiencia fue la de construir conocimiento geográfico en los estudiantes a partir de la discriminación de los conceptos en y desde sus características.

No obstante, esto no implicó asumir al estudiante como un “*objeto*” o ente pasivo, que “*necesitaba ser llenado*”, sino teniendo en cuenta sus historias de vida ante el espacio, aquello llamado el espacio vivido y ante el cual se pueden presentar algunos aportes de Lerma Rodríguez cuando refiere que

Con esta propuesta cobró importancia la manera en que los habitantes nombran su localidad y sus lugares, trazan y recorren los caminos, describen sus paisajes, institucionalizan sus espacios, por lo que fue necesario tomar en cuenta los lugares de residencia, las vivencias, los

⁵⁶ SANTOS, Milton, Metamorfosis... pags.70- 71

*recuerdos, las ocupaciones, así como las actitudes negativas o positivas sobre los sitios cotidianos*⁵⁷.

La propuesta a la cual se refiere Lerma es la referente a la investigación desarrollada sobre el espacio vivido en México y sustentada en los planteamientos de Tuan quien invita a

*... observar las siguientes distinciones culturales: la construcción de la individualidad y de los mundos personales; las particularidades de la percepción por rango de edad y por género; las actitudes hacia el entorno geográfico a partir de la cosmovisión; la clasificación cultural entre entornos naturales y arquitectónicos; las modalidades de respuesta al entorno de los seres humanos, desde la apreciación visual y estética hasta el contacto físico; las relaciones entre topofilia y factores como salud, parentesco y conciencia del pasado; el impacto de la urbanización en la apreciación del campo y de las tierras vírgenes; entre muchos otros*⁵⁸.

Tales apreciaciones toman vigencia en cuanto al trabajo de indagación llevado a cabo ya que es evidente que las segmentaciones que refiere Lerma, apoyándose en Tuan, condicionan los resultados respecto a la construcción de conceptos geográficos; en otras palabras, la experiencia con la comunidad intervenida presenta características diferentes dadas las segmentaciones en torno al espacio vivido que si, por ejemplo, se hubiera llevado a cabo con adultos o con estudiantes de grados más avanzados.

⁵⁷ LERMA Rodríguez, Enriqueta, Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización, En: Revista Pueblos y fronteras digital v. 8, n. 15, junio-noviembre 2013, Págs. 225-250, Disponible en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a13n15/pdfs/art_08.pdf recuperado el 02 d febrero de 2014.

⁵⁸ LERMA, Rodríguez, Ibíd.

El espacio vivido es una categoría micro de otras referencias como lo local, lo regional o lo global, aunque no analizable por ejercicio matemático de división del todo entre las partes, sino abordándolo desde la perspectiva de la complejidad⁵⁹ y siendo el espacio vivido tal, en el análisis debe tener en cuenta lo que involucra el espacio local; además de que

... en el contexto actual de globalización y con flujos de migración constante, éste sólo es comprensible en relación con un espacio reticular. Es a través de rutas, caminos, medios de comunicación y migraciones que los lugares se encuentran relacionados. No necesariamente es a escala humana, local y caminable. Hay circulación de personas y de objetos que a pesar de estar en lugares alejados y muchas veces transnacionales forman parte de una misma red que permite la proximidad social entre los espacios⁶⁰.

Es decir, no es riguroso asumir solamente el concepto de espacio vivido desde las referencias bibliográficas aportadas anteriormente, si no se le tiene presente en un contexto concreto como el de los individuos; individuos que dada la virtualidad y el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en ocasiones sostienen relaciones con lo distante (familiares en el exterior con quienes se comunican vía internet, conocimiento de otros lugares por medio de documentales, narrativas de personas cercanas sobre espacios geográficos distantes, entre otras) más que con lo próximo.

Tal conceptualización respecto al espacio geográfico y el espacio vivido deviene en las argumentaciones sobre la naturaleza del lugar habitado que

⁵⁹ MORIN, Edgar, Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa, España, 167 págs.

⁶⁰ LERMA, Rodríguez, Ibíd.

“se estructuran a partir de referencias más de orden particular que general. Esto significa que reflexionar el lugar no se hace forzosamente desde referentes abstractos, sino a través de juzgar elementos particulares⁶¹”; las referencias a las que hace mención Aguilar tienen que ver con las historias de vida de las personas, con las formas en que el espacio vivido se configura en un todo complejo con las relaciones supra ordenadas como lo regional, o lo global.

Lo anterior no confronta la referencia a las relaciones espacio vivido, espacio local, espacio global, como pudiera creerse, sino que hace parte de un entramado en el cual se parte de relaciones de complementariedad entre lo próximo y lo distante, de un entramado en que el todo afecta a la parte y, a su vez, ésta incide en el todo, configurando y reconfigurando, de manera constante, la realidad cambiante e imprevisible. A propósito del lugar, Espinosa, Uribe y Rubio, se refieren de la siguiente manera:

Lugar no es cualquier espacio. Tampoco es idéntico a territorio. Aunque los dos tienen connotaciones espaciales, el lugar hace referencia a los espacios más próximos a nuestro ser, no como factor de identidad, sino como identidad misma y modo de habitar-significar el mundo. El lugar, del que aquí hablamos, está ligado esencialmente a las actividades cotidianas y a los espacios de rutina, que son, en definitiva, los que dan pie y permiten hacer tangibles los encuentros-desencuentros con quienes cohabitamos. Son los espacios personales y de vecindad. En fin, aquellos espacios de duración y

⁶¹ AGUILAR Díaz, Miguel Ángel, Del espacio al lugar: un análisis de la consolidación urbana local desde la perspectiva narrativa En: Revista Alteridades, vol. 21, núm. 41, enero-junio, 2011, pp. 145-160, Disponible en: www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74721474014, recuperado el 10 de febrero de 2014.

*permanencia, sin los cuales es imposible reconstruir nuestra historia de vida*⁶².

En dicho análisis de lo próximo y lo distante, del espacio vivido y del lugar ligado a las actividades cotidianas, una de las herramientas fundamentales para el trabajo investigativo y en campo es el de los mapas mentales que, de acuerdo a lo que plantea Vera,

*... han sido la primera y gran aportación metodológica de Geografía de la Percepción, al ser una proyección psicológica de la comprensión del espacio. Buscan identificar los elementos que forman las diferentes visiones subjetivas urbanas, cómo se organizan estos elementos y cómo extraer conclusiones*⁶³.

El mapa mental surge como herramienta metodológica y evaluativa en el contexto concreto de la experiencia desarrollada y como tal, permite evidenciar los resultados de las estrategias didácticas referentes al espacio geográfico como tal en una población específica. Al respecto Córdoba Aldana refiere

La elaboración de mapas mentales resulta una herramienta fundamental en la escuela haciendo consciente su existencia entre los estudiantes. Con ellos se puede identificar la percepción que se tiene sobre el espacio y la carga cultural y emotiva que de allí emerge.

⁶² ESPINOSA, Rodolfo, RUBIO, Gallardo, Julio Cesar, URIBE, Castro, Hernando, Pensar, Sentir y Vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar, Programa Editorial Universidad del Valle, 2013, 100 págs., disponible en <http://www.julioцерubio.jimdo.com>, recuperado el 14 de febrero de 2014.

⁶³ VARA, Muñoz, José Luis, Un análisis necesario: Epistemología de la Geografía de la Percepción, en: Revista Papeles de Geografía, 2010, No. 51-52; pp. 337-344, Disponible en: <http://revistas.um.es/geografia/article/viewFile/114631/108631>, recuperado el 22 de febrero de 2014.

(...) La imagen cartográfica del mapa mental no nos dice mucho sobre el manejo del mismo espacio, pero sí sobre el contenido que allí aparece. Su diseño involucra un trabajo activo y reflexivo por parte del estudiante sobre los espacios por donde se mueve, y no una acción pasiva frente al conocimiento⁶⁴.

En ese sentido, teniendo en cuenta la percepción ante el espacio y su forma de representarlo, Yague Sanz, citando a Lowenfeld, reconoce las etapas de representación gráfica infantil coincidentes con la población estudiantil con que se llevó a cabo el presente estudio, de la siguiente manera:

Etapas esquemática (7 - 9 años)

El niño, en su proceso de pensamiento, comienza a organizar y relacionar las imágenes mentales que tiene de los objetos de su entorno. El niño comienza a estructurar sus dibujos de tal modo que adquiere cierta base para los cambios y la organización. El principal descubrimiento de esta etapa es la existencia de un orden en las relaciones espaciales. Comienza a trazar la línea de base que simboliza la superficie del terreno del paisaje donde establecer los objetos.

Etapas del realismo (9 - 12 años)

El sujeto representa la experiencia que ha tenido con un objeto en particular. Va tomando conciencia del mundo real, del mundo de las emociones. El niño está interesado en expresar características vinculadas al sexo. La generalización esquemática ya no le es suficiente. Se presenta la acumulación de detalles en aquellas partes significativas para el sujeto, fijando su interés en temas relacionados con sus gustos. En los niños suelen ser temas relacionados con automóviles y en las chicas los animales. El color tiene un papel decisivo, pues tiende a caracterizarlo. Para el niño, el espacio entre las líneas de base y cielo adquiere significado y descubre el plano⁶⁵.

⁶⁴ CÓRDOBA Aldana, Harold, Haciendo geografía en la escuela, en Revista TAMOIOS, Año 2, No. 2, Brasil, 2006. Disponible en www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/.../642, recuperado el 18 de febrero de 2014.

⁶⁵ YAGÜE, Sanz, Ana María, Las representaciones gráficas del espacio vivido en la etapa de educación infantil, Universidad de Valladolid, Segovia, 100 págs. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3246/1/TFG-B.260.pdf>, recuperado el 01 de febrero de 2014.

Estas etapas coinciden con la Etapa Proyectiva II, descrita en el documento Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil cuando la caracteriza como se detalla a continuación:

Etapa Proyectiva II (7-12 años).

El niño consigue una coordinación entre los trazados y la imagen que representa mentalmente. Dibuja figuras cerradas (circunferencias, triángulos, cuadrados...).

Profundiza en el lenguaje simbólico a la hora de representar hechos, acontecimientos... y es capaz de comprender y representar las alegorías de determinados conceptos.

Referencia imágenes y paisajes respecto al punto de fuga o líneas de profundidad. Figuras de diferentes tamaños colocadas en diferentes planos representan para el niño la profundidad.

Reconoce ya todas las categorías espaciales (a veces representamos mentalmente imágenes iguales de cosas distintas -círculo, circunferencia...)⁶⁶.

Aunque no se considere de forma determinista las representaciones graficas por genero dadas en la Etapa Esquemática y del Realismo, (los niños con automóviles y las niñas con animales), o de acuerdo a las características que “deben” presentarse en la Etapa Proyectiva II, estas categorías fungen de criterios de análisis para identificar las regularidades presentes en los mapas mentales elaborados por los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei.

⁶⁶ Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil, Grado de Maestro/a en educación infantil. Tercer curso. Grupo 1, Bloque Temático nº 2. El espacio en la Educación Infantil, disponible en: https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2011/400/40273/1/Documento.pdf, recuperado el 05 de febrero de 2014.

4.3.EL EJE DEL JUEGO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACION GEOGRÁFICA

Para finalizar, en los ejes conceptuales necesarios para desarrollar el trabajo de investigación el referente al juego es determinante, por medio de él se llevó a cabo la experiencia en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei. Al respecto es relevante considerar lo referido por Córdoba Aldana, cuando menciona

La geografía en la escuela goza de un alto dinamismo, de unos estudiantes indagando sobre procesos socio-espaciales cercanos y de unos profesores reaprendiendo continuamente. Por tanto ellos –los profesores- no pueden ser simples mediadores entre la geografía académica y los estudiantes de la básica y la media. Si lo hacen, corren el riesgo de quedar anquilosados en los contenidos y la consecuente repetición continua de temas⁶⁷.

En tal pretensión del reaprendizaje permanente del docente, no se considera que dicho reaprendizaje tenga que ver únicamente con los contenidos propios de sus disciplinas científicas, sino también en relación con el saber escolar como una de las características del ser docente. Desde dicho saber escolar y la forma en que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas es que el docente debe partir, desde el carácter dinámico de la geografía en función de incluir, en su ejercicio didáctico, otras estrategias que le faciliten el

⁶⁷ CORDOBA, Aldana, Hernán, Ibíd.

óptimo desarrollo de las capacidades y conocimientos geográficos a los estudiantes.

Las capacidades y conocimientos geográficos pasan por el filtro de la utilidad y aplicación del saber en contextos sociales concretos, de ahí que se considere que el juego es una estrategia didáctica válida, dado que desde el juego se acerca al estudiante a diversos saberes, entre ellos el saber geográfico, sin ir en detrimento ni de la calidad académica (por desarrollar esta clase de actividades que demandan una mentalidad y preparación diferente por parte del docente), ni en deterioro de las condiciones de permanencia del estudiante en el aula de clases (debido a las metodologías tradicionales de enseñanza fuertemente criticadas en cuanto a los estados de ánimo del estudiante en el contexto escolar).

Tener presente el juego como estrategia didáctica, es una consideración de lo cotidiano escolar y en ese sentido, en la investigación desarrollada por Álzate y Tobón, se considera que:

La cotidianidad escolar se mueve entre relaciones organizadas y jerárquicas. Las relaciones organizadas y jerárquicas de la cotidianeidad determinan espacios y tiempos, así como criterios frente a la disciplina y formación de los estudiantes: llegadas puntuales, portar debidamente el uniforme..., que de algún modo determinan también los encuentros con OTROS y con lo OTRO. En este sentido, la organización escolar distribuye espacios, asigna tiempos en horarios que fraccionan por “entradas” y “salidas”, acompañados por el sonido del timbre, la posibilidad de acceder o no a las

*aulas, baños, cafetería, biblioteca, salas de informática, justificados en la idea del funcionamiento “correcto” de la Institución*⁶⁸.

El funcionamiento correcto de la institución establece entonces el deber ser de la práctica educativa; desde dicho “*deber ser*” se llevan a cabo ejercicios de reflexión en función de optimizar el proceso formativo del estudiante. Dicha reflexión se orienta, en alguno de sus momentos obligatoriamente a los métodos y estrategias de enseñanza y a la articulación entre las percepciones, gustos y afinidades del estudiante con los contenidos de enseñanza y es evidente que una de las actividades que prefiere el estudiante es jugar. Pero, ¿qué es el juego?,

Podría definirse el juego como actividad cultural, que se mantiene y reproduce a través de las diferentes generaciones y culturas, como transmisión de un conocimiento y comportamiento que entretiene, divierte y proporciona el espacio social para la construcción de la identidad personal del niño.

*El juego supone una actividad inherente al ser humano. Es considerada como la primera y principal actividad a través de la cual nos podemos comunicar con los demás, observar y explorar el mundo que nos rodea, relacionarnos con los objetos, representar una realidad; en definitiva, a través del juego se puede comprender como es el mundo e integrarse en él*⁶⁹.

Por su parte, Esteban reconoce que

⁶⁸ ALZATE, Ramírez, Gustavo, TOBON, Lopera, Carmen, ¿De qué manera leen los docentes la cotidianidad escolar y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico? Institución Educativa Escuela Normal Superior De Medellín, 159-241, En: Investigación de los Saberes Pedagógicos, Documentos MEN, 2007, BARACALDO, Quintero, Martha Elena, (Coord.), pág. 188, también disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf , recuperado el 22 de febrero de 2014.

⁶⁹ MIRAS, Puente, Tania, El juego simbólico en el aprendizaje infantil, Universidad Internacional de la Rioja, Febrero de 2013, Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1618>, recuperado el 20 de febrero de 2014.

El juego es algo general en todas las civilizaciones; todas juegan y han jugado, muchos de estos juegos guardan ciertas similitudes entre sí, aún perteneciendo a culturas muy alejadas tanto en tiempo como en espacio.

Por tanto se puede deducir, que el juego es una actividad inherente al ser humano. Todos nosotros hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, social y cultural a través del juego. Se trata de un concepto muy rico, amplio, versátil y ambivalente que implica una difícil categorización.

El significado de la palabra juego no es el mismo en todas las lenguas, mientras en unas el juego denomina actividades lúdicas en general, en otras utilizan términos específicos para cada actividad o juego, dependiendo de las necesidades comunicativas de cada idioma. En el nuestro, la palabra juego tiene un sentido amplio, por lo cual tenemos que utilizar la categoría superior del término, recurriendo a otros vocablos complementarios cuando queremos determinar alguna actividad lúdica concreta, como por ejemplo, juego infantil, juego recreativo, juego deportivo, etc⁷⁰.

Por otra parte, Alsina plantea que

“los juegos son recursos utilizados habitualmente desde la evaluación infantil hasta la formación de adultos, porque, entre otras cosas, favorecen la desinhibición, permiten romper esquemas previos y relativizan el éxito y el fracaso. En este sentido, el juego es una forma de aprendizaje creativo⁷¹”.

En concordancia con Alsina y Esteban, Cuadro y Torres, a partir de una investigación llevada a cabo en Caquetá, en el 2011, establecen que las características del juego son las siguientes:

⁷⁰ ESTEBAN, Jacinto Jorge, El juego como estrategia didáctica en la Expresión Plástica. Educación Infantil, Curso de adaptación a grado de infantil Subgrupo4. Universidad de Valladolid, 2012, disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1123/1/TFG-B.53.pdf> recuperado el 25 de febrero de 2014.

⁷¹ ALSINA, P., Díaz, M., GIRÁLDEZ, A. e Ibarretxe, G. Diez ideas clave. El aprendizaje creativo. "Idea clave 4" Editorial Grao, Barcelona, 2009, págs. 79 -95.

1. *El juego es una actividad que tiene el fin en sí misma, es decir una actividad en que no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad sino que la propia actividad resulta placentera.*
2. *El juego es acción libre. Ello presupone la voluntariedad de jugar y la libre elección del juego. El niño y la niña juegan porque encuentran motivación por ello y en esto reside precisamente su libertad. Los niños y las niñas en el recreo se comportan de manera libre y espontánea: realizan aquellas actividades que más les gustan y se unen a sus compañeros y compañeras de juego que tienen sus mismos intereses.*
3. *El juego es una necesidad. Desde la infancia el niño y la niña sienten el deseo de jugar y estos deseos serán diferentes según las etapas cronológicas, pero siempre expresión de la personalidad de cada uno de los jugadores. (...)*
4. *El juego no es de la vida real. El niño y la niña tienen una enorme capacidad de abstraerse, se introducen de tal manera en el juego que no se dan cuenta de lo que está pasando a su alrededor.*
5. *El juego libera los conflictos. El juego ignora los conflictos o los resuelve.*
6. *El juego sobre motiva. Convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación suplementaria para realizarla.*
7. *El juego prepara para la vida futura. El juego es una anticipación del mundo de las actividades serias.*
8. *El juego es un estimulador de relaciones sociales⁷².*

Otras características del juego las señala Chacón cuando plantea:

¿Qué características debe tener un juego didáctico? Una vez establecidos estos objetivos es necesario conocer sus características para realizarlo de una manera práctica, sin olvidar que debe contemplar lo siguiente: Intención didáctica. Objetivo didáctico. Reglas, limitaciones y condiciones.

⁷² CUADROS, Leyton Luz Dary, TORRES, Vargas Norma Constanza, El juego como estrategia pedagógica para incentivar el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes del grado primero de educación de San Vicente del Caguán, Caquetá, Universidad de la Amazonia, 2011, disponible en: <http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.14.+EL+JUEGO+COMO+ESTRATEGIA+PEDAGOGICA+PARA+INCENTIVAR+EL+DESARROLLO+DE+LA+EXPRESION+ESCRITA+EN+ESTUDIANTES+DEL+GRADO+PRIMERO+DE+EDUCACION+DE+SAN+VICENTE+DE+L+CAGUAN+CAQUETA.pdf>

*Un número de jugadores. Una edad específica. Diversión. Tensión. Trabajo en equipo. Competición.*⁷³.

Finalmente, en relación con las características del juego, Miras Puente plantea las siguientes:

- *Es una actividad placentera, con ella aparecen unos signos de alegría que incluso pueden llegar a la carcajada. Aparte de esto, fomenta el desarrollo de la capacidad de goce del niño.*
- *A través del juego se interactúa con la realidad, ya sea física o social, que viene dada por factores internos de la persona que juega. Por ello, se dice que la motivación intrínseca de quien actúa es un elemento fundamental del juego.*
- *El juego es una finalidad sin fin. Es una actividad que se realiza a sí misma, no tiene metas o finalidades extrínsecas.*
- *Es una actividad espontánea, libre, que no admite imposiciones externas. El niño debe sentirse libre en todo momento para actuar como quiera, libre para elegir el personaje que desea representar, etc. Algo diferente se da cuando se trata de juegos de reglas, donde el niño debe acatar las normas del juego.*
- *Se corresponde con la actividad fundamental de la infancia, imprescindible para un desarrollo adecuado.*
- *Es un recurso educativo que favorece el aprendizaje en sus múltiples facetas: se produce el desarrollo del lenguaje o de papeles sociales, se fomenta la capacidad creadora.*
- *El juego constituye el primer lenguaje del mundo, ya que es la forma de expresión de sí mismo, a través del cual expresa sus fantasías, deseos, experiencias, preocupaciones.*
- *El niño participa en dicha actividad sin demasiada preocupación por su resultado, no teme al fracaso, ya que el juego en sí no se hace para conseguir algo concreto.*
- *A través del juego el niño se libera de las imposiciones que la vida real conlleva, ejecutando sus propias reglas.*

⁷³ CHACÓN, Paula, El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? En: Revista Nueva Aula Abierta nº 16, Año 5 julio- diciembre 2008, Caracas, disponible en: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>, recuperado el 18 de febrero de 2014.

- *Es una acción completamente activa, de ahí que actividades como leer, escuchar música, serían consideradas como juegos pasivos.*
- *El juego es repetición, el niño va a repetir continuamente la misma estructura del juego, aunque un juego nunca es la repetición del anterior.*
- *Con el juego el niño avanza hacia nuevas formas de dominio, a diferencia del adulto, que a través del juego produce una regresión.*
- *Es una actividad seria pero no es el mismo concepto de seriedad que conocemos los adultos⁷⁴.*

A propósito de las características señaladas por Chacón, por Cuadros y Torres, por Miras Puente, y en relación permanente con los conceptos de educación geográfica y de la evaluación por competencias, se hace evidente que el juego desarrolla diversas capacidades en el estudiante, no exclusivamente referentes a la construcción del conocimiento social y geográfico.

Entre tales características y a partir de la experiencia desarrollada en la Institución Educativa Galileo Galilei, se tiene que entre los efectos indirectos de aplicar estrategias didácticas basadas en el juego, están: el desarrollo de las competencias ciudadanas como el ámbito desde el cual los estudiantes “aprenden” a convivir, la interiorización de valores como la solidaridad (dirigida a quienes no entienden el juego o quienes por sus condiciones particulares no pueden desarrollarlo), la cooperación (el juego es una acción colectiva y como tal, requiere de la participación asertiva de los estudiantes), el cambio de perspectiva en torno al aprendizaje, (se logra que el estudiante entienda que el aprendizaje no es unidireccional), entre otros factores.

⁷⁴ MIRAS, Puente, Tania, Ibíd.

Por lo tanto, *“la acción y ocupación libre es un concepto inherente al juego del niño y la libertad es una condición para el goce, la exploración y el descubrimiento”*⁷⁵; por medio de tal exploración y descubrimiento el niño y la niña aprenden de manera *“divertida”* y diferente y en el efecto de ser juegos asociados a conceptos geográficos en particular, se desarrollan además competencias con relación a las técnicas, instrumentos y métodos de construcción del conocimiento social, en una relación directa entre el saber científico y el saber enseñado.

Debe tenerse presente los preceptos de Chacón, cuando afirma que:

*La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas*⁷⁶.

Atendiendo a que para jugar se requiere un grado de abstracción y que conceptos como el de espacio geográfico se representan mas allá del aquí y ostentan un grado de complejidad que demanda análisis, síntesis y otras actividades intelectuales, se considera pertinente el juego como herramienta

⁷⁵ ESTEBAN, Ibíd.

⁷⁶ CHACÓN, Paula, Ibíd.

didáctica; lo anterior porque tanto el concepto de espacio (meta a la cual se aspira llegar, en lo referente a saber saber), como el juego en su esencia, son abstracciones que facilitan el desenvolvimiento en los contextos sociales específicos en que se desenvuelve la persona.

Por otra parte, entre las ventajas que presenta el juego están las referidas por Villalobos al decir

Los niños que juegan son altamente cognoscentes; no solo categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan los elementos necesarios para su actividad (en busca de la proporción y la armonía) sino que sus temáticas, modos de jugar, diseños y construcciones, revelan que son conocedores del linaje familiar, de los valores de la cultura y de los modelos sociales a los que pertenecen. En la actividad lúdica se pueden entrever los arquitectos e ingenieros del futuro, pues los niños vislumbran las ciudades, los pueblos, los barrios, los lugares históricos y el sentido que tienen de ellos. Realizan grandes carreteras que unen los lugares, puentes que permiten el paso por zonas escabrosas. (...) En síntesis, los niños, a través de sus juegos, muestran el conocimiento y arraigo cultural así como su dinamismo para ubicarse en la vida social⁷⁷.

Chacón enfatiza en

El juego que posee un objetivo educativo, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad⁷⁸.

⁷⁷ VILLALOBOS, María Eugenia, El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños, En: Revista Diversitas Perspectivas en Psicología, Vol. 5, No. 2, 2009, págs. 269-282, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260005.pdf> recuperado el 15 de febrero de 2014.

⁷⁸ CHACÓN, Paula, Ibíd.

Ya no el juego libre y espontáneo al que hacen referencia las características descritas por los anteriores autores, sino un juego planificado y sustentado por un proyecto de aula, con una ordenación y metodología que aspira a concretarse en diferentes tipos de saberes tanto en el estudiante como en el docente; en el estudiante debido a que los juegos didácticos (como los expresa Chacón) presentan alternativas a las metodologías y estrategias didácticas tradicionales.

Dichas alternativas, como se ha venido insistiendo, son una concreción de los debates referentes a la educación geográfica en particular y a la educación en todas las áreas en general: los estudiantes resignifican el proceso de formación cuando se tienen en cuenta como individuos activos en el desarrollo de su educación. En otras palabras, se tiene en cuenta la consideración de Villalobos cuando afirma:

Los niños que verdaderamente juegan manifiestan constituirse como seres éticos, por tanto llevan consigo la emoción estética, expresan un gusto por la vida, por sus valores; por lo que se ofrece la posibilidad de nuevas comprensiones con otros niños, se permiten crear mitos que surgen de sus propias realidades⁷⁹.

Siguiendo el hilo argumental planteado anteriormente, los docentes re aprenden a partir de aplicar estrategias didácticas como el juego ya que demandan una capacidad de realizar analogías en función de los contenidos

⁷⁹ VILLALOBOS, ibíd.

declarativos, actitudinales y procedimentales que se plantean como quintaesencia de la labor docente.

Además de lo anterior, el docente que introduce una estrategia didáctica basada en el juego, requiere conocimientos de diferentes ámbitos como: el saber que pretende fomentar desde la ciencia que enseña, -en este caso, la geografía-, el conocimiento respecto a estrategias de evaluación innovadoras y que se pretenden significativas, -no es coherente llevar a cabo una innovación en la enseñanza, para continuar con las mismas prácticas evaluativas-, las capacidades en torno a las pedagogías fundadas en la investigación⁸⁰ y por ende, la capacidad de alternar, como docente, entre dos roles: el de científico y el de artesano. Desde el rol de científico,

Una vez conocida la naturaleza del juego y sus elementos es donde el docente se pregunta cómo elaborar un juego, con qué objetivo crearlo y cuáles son los pasos para realizarlo, es allí cuando comienza a preguntarse cuáles son los materiales más adecuados para su realización y comienzan sus interrogantes⁸¹.

Es decir como científico, como investigador de su práctica, el docente está en capacidad de diseñar y orientar la acción educativa por medio de la estrategia didáctica del juego de manera tal, que finalizado el proceso pueda establecer regularidades, continuidades y rupturas en el desempeño de su labor pedagógica y del aprendizaje estudiantil. Por otra parte, en

⁸⁰ MEJIA, J, Marco Raúl, MANJARRES, María Elena, Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación, En: Revista Internacional Magisterio, No. 42, Diciembre de 2009-Enero de 2010, págs. 65-78

⁸¹ CHACÓN, Paula, Ibíd.

cuanto el docente como artesano, lleva a cabo labores de creación, escogiendo, transformando y adaptando el juego a situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje. Dichas situaciones dependen en buena medida de las condiciones subjetivas de los estudiantes hacia los cuales dirige su estrategia didáctica.

De esta manera, confluye el rol del docente de geografía en dos dimensiones: la de científico y la de artesano; desde la primera, se referencia y ubica pedagógica y epistemológicamente atendiendo al conocimiento propio de la Geografía y de la pedagogía. Desde la segunda, la dimensión de artesano, y apoyándose por una parte en la didáctica y por otra en su saber pedagógico y subjetividad, lleva a cabo las acciones tendientes a que el juego sea significativo y redunde en aprendizaje de diversos tipos de contenidos y sobre todo, en la formación integral de sus estudiantes.

Es necesario precisar las ventajas y desventajas del juego como estrategia didáctica en función de evitar el determinismo, la posible consideración respecto al mismo como la panacea de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje; así entre las ventajas y posterior a la lectura de las fuentes consultadas, se consideran las siguientes ventajas:

- La independencia que permite en cuanto al desarrollo de la libre personalidad y la postura asumida desde otros roles, distintos al de estudiante pasivo característico del aula de clase.

- El desarrollo de competencias de socialización y cooperación debido a que el juego se lleva a cabo en grupos y demanda de unas reglas acordadas y consensuadas por todos y todas.
- La sinergia entre el tiempo escolar y el tiempo de ocio, desde el reconocimiento que la educación y el aprendizaje son procesos que se desarrollan en diferentes espacios y momentos de la vida individual y colectiva.
- El fomento de la actitud creativa y de cambio de enfoques en cuanto a las acciones sociales y el desenvolvimiento de los individuos involucrados.

Por otra parte, entre las posibles desventajas del juego como estrategia didáctica, se identifican las siguientes:

- El considerar el juego como fin último del proceso educativo, esto es asumirse como docente activista, que lleva a cabo actividades permanentes sin detenerse a llevar a cabo una reflexión sobre su práctica.
- La obligatoriedad de involucrarse directamente con el diseño, la planeación, ejecución y evaluación de la estrategia didáctica, lo cual demanda ser más riguroso y minucioso que llevar a cabo actividades tradicionales de clase, como el trabajo con guías, lecturas y estrategias como el dictado.

- La exigencia de un pensamiento complejo ante el acto educativo, sus referentes teóricos, epistemológicos y didácticos y la creatividad del docente ya que para implementar estrategias didácticas basadas en el juego el conocimiento disciplinar no es suficiente.

- La duración en tiempo de acuerdo a la cual, se hacen necesarias sesiones previas para desarrollar la actividad; dicha duración se incrementa comparativamente si se atiende a metodologías tradicionales de enseñanza, pero se redunda en el fomento de otro tipo de capacidades en el estudiante, además de trascender el cuánto se enseña para devenir en el cómo se aprende.

Desde las anteriores precisiones, se consideró idónea la estrategia didáctica basada en el juego para el desarrollo de un contenido geográfico del grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, atendiendo a las necesidades y críticas hechas a la educación y al empoderamiento del docente como orientador del proceso educativo, considerando además, al estudiante como el centro del proceso formativo.

5. MARCO HISTÓRICO

En el desarrollo del marco histórico, referente al espacio percibido como referencia de lo local, en el grado cuarto de primaria en la Institución Educativa Galileo Galilei, se considera necesario especificar dos referencias relacionadas con la historia que confluyen en la puesta en práctica de la experiencia sistematizada, de la cual este documento es soporte. Dichas referencias son: inicialmente lo relacionado al modelo educativo colombiano y su evolución esquemática, debido fundamentalmente a que en el actual modelo de competencias se hace viable la enseñanza-aprendizaje y evaluación del saber geográfico desde experiencias alternativas que retoman la Didáctica Crítica⁸².

En cuanto a la segunda referencia tiene que ver con las estrategias de evaluación en Ciencias Sociales, desde los diversos enfoques que han acompañado las prácticas de enseñanza y teniendo como sustento el planteamiento axiológico subyacente a cada uno de los mismos. Así, en lo referente al componente axiológico, se inquires por el deber ser de algunas

⁸² PENALVA, Buitrago, La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos En: Revista Española de Pedagogía, Universidad de Murcia, año LXIV, n.º 234, mayo-agosto 2006, 343-364, Disponible en: <http://revistadepedagogia.org/2007060248/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-234-mayo-agosto-2006/la-construccion-social-del-curriculum-analisis-critico-de-los-aspectos-semanticos-y-epistemologicos.pdf> recuperado el 15 de enero de 2014

experiencias y tópicos en la evaluación en Ciencias Sociales, como parte del ejercicio de análisis de las mismas.

La Didáctica Crítica hace parte de una línea de investigación a partir de la cual se establece el currículo como construcción social o historia del currículum que plantea que existen una serie de intereses según los cuales se eligen unos contenidos y se excluyen otros, que el conocimiento y con él la pedagogía están afectados por las relaciones de poder y de clase de las sociedades en que se desarrollan. De ello deriva que no existe una pedagogía neutra, ya que la pedagogía tradicional instrumentaliza la enseñanza poniéndola únicamente al servicio de las prácticas de aula, sin ir al debate en profundidad sobre la naturaleza política del acto educativo⁸³.

Entonces la Didáctica Crítica se plantea como desarrollar el acto educativo teniendo claro el contexto en que se llevan a cabo las prácticas y los sujetos inmersos en el mismo, los elementos que afectan al individuo en su condición de miembro de una sociedad y que afecta a la misma en su vida cotidiana. Dicho desarrollo hace necesario que se revise tanto las prácticas de aula en sí, basándose en las percepciones que de sí mismo tiene el docente, las percepciones referentes a la educación, al estudiante y la sociedad, el reconocimiento de un estatuto epistemológico de sus ciencias de enseñanza, entre otros aspectos.

⁸³ DOMINGO Motta, Raúl, MORÍN, Edgar, ROGER, Ciurana, Emilio, Educar en la era planetaria, Editorial Gedisa, España, 2003, pág. 87.

Las percepciones del docente afectan el desarrollo de su práctica pedagógica, debido a que si, por ejemplo, parte del modelo constructivista, en el cual el acto educativo reconoce diversos saberes en el educando y docente y la necesidad de incidir en dichos saberes, se hará énfasis en que el docente no debe ser visto como un “genio sabelotodo” dado que el conocimiento, desde la perspectiva constructivista, es una construcción permanente y contextual. Esto devendrá en relaciones inter personales que basen la autoridad del docente en su saber orientar el proceso más que en el poder que asigna ser el *“portador de la verdad en el aula”*. Por otra parte, si el docente aborda su práctica educativa desde el conductismo su percepción de los estudiantes se sustentará en la relación lineal estímulos-respuestas y las relaciones interpersonales establecidas serán de orden jerárquico y autoritario, en las cuales uno de los agentes del proceso no sabe nada y el otro sí.

La revisión de los aspectos mencionados y de otros más deviene en que se asuman otras formas de enseñar, evaluar y escoger los contenidos a enseñar en el proceso formativo. Por lo tanto, se detallan algunos momentos y modelos que se han implementado en Colombia y que han condicionado las prácticas educativas a todo nivel. Dicha descripción se elabora a partir de esbozar algunos de los modelos que se han aplicado en Colombia, teniendo en cuenta que el desarrollo de los mismos ha determinado las formas de enseñanza y evaluación en las Ciencias Sociales en general y en la Geografía en particular.

De esta manera, en este Marco Histórico se abordarán dos referentes que se consideran determinantes para comprender el desarrollo de los contenidos declarativos en Geografía en el grado cuarto de la educación básica primaria. Dichos referentes son: el esbozo de los modelos abordados por el sistema educativo colombiano en la historia reciente (siglo XX y albores del siglo XXI) y el desarrollo de las prácticas de aula en el ámbito de la Geografía como cuerpo de saberes de las Ciencias Sociales.

El primero de los referentes, anteriormente planteados, se hace necesario debido a la condición fundamental de alinearse desde un horizonte epistemológico y legislativo que condiciona y determina las prácticas de aula en Ciencias Sociales en Colombia. Es decir, entender el desarrollo histórico de los modelos de educación llevados a cabo en Colombia remite a identificar ciertos criterios de análisis, indagación y evaluación, en lo que concierne a la construcción y emisión de los lineamientos y estándares curriculares del área de Ciencias Sociales, como documentos rectores de las prácticas en dicha área y como momento de concreción de la legislación educativa vigente y las normas técnicas curriculares colombianas.

Por otra parte, el segundo referente concreta una aproximación respecto a la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía relacionándolo directamente con el papel del juego en el desarrollo de aprendizajes significativos desde la perspectiva ausubeliana. Indagar respecto a las investigaciones referidas a dicho campo permite consolidar una postura desde la cual se aborden diferentes tópicos articulados a la

experiencia delimitada en la Institución Educativa Galileo Galilei, en el grado cuarto de la educación básica primaria, durante el año 2013.

La historia de la educación en Colombia ha pasado por diferentes momentos y modelos que orientan las prácticas pedagógicas, tanto en el micro espacio del aula escolar como en lo que tiene que ver con el horizonte institucional, enmarcado en una idea de sistema educativo que era vigente para cada una de las necesidades históricas y nacionales. Es decir, el modelo de sistema educativo ha partido de un deber ser, en el cual el enfoque aplicado o que se pretende desarrollar reconoce una aspiración ideal a la cual se desea llegar. Cada uno de dichos momentos y modelos ha determinado y condicionado las estrategias pedagógicas, las referencias didácticas, el sistema de evaluación y la consideración sobre el deber ser del educando a formar. Para llevar a cabo el esbozo histórico respecto a los modelos pedagógicos de Colombia, se han considerado algunos de ellos, los que a juicio de las autoras, han sido los más representativos y constantes: la tecnología educativa, la pedagogía activa y la pedagogía católica.

Dichos momentos y modelos han presentado caracteres tales que han incidido en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje-evaluación de los saberes de las diferentes áreas y con ello, se ha visibilizado además que cada uno de dichos momentos no ha sido una categoría absoluta en el panorama nacional debido fundamentalmente a que, en determinados contextos y regiones, los lineamientos en torno al deber ser del sistema

educativo colombiano no se ha seguido a pie juntillas, no ha sido un dogma de fe, sino mas bien una guía para la acción.

Lo que tiene que ver con la aplicación de los principios de la Pedagogía Activa, se evidencia como dos ámbitos en los cuales el ejercicio docente tuvo dos direcciones: la de la educación urbana ante la educación rural; en ésta última se aplicaron unos principios básicos retomados por el modelo de Escuela Nueva que inició en Colombia en 1975, y que, de acuerdo a lo que acota Villar, fue la respuesta a una serie de problemas de dicho contexto. Además, se planteó

(...) como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de E. Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961. Las características actuales del programa Escuela Nueva son el resultado de un continuo aprendizaje y ajuste de sus componentes a partir de las exigencias que las diferentes fases de expansión del programa le han exigido⁸⁴.

El referirse al desarrollo y aplicación de modelos pedagógicos en el sistema educativo en Colombia, es un referente necesario para comprender varios aspectos alusivos al desarrollo del tema de investigación en general y a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en particular. Por lo tanto, para precisar el esbozo que se detalla a continuación, se entiende modelo pedagógico de acuerdo a la definición de Gómez y Polania, cuando refieren que:

⁸⁴ VILLAR, Rodrigo, El programa Escuela Nueva en Colombia, en: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995, pág. 360.

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes⁸⁵.

Entre los elementos y componentes de la práctica pedagógica, pueden referirse: el docente y su actitud hacia sí mismo, hacia el estudiante y hacia el contexto en que lleva a cabo su práctica; los momentos diferentes de la práctica pedagógica: enseñanza, aprendizaje, evaluación, así como los recursos utilizados para cada uno de los mismos. Desde dicha referencia conceptual, se esquematizan algunos de los modelos desarrollados en el siglo XX y de los cuales devino en el actual modelo de competencias bajo el cual se desarrolló la experiencia en didáctica de la Geografía en el grado cuarto de educación básica, en la Institución Educativa Galileo Galilei, en el año 2013.

5.1. MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA: UNA ACLARACIÓN NECESARIA

A partir del año 1994, en el marco de la denominada Revolución Educativa, se llevó a cabo la emisión de diversos documentos que orientarían las

⁸⁵ GÓMEZ, Hurtado, Manuela, POLANIA, González, Néstor Raúl, Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, Universidad de La Salle, Bogotá, 2008, Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1667/1/T85.08%20G586e.pdf>, recuperado el 15 de enero de 2014, pág. 40.

prácticas educativas en distintos niveles, ámbitos de aplicación, competencias y desarrollo de tipos ideales. En dicho momento, se establecieron una serie de derroteros que derogarían los planteamientos anteriores del sistema educativo y que obedecían a otro tipo de demandas económicas, políticas y sociales del sistema educativo colombiano. Para tener presente un caso concreto, de la evaluación y planeación académica por logros e indicadores de logro⁸⁶, se pasó a desempeños e indicadores de desempeño⁸⁷, como variantes dentro del mismo modelo. El modelo de educación basado en competencias se ha analizado desde la perspectiva estricta de la evaluación, y al respecto es válido tener presente lo referido por Trujillo cuando menciona que:

En este contexto, surge el concepto de competencia, entendida de manera amplia como "saber hacer en contexto", y que el Ministerio de Educación define como el "conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer⁸⁸".

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Resolución 2343, disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf11.pdf recuperado el 15 de enero de 2014.

⁸⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Decreto 1290 de 2009, Bogotá, Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf, recuperado el 15 de enero de 2014.

⁸⁸ TRUJILLO Henao, Felipe, Enfoque de Competencias en educación: del Conocimiento al uso y apropiación. 06 de julio de 2011, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> recuperado de internet el 15 de enero de 2013.

El reconocer “*contextos nuevos y retadores*” denota el carácter diverso que debe tener la evaluación en el presente modelo de educación por competencias y teniendo en cuenta lo que refieren Herrero y Blázquez sobre la evaluación cuando afirman que “*ninguna innovación puede llegar a consolidarse si no va acompañada de una transformación paralela de la evaluación*⁸⁹” se tiene de manera bidireccional que ninguna innovación en el acto evaluativo puede derivar de repetir las mismas prácticas de enseñanza, planeación y organización de la práctica educativa, así la evaluación sea un proceso innovador. Así el modelo de educación por competencias ha pretendido transformar todos los momentos del acto educativo (enseñanza, aprendizaje, planeación, evaluación y reflexión sobre las prácticas).

De la mano de lo anterior, el modelo de educación basado en competencias implica otra serie de relaciones, herramientas, recursos didácticos, estrategias pedagógicas presentes en el acto educativo. En el marco de dicho modelo se hace posible aplicar una estrategia de evaluación de un contenido geográfico como la que se aplicó en la Institución Educativa Galileo Galilei y de la cual el presente documento es soporte.

El modelo de educación basado en competencias, y el plan denominado Revolución Educativa, redundó en generar guías, orientaciones,

⁸⁹ HERRERO, F. C. (2012). La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria, En: Revista de Investigación en Educación, nº 10 Universidad Autónoma de Madrid, 30-44, disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/385/217> recuperado el 15 de enero de 2014

lineamientos y otra serie de instrumentos que servirían de asesoría en el desarrollo de las prácticas educativas desde lo mas general (Decreto 1860, que entraría a reglamentar la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación y que hace referencia a los documentos guía de las instituciones educativas) hasta lo mas particular (generación de los referentes mínimos básicos a alcanzar por parte del educando en cada una de las áreas a partir de un sustento teórico, es decir los estándares y lineamientos curriculares del área respectivamente).

Vale la pena indagar respecto a la evolución del sistema educativo colombiano y al cómo se llega al momento de la emisión de los estándares y lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, debido fundamentalmente a que cualquier propuesta didáctica respecto a los contenidos geográficos que no tenga en cuenta dichos documentos, puede rayar en el absurdo de desconocer los sustratos epistemológicos, teóricos y conceptuales encontrados en dichos documentos. Para lograr tal cometido y de acuerdo a Gómez y Polania, se considera necesario tener presente que:

Todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.⁹⁰

⁹⁰ GÓMEZ, Hurtado, Manuela, POLANIA, González, Néstor Raúl, Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad

Es decir, se hace claridad en el texto respecto a que el considerar que la aplicación de un modelo determinado se haya dado de forma absoluta, es una imprecisión teórica y un acto de desconocimiento de las dinámicas educativas presentes en el desarrollo social. Por otra parte, el enfoque está relacionado con las percepciones e imaginarios del docente durante la práctica pedagógica, la metodología (llamada ahora estrategia pedagógica) tiene que ver con las formas de poner en escena el acto pedagógico como tal y las formas de evaluación que implican los mecanismos utilizados en función de constatar los aprendizajes esperados.

5.2.MODELOS PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA: FINALES DEL SIGLO XIX HASTA INICIOS EL SIGLO XXI

El sistema educativo nacional, como ya se ha reiterado, se ha basado en diversos modelos pedagógicos que se han considerado acordes a las necesidades y requerimientos del país en tanto sus instituciones educativas, docentes y estudiantes, en diferentes momentos de la historia nacional. Dichos modelos pedagógicos han acompañado la historia de la educación colombiana a lo largo de su desarrollo y ha implicado una serie de criterios

Piloto de Colombia, Universidad de La Salle, Bogotá, 2008, Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1667/1/T85.08%20G586e.pdf>, recuperado el 15 de enero de 2014.

de valor, contenidos, formas de enseñanza, evaluación y otros indicadores de su gestión relacionados con el cumplimiento o no de los derroteros explicitados por el Ministerio de Educación Nacional.

Se ha evidenciado sistemáticamente en los diferentes modelos pedagógicos implementados en Colombia que la mayoría han sido fruto de análisis extranjeros respecto a la educación y sus prácticas. Al respecto de ello, Guerrero afirma:

*En materia educativa, los colombianos hemos caminado siguiendo las huellas de otras culturas, el premio Nobel mexicano Octavio Paz dijo en alguna ocasión: **Hemos sido una idea extranjera, europea y gringa.** La teoría pedagógica, los currículos, los métodos, planes, sistemas de evaluación, diseños, estrategias, etc. que Colombia implementó a lo largo del siglo XX y continúa aplicando, obedecen a influencias e imposiciones de otros países, no hemos sido capaces de construir nuestro propio modelo educativo y, desde luego, la construcción de currículos pertinentes y con pertinencia es débil, nos asiste la cultura de la copia, por ello, las investigaciones en este campo son pocas y pocos los educadores dedicados a esta tarea⁹¹.*

Sumado a esta afirmación, esta la referencia al ensayo Los Negroides, en el cual González, de manera radical afirma: “hemos agarrado ya a Suramérica: vanidad. Copiadas constituciones, leyes y costumbres; la pedagogía, métodos y programas, copiados; copiadas todas las formas⁹²”. Tanto Guerrero como González denuncian el carácter plaguario de las sociedades colombiana y

⁹¹ GUERRERO, Velasco, León, La imposición de modelos pedagógicos en Colombia: Siglo XX, disponible en: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/La-Imposicion-de-Modelos-pedagogicos.pdf> recuperado el 15 de enero de 2014, pág. 1.

⁹² GONZÁLEZ, Fernando, Los Negroides, disponible en: www.otraparte.org/ideas/1936-negroides.html recuperado el 15 de enero de 2014.

latinoamericana en lo que respecta a la pedagogía. No obstante, no se debe considerar que los métodos, modelos y enfoques pedagógicos fueron importados y aplicados de manera ortodoxa, ya que el contexto nacional demandó ciertas adaptaciones de cada modelo, enfoque y método con relación a las particularidades del contexto, como se destaca en el análisis referente al programa de Escuela Nueva⁹³.

Es válido tener en cuenta que la excepción al carácter importado de los modelos pedagógicos ha sido el modelo de los hermanos Zubiría Samper⁹⁴, (Pedagogía Conceptual), que no ha sido popularizado, ni tomado como planteamiento rector a nivel nacional en los derroteros del sistema educativo, pero que sí ha afectado el actual modelo de competencias como se explicitará en el tópico referente al enfoque actual aplicado en la educación colombiana.

Se presentan entonces algunos momentos en la historia reciente de Colombia y los respectivos modelos pedagógicos que han determinado y condicionado las prácticas pedagógicas; cabe anotar que la caracterización no es estricta en el sentido de que no obedece a puntos límite en la historia colombiana, debido a que en la implementación de un modelo o enfoque pedagógico, los indicios y aspectos de los modelos antiguos permanecen y en ocasiones se entremezclan con los modelos nuevos. Por otra parte, para

⁹³ VILLAR, Rodrigo, El programa Escuela Nueva en Colombia, en: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995, pág. 360.

⁹⁴ ZUBIRÍA Samper, Miguel, Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Editorial CANAPRO 1986. Segunda Edición Editorial Plaza y Janés, 1987.

llevar a cabo la referenciación a los modelos y enfoques pedagógicos aplicados en Colombia se tienen en cuenta los conceptos de transposición didáctica, contrato didáctico y situación didáctica⁹⁵.

Desde dichos referentes, la **transposición didáctica** es entendida como la contextualización que del saber científico hace el maestro o maestra para tornar dicho saber en saber de enseñanza; es decir del saber científico al saber popular, cotidiano, desarrollado en el aula de clases. En dicha transposición didáctica el docente cuenta con la habilidad para llevar a cabo la contextualización requerida sin vulgarizar el saber científico, haciéndolo comprensible para el educando en tanto cuerpo conceptual.

La **situación didáctica** es un concepto por medio del cual se explica el cómo se llevará a cabo el desarrollo de la clase en sí, desde la planeación imaginaria por parte del docente, hasta el momento final de la evaluación tanto de los saberes del educando como del ejercicio didáctico mismo; es decir, la situación didáctica es la base a partir de la cual el docente reflexiona sobre su práctica tanto en el qué aprendieron los estudiantes, en los diferentes ámbitos del saber (ser, saber, convivir y hacer), como en el ámbito del quehacer de su ejercicio como docente en sí.

Finalmente, el **contrato didáctico** consiste en la relación que se establece en un ambiente concreto de aprendizaje como el aula de clases, entre el

⁹⁵ ZAMBRANO, Leal, Armando, Didáctica, Pedagogía y Saber, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, págs. 49-57.

estudiante y el docente; dicha relación se basa en diferentes variables que afectan el desarrollo del mismo y por ende, la aprehensión y construcción del conocimiento en situaciones reales en la práctica pedagógica. Dicho contrato didáctico es afectado entre otros, por las percepciones mutuas que tengan tanto los estudiantes como el docente en función de un tema o contenido determinado, el desarrollo y/o impedimento de la afectividad y de la expresión de sentimientos en el entorno de aprendizaje y por el contexto social, económico y cultural del que provengan ambos sujetos de aprendizaje: el maestro y el educando.

Los conceptos anteriormente definidos son la base para llevar a cabo las inferencias que se consideran válidas en el esbozo histórico de los modelos y enfoques pedagógicos implementados en Colombia durante el siglo XX; en ese orden de ideas, Saldarriaga, en su análisis sobre la obra de Martin Restrepo, reconoce tres modelos en la educación colombiana: el modelo antiguo, el jesuita y el moderno; en cuanto al modelo antiguo el autor reconoce que

corresponde al sistema de enseñanza mutua, inventado hacia 1790 en Inglaterra e India por Bell y Lancaster, y fue traído al país desde 1822 por los libertadores Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, convencidos de las ventajas que prometía y por los empréstitos con la Corona Inglesa: el sistema se presentaba como una "máquina escolar perfecta", que permitiría "a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo", y cuyo objetivo era

"moralizar a las clases pobres...pues los habitúa a la subordinación y al freno⁹⁶".

Partiendo entonces de analizar el hecho de que *"el sistema se presentaba como una "máquina escolar perfecta", que permitiría "a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo"* se entiende que el contrato didáctico se caracteriza en dicho modelo como uno en el cual las relaciones jerárquicas docente-estudiante son la prioridad; se requiere que el docente sea visto como una figura de autoridad absoluta para tener el *"dominio del grupo"* en el cual se desenvuelve dada la proporción de estudiantes por docente en dicho modelo.

Con relación al modelo de Bell y Lancaster, Sanabria manifiesta que *"En Colombia se adoptó el Sistema Lancasteriano o de Enseñanza Mutua como un sistema de enseñanza unificado para la formación, en primeras letras y en principios aritméticos, de la población infantil y de las maestras y maestros que difundirían el método por todo el territorio⁹⁷".* Para facilitar el trabajo del docente, se entabló una situación didáctica en la cual

La innovación consistía en utilizar un sistema de "monitores" y una mecánica que producía el movimiento permanente de los alumnos a través de una gran sala, según un ritmo uniforme y escalonado de adquisición de conocimientos, a partir de la repetición y la corrección dirigida por los

⁹⁶ SالدARRIAGA, Vélez, Oscar, Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX, disponible en: http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/2%20Matrices.pdf recuperado el 18 de enero de 2014, pág. 13.

⁹⁷ SANABRIA, Munévar, Francisco, Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia, En: Revista Historia de la Educación en Colombia (RHEC), Vol. 13, No.13, 2010, pág. 49.

monitores. Estos, seleccionados –en principio-, entre los alumnos que sabían un poco más, eran enseñados y entrenados para ejercitar a quienes sabían menos, sobretudo en lectura y escritura. Quienes ya dominaban una letra, una sílaba o una palabra, dirigían las prácticas de los menores y los corregían. Así, se prolongaba la labor del maestro también en la vigilancia de su conducta con este mecanismo de clasificación y observación jerarquizada⁹⁸.

El surgimiento del monitor en el método lancasteriano es explicado por Sanabria en función de aportar claridad en lo referente al proceso de enseñanza característico del mismo.

Bell tendría que sortear bastantes situaciones adversas: contaba con pocos maestros, que, además, estaban mal remunerados; a esto se le sumaba la escasez de materiales indispensables como papel o pizarras individuales para los niños. Fue un día cuando Bell, al observar a un niño muy listo del grupo que ayudaba a los otros, decidió prepararlo para enseñarle el alfabeto a quienes todavía no lo dominaban⁹⁹.

Así, se infiere que la figura del monitor permitía llevar a cabo una división social del trabajo de acuerdo a la cual el docente era la figura “suprema” en el desarrollo de las clases y el monitor a su vez ostentaba una relación de subordinación hacia el docente y una relación de superioridad hacia sus compañeros. Esto hacía que la transposición didáctica se llevara a cabo a partir de la comunicación entre el docente, el monitor o los monitores y el grupo. En ese sentido, es necesario tener en cuenta que

⁹⁸ SALDARRIAGA, V. *Ibíd*, pág. 13.

⁹⁹ SANABRIA, Munévar, Francisco, Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia, En: Revista Historia de la Educación en Colombia (RHEC), Vol. 13, No.13, 2010, pág. 53.

*No existían libros ni cuadernos individuales, todos los conocimientos y las órdenes se hallaban escritas en grandes carteles dispuestos a lo largo de los muros, y su uso regular implicaba un procedimiento llamado "táctica escolar", un sistema de órdenes y señales transmitidas por el maestro hasta los monitores, para dirigir con precisión casi militar los movimientos colectivos*¹⁰⁰

Tales órdenes eran de diferentes índoles y se destaca aquella descripción hecha por Sanabria respecto al aula escolar: *"Sobre la silla del maestro había un trofeo compuesto de una coraza de estera, adornada con plumas de pavo, (vulgo, pisco), un rejo de seis ramales, dos férulas, y un letrero escrito con grandes letras rojas que decía: LA LETRA CON SANGRE DENTRA. Y LA LABOR CON DOLOR"*¹⁰¹. El carecer de recursos didácticos como libros o cartillas, referido tanto por Saldarriaga para el caso colombiano, como por Sanabria para el surgimiento del método Lancasteriano, hacía que el docente llevara a cabo las actividades de orientación y cátedra de manera más absorbente, su apoyo en el aula de clases estaba representado en la figura del monitor o monitores y en dicha relación se difuminara el carácter pedagógico ya que el contenido de la enseñanza se limitara a instrucciones rigurosamente especificadas.

En esa medida, el modelo antiguo presentó una serie de rupturas debido fundamentalmente a la aplicación del sistema de "enseñanza simultánea" como un nuevo referente, una innovación educativa, y fue desde

¹⁰⁰ SALDARRIAGA, V. Ibíd. Pág. 14.

¹⁰¹ SANABRIA, Munévar, Francisco, Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia, En: Revista Historia de la Educación en Colombia (RHEC), Vol. 13, No.13, 2010, pág. 63.

el modelo de las comunidades religiosas católicas, a fines del siglo XIX y comienzos del XX en Colombia, cuando comenzaron a enunciarse una serie de "fallas" de la enseñanza mutua, obviamente a la luz de la nueva matriz ética y pedagógica. Desde el punto de vista pedagógico, los críticos contemporáneos del sistema lancasteriano –como Restrepo Mejía o los Hermanos Cristianos– denunciaron que el temor generaba sumisión, pero podía también generar una "disciplina superficial" y un "apocamiento interior", que la subordinación producía efectos de "servilismo", tanto como de "rebeldía"; que la autoridad produciría "arbitrariedad" o "corrupción", o que el orden maquinal podía generar "rutina", "aprendizaje mecánico" o "pereza"¹⁰².

Otra crítica al método lancasteriano la hace Echeverri, al plantear las incompatibilidades del mismo con el carácter de la juventud que se educaba.

"Desde el punto de vista pedagógico el método no era el más recomendable para la educación de la juventud: la férrea disciplina con que debían cumplirse las labores escolares, hizo célebre el dicho de: la letra con sangre entra y la labor con dolor. El castigo sicológico empleado con el que se ridiculizaba a los estudiantes. La memorización de las lecciones por encima de la captación de su sentido"¹⁰³.

Por lo tanto, se desarrolla una alternativa a las relaciones autoritarias propias del modelo antiguo y en dicha alternativa el reconocer la posibilidad de "generar rutina", "aprendizaje mecánico" o "pereza" hace pensar en que en el modelo de enseñanza simultánea existe un sentido imperativo, la enseñanza y el aprendizaje se lleva a cabo en ambientes en los cuales el estudiante se sienta atemorizado por la labor del docente. Tal temor es el sustento del contrato didáctico entre el docente y el estudiante que deja de

¹⁰² SALDARRIAGA, V. *Ibíd*, pág. 19.

¹⁰³ ECHEVERRI, Sánchez, J. A., *Proceso de Constitución de la instrucción Pública, 1819-1835*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 1984, pág. 39.

ser observado como el objeto del control y disciplinamiento, propios del modelo lancasteriano, para pasar a ser un sujeto cognoscente cuya individualidad se manifiesta en el interés por aprender. En palabras de Saldarriaga

Más bien hay que decirlo así: una vez que los fines sociales de la educación cambiaron, que las estrategias de gestión de la población dejaron de pensar sólo en adiestrar obreros, y que el saber pedagógico destinado a las escuelas se abrió a conceptos y saberes más complejos sobre la infancia, se comenzó a ver al sistema lancasteriano como demasiado burdo, aparatoso y finalmente poco eficaz. Desde el nuevo horizonte pedagógico, el autogobierno se definía ahora como "amor al bien", la obediencia buscada no era ya la sumisión a un orden exterior, sino la aceptación de la ley a partir del interior¹⁰⁴.

Dicha referencia hace que la situación didáctica tenga en cuenta aspectos referidos a la ética individual y se empiece a generar una visibilización del individuo mas allá de la colectivización propia del modelo antiguo; sin embargo, pretender que la innovación que significó el sistema de enseñanza simultánea acabara totalmente con los parámetros de acción del modelo antiguo es desconocer que aspectos propios del método lancasteriano como el de las retribuciones a los estudiantes "buenos" no se abandonaron.

Bien por el contrario, se desarrolló de su lado diríamos positivo, es decir poniendo el acento en los premios, y transformando la naturaleza de los castigos. Todas las baterías se enfilaron a combatir los castigos físicos. En efecto, desde finales del siglo XIX hallamos, en los manuales pedagógicos y en la legislación educativa una preocupación sistemática por eliminar los castigos físicos, la pregunta que el gobierno y los maestros se hacían era: "Prohibidos los castigos aflictivos e infamantes, ¿qué medios podrá emplear el maestro para conservar el orden y la disciplina?¹⁰⁵".

¹⁰⁴ Saldarriaga, V, *Ibíd*, pág. 19.

¹⁰⁵ Saldarriaga, V. *Ibíd*, pág. 19.

En el orden de la eliminación de los castigos, la transposición didáctica referiría los contenidos de aprendizaje hacia una contextualización leve teniendo en cuenta el autogobierno que se pretendía; pero el interrogante sobre el orden y disciplina, la preocupación de la escuela como mecanismo de corrosión y adecuación del carácter¹⁰⁶, devendría en el establecimiento de una nueva lógica de la docencia y el acto educativo, reglamentada por medio del Plan Zerda, (1893) o *“el Reglamento-Manual de las Escuelas primarias de Colombia, (...) expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese el “de Pestalozzi perfeccionado”¹⁰⁷”*. Además de ello, el contar con que en el planteamiento de Zerda,

“las Escuelas Normales debían preparar al maestro para el cumplimiento de su misión principal: formar al hombre del pueblo pobre en sus primeros años y hacerlo útil a sí mismo y a la sociedad en que vive, alejarlo del vicio y prepararlo para recibir enseñanzas superiores de otro orden, en las artes, en la industria y en la agricultura”¹⁰⁸”

En el mencionado Plan Zerda las disposiciones eran del siguiente orden:

¹⁰⁶ SENNETT, Richard, La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Editorial Anagrama, España, 2000, 188 págs.

¹⁰⁷ SALDARRIAGA, Vélez, La apropiación de la Pedagogía Pestaloziana en Colombia (1845-1930), en: SALDARRIAGA, Vélez, Oscar, Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, pág. 18. También disponible en: https://www.academia.edu/1322886/La_apropiacion_de_la_pedagogia_pestalozziana_en_Colombia_1845-1930 recuperado el 22 de febrero de 2014.

¹⁰⁸ CLEMENTE, Batalla, Isabel, Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899), En: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 13 y 14, primer semestre de 1995, disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/5584/5006> pág. 145.

"1. Cuanto mayor sea la proporción en que posea el maestro los elementos del arte de gobernar a los niños, menos necesidad tendrá de corregir y castigar; pero algunas veces sin el castigo oportuno no se logra el resultado apetecido". "El maestro debe estudiar el modo de constituirse en poder de la escuela".

"El arte de castigar lo poseen muy pocos maestros, pues supone la habilidad de aplicar el castigo de modo que los discípulos sientan más respeto y cariño hacia el maestro a la par que formen la resolución de apartarse de lo malo y practicar lo bueno... Los castigos han de tender a facilitar el dominio de sí mismo¹⁰⁹...

Es decir, pese a que se hace la crítica al modelo lancasteriano en tanto la represión y los castigos, se conserva toda una lógica del castigo desde la cual el docente es el administrador del mismo y como tal, debe tener presente su función política en el micro espacio escolar.

"El maestro debe estudiar el modo de constituirse en poder de la escuela" hace alusión a las funciones de las ramas del poder publico en el micro espacio escolar en donde sobre la persona del docente se crea, ejecuta y hace ejecutar la ley, y además, se castiga al infractor. Se evidencia un paralelismo directo entre el aula escolar y la sociedad, pero en el ámbito de lo democrático, la responsabilidad del docente en tanto los castigos hace que se evidencie dicho rol como uno de carácter autocrático e incuestionable por parte de los estudiantes.

¹⁰⁹ SALDARRIAGA, Vélez, Oscar, Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX, disponible en: http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/2%20Matrices.pdf recuperado el 18 de enero de 2014, pág. 20.

Cada momento del sistema educativo de un país y su desarrollo va considerándose caduco en la medida en que otras tendencias, enfoques y/o modelos surgen y encuentran fisuras o en la medida en que alguna institución supra nacional (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Internacional del Trabajo, para referir algunas a guisa de ejemplo), recomiendan la necesidad de aplicar otro tipo de enfoques o modelos pedagógicos para el desarrollo del acto educativo en un determinado territorio. Así, de la mano del texto de Saldarriaga, se tiene que

El modelo de las comunidades católicas fue, como el mutuo, criticado duramente a su vez por los pedagogos del tercer modelo apropiado, de la llamada "Escuela Activa". Ya Restrepo Mejía señalaba que este sistema producía una élite dejando atrás una masa de "mediocridades". Nieto Caballero fustigó las escuelas de los lasallistas como centros de deformación del cuerpo y del alma de la juventud colombiana, y su ética como individualista e hipócrita, y otros como el médico Miguel Jiménez López o Gabriel Anzola, critican su uniformidad, su falta de reconocimiento de las particularidades individuales, su vulnerabilidad al soborno y a la delación; su altruismo falso que finalmente se basaba en una "autoridad lista a implantar la violencia"¹¹⁰.

El hacer evidentes dichas falencias del sistema de enseñanza simultánea, y proclamar como ejes rectores los principios propios de la Escuela Activa hace que se tenga en cuenta que

Este nuevo punto de vista buscaba de nuevo un fundamento más profundo en la subjetividad infantil para desarrollar su formación: ésta vez era la Vida, o mejor dicho una nueva dimensión de la infancia, definida desde los

¹¹⁰ SALDARRIAGA, V, Matrices... pág. 25.

saberes modernos sobre el hombre, saberes experimentales como la Biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica, que empezaron a apropiarse masivamente en el país desde finales del siglo XIX y que de nuevo, transformaron los saberes y tecnologías de gobierno de la población. Se trataba ante todo de la Biología, en la versión evolucionista de de Herbert Spencer y Charles Darwin, las nociones de herencia y adaptación al medio, aplicadas a la psicología y la pedagogía por médicos e investigadores experimentales como Ovidio Decroly, A. Binet, E. Meumann, H. Pieron, R. Buyse¹¹¹.

No obstante, la recepción del planteamiento de Decroly, no fue aprobatoria por parte de la totalidad de sectores y agentes relacionados con la educación en Colombia. *“La Iglesia se opuso a la difusión de las conferencias dictadas por el doctor Decroly en Bogotá puesto que consideraba su concepción religiosa poco ortodoxa. Decroly abogaba por una moral laica. Sostenía una concepción activa y formativa pero anti dogmática¹¹²”,* refiere Londoño Ramos.

Ingresa en la educación, en el modelo pedagógico aplicado en el siglo XX en Colombia, los aportes de científicos y médicos, en una relación simbiótica entre educación (pedagogía) como ciencia social y medicina como ciencia exacta. Dicha relación devendrá en establecer caracteres de estudios avanzados en tanto por ejemplo, el desarrollo de los estadios de aprendizaje analizando las fases de desarrollo cerebral en el niño (Piaget), la relación entre ecología y aprendizaje (Bofenbruner), la consolidación de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner), la inteligencia emocional (Goleman) y

¹¹¹ SالدARRIAGA, V, Matrices... pág. 26.

¹¹² LONDOÑO, Ramos, Carlos A, “La escuela para la vida y por la vida”, El Impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana, En: Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC), Nos. 3 y 4, 2001, pág. 138.

el aprendizaje significativo (Ausubel) entre otros. Tal relación entre biología y educación es planteada por Sáenz en los siguientes términos:

Biología, fisiología, medicina, sicología, sociología y antropología se constituyeron en saberes que reorientaron el saber y la práctica pedagógica en las instituciones de formación del maestro. Estos saberes se disputaron el campo de la pedagogía, multiplicando los objetos de discurso y posibilitando la emergencia de nuevas estrategias sociopolíticas y fines de la educación pública¹¹³.

La vinculación pedagogía y ciencias demandaba ver al ser humano en su sentido biológico sometido a las leyes de adaptación de los organismos al medio y condicionado por este; además de dicho condicionamiento, se tenía el referido a la herencia y

... "esta pedagogía propuso un fundamento científico para estudiar nuestros defectos y "formar un yo nacional", un individuo útil, práctico, con conciencia de colectividad, de sociedad y de nación. El maestro debe perder su posición de autoridad y volverse un observador discreto, un examinador dotado de instrumentos de medición psicológica, su amor paternal debe dotarse de medios científicos que le permitan diferenciar lo "normal" de lo "patológico"¹¹⁴.

Londoño Ramos precisa aún más los propósitos de la pedagogía del médico belga, al plantear:

"La pedagogía de Decroly tiene como punto de partida las condiciones de biología humana en la satisfacción de las necesidades primarias. El fin último de la educación es el acrecentamiento y conservación de la vida; la misión primordial de cualquier ser vivo es ante todo vivir. La educación

¹¹³ SÁENZ, Obregón, Javier, Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946), En: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995, pág. 158.

¹¹⁴ SALDARRIAGA, V, Matrices... pág. 28.

debe tener por fin colocar al individuo en condiciones que pueda conseguir el grado de desenvolvimiento que exija su medio y éste está dado por el trabajo solidario¹¹⁵".

Herrera, con relación a lo anterior, plantea que

"Dentro del contexto de las teorías de la Escuela Nueva europea, la definición de la pedagogía y con ella del conocimiento del que se debía apropiarse el maestro, van a estar ligados a los aportes de la psicología experimental y su énfasis en la clasificación y cuantificación, como elementos determinantes del estatuto científico de la pedagogía. Se habló del aporte que a ella hacían ciencias descriptivas como la biología, la psicología y la sociología, ya que ellas permitían definir al niño "tal cual es", al tiempo que las ciencias normativas, como la lógica, la ética y la estética, complementaban la dimensión del deber ser"¹¹⁶.

Y aunque el modelo de Escuela Activa reconocía a Decroly como autor fundante, las prácticas e interpretaciones del mismo variaron dependiendo el pedagogo que lo analizara y de ello dependería el rol del maestro en el acto educativo. Sáenz en su estudio sobre las reformas normalistas en el siglo XX, hace alusión a dicho fenómeno de la interpretación del método Decrolyano de la siguiente manera:

"Para pedagogos como Agustín Nieto Caballero y Gabriel Anzola Gómez, el maestro debía ser ante todo un experto en los métodos activos de enseñanza. Para otros, como los médicos Miguel Jiménez López y Eduardo Vasco Gutiérrez, un experimentalista que en colaboración con el médico,

¹¹⁵ LONDOÑO, Ramos, Carlos A, "La escuela para la vida y por la vida", El Impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana, En: Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC), Nos. 3 y 4, 2001, pág. 138

¹¹⁶ HERRERA, C, Martha Cecilia, Historia de la Educación en Colombia: la República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946, Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf, recuperado el 15 de enero de 2014, pág. 14.

fundamentara su práctica en el examen fisiológico y psicológico del alumno. Un tercer grupo, liderado por el pedagogo Rafael Bernal Jiménez, subrayó su función de defensa de la raza. Por último, a partir de mediados de los treinta el énfasis de funcionarios estatales como Jorge Zalamea y Luis López de Mesa, fue puesto en la función cultural y sociopolítica del magisterio: su concurso en la resolución de los problemas de su medio así como en la formación cívica y social de la infancia y de la población rural.¹¹⁷

En esa medida, se demanda del docente otro tipo de aptitudes y actitudes, como las que describe Sáenz,

“...el maestro moderno debería estar infundido por un espíritu investigativo que le permitiera vivir actualizado con las innovaciones psicológicas y pedagógicas; ser portador de una cultura general; conservar siempre el buen humor para adecuarse al temperamento alegre e inquieto de la infancia. Al maestro se le exigían también ciertas cualidades físicas, tales como una voz “suave, apacible, dulce”, un “ojo de lince” para observar a sus alumnos, así como un oído “tan aguzado que le permita [...] darse cuenta del menor ruido y que ayude a distinguir entre el rumor natural del trabajo y el ruido que sirve de obstáculo”; finalmente y para ser agente fiel de las nuevas finalidades de formación social, el maestro debía desarrollar un alto espíritu de sociabilidad que facilitara su acercamiento a los padres de familia, a las autoridades civiles, y a sus colegas¹¹⁸.

Por otra parte, se hacía indispensable que los docentes lleven a cabo prácticas rigurosas que legitimen la educación como un acto científico desde el espacio micro del aula de clases, teniendo en cuenta dicho rigor, el docente “pierde” el lugar de sujeto autoritario para dar paso a la “libre expresión” del desarrollo del niño. Lógicamente esa “libre expresión” limitada

¹¹⁷ SÁENZ, Obregón, Javier, Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946), En: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995, pág. 156.

¹¹⁸ SÁENZ, Obregón, Javier, Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946), En: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995, pág. 157.

por las características socio políticas del contexto colombiano. En palabras de Saldarriaga, “si la autonomía se definía al modo clásico como la "libre sumisión a la ley ", aquí, al modo liberal, se concibe como "*el conservarse libre dentro de la obediencia a la ley, a la razón y a la verdad*¹¹⁹".

Por lo tanto, el contrato didáctico parte de que el docente asuma al estudiante como un adulto en desarrollo, un pequeño adulto que, dado su momento evolutivo en la consolidación de su persona, requiere de un trato y ambiente en el cual se fomenten las actitudes propias del ciudadano que requiere la sociedad en la cual está inmerso el sistema educativo. Por otra parte, la transposición didáctica se lleva a cabo mediante el reconocimiento de las características y cualidades propias del educando en contextos concretos de aprendizaje y que como indicios presentan el rol del juego, el surgimiento del “kindergarten” y la relación estudiante-medio.

Finalmente, teniendo en cuenta la situación didáctica ésta se caracteriza como una crítica permanente al encierro del aula, fomentando en el estudiante actividades que “rompan” con los modelos anteriores (Antiguo y Jesuita), y procuren del estudiante una formación para la sociedad, en donde el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo, crítica y participación, pretenderán ser la constante, por lo menos en el ámbito del discurso sobre el modelo. En ese sentido, es válido tener en cuenta lo que plantea Herrera al decir

¹¹⁹ SALDARRIAGA, V, Matrices... pág. 28.

Los programas educativos elaborados por el Ministerio trataron de adecuarse a las teorías de la Escuela Activa europea y especialmente a los postulados del pedagogo belga Ovidio Decroly, quien visitó al país en 1925 y dictó numerosas charlas sobre su método de enseñanza globalizada y con base en los centros de interés. Decroly partía del postulado según el cual el niño en su proceso de conocimiento captaba el todo antes que las partes, motivo por el cual había que enseñarle con base en lo global; al tiempo que se apoyaba en una pedagogía del interés que hallaba su punto de apoyo en las motivaciones propias del niño y situaba la utilidad de su formación individual al servicio del engranaje social¹²⁰.

Los aportes del pedagogo belga redimensionaron la instrucción y enseñanza en el sistema educativo nacional, explicitando la relación entre sistema educativo y sociedad, o en términos más concretos, la relación de la enseñanza y el aprendizaje con las necesidades del entorno social en que se llevaban a cabo las prácticas educativas. Sin embargo, y teniendo en cuenta a la misma autora

su aplicación (del modelo de Decroly) no fue exitosa pues el Ministerio de Educación no estableció los mecanismos de su puesta en marcha, ni invirtió en recursos para la capacitación del magisterio, lo cual limitó bastante las proyecciones de esta medida. Otro aspecto interesante fue el fomento de restaurantes escolares, roperos y calzado escolar, para suplir la deficiencia de recursos económicos de los estudiantes; esta experiencia se recogió de la década anterior y se trató de ampliar su radio de influencia, empero, la mayor parte de los restaurantes se situaron en las ciudades y localidades de mayor concentración poblacional¹²¹.

¹²⁰ HERRERA, C, Martha Cecilia, Historia de la Educación en Colombia: la República Liberal y la Modernización de De la Educación: 1930-1946, Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf, recuperado el 15 de enero de 2014, pág. 8.

¹²¹ HERRERA, C, Martha Cecilia, Ibíd, pág. 8.

Se hizo latente la contradicción en torno a los modelos y enfoques pedagógicos establecidos (impuestos o generados) y la disposición del Estado para su implementación en tanto los recursos y jornadas de socialización, capacitación y preparación del personal que estará a cargo de la puesta en práctica del mismo. La no inversión y falta de disposición por parte del Ministerio de Educación Nacional fue la causa directa del fracaso en la aplicación del modelo del pedagogo belga. De la superposición entre el modelo católico (Jesuita) y el de la Pedagogía Activa se tiene que

Las líneas del debate pedagógico y lo que de ellas se derivaba respecto a la formación del maestro, estuvieron fundamentadas por un lado en las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, y por el otro, en los presupuestos de la Pedagogía Católica imperante desde principios de siglo. En ellas se contrapusieron dos modelos sobre el prototipo de hombre y de maestro que requería la sociedad, el modelo de hombre cristiano y el modelo de ciudadano; este último fue señalado como materialista y ateo por los grupos opositores, pero representa más bien los intentos por elaborar un discurso pedagógico de corte civilista desde las esferas oficiales¹²².

Esas tensiones lograron que los modelos pedagógicos fueron distanciándose entre sí teniendo como representantes por un lado las organizaciones religiosas y sus instituciones educativas de carácter privado y los representantes del Estado, abogando por un modelo civilista de educación, acorde al desarrollo de la República y de los avances del capitalismo como sistema económico político, que toma auge y pleno desarrollo en Colombia a partir de la década de 1930¹²³. Por otra parte, se tiene en cuenta que:

¹²² HERRERA, C, Martha Cecilia, Ibíd, p+ags. 14-15.

¹²³ Para analizar el desarrollo del capitalismo en Colombia ver: PEÑA Cifuentes, Eduardo, Origen y desarrollo de la burguesía colombiana, Tipografía Dovel, Colombia, 1971, 141 págs.

...“desde el punto de vista de la pedagogía las ideas de Decroly fueron reemplazadas por las teorías modernas de Jhon Dewey y los conceptos sociológicos de Emile Durkheim; mientras las teorías del pedagogo Decroly privilegiaban el estudio de la infancia fundamentado en las leyes evolucionistas, las teorías pedagógicas del pensador norteamericano se orientaban al estudio de la sociedad, había que estudiar al país, a la nación, su cultura, su historia, su geografía”¹²⁴

Sucedió al modelo del pedagogo belga, la teoría de Dewey y su representación de la escuela como antesala de la vida en sociedad, la orientación se dio hacia la formación y desarrollo de hábitos para la ciudadanía, lo cual se llevó a la práctica en el Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá desde la primera mitad del siglo XX¹²⁵. Londoño Ramos contrasta los planteamientos de Decroly con los de Dewey de la siguiente manera:

“En la pedagogía de Decroly existe un énfasis en los aspectos que se relacionan con la biología y la salud y la medicina, por el contrario, en la pedagogía de Dewey la problemática educativa se orienta, de una parte hacia la investigación y la teoría cuestionadora del conocimiento, y de otra la democracia”¹²⁶.

Los modelos pedagógicos esbozados anteriormente, se complementan con otro tipo de enfoques y modelos como el modelo de la Tecnología

¹²⁴ GUERRERO, V, Gerardo León, Op. Cit. pág. 5.

¹²⁵ RICO, Calvano, Florentino, SPIRKO, Payares, Juan, Crónica Sobre el Gimnasio Moderno, **En:** Revista Educación y Humanismo, No. 14, Universidad Simón Bolívar Junio de 2008, Barranquilla, Colombia, pp. 179-188m Disponible en: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/view/45?tomo=2>

¹²⁶ LONDOÑO, Ramos, Carlos A, El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia, en Revista Historia de la Educación Colombiana, 2002, pág. 147.

Educativa, desarrollado como consecuencia de los requerimientos de los Estados Unidos a diferentes países y que

“...ha presentado algunas variantes, pero todas mantienen sus componentes básicos. Entre estos nuevos modelos se pueden mencionar el de Aguilar (1998) que cita a Tyler, y que presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos -los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios-, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información¹²⁷.

Este condicionamiento de la labor del docente a los objetivos, incide en los conceptos planteados ya que en cuanto a la situación didáctica se tiene que la jornada de clase seguirá las pautas establecidas tanto por el objetivo general, como por los específicos. La educación se torna entonces en una serie de pasos que obedecen al método cartesiano en sus sustratos filosóficos (ir de lo más simple a lo más complejo), al modelo industrial de desarrollo y a la analogía del aprendizaje con la producción industrial. Al respecto, Guerrero afirma

De ahí que las teorías Taylorianas de eficiencia, producción y productividad, tiempo, movimiento, disciplina, división del trabajo, planificación, supervisión, etc. que se aplicaron a la industria norteamericana en las primeras décadas del siglo XX, fueron trasladadas al sistema educativo latinoamericano en las décadas en mención. En este período, el docente se convirtió en un técnico, en un administrador del currículo diseñado por expertos quienes especificaban los objetivos y actividades que los maestros debían cumplir en las aulas, como ocurría en la industria, el técnico elaboraba el plan estratégico a seguir en la producción

¹²⁷ GÓMEZ Y POLANIA, Op. Cit. pág. 45.

*y los obreros cumplían estrictamente las órdenes, el proceso de trabajo en la industria requería una división que en la educación la cumplían los especialistas del ministerio asesorados por extranjeros y los maestros debían observar las guías didácticas previamente elaboradas*¹²⁸.

El docente adquiere el rol de “inspector” u “operario” del proceso y el educando pasa a ser un aprendiz lo cual deviene en un contrato didáctico que detalla a cada uno de los sujetos como “elementos del engranaje educativo”, en una etapa previa a ser “sujetos del engranaje social”. La transposición didáctica en el modelo conductista se presenta por medio de la analogía entre el acto educativo y el acto productivo; así, términos como producir, tarea, ejercicio, van a ser constantes y denotarán la preparación física y psicológica del estudiante hacia el futuro deseado: la fábrica como expresión del capitalismo industrial del siglo XX en Colombia.

Además de ello, la creencia basada en el método conductista de que toda acción tiene una reacción, y que cada estímulo tendrá una respuesta, hace que al docente le sea exigido tener una visión relativamente panorámica sobre el aula de clases. Relativa debido a que se esperaba que a los mismos estímulos se sucedieran las mismas respuestas, conllevando con ello la homogenización y masificación del acto educativo, desconociendo que las particularidades socio culturales, económicas y políticas de cada grupo humano inciden en el desarrollo del acto educativo.

¹²⁸ GUERRERO, Velasco, León, Op. Cit. pág. 8.

De esta manera, no es lo mismo la educación orientada a la zona rural que a la zona urbana, por referir un solo ejemplo; dicha diferencia de necesidades educativas se enfrentaba permanentemente a los contenidos, metodologías y supuestos sustentados en los libros de texto basados en el conductismo. El docente se consideraba operario, responsable de la instrucción y analista de una serie de conductas de entrada que indefectiblemente conllevarían las mismas conductas de salida, tal proceso productivo en que a la misma materia prima se le extrae el mismo producto final. En este caso concreto y en el análisis de la metáfora educación-proceso productivo, se concluye en que si, en éste último, el elemento final “sale” defectuoso, no es culpa del sistema, sino del operario (docente) o de la máquina.

Para finalizar, existe otra caracterización de los modelos pedagógicos establecida por Flórez Ochoa, según la cual los modelos pedagógicos se dividen en: modelo pedagógico tradicional, transmisionismo conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico y pedagogía socialista¹²⁹. La caracterización de Flórez coincide en algunos aspectos tanto en las relacionadas de Saldarriaga, Gómez y Polania, y Guerrero Velasco; sin embargo, pese a las coincidencias, es válido dedicar apartes a los modelos planteados por el catedrático de la Universidad de Antioquia. El modelo pedagógico tradicional, de acuerdo a lo establecido por Flórez,

“... enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal

¹²⁹ FLÓREZ, Ochoa, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento, Editorial Mc Graw Hill, Bogotá, Colombia, 1996, 311 págs.

*humanista y ético que recoge la tradición metafísico religiosa medieval. (...) El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores*¹³⁰.

Algunos de los rasgos descritos en dicho modelo se relacionan con los métodos y pretensiones del Modelo Antiguo y Jesuita, especificados por Saldarriaga. De dicho modelo, se conservan rasgos como los referentes al “dominio de grupo”, la disciplina, la organización del aula y las distinciones jerárquicas de acuerdo tanto a la distribución espacial del salón de clases, como a las relaciones que con el saber tienen el docente y el estudiante. En segunda instancia, el transmisionismo conductista

*Se desarrollo paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente*¹³¹.

Lo anterior remite a la tecnología educativa en sus trazos más generales dada la analogía y relación entre el sistema productivo y el sistema educativo, entre el rol de operarios, técnicos y especialistas y el de docentes, funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y asesores extranjeros. No obstante, algunos de los rasgos definidos por Ochoa en cada modelo, aplican a varios de los desarrollados por los diferentes autores que se han tomado en referencia para la elaboración del presente marco histórico.

¹³⁰ FLÓREZ, Ochoa, Rafael, *Ibíd.*, pág. 167.

¹³¹ FLÓREZ, Ochoa, Rafael, *Ibíd.*, pág. 167.

Por otra parte, en cuanto al Romanticismo pedagógico es necesario tener en cuenta que

Sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior y por consiguiente el centro, el eje de la educación es ese interior del niño. El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se proteja de lo inhibidor e inauténtico que proviene del exterior¹³².

Se parte de considerar al niño desde la perspectiva del “buen salvaje” de Rousseau, de acuerdo a la cual la vida en sociedad conlleva el deterioro de una inocencia perdida y que, en el acto educativo, se encuentra en los niños. Detener, entrometerse o impedir dicho libre desenvolvimiento deja ver el carácter opresor del docente y, por extensión, del sistema educativo. Por lo tanto, tal modelo puede devenir en una suerte de “libertinajes” del educando mal entendidos como libre desarrollo de su interior y del proceso de desarrollo de la personalidad. Con referencia al Desarrollismo Pedagógico, Flórez destaca que

La meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior¹³³.

¹³² FLÓREZ, Ochoa, Rafael, *Ibíd.*, pág. 168.

¹³³ FLÓREZ, Ochoa, Rafael, *Ibíd.*, pág. 169.

Surgen como reflejo de dicho modelo las teorías cognitivas (Piaget, Ausubel, Novak, Zubiría, entre otros) que demandan que mas que pedagogos, se debe ser sicopedagogos, es decir tener claro el fortalecimiento de estructuras mentales, más allá de la acumulación de contenidos, características del conductismo. Lo importante no es si el estudiante aprende o no a leer, sino el hecho de que sus estructuras mentales vayan acorde a sus etapas intelectuales de desarrollo. Finalmente, el modelo de la Pedagogía Socialista,

...“propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo esta determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar, no solo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones¹³⁴”.

Tal modelo implementado por los educadores populares de las décadas del sesenta y setenta en América Latina, propendía básicamente por la lectura científica y crítica de la sociedad¹³⁵; dicha lectura enmarcada en combatir aquello que el marxista estructuralista Althouser, definía como aparatos ideológicos del Estado¹³⁶. Es decir, la educación partía de hacer una

¹³⁴ FLÓREZ, Ochoa, Rafael, Ibíd., pág. 170.

¹³⁵ JARA, Holliday, Oscar, Educación popular y cambio social en América Latina **En:** Oxford University Press and Community Development Journal, 2010, disponible en: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf recuperado el 15 de enero de 2014.

¹³⁶ ALTHOUSE, Louis, Aparatos Ideológicos del Estado, Editorial Los Comuneros, Medellín, 1987, 92 págs.

relectura de los procesos sociales, en donde conceptos como lucha de clases, cambio y transformación social, serían la constante.

Desde dichos tópicos, a finales del siglo XX, se establece en Colombia el modelo de competencias y, como se refirió en la parte inicial del presente capítulo, dicho modelo retoma aspectos como el desarrollo interior del niño, la espontaneidad del mismo, la necesidad de fomentar y potenciar las capacidades intelectuales y estructuras mentales del educando, las actitudes críticas y transformativas de la educación en el contexto del neoliberalismo y de las demandas de una sociedad fragmentada y en crisis, entre otros aspectos.

Tales aspectos no son producto de un solo modelo pedagógico, no es el “purismo” sino la convergencia de una serie de paradigmas y enfoques que orientan y especifican diversos aspectos del acto educativo como el desarrollo de las competencias requeridas para vivir en sociedad¹³⁷, de las destrezas para desempeñarse en el sector productivo¹³⁸, de los procesos individuales de desarrollo (ser y convivir), de formas de llevar a cabo la evaluación y la enseñanza (aprendizaje cooperativo, colaborativo y asociativo, aprendizaje por proyectos y por descubrimiento, aprendizaje significativo, inteligencia emocional, entre otros).

¹³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 6: Estándares de Competencias ciudadanas, disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

¹³⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 21: Estándares de Competencias laborales, disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-106706.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

El modelo de competencias tiene, entre otros sustentos, lo planteado por Delors cuando afirma que

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (...) Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes. (...) Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar¹³⁹.

El informe mencionado reconoce la necesidad de trascender de la calificación a la competencia y en esa medida, y con otros sustentos como el del proyecto Tuning¹⁴⁰ se estableció el modelo de competencias redundando en la generación de documentos orientadores de las prácticas pedagógicas en diferentes ámbitos de aplicación. El modelo de competencias dada su

¹³⁹ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1994, Madrid, España: Santillana/UNESCO, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, recuperado el 15 de enero de 2014.

¹⁴⁰ Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007, 432 págs. También disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

flexibilidad y los aspectos que retoma de otros modelos pedagógicos, es el marco en el cual es legítimo llevar a cabo experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación como la que se sistematiza en el presente documento. Por lo tanto, se refieren a continuación algunas investigaciones relacionadas con el desarrollo de mecanismos alternativos de aprendizaje y evaluación de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular.

5.3. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: ALTERNATIVAS A LA TRADICIÓN

Para el desarrollo de la propuesta de evaluación de un contenido de Geografía, en el grado Cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, en el año 2013, es ineludible llevar a cabo una revisión de algunas experiencias a propósito de la construcción de conceptos geográficos en diferentes grados y para ello, es necesario tener en cuenta que *el concepto de estructura espacial es el resultado de relacionar diferentes nociones: hábitat, la apropiación del suelo y del territorio, la circulación, la localización y la utilización del suelo. En estas nociones se plantean relaciones que buscan develar la lógica de las localizaciones*¹⁴¹.

¹⁴¹ RODRÍGUEZ, Pizzinato, Liliana, Angélica, La construcción de conceptos geográficos un objetivo de la Geografía escolar, disponible en: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/Liliana%20Rodriguez.pdf> recuperado el 15 de enero de 2012

En la génesis de conocimiento en torno al espacio percibido en estudiantes de cuarto de primaria, se requiere considerar que las nociones de las que habla Rodríguez no plantean relaciones transmisibles por medio de estrategias didácticas propias del conductismo o de la Tecnología Educativa, reseñadas en el esbozo histórico sobre los modelos pedagógicos. Llevar a cabo dicha génesis demanda de otras formas y estrategias didácticas que tengan en cuenta que la realidad nacional de las instituciones educativas presenta unas condiciones particulares, las cuales reflejan vacíos en cuanto a lo referente a la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular. Así,

“La observación inicial mostró falencias notorias en la enseñanza. La principal, unas Ciencias Sociales sin sentido, aburridoras para los y las estudiantes, en la mayoría de los casos. Con respecto a la asignatura de Geografía, no se sabe, ni se conoce con certeza, cuál es la contribución que ésta hace al mejoramiento de la calidad de la educación y por ende a la formación integral de los estudiantes, así lo demuestran las pruebas nacionales. En la Geografía aún se presenta una enseñanza de tipo tradicional, centrada en la memorización, con contenidos preestablecidos y seleccionados sin tener en cuenta las necesidades, intereses y problemas del alumno, los avances de esta disciplina, la pertinencia de su temática de acuerdo a la problemática local, regional, nacional y mundial¹⁴².

¹⁴² CRUZ Calle, María Isabel, GUTIERREZ, C. Ruth, QUINTERO, Quintero, Marta Lucía, Utilidad del mapa temático en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media en instituciones oficiales y privadas de Medellín, Colombia **En:** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/42.pdf>, recuperado el 18 de enero de 2014.

Tal memorización y descontextualización de los contenidos respecto a la realidad y cotidianidad de los estudiantes remite a planteamientos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales que reconocen que

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe concentrarse cada día más en buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente¹⁴³.

Y como se ha reiterado en el presente documento, la construcción de significados por parte de los estudiantes no es factible si no se transforman las prácticas pedagógicas desde el momento de la planeación, pasando por la enseñanza hasta el momento de la evaluación. Si en lo anterior se tiene en cuenta que

... en la enseñanza de la disciplina geográfica, la formación de conceptos permite comprender la distribución y dinámica del espacio geográfico, superando las características particulares del mismo. Lo anterior incluye, cómo el pensamiento del individuo va asumiendo las relaciones espaciales, entendidas como "la posición que tienen unos objetos en relación con otros, posición que viene determinada por la distancia y sentido¹⁴⁴,

se redundará en una enseñanza de la Geografía plena de sentido, de construcción de imaginarios sociales que logren la consolidación de las

¹⁴³ VALENCIA, Carolina, Pedagogía de las Ciencias Sociales, En: Revista de Estudios sociales, Universidad de los Andes, diciembre de 2004, Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/407/view.php>, descargado de internet el 15 de enero de 2013.

¹⁴⁴ CRUZ, Calle, *Ibíd.*

subjetividades que hacen posible las percepciones ante el espacio vivido y percibido en diferentes niveles. De tales niveles se considera que,

Un estudiante de primaria está en capacidad de orientarse en un espacio próximo, percibiendo correctamente la distancia entre los objetos, mientras que un estudiante de secundaria, gracias a su desarrollo mental, realiza un proceso cognoscitivo de mayor abstracción mediante la lectura e interpretación de mapas, planos, reconocimiento en el terreno, entre otros y asimilando conceptos cada vez más profundos, que le posibilitan establecer relaciones más complejas e incluso crear nuevas.

Por lo cual, las estrategias didáctica a utilizarse con los estudiantes de primaria deben distar en la práctica de las que apliquen en secundaria ya que en ésta última, el grado de abstracción que caracteriza a los estudiantes es mayor. En esa medida,

Es indispensable que los maestros hagan una reflexión crítica en torno a su práctica pedagógica y que se concentren en trabajar con sus estudiantes la verdadera comprensión de los contenidos de las Ciencias Sociales, la construcción de habilidades y actitudes propias del científico social y la formación para la acción ciudadana¹⁴⁵.

La verdadera comprensión de los contenidos remite a otros autores que reconocen la necesidad de implementar recursos y alternativas didácticas que trasciendan los modelos tradicionales ya que,

En la Geografía aún se presenta una enseñanza de tipo tradicional, centrada en la memorización, con contenidos preestablecidos y seleccionados sin tener en cuenta las necesidades, intereses y problemas del alumno, los avances de esta disciplina, la pertinencia de su temática de acuerdo a la

¹⁴⁵ VALENCIA, Carolina, Ibíd.

problemática local, regional, nacional y mundial. Al respecto, es básica la adopción de un nuevo modelo que supere el actual, corrija los errores que tiene y tenga en cuenta el contenido temático de la Geografía acorde a las necesidades, intereses y problemas locales y globales, y al significado de los procesos físicos y humanos en el contexto socio-cultural¹⁴⁶.

El contexto socio cultural y los problemas e intereses locales del estudiante de grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei está explícitamente relacionado con el espacio percibido, la referencia a lo cercano y en el intento de contar con dicha cercanía para efectos de la enseñanza, se deben considerar los aportes que en didáctica se han desarrollado en los últimos tiempos. Así, el énfasis que se hace en replantear la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales hace que se consideren enfoques y estrategias didácticas como los que se detallan en el cuadro 1:

¹⁴⁶ CRUZ, Calle, Ibíd.

NO MBR E	AUTORES FUNDANTES- INCIDENTES	DESCRIPCION
Enfoque que Socio Afectivo	David Wolsk, Rachel Cohen, Froebel, Pestalozzi, Juan Jacobo Rousseau, Maria Montessori, Homerlane, Neill, Carl Rogers, Freinet, Jaume Cela	Lo afectivo, debe existir amor hacia el educando y hacia la ciencia que se enseña, motivando el amor hacia el conocimiento. Se basa en las relaciones interpersonales y parte de la resolución de conflictos, como método de enseñanza-aprendizaje. En la situación empírica se establece ante todo qué siente el estudiante, qué aprendió y qué conocimientos nuevos surgieron y/o se transformaron.
Bits de Inteligencia	Glenn Doman	Los Bits de inteligencia se crean a partir de la relación macro micro en el conocimiento. En el desarrollo del presente enfoque se parte de tres elementos: aprovechar la curiosidad infantil. Potenciar el instinto de conservación y la capacidad infantil para aprender, retener, comprender información. Las normas sirven para proveer abundante información, ofrecer estímulos al niño por medio del concepto de construcción de autopistas de información que preferiblemente sea audio visual y que fomenten la estimulación permanente al niño. Las fichas de bits de inteligencia deben contar con: título, categoría a la que pertenecen, reproducción de la imagen, información adicional para servir de insumo que tenga en cuenta diferentes formas de construir el conocimiento por parte del educando.
Inteligencia emocional	Daniel Goleman	El objetivo de este enfoque es el de captar los estados de ánimo para comprender la dimensión afectiva del aprendizaje, teniendo auto conciencia, control emocional, motivación, empatía, habilidades sociales, elementos estos facilitadores del aprendizaje en el aula de clases.
Otro	Construcción de	Aunque no pertenece a las Ciencias Sociales en sí, este enfoque o método reconoce la

s méto dos	material y juegos educativos	necesidad de empoderar al estudiante en la elaboración de material educativo para hacerlo partícipe de su proceso formativo.
	Observación directa y del entorno	Similar a la metodología interdisciplinar, al trabajo de campo y a la etnografía, este enfoque pretende tener una visión panorámica en torno a los temas, conceptos, nociones y categorías a desarrollar en el ejercicio pedagógico en torno a las Ciencias Sociales.
apre ndiz aje por proy ectos	William Killpatrick	El enfoque de trabajo por proyectos permite a los sujetos inmersos en él establecer un hilo conductor acorde al proyecto curricular de centro; por lo tanto, es factible llevar a cabo la previsión de contenidos, la selección de información en pro de tener en cuenta lo más pertinente e idóneo en el desarrollo de la práctica como tal. Por lo tanto, entre las ventajas del presente método se cuentan: que genera aprendizaje cooperativo, que se implementa una actitud evaluativa permanente y que se evalúa interdisciplinariamente facilitando la generación de un análisis complejo en la revisión de temas problema.
Aprendizaje basado en problemas		Similar al método basado en proyectos, este tipo de aprendizaje parte de identificar un problema y llevar a cabo un método en aras a solucionar dicho problema de la mejor manera posible, optimizando recursos, potenciando competencias en lo referido al saber, al ser, al hacer y al convivir del educando.
Aprende zaje significa tivo	David Ausubel	El aprendizaje significativo plantea que el conocimiento debe tener una utilidad práctica para el educando y en tanto ello, debe tener en cuenta los saberes otros con que el educando arriba al proceso formativo para que los aprendizajes construidos en su proceso de formación, tengan significado para él. Dicho método toma como aplicación y evidencia del saber la elaboración de mapas conceptuales

Cuadro 2 Modelos y enfoques didácticos recomendados para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía

Fuente: Elaboración de las autoras a partir de DOMÍNGUEZ GARRIDO

De dichos modelos y enfoques, se retoma básicamente el de construcción de material educativo y juegos, ya que si bien hacen parte del modelo constructivista en que se enmarca el presente estudio, la técnica didáctica escogida posibilita la generación de aprendizajes significativos; además, se considera que el juego es una estrategia didáctica idónea para llevar a cabo el aprendizaje de un contenido geográfico en el grado cuarto de educación básica primaria, de la Institución Educativa Galileo Galilei.

En ese orden de ideas, es válido anotar que la Geografía escolar

Se constituye como un componente del currículum de estudios, y su enseñanza se caracteriza por la posibilidad de que los estudiantes reconozcan su identidad y pertenencia en un mundo donde la homogeneidad propuesta por los procesos de globalización trata de hacer todo igual. Es una materia curricular que lleva entender el mundo y entender-se como un sujeto en este mundo, reconociendo la espacialidad de los fenómenos sociales. Esto requiere herramientas que fomenten la iniciación de los estudiantes en la interpretación de los fenómenos y acontecimientos que ocurren en la sociedad, y que se materializan por distintas formas de organización del espacio¹⁴⁷.

El “reconocer-se como un sujeto en este mundo” parte de considerar al educando en todas sus dimensiones de desarrollo y desde el lugar que le corresponde desempeñar en el contexto socio cultural en que está inmersa la escuela. Y una de las dimensiones de desarrollo es la referente a la lúdica y a la posibilidad de participar en procesos formativos que trasciendan el

¹⁴⁷ COPETI, Callai, Helena, Didáctica y Geografía: La Investigación Cualitativa en la Didáctica de la Geografía, En: Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010, Disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/00presentacion.pdf> recuperado el 20 de enero de 2013, pág. 160

lugar común de la memorización que ha caracterizado a la educación básica en Colombia. De ahí que es necesario considerar que,

“para enseñar mejor es preciso conocer tanto la materia que enseñamos (en este caso Geografía), como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, los profesores de Geografía tienen una meta muy ambiciosa, consiste ésta en ayudar a alumno a construir el conocimiento social, lo que significa saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios próximos y lejanos al nuestro¹⁴⁸”

En ese sentido, se parte de reconocer que,

Hay un conjunto de quehacer para la Geografía escolar, que pasan por la alfabetización cartográfica e iniciación geográfica. Éstas, considerando el estudio del lugar, ayudan a los estudiantes desde el comienzo de su inclusión en la escuela a percibir el espacio desde su vida cotidiana. Sin embargo, es importante destacar que este enfoque no se limita puramente a trabajar con lo que está en el lugar de su vida, más erigir a partir de las referencias, el apoyo a la conceptualización de lo que se observa en la vida cotidiana¹⁴⁹.

O lo que sería, en otros términos, potenciar los aprendizajes significativos en el estudiante a partir del conocimiento del espacio percibido, resignificando su lugar en el contexto socio cultural y desarrollando formas de reconocer-se en el mundo, como parte de él y como sujeto incidente en los cambios que se desarrollan en el espacio y el territorio desde la

¹⁴⁸ CRUZ Calle, María Isabel, GUTIERREZ, C. Ruth, QUINTERO, Quintero, Marta Lucía, Utilidad del mapa temático en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media en instituciones oficiales y privadas de Medellín, Colombia **En:** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/42.pdf>, recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁴⁹ COPETI, Callai, Helena, Ibíd., pág. 167.

perspectiva de la acción dialéctica hombre-medio. Para ello, es ineludible que el estudiante aprenda a pensar, y en tal sentido,

“para los estudiantes aprender a pensar es necesario que su profesor también haya aprendido a hacerlo. Así, un profesor investigador es aquel que reflexiona sobre sus acciones en todo el proceso, antes de actuar, en la planificación de la misma, en el curso de acción y sobre las acciones pedagógicas desarrolladas. Así puede superar la alienación del propio hacer, superar la fragmentación, y realizar un aprendizaje significativo. Esto es la educación geográfica. (...) Un aprendizaje significativo ocurre como un proceso, y siendo el aprendizaje un acto creativo, es un producto singular. Esto requiere una interacción con la realidad, para comprender que lo que nos rodea exige la decodificación al través de los conocimientos científicos para comprender mejor el mundo y vivir de modo más digno¹⁵⁰”.

Desde dicha consideración se debe tener presente que el docente debe

...aprender haciendo su trabajo a través de la investigación mediante la articulación entre el conocimiento, propio, construyendo su formación en el curso de la vida, y con el conocimiento que trabajará, dando a sí mismo la oportunidad de descubrimiento, través de la investigación, haciendo la construcción de su conocimiento¹⁵¹.

En ese orden de ideas, el juego como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía adquiere particular importancia, debido a que a propósito de las estrategias y técnicas didácticas referentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía, se ha manifestado reiteradamente que adolecen de significado y relevancia para el estudiante; dicho carencia no está relacionada tanto con los contenidos a enseñar como con los referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos desde los cuales el docente lleve

¹⁵⁰ COPETI, Helena, Opus cit, pág. 165.

¹⁵¹ COPETI, Helena, Ibíd.

a cabo su práctica como se ha insistido recurrentemente en diversos estudios.

El juego no es la única estrategia alternativa en la enseñanza de la Geografía, así Rodríguez recomienda la elaboración de mapas, de medios de comunicación impresos (periódicos escolares), de reconstrucción de archivos escolares, a partir del contacto directo con la naturaleza y el entorno inmediato del estudiante ya que

“concretar situaciones y hechos resultan imposible encerrados en un aula. Los niños tienen que entender su realidad a partir del contacto directo con ella y conectarla a su experiencia pedagógica diaria. Resulta abstracto hablar de la contaminación de un río, si tenemos cerca de la escuela uno que presenta esa condición, o de los servicios públicos, el poder municipal, actividades económicas. Para comprender mejor estos procesos sería suficiente un recorrido alrededor de la escuela o al centro del pueblo, así se le proporciona tangibilidad al hecho educativo del niño, vincula la praxis y la teoría¹⁵²”.

A partir de las recomendaciones dadas por el anterior autor, confluyen diversos estudios cuya preocupación fundamental es la enseñanza de la Geografía o de las Ciencias Sociales y desde los cuales, en la práctica, se intenta romper con las estrategias tradicionales, caracterizadas por aplicar modelos pedagógicos descontextualizados como la Tecnología Educativa y el Conductismo. En ese sentido, ilustra lo manifestado por al decir

¹⁵² RODRÍGUEZ, Efrén, Estrategias innovadoras para una enseñanza activa de la Geografía, Disponible en: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticageohistoria/Medios%20didacticos%20para%20la%20ensenanza%20de%20la%20geografia.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

Una buena forma de enseñar Geografía es la de llegar al salón de clases mostrando la realidad, describiéndola con lenguaje directo, sencillo y sin tecnicismos, pero ante todo, es necesario saber el tema que se va a enseñar, porque tarde o temprano el niño descubrirá esta deficiencia de su maestro. Por ejemplo, son más efectivas y elocuentes las imágenes de un río desbordado que muestran los estragos que ocasionó, el drama vivido por las personas que sufrieron la inundación, la solidaridad de otros poblados para con los damnificados, las lecciones de vida; en vez de estar hablando de la clasificación de los ríos en viejos y nuevos, rápidos y tranquilos, si son afluentes o principales y la forma que toman en su desembocadura¹⁵³.

Otras estrategias activas en la enseñanza de la Geografía, recomendadas por el mismo autor son la utilidad de la Geografía para el análisis de un problema ambiental, jugando a derribar aviones, actividades con GOOGLE EARTH para la enseñanza de la Geografía, el crucigrama mexicano, el viaje imaginario, el turista enterado, conectando la Geografía con las Matemáticas y conectando la Geografía con la Historia¹⁵⁴, cada una de estas actividades y sugerencias propenden por fomentar y potenciar el aprendizaje significativo entre los estudiantes en cuanto al conocimiento geográfico. En la medida en que se desarrollan estrategias didácticas basadas en el juego, no como única opción, pero si como recurso significativo, se concuerda con lo planteado por García Pérez cuando dice que

El conocimiento cotidiano es con frecuencia simplificador, desorganizado, estereotipado, lleno de prejuicios, pero no ayudaremos a los alumnos a construir un conocimiento alternativo sólido si lo que le ofrecemos como conocimiento deseable no resulta integrable con esos conocimientos

¹⁵³ VIDALES, Delgado, Ismael "Tips" para enseñar Geografía en cuarto grado En: Aprender a enseñar... en la Escuela Primaria, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/Aprender-a-ensenar-en-la-escuela-primaria.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁵⁴ VIDALES, Delgado, Ibíd.

cotidianos que son los que, de hecho, les permiten desenvolverse en su mundo. En ese sentido, la educación tiene que hacer un esfuerzo por superar la brecha que percibimos cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior y universalmente deseable, pensamos en términos de conocimiento que tenemos que transmitir (a modo de proceso aculturador, como antes dije), mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de actividades que tienen que realizar, aunque la referencia que se les propone como deseable les resulte extraña¹⁵⁵.

Dicha brecha entre la cultura académica y el conocimiento cotidiano de los estudiantes, manifiesto en la dedicación al juego, deviene en las recomendaciones que da Rodríguez para la educación secundaria una serie de técnicas y estrategias didácticas en el marco de la enseñanza de la Geografía; dichas técnicas y estrategias se resumen en el cuadro a continuación:

¹⁵⁵ GARCIA, Pérez, Francisco F. El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar, En: Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, 2007, págs.- 481-499 Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/libro/290254.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

ESTR	OBJETIVO	VENTAJAS	ROLES	SUGERENCIAS	APLICACION
Exposición magistral	Presentar de manera organizada una información al grupo. Expone el profesor o los alumnos	Se ordena la información. No importa el tamaño del grupo.	Profesor posee el conocimiento, ordena, informa y evalúa. Alumnos pasivos, receptores	Estimular interacción entre estudiantes. Motivar a los participantes	Útil para hacer síntesis periódicas y ordenar, jerarquizar y enfatizar conceptos.
Método Proyectos	Acercar un problema real al ambiente académico	Motiva a aprender. Desarrolla habilidades para resolver situaciones reales. Es interdisciplinario	El profesor identifica planea, facilita la intervención de los alumnos.	Definir claramente los objetivos conceptuales, actitudinales y de habilidades Guiar mediante tutoría el desarrollo.	En Geografía es pertinente aplicarlo para estudiar un problema de la comunidad.
Método de caso	Profundizar en el análisis de una realidad concreta	Es motivante. Permite que el contenido sea significativo	El profesor elabora y presenta el caso. Las tareas de los estudiantes deben ser precisas y permanente socializadas.	Aplicar conceptos y teorías en el análisis geográfico.	Se selecciona un caso del entorno: un deslizamiento, una inundación, una demolición, la construcción de un parque, un conjunto, etc.
Método de Preguntas	Centrar la atención. Discutir y analizar una temática	Estimula el pensamiento crítico. Desarrolla habilidades para analizar y sintetizar	El profesor diseña y plantea las preguntas u orienta a los estudiantes para formularlas.	Proveer pistas y guiar el descubrimiento Evitar la repetición.	En Geografía Urbana ¿Cuáles son las condiciones de vida en el barrio... y cómo mejorarlas?
Simulación Juego	Desarrollar habilidades para desempeñar diferentes roles dentro de un grupo y construir conocimientos en juegos de grupo que facilitan el aprendizaje colaborativo	Promueve la interacción social y la cooperación. Es motivante y divertida	El docente asigna roles y explica reglas del juego. Los estudiantes asumen con seriedad su papel y compromiso en el juego.	El docente debe tener un excelente manejo de grupo. Hacer un buen análisis de la experiencia Juego coherente y pertinente a los contenidos que se desarrollan.	Juego de roles: alcalde de un municipio, planificador urbano, juntas de acción comunales, asambleas departamentales, congreso de la República, Ingenieros, Arquitectos, obreros, etc
Técnicas discusión grupal	Socializar resultados de lo analizado en una unidad, proyecto, juego o experiencia.	Desarrolla capacidad de síntesis y de análisis. Exige precisión y claridad de ideas. Centra atención	Se nombra moderador, relator, se asignan tiempos	No se debe debatir con base en opiniones, sólo si ya se han construido conocimientos.	Útiles para debatir resultados de proyecto, de preguntas, de simulación y juego, de salidas de campo u otras estrategias.
Lluvia de Ideas	Explorar ideas en torno a un tema, decisión, método.	Permite la expresión espontánea de ideas	No tiene normas estrictas, sólo respetar la palabra del otro.	Hacer preguntas o exponer situaciones interesantes para los participantes	Rutas a seguir en una salida de campo, soluciones a un problema espacial-ambiental

Cuadro 3: Técnicas y estrategias didácticas recomendadas en la enseñanza de la Geografía

Fuente: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Modificado por la autora¹⁵⁶

¹⁵⁶ RODRIGUEZ, De Moreno, Elsa Amanda, Geografía Conceptual, Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria, 2010, Disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_IL.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

Entre tanto se presentan como innovaciones didácticas en la enseñanza de la Geografía otras técnicas y estrategias como: visitas y recorrido, elaboración e interpretación de mapas, tablas y gráficas, resolución de problemas, complementación de esquemas, debates, crucigramas, ubicación y ordenamiento temporal de acontecimientos, recorridos imaginarios, textos con errores, elaboración de modelos, entrevistas, historietas, mapas conceptuales, lectura de textos, artículos y notas periodísticas¹⁵⁷. Coincide con las técnicas y estrategias recomendadas por otros autores y se destaca el lugar del juego y la “salida del aula regular” como mecanismo para trascender la enseñanza tradicional y memorística de la Geografía, que si bien tiene un lugar en la construcción de los conceptos geográficos, no debe ser el punto de llegada de la misma.

Otro estudio que ha aportado en la didáctica de la Geografía por medio de estrategias y técnicas alternativas es el llevado a cabo por Cano y Valdez, en donde se hace énfasis en la enseñanza comprensiva y en plantear una “Geografía divertida” por medio de experimentos, lecturas y actividades que requieran una mayor comprensión por parte del estudiante en el propósito de la construcción del conocimiento geográfico¹⁵⁸.

Tal pretensión de la “Geografía divertida” partiendo de la dimensión cognoscitiva del juego en el desarrollo del proceso formativo y en esa

¹⁵⁷ GONZÁLEZ, Pérez María Catalina, *Exploremos la Geografía en la escuela primaria*, En: *Aprender a enseñar Geografía*, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, México, 2005, Disponible en: www.caeip.org/docs/altos-estudios/geografia.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁵⁸ CANO, Pérez, Margarita, VALDEZ, Aguirre, Gabriela Elisa, *Hacia una Geografía Interactiva*, disponible en www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/30.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

medida, lo “divertido” no implica el activismo permanente y vano de sentidos, es partir de la noción de juegos simbólicos y su lugar en el aprendizaje infantil¹⁵⁹, y en los cuales se signifique y re-signifique aquello que el estudiante conoce como realidad y como saber, la brecha entre el tiempo escolar y el tiempo de ocio¹⁶⁰.

El estudio de Miras reconoce las ventajas del juego simbólico en el desarrollo de los aprendizajes infantiles de forma general, es decir el aprendizaje propio de la Geografía no es discriminado en tanto cuerpo de saberes específicos que demandan estrategias y técnicas didácticas particulares, que además parten de considerar que

Cuando los niños son capaces de considerar en el espacio otras referencias como su casa, la tienda, la carretera u otro elemento que ya no es él mismo, entonces va entiendo la relatividad de las posiciones de los objetos según el punto de vista y también va comprendiendo la necesidad de acordar puntos en común, lo cual es la base para entender los puntos cardinales, como una convención o acuerdo para considerar la orientación y ubicación en el espacio. En este proceso el niño va adquiriendo la noción de escala, la perspectiva, la distancia y la orientación que le van a permitir acercarse a mapas más formales y, cuando realice una representación, va a tener mejor coordinación en los elementos a plasmar¹⁶¹.

¹⁵⁹ MIRAS, Puente, Tania, El juego simbólico en el aprendizaje infantil, Universidad Internacional de la Rioja, 2013, Disponible en: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1618/2013_02_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1 recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁶⁰ CABALLO, María Belén, CARIDE, José Antonio, GRADAÍLLE, Rita, Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666004, recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁶¹ GONZALEZ, Pérez, opus cit.

Identificar el conocimiento cotidiano de los estudiantes, a partir del cual se estructuran y planean las actividades lúdicas y recreativas que tienen como centro la aprehensión de los conceptos geográficos, demanda preguntarse recurrentemente

¿Cómo conocer mejor el conocimiento cotidiano? Precisamente a través de la indagación del conocimiento de los alumnos, que es, como se ha dicho, una fuente privilegiada para ello. Necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante¹⁶²...

Y en función de conocer mejor el conocimiento cotidiano, Casas Amigoni lleva a cabo un trabajo referente a la relación Geografía y enseñanza en el cual se resalta que

Las técnicas seleccionadas inicialmente fueron la entrevista, el cuestionario, los grupos de discusión y el análisis e interpretación de datos; el ingreso al campo de investigación hizo modificar el intento inicial de aplicación de estas técnicas, seleccionando finalmente, la observación de clases y la entrevista, después de aplicar -a los efectos de realizar la selección de profesores que serían entrevistados y cuyas clases serían observadas- una pequeña encuesta, que nos permitió concretar un muestreo intencional en el campo de investigación¹⁶³.

Es decir, se retoman técnicas de levantamiento de información que, por medio del recurso de la transposición, son extrapolados al ámbito de la Geografía escolar como los referentes al aprendizaje colaborativo y

¹⁶² GARCIA, Pérez, Francisco, Opus cit.

¹⁶³ CASAS, Amigoni, Laura, Las buenas prácticas de la enseñanza de la Geografía en Educación Media, Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/casas,laura.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

contextual; esto es, la referencia a grupos de discusión y el análisis de datos, se plantea como mecanismo de la investigación y como recursos en la enseñanza de la Geografía en la educación básica. Además de lo anterior, la autora plantea el concepto de “clase tentacular” y “clase erudita¹⁶⁴” en pos de especificar las formas de llevar a cabo la enseñanza geográfica para devenir en aprendizajes verdaderamente significativos para el educando.

Por otra parte, y en la búsqueda bibliográfica en torno a la convergencia entre enseñanza de la Geografía y juego, se encontró la investigación desarrollada por Rangel y Triviño¹⁶⁵ en la cual se lleva a cabo una aproximación a los juegos como método de enseñanza de la Geografía, mas dicho estudio difiere del presente debido a que se aplica instrumentos como la entrevista en función de identificar percepciones y sentimientos en torno a los docentes y estudiantes con relación a la educación geográfica.

Otro elemento que diferencia el presente estudio del desarrollado por Rangel y Triviño tiene que ver con que este último presenta los resultados de las encuestas y a partir de ellas, establece los indicadores estadísticos de las percepciones educando-docente y recomienda la aplicación de tres momentos en el desarrollo de las prácticas: uno relacionado con juegos

¹⁶⁴ CASAS, Amigoni, Ibíd.

¹⁶⁵ RANGEL G. Josué, E, TRIVIÑO, C, Moisés V, El juego como estrategias didácticas en la enseñanza de la Geografía en los estudiantes del Liceo Bolivariano “Samuel Robinson” de los alumnos del 3er año del municipio Barinas de la Parroquia “Manuel Palacios Fajardo” Estado Barinas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela, 2009, 85 págs. Disponible en: http://opac.unellez.edu.ve/pmb3_pii/opac_css/doc_num.php?explnum_id=10 recuperado el 25 de enero de 2014.

didácticos y otros dos de reflexión en torno al uso de los juegos en la educación geográfica. En cambio, el presente estudio recoge la experiencia desarrollada en torno a una práctica, en ese sentido, la propuesta que ostenta el estudio de Rangel y Triviño dista de la puesta en ejercicio de la actividad implementada en el grado cuarto de la educación básica primaria en la institución educativa Galileo Galilei.

Otro estudio que hace confluir la didáctica de la Geografía con el juego es el llevado a cabo por Gil, la cual *“está orientada al desarrollo de un software educativo para el reforzamiento de la geohistoria local, con el fin de brindar un recurso instruccional, que facilite la comprensión, el estímulo, el aprendizaje y la valoración de las costumbres-economía que diferencia o iguala una comunidad de otras¹⁶⁶”*.

Sin embargo, en dicho trabajo, la orientación se sustenta en una serie de recomendaciones y una propuesta de elaboración de un software educativo que, si bien aportan en el desarrollo de aprendizajes significativos coincidiendo con los propósitos del presente estudio, se alejan en cuanto a que el planteamiento didáctico inherente a la práctica desarrollada en el Grado Cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, debido fundamentalmente a que en ésta última se aplicaron algunos recursos informáticos, pero los propósitos iniciales fueron los referidos a relacionar

¹⁶⁶ GIL, Blanca Rosa, Juegos educativos para la enseñanza de la Geografía orientados en el desarrollo del ser, Universidad de Zulia, Venezuela, 2006, 135 págs. Disponible en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=854 recuperado el 25 de enero de 2014.

el conocimiento cotidiano y el entorno inmediato del estudiante a la construcción de conceptos geográficos.

Así, se ha coincidido con lo afirmado por Cely y Zambrano, al decir que

La lectura que se ha hecho del espacio geográfico se ha venido efectuando desde al aula de clase, como complemento se realizan las salidas de campo. Es decir, se programan recorridos, visitas, excursiones que permitan verificar en el terreno que el proceso de intervención propuesto de unos resultados favorables. La propuesta que se realiza en este punto es observar qué pasa con los jóvenes y en general con las personas en contextos no formalizados, es decir, fuera de las paredes del aula¹⁶⁷.

Y en el desarrollo de propuestas en contextos no formalizados, surge la tendencia de las estrategias activas para el desarrollo de la educación geográfica y a propósito de ello, Moreira y Viteri desarrollan una investigación referente a la percepción de los estudiantes y docentes en cuanto a la aplicación de tales técnicas en función de la didáctica de la historia y la Geografía¹⁶⁸; tal estudio llevado a cabo de manera exploratoria y propositiva, lleva a cabo una caracterización de las técnicas y estrategias didácticas activas y, con la metodología de la encuesta, elabora un sondeo

¹⁶⁷ CELY, Rodríguez, Alexander, ZAMBRANO, Barrera, Carlos Alberto, El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la Geografía, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

¹⁶⁸ MOREIRA, Barrezuela, Carmen. VITERI, Palma Fátima Iliana, El uso de las técnicas didácticas activa en la enseñanza de la Historia y Geografía y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje generalmente los estudiantes del sexto y séptimo año básico de la Escuela República de México de la ciudad de Portoviejo, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, 2010. Disponible en: <http://repositorio.utm.edu.ec/bitstream/123456789/1662/1/FFLCETGHG2010-00047.PDF> recuperado el 25 de enero de 2014.

referente al ser y deber ser de las prácticas pedagógicas en las áreas de Ciencias Sociales, específicamente, historia y Geografía.

En esa medida, el planteamiento a propósito de la relación juego y educación geográfica, sistematizado en el presente documento, dista de otros estudios en tanto no se lleva a cabo descripción de imaginarios y percepciones individuales del acto educativo. La ausencia de descripciones respecto a los imaginarios y formas de percibir las didácticas activas y concretamente el juego en la enseñanza de la Geografía es considerado un aspecto diferencial respecto a los demás estudios desarrollados.

No obstante, los marcos de referencia y los propósitos de cada uno de los estudios detallados en el presente marco histórico coinciden en tanto aspirar a ofrecer alternativas a las estrategias y técnicas didácticas, herederas de los modelos pedagógicos considerados caducos, y al lugar común de diferentes eventos, autores y documentos que enfatizan en el carácter nemotécnico y tradicionalista de la educación geográfica en los diferentes niveles de la educación. En ese sentido y como punto de partida del marco histórico, se considera válida la apreciación de Santiago al decir:

*La Educación Geográfica deberá encaminar su labor pedagógica y didáctica a formar a los educandos como ciudadanos que se alfabetizan para explicar su realidad, para asumir el reto de confrontar y mejorar las condiciones ambientales y geográficas de su lugar y leer los escenarios locales y del mundo global, con sentido crítico, constructivo y contextualizado*¹⁶⁹.

¹⁶⁹ SANTIAGO, Rivera, José Armando, Educación Geográfica, los cambios paradigmáticos y la Geografía escolar. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global, En: Itinerarios Geográficos en la escuela: Lecturas desde la Virtualidad, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José

6. MARCO CONTEXTUAL

La ciudad de Santiago de Cali es la capital del departamento del Valle del Cauca y

está ubicada en las coordenadas 3°27'00"N 76°32'00"O, en el departamento del Valle del Cauca. El municipio de Cali limita al norte con Yumbo y la Cumbre, al nororiente con Palmira y al oriente con Candelaria. Al sur se encuentra el municipio de Jamundí, el área rural de Buenaventura al suroccidente y Dagua al noroccidente¹⁷⁰.

Tal ubicación se evidencia en el mapa 1 y permite establecer las relaciones de cercanía y lejanía municipal de la ciudad de Santiago de Cali con relación a sus vecinos, importantes para lo que tiene que ver con la representación cartográfica del territorio y sus imágenes y sentimientos ante el mismo. El desarrollo de sentidos de identidad geográfica parte de el sentido de pertenencia a una escala territorial relativamente pequeña comparada con el entorno nacional o global, como es la escala de la ciudad o lo urbano¹⁷¹.

de Caldas, 2010, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

¹⁷⁰ ALCALDIA DE CALI, Propuesta 1, noviembre de 2012, disponible en: www.cali.gov.co/planeacion/descargar.php?id=27653, recuperado el 15 de enero de 2014.

¹⁷¹ Respecto a las definiciones sobre lo urbano, puede analizarse CAPEL, Horacio, La definición de lo Urbano, En: Estudios Geográficos, n° 138-139, febrero-mayo 1975, p 265-301. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-33.htm> recuperado el 22 de febrero de 2014.



Imagen 1: Mapa de Cali con límites municipales

Fuente: <https://maps.google.es/>

Por otra parte, el municipio además está sectorizado por comunas y barrios; tal sectorización presenta también una serie de indicadores económicos, y el caso concreto de la comuna 5 presenta, casi de manera homogénea, el mismo patrón urbanístico: barrios producto de programas de urbanización, de lo cuales el único sector caracterizado como asentamiento subnormal es

el de Bajo Salomia de acuerdo a lo que refiere el DAGMA¹⁷². En lo referente a estratificación, los barrios de la comuna 5 pertenecen a Estratos 3¹⁷³. Además de ello, se tiene que la comuna 5 *“limita al sur con la comuna 7, al nororiente con la comuna 6, al noroccidente y sur occidente con la comuna 4”*¹⁷⁴, como se evidencia en el siguiente mapa.

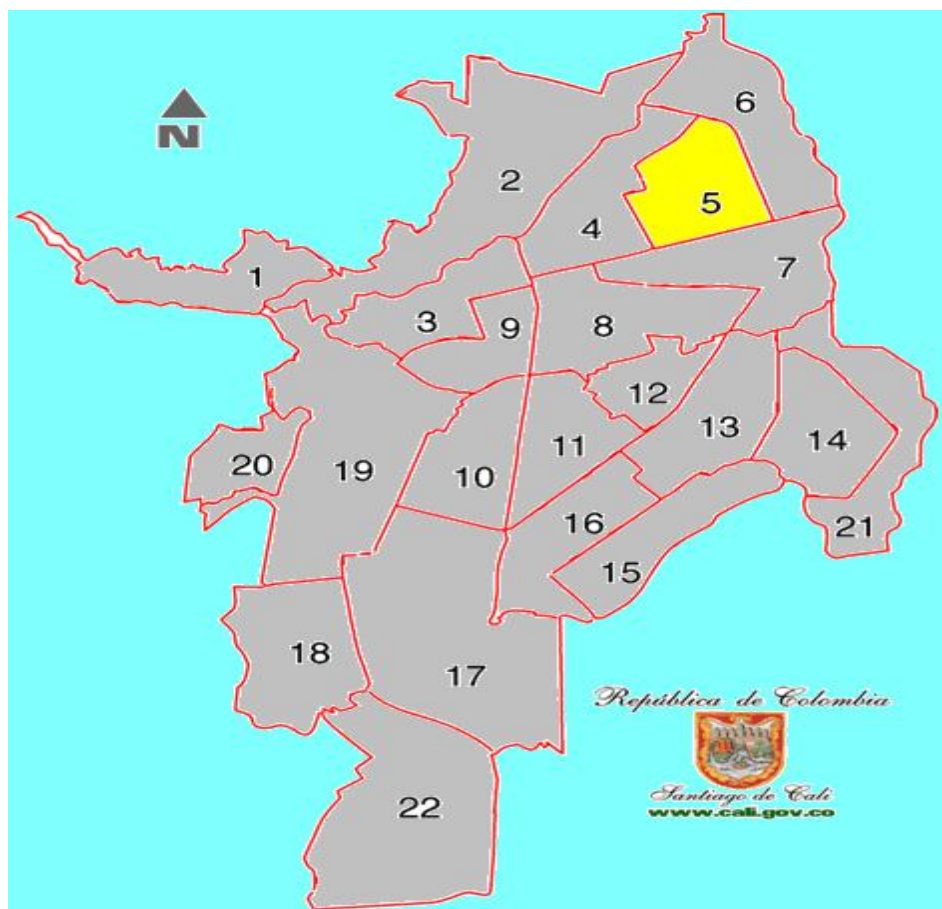


Imagen 2: Mapa de Cali y sectorización por comunas

¹⁷² DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE GESTION DEL MEDIO AMBIENTE, (DAGMA), Agenda Ambiental Comuna5, Disponible en: consejoambiental.files.wordpress.com/2009/05/comuna-5.pdf, recuperado el 15 de febrero de 2014.

¹⁷³ DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE GESTION DEL MEDIO AMBIENTE, (DAGMA), Agenda Ambiental Comuna5, Disponible en: consejoambiental.files.wordpress.com/2009/05/comuna-5.pdf, recuperado el 15 de febrero de 2014.

¹⁷⁴ ALONSO, Julio César y Otros, Una mirada descriptiva a las comunas, disponible en: [http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una mirada descriptiva a las comunas de cali.pdf](http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una_mirada_descriptiva_a_las_comunas_de_cali.pdf), recuperado el 15 de febrero de 2014

Fuente: <http://www.cali.gov.co/publico2/mapas/imagenes/mapacomunasbaja.gif>
Por otra parte, la comuna 5

se encuentra localizada en la zona centro oriental de la ciudad delimitada entre la Carrera 1ª hasta la calle 70 o Autopista Sur oriental, siguiendo por ésta hasta la carrera 7 (vía férrea) por donde sigue hasta la calle 46c. De allí se desplaza por la carrera 1D hasta la calle 52 donde toma nuevamente rumbo a encontrarse con la carrera 1ª. Se encuentra conformada por 20 barrios incluyendo algunos nuevos que han entrado a formar parte de la misma. Entre los antiguos se tiene: - El SENA - La Rivera sector Tránsito Municipal - Los Andes B - Paseo Los Almendros - Los Andes - Barranquilla - Los Parques - Villa del Sol - Los guayacanes - Chiminangos I - Chiminangos II - Metropolitano del Norte. Entre los barrios nuevos que han entrado a formar parte de la comuna se puede mencionar a: - Villa del Prado - Villa de Veracruz - Torres de Comfandi - Brisas de Guabito - Santa Bárbara - Parque Residencial el Bosque - Portal de Comfandi - Palmeras del Norte¹⁷⁵.

La ubicación de los barrios y direcciones entre los cuales se encuentra la Comuna 5 se evidencia en la imagen 3. En dicha comuna se encuentra ubicada la Institución Educativa Galileo Galilei, en el nororiente de la ciudad en la comuna 5, ubicado en la urbanización de Plazas Verdes en la calle 66ª No. 1ª6 – 04, zona perteneciente al estrato socio - económico No. 4, en sus alrededores colinda con una zona de condominios de estrato socio - económico 3: Villa de los Almendros, Portón de las Plazas, Portón de Cali, Pueblito Español. Portón de Comfandi, Chiminangos y Cooperadores¹⁷⁶.

¹⁷⁵ CONSTULEY, Aspectos geográficos de la Comuna 5, julio de 2012, disponible en: <http://constileycolombian.blogspot.com/2012/06/aspectos-geograficos.html> recuperado el 25 de febrero de 2014.

¹⁷⁶ ALONSO, Julio César y Otros, Una mirada descriptiva a las comunas, disponible en: http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una_mirada_descriptiva_a_las_comunas_de_cali.pdf, recuperado el 15 de febrero de 2014

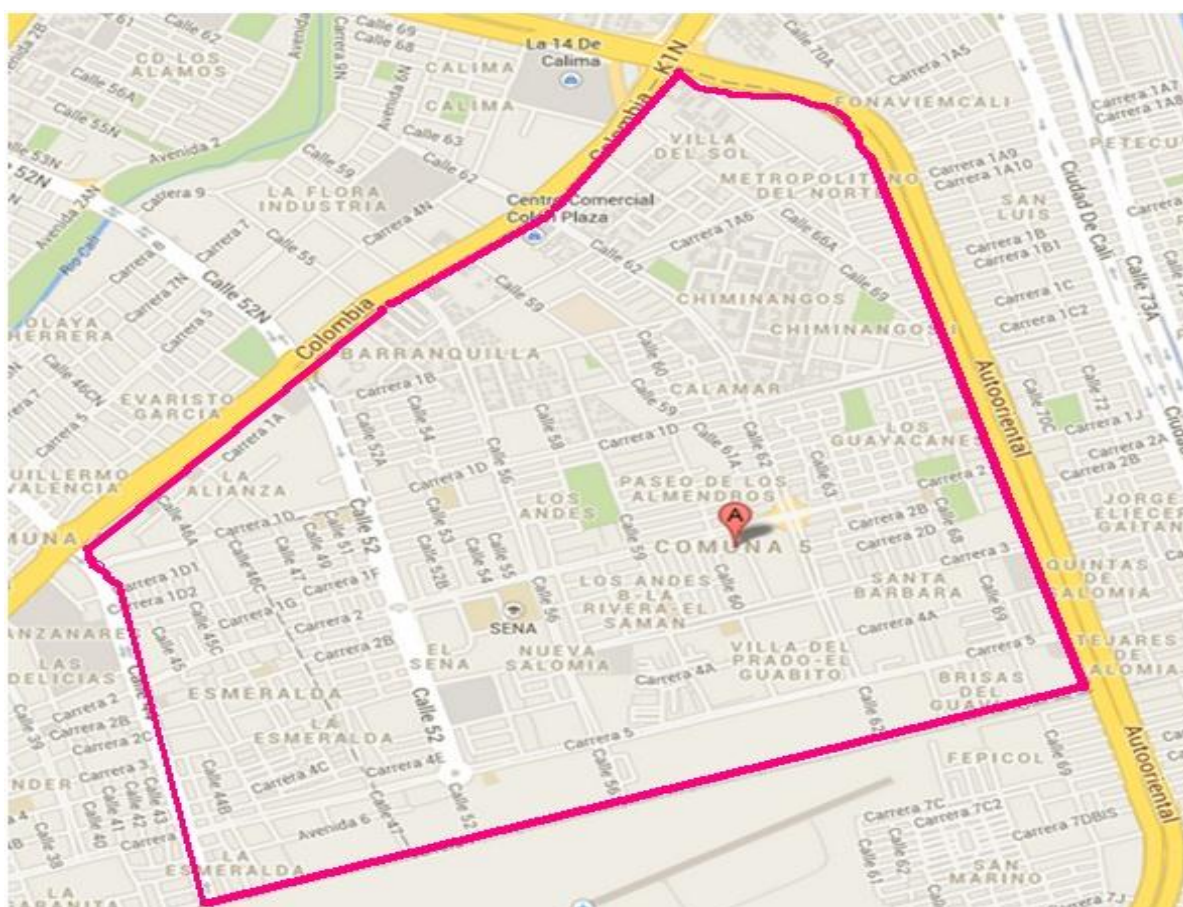


Imagen 3: Mapa de los barrios y direcciones de la Comuna 5

Fuente: Adaptación de las autoras a partir de <https://maps.google.es/>

La población estudiantil de la Institución procede de familias mono parentales debido a que alguno de los miembros (padres o madres) ha emigrado a otros países en busca de mejores alternativas de trabajo e ingresos, por esta razón, la crianza de los niños y jóvenes es delegada a terceros¹⁷⁷.

Ante dicha realidad familiar de la población estudiantil, la institución educativa ha intentado llevar a cabo acciones educativas que propendan por

¹⁷⁷ INSTITUCION EDUCATIVA GALILEO GALILEI, Proyecto Educativo Institucional, Julio de 2012.

potenciar el desarrollo de los estudiantes, atendiendo a sus realidades individuales y familiares; de esta manera, la misión de la institución está planteada en los siguientes términos:

*La Institución Educativa Galileo Galilei tiene como MISIÓN, la educación básica de colombianos, bajo los principios de la equidad, el respeto, la democracia, la paz y la responsabilidad social. De adquirir y practicar conocimientos básicos en las áreas del bilingüismo, las ciencias y las artes mediante el aprendizaje de las asignaturas elementales, más aquellas de la investigación y el contacto con la naturaleza. Y la de fomentar el liderazgo individual y social con base en principios de igualdad de derechos para todos*¹⁷⁸.

Para llevar a cabo lo anteriormente estipulado, se ha estructurado un proyecto que se enmarca en la visión institucional de la siguiente manera:

*Ser un Liceo Bilingüe de amplios horizontes, de excelente calidad y que promueva la igualdad de acceso a la educación básica para los educandos colombianos; en un trabajo integrado entre directivos docentes, docentes, alumn@s y la comunidad en general, tendiente a la proyección en los campos del bilingüismo, las artes y las ciencias, como también de las asignaturas básicas de desarrollo intelectual; con una óptima gestión y administración institucional*¹⁷⁹.

Para el desarrollo de dicha misión y visión, la Institución está construida bajo la pretensión de llevar a cabo dichos propósitos, por lo cual se ha organizado su estructura física, consistente en dos torres, de la siguiente manera:

¹⁷⁸ INSTITUCION EDUCATIVA GALILEO GALILEI, Proyecto Educativo Institucional, Julio de 2012.

¹⁷⁹ INSTITUCION EDUCATIVA GALILEO GALILEI, Proyecto Educativo Institucional, Julio de 2012.

Torre 1

La primera planta construida en estructura metálica por el lado oriental y en ladrillo farol por el occidente: tiene 3 pisos distribuidos de la siguiente manera:

❖ Primer piso: cuenta con 4 salones distribuidos así:

En el primer salón funciona la secretaría, tiene una ventana metálica persiana, dos escritorios, dos archivadores, una repisa para el equipo de sonido, un módulo para el equipo de cómputo, una cesta de basura y una lámpara de tubo con instalación segura.

Segundo salón: espacio utilizado para preescolar, posee un tablero mediano, sillas pequeñas de plástico y mesas Rimax pequeñas, un baño, un bebedero con dos llaves, una cesta de basura pequeña, un estante de madera de tres pisos, puerta metálica persiana, una lámpara de tubo con instalaciones seguras.

Tercer salón: espacio utilizado para preescolar, posee un tablero mediano, sillas pequeñas de plástico y mesas Rimax pequeñas un baño, un bebedero con dos llaves, una cesta de basura pequeña, un estante de madera de tres pisos, puerta metálica persiana, una lámpara de tubo con instalaciones seguras.

Cuarto salón: espacio utilizado para sistemas con 5 computadores, mesas metálicas con madera y sillas Rimax, tiene un baño, un bebedero con dos llaves, una cesta de basura pequeña, un estante de madera de tres pisos, puerta metálica persiana, una lámpara de tubo con instalaciones seguras.

❖ Segundo piso: Escaleras de acceso por el primer salón de secretaría, a la derecha se encuentra un espacio utilizado para psicología, tiene un bombillo con instalaciones seguras, ventana metálica persiana en la parte norte del salón.

A la izquierda un proyecto de biblioteca, tiene tres estanterías metálica con seis pisos cada una, un cuarto pequeño utilizado para guardar materiales, instalaciones seguras. Frente a la escalera, del lado derecho, se encuentra el salón de primero, tiene un bebedero, un tablero grande, mesas metálicas triangulares, mesas y sillas Rimax, dos lámparas de tubo, zona ventilada en farol calado.

A la izquierda se encuentra el salón para segundo, tiene mesas trapezoides y metal, sillas Rimax, un bombillo, conexión segura, dos casilleros metálicos, en la parte izquierda del salón hay una pared de persiana metálica por lo cual no necesita iluminación.

❖ Tercer piso: escaleras dentro del edificio al lado de la biblioteca. A la derecha se encuentra el espacio para el grado quinto, tiene sillas universitarias, una mesa escritorio, una silla Rimax y un tablero mediano,

un tarro de basura para el piso. A la izquierda un salón libre, al frente de éste se encuentra el salón de tercero, tiene mesas rectangulares metálicas, sillas Rimax, un casillero, una repisa de madera y un tablero pequeño; en seguida el salón de cuarto, con un casillero metálico, mesas trapezoides, sillas Rimax y un tablero pequeño. Toda el área de los salones tiene persiana metálica lo cual le proporciona buena ventilación e iluminación. Algunos de los anteriores detalles pueden apreciarse en la foto a continuación:



Imagen 4: Foto exterior de la Torre 1
Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

Torre 2: Es una estructura en farol y persiana metálica de tres pisos con escaleras externas:

Primer piso: Espacio para el grado séptimo, tiene sillas universitarias, tablero grande, una lámpara e instalaciones seguras, puerta y ventana en persiana metálica.

Segundo piso: Espacio dividido para dos salones, salón derecho espacio para el grado noveno e izquierdo para grado sexto; posee sillas universitarias, tableros grandes y una lámpara, el espacio tiene ventana y puerta persiana.

Tercer piso: Espacio dividido para dos salones, salón derecho espacio para el grado octavo e izquierdo para grado décimo; posee sillas universitarias, tableros grandes y una lámpara, el espacio tiene ventana y puerta persiana. El salón de grado cuarto se presenta en la foto siguiente:



Imagen 5: Foto del salón de clases de Grado Cuarto
Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

De la mano de lo anterior, la parte externa o fachada se encuentra rodeada de malla de seguridad y en la parte exterior, que da a la calle principal, tiene swingleas (árboles medianos) en la parte interior; en la Torre Uno hay un espacio amplio para la recreación, incluye juegos tales como resbaladores, llantas colgantes y pasamanos; tiene zona de baños para niñas y niños con orinales, bebederos con cuatro llaves. Algunos de dichos detalles pueden observarse en las fotos adjuntas:



Imagen 6: Foto exterior de la Torre 2
Fuente: Archivo fotográfico de las autoras



Imagen 7: Foto de la salida de la Institución por la Torre 2, se observa la swinglea alrededor del enmallado

Fuente: Archivo fotográfico de las autoras



Imagen 8: Foto ingreso a la Institución por la Torre 1

Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

Finalmente, en lo relacionado con el contexto en el cual se llevó a cabo la indagación, se tiene que el grado cuarto de Educación Básica Primaria fue el grupo de estudiantes intervenido y que dicho grado cuenta con quince estudiantes, que oscilan entre los 9 y los 12 años. Respecto a ello, la foto siguiente presenta el grupo de estudiantes, en uno de los momentos de socialización de la propuesta:



Imagen 9: Grado Cuarto durante una jornada de socialización
Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

7. METODOLOGÍA

La relación de los aspectos metodológicos se divide en dos partes: una, la metodología general del estudio desarrollado, los referentes procedimentales adoptados para llevar a cabo la redacción y sistematización de la experiencia realizada en la Institución Educativa Galileo Galilei, en el grado cuarto, el enfoque que se asumió desde el inicio de la indagación hasta la elaboración final del documento soporte.

Por otra parte, se tiene la metodología aplicada en la particularidad educativa, es decir la respuesta al cómo se desarrolló la enseñanza de un contenido geográfico, en el grado cuarto de la educación básica primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei. Dicha respuesta tuvo en cuenta la planeación del área de Ciencias Sociales para grado cuarto, los respectivos estándares y la formulación de los desempeños generales y sus indicadores, atendiendo a las orientaciones que para tal efecto ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional, de forma sistemática.

7.1.METODOLOGIA GENERAL DEL ESTUDIO

Lo referente al método aplicado para llevar a cabo la presente indagación partió de reconocer los métodos cualitativos como enfoque prioritario, esto teniendo en cuenta que dichos métodos *“se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso*

histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjetiva)¹⁸⁰”.

Se denomina cualitativo pero es de común conocimiento que su adjetivación es diversa o de acuerdo a que

Ha recibido alternativamente distintas denominaciones: paradigma cualitativo, metodología cualitativa, interpretativa, etnográfica, ecológica, etogenética, naturalista, fenomenológica, etno metodología, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante, estudio de casos, etc. Los distintos términos responden a enfoques ligeramente distintos, pero todos ellos comparten unos principios comunes¹⁸¹.

Además de ello, considerar que *“la finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados¹⁸²”*. Por otra parte, considerar que

“el problema de la investigación en Ciencias Sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza¹⁸³”.

¹⁸⁰ QUINTANA, Peña, Alberto, MONTGOMERY, Wilson. Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2006, pág. 48.

¹⁸¹ BISQUERRA, Rafael, Métodos de investigación educativa. Guía práctica, Ediciones CEAC, España. 1996, pág. 15.

¹⁸² GARCIA, Jiménez, Eduardo, GIL, Flores, Javier, RODRÍGUEZ, Gómez, Gregorio, Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones Aljibe, Granada, 1996, pág. 167.

¹⁸³ PÉREZ, Gómez, Ángel, La Complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, En: GIMENO, Sacristán, José, PÉREZ, Gómez, Ángel, Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata. España. 1996, pág. 115.

A partir de comprender las finalidades de la investigación cualitativa y la subjetividad inmersa en los actos y procesos educativos, pretender aplicar el método cuantitativo implicaría utilizar otras técnicas en función de los objetivos planteados. En ese sentido, las características de la investigación cualitativa dadas por Bisquerra arrojan luces al respecto, al plantear que

- *En la investigación cualitativa el investigador es el instrumento de medida. Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente los resultados pueden ser subjetivos.*
- *Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.*
- *No suele probar teorías o hipótesis. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis.*
- *El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición. La base está en la intuición y en los aspectos artísticos del producto. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.*
- *Abarca el fenómeno en su conjunto. No se detiene en dividirlo en variables o en discernir entre ellas.*
- *El diseño de investigación es emergente: se va elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno.*
- *Se puede incorporar hallazgos que no se habían previsto.*
- *Es emocionalmente satisfactoria. Es importante asegurarse de que están hablando la voz de “su gente”. Es democrática, o incluso populista¹⁸⁴.*

Las características mencionadas hacen que el análisis de la investigación cualitativa coincidan con lo referente a la práctica educativa¹⁸⁵, ya que, de acuerdo con Pérez,

¹⁸⁴ BISQUERRA, Rafael, *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Colección Educación y enseñanza. ed. 2a. Ediciones CEAC, España. 1996, pág. 22.

¹⁸⁵ En Gurdian Fernández, se encuentran características similares a las descritas anteriormente, por lo tanto no se anexaron. No obstante, si se quiere profundizar sobre las características de la investigación cualitativa en el contexto socio educativo ver:

“el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, ofreciéndoles como instrumentos o herramientas de trabajo, los esquemas conceptuales que ha ido creando la humanidad y que se alojan en las diferentes formas de creación cultural. Por tanto, más allá del mero rendimiento académico del alumno/a, estimado a través de pruebas objetivas, el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación, que tiene lugar en un espacio institucional determinado, donde se intercambian, espontánea e intencionalmente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema¹⁸⁶”

Dichas consideraciones obligan a plantearse mecanismos para la búsqueda, recolección y procesamiento de la información tanto en lo referente al documento informe como en las herramientas y procesos mismos que en la práctica se lleven a cabo con los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei, trascendiendo el lugar de los instrumentos objetivos que propenden por el conocimiento exacto, que haga factible el establecimiento de leyes universales y aplicables en cualquier momento y lugar; en palabras de Erickson

...el significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido¹⁸⁷.

GURDIAN, Fernández, Alicia, El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa, Editorial Print Center, San José de Costa Rica, 2007

¹⁸⁶ PÉREZ, Gómez, Ángel, La Complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, En: GIMENO, Sacristán, José, PÉREZ, Gómez, Ángel, Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata. España. 1996, pág. 122

¹⁸⁷ ERICSON, Frederick Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza, Editorial Universidad estatal de Michigan, Michigan, 2003, pág. 47.

Como estrategias metodológicas propias de la investigación cualitativa consideradas al momento de llevar a cabo la presente indagación se tuvieron la observación participante y la observación externa, de las cuales se puede afirmar que

*La observación participante y la observación externa: lo que supone estancias prolongadas del o de los investigadores en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos. La observación en el campo parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas*¹⁸⁸.

Lorda manifiesta que *“la observación participante o participativa alude a la inmersión de un observador en una comunidad, a una cultura determinada, en donde a lo largo de un tiempo permanece en dicho sitio con el objeto de observar a los individuos en un recorte de su vida cotidiana*¹⁸⁹” y, desde las finalidades del estudio (desarrollar aprendizajes significativos), se tiene que tales recortes de la vida cotidiana incidirán en el estudiante en analizar las relaciones todo-parte y en dicha relación las posibilidades que el acto educativo precisa para su desenvolvimiento en entornos sociales específicos. En ese orden de ideas, y respecto a la observación participante, Bisquerra afirma

¹⁸⁸ PÉREZ, Gómez, Ángel, La Complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, En: GIMENO, Sacristán, José, PÉREZ, Gómez, Ángel, Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata. España. 1996, pág. 125

¹⁸⁹ LORDA, María Amalia, Aportes para la investigación geográfica a partir de la observación participante y de entrevistas, En: Revista Huellas nº 15, Argentina, 2011, pág. 97.

Presenta, entre otras, las siguientes ventajas: a) es particularmente adecuada cuando se trata de estudiar el comportamiento no verbal; b) puesto que los estudios observacionales requieren bastante tiempo, el investigador puede desarrollar una relación más íntima e informal con los sujetos que está observando, generalmente en ambientes naturales; c) los estudios observacionales son menos reactivos que los experimentales; suele haber menos sesgo entre el comportamiento real y los datos recogidos¹⁹⁰

El propósito de la observación participante, en una investigación cualitativa, según Gurdian es *“desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, que sea tan clara y precisa como sea posible. Por consiguiente, la Observación Participante ayuda a la investigadora y al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio¹⁹¹”*. Bogdan y Tylor, manifiestan que la observación participante sirve para *“designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo¹⁹²”*

En ese orden de ideas, se tuvo en cuenta otras estrategias metodológicas como la entrevista y la triangulación en el sentido que a ellas da Pérez¹⁹³ y Gurdian¹⁹⁴. Estos métodos hacen confluir otras percepciones ante el sujeto que está en el centro del proceso investigativo, ya que

...el sujeto en el paradigma cualitativo adquiere una relevancia y participación inéditas. El sujeto es una acción y una conciencia porque al

¹⁹⁰ BISQUERRA, opus cit. pág. 45.

¹⁹¹ GURDIAN, Fernández, Alicia, El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa, Editorial Print Center, San José de Costa Rica, 2007, pág. 191.

¹⁹²

¹⁹³ PÉREZ, Gómez, Ángel, opus cit. pág. 127.

¹⁹⁴ GURDIAN, Fernández, Alicia, opus cit. pág. 110.

*ser constructor y productor del mundo elabora y re-elabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa. Desde esta perspectiva, la observación científica no es pura ni objetiva, sino que lo observado se inserta dentro de una matriz o marco referencial, constituido por los intereses, valores, actitudes y creencias, de la persona que investiga, lo cual le da un sentido subjetivo a lo observado*¹⁹⁵.

El estudiante y su docente titular entran como actores protagónicos del proceso de investigación por lo cual uno de los finales esperados es el de alcanzar aprendizajes significativos por medio de estrategias didácticas basadas en el juego. Así, las particularidades que asigna Gurdian al sujeto en la investigación cualitativa, en el contexto específico de lo socio educativo, coinciden con lo analizado, observado y sistematizado en la Institución Educativa Galileo Galilei. Las recomendaciones de Bogdan y Tylor son aclaratorias ya que

*“en la observación participante, el análisis de los datos es una actividad en proceso continuo. Los observadores van y vienen entre los datos ya recogidos en el campo. De lo que ya han aprendido depende lo que traten de observar y el contenido de las preguntas en el campo. Después de haber desarrollado algunas hipótesis de trabajo, los observadores redondean sus conocimientos pidiendo a los informantes alguna elaboración de temas*¹⁹⁶.

El ejercicio mencionado en la anterior referencia se hace visible cuando se inquiere de manera permanente a los estudiantes sobre la práctica desarrollada; entonces, el ejercicio de la indagación respecto al juego como estrategia didáctica en la enseñanza de un contenido de la geografía en el

¹⁹⁵ GURDIAN, Fernández, Alicia, El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa, Editorial Print Center, San José de Costa Rica, 2007, pág. 108.

¹⁹⁶ BOGDAN, R, TAYLOR, S.J., Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1986, pág.

grado cuarto de educación básica primaria, en la Institución Educativa Galileo Galilei, se llevó a cabo teniendo en cuenta conceptos que establecen la necesidad permanente de que el estudiante desarrolle sus potencialidades intelectuales (describir, reflexionar, analizar, comparar, diferenciar, contrastar, concluir)¹⁹⁷ y creativas.

Ambos tipos de competencias o potencialidades confluyen en el ámbito concreto de la vida cotidiana, deviniendo en que el aprendizaje se torne significativo partiendo de la utilidad del mismo en contextos sociales concretos del estudiante. A partir de las anteriores consideraciones respecto a la investigación cualitativa, se estableció el siguiente cronograma, como guía del trabajo investigativo y de la elaboración del informe de investigación:

¹⁹⁷ MEDINA, Gallego, Carlos. La enseñanza problemática: entre el constructivismo y la educación activa, Rodríguez Quito Editores, Quito, 1997, pág. 113-115.

CRONOGRAMA								
OBJETIVOS		ACTIVIDADES	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
GENERAL	ESPECÍFICOS							
Aplicar alternativas de enseñanza basadas en la aplicación de juegos didácticos que permitan la interacción de los estudiantes con los conceptos de espacio geográfico y espacio cotidiano y sus relaciones implícitas, en el contexto del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galilei.	Determinar las actividades lúdicas que influyen en el aprendizaje geográfico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galilei.	Ajuste del anteproyecto						
		Selección de la institución y grupo experimental (Diagnóstico)						
	Desarrollar actividades que favorezcan el aprendizaje significativo del espacio geográfico y cotidiano de acuerdo a la planeación curricular establecida para los estudiantes del grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galilei.	Diseño de la unidad didáctica						
		Ejecución de la unidad didáctica						
		Sistematización de la información						
	Identificar los saberes relacionados con la enseñanza del espacio geográfico y cotidiano en el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galilei.	Interpretación, comparación y valoración de la información, incluidas la evaluación del desarrollo de la unidad didáctica						
		Conclusiones y presentación del proyecto final						

Cuadro 4: Cronograma general del proyecto

Fuente: Elaboración de las autoras

7.2. METODOLOGÍA APLICADA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Antes de detallar el proceso metodológico que conllevó la utilización del juego para la enseñanza de un contenido de geografía en grado cuarto de primaria en la Institución Educativa Galileo Galilei, es necesario hacer la salvedad de que lo registrado en la metodología aplicada en la Institución Educativa, es fruto de la síntesis del proceso llevado a cabo. Es decir, algunas consideraciones y apreciaciones presentes durante el ejercicio de indagación fueron descartadas en el momento de la puesta en práctica del acto de enseñanza. De la misma manera, algunas estrategias y acciones puntuales no previstas en el diseño metodológico, surgieron del desenvolvimiento mismo de la actividad en el contexto concreto en que se llevo a cabo.

Entonces, en la ejecución de la propuesta de enseñanza de un contenido geográfico para el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei, se desarrollaron las siguientes fases y procesos:

Planeación: en dicha fase se procedió a formular una propuesta de aplicación tentativa, a partir de considerar que la investigación cualitativa, como ya se ha referido, presenta derroteros que surgen en el desarrollo mismo de la actividad investigativa; por lo tanto en la fase de planeación de la propuesta se acordó con el docente titular del grado cuarto entre varios posibles referentes temáticos que orientaran la experiencia. A partir de

dichos diálogos, se estableció como prioridad el de la enseñanza del espacio geográfico y en dicho tema, incluir otras posibilidades de desarrollo.

Entre tales posibilidades de desarrollo, se consideró determinante el llevar a cabo la explicitación y profundización sobre las categorías y nociones respectivas de la geografía en lo atinente al espacio geográfico y sus categorías relacionales en un primer momento, para derivar en utilizar el juego como mecanismo de afianzamiento de los contenidos explicados en el aula.

En dicha planeación se llevó a cabo la escogencia y selección de contenidos, actividades, ayudas (acciones-recursos-tiempo), que propendieran con hacer coincidir las pretensiones de la experiencia investigativa con las normas técnicas curriculares para las Ciencias Sociales en el grado cuarto de primaria. En ese momento de la planeación, fue muy relevante la labor del docente titular del área en lo que tiene que ver con planeación curricular con relación a los requerimientos ministeriales para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del área.

Diseño: la unidad didáctica tuvo en cuenta los consensos y disensos presentados con el docente titular del área, la discusión académica entre las autoras y la pertinencia del trabajo acorde a los elementos y referentes teórico-conceptuales aportados por la formación de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Teniendo como referente

el diseño y la planeación curricular para la experiencia se completo el siguiente formato institucional para el desarrollo de la práctica:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GALILEO GALILEI					
Área: Ciencias Sociales			Grado: Cuarto		
CONTENIDO TEMATICO: EL ESPACIO GEOGRAFICO SUBTEMAS: Espacio geográfico y espacio cotidiano. Nodos, sendas e hitos. La Ciudad: hitos de referencia de Cali.		RECURSOS: presentación en power point sobre los conceptos a desarrollar, mapas e imágenes de Cali, mapas conceptuales, mapas cartográficos, accesorios para desarrollar los juegos (paletas para pedir la palabra, vendas, entre otros).		Evaluación: participación activa en las actividades de discusión, ejercicios y talleres orales y escritos. Elaboración de mapas mentales sobre los conceptos enseñados. Comportamiento acorde a los consensos sobre convivencia.	
Preguntas orientadoras: ¿Qué es el espacio geográfico y cotidiano? ¿Qué son sendas, nodos e hitos? ¿Cuáles son algunos hitos por los cuales se reconoce a la ciudad de Cali?					
ESTANDARES E INDICADORES DE DESEMPEÑO EN CIENCIAS SOCIALES					
PROCESO	ESTANDAR	DES. GENERAL	COMPETENCIA E IND. DE DES	ESTRATEGIA DIDACTICA	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales	Relaciones con la historia y las culturas: Comparo características de los grupos prehispánicos con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales Relaciones espaciales y ambientales: Me ubico en el entorno físico utilizando referentes espaciales (izquierda, derecha, puntos cardinales). Relaciones ético políticas: Conozco los Derechos de los Niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...).	Comprendo la importancia del espacio geográfico y cotidiano y sus conceptos inherentes en diferentes grupos humanos.	Reconozco las características básicas del espacio geográfico y cotidiano (Arg.) Diferencio el espacio cotidiano del espacio geográfico (Int.) Sugiero alternativas de solución a las problemáticas presentadas en torno al concepto de espacio dentro y fuera del aula de clases.	La estrategia didáctica partió de establecer acuerdos pedagógicos en cuanto a la convivencia. Se implementó un taller de ubicación fuera del salón. Posteriormente se llevó a cabo exposición magistral sobre los conceptos que se pretendía enfatizar. De ello, se derivó en un debate, con su respectivo análisis y reflexión por parte de los estudiantes. Se elaboraron <i>referentes</i> conceptuales en el tablero del aula, y se presentaron mapas y fotos para el taller de ubicación y reconocimiento de los hitos de Cali Aplicación del juego Mi Espacio Geográfico. Desarrollo del juego “Encuentra el tesoro”. Recapitulación en el aula de clases respecto a los conceptos desarrollados antes, durante y después de los juegos.	Elaboración y representación del espacio geográfico y cotidiano Diseño de mapas mentales teniendo en cuenta los conceptos de nodo, senda e hito. Consulta oral en el aula sobre el conocimiento de los estudiantes sobre los hitos caleños y su ubicación.
Me Aproximo al conocimiento científico o social	Utilizo diferentes tipos de fuentes para obtener la información que necesito (textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías y recursos virtuales...).	Analizo la relación entre espacio geográfico y tecnología	Reconozco la importancia de múltiples recursos (computador, imágenes, juegos) para el aprendizaje sobre el espacio. (Arg.) Diferencio algunas estrategias y formas de enseñanza del espacio geográfico (Int.) Elaboro herramientas e instrumentos básicos para representar los conceptos	Juego “Evaluación-concurso” Desarrollo de una plenaria en el salón sobre los aspectos considerados relevantes tanto por las investigadoras como por los estudiantes y el docente titular. El desarrollo de la estrategia didáctica reconoció la necesidad de involucrar diferentes técnicas como la pedagogía conceptual, los saberes previos de la teoría	Realización de un mapa mental de los recorridos realizados con referencia a sus espacios: geográficos y cotidianos y teniendo como base los puntos cardinales.

			desarrollados	piagetiana, el uso de TICS como el power point y el video beam, las técnicas propias de las Ciencias Sociales (plenarias, debates y análisis), además de la implementación de juegos en diferentes momentos. Lo anterior con el fin de generar los aprendizajes significativos respecto al espacio geográfico y cotidiano, pretendidos al inicio de la investigación.	
Desarrollo compromisos personales y sociales	Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otros, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente.	Analizo la relación entre mi comportamiento y actitudes y las de los demás en el desarrollo de la clase.	Colaboro activamente en la planeación y ejecución de diversos espacios de reflexión en el aula. (Prop) Establezco relaciones entre los espacios de reflexión y la mejor convivencia (Int.) Identifico los aspectos fundamentales de la reflexión en torno a la convivencia dentro del aula y su puesta en práctica. (Arg.)		
ESTANDARES E INDICADORES DE DESEMPEÑO EN COMPETENCIAS CIUDADANAS					
Participación y responsabilidad democrática	Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.	Fomento actitudes de participación en situaciones escolares concretas	Describo las ventajas de la participación en situaciones concretas del aprendizaje (Arg.) Diferencio actitudes democráticas y antidemocráticas en la institución. (Int.) Planteo alternativas ante eventos de disenso respecto a temas y particularidades del acto educativo. (Prop.)		Observación del comportamiento durante la experiencia
Pluralidad, identidad valoración de las diferencias	Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.	Entiendo que la exclusión o discriminación afectan el sano desarrollo de las personas	Conceptualizo discriminación y exclusión en juegos y otras actividades escolares. (Arg.) Relaciono la exclusión con el bajo rendimiento académico en Ciencias Sociales. (Int.) Recomiendo mecanismos para evitar la discriminación en los juegos y actividades escolares. (Prop.)		

Cuadro 5: Planeación curricular de la enseñanza del espacio geográfico
Fuente: Elaboración de las autoras a partir de instrumentos institucionales

Ejecución: en esta fase las autoras llevaron a cabo el proceso de enseñanza de un contenido geográfico para el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Galileo Galilei, considerando la combinación de estrategias didácticas consideradas oportunas de acuerdo al grupo de estudiantes con quienes se llevó a cabo la experiencia. En ese orden de ideas, se siguieron los siguientes procedimientos en la experiencia de investigación:

- Presentación de las autoras, introducción del tema a tratar y planteamiento de acuerdos pedagógicos en cuanto a la convivencia, el respeto entre estudiantes, el respeto hacia las investigadoras, entre otras. Dicho proceso se aplicó en el aula de clases y con la presencia permanente del docente titular del área. Posterior a dicha presentación e introducción se implementó un taller de ubicación fuera del salón cuya actividad evaluativa era un taller de representación gráfica sobre el espacio geográfico haciendo énfasis en los conceptos de espacio geográfico y espacio cotidiano como se aprecia en la imagen a continuación:

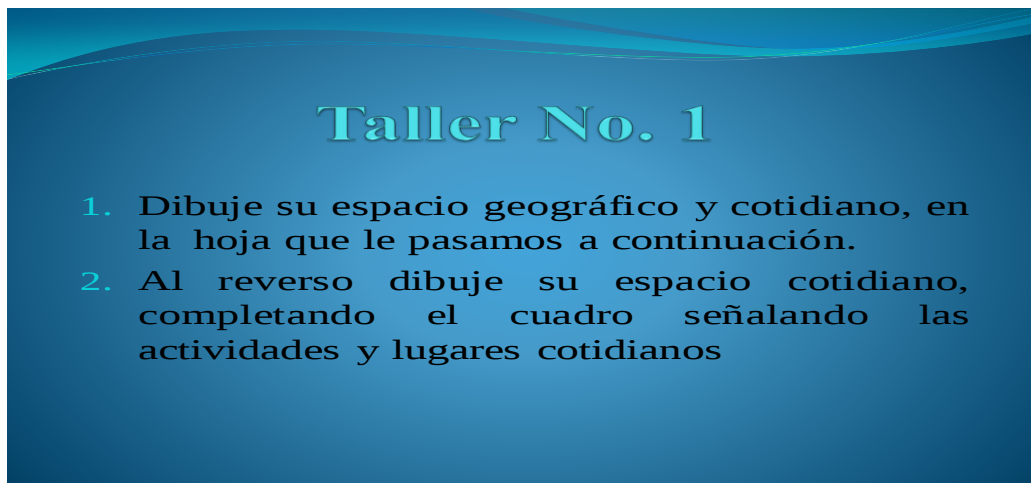


Imagen 10: Taller sobre Espacio Geográfico y Espacio Cotidiano
Fuente: Elaboración de las autoras

- En un segundo momento se realizó una exposición magistral que produjo un momento de debate, análisis y reflexión, en el cual algunos estudiantes manifestaron su apoyo a la metodología que se estaba aplicando y que coincidieron con lo referentes teóricos que, a propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía se detallaron en otra sección del presente documento, (*“así deberían enseñarnos todas las clases”, “¿Por qué no le dicen al Rector que las contrate para que nos enseñen todo?” “¿en qué colegio trabajan ustedes para decirle a mi mamá que me cambie?”*). Además de lo anterior, se identificaron costumbres propias de la pedagogía tradicional como cuando algunos estudiantes dispusieron sus cuadernos y preguntaban: *“pero pro, ¿qué copiamos?”*.

Dicho momento de debate-análisis-reflexión hizo factible que se estableciera una relación profesor-ayuda-estudiante en la cual se lograra hacer coincidir tres tipos de intereses: el interés del docente en cuanto a que la experiencia no afectara el desarrollo curricular y temático de su área, el interés del estudiante en lo referente a técnicas didácticas y formas de enseñanza *“chéveres”* y el interés de las investigadoras en lo concerniente a generar un ambiente de empatía que coincidiera con los propósitos del estudio desde la metodología de la investigación cualitativa, el enfoque pedagógico del constructivismo, las conceptualizaciones de la Geografía Radical, el juego como mecanismo didáctico y la crítica hecha a la enseñanza de las Ciencias Sociales y el deber ser de las mismas.

En tal sentido es necesario relatar que las ayudas audiovisuales utilizadas fueron: referentes conceptuales realizados en el tablero del aula, mapas y fotos para el taller de ubicación y reconocimiento de los hitos de Cali; inicialmente se conceptualizó por medio de una presentación en power point elaborada por las autoras del presente documento y que se puede observar en las imágenes a continuación:



Imagen 11: Conceptualización sobre sendas
Fuente: Elaboración de las autoras

Nodos

Un nodo es un punto o una curva que se intercepta a si misma dentro de una red, un ejemplo es la internet que está compuesta por multitud de redes, y por lo tanto tiene multitud de nodos.



Imagen 12: Conceptualización sobre nodos
Fuente: elaboración de las autoras

Hitos

Son lugares, cosas o hechos claves y fundamentales dentro de un ámbito geográfico, que permiten la ubicación espacial en determinada área como el Cerro de las Tres Cruces en Cali.



Imagen 13: Conceptualización sobre hitos
Fuente: elaboración de las autoras

En un tercer momento de la conceptualización se presentaron diferentes imágenes consideradas hitos de Cali, llevando a cabo la evaluación continua de los aprendizajes y el diagnóstico de los saberes previos, consultándole a los estudiantes si conocían cada uno de dichos hitos y el nombre y ubicación del mismo. A manera de ilustración, se adjuntan algunas de las diapositivas presentadas en este momento de la experiencia:

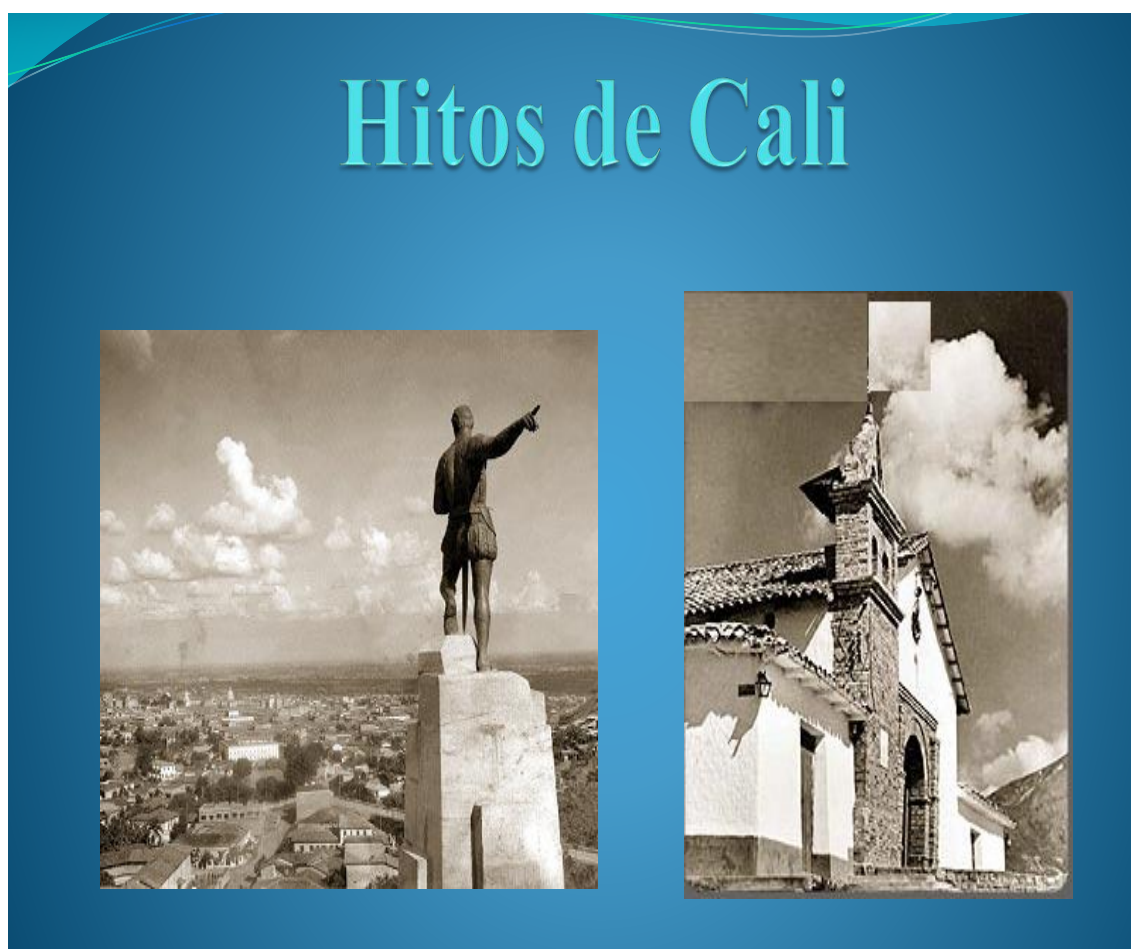


Imagen 14: Ejemplos de hitos de Cali
Fuente: elaboración de las autoras

Hitos de Cali



Imagen 15: Ejemplos de hitos de Cali

Fuente: elaboración de las autoras

Algunas percepciones de tipo subjetivo afluyeron en esta fase de desarrollo; el sentido de lo estético ante las imágenes, se dividió en dos: los estudiantes que preferían las imágenes en sepia y los que las preferían en color. Los argumentos para dichas elecciones fueron de diversa índole:

“son mas bonitas esas que parecen fotos viejitas, porque así tiene mi mamá una foto de mis agüelos y está en la sala”

“esas fotos amarillitas son más chéveres, yo hice una así y la subí al feis y todos mis amigos le dieron me gusta. Las que no les hago eso, juum, ni las miran”

“esas fotos viejas son vacanas, así son las películas que mi papá ve y son de pistoleros”

“es que esas fotos tienen que ser viejísimas, míreles el color”

“profe, ¿ustedes no tenían plata para sacar las fotos a color?”

“esas fotos amarillas, no, eso en el computador uno las pinta, eso tan feo”

- En lo referente a la aplicación del juego como estrategia didáctica para la enseñanza del espacio geográfico, se partió de establecer dos momentos con su respectivo referente lúdico: uno en el cual un grupo debía reconocer algunos lugares del colegio con los ojos vendados, tal juego fue denominado: *Nuestro Espacio Geográfico*.

Para ello, se lleva al grupo a dar un recorrido por el colegio, los estudiantes debían ir en fila india con una mano tocan el hombro del compañero y la otra mano la llevan estirada, como se aprecia en la foto a continuación, palpando el entorno por el cual los van orientado y tratando de reconocer los lugares. Las autoras del presente documento y el docente titular del área sirvieron de guías, dando pistas consistentes en que cada grupo tenía derecho a hacer tres preguntas que fueran factibles de responder con sí o no.



Imagen 16: Juego: "Reconozco mi espacio geográfico"
Fuente: Archivo fotográfico de las autoras



Imagen 17: Juego: "Reconozco mi espacio geográfico"

Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

En esta fase se presentaron situaciones que otorgaron a la práctica un carácter empático para con los estudiantes ya que un estudiante preguntó: "*¿vamos bien?*" a lo cual una de las guías respondió: *si*. Lo empático lo hace el hecho de que los demás compañeros del grupo presionaron a su compañero por haber hecho una pregunta "*estúpida*", ante lo cual se enfatizó en el carácter de grupo y como tal, en la necesidad de tener claro lo que se preguntaría. Lo anterior partiendo del principio de competencias ciudadanas y trabajo en equipo, como sustento y producto de la acción educativa, no perseguido como fin en sí mismo, sino más bien como eje transversal en aquello denominado formación integral del educando.

- El segundo aspecto de la dimensión lúdica fue el de la aplicación del juego: "*Encuentra el tesoro*", en el cual el grupo debía encontrar un "tesoro"

dentro del colegio. La ubicación de dicho “tesoro” era orientada a partir de los puntos cardinales, a partir de un lugar específico que sirviera de referencia; para este caso particular se tomó como referencia el Cerro de las Tres Cruces señalando el occidente. Uno de los aspectos que se evidenciaron en este juego fue el hecho de que se fomentaran las competencias ciudadanas y se partiera de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta el ser y el convivir como referentes de las competencias generales y las competencias ciudadanas.

En cuanto a las competencias ciudadanas se observó que cada grupo se remitía a quién “más sabía” y le preguntaban respecto a la ubicación, pero en algunos casos establecieron votación o intentos de consenso para llegar a acuerdos, en donde cada estudiante planteaba por qué era en tal dirección y no en otra y los demás se convencían o refutaban. Por otra parte, la disposición y el estado de ánimo fue determinante porque, coincidiendo con lo que dijo un estudiante a otro de su grupo: *“parce, no se aburra que uno aburrido no entiende nada”*, o el hecho de que los errores en la ubicación dieran lugar a expresiones cómicas: *“jum es que ustedes le creen a... esa no sabe ni dónde está paraa”*, *“vea si me creen que ese es el norte, les gasto el recreo”*, *“eso como va ser el sur, si en el sur es donde están los del Barón Rojo (alusión a una de las barras bravas del equipo de futbol América de Cali), y allá no se ve ninguno”*.

Evaluación: para finalizar lo referente a la evaluación de la enseñanza de un contenido geográfico de grado cuarto de primaria en la Institución Educativa Galileo Galilei por medio del juego, se desarrollaron dos

momentos evaluativos: uno en el cual se llevó a cabo una plenaria en el salón, preguntando sobre cómo se habían sentido en el desarrollo de la práctica. Algunos estudiantes manifestaron su inconformidad por lo referente al tiempo de desarrollo de la experiencia, y estableciendo juicios de valor y reconocimiento de la autoridad del docente titular como cuando una niña manifestó: *“no se vayan quédense que el profe deja que enseñen mas Ciencias Sociales, ¿cierto profe?”*. Otro estudiante expresó dirigiéndose al docente titular del área: *“profe, usted nos sigue enseñando así ¿oyó?”*

En otros comentarios se identificó la relación madre-hijo y el uso de la refranería popular como cuando un estudiante planteó: *“mi mamá dice que lo más bueno dura poco”*; otros comentarios fueron del orden de establecer comparaciones entre las técnicas tradicionales de enseñanza y la aplicación de metodologías alternativas como la que se llevó a cabo, como se evidencia en las siguientes frases: *“juuum ¿si ve? Si fueran clases normales, no llevaríamos nada de tiempo pero como es así todo chévere, ya se acabó”*. *“Bueno, ahora que se vayan, el profe nos hará copiar todo el cuaderno para llenar lo que no escribimos estos días, (risas). “profe, -dirigiéndose a una de las autoras- es que en matemáticas están enseñando una cosa ahí sobre problemas y todo eso, ¿por qué no nos enseñan también en matecho, si? “¿ustedes no van a hacer más juegos? Es que es la primera vez que me ganó un cinco recochando”*.

También reflejó en algunos estudiantes el peso de la costumbre de enseñanza ante la metodología aplicada, esto evidente en frases como: *“profe, pero si mi mamá me pregunta que por qué no hemos copiado casi nada, ¿qué le digo?” “lo malo de las clases así, es que cuando le hagan examen a uno le*

preguntan un poco de cosas que uno ya no se acuerda y no tiene nada en el cuaderno para estudiarlas". "profe escríbale una nota en la agenda a mi mamá, que no hicimos nada, porque ella no me cree", "o sea que traje los marcadores esos (borrables) para nada, porque no el profe no ha escrito casi en el tablero"

Los anteriores comentarios demuestran el desconocimiento sobre el proceso de evaluación que es continuo, progresivo y sistemático, como se ha enfatizado a lo largo del presente estudio. Por otra parte, dichos comentarios dejan ver la relación que establece el estudiante, y por extensión el acudiente, entre evaluación y examen. Al respecto cabe aclarar que la primera (evaluación) es un proceso sistemático, progresivo y constante, el segundo (examen) es un momento de la evaluación; en tal sentido tales precisiones son por lo general obviadas por los padres de familia, acostumbrados a la "semana de evaluaciones" o de "exámenes finales" como indistintamente es denominada.

Otros estudiantes manifestaron la necesidad de vincular a otros actores en su proceso de formación (*"profe, me hubiera dicho para invitar a mi mamá y que ella también viera como jugábamos"*) y, en algunos casos, en la práctica como mecanismo de cualificación de otros docentes (*"yo tengo un tío que es preesor, y una vez me llevó al colegio donde el trabaja y no, esas clases mas aburridas, copiar y copiar y copiar, mas charro. Profe ¿puedo decirle a mi tío que venga y ustedes le enseñan a hacer clases vacanas?" "yo creo que si le digo a mi papá que ustedes son así de bonitas y enseñan recochando, de una se viene pa' cá todos los días.*

Un segundo momento de la evaluación se desarrolló en el aula de clases también solicitándole a los estudiantes que realizaran un mapa mental de los recorridos realizados con referencia a sus espacios: geográficos y cotidianos, como se puede observar en la foto siguiente.



Imagen 18: Estudiantes elaborando los mapas mentales

Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

Esto, teniendo en cuenta la conceptualización sobre nodos, sendas e hitos llevada a cabo en la primera parte de la experiencia, devino en que algunos estudiantes no entendían el por qué les había quedado “*mal*” el ejercicio y entre sus argumentos apelando a la corrección del ejercicio, se evidenciaba

el carácter coercitivo que ha caracterizado el examen a lo largo de las prácticas educativas. Frases como: *“profe yo por haber hecho eso mal, ¿pierdo el año cierto?”*, *“profe, póngame un taller de buscar en internet y hacer en hojas y todo eso, pa que vea que si soy juicioso”*, *“si mi mamá me ve el examen perdido, me pega profe, repítame el examen ¿sí?”* *“es que me hubieran dicho que hoy era el examen, yo hubiera estudiado hartito”*

Otros estudiantes no decían nada, pero en los gestos y actitudes demostraron su descontento: una niña rompió la hoja del ejercicio y cuando una de las investigadoras le preguntó por esa reacción, se tapó la cara y se puso a llorar, otro estudiante contestó mal a un compañero porque le preguntó: *ve, ¿cómo te fue en el examen? A mí me fue bien*. Ante lo cual el segundo estudiante dijo: *¿a vos que te importa?*; el docente titular intercedió y le explicó al niño que “perdió” que tendría oportunidades de mejorar esa nota, logrando que se calmara y que el evento no trascendiera. Otro estudiante se acercó a las investigadoras al final de la sesión y dijo: *mire, ese ... está todo contento porque ganó y me humilla porque sabe que yo no gané*”.

Intentando subsanar tales aspectos negativos referentes al estado de ánimo y la relación establecida por los estudiantes entre examen-afecto, (*es que como yo perdí, ahora el profe ya no me va a querer*”, *“cuando yo gano exámenes mi mamá o mi tía me regalan dos mil o así, pero si perdí, no me dan sino regaños”*), o entre examen- aprobación social, (*“ya no me voy a ganar la bandera, no ve que perdí el examen”*, *“ella ya no va a ser mi mejor amiga, porque nadie quiere tener un bruto de mejor amigo”* *“yo siempre he sido la mejor en sociales, ¿ya no,*

cierto?), se recapituló en el aula de clases respecto a los conceptos desarrollados y se realizó una evaluación por parejas, de manera oral.

Tal evaluación se planteó como concurso y, para efectos del presente documento, tal juego se denominó Evaluación-concurso y se realizó de la siguiente manera: se discriminaron los estudiantes en dos grupos: aquellos que habían obtenido respuestas satisfactorias en los momentos de evaluación y aquellos que no habían alcanzado el estándar; cada estudiante con desempeño alto o superior, escogería un compañero que estuviera con desempeño bajo o básico.

Formadas las parejas, se extraerían preguntas previamente escritas en papeles y depositadas en una bolsa plástica de color negro; se escogerían tres preguntas para tres parejas, bajo el compromiso de que fuera el estudiante que tenía desempeño básico o bajo quien respondiera; para responder la pregunta, las parejas tenían veinte segundos para que cada estudiante que tenía claro el concepto se lo explicara al compañero. El turno para responder se le asignaba a quien levantara una paleta verde para pedir el turno para contestar, fomentando el respeto a la opinión y el turno para hablar, normas básicas para llevar a cabo el diálogo dentro y fuera del aula de clases.

Este último juego fue de bastante agrado entre algunos estudiantes, quienes al salir del aula manifestaron: *“uno así ni se da cuenta que está aprendiendo”* *“¿ese era el examen?”* *“así a uno no le da miedo examen”* evidenciando que el

momento del examen suele ser “el coco” de los estudiantes por las implicaciones sociales que tiene dentro del aula reprobar un examen (*“es que a uno le da pena cuando el profe entrega el examen y uno perdió porque los demás se burlan, es que ellos ahí eeee...”* “*lo que pasa es que a veces cuando uno pierde un examen, le da mala suerte y sigue perdiéndolos todos*”, “*es que el profe de pronto luego ya no le diga a uno Camilo, si no vea, usted, el que perdió el examen de sociales*”).

Además de dichas consecuencias dentro del aula, están las propias del seno familiar (*no profe si yo pierdo el examen, mi mama me quita el nitendo*”, “*yo la otra vez perdí un examen, uno solicito, y mi mamá me pegó por eso*”, “*a mi me dicen vea no pierda exámenes que así eran sus primos y vea que perdieron el año, y eso es maluco que le digan que uno, que los primos y así ¿entiende pro?*” “*mi mamá dice: vea cuando su papá llame, -se deduce que el papá está fuera del país-, le voy a decir que le está yendo mal en el colegio*” “*mi agüela me dice: jum eso siempre en feis y en feis y en feis, eso los hace más brutos a los de ahora en día*”

Es necesario hacer visible que el asumir una perspectiva pedagógica en la ejecución del proceso de enseñanza del contenido temático, no se tornó en “una camisa de fuerza” es decir, se eligió un referente de la psicología educativa (aprendizaje significativo), y desde él, se intentó hacer orbitar tendencias afines de la geografía (Geografía Radical), percepciones sobre las Ciencias Sociales y su enseñanza (técnicas didácticas propias de dichas ciencias y procedentes de otros enfoques didácticos como la pedagogía conceptual) y la inclusión de la dimensión lúdica en el proceso educativo.

En tal sentido, no se partió de una sola técnica didáctica, sino que, en pos de alcanzar los objetivos planteados, se retomaron varias (exposición magistral, plenarias, lluvia de ideas e identificación de saberes previos, mapas mentales, pedagogía, debates, entre otras) y se mezclaron en el acto de enseñanza y evaluación como se esquematizó en la planeación curricular detallada en páginas anteriores.

La combinación de diferentes técnicas posiciona al docente como alguien que debe reflexionar permanentemente sobre su práctica y en ese sentido, no debe considerar su saber pedagógico como un dogma, sino como un guía para la acción; su saber pedagógico como dogma le limitaría en la aplicación de técnicas consideradas tradicionales (explicación magistral) con otras de marcada innovación didáctica y pedagógica (mapas mentales e identificación de saberes previos). En tanto, su saber pedagógico como guía para la acción, hace imperativo la búsqueda y aplicación de técnicas de la pedagogía conceptual, (referentes gráficos elaboradas por las investigadoras), del constructivismo (lluvias de ideas e identificación de saberes previos), técnicas propias de las Ciencias Sociales (plenarias, debates y reflexiones grupales) o de otras cuya aplicación dependerán altamente del contexto socio educativo y del saber pedagógico del docente.

Para finalizar, es necesario que quede manifiesto que en el desarrollo de la experiencia de investigación en la Institución Educativa Galileo Galilei, se aplicaron entonces tres juegos diferentes, elaborados o adaptados de

acuerdo a la situación de los estudiantes; dichos juegos se sintetizan en la ficha técnica presentada a continuación:

Jue go	Descripción-metodología	Objetivo	Recurs os	Conteni do temático	Comp etenc ias	Resultados
Mi esp aci o geo grá fico	Se organizó a los estudiantes en fila india, por grupos y con los ojos vendados, para que hicieran un reconocimiento de algunos lugares del colegio. Cada estudiante toca el hombro del compañero con una mano y con la otra mano estirada palpan el entorno por el cual los van orientado y tratando de reconocer los lugares. Se dio la oportunidad de dar pistas a partir de la posibilidad de cada grupo de hacer tres preguntas, factibles de responder con sí o no. Gana el grupo de estudiantes que primero reconozca todos los lugares por los cuales se llevó a cabo el recorrido.	Desarrollar un juego en el cual se involucre los sentidos (olfato, tacto, oído) para reconocer el espacio geográfico cercano	Vendas	Espacio geográfico o espacio cotidiano	Cogni tivas- conce ptual es. Cient íficas. Labor ales (destr ezas- habili dades	La aplicación de este juego permitió a los estudiantes tener claro que el aprendizaje no se da solamente basados en la vista y la memoria; que en el concurso del aprendizaje acuden el olfato, el tacto y el oído (algunos estudiantes identificaban el lugar a partir de los olores, de la textura o de los sonidos que emanaban del recorrido).
Enc uen tra el tes oro	Se organizó a los estudiantes en dos grupos y debían encontrar un “tesoro” dentro del colegio. La ubicación de dicho “tesoro” era orientada a partir de los puntos cardinales, a partir de un lugar específico que sirviera de referencia.	Aplicar principios de deducción e inducción en pos de un resultado final	Mapa del colegio señalando los puntos cardinales.			Algunos estudiantes “aprovecharon” el saber de sus compañeros respecto a la cardinalidad, dado que se evidenció que establecieron el consenso para hacer las búsquedas respectivas. Lo anterior hace evidente el aprendizaje colaborativo y la presencia de la inteligencia emocional dado que algunos estudiantes reían cuando sus compañeros estaban equivocados.
Eva lua ció n Co ncu rso	Se establecieron pares de estudiantes atendiendo al siguiente criterio: cada estudiante con desempeño alto o superior, escogería un compañero que estuviera con desempeño bajo o básico. Formadas los dúos, se extraerían preguntas previamente escritas en papeles y depositadas en una bolsa plástica de color negro para “evitar” que vieran y escogieran <i>preguntas fáciles</i> . Se escogerían tres preguntas para tres parejas siendo el estudiante de desempeño básico o bajo quien respondiera. Para responder la pregunta, las parejas tenían veinte segundos para que cada estudiante de desempeño alto o superior se lo explicara al compañero. El turno para responder se le asignaba a quien levantara una paleta verde para pedir el turno para contestar. Gana el dúo de estudiantes r que tuviera más respuestas contestadas.	Profundizar en los conceptos no aprendidos por medio de la técnica del aprendizaje colaborativo.	Bolsa plástica, Paletas de madera, cuader nos y apuntes de clase.	Nodos, sendas, hitos, espacio geográfico, espacio cotidiano	) Ciud adana s.	La ejecución de este juego derivó en el reconocimiento por parte de los estudiantes y del docente titular del área que el conocimiento es un proceso colectivo. Además de lo anterior, se hizo evidente la forma de articular examen-juego en una dualidad en la cual el estudiante “perdiera” el miedo característico al momento de las pruebas. Finalmente, fue curioso que algunos estudiantes escogieran a su compañero sin tener en cuenta el criterio de “es mi mejor amigo”, sino la necesidad de “aprobar el examen”

Cuadro 6: Ficha técnica de los juegos aplicados.

Fuente: Elaboración de las autoras

8. CONCLUSIONES

Una de las problemáticas actuales de las Ciencias Sociales y la geografía escolar es la referente a las formas en que se llevan a cabo los actos de enseñanza en el contexto escolar. Dicha problemática es reconocida tanto por estudios sobre la didáctica de dichas ciencias como por el estudiante promedio de grado cuarto de primaria, quien, sin conocimientos en didáctica y pedagogía, refiere su atención y agrado hacia alternativas de enseñanza que reivindiquen la consigna de que el aprendizaje se da en diferentes contextos y de diferentes maneras.

Desde dichas pretensiones, el trabajo desarrollado en la Institución Educativa Galileo Galilei, arroja algunos resultados en lo concerniente a los propósitos iniciales del presente estudio; uno de dichos resultados es la disposición tanto de los estudiantes, el docente titular, como de la Institución Educativa en función de llevar a cabo prácticas que trasciendan el lugar hegemónico del tablero y el marcador en las estrategias didácticas.

De esta manera, la enseñanza de un contenido geográfico de grado cuarto de primaria por medio del juego presentó ciertas dificultades en cuanto a su orden metodológico; dificultades que, desde las características propias de la investigación cualitativa se esbozan y sirven de derrotero en lo referente al diseño, planeación, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas alternativas.

Entre las dificultades de orden metodológico, se encontró la referente a lograr que la comunidad educativa (estudiantes, docente y padres de familia) “desaprendieran” las formas tradicionales de enseñar geografía y Ciencias Sociales. Comentarios y percepciones a propósito del “*por qué no estaban llenando cuaderno*” o “*por qué no se estaban dejando talleres y guías de estudio para realizar en casa*” evidenciaron que uno de los grandes obstáculos en la aplicación de estrategias didácticas innovadoras, como las que utilizan el juego por ejemplo, es el obstáculo que tiene que ver con las mentalidades y la tradición.

Existe la tendencia a medir el desempeño del docente o de la institución educativa de acuerdo a la cantidad de cuadernos que “*se acaben*” durante el año escolar en cada una de las áreas; no obstante, tal tendencia va en contra vía del aprendizaje significativo ausubeliano, dado que la premisa de éste, en términos coloquiales pareciera ser: “*es mejor una cabeza llena con cuadernos vacíos que al contrario*”. Lo significativo entonces es aquello que redunda en su utilidad en contextos que trasciendan el ámbito escolar y en esa medida, la enseñanza sobre nodos, hitos, sendas, espacio geográfico y espacio cotidiano ostenta un carácter particular de funcionalidad en la vida cotidiana de los estudiantes.

Ese carácter de lo significativo hace evidente que las demandas por una nueva enseñanza de la Geografía y por extensión, de las Ciencias Sociales, son factibles de suplir por medio de ejercicios rigurosos de indagación y

aplicación de las propuestas; mas, los especialistas se han dedicado a llevar a cabo estudios en los cuales se elaboran diagnósticos del cómo quisieran los estudiantes recibir las clases de Ciencias Sociales y Geografía. Esto es un avance en la didáctica, pero como avance es insuficiente en tanto las respuestas al cómo quieren la enseñanza, presentará generalmente respuestas del mismo tenor.

La elaboración y puesta en práctica de la presente propuesta evidenció que más allá de las necesidades de indagación y diagnóstico, -necesarias- la implementación de las propuestas cuyo sustento sean las estrategias didácticas alternativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía, -imperativas- requieren de recursos accesibles a los docentes del área.

En esto se refleja el carácter artesanal y científico de la docencia: artesanal en tanto, como se evidencia en la presente aplicación, la investigación cualitativa presenta unos derroteros que pueden cambiar intempestivamente y ante los cuales el docente y su saber pedagógico se tornan en fundamentales para *“salir al paso”* de las situaciones presentadas y alcanzar los objetivos propuestos; científico dado que es indispensable tener presente las posibles hojas de ruta y contingencias que pueden presentarse, además de llevar a cabo una planeación tentativa del proceso que, en lo sustancial, se conserve.

Juegos como el de evaluar en dúos y de forma competitiva entre los mismos, pero de forma cooperativa al interior de los mismos, evidencia el hecho de que algunos caminos seguidos en el curso de la investigación sobre el juego como estrategia de enseñanza de un contenido geográfico, surgen en el ámbito de la cotidianidad y rebasan el componente de la planificación y estructuración previa. Con lo anterior no se quiere hacer entender que planificación y estructuración no sean necesarias y que sea la improvisación absoluta la que oriente las prácticas y ejercicios de investigación.

Se propende más bien por reconocer el lugar que el saber pedagógico, propio y subjetivo de cada docente, acorde a sus formas de ver, sentir y pensar el mundo, y el saber científico, desde el conocimiento disciplinar, epistemológico e investigativo, tienen cánones de complementariedad. En términos más sencillos, se pretende el reconocimiento de las dimensiones de artesano y científico del docente y desde dichas ambas dimensiones, la búsqueda del equilibrio entre las mismas.

En tal sentido, el juego como mecanismo lúdico, aplicable en contextos socio educativos presenta unas características que posibilitan el que el estudiante se reconozca, reconozca al otro y a su entorno inmediato y rompa con la relación histórica entre aprendizaje y monotonía. No esbozando el juego como panacea de los déficits que ostenta la educación geográfica y de las Ciencias Sociales, pero sí como un referente desde el cual llevar a cabo los actos de enseñanza pueden derivar en el conocimiento

y comprensión de otras perspectivas de pensar, sentir y vivir de los educandos, centro del proceso educativo.

Asumir la premisa de los constructivistas radicales de pretender que todas las clases y jornadas pedagógicas sigan el libreto establecido por su tendencia de pensamiento pedagógico, puede redundar en errores de aplicación en el contexto concreto del aula de clases. Así, una de las críticas posibles a la propuesta, podría ser el hecho de desarrollar la conceptualización en el aula de clases y no hacer posible el que el estudiante *“construya su conocimiento, tal tabla rasa”*. Las particularidades de la educación colombiana en general y de la población intervenida en particular, hacen que dicha pretensión se torne en quimera y en ocasiones, se vea como un planteamiento romántico en exceso y cuestionable desde el punto de vista de su aplicación.

El conocimiento se visibiliza por medio del lenguaje y en el momento en que los estudiantes se apropian de algunos términos y conceptos desarrollados bajo la estrategia didáctica del juego, y utilizan dichos términos para explicar situaciones particulares de su vida diaria (*“si pierdo el examen, mi mama me borra mi espacio cotidiano a punta de correa”*), se puede considerar que el aprendizaje ha sido significativo. Lo anterior dado que nuevos conceptos (espacio cotidiano y espacio geográfico) utilizan subsunsores (la piel del estudiante) para llevar a cabo los anclajes necesarios que hagan posible el hecho de relacionar tales saberes con

situaciones propias de la vida familiar (el castigo familiar por la reprobación de un examen).

A partir de lo anterior, en la enseñanza de un contenido geográfico para cuarto de primaria por medio del juego, confluyeron conocimientos de diversas ciencias-disciplinas que, desde cada uno de sus estatutos epistemológicos aportaron en la construcción del andamiaje desde el cual se realizó la experiencia. Así, el aprendizaje significativo desde la psicopedagogía, la investigación cualitativa desde la epistemología de la ciencia, el juego simbólico desde la lúdica y la recreación, el espacio como construcción social desde la Geografía Radical, los propósitos de los estándares de Ciencias Sociales y de Competencias Ciudadanas, son elementos diferentes que demuestran su posibilidad de establecer relaciones sincrónicas en función de la enseñanza geográfica en el grado cuarto de primaria.

Es decir, sin pretender establecer categorizaciones deterministas y esquemáticas, cada uno de los referentes señalados en el párrafo anterior, tienen como punto común de referencia el considerar al ser humano como un criterio indispensable de análisis y como inicio de la puesta en escena de diferentes técnicas de estudio e indagación desde el ser humano, para el ser humano y sobre todo, con el ser humano.

Ubicar al ser humano como centro de diversos procesos y ámbitos de construcción de conocimiento es un requerimiento de los documentos del

Ministerio de Educación Nacional y en particular de las competencias ciudadanas, cuyo propósito es el de formar individuos críticos, reflexivos y transformativos de sí mismos y de la sociedad en la que se desenvuelven, en el contexto de la democracia y la pluralidad como eje de referencia.

Dichas competencias ciudadanas son vistas como tópicos desde los cuales es imperativo diseñar actividades y proyectos particulares y aislados del desarrollo curricular de cada área; en contraste, durante el desarrollo de la experiencia que este documento soporta, se hizo manifiesta la posibilidad de vincular y potenciar las competencias ciudadanas, desde el eje problémico que se desarrolle como tema de área. Y si como aspiración sistemática se tiene el enseñar por medio del juego, se genera un abanico de posibilidades relacionadas con el respeto a la diferencia, la inclusión, el consenso y otras actitudes y aptitudes que caracterizan el espíritu democrático, sustento sustantivo de las competencias ciudadanas.

Para finalizar, la formación de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales hace énfasis, a lo largo del proceso de formación que orienta, en que el campo del saber escolar demanda de competencias específicas que se desarrollarán o estimularán en el campo propio de su práctica y en esto, la formación disciplinar si bien es fundamental, no es condicionante del éxito o fracaso de los ejercicios didácticos.

En otras palabras, se reconoce a lo largo del proceso de formación como licenciadas que para enseñar no es suficiente con conocer la asignatura, sino

también el tener presentes las dimensiones de la docencia en las que se ha hecho énfasis a lo largo del presente documento: la dimensión científica y la dimensión artesanal, en una dualidad compleja en la cual la ausencia de la primera redundaba en un activismo coyuntural sin trascendencias pedagógicas y cognitivas en el estudiante. Como contraparte la ausencia de la segunda dimensión deviene en la rigurosidad y el determinismo a ultranza, que asume el acto educativo como un escenario en el cual se deben replicar las experiencias de formación universitarias.

En lo referente al proceso de formación personal, se evidenció que las innovaciones didácticas o la utilización de métodos alternativos a los ya conocidos y fuertemente criticados, implican una relación de costo-beneficio en la cual lo adquirido (desarrollo de competencias científicas para la investigación en didáctica, habilidad para tornar un contenido de enseñanza en un horizonte nuevo y diferente que redunde en aprendizajes funcionales, la capacidad para aprovechar los recursos propios y del entorno social e institucional, entre otras), supera con creces lo demandado (planeación y dedicación al diseño de las propuestas, inversión en tiempo y dinero en la documentación, entre otras).

La aplicación del juego como estrategia de enseñanza de un contenido geográfico del grado cuarto de primaria permitió enriquecer los enfoques de acción desde los cuales se aborda la didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, en el ámbito de lo discursivo; así pues, el reto es trascender el lugar de la crítica irreflexiva y la elaboración de diagnósticos

recurrentes y sistemáticos, que dan cuenta de la identificación de un problema, mas no se aventuran en sugerir u optar por posibilidades de solución ante los mismos. Para ello es fundamental trascender el pensamiento dogmático de acuerdo al cual un docente o grupo de docentes se “alinean” con determinado modelo pedagógico o enfoque didáctico y descartan de facto los demás.

La experiencia desarrollada permitió hacer confluir métodos didácticos aparentemente antagónicos desde dos referentes sustanciales: el aprendizaje significativo y las particularidades del contexto educativo. La búsqueda del equilibrio entre los conceptos propios de las Ciencias Sociales, (espacio geográfico y cotidiano), las técnicas didácticas acordes al contexto, el aprendizaje significativo, el juego como mecanismo e instrumento y el sustento de la investigación cualitativa, hace posible identificar rutas de aplicación de diferentes didácticas y formas de hacer docencia, tal vez incompatibles entre sí en el ámbito de lo teórico, pero ineludibles en contextos educativos concretos, como el de la Institución Educativa Galileo Galilei.

9. BIBLIOGRAFIA

AGUILAR Díaz, Miguel Ángel, Del espacio al lugar: un análisis de la consolidación urbana local desde la perspectiva narrativa En: Revista Alteridades, vol. 21, núm. 41, enero-junio, 2011, pp. 145-160, Disponible en: www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74721474014, recuperado el 10 de febrero de 2014.

ALCALDIA DE CALI, Propuesta 1, noviembre de 2012, disponible en: www.cali.gov.co/planeacion/descargar.php?id=27653, recuperado el 15 de enero de 2014.

ALONSO, Julio César y Otros, Una mirada descriptiva a las comunas, disponible en: http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una_mirada_descriptiva_a_las_comunas_de_cali.pdf, recuperado el 15 de febrero de 2014

ALSINA, P., Díaz, M., GIRÁLDEZ, A. e Ibarretxe, G. Diez ideas clave. El aprendizaje creativo. "Idea clave 4" Editorial Grao, Barcelona, 2009, págs. 79 -95.

ALTHOUSER, Louis, Aparatos Ideológicos del Estado, Editorial Los Comuneros, Medellín, 1987, 92 págs.

ALZATE, Ramírez, Gustavo, TOBON, Lopera, Carmen, ¿De qué manera leen los docentes la cotidianidad escolar y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico? Institución Educativa Escuela Normal Superior De Medellín, 159-241, En: Investigación de los Saberes Pedagógicos, Documentos MEN, 2007, BARACALDO, Quintero, Martha Elena, (Coord.), pág. 188, también disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf, recuperado el 22 de febrero de 2014.

AUSUBEL, David, Teoría del Aprendizaje Significativo, Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf, recuperado el 02 de febrero de 2014.

BISQUERRA, Rafael, Métodos de investigación educativa. Guía práctica, Ediciones CEAC, España. 1996.

BOGDAN, R, TAYLOR, S.J., Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1986.

CABALLO, María Belén, CARIDE, José Antonio, GRADAÍLLE, Rita, Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666004, recuperado el 18 de enero de 2014.

CABALLO, María Belén, CARIDE, José Antonio, GRADAÍLLE, Rita, Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666004, recuperado el 18 de enero de 2014.

CANO, Pérez, Margarita, VALDEZ, Aguirre, Gabriela Elisa, Hacia una Geografía Interactiva, disponible en: www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/30.pdf, recuperado el 18 de enero de 2014.

CAPEL, Horacio, La definición de lo Urbano, En: Estudios Geográficos, nº 138-139, febrero-mayo 1975, p 265-301. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-33.htm> recuperado el 22 de febrero de 2014.

CASAS, Amigoni, Laura, Las buenas prácticas de la enseñanza de la Geografía en Educación Media, Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/casas,laura.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

CELY, Rodríguez, Alexander, ZAMBRANO, Barrera, Carlos Alberto, El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la Geografía, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

CERDA, Gutiérrez, Hugo, La evaluación como experiencia total, Logros-objetivos-procesos competencias y desempeños, Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

CHACÓN, Paula, El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? En: Revista Nueva Aula Abierta nº 16, Año 5 julio-diciembre 2008, Caracas, disponible en: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>, recuperado el 18 de febrero de 2014.

CLEMENTE, Batalla, Isabel, Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899), En: Revista Educación y

Pedagogía, Nos. 13 y 14, primer semestre de 1995, disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5584/5006>.

CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, (Ley General de la Educación), Ediciones Varias, Santa Fe de Bogotá, 1994.

CONSTULEY, Aspectos geográficos de la Comuna 5, julio de 2012, disponible en: <http://constileycolombian.blogspot.com/2012/06/aspectos-geograficos.html> recuperado el 25 de febrero de 2014.

COPETI, Callai, Helena, Didáctica y Geografía: La Investigación Cualitativa en la Didáctica de la Geografía, **En:** Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010, Disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/00presentacion.pdf> recuperado el 20 de enero de 2013.

CÓRDOBA Aldana, Harold, Haciendo geografía en la escuela, en Revista TAMOIOS, Año 2, No. 2, Brasil, 2006. Disponible en www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/.../642, recuperado el 18 de febrero de 2014.

CRUZ Calle, María Isabel, GUTIERREZ, C. Ruth, QUINTERO, Quintero, Marta Lucía, Utilidad del mapa temático en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media en instituciones oficiales y privadas de Medellín, Colombia **En:** Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo, disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/42.pdf>, recuperado el 18 de enero de 2014.

CUADROS, Leyton Luz Dary, TORRES, Vargas Norma Constanza, El juego como estrategia pedagógica para incentivar el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes del grado primero de educación de San Vicente del Caguán, Caquetá, Universidad de la Amazonia, 2011, disponible en: <http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.14.+EL+JUEGO+COMO+ESTRATEGIA+PEDAG%3%93GICA+PARA+INCENTIVAR+EL+DESARROLLO+DE+LA+EXPRESI%3%93N+ESCRITA+EN+ESTUDIANTES+DEL+GRADO+PRIMERO+DE+EDUCACI%3%93N+DE+SAN+VICENTE+DEL+CAGUAN+CAQUETA.pdf>

DELGADO, Ovidio, Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, 158 págs.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 1994, Madrid, España: Santillana/UNESCO, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, recuperado el 15 de enero de 2014.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE GESTION DEL MEDIO AMBIENTE, (DAGMA), Agenda Ambiental Comuna5, Disponible en: consejoambiental.files.wordpress.com/2009/05/comuna-5.pdf, recuperado el 15 de febrero de 2014.

Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil, Grado de Maestro/a en educación infantil. Tercer curso. Grupo 1, Bloque Temático nº 2. El espacio en la Educación Infantil, disponible en: https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2011/400/40273/1/Documento.pdf, recuperado el 05 de febrero de 2014.

DIAZ, Mario, ¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación critica, En: Evaluación Escolar: ¿Resultados o Procesos? Investigación, reflexión y análisis critico, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1998.

DIAZ-BARRIGA, Ángel, La evaluación de las Humanidades y Ciencias Sociales ¿hacia dónde caminar?, En: Revista Digital Universitaria, Volumen 14, No. 1, 2013. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num1/art02/> recuperado el 25 de febrero de 2014.

DOMINGO Motta, Raúl, MORÍN, Edgar, ROGER, Ciurana, Emilio, Educar en la era planetaria, Editorial Gedisa, España, 2003, 140 págs.

ECHEVERRI, Sánchez, J. A., Proceso de Constitución de la instrucción Pública, 1819-1835, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 1984.

ERICSON, Frederick Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza, Editorial Universidad estatal de Michigan, Michigan, 2003.

ESPINOSA, Rodolfo, RUBIO, Gallardo, Julio Cesar, URIBE, Castro, Hernando, Pensar, Sentir y Vivir los espacios: una propuesta de educación geográfica, formación ciudadana y apropiación del lugar, Programa Editorial Universidad del Valle, 2013, 100 págs., disponible en <http://www.juliocerubio.jimdo.com>, recuperado el 14 de febrero de 2014.

ESTEBAN, Jacinto Jorge, El juego como estrategia didáctica en la Expresión Plástica. Educación Infantil, Curso de adaptación a grado de infantil Subgrupo4. Universidad de Valladolid, 2012, disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1123/1/TFG-B.53.pdf> recuperado el 25 de febrero de 2014.

FLÓREZ, Ochoa, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento, Editorial Mc Graw Hill, Bogotá, Colombia, 1996, 311 págs.

GARCIA, Jiménez, Eduardo, GIL, Flores, Javier, RODRÍGUEZ, Gómez, Gregorio, Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones Aljibe, Granada, 1996.

GARCIA, Pérez, Francisco F. El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar, En: Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, 2007, págs.- 481-499 Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/libro/290254.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

GARCIA, Ruiz, Antonio Luis, MUÑOZ, Bandera, Juan Francisco, Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las Ciencias Sociales, según el modelo de principios científico-didácticos (P.C.D.), En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Año 6, No 1, 2013, págs. 49-60, Disponible en: www.rinace.net/rieel/ recuperado el 02 de febrero de 2014.

GIL, Blanca Rosa, Juegos educativos para la enseñanza de la Geografía orientados en el desarrollo del ser, Universidad de Zulia, Venezuela, 2006, 135 págs. Disponible en: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=854 recuperado el 25 de enero de 2014.

GOMEZ, Alexis, Espacios residenciales, ayer, hoy y mañana, Abril de 2008, Disponible en: www.eluniverso.com/2008/04/20/0001/219/BC259EE4AB014311A032864ED30A85F7.html, recuperado el 05 de febrero de 2014.

GÓMEZ, Hurtado, Manuela, POLANIA, González, Néstor Raúl, Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, Universidad de La Salle, Bogotá, 2008, Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1667/1/T85.08%20G586e.pdf>, recuperado el 15 de enero de 2014.

GONZÁLEZ, Fernando, Los Negroides, disponible en: www.otraparte.org/ideas/1936-negroides.html recuperado el 15 de enero de 2014.

GONZÁLEZ, Pérez María Catalina, Exploremos la Geografía en la escuela primaria, En: Aprender a enseñar Geografía, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, México, 2005, Disponible en: www.caeip.org/docs/altos-estudios/geografia.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

GUERRERO, Velasco, León, La imposición de modelos pedagógicos en Colombia: Siglo XX, disponible en: <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/La-Imposicion-de-Modelos-pedagogicos.pdf> recuperado el 15 de enero de 2014.

GURDIAN, Fernández, Alicia, El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa, Editorial Print Center, San José de Costa Rica, 2007

HARVEY, David, La construcción social del espacio y el tiempo: una teoría relacional, disponible en: <http://geografiacriticaecuador.files.wordpress.com/2013/01/16-harvey.pdf> recuperado el 01 de febrero de 2014.

HERRERA, C, Martha Cecilia, Historia de la Educación en Colombia: la República Liberal y la Modernización de De la Educación: 1930-1946, Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf, recuperado el 15 de enero de 2014.

HERRERO, F. C. (2012). La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria, **En:** Revista de Investigación en Educación, nº 10 Universidad Autónoma de Madrid, 30-44, disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/385/217> recuperado el 15 de enero de 2014

INSTITUCION EDUCATIVA GALILEO GALILEI, Proyecto Educativo Institucional, Julio de 2012.

JARA, Holliday, Oscar, Educación popular y cambio social en América Latina **En:** Oxford University Press and Community Development Journal, 2010, disponible en: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf recuperado el 15 de enero de 2014.

LACOSTE, Yves, Geografía: Un arma para la guerra, Editorial Anagrama, México, 1990, 160 págs.

LERMA Rodríguez, Enriqueta, Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización, En: Revista Pueblos

y fronteras digital v. 8, n. 15, junio-noviembre 2013, Págs. 225–250, Disponible en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a13n15/pdfs/art_08.pdf recuperado el 02 de febrero de 2014.

LONDOÑO, Ramos, Carlos A, El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia, en Revista Historia de la Educación Colombiana, 2002.

LONDOÑO, Ramos, Carlos A, “La escuela para la vida y por la vida”, El Impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana, En: Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC), Nos. 3 y 4, 2001.

LÓPEZ Quiroz, Mauricio Iván, Evaluación auténtica de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos, En: Revista Horizontes Educativos, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 73-92, Chile, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680007> recuperado el 02 de febrero de 2014.

LORDA, María Amalia, Aportes para la investigación geográfica a partir de la observación participante y de entrevistas, En: Revista Huellas nº 15, Argentina, 2011.

LOZANO, Ivoneth, RAMIREZ, José Luis, Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria, En: Revista Enunciación, VOL. 10, NÚM. 1, 2005. 119-122, también disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/rt/printerFriendly/461/707> recuperado el 25 de enero de 2014.

MEDINA, Gallego, Carlos. La enseñanza problemática: entre el constructivismo y la educación activa, Rodríguez Quito Editores, Quito, 1997.

MEJIA, J, Marco Raúl, MANJARRES, María Elena, Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación, En: Revista Internacional Magisterio, No. 42, Diciembre de 2009-Enero de 2010, págs. 65-78

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Decreto 1290 de 2009, Bogotá, Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf, recuperado el 15 de enero de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 21: Estándares de Competencias laborales, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-106706.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 6: Formar para la ciudadanía: ¡es posible! Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Noviembre de 2003, disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No. 7, Formar en Ciencias: ¡el desafío!, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Santa Fe de Bogotá, 2004, en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf recuperado el 25 de enero de 2014, 48 págs.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía No.3, Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes, Santa Fe de Bogotá, 2006, página 49, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-81030.html> recuperado el 25 de enero de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Resolución 2343, disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf11.pdf recuperado el 15 de enero de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Un mundo de competencias: ¿Qué son?, Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html> recuperado el 18 de enero de 2014.

MIRAS, Puente, Tania, El juego simbólico en el aprendizaje infantil, Universidad Internacional de la Rioja, Febrero de 2013, Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1618>, recuperado el 20 de febrero de 2014.

MONTAÑEZ, Gustavo, Geografía y Ambiente, enfoques y perspectivas, Citado en PULGARIN, Silva, María Raquel, El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales, Disponible en: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

MOREIRA, Barrezueta, Carmen. VITERI, Palma Fátima Iliana, El uso de las técnicas didácticas activa en la enseñanza de la Historia y Geografía y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje generalmente los estudiantes del sexto y séptimo año básico de la Escuela República de México de la ciudad de Portoviejo, Universidad Técnica de

Manabí, Ecuador, 2010. Disponible en:
<http://repositorio.utm.edu.ec/bitstream/123456789/1662/1/FFLCETGHG2010-00047.PDF>
recuperado el 25 de enero de 2014.

MORIN, Edgar, Introducción al pensamiento complejo, Editorial Gedisa, España, 167 págs.

PAGES, Joan, Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el Currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales, en Revista Pensamiento Educativo, Vol. 30, Julio de 2002, págs. 255-269, Disponible en:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>
recuperado el 02 de febrero de 2014.

PENALVA, Buitrago, La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos **En:** Revista Española de Pedagogía, Universidad de Murcia, año LXIV, n.º 234, mayo-agosto 2006, 343-364, Disponible en:
<http://revistadepedagogia.org/2007060248/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-234-mayo-agosto-2006/la-construccion-social-del-curriculum-analisis-critico-de-los-aspectos-semanticos-y-epistemologicos.pdf> recuperado el 15 de enero de 2014

PEÑA Cifuentes, Eduardo, Origen y desarrollo de la burguesía colombiana, Tipografía Dovel, Colombia, 1971, 141 págs.

PÉREZ, Gómez, Ángel, La Complejidad y singularidad de los fenómenos educativos, En: GIMENO, Sacristán, José, PÉREZ, Gómez, Ángel, Comprender y transformar la enseñanza, Ediciones Morata. España. 1996.

PULGARIN, Silva, María Raquel, El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales, Disponible en: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
recuperado el 18 de enero de 2014.

QUINQUER, Dolors, Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación, En: Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, No. 40, 2004, Disponible en:
http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf
recuperado el 02 de febrero de 2014.

QUINTANA, Peña, Alberto, MONTGOMERY, Wilson. Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2006.

RAMOS, Reyes, Javier, RESTREPO, Forero, Gabriel, SARMIENTO, Lozano, Josué, Competencias y pedagogías en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en: BOGOYA, Maldonado, Daniel (Ed.), Trazas y Miradas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, págs. 17-50.

RANGEL G. Josué, E, TRIVIÑO, C, Moisés V, El juego como estrategias didácticas en la enseñanza de la Geografía en los estudiantes del Liceo Bolivariano "Samuel Robinson" de los alumnos del 3er año del municipio Barinas de la Parroquia "Manuel Palacios Fajardo" Estado Barinas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela, 2009, 85 págs. Disponible en: http://opac.unellez.edu.ve/pmb3_pii/opac_css/doc_num.php?explnum_id=10 recuperado el 25 de enero de 2014.

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007, 432 págs. También disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

RICO, Calvano, Florentino, SPIRKO, Payares, Juan, Crónica Sobre el Gimnasio Moderno, **En:** Revista Educación y Humanismo, No. 14, Universidad Simón Bolívar Junio de 2008, Barranquilla, Colombia, pp. 179-188, Disponible en: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/articulo/view/45?tomo=2>

RODRIGUEZ, De Moreno, Elsa Amanda, Geografía Conceptual, Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica Secundaria, 2010, Disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_IL.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

RODRÍGUEZ, Efrén, Estrategias innovadoras para una enseñanza activa de la Geografía, Disponible en: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticageohistoria/Medios%20didacticos%20para%20la%20enseñanza%20de%20la%20geografia.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

RODRÍGUEZ, Pizzinato, Liliana, Angélica, La construcción de conceptos geográficos un objetivo de la Geografía escolar, disponible en: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/Liliana%20Rodriguez.pdf> recuperado el 15 de enero de 2012

ROMERO, Vázquez, Ana Lilia, Una geografía para disfrutar, En: Aprender a enseñar Geografía, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Nuevo León, México, 2005, disponible en: <http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/geografia.pdf> recuperado el 22 de enero de 2014.

ROSALES, Julio Nando, Estrategias Didácticas, Disponible en: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf recuperado el 25 de enero de 2014.

SÁENZ, Obregón, Javier, Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946), En: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995.

SALDARRIAGA, Vélez, La apropiación de la Pedagogía Pestaloziana en Colombia (1845-1930), en: SALDARRIAGA, Vélez, Oscar, Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, Bogotá, Editorial Magisterio, 2003, pág. 18. También disponible en: https://www.academia.edu/1322886/La_apropiacion_de_la_pedagogia_pestalozziana_en_Colombia_1845-1930 recuperado el 22 de febrero de 2014.

SALDARRIAGA, Vélez, Oscar, Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX, disponible en: http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/2%20Matrices.pdf recuperado el 18 de enero de 2014, pág. 13.

SANABRIA, Munévar, Francisco, Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia, En: Revista Historia de la Educación en Colombia (RHEC), Vol. 13, No.13, 2010.

SANTIAGO, Rivera, José Armando, Educación Geográfica, los cambios paradigmáticos y la Geografía escolar. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global, En: Itinerarios Geográficos en la escuela: Lecturas desde la Virtualidad, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf recuperado el 18 de enero de 2014.

SANTOS, Guerra, Miguel Ángel, La Evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora, Ediciones Aljibe, Málaga, 1995.

SANTOS, Milton, Metamorfosis del espacio habitado, Editorial Oikos Tau, España, 1996.

SANTOS, Milton, Por una Geografía Nueva, Editorial Espasa Universidad, Madrid. 1990.

SENNETT, Richard, La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo, Editorial Anagrama, España, 2000, 188 págs.

TRUJILLO Henao, Felipe, Enfoque de Competencias en educación: del Conocimiento al uso y apropiación. 06 de julio de 2011, disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html> recuperado de internet el 15 de enero de 2013.

VALENCIA, Carolina, Pedagogía de las Ciencias Sociales, En: Revista de Estudios sociales, Universidad de los Andes, diciembre de 2004, Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/407/view.php>, descargado de internet el 15 de enero de 2013.

VALLEJO, Osorio, León, Objetivos, Indicadores de Logro, Logros, Competencias y Estándares, disponible en www.pedagogiaydialectica.org/recursos/competencias_estandares.doc, recuperado el 25 de enero de 2014.

VARA, Muñoz, José Luis, Un análisis necesario: Epistemología de la Geografía de la Percepción, en: Revista Papeles de Geografía, 2010, No. 51-52; pp. 337-344, Disponible en: <http://revistas.um.es/geografia/article/viewFile/114631/108631>, recuperado el 22 de febrero de 2014.

VASCO, Uribe, Carlos Eduardo, ¿Objetivos, Logros, Indicadores, Competencias O Estándares? En: Seminario sobre Estándares Curriculares en Matemáticas, Abril 30 de 2002, Bogotá, disponible en: www.socolpe.org/data/didaxia/DOCUMENTOS%20PLUS/Estandares%20y%20objetivos%20vasco.doc, recuperado de internet el 25 de enero de 2014.

VIDALES, Delgado, Ismael "Tips" para enseñar Geografía en cuarto grado En: Aprender a enseñar... en la Escuela Primaria, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Disponible en: <http://www.caeip.org/docs/altos-estudios/Aprender-a-ensenar-en-la-escuela-primaria.pdf> recuperado el 18 de enero de 2014.

VILLALOBOS, María Eugenia, El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños, En: Revista Diversitas Perspectivas en Psicología, Vol. 5, No. 2, 2009, págs. 269-282, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260005.pdf> recuperado el 15 de febrero de 2014.

VILLAR, Rodrigo, El programa Escuela Nueva en Colombia, en: Revista Educación y Pedagogía, Nos. 14 y 15, 1995.

YAGÜE, Sanz, Ana María, Las representaciones gráficas del espacio vivido en la etapa de educación infantil, Universidad de Valladolid, Segovia, 100 págs. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3246/1/TFG-B.260.pdf>, recuperado el 01 de febrero de 2014.

ZAMBRANO, Leal, Armando, Didáctica, Pedagogía y Saber, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, págs. 49-57.

ZUBIRÍA Samper, Miguel, Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Editorial CANAPRO 1986. Segunda Edición Editorial Plaza y Janés, 1987.

ZULETA, Estanislao, El elogio de la dificultad, Fundación Editorial Estanislao Zuleta, Medellín, 2000.