

CONOCIENDO MI TERRITORIO

**PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES
ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA
CAQUETÁ**



GRACIELA HERNÁNDEZ GALINDO

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, SEPTIEMBRE DE 2018**

CONOCIENDO MI TERRITORIO

**PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES
ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA
CAQUETÁ**

**Trabajo para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN-MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN**

GRACIELA HERNÁNDEZ GALINDO

**Director
TULIO ANDRÉS CLAVIJO GALLEGO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, SEPTIEMBRE DE 2018**

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	7
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	9
2.1. Contexto	9
2.2. Planteamiento del problema	13
2.3. Justificación.....	20
2.4 Objetivo general	22
2.5 Objetivos específicos	22
3. REFERENTE CONCEPTUAL.....	23
3.1 Referente pedagógico.....	23
3.2 Referente de área	25
3.3 Referente legal.....	28
4. REFERENTE METODOLÓGICO	31
4.1.1prueba diagnostica.....	31
4.1.2 proyecto de aula.....	32
5. RESULTADOS	34
5.1 Análisis del cuestionario realizado a los docentes	34
5.2 Análisis del cuestionario pretest	39
5.3 Propuesta de intervención: proyecto de aula	44
5.3.1 Fase 1: planificación	44
5.3.2 Fase 2: ejecución	49
5.3.3 Fase 3: evaluación del aprendizaje.....	66
5.4 Evaluación del proyecto.....	68
5.4.1Formas de participación.....	68
5.4.2Desarrollo de competencias.....	68
5.4.3Articulación con los estándares y los DBA.....	69
5.4.4Trabajo colaborativo.....	69
5.4.5Opiniòn de los estudiantes frente al desarrollo del proyecto.....	69
6. CONCLUSIONES.....	70

7. REFLEXIONES	71
8. HALLAZGOS	72
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	74
ANEXOS.....	76

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Secuencia de exploración.....	44
Tabla 2. Ruta metodológica.....	47
Tabla 3. Secuencia didáctica de planeación 1.....	49
Tabla 4. Secuencia didáctica de planeación 2.....	54
Tabla 5. Secuencia didáctica de planeación 3.....	60
Tabla 6. Secuencia didáctica de planeación 4.....	64

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Origen de los estudiantes.....	10
Ilustración 2. Situación económica de los estudiantes.....	11
Ilustración 3. Estructura familiar de los estudiantes.....	11
Ilustración 4. Estudiantes víctimas de la violencia.....	12
Ilustración 5. Educandos que reciben subsidios.....	12
Ilustración 6. Resultados prueba Instruimos 2016.....	18
Ilustración 7. Resultados prueba Maloca 2017.....	19
Ilustración 8. Resultados primer periodo académico 2017.....	19
Ilustración 9. Formación docente.....	34
Ilustración 10. Experiencia docente.....	35

Ilustración 11. Enseñanza de las ciencias sociales.....	35
Ilustración 12. Activación de saberes.....	36
Ilustración 13. Contextualización de las temáticas.....	36
Ilustración 14. Metodología implementada por los docentes de Ciencias Sociales.....	37
Ilustración 15. Actividad implementadas en el aula de clase por los docentes.....	38
Ilustración 16. Construcción de conceptos.....	40
Ilustración 17. Elaboración de mapas mentales.....	41
Ilustración 18. Interpretación de mapas mentales.....	41
Ilustración 19. Paisajes de Florencia.....	42
Ilustración 20. Interés por la geografía.....	43

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Nombres propuestos al proyecto de aula.....	45
Imagen 2. Diccionario didáctico.....	51
Imagen 3. Estudiantes socializando el trabajo.....	51
Imagen 4. Estudiantes realizando el trabajo en equipo.....	52
Imagen 5. Estudiantes elaborando el friso.....	55
Imagen 6. Estudiantes elaborando y sustentando el ejercicio de cartografía social.....	56
Imagen 7. Resultado del ejercicio de cartografía social.....	56
Imagen 8. Estudiantes explicando el recorrido de la casa al colegio	57
Imagen 9. Estudiantes elaborando la maqueta	61
Imagen 10. Estudiantes sustentando el trabajo	62
Imagen 11. Reserva naturales de Florencia	65

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme escalar un peldaño más en mi formación como docente para contribuir en una mejor calidad de educación para los niños y niñas de mi región.

A mi esposo Johanny de Jesús Sánchez Acevedo por su apoyo, compañía y comprensión en todo el proceso de la maestría.

A mi hijo Michael Sánchez Hernández por ser el motor de mi vida y mi inspiración para seguir adelante superando toda clase de obstáculos.

A los estudiantes del grado 801 de la Institución educativa Juan Bautista la Salle por su compromiso, responsabilidad, entusiasmo y entrega en la implementación del proyecto de aula, permitiendo así que las prácticas se desarrollaran de una manera creativa y diferente.

A los docentes que orientaron los diferentes seminarios por su profesionalismo, responsabilidad y compromiso en cada uno de ellos.

Al mi director Tulio Andrés Clavijo Gallego por su responsabilidad, compromiso y asesoría pertinente y oportuna en el informe final de grado.

1. PRESENTACIÓN

Hacia el año 2016, llegó a Florencia Caquetá la segunda cohorte del programa Becas para la Excelencia Docente, una iniciativa del gobierno nacional con el fin de mejorar la calidad de la educación que ofrecen las instituciones educativas, y, por ende, la práctica pedagógica de los docentes orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes y sus desempeños. Se inició entonces una apuesta por la cualificación de los docentes por medio de una maestría enfocada en las ciencias sociales y el fortalecimiento de las competencias profesionales, con el ánimo de generar procesos de reflexión y acción que contribuyeran a enriquecer las praxis pedagógicas.

La presente propuesta de intervención en el aula, que se enmarca en dicho proceso de cualificación. Se desarrolló a partir del Estándar Básico de Competencias de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional que expresa: “reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evaluó críticamente los avances y limitaciones de esta relación” (MEN, 2006, p.128), enfocándose específicamente en la competencia que hace referencia a “la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia” (MEN, 2006, p128). Lo anterior se encuentra clasificado en el componente de relaciones espaciales y ambientales, y sustentado en los Derechos Básicos de aprendizajes (DBA) que permiten contextualizar la temática de acuerdo con la región, con el fin de lograr aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

En este sentido, se desarrolló una propuesta de intervención en el aula de clase del área de ciencias sociales, especialmente desde la geografía, con los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle. Una de las principales motivaciones fue que el proceso de enseñanza y aprendizaje se había venido construyendo a través de una metodología tradicional,

con planes de estudio descontextualizados, dirigida hacia la memorización de accidentes geográficos, resúmenes, cuadros y talleres, lo que había hecho las clases aburridas y tediosas, desmotivando a los y las estudiantes, que sentían apatía y desinterés por el estudio de esta área.

Esta estrategia se implementó con el objetivo de motivar a los y las estudiantes para que, a través de un proyecto de aula que generara aprendizajes significativos, logaran un acercamiento desde lo local al manejo de relaciones espaciales y territoriales, pudieran ubicar los espacios, caracterizarlos y sintieran motivación por los temas tratados.

El presente informe final está estructurado en seis partes: en la primera se realiza la presentación; en la segunda parte se expone el contexto en el cual se desarrolla la propuesta, el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos; la tercera parte abarca los referentes conceptuales (pedagógico, del área y legal) que permiten sustentar el proyecto de intervención; la cuarta parte, aborda el referente metodológico; la quinta, abarca la implementación y análisis de las actividades desarrolladas en el proyecto de aula; y la sexta, contiene las conclusiones y recomendaciones; finalmente se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Contexto

El proyecto de aula *Conociendo mi territorio* se desarrolló en la ciudad de Florencia ubicada en el piedemonte de la cordillera Oriental de Colombia, sobre los Andes, a orillas del río Hacha, en el noroeste del departamento del Caquetá, del cual es capital. Está situada en una vía de comunicación entre la región Andina de Colombia y la región Amazónica. Limita por el norte con el departamento del Huila y el municipio de La Montañita, por el este con el municipio de La Montañita, por el sur con los municipios de Milán y Morelia, y por el oeste con el municipio de Belén de los Andaquíes y el departamento del Huila.

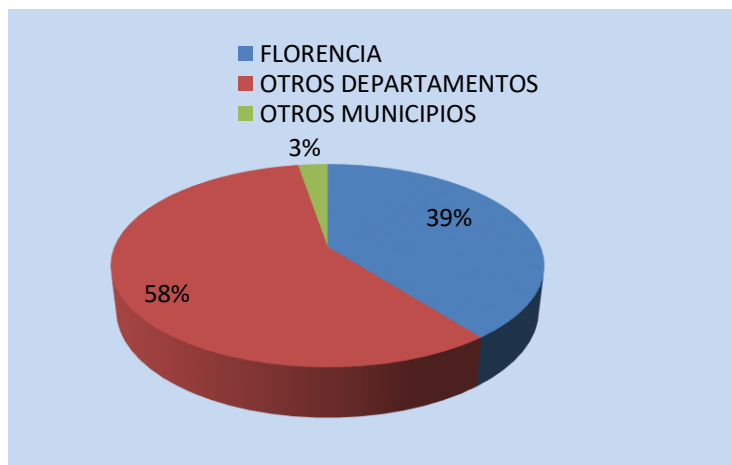
El municipio de Florencia concentra la mayor actividad económica del Caquetá, comprendida especialmente por empresas comerciales, restaurantes y hoteles. La actividad agropecuaria del municipio está directamente asociada a la ganadería (carne, leche y doble propósito). La ganadería de la región se caracteriza por ser de tipo extensivo y de bajo componente tecnológico. En la jurisdicción del municipio tiene asiento la empresa Nestlé de Colombia, que compra 300.000 litros de leche diarios en el departamento, los cuales son utilizados como materia prima para la elaboración de productos terminados. Así mismo, en Florencia tiene su sede la Compañía de Ferias y Mataderos del Caquetá (Cofema), empresa que efectúa la mayor parte de comercialización de ganado en pie de la región y cuenta con la planta de sacrificio más importante del departamento.

La agricultura también ocupa un lugar importante, existen plantaciones permanentes de caucho, café amazónico, plátano, yuca, y maíz, así como flores y frutos exóticos. Adicionalmente, la industria de alimentos y bebidas ocupa cerca del 8% del total de empresas registradas en la Cámara de Comercio de Florencia, destacándose la fabricación de bebidas gaseosas, productos lácteos y emparadoras de café

En el sector educativo, sobresalen instituciones educativas oficiales y privadas debidamente reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional, entre las que se encuentra la Institución Educativa Juan Bautista la Salle de carácter oficial y mixto. Se encuentra ubicada en la esquina de la carrera 14 con calle 14, en el barrio Centro de Florencia Caquetá. Brinda educación Preescolar, Básica y Media, con profundización en matemáticas, en jornada diurna y nocturna, con un modelo pedagógico constructivista humano, social y un enfoque pedagógico por competencias orientado hacia la educación por proyectos.

Entre los niveles de educación que brinda Juan Bautista la Salle se encuentra el grado 801 que funciona en la sede principal, grupo conformado por 38 estudiantes. De acuerdo con la ficha de matrícula del año 2016, el 39% de los y las estudiantes son oriundos de Florencia, mientras que el 58% son de otros departamentos de Colombia y el 3% son de otros municipios del Caquetá (ver ilustración 1). Sus edades oscilan entre los 11 y 15 años, 20 son mujeres y 18 hombres, y viven en diferentes barrios de la ciudad, como Comuneros, Rosal, Floresta, Consolata y Santander.

Ilustración 1. Origen de los estudiantes



Fuente. Elaboración propia

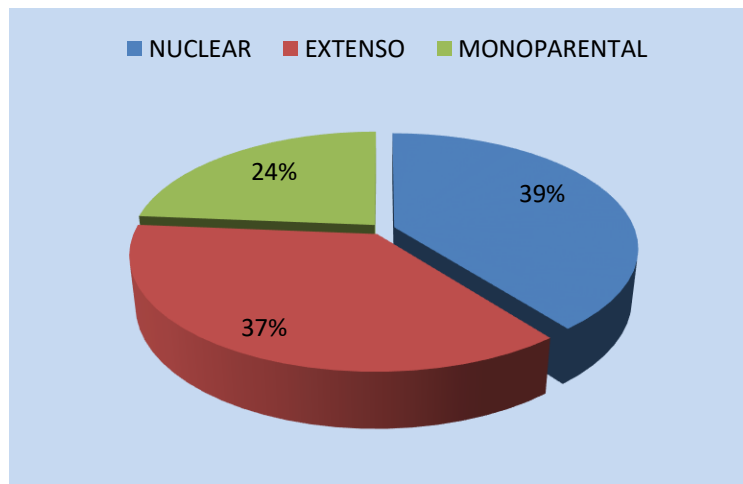
Su situación socioeconómica corresponde en un 26% a estrato 1, mientras que un 74% corresponde a estrato 2 (ver ilustración 2). El 39% de la estructura familiar es nuclear, el 37% es de tipo extenso y el 24% es monoparental (ver ilustración 3)

Ilustración 2. Situación económica de los estudiantes



Fuente. Elaboración propia

Ilustración 3. Estructura familiar de los estudiantes

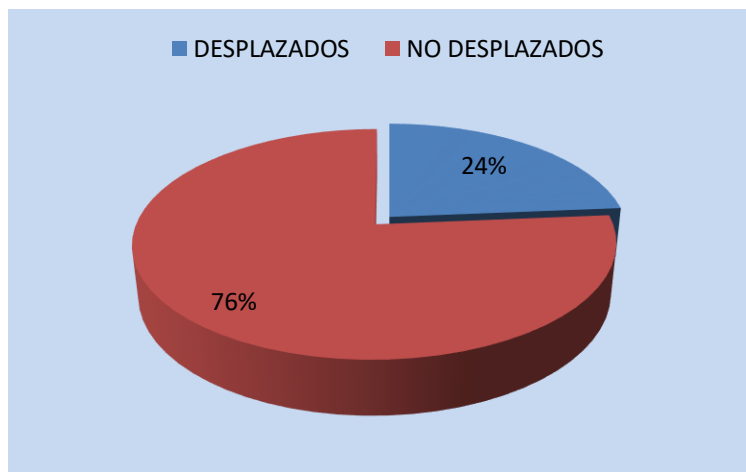


Fuente. Elaboración propia

La ficha de matrícula también registra que el 24% de los y las estudiantes son víctimas del conflicto porque sus padres han tenido que salir huyendo de la violencia y han llegado a la ciudad como desplazados de otros municipios del departamento del Caquetá o de otras regiones de

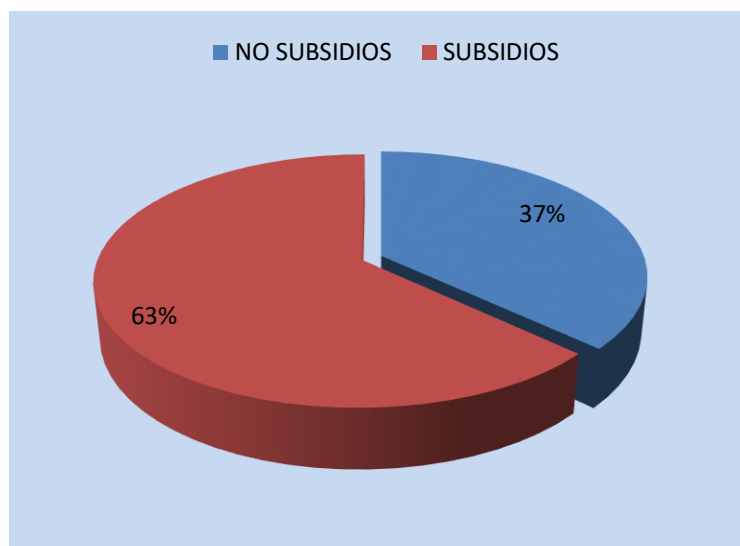
Colombia, mientras que un 76% no se registran como desplazados (ver ilustración 4). Por otra parte, el 63% reciben subsidios de familias en acción y el 37% no lo tienen. (Ver ilustración 5).

Ilustración 4. Estudiantes víctimas de violencia



Fuente. Elaboración propia

Ilustración 5. Subsidios de Familias en acción



Fuente. Elaboración propia

2.2. Planteamiento del problema

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia ha estado enmarcada por los constantes cambios que han sido definidos en la educación básica del país, en tanto que los diferentes gobiernos han modificado los planes de estudio y los ideales que se deben alcanzar al formar un ciudadano en coherencia con las exigencias del momento histórico.

La escuela era pues, un instrumento para generar sentimientos de pertenencia y la enseñanza de la geografía y la historia podían focalizar dicho objetivo. La conmemoración de fiestas patrias constituía una parte central del calendario escolar. Estas gestas son transformadas en contenidos curriculares a través de la memorización de datos que habitualmente son nombres, fechas o lugares. En muchas escuelas esa lógica se repite en cada grado y los chicos vuelven a encontrarse, salvo una excepción, con los mismos contenidos del año anterior. (Laies, 1993, p.88-89)

En un principio no se tenía la intención principal de lograr la formación de habilidades cognitivas o el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, sino que se enfocó especialmente en favorecer un proceso de identificación con los valores que representaban la nacionalidad. De allí que el concepto de ciudadanía debía constituirse en la escuela para organizar y mantener la nueva estructura del poder del Estado gestante, liderada por los criollos en las campañas independentistas del siglo XIX.

Históricamente en nuestro país, ha obedecido a distintas necesidades políticas: la formación de la ciudadanía (civismo, reconocimiento del orden legal, reconstrucción de actitudes y prácticas), con la configuración del Estado Nacional (procesos identitarios). En efecto, en el siglo XIX, la educación estatal tuvo crucial importancia para lograr la uniformidad nacional, pues con ella se buscaba a la par, desarrollar el capitalismo y la población era necesaria para conseguir estos objetivos y afianzar los valores de la nacionalidad. (Villegas, 1995, p.77)

Lo anterior muestra una sociedad colombiana producto de fuertes procesos represivos por parte de quienes ostentaron el poder para mantener la territorialidad y la soberanía estatal, independientemente de que en el país existieran marcadas diferencias étnicas y culturales. Para el siglo XX la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se enfocó principalmente en disciplinas específicas como la Geografía y la Historia, que eran enseñadas desde los planteamientos de la pedagogía tradicional, privilegiando la capacidad memorística y desconociendo el desarrollo de habilidades creativas, críticas y reflexivas. A partir de la década de los setenta y ochenta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empezó a modernizar la política educativa a través de los Decretos 088, 1419 y 1876 de 1976, así como con la reforma educativa de 1984 que en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, plasmaba los siguientes objetivos:

Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y la sociedad sobre la base del respeto a la vida y los derechos humanos; promover la participación del individuo en el progreso de la sociedad y desarrollar la capacidad crítica en la persona para la solución de problemas nacionales. (Zubiría, 1986, p.205)

Posteriormente, surgen los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional que “destacan la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión integradora o transdisciplinar, para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial” (MEN, 2004), y los Estándares Básicos de competencia (EBC) que definen los conocimientos a impartirse en las diferentes áreas del conocimiento. Desde las ciencias sociales se plantean las relaciones espaciales, las formas de relación entre el ser humano y el entorno, el territorio, la ubicación, entre otros, permitiendo a los estudiantes acceder al conocimiento desde su propio entorno social y tener la capacidad de resolver situaciones problemáticas, así como proponer alternativas que transformen el espacio inmediato.

A partir de la misma línea argumentativa surgieron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con el propósito de que las temáticas pudieran ser contextualizadas según la región, y de este modo lograr aprendizajes significativos. Esto se puede lograr mediante estrategias creativas entre las que se encuentran los proyectos de aula, ya que según Rincón (2012) permiten:

articular la teoría y la práctica para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos propiciando una forma de aprender a aprender para perfilar un ciudadano autónomo en una sociedad democrática.
(p 15)

De igual forma, la construcción de conocimiento basado en la indagación, argumentación y debate contribuye significativamente en la comprensión que los y las estudiantes puedan tener de su entorno y en las reflexiones que a partir de ahí puedan articular en sus ambientes familiares y comunitarios. Siguiendo este planteamiento en el 2005 se realizan por primera vez las Pruebas Saber en ciencias sociales.

El ICFES (2016) plantea que existe un desempeño más alto en los estudiantes de noveno que en los de quinto. Alrededor del 55% de los estudiantes de noveno alcanzan los niveles satisfactorio y avanzado, mientras que en quinto esta proporción rodea el 40%. Existen desempeños más altos en tercero al comparar con quinto, y, en quinto al compáralo con noveno; en estos grados hay un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado para las áreas de lenguaje, ciencias naturales y pensamiento ciudadano. Los valores de la desviación estándar, en general, fueron mayores en 2014 que en los años anteriores. A excepción de ciencias naturales y pensamiento ciudadano de grado quinto. En pensamiento ciudadano más del 70% de las ETC tienen cambios no considerables o nulos entre 2012 y 2013 en quinto y noveno.

Los resultados muestran que a medida que aumenta el grado, aumenta también el porcentaje de estudiantes que no responden las preguntas más sencillas de las pruebas: este hallazgo quiere decir que los estudiantes de tercero están mejor que los de quinto y los de noveno, porque las competencias de cada grado y área son específicas. Lo que muestra este resultado es que a medida que aumenta de grado, los estudiantes, en promedio, tienen más dificultad para alcanzar los estándares de su respectivo ciclo.

La enseñanza de las ciencias sociales está centrada en tres aspectos que son: en primer lugar, la mayor parte de las estrategias didácticas se centra en clases magistrales y la utilización de textos guías, debido a los factores institucionales y políticos que condicionan el trabajo del profesor con su propia formación y lo que concibe como enseñanza y aprendizaje, en segundo lugar, algunos profesores utilizan estrategias variadas logrando mejores resultados, sin embargo, la mayoría del alumnado no consigue desarrollar el pensamiento social para ubicarse en el mundo y participar activamente en la solución de los problemas del mismo, en tercer lugar; la efectividad de los métodos expositivos, como métodos de enseñanza varía de un profesor a otro. (Pagés, 1997, p.219)

Es necesario que en todas las áreas se dé continuidad a las iniciativas que se han emprendido para alcanzar una mejor educación, y que nuevos actores se involucren en el logro de la calidad educativa con mayor equidad. Los resultados desiguales entre sectores (público y privado), zonas (rural y urbana) y regiones señalan que en la búsqueda de los más altos niveles de desempeño, debemos prestar especial atención a aquellos estudiantes cuyo desarrollo no ha sido el esperado. En otras palabras, es una prioridad que diferentes actores locales, regionales y nacionales contribuyan con el desarrollo de competencias para la vida en todos los estudiantes del país, bien sea apoyando el desarrollo positivo de quienes ya han avanzado, o fomentando la inclusión y el desarrollo de quienes están obteniendo bajos resultados. En general, es nuestro deber aportar desde

diversos escenarios para aumentar las oportunidades de los estudiantes, de tal forma que puedan intervenir en su comunidad y en el mundo con criterio y a conciencia.

Con la evaluación de competencias y la difusión de los resultados no termina el proceso. La evaluación externa mediante las Pruebas Saber hace parte vital del ciclo de calidad que promueve el MEN, por lo que esta información constituye un insumo más para iniciar procesos de investigación sobre las causas de los resultados, pero, sobre todo, para emprender acciones de mejoramiento e iniciativas de evaluación al interior de las instituciones y las aulas que enriquezcan la información que ofrece la evaluación externa.

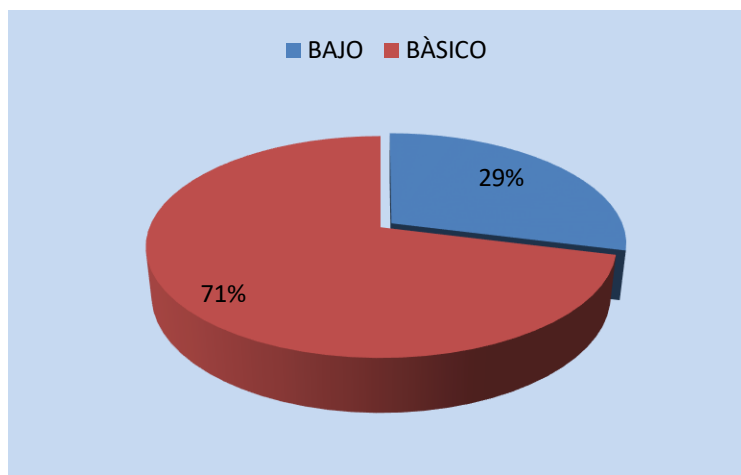
Se realizó una prueba diagnóstica (ver anexo1) relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local en la institución educativa Juan Bautista la Salle. Dicha prueba se implementó a los y las estudiantes del grado 801 y a los y las docentes que orientan clases de sexto a noveno grado. El cuestionario de los y las estudiantes tenía el propósito de identificar sus saberes previos e indagar sobre el interés o desinterés por el área y las metodologías utilizadas por sus docentes en grados anteriores. Con respecto al cuestionario realizado a los docentes (ver anexo 2) se preguntó sobre su formación, experiencia y contenidos desarrollados en clase, activación de saberes, contextualización, metodología y actividades implementadas en las clases. Todo esto se desarrolló con el fin de tratar de fortalecer las falencias y contribuir a mejorar las estrategias metodológicas por medio del proyecto de aula.

Se concluye entonces que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales de la Institución educativa Juan Bautista la Salle se encuentra enmarcado dentro de una metodología tradicional. Sus planes de estudio son descontextualizados, se enfoca en la localización y memorización de accidentes geográficos, las actividades están relacionadas con

resúmenes, cuadros sinópticos y dibujo de mapas, lo que hace las clases tediosas y aburridas, puesto que están orientadas a la acumulación de conocimientos poco significativos que desmotivan a los y las estudiantes haciendo que estos sientan apatía y desinterés por el estudio de esta área.

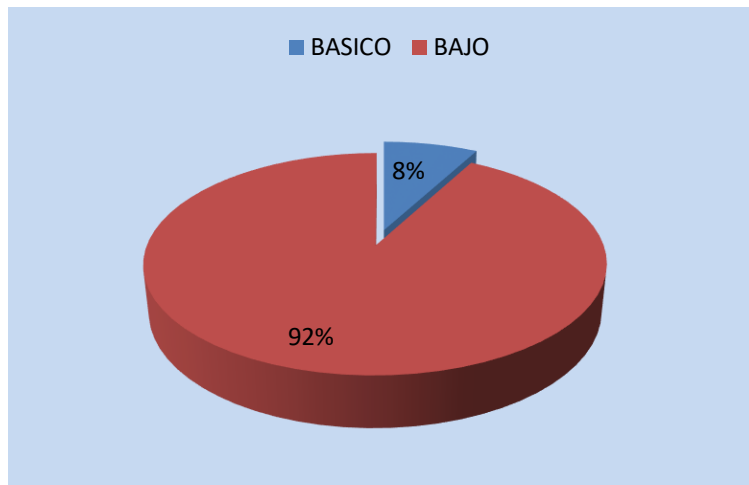
Para el año 2016 y según las pruebas internas “Instruimos” aplicadas a los y las estudiantes, el nivel de desempeño bajo corresponde a un 29% y el básico a 71% (ver ilustración 6). En el 2017, la prueba interna “Maloca” arrojó resultados desalentadores, el 8% de los estudiantes presentó un desempeño básico, mientras que el 92% obtuvo un desempeño bajo (ver ilustración 7).

Ilustración 6. Resultados de la prueba Instruimos



Fuente. Elaboración propia

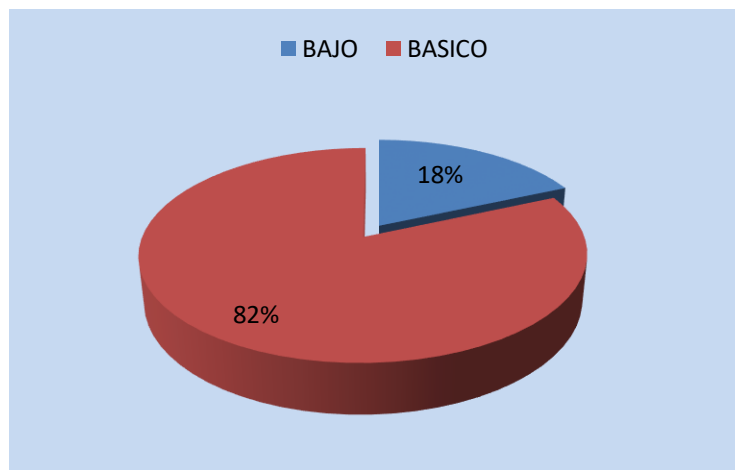
Ilustración 7. Resultados de la prueba Maloca



Fuente. Elaboración propia

También se observó que en los resultados académicos del primer periodo del año lectivo, la mayoría de los y las estudiantes (82%) evidenció un desempeño básico en el área de ciencias sociales y el 18% restante presentó un desempeño bajo (ver ilustración 8).

Ilustración 8. Resultados primer periodo académico



Fuente. Elaboración propia

Como se puede ver, los y las estudiantes no logran puntajes altos ni superiores, lo que se contradice con la misión de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle, que busca la excelencia

académica. Estos resultados se deben precisamente a la falta de estrategias pedagógicas creativas que contribuyan a motivar a los y las estudiantes de tal forma que logren apropiarse de conceptos y desarrollar de habilidades que les permitan fortalecer la comprensión, la interacción y el análisis crítico de su propia realidad.

En los últimos años, la Institución Juan bautista La Salle ha venido implementando estrategias para mejorar el aprendizaje en los estudiantes pero, a pesar que desde la praxis pedagógica se establecen entre los docentes de área planes de mejoramiento, los desempeños no son significativos, pues los puntajes en las pruebas externas e internas son bajos. A raíz de esto surge la propuesta de intervención en el aula *Conociendo mi territorio*, que se orienta a propósito de la siguiente pregunta problema: ¿cómo el proyecto de aula *Conociendo mi territorio* contribuye a potenciar el pensamiento geográfico a partir del aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local, en los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle?

2.3. Justificación

La enseñanza de las ciencias sociales es fundamental para la comprensión del ser humano en su entorno, de acuerdo con lo mencionado en los Lineamientos Curriculares de Básica y Media (MEN, 2004):

es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las ciencias sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes que es algo básico en el conocimiento histórico, o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de la cartografía. (p.23)

El proyecto de aula *Conociendo mi territorio* surge de la necesidad de superar la metodología tradicional, memorística y repetitiva, contribuyendo así, en la implementación de los planteamientos del MEN que enfatiza que “el estudio de las ciencias sociales debe dejar de ser el espacio en el que se acumulan datos en forma mecánica, para abrirse a la posibilidad de engancharse en un diálogo que permita la construcción de nuevos significados” (MEN, 2006, p.98). Sumado a esto, se busca despertar el interés de los y las estudiantes por el estudio del área, lo cual es pertinente porque según los estándares básicos de competencias:

Contribuye a proporcionar en las clases de ciencias sociales el espacio, para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus construcciones de significado. A partir de allí, solo se logran refinarlas, transformarlas o reemplazarlas para entender el mundo que los rodea con mayor profundidad. Las ciencias sociales como ciencias de la comprensión, definición que le infiere sentido y carácter al qué y al paraqué, busca: que los y las estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas. (MEN, 2006, p.99-100).

Esto es precisamente lo que se pretende, que los y las estudiantes manejen un conocimiento básico, desde lo local, construido a partir de sus saberes previos, para a partir de ahí tratar de contribuir a generar cambios significativos en las prácticas educativas y permitir que los contenidos, las competencias y los criterios de evaluación se desarrollen dentro de unos parámetros que respondan a las necesidades de los educandos y a un mundo que está en constante cambio.

El presente proyecto de aula busca, a través del aprendizaje y la apropiación de relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local, dar la oportunidad a los y las estudiantes de que desarrollen la curiosidad, sean competentes, innovadores, con actitudes y aptitudes ejemplarizantes para una sociedad más justa y equitativa. También se pretende aportar elementos pedagógicos que

contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales, específicamente en geografía, posibilitando así que el aula de clase sea un espacio de interacción y no de rutina. Además, se abre el espacio para que los docentes de otras disciplinas o áreas del conocimiento se motiven a transformar sus praxis educativas.

2.4 Objetivo general

- Contribuir a potenciar el pensamiento geográfico en el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local en los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle.

2.5 Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos previos de los estudiantes del grado 801 de la Institución educativa Juan Bautista la Salle a través de una prueba diagnóstica que indaga por la apropiación de conceptos sobre relaciones espaciales y territoriales, y, las estrategias metodológicas que han utilizado los docentes para su enseñanza.
- Dinamizar el aprendizaje en la apropiación de conceptos de relaciones espaciales y territoriales a través de la ejecución de un proyecto de aula en los estudiantes del grado 801 de la Institución educativa Juan Bautista la Salle.
- Evaluar y sistematizar el proyecto de aula *Conociendo mi territorio* implementado en los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle.

3. REFERENTE CONCEPTUAL

3.1 Referente pedagógico

El presente trabajo estuvo enfocado en potenciar el pensamiento geográfico en el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local en el área de ciencias sociales, a través de la implementación de un proyecto de aula. Para ello, fue necesario desde lo pedagógico, utilizar referentes teóricos que sustentaran la propuesta de intervención y por lo tanto contribuyeran al desarrollo de la pregunta problema. En primer lugar, encontramos que la enseñanza ha estado enfocada bajo los planteamientos de la pedagogía tradicional, privilegiando la capacidad memorística y desconociendo el desarrollo de habilidades creativas, críticas y reflexivas, es decir la transmisión del conocimiento del docente al estudiante. De acuerdo con Rodríguez de Moreno (2010):

no se potencia el pensamiento geográfico, ya que los educandos están sometidos a aprendizajes memorísticos por esto es común encontrar dificultades en los niños para elaborar mapas mentales, planos o croquis de su espacio vivido, trazar la ruta o el camino de su casa al colegio. (p. 31)

Desde el MEN esto ha venido replanteándose ya que los lineamientos, los estándares y los DBA brindan herramientas útiles para que los docentes logremos cambiar las prácticas pedagógicas y facilitar así espacios donde los estudiantes puedan acceder al conocimiento proponiendo alternativas que contribuyan a formar ciudadanos autónomos, críticos, reflexivos y competentes. Para Zuluaga (s.f) la pedagogía es una práctica de conocimiento en la que actúan docentes y estudiantes, es decir “la enseñanza se puede pensar como el espacio que permite adquirir y compartir conocimientos, actitudes, sentimientos, valores, inquietudes, desde experiencias vividas dentro y fuera del aula” (p.15)

Por otra parte, se entiende el aprendizaje como complemento de la enseñanza, lo que implica tener en cuenta los saberes con que cuentan los y las estudiantes, a partir de los cuales se debe dar inicio a la orientación del aprendizaje para que este sea significativo.

El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se puede clasificar su postura como constructivista, donde (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionistas (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento pasivo y las características personales del aprendizaje). (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p.15).

David Ausubel (2002) plantea además que:

el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias y éstos a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este conocimiento resulta crucial para el docente, ya que Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza. (p.27)

Desde esta perspectiva, Pulgarín (2002a) afirma que el

rol del docente es muy importante ya que abandona su antiguo papel de repetidor de saberes, generalmente pautado por los manuales y se convierte en el organizador y conductor del aprendizaje donde el espacio escolar y el vivido se unen y se enriquecen mutuamente. (p.8).

Aquí juega un papel importante el proyecto de aula, puesto que por medio de él se generan saberes que permiten crear nuevas concepciones y entender el contexto, las vivencias y el entorno, que es entendido y comprendido a través de los significados construidos por los y las estudiantes.

Es decir, se busca enseñar significativamente las relaciones espaciales y territoriales, partiendo de escenarios locales, donde dichos saberes son esenciales para construir nuevas experiencias. Con el proyecto de aula se contribuye a motivar y comprometer al estudiante con el proceso. Como dice Ausubel (2002) “el alumno debe manifestar predisposición a relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento como que el material que se aprende sea significativo para él” (p. 122).

Este proyecto de aula como estrategia metodológica permite partir de los intereses y necesidades de los estudiantes para “abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática” (Rincón, 2012, p.15). Es decir, el proyecto de aula le da importancia a las actividades e intereses de los estudiantes, así, el docente deja de impartir una temática para involucrarse en la realidad sociocultural de sus estudiantes y hacer de la clase un espacio de participación, cooperación y democracia.

3.2 Referente de área

Dentro de las categorías para abordar se encuentran en primer lugar, las del orden disciplinar, y, en segundo lugar, las temáticas desarrolladas en el proyecto de intervención. Según Benejam (1993) las ciencias sociales “son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o desarrollan en la actualidad” (p.342). De acuerdo a la Ley General de Educación esta área se encuentra conformada por historia, geografía, constitución política y democracia. Domínguez (2004) explica que esta diversidad de disciplinas es la que cimienta la unidad global de las ciencias sociales, cada disciplina o ciencia social independiente tiene su propia

personalidad, “cada una de las ciencias sociales conserva dentro del conjunto, por tanto, su propia identidad, su lógica interna, su dominio de investigación y sus procesos específicos de validación” (Benejam, 1993 citado por Domínguez, 2004, p.38).

La geografía es la disciplina que estudia las características físicas y humanas de la tierra, ubicadas en el mapa como representación simbólica. Está dividida en dos grandes ramas que la caracterizan: la geografía física (climatología, geomorfología, hidrografía, biogeografía, paleografía) es decir, la descripción completa de los elementos físicos de cualquier sitio del planeta, basado en el estudio, análisis y elaboración de mapas, y la geografía humana que profundiza en los asuntos relacionados con el hombre en el espacio geográfico, las características de su población y las mutuas interacciones entre espacio y hombre. Puede abordar los aspectos económico, social, político, cultural e histórico. (Franco y Verano, 2016, p.17)

Dentro de las temáticas desarrolladas en la propuesta de intervención están las que hacen referencia al espacio geográfico, la cartografía, el paisaje, el territorio y el lugar. El espacio geográfico como parte fundamental del territorio se debe

pensar como entidad cognitiva, como la representación del mundo que se aprende y que requiere procesos de enseñanza dirigidos a lograr su aprehensión, es acceder a la didáctica, es identificar el espacio geográfico. El proceso de enseñanza de las ciencias sociales lleva consigo la preocupación por la enseñanza creativa y comprensiva de esta área. (Pulgarín, 2002a, p.6)

Para ello, a través del proyecto de aula los y las estudiantes construyen sus propias ideas y concepciones para una mejor comprensión e interpretación de su entorno, de la realidad local y por ende nacional y global.

Conforme a lo dicho por Domínguez (2004) el espacio geográfico tiene la capacidad para

interpretar el espacio y las relaciones espaciales a partir de sus representaciones abstractas y, a la inversa, la capacidad para extraer la información relevante del espacio real o de algún tipo de representación simbólica. Es el “espacio percibido” el estudiante adquiere la capacidad de localización y se identifican formas que no tienen contenido concreto porque se inicia el pensamiento abstracto (p.38).

Al respecto, Pulgarín (2002b) afirma que

en esencia la geografía se pregunta por el espacio geográfico y lo interpreta como la forma en que se distribuyen sobre este los fenómenos físicos y humanos, las interrelaciones entre ellos y por las transformaciones espaciales ocasionadas por la acción humana.(p.190)

Un espacio que se construye por formas y procesos espaciales producidos por las relaciones sociales de producción, es decir, es el espacio social, históricamente producido y transformado desde el accionar humano.

Por otra parte, la cartografía, es una herramienta con la cual se logra potenciar el pensamiento geográfico, Rodríguez de Moreno (2010) aclara que “es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales” (p.80). El paisaje, surge de la transformación realizada por el ser humano en el proceso de satisfacer sus necesidades, se constituye de “las unidades totales del entorno que contienen un fuerte contenido de formas y estructuras espaciales. Sistemas integrales resultantes de la combinación de la geomorfología, el clima, la incidencia de las alteraciones de tipo natural y de las modificaciones antrópicas” (Montañez, 1997, citado por Pulgarín, 2002b, p.190), observándose la presencia de la mano del hombre para transformar el paisaje y por ende el espacio geográfico. El territorio es una parte del espacio geográfico sobre el

cual se ejerce o se busca tener control político, es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir, es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica. (Pulgarín, 2002b, p. 190)

Encontramos el lugar, refiriéndose a lo más inmediato, al entorno en el cual se encuentra todo lo que rodea al ser humano. Para Pulgarín (2002b) es

como el sitio, espacio local y lo más cercano, es en la geografía la primera unidad de análisis como lo es el átomo en la física o la célula en la biología, [...se refiere al lugar] como la localidad, configurada como sistema de relaciones cambiantes que ubica y define de manera precisa y singular la organización del espacio, de convivencia individual y colectiva. (p.192-193).

De ahí la importancia que el o la estudiante comprenda su contexto de tal forma que permita entender las relaciones que se presentan entre los seres humanos, solo así logran comprender más fácilmente los contextos nacionales y globales.

3.3 Referente legal

La presente propuesta de intervención en el aula se enmarca en la Constitución Política de Colombia (1991), específicamente en el Artículo 27 que dice: “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (p.17) y en la Ley General de Educación (1994), Artículo 5, que menciona los fines de la educación, haciendo énfasis en la “adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (p.9). De acuerdo con Pulgarín, (2002a), “se presenta la cotidianidad como el punto de partida para el desarrollo de un currículo y se confirman los conceptos espacio geográfico, tiempo histórico y estructura sociocultural como las categoría que nuclea el desarrollo de los contenidos del currículo” (p.184). A partir de dicha ley, las ciencias sociales constituyen

una de las nueve áreas obligatorias de la matriz básica desde la cual cada jurisdicción formula y diseña sus currículos.

Estas áreas conforman entonces el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el país. Ellas son:

1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental
2. Ciencias Sociales (historia, geografía, constitución política y democracia)
3. Educación Artística
4. Educación Ética y Valores Humanos
5. Educación Física, Recreación y Deporte
6. Educación Religiosa
7. Matemáticas
8. Humanidades (lengua castellana e idioma extranjero)
9. Tecnología e Informática

Con estas áreas obligatorias se busca alcanzar los objetivos generales de la educación básica, plasmados en el Artículo 20 de la Ley General de Educación (1994) entre los que se encuentran

proporcionar una formación general crítica y creativa al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo (p.19)

Sumado a esto, el presente proyecto se sustenta en los Lineamientos Curriculares del MEN (2004), los cuales “destacan la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión integradora o transdisciplinar para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial” (p.13). En este sentido, se plantea una estrategia metodológica que permite comprender las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local de una manera consiente y crítica de la realidad actual.

De igual manera, el diseño de este proyecto se basó en los Estándares Básicos de Competencias en ciencias sociales, los cuales se plantean desde las relaciones espaciales y ambientales y las formas de relación entre el ser humano y el entorno, enfocadas en el espacio geográfico, el territorio, la ubicación, la localización y el ambiente, entre otros. También se tomaron en cuenta los DBA, que permiten que dichas temáticas sean contextualizadas según la región, sus características étnicas y demás elementos determinantes, con el fin de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, estos

explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende [...] se organizan guardando coherencia con los lineamientos curriculares y los EBC. Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos para cada grado (Franco y Verano, 2016, p.21).

4. REFERENTE METODOLÓGICO

Esta propuesta de intervención en el aula se planteó para potenciar el pensamiento geográfico en el aprendizaje de relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local. Para ello se utilizó la metodología cualitativa que se caracteriza por ser una investigación que parte de la observación para producir datos descriptivos, donde se tienen en cuenta las dimensiones cognitiva, social, valorativa y espiritual del ser humano, permitiendo así abordar necesidades y expectativas de los y las estudiantes, sus relaciones sociales y su entorno. Se habla de investigación como el “momento de reflexión que busca cualificar las practicas, las estrategias, los instrumentos y las concepciones” (Pérez y Bustamante, 1996, p.13), con el fin de mejorar las praxis educativas. Para ello se tuvo en cuenta varios elementos entre los que están:

4.1.1 Prueba diagnóstica

Se realizó un diagnóstico con los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle que se abordó a través de un cuestionario pretest, teniendo en cuenta lo sugerido por del Rincón (1995) cuando señala que este hace parte de los instrumentos empleados en las ciencias sociales para la recolección de información. Esta prueba consistió en indagar por los saberes previos que los estudiantes tenían con relación al manejo de conceptos de relaciones espaciales y territoriales, arrojando elementos que permitieron evidenciar las falencias y avances que tenían los estudiantes con relación a los mismos, y, constituyéndose en un referente para determinar la propuesta de intervención y por ende el logro de los objetivos propuestos. Se buscó también evidenciar el interés o desinterés hacia las clases de ciencias sociales, particularmente de geografía, y hacia la metodología que según los y las estudiantes utilizaron los docentes en sus clases de grados anteriores para identificar el rendimiento académico de los educandos en el aula de clase.

También se realizó un cuestionario a los docentes (cinco en total) que orientan esta área en los grados que van de sexto a noveno. Se indagó sobre su formación, experiencia, contenidos, activación de saberes, contextualización, metodología y actividades implementadas en las clases con el fin de observar la forma como los educadores orientan esta importante área y su relación con la apatía y el desinterés de los estudiantes hacia la misma.

4.1.2 Proyecto de aula

Para dinamizar el aprendizaje en la apropiación de relaciones espaciales y territoriales se implementa un proyecto de aula en tres fases, orientadas de acuerdo a Rincón (2012)

Como primera fase se desarrolla la planificación que se lleva a cabo con los estudiantes donde se permite hacer explícitos los intereses y necesidades, sus inquietudes, los procedimientos y compromisos. También implica la negociación y el consenso, de tal forma que se puede llegar a tener un plan conjunto. Se negocia, se aprende a planificar sobre los conocimientos adquiridos y los que se necesitan saber. Se permite al estudiante la participación, se busca comprometerlo posibilitando un espacio para aprender a planear y llegar a acuerdos. Como segunda fase, viene la ejecución del proyecto, aquí, los estudiantes trabajan en equipo para que se logre el aprendizaje autónomo, colaborativo, interdisciplinario, responsable y respetuoso, donde los educandos aprenden a escucharse y valorar las opiniones de los demás, logrando así la apropiación del conocimiento. Como tercera fase, se presenta la evaluación del proyecto donde se destacaron la evaluación formativa o de procesos realizada durante el desarrollo de todas las actividades didácticas, la evaluación postest, la autoevaluación y la Coevaluación.

Para la evaluación formativa se utilizó la observación directa. Esta técnica de recolección de información partió de generar un atento detenimiento a los estudiantes del grado 801: su actitud, comportamiento, trabajo colaborativo, liderazgo, disposición y participación, en cada una de las

actividades desarrolladas en el proyecto de aula. Como instrumento se utilizó una guía de observación (ver anexo 3) para registrar y evaluar lo acontecido durante la implementación; además se hizo uso del diario de campo (ver anexo 4), instrumento valioso porque desempeñó tres funciones principales durante el desarrollo de la investigación en el terreno: primero, sirvió para registrar los datos que iba arrojando la investigación, su función era guardar la información derivada de las observaciones y conversaciones que ocurrían en el terreno y de los documentos trabajados durante el desarrollo de la propuesta. Toda esa información se fue recopilando día a día para redactar el informe. Segundo, tuvo como función posibilitar una permanente reflexión sobre los resultados obtenidos, para luego realizar su respectiva interpretación. “De ahí que el trabajo de campo no fue solo un medio de obtención de la información, sino el momento mismo de producción de los datos y elaboración del conocimiento” (Guber, 2005, p.91). Tercero, permitió ir construyendo una agenda de trabajo para ir respondiendo día a día a los avances y avatares de la investigación (Restrepo, 2016).

La evaluación pos test se realizó por medio de la aplicación del mismo cuestionario pretest para determinar los posibles avances en los aprendizajes. Con relación a la autoevaluación y la coevaluación, los educandos realizan su propia valoración sobre sus conocimientos y cada uno evalúa a sus pares respectivamente, teniendo en cuenta unos parámetros como participación, respeto, compromiso, trabajo colaborativo y responsabilidad.

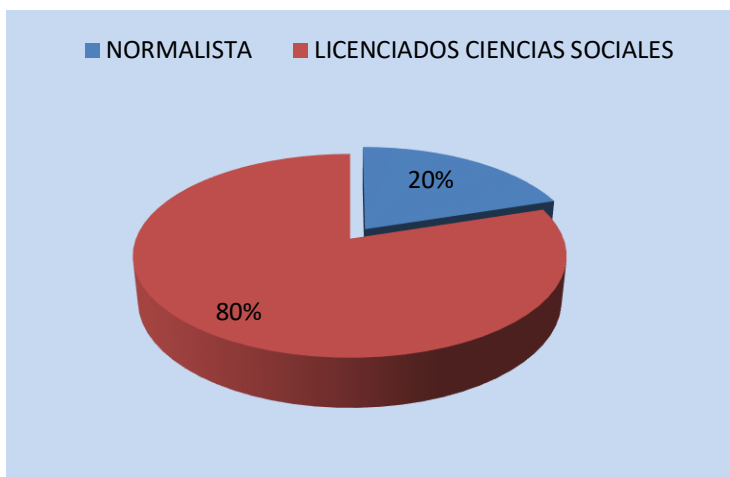
5. RESULTADOS

En este punto de resultados se procedió a realizar el análisis de la información obtenida a través de la observación directa, el cuestionario, y el diario de campo para resaltar los aspectos más relevantes, producto de ello, es el análisis que se presenta a continuación.

5.1 Análisis del cuestionario realizado a los docentes

El cuestionario realizado a los docentes del área de ciencias sociales para la implementación del proyecto de aula en el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales arrojó lo siguiente: con relación al nivel de formación de los docentes que orientan clases de sexto a noveno, el 20% es normalista y el 80% son licenciados en esta área. No existe ningún docente con nivel de maestría o profesionales en otras áreas orientando ciencias sociales (ver ilustración 9)

Ilustración 9. Formación docente



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la experiencia docente, el 60% tiene más de cinco años de labor educativa. De este porcentaje, el 40% lleva cinco años orientando las ciencias sociales y el 20% está orientando el

área hace dos años. El 40% lleva tres años de experiencia como docente, y los mismos tres años en el área de ciencias sociales (ver ilustración 10).

Ilustración 10. Experiencia docente



Fuente. Elaboración propia

Respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, el 61% de los docentes enfocan los contenidos hacia la historia, mientras que el 39% combinan la historia y la geografía en el aprendizaje de los estudiantes (ver ilustración 11).

Ilustración 11. Enseñanza de las ciencias sociales



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la activación de los saberes previos, el 20% responde que a veces tiene en cuenta los saberes de los estudiantes y el 80% dice que nunca lo hace (ver ilustración 12).

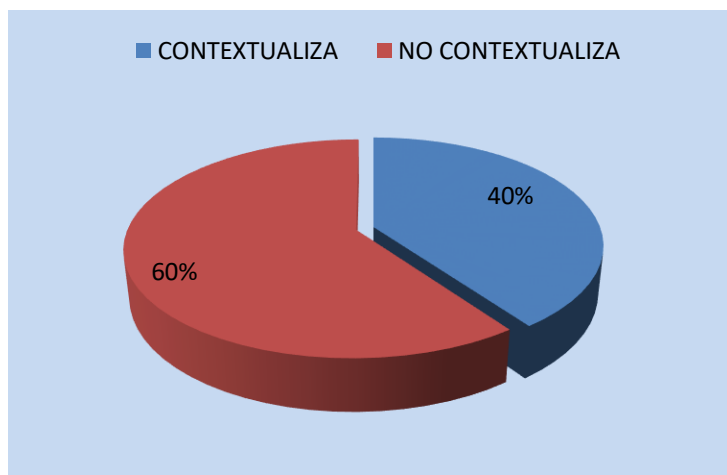
Ilustración 12. Activación de los saberes



Fuente. Elaboración propia

Respecto a la contextualización de las temáticas, el 40% de los profesores dijo que desarrolla la temática de acuerdo a su entorno, mientras que el 60% respondió que no lo tiene en cuenta (ver ilustración 13).

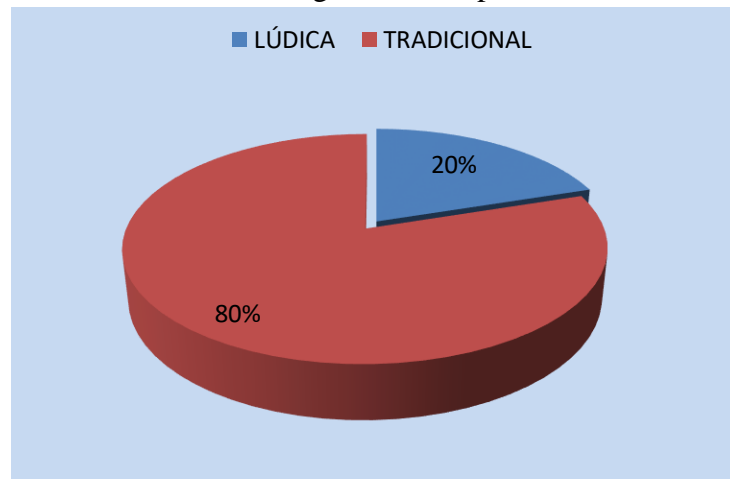
Ilustración 13. Contextualización de temáticas



Fuente. Elaboración propia

De acuerdo a la metodología implementada en el desarrollo de las clases de ciencias sociales, el 80% de los docentes recurre a la manera tradicional, el 20% a veces hace uso de la lúdica, y ninguno desarrolla proyectos de aula (ver ilustración 14).

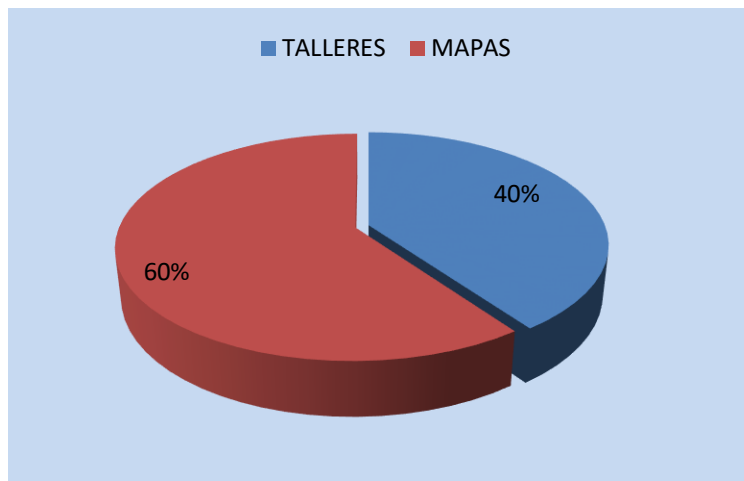
Ilustración 14. Metodología utilizada por los docentes



Fuente. Elaboración propia

Con relación a las actividades que giran en torno a las relaciones espaciales el 40% manifestó desarrollarlas a partir de talleres y el 60% utiliza los mapas, los cuales son dibujados por los estudiantes y en ellos ubican puntos geográficos con ayuda del atlas o mediante cuadros sinópticos (ver ilustración 15).

Ilustración 15. Actividades implementadas por los docentes



Fuente. Elaboración propia

Se concluye entonces que los docentes, en su gran mayoría, son licenciados en ciencias sociales y llevan entre uno y cinco años orientando esta área, la cual enfocan hacia la enseñanza de la historia y muy poco hacia la disciplina geográfica. También se evidenció que escasamente tienen en cuenta los saberes de los educandos y la contextualización de las temáticas se realiza muy poco. La gran mayoría desarrolla las clases de manera tradicional y las actividades se concentran en talleres y el dibujo de mapas para localizar puntos geográficos. Se desarrolla una educación donde el aprendizaje es memorístico, ya que las estrategias que utilizan los docentes no permiten que haya experiencias significativas. Esto refuerza la idea de que:

en la cotidianidad escolar, la rutina didáctica es dictar, copiar, dibujar y calcar, con la intención de fijar y reproducir contenidos programáticos. El problema consiste en que los contenidos que se enseñan son desactualizados, agotados y caducos y examinados con una evaluación de acento sumativa. (Santiago, 2008 citado por Franco y Verano, 2016, p.33)

De ahí la importancia de implementar estrategias metodológicas para motivar y facilitar el aprendizaje.

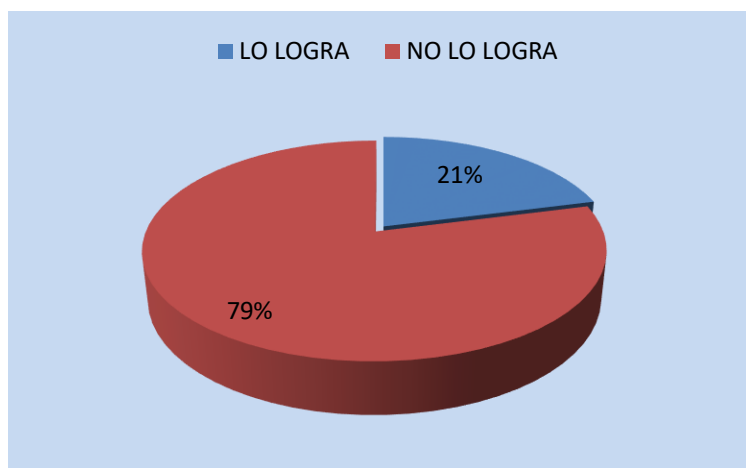
5.2 Análisis del cuestionario pretest

La realización del cuestionario a los y las estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle, permitió recoger información para ser analizada y de esta manera obtener algunos aspectos relevantes para el desarrollo de la propuesta.

A través del cuestionario se pretendió identificar los saberes previos que tenían los educandos, para lo cual se interrogó sobre el espacio geográfico, la cartografía social, el paisaje, el territorio y el lugar. También se indagó sobre la percepción del entorno que cada uno tenía sobre su espacio vivido, además del manejo adecuado al cuadro de convenciones para la interpretación de los mapas, así como la importancia del cuidado y protección del paisaje. Finalmente también se buscó determinar el interés o desinterés por el área de ciencias sociales, específicamente por la disciplina geográfica.

Con relación a los saberes previos con que cuentan los y las estudiantes, se observó que no les dan importancia, piensan que no son valiosos dentro del quehacer pedagógico, de ahí que el 79% presentaron dificultad para explicar desde sus propios conocimientos los conceptos, mientras que un 21% plasmaron conceptos muy memorizados, repetitivos, característicos de la escuela tradicional (ver ilustración 16). Esto es reflejo de que los docentes no tienen en cuenta, ni valoran los conocimientos de sus educandos, no le dan importancia, pues están acostumbrados a privilegiar la memorización y repetición de palabras, ideas o conceptos, y es por eso que el estudiante se reprime, piensa que si escribe utilizando sus propias definiciones al final sacará una mala calificación, están acostumbrados a estudiar para una nota.

Ilustración 16. Construcción de conceptos

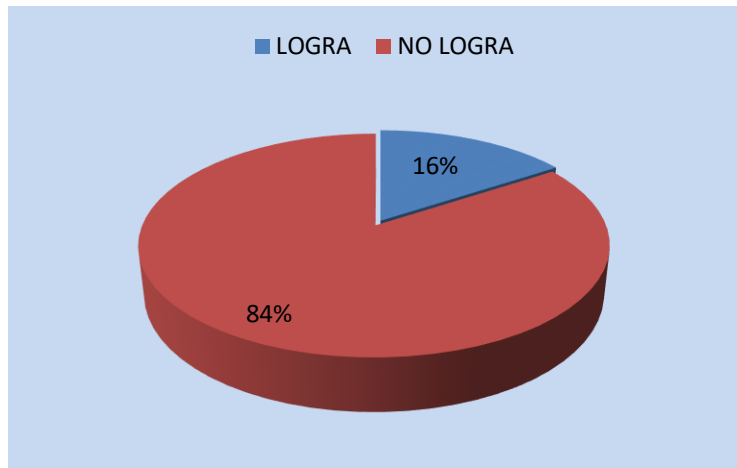


Fuente. Elaboración propia

El 84% de los educandos no lograron plasmar en mapas mentales de su espacio vivido sus interpretaciones y conocimientos adquiridos y el 16% logran poner a prueba sus conocimientos para llevar a cabo la actividad (ver ilustración 17). El estudiante es ajeno a su entorno, a su realidad, y, esto es precisamente porque los docentes no contextualizan las temáticas, las clases se desarrollan de manera tradicional, como dice Rodríguez de Moreno (2010):

[...] se mantiene la tendencia de presentar lo espacial como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina no como un saber que proporciona elementos para comprender la dinámica del mundo en el que viven sino como una asignatura más (y sobre todo tediosa) de su plan de estudio. (p.14)

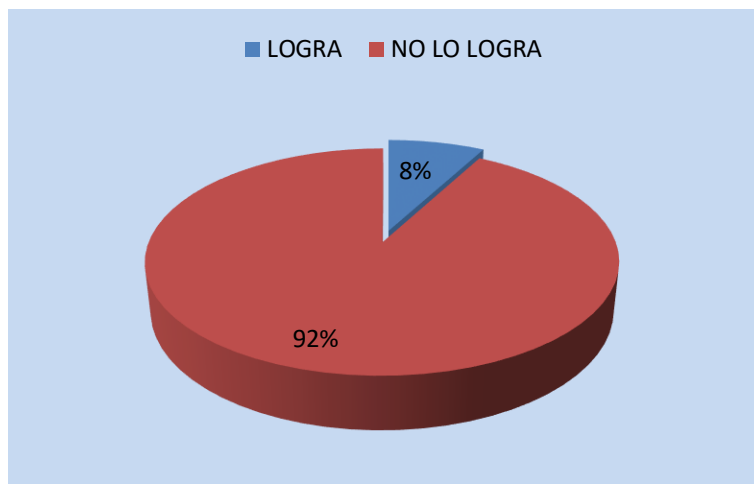
Ilustración 17. Elaboración de mapas mentales



Fuente. Elaboración propia

Al 92% de los estudiantes se les dificulta interpretar mapas, no manejan el cuadro de convenciones y el 8% regularmente lo explica (ver ilustración 18). Esto se debe precisamente a que las prácticas tienden a ser monótonas y se centran en dibujar mapas y realizar talleres.

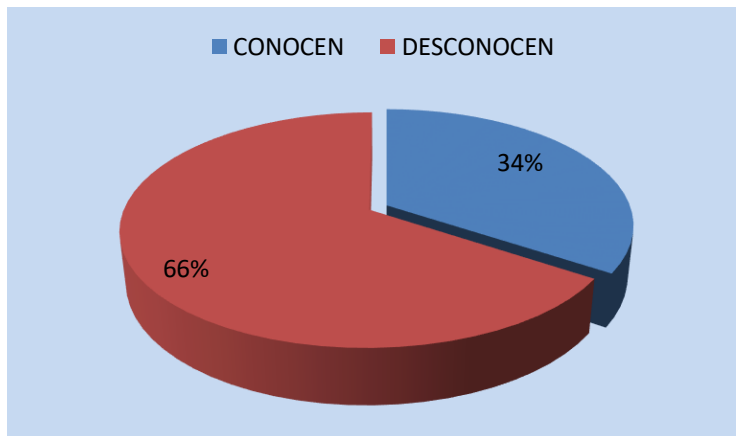
Ilustración 18. Interpretación de mapas



Fuente. Elaboración propia

En cuanto al paisaje el 66% de los educandos desconocen los hermosos paisajes de Florencia y el 34% tienen conocimiento de alguno de ellos (ver ilustración 19).

Ilustración 19. Paisajes de Florencia



Fuente. Elaboración propia

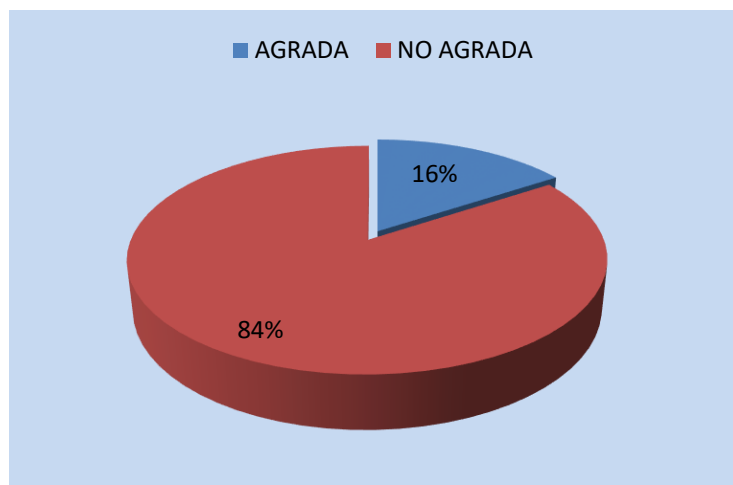
Con relación al interés que presentan los y las estudiantes por el área de ciencias sociales y las metodologías que han desarrollado sus docentes en los grados anteriores. El 84% respondió que las metodologías eran tradicionales y aburridas, porque se trataba de memorizar, leer fotocopias relacionadas con el tema, resolver talleres y dibujar mapas. Por su parte, al 16% les agrada, dicen que fueron buenas (ver ilustración 20). “La enseñanza de la geografía genera dudas porque se enseña mal, los educadores tienen grandes limitaciones epistemológicas, es percibida por los estudiantes como poco útil y aburrida, además es dominada por la historia” (Vargas, 2009, p. 75).

Para los estudiantes la geografía es la materia de los mapas, del trabajo con el atlas en los cuales se ubica un punto de la tierra, representa un conocimiento muy alejado de la realidad social, del contexto histórico, cultural y político. Como lo manifiesta Santiago (2008) cuando dice que

es comprensible que la enseñanza de la geografía se mantenga en un estado de incuestionable atraso y obsolescencia, se hace inexplicable que ante la presencia de la explosión de conocimientos geográficos y las renovadas estrategias metodológicas, todavía se preserve una práctica escolar apegada a lo estricto de la técnica, meramente preocupada por resultados que cuantifique el

rendimiento escolar, además de abstracto, idealizada y ajena a lo que ocurre fuera del aula. (citado por Franco y Verano, 2016, p.29)

Ilustración 20. Interés por el área



Fuente. Elaboración propia

En conclusión, los estudiantes presentaron dificultades frente al manejo de conceptos referidos a las relaciones espaciales desde el escenario local, esto debido a que:

no se potencia el pensamiento geográfico porque los educandos están sometidos a aprendizajes memorísticos por esto es común encontrar dificultades en los niños para elaborar mapas mentales, planos o croquis de su espacio vivido, trazar la ruta o el camino de su casa al colegio. (Rodríguez de Moreno, 2010, p.31)

En su gran mayoría, a los y las estudiantes se les dificulta interpretar el cuadro de convenciones, y manifiestan desmotivación y desinterés por el aprendizaje de las ciencias sociales. Al indagar sobre las metodologías que utilizaron sus docentes respondieron que es tradicional y aburrida porque se trata de memorizar, leer fotocopias relacionadas con el tema, resolver talleres y dibujar mapas.

5.3 propuesta de intervención: proyecto de aula

La propuesta de intervención que se implementó consiste en un proyecto de aula enfocado hacia el aprendizaje de relaciones espaciales y territoriales en los y las estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista la Salle, la cual se desarrolló en tres fases, cada una de las cuales presenta la secuencia didáctica desarrollada.

5.3.1 Fase 1: planificación

SECUENCIA DIDÁCTICA DE EXPLORACIÓN	
INSTITUCION EDUATIVA: Juan Bautista la Salle	
GRADO: 801	
DOCENTE: Graciela Hernández Galindo	
FECHA	abril de 2017
TEMA	El proyecto de aula
ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA	Unificando criterios
OBJETIVO	Definir el tema y el título del proyecto
EVALUACION	Participación activa

Tabla 1. Secuencia de exploración. Fuente propia.

Desarrollo de la actividad

Para empezar, en primer lugar, se realizó una actividad en conjunto indagando sobre lo que querían aprender los educandos, se diseñó una secuencia didáctica y se creó un espacio donde los y las estudiantes expusieron sus ideas, que posteriormente se sometieron a votación. Así fue como se definió el tema de las relaciones espaciales para el desarrollo del proyecto de aula. Luego, de acuerdo con los conocimientos propios de las ciencias sociales y los EBC, se propusieron tres

temas: las relaciones entre la historia y la cultura, las relaciones espaciales y ambientales, y las relaciones ético políticas. Se pusieron en consideración y ganó el tema de las relaciones espaciales y ambientales. Específicamente se escogió la competencia que hace referencia a la “manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia” (MEN, 2004).

Se continuó con la definición del nombre del proyecto. Se trabajó en equipo y cada grupo propuso un nombre que fue plasmado en un octavo de cartulina (ver imagen 1). Entre los nombres que se postularon estaban: conociendo mi territorio, mi entorno, estudiando nuestro entorno, nuestro territorio, lo bello de Florencia, jugando con mis conocimientos y conociendo mi tierra. El nombre seleccionado fue *Conociendo mi territorio*.

Imagen 1. Nombres propuestos al proyecto de aula



Fuente. Elaboración propia

Observación

Durante el desarrollo de la actividad se observó interés, motivación y participación activa de los y las estudiantes por el proyecto que se iniciaba a desarrollar. Gisela Yaznó Ramírez planteó

que nunca se le había dado la oportunidad de proponer ideas para desarrollar una clase, lo que generó un ambiente propicio para dar inicio al proyecto de aula.

Análisis

La mayoría del grupo estuvo de acuerdo con la estrategia metodológica planteada. En general estuvieron muy ansiosos y a la expectativa de proponer ideas para la estructuración del proyecto. Esta etapa fue muy significativa porque se inició teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes y, esto fue lo que más los motivó, puesto que para ellos era algo nuevo. Como lo explicó la estudiante Angie Lizet Alvira Cubillos “los profesores siempre nos dicen los temas, nunca nos preguntan que deseamos aprender y lo ponen a leer fotocopias para luego resolver un taller, en cambio así es más chévere, a uno le gusta, es mejor para aprender porque nos apoyamos”.

En segundo lugar, se preguntó a los estudiantes por las actividades a desarrollar. Ellos plantearon algunas, de las cuales se seleccionaron la elaboración de: diccionario didáctico, friso, recorrido virtual, maqueta y exposición fotográfica, y la docente plantea un ejercicio de cartografía social. Luego, los educandos propusieron los materiales con los cuales trabajarían dichas actividades. Se procede a diseñar la ruta metodológica (ver tabla 2) de la cual se desprenden las secuencias didácticas a seguir en la implementación de la propuesta.

Se planeó consultar fuentes bibliográficas que permitieran definir el marco conceptual del proyecto, diseñar las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local y elaborar diversas secuencias didácticas que posibilitaran desarrollar dichas actividades.

El proyecto de aula estuvo orientado hacia el trabajo colaborativo, donde el rol del docente era propiciar espacios de interacción en el aula a través de actividades que potenciaran el aprendizaje.

Es decir, se dio espacio para que los y las estudiantes fuera promotores de su propio aprendizaje partiendo de sus saberes previos, de modo que les permitieran ir construyendo nuevos conceptos.

De acuerdo con Pulgarín (2002a)

el rol del docente es muy importante ya que abandona su antiguo papel de repetidor de saberes, generalmente pautado por los manuales y se convierte en el organizador y conductor del aprendizaje donde el espacio escolar y el vivido se unen y se enriquecen mutuamente. (p.8)

Este proceso se construyó de manera colectiva entre los estudiantes a partir del interés que presentaron por el aprendizaje de relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local y el desarrollo de habilidades para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana, elaborar mapas mentales de su espacio vivido, y potenciar el pensamiento geográfico a través del aprendizaje significativo. Cabe destacar que se hizo una reunión con los padres de familia para explicarles la metodología que se iba a empezar a implementar, se les comentó el trabajo que se había planteado hasta el momento con los y las estudiantes, quienes respondieron con agrado porque les gustó mucho la propuesta. El señor Diego Pinzón dijo “es buena hay participación de los estudiantes en el aprendizaje”, mientras que Carolina Rodríguez comentó “muy bueno porque la dinámica es diferente, es que los profesores solo piden fotocopias para hacer talleres pero nunca dejan algo así, donde los estudiantes construyan sus conceptos desde su territorio, lo conozcan, lo valoren y sientan aprecio por su tierra”.

COMPETENCIA: Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia								
Aprendizajes			INDICADORES DE DESEMPEÑO	SECUENCIA DIDACTICA				
CONOCIMIENTO	HABILIDADES	VALORES		ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACION
SABER	HACER	SER						

<p>Espacio geográfico</p> <p>Territorio</p> <p>Paisaje</p> <p>Lugar</p>	<p>Conceptualiza los términos</p>	<p>Participa y aporta significativamente al trabajo en equipo.</p> <p>Es creativo</p> <p>Trabaja en equipo</p>	<p>Interpreta los conceptos referentes al manejo de relaciones espaciales y territoriales y a la manera como estas relaciones se presentan en el entorno</p>	<p>Aprendiendo conceptos</p>	<p>Elaboración de un diccionario didáctico</p>	<p>Materiales</p> <p>Diccionario</p> <p>Internet</p> <p>Cartulina</p> <p>Colores</p> <p>Marcadores</p> <p>Humanos</p> <p>Estudiantes</p> <p>Docente</p>	<p>12 horas</p>	<p>Comprende e interpreta conceptos.</p> <p>Construye conceptos.</p> <p>Aporta ideas al trabajo en equipo</p>
<p>La cartografía</p>	<p>Utiliza elementos de la cartografía para interpretar planos y mapas</p>	<p>Presenta sus trabajos completos y ordenados</p> <p>Es colaborativo</p>	<p>Ubica los principales lugares del territorio de Florencia</p>	<p>Ejercicio de cartografía</p>	<p>Elaborar un friso con explicaciones e ilustraciones creativas sobre la importancia de la cartografía</p> <p>Realizar ejercicios de cartografía social</p> <p>Representar el recorrido de la casa al colegio</p>	<p>Materiales</p> <p>Cartulina</p> <p>Colores</p> <p>Marcadores</p> <p>Computador</p> <p>Humanos</p> <p>Estudiantes</p> <p>Docente</p>	<p>12 horas</p>	<p>Identifica la importancia de la cartografía</p> <p>Aplica los elementos de la cartografía.</p> <p>Demuestra orden en la presentación de sus trabajos</p>
<p>Ubicación de Florencia en el Caquetá</p>	<p>Aplica los conocimientos geográficos para ubicar a Florencia</p>	<p>Es responsable con sus trabajos</p> <p>Ejerce liderazgo</p> <p>Trabaja en equipo</p> <p>Es responsable</p> <p>Demuestra compromiso</p> <p>Es comunicativo</p>	<p>Identifica la posición geográfica de Florencia</p>	<p>Motivación a través del arte</p>	<p>Realizar una maqueta sobre el mapa de Florencia donde plasme la ubicación geográfica</p>	<p>Materiales</p> <p>Plastilina</p> <p>Cartón paja</p> <p>Humanos</p> <p>Estudiantes</p> <p>Docente</p>	<p>8 horas</p>	<p>Se ubica y se orienta en el entorno.</p> <p>Maneja adecuadamente los conocimientos para ubicar a Florencia.</p> <p>Demuestra responsabilidad en el desarrollo de la actividad</p>
<p>El paisaje</p>	<p>Reconoce la importancia del paisaje en el territorio</p>	<p>Tiene sentido de pertenencia por su territorio.</p> <p>Es dedicado</p> <p>Demuestra compromiso</p>	<p>Identifica los sitios turísticos de Florencia y caracteriza su paisaje</p>	<p>Identificando el paisaje</p>	<p>Exposición fotográfica de los paisajes del territorio.</p> <p>Elaborar un folleto promocionando los sitios turísticos de Florencia.</p>	<p>Materiales</p> <p>Hojas</p> <p>Colores,</p> <p>lápices</p> <p>Humanos</p> <p>Estudiantes</p> <p>docente</p>	<p>16 horas</p>	<p>Identifica la riqueza natural del territorio</p> <p>Localiza y ubica los diferentes sitios turísticos e interpreta la importancia que tiene cada uno para el territorio.</p>

Tabla 2. Ruta metodológica. Fuente propia.

5.3.2 Fase 2: Ejecución

El proyecto de aula se implementó desde el mes de agosto hasta el mes de noviembre de 2017 y comprendió cuatro actividades. Este permitió experimentar una estrategia innovadora, pues aunque el enfoque pedagógico de la institución está orientado hacia la educación por proyectos, esta no es desarrollada en el plantel educativo. A continuación se presenta la secuencia didáctica, su desarrollo y el análisis de cada actividad significativa, producto de los registros del diario de campo y del cuestionario de resultados.

Actividad 1. Aprendiendo conceptos

SECUENCIA DIDÁCTICA DE PLANEACIÓN 1	
INSTITUCION EDUATIVA: Juan Bautista la Salle GRADO: 801 DOCENTE: Graciela Hernández Galindo	
FECHA	Agosto de 2017
TEMA	Espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje, cartografía
ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA	Diccionario didáctico
OBJETIVO	Potenciar el aprendizaje significativo de algunos conceptos utilizados en el manejo de relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local.
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Proyecto de aula

Tabla 3. Secuencia didáctica de planeación 1. Fuente propia.

Desarrollo de la actividad

La primera actividad implementada para el manejo de relaciones espaciales y territoriales consistió en la elaboración de un diccionario didáctico. Esta se inició con una lluvia de ideas donde la docente lanzó preguntas referentes al manejo de las relaciones espaciales y territoriales, y los estudiantes exploraron los saberes previos que tenían sobre territorio, espacio geográfico, lugar, paisaje, entre otros conceptos, dando así la posibilidad de crear espacios para lograr construir nuevos significados.

Desde esta perspectiva, el MEN plantea que

en la escuela se deben crear condiciones para el desarrollo de las Ciencias Sociales, a partir de la observación personal y social, la recolección de información y discusión con otros, hasta llegar a la conceptualización y a la teorización que las Ciencias Sociales aportan a la comprensión del ser humano y de su acción social (MEN, 2006, p.9)

Posteriormente se hizo una mesa redonda donde se aclararon dudas y se confrontaron los saberes. Una vez hecho esto, los estudiantes se organizan en grupos de cuatro personas para construir sus propios conocimientos, para ello realizaron varios borradores, los cuales se fueron ajustando y perfeccionando con la retroalimentación que hizo la docente. Esto permitió que los educandos lograran elaborar el diccionario didáctico (ver imagen 2), el cual constaba de la palabra, la imagen y el nuevo significado, producto de los saberes previos y el concepto ampliado durante la mesa redonda. Con este diccionario se logró también que los y las estudiantes, a partir de la conjugación de la imagen, la palabra y el significado, recrearan e interpretaran el territorio, el paisaje, el lugar y el espacio geográfico, conceptos importantes en el momento del aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales, ya que contribuyeron a la apropiación de la temática. Lo

anterior se vio reflejado en los estudiantes porque al interpretar y explicar desde el contexto los diferentes conceptos, lograron poner a prueba que efectivamente se comprendía (ver imagen 3).

Imagen 2. Diccionario didáctico



Fuente. Elaboración propia

Imagen 3. Estudiantes socializando su trabajo



Fuente. Elaboración propia

Observación

En la implementación de esta primera actividad se notó interés, motivación y disposición en los estudiantes, ya que respondieron positivamente frente al ejercicio. Como lo decía Geidy Alonso Silva “fue una clase diferente”, pues comentaba que nunca habían hecho clases dinámicas, donde sus conocimientos fueran tenidos en cuenta para construir algo nuevo.

Se evidenció que al momento de plasmar sus construcciones cada grupo demostró su creatividad, colocaron su empeño para dar los mejores resultados y esto se reflejó al momento de socializar sus trabajos. La gran mayoría de los educandos demostraron apropiación y dominio de los conceptos, se evidenció que la actividad fue muy significativa porque los estudiantes participaron activamente, expusieron sus ideas y confrontaron sus saberes, lo que permitió construir nuevos conocimientos. Además, se observó un buen trabajo en equipo (ver imagen 4), lo que generó redes de apoyo que facilitaron la comprensión.

Imagen 4. Estudiantes realizando trabajo en equipo



Elaboración. Fuente propia

Análisis

Se evidencia que en el momento de construir los nuevos significados, diez estudiantes presentaron falencias en la redacción, ortografía, orden de ideas y coherencia. Ocho se limitaron literalmente a realizar las construcciones de significados desde las consultas realizadas o desde lo explicado por la profesora durante el ejercicio. Por el contrario, a un grupo mayor de veinte alumnos se les facilitó dicha construcción, partieron de sus saberes previos, manejaron

adecuadamente sus ideas, las organizaron de tal forma que tuvieran sentido y fueran coherentes. Durante el proceso la docente fue aclarando las dudas a aquellos estudiantes que persistían con sus falencias, además, entre todos se colaboraban para dar cumplimiento de la mejor manera a el ejercicio propuesto.

La actividad fue muy significativa porque los estudiantes participaron activamente, expusieron sus ideas y confrontaron sus saberes, lo que permitió construir nuevos conocimientos. Se observó el trabajo colaborativo y que al construir un concepto los y las estudiantes adquirirían la capacidad de argumentar, proponer e interpretar, además de interesarse por el estudio de las ciencias sociales.

El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se puede clasificar su postura como constructivista, donde (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionistas (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento pasivo y las Características personales del aprendizaje). (Díaz Barriga y Hernández, 1999, p.15).

Se concluye entonces, de acuerdo al diagnóstico inicial, que la escuela tradicional no genera espacios que motiven a los estudiantes, por lo tanto, se requiere de estrategias metodológicas que cautiven a los educandos para el aprendizaje de las ciencias sociales, particularmente de la geografía.

Actividad 2. Ejercicios de cartografía

SECUENCIA DIDÁCTICA DE PLANEACIÓN 2	
INSTITUCION EDUCATIVA: Juan Bautista la Salle GRADO: 801 DOCENTE: Graciela Hernández Galindo	
FECHA	Septiembre de 2017
TEMA	la cartografía
ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA	El friso Ejercicios de cartografía social El recorrido de la casa al colegio
OBJETIVOS	Comprender la importancia y utilidad de la cartografía en el manejo de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local. Articular el aprendizaje en el manejo de relaciones espaciales y territoriales con las habilidades para desplazarse en la ciudad
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Proyecto de aula

Tabla 4. Secuencia didáctica de planeación 2. Fuente propia

Desarrollo de la actividad

Para el tema de la cartografía, se implementó el friso, la cartografía social y el recorrido. Se inició con un video del trabajo realizado por los y las estudiantes en la actividad 1, denominada, *aprendiendo conceptos*. Se comentó acerca de lo observado, Valentina Álvarez Quintana dijo “profe todos estamos trabajando, no hay desorden, me gusta esta clase”; Juan David Cumbe Hernández agregó “si... esa actividad fue muy chévere porque hicimos algo diferente, ojalá los otros profesores hicieran lo mismo”; Luisa Fernanda Linares Guamán mencionó “si... es muy bueno porque trabajamos en grupo y nos ayudamos para comprender mejor el tema”. Posteriormente se activaron los saberes, se les preguntó acerca de la cartografía y su importancia en el manejo de las relaciones espaciales y territoriales en el escenario local. Se aclararon dudas, se sacaron conclusiones y se procedió a elaborar las actividades planteadas para este ejercicio.

Para la realización del friso se propuso a los y las estudiantes plantear ideas sobre lo que iban a registrar en él. Luego, en forma grupal se definieron los parámetros para la elaboración del mismo. Se organizaron grupos de tres o cuatro personas, dentro de los cuales se establecieron roles (liderazgo, dibujo, creatividad, escritura, etc.) para cumplir con el trabajo. Se procedió a plasmar las ideas en el friso (ver imagen 5) que fueron producto de los saberes previos, las interpretaciones de las consultas realizadas, y las explicaciones dadas por la docente.

Imagen 5. Estudiantes elaborando el friso



Fuente. Elaboración propia

Para el ejercicio de cartografía social, los educandos se organizaron en grupos de acuerdo al barrio de residencia, luego, en una hoja se escribieron los referentes para que tuvieran una guía sobre los elementos que no podían faltar: ecológicos (montañas, ríos, bosques) de infraestructura (carreteras, puentes, caminos, colegios, centros de salud, centros comerciales, parques, iglesias) sociales y culturales (lugares de encuentro). Posteriormente se explicó la dinámica y la metodología del trabajo y se inició la construcción de los bocetos, teniendo en cuenta la visión de

los estudiantes, en este caso, del barrio. Entre los integrantes del grupo llegaron a un acuerdo para construir un mapa único.

Una vez culminado este proceso se avanzó en la construcción del mapa. La docente estuvo haciendo observación y retroalimentación durante el ejercicio con el fin de que el listado del referente estuviera completo en el mapa, luego, cada grupo expuso su trabajo, explicando e interpretando la representación plasmada en el ejercicio (ver imagen 6 y 7).

Imagen 6. Estudiantes elaborando y sustentando el ejercicio de cartografía social



Fuente. Elaboración propia

Imagen 7. Resultado del ejercicio de cartografía social



Fuente elaboración propia

Para realizar el ejercicio del recorrido inicialmente los estudiantes se desplazaron hacia la biblioteca, donde con ayuda de las tabletas lograron identificar virtualmente los sitios o lugares más importantes por donde transitan diariamente para ir de la casa al colegio. Identificaron los barrios y direcciones de las viviendas de sus compañeros, las rutas de partida, destino y mojones intermedios, luego representaron los sitios en un plano, y, posteriormente lo socializaron ante sus compañeros (ver imagen 8).

Imagen 8. Estudiantes explicando el recorrido de la casa al colegio



Fuente. Elaboración propia

Observación

Para el desarrollo de estas actividades el dialogo jugó papel muy importante, ya que permitió lograr acuerdos entre los integrantes de cada grupo y el cumplimiento en la función de los roles asignados. Se evidenció más dominio, concentración e interés por el desarrollo de las clases de ciencias sociales, precisamente porque era muy dinámica y creativa. Como lo argumentaba Ingrid Acosta Miranda, se logró cautivar a los estudiantes y motivarlos, pues con ello se estaba viendo reflejado un aprendizaje significativo, ya que el educando estaba comprometido con el proceso.

En relación con esto, Ausubel (2002) plantea que “el alumno debe manifestar predisposición a relacionar de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento como que el material que se aprende sea significativo para él” (p. 122), esto es precisamente lo que el proyecto de aula buscaba, que los estudiantes tuvieran disposición para el desarrollo del mismo, amor por el estudio de las ciencias sociales. Lo anterior se evidenció, ya que cuando alguna actividad institucional se interponía y tocaba aplazar la clase, los y las estudiantes reclamaban diciendo que no querían perderla. Al preguntar por qué, respondían diciendo: “es que el proyecto es muy dinámico, le da a uno participación y es muy creativo, nos gusta”.

Se observó que a través de esta dinámica de trabajo los educandos participaron activamente, hubo compromiso y responsabilidad frente a las tareas implementadas para tal fin, puesto que se apoyaron mutuamente y desarrollaron habilidades para el trabajo en equipo, compartieron metas, recursos, logros y cumplimiento del rol de cada uno.

Análisis

En las actividades implementadas durante la secuencia didáctica 2 se evidenció una experiencia significativa puesto que se observó el trabajo colaborativo. Alrededor de 35 estudiantes potenciaron sus conocimientos a través del intercambio de ideas y se apoyaron mutuamente en el desarrollo de las actividades, lo cual fue importante porque contribuyó como dice el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2005) a trabajar por grupos en pro de alcanzar un objetivo, hasta que todos sus miembros han entendido y terminado.

Con el friso se potenció el pensamiento geográfico, ya que alrededor de 27 estudiantes lograron organizar sus ideas para comprender el significado de la cartografía y por ende resolver problemas prácticos de su vida cotidiana. Rodríguez de Moreno (2010) afirma que “es importante realizar la

cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales” (p. 80). Mientras que 11 de los estudiantes aún tenían dificultades para comprender la importancia de la cartografía en el manejo de las relaciones espaciales y territoriales, por lo tanto realizaron el friso de una manera más literal, con poca interpretación y comprensión de su realidad.

El ejercicio de la cartografía social contribuyó a que un grupo de 30 estudiantes lograran identificar y sistematizar las representaciones que tenían sobre su barrio, lo cual fue muy significativo porque contribuyó a potenciar el conocimiento en el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local. Lograron elaborar mapas mentales de su espacio vivido y plasmarlos de acuerdo a sus interpretaciones, muy significativo porque para Domínguez (2004) se permite

interpretar el espacio y las relaciones espaciales a partir de sus representaciones abstractas y, a la inversa, la capacidad para extraer la información relevante del espacio real o de algún tipo de representación simbólica. Es el “espacio percibido” el estudiante adquiere la capacidad de localización y se identifican formas que no tienen contenido concreto porque se inicia el pensamiento abstracto. (p.38)

mientras que un número menor, de 8 estudiantes presentaron dificultades para desarrollar el ejercicio puesto que aún tenían falencias para organizar sus ideas y plasmarlas en el mapa, lo cual resulta interesante puesto que se tuvo en cuenta lo espacial desde lo social o la realidad misma de los estudiantes.

En la actividad del recorrido, 26 de los y las estudiantes lograron organizar mentalmente un mapa, manejaron adecuadamente la información que les permitió seleccionar ideas de los espacios

y utilizar signos gráficos a través de los cuales representaron su entorno cercano y conocido. Conforme a lo planteado por Rodríguez de Moreno (2010) “el recorrido permite explicar cómo se estructura mentalmente un mapa cognitivo, cómo se almacena toda una información que lo posibilita a localizarse, buscar, organizar y seleccionar ideas de los espacios, utilizar signos gráficos para representar su entorno cercano y conocido” (p.31), mientras que un grupo menor, de 12 estudiantes aun presentaban inconvenientes para organizar la información y plasmarla en el mapa.

Los estudiantes, en su gran mayoría se apropiaron de las actividades de tal manera que lograron posicionarse dentro del papel que cumplían dentro del grupo y del interés por aprender, lo cual fue muy positivo porque los animó a seguir adelante con el proceso y a ver las ciencias sociales como algo divertido y ameno. Con esta actividad, la enseñanza de la geografía se resignificó debido a que empezó a orientarse de tal manera que los estudiantes fueran participativos, críticos, autónomos, dándoles la oportunidad de interpretar su contexto y su realidad para comprender el mundo en el que viven. Dejaron de ser ajenos a su entorno, para ser parte activa de él.

Actividad 3. Motivación a través del arte

SECUENCIA DIDÁCTICA DE PLANEACIÓN 3	
INSTITUCION EDUATIVA: Juan Bautista la Salle GRADO: 801 DOCENTE: Graciela Hernández Galindo	
FECHA	octubre de 2017
TEMA	Ubicación de Florencia en el Caquetà
ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA	La maqueta
OBJETIVOS	Desarrollar la habilidad de entender la información de un mapa para comprender las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Proyecto de aula
-----------------------	------------------

Tabla 5. Secuencia didáctica de planeación 3

Desarrollo de la actividad

El proyecto de aula contribuyó a que los y las estudiantes logaran plasmar sus interpretaciones a través del arte. Para ello, se organizaron en grupos de cuatro o cinco personas, con quienes debían realizar una maqueta elaborada con plastilina (ver imagen 9), ahí ubicaron el mapa de Florencia, sus límites, corregimientos e inspecciones, aprendieron a localizar los puntos cardinales y a manejar e interpretar el cuadro de convenciones. Luego socializaron su trabajo de acuerdo a su comprensión y análisis, demostrando de esta manera las habilidades para manejar adecuadamente la información contenida en el mapa (ver imagen 10).

Imagen 9. Estudiantes elaborando la maqueta



Fuente. Elaboración propia

Imagen 10. Estudiantes sustentando el trabajo



Fuente. Elaboración propia

Observación

En esta actividad se evidenció interés, compromiso y responsabilidad en el momento de realizar la maqueta, los estudiantes estuvieron muy animados y dispuestos a realizar el trabajo asignado. Se observó liderazgo, un educando organizó el grupo y asignó roles a cada integrante, de tal forma que entre todos hubiera participación para organizar la información y plasmarla en el mapa. Fue importante la comunicación, pues se escuchaban unos a otros y trataban de explicar lo que no se entendía. También se evidenció la creatividad artística, puesto que cada grupo trató de presentar su maqueta de la mejor manera, demostrando así su talento.

Análisis

Según la opinión de los y las estudiantes, esta fue una experiencia muy dinámica y creativa, porque el trabajo en equipo contribuyó a fortalecer las falencias que tenían los estudiantes. Esta estrategia de aprendizaje permitió que dentro de los grupos de trabajo se conformaran líderes para

el manejo y organización de los mismos. Dichos líderes se encargaban de detener el trabajo cuando algún compañero de su grupo necesitaba aclarar dudas, así entre todos se fortalecía el proceso.

Fue una actividad interesante porque la comunicación jugó un papel importante ya que se escucharon y respetaron las ideas de cada integrante del grupo. Como indican Díaz Barriga y Hernández (1999): “las competencias comunicativas permiten participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad y mediante el habla, la escucha y la lectura nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad” (p.146). Precisamente los educandos lograron poner a prueba las habilidades de la comunicación, puesto que escucharon a los aportes de sus compañeros, lograron entre todos cumplir el desempeño planteado referente a la ubicación y orientación en el entorno, además, se desempeñaron con responsabilidad durante el ejercicio. La creatividad artística se vio reflejada en la maqueta del mapa de Florencia, cada grupo la diseñó de acuerdo a su ingenio, se evidenció responsabilidad, compromiso, motivación e interés por hacerla de la mejor manera.

Al finalizar, cada grupo socializó su experiencia, reflejándose un mayor desenvolvimiento en el manejo adecuado de los conocimientos adquiridos, ya que 22 estudiantes lograron organizar, interpretar y comprender los símbolos y las convenciones, y, por ende manejar adecuadamente la información contenida en el mapa. Por su parte, los 16 estudiantes restantes, plasmaron el mapa, pero al momento de organizar el cuadro de convenciones y explicar lo que allí se registraba demostraron dificultades en la interpretación y el análisis.

Actividad 4. Identificando el paisaje

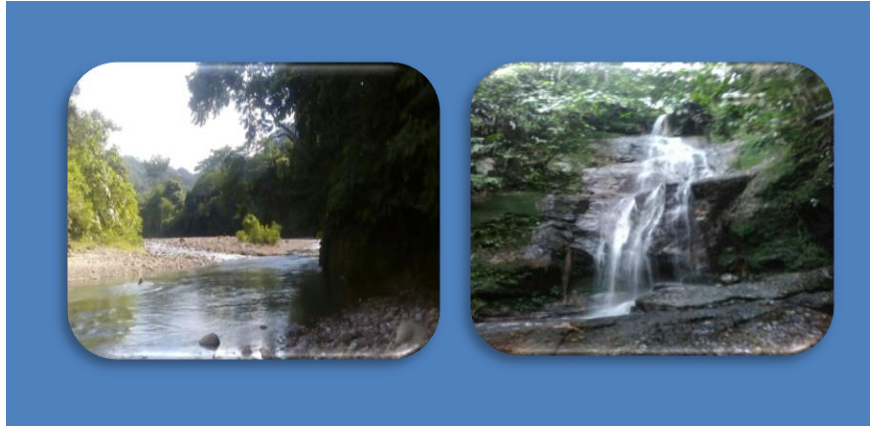
SECUENCIA DIDÁCTICA DE PLANEACIÓN 4	
INSTITUCION EDUATIVA: Juan Bautista la Salle GRADO: 801 DOCENTE: Graciela Hernández Galindo	
FECHA	Noviembre de 2017
TEMA	Identificando el paisaje
ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA	Exposición fotográfica Elaboración de folleto
OBJETIVOS	Comprender la importancia, valoración y cuidado del paisaje para el manejo de relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local.
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	Proyecto de aula

Tabla 6. Secuencia didáctica de planeación 4. Fuente propia

Desarrollo de la actividad

Esta actividad se realizó junto con los padres de familia, quienes fueron esenciales para que se desarrollara a cabalidad. Se inició con una reunión de padres de familia donde se les informó el procedimiento a seguir durante el ejercicio, el cual consistía en una salida que debían organizar junto con sus hijos a un lugar o sitio turístico de Florencia, donde los y las estudiantes pudieran evidenciar el paisaje, su ubicación, si han habido transformaciones producidas por el hombre o si se mantiene como un paisaje natural. Cada estudiante debía presentar imágenes fotográficas del lugar visitado (ver imagen 11). Estas fotos fueron recopiladas y plasmadas en una exposición fotográfica, donde con la ayuda de un folleto elaborado por los estudiantes promocionaron la conservación y el cuidado de las reservas naturales del municipio de Florencia.

Imagen 11. Reservas naturales de Florencia



Fuente. Elaboración padres de familia

La actividad fue una experiencia muy significativa puesto que los papás estuvieron atentos al cumplimiento de la actividad, comentaron que era un aprendizaje muy positivo, ya que ellos habían compartido con sus hijos y no solamente salieron de paseo sino que hicieron algo muy bonito que fue observar y valorar la belleza natural que tiene Florencia. Se resalta la unión familiar, el entusiasmo, la dedicación y el compromiso tanto de padres de familia como de los estudiantes. Algo muy positivo de resaltar, también porque se logró vincular a los padres de familia en este proceso, lo que se reflejó en que 25 estudiantes respondieron adecuadamente y cumplieron con el ejercicio.

Los estudiantes manifestaron que les gustó la experiencia. Santiago Morales dijo “mi papá compartió conmigo, fuimos a mirar el paisaje, Florencia tiene cosas muy bonitas, me di cuenta que donde estuvimos el paisaje ha sido transformado”. La señora Darly Johana Cubillos comentó: “profesora mire que nosotros vivimos en una finquita en las afueras de la ciudad, bajamos a la quebrada la Yuca, y ¡que espectáculo profe! una belleza, aguas cristalinas, nunca me había puesto a mirar detalladamente la naturaleza... que bonito ejercicio profe”. Un estudiante de nombre Julián Andrés Pinzón comentó “me puse a mirar el paisaje donde estuve con mis papás, alrededor habían

unas finquitas y puede entender que el hombre ya ha cambiado el paisaje”. En la mayoría de los padres de familia se evidenció compromiso con el ejercicio. Un grupo restante de 13 estudiantes no logró desarrollar la actividad, pero al momento de realizar el folleto y plasmar en él la importancia de conservar el paisaje, los estudiantes se organizaron de tal forma que en cada grupo hubieran estudiantes que habían tenido la oportunidad de haber realizado la salida, de modo que estos pudieran compartir la experiencia con sus compañeros. Así entre todos lograron comprender la importancia, valoración y cuidado del paisaje.

5.3.3 Fase 3: evaluación del aprendizaje

La evaluación del proyecto de aula *conociendo mi territorio* se dio de manera constate, permitiendo la reflexión del grupo con miras a enriquecer el conocimiento. Los instrumentos utilizados para la evaluación del aprendizaje fueron: la formativa, el cuestionario post tés la autoevaluación y la coevaluación.

En primer lugar, el proceso inició en el mismo momento de la escogencia del tema a trabajar, hubo un impacto significativo en el grupo, se despertó el interés ya que cada vez había más motivación frente al mismo, lo que permitió llevar el proyecto hasta el final. Se puede decir que el aprendizaje de los diferentes temas o contenidos surgió positivamente, fue así como en el transcurso del proyecto muchos de los estudiantes a los que se les dificultaba expresarse oralmente empezaron a participar confiados en que sus aportes serían escuchados y respetados. Algunos educandos decían “no puedo”, empezaron a explorar con las diferentes técnicas y materiales, nuevas maneras de aprender, así lograron afianzar sus capacidades en diferentes campos, y ganaron seguridad en sí mismos. En segundo lugar, los temas abordados tenían estrecha relación con el proyecto, fueron los mismos estudiantes quienes se encargaron de elaborar los trabajos y

exponerlos lo que le dio un sentido creativo y pedagógico al aprendizaje. En tercer lugar, los educandos aprendieron sobre las relaciones espaciales y territoriales, permitiendo dar cuenta de la manera como se puede proponer y comprender cualquier tema, cuando lo que se propone está mediado por estrategias pensadas en fortalecer los retos y habilidades de los estudiantes. En cuarto lugar, los estudiantes y la docente planeamos, ejecutamos y evaluamos todo el proceso. Se generaron espacios para construir permanentemente con base en las propuestas de los estudiantes porque estas fueron tenidas en cuenta, reconociéndolos como parte activa, capaces de trabajar colaborativamente en beneficio de todos.

En síntesis, la evaluación formativa permitió mirar los avances en los resultados obtenidos al momento, las estrategias y los procedimientos. Esto arrojó resultados positivos puesto que los estudiantes en su gran mayoría estuvieron activos, fueron responsables, trabajaron en equipo y demostraron compromiso en cada una de las actividades implementadas durante el proyecto de aula.

El cuestionario pos test demostró progreso en la conceptualización de las relaciones espaciales y territoriales puesto que los educandos fueron más claros y pertinentes al explicar los conceptos, demostraron desenvolvimiento con sus ideas expresadas ya que la mayoría de ellos, lograron partir de sus saberes previos de tal manera que lograron explicar los diferentes temas trabajados.

La autoevaluación y la coevaluación permitió a los estudiantes valorar su aprendizaje y la forma como se asumió la responsabilidad, el trabajo colaborativo, el respeto, y, si contribuyó a la formación como persona. Los educandos estuvieron muy animados ya que tuvieron la oportunidad de reconocer sus errores y avances en el cumplimiento de las normas y valores, tanto personales como de sus compañeros ayudando a superarse y a ser cada día mejores personas.

5.4 evaluación del proyecto

En este apartado se hace un análisis del proyecto de aula, a partir de categorías como: la participación de los estudiantes, el desarrollo de competencias, la articulación con los estándares, los DBA, el trabajo colaborativo y la opinión de los estudiantes con respecto al desarrollo del mismo.

5.4.1. Formas de participación

Para el proyecto de aula *conociendo mi territorio* se fomentaron dos formas de participación: individual y colaborativa. Individual, cuando la docente lanzaba preguntas a los estudiantes y, él o ella respondían de acuerdo a sus conocimientos. Colaborativa, cuando en el desarrollo de las actividades se formaban grupos de tres o cuatro personas para que intercambiaran sus puntos de vista y de esta manera llevar a cabo las actividades a desarrollar. Esto conllevó a favorecer la escucha, el respeto, la interacción y la cooperación.

5.4.2 Desarrollo de competencias

Se contribuyó al desarrollo de las competencias comunicativas y ciudadanas. Comunicativas porque hubo interacción constante entre los estudiantes, favoreciendo la expresión de las ideas, de preguntas, la discusión, entre otros. Ciudadanas porque los estudiantes trabajaron colaborativamente en las diferentes actividades y reconocían las posturas de sus compañeros, llegando a acuerdos, fomentando de esta manera el respeto, la convivencia, la participación y la valoración de las diferencias.

5.4.3 Articulación con los estándares y los DBA

El proyecto de aula partió de los estándares básicos de competencias de los cuales surgió la competencia que hace referencia al manejo de relaciones espaciales y territoriales donde se extrajeron los temas desarrollados y fueron contextualizados de acuerdo a los DBA, lo que permitió que el proyecto fuera avalado para ser desarrollado con los estudiantes del grado 801.

5.4.4 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se dio durante todo el proceso. Los estudiantes en grupos exponían sus ideas las cuales fueron tenidas en cuenta por sus compañeros, y, de esta manera los educandos lograban afianzar los conocimientos, cuando alguno no comprendía, los demás se encargaban de explicarles para que todos alcanzaran los objetivos propuestos.

5.4.5 opinión de los estudiantes frente al desarrollo del proyecto

Los estudiantes promotores del proyecto presentan algunas apreciaciones teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿Qué piensa sobre la forma como acordamos realizar el proyecto?

Los estudiantes responden diciendo que les agradó porque ellos fueron participes del proceso y tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas sin miedo.

¿Cómo pudimos cumplir con lo que queríamos hacer?

Pareció divertido porque todos nos colaboramos, aprendimos entre todos y nos ayudamos mutuamente para lograr lo que nos proponíamos.

¿Cuáles fueron sus aportes al proyecto?

Aprendimos a escuchar, le expusimos a nuestros compañeros lo que habíamos comprendido. Fue muy interesante porque nos enfrentamos a nuestros miedos y logramos salir adelante

6. CONCLUSIONES

En esta parte se abordan las conclusiones que surgieron a partir de la implementación del proyecto de aula en el área de ciencias sociales que evidencian la dinamización de la enseñanza de las relaciones espaciales y territoriales desde el escenario local en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle

El punto de partida para el desarrollo de la experiencia pedagógica fue el cuestionario pretest ya que permitió evidenciar los saberes previos con relación al manejo de conceptos sobre las relaciones espaciales y territoriales, elemento necesario para estructurar el proyecto de aula porque se logró evidenciar dificultades o avances en los mismos.

Se logró implementar el proyecto de aula *conociendo mi territorio* con actividades dinámicas que involucraron directamente a los estudiantes con la construcción del conocimiento para el mejoramiento de las praxis en el aula de clase, quienes demostraron interés frente al aprendizaje, adquiriendo elementos útiles para su vida y su realidad social.

La enseñanza significativa de las relaciones espaciales y territoriales a través del proyecto de aula *conociendo mi territorio* contribuyó a una mejor comprensión del entorno y de la realidad social, ya que los estudiantes lograron leer y representarse en el contexto donde viven para una mejor comprensión desde el escenario local.

La evaluación del proyecto de aula se realizó por procesos, es decir en la medida que los estudiantes fueron ejecutando las actividades, se iban autoevaluando, y, coevaluando a sus pares teniendo en cuenta la construcción de conceptos, la interacción, la participación, la creatividad, la espontaneidad, el respeto por el otro, la motivación, el disfrute, entre otros.

7. REFLEXIONES

Comienzo por evaluar el quehacer pedagógico tratando de evidenciar el desempeño y me doy cuenta que hay que romper paradigmas para hacer la clase significativa, pues a través del tiempo he venido estancada en una educación tradicional que no había brindado participación a los educandos, convirtiéndolos en seres pasivos durante el proceso educativo. Mi objetivo consistió entonces en salir de la rutina y emplear una estrategia metodológica de un proyecto de aula, asumiendo realidades desde el contexto y orientando a los educandos al desarrollo de sus capacidades, donde cada uno asumió retos para alcanzar los propósitos, sin miedo a equivocarse.

Mediante la ejecución del proyecto de aula me di cuenta que los estudiantes pueden dar mucho, solo que como docente debo exigir para que produzcan conocimientos y convertirlos en seres creativos, analíticos y críticos para que sean útiles a la sociedad. A partir de la experiencia pedagógica también pude confirmar que puedo orientar las Ciencias Sociales de manera creativa de tal forma que el estudiante se involucre en el proceso, que sea parte activa de él, dejando de lado la pasividad y el tradicionalismo que de alguna manera han permeado a la educación.

Como respuesta a ese cambio de pedagogía tradicionalista, mi experiencia pedagógica se enfocó en rescatar toda la riqueza que tienen los estudiantes permitiéndoles expresar con mayor libertad sus ideas y motivándolo hacia el aprendizaje porque se abrió espacio hacia el pensamiento crítico,

el desarrollo de las capacidades, al buen trato, al trabajo cooperativo, a la lectura y al análisis para que se vuelvan participes de su propia realidad.

La experiencia significó un cambio en mi práctica, toda vez que permitió la comunicación y el acceso al pensamiento como elemento fundamental para generar en ellos expectativas diferentes frente a la clase de Ciencias Sociales.

En conclusión, el ejercicio de implementación del proyecto de aula fue significativo porque me hizo cuestionar y reflexionar sobre mi quehacer pedagógico permitiendo así lograr una adecuada planificación con nuevas estrategias didácticas para el mejoramiento de las praxis en el aula de clase, además, como docente, me di cuenta que si es posible utilizar diversas estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes y fomentar el interés por el aprendizaje de esta área, generando ambientes positivos en el aula de clase y derrumbando paradigmas de la educación tradicional.

8. HALLAZGOS

Con relación a mi forma de enseñar y los modelos pedagógicos, me encuentro que debía reestructurar mi práctica pedagógica y tenía la responsabilidad de plantear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante fuera el motor de dicho proceso. Para ello me apoyé en Ausubel, como uno de los teóricos clave en el aprendizaje significativo, donde el estudiante puede pensar, analizar y construir conocimiento. Además, con Rincón me fundamenté para implementar el proyecto de aula porque con esta estrategia el estudiante tiene la oportunidad de ser parte activa en el proceso, de empezar a confiar en sus puntos de vista, a desarrollar la capacidad para tomar decisiones y ser responsable en su formación como ser social.

Con la implementación del proyecto de aula puedo decir que alcancé logros importantes como:

Generé espacios de autonomía y confianza al estudiante, además del trabajo colaborativo, el respeto y el compromiso frente al proceso.

El proyecto de aula es una forma de hacer que el estudiante esté comprometido, dispuesto y motivado al aprendizaje.

Se permitió el acercamiento al estudiante, a su sentir, a dejar sus miedos, a cuestionarse y a expresar sus ideas e inquietudes.

Logré salir un poco de la educación tradicional y se avanzó hacia un cambio donde jugó papel importante el contexto y la participación activa de los estudiantes, ya que de una u otra manera se vincularon con el proceso siendo parte activa del mismo.

Se resalta la motivación que manifestaron los estudiantes de otros grados con el proyecto, lo cual fue muy significativo porque se estaba viendo reflejado el trabajo realizado con el grupo.

Se contribuyó con el enfoque por competencias de la Institución educativa Juan Bautista la Salle ya que está orientado a la educación por proyectos, y, hasta la fecha los docentes no la estábamos llevando a cabo.

Queda el reto de seguir trabajando en pro de una mejor educación y continuar implementando proyectos de aula para que las ciencias sociales sea el área donde los estudiantes disfruten aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al tablero. (2006). *Resultados de cada una de las áreas*. Recuperado de <http://www.mineducación.gov.co/1621/article-107411>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Planeta.
- Congreso de la República de Colombia. (1991) *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F: McGraw-Hill.
- Domínguez, M.C. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson.
- Franco, Y., y Verano, J.D. (2016). *Musicalizando y reescribiendo con sentido crítico la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la Institución educativa Narciso Cabal Salcedo de la ciudad de Guadalupe de Buga*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Ministerio de educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-73366_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Lineamientos curriculares en ciencias sociales, constitución política y democracia en Básica y Media*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Prescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Pérez, M., y Bustamante, Z. (1996) *Evaluación escolar ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pulgarín, M. R. (2002a). *El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales*. Recuperado de: https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
- (2002b) *El estudio del espacio geográfico. ¿Posibilita la integración de las ciencias sociales? Educación y pedagogía*. XIV(34), 181-194.

Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá: Editorial Kimpres.

Rodríguez de Moreno, E.A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación Básica Secundaria*. Recuperado de:
http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf

Vargas, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75-112.

ANEXOS

ANEXO 1.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

CONOCIENDO MI TERRITORIO

PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA CAQUETÁ

CRITERIOS A EVALUAR EN LOS ESTUDIANTES	SI	NO	FORTALEZAS - DEBILIDADES
ACTIVIDAD			
COMPORTAMIENTO			
TRABAJO COLABORATIVO			
LIDERAZGO			
DISPOSICIÓN			
TRABAJO EN EQUIPO			
PARTICIPACIÓN			
COMPROMISO			
INTERES O DESINTERES POR LAS CLASES			

ANEXO 2.

PRUEBA DIAGNÓSTICA A LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE

CONOCIENDO MI TERRITORIO

PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA CAQUETÁ

Nombre y apellidos: _____

Grado: _____ Fecha: _____

Institución Educativa: _____

El presente cuestionario se realizó con el fin de recoger información referente a los conocimientos previos en el aprendizaje de las relaciones espaciales y territoriales que posee del contexto. Como base para la elaboración de un proyecto de investigación en el aula de clase. Por favor responda claramente y lo que sabe al respecto a las siguientes preguntas.

1. Escriba lo que entiende por:

Espacio geográfico

Cartografía

Paisaje

Territorio

Lugar

2. Escriba la percepción que tiene usted sobre el entorno.

3. . Realice un mapa sobre la descripción anterior con su respectivo cuadro de convenciones



4. Mencione los paisajes que tiene Florencia y la importancia de su ciudad y protección

5. ¿Le agrada el área de Ciencias Sociales?

Si___

No___

Porque

6. ¿Qué actividades han desarrollado sus docentes para el desarrollo de las ciencias sociales

ANEXO 3

CUESTIONARIO A DOCENTES QUE ORIENTAN CLASE DE SEXTO A NOVENO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE

CONOCIENDO MI TERRITORIO

PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA CAQUETÁ

Nombre y apellidos: _____

Grado: _____ Fecha: _____

Institución Educativa: _____

El presente cuestionario se realizó con el fin de recoger información y analizar sus opiniones a la enseñanza de las ciencias Sociales, como base para la elaboración de un proyecto de investigación en el aula de clase. Por favor responda desde sus saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos a los siguientes:

1. Marque el nivel de formación que posee:

a) Normalista _____

b) Licenciado _____

c) Maestría _____

d) Profesional _____

2. Cuál es su experiencia docente?

a) Más de cinco años _____

b) Cinco años _____

c) Tres años _____

d) Dos años _____

3. ¿Cuántos años de experiencia orientando las ciencias sociales?

a) Mas de cinco años _____

b) Cinco años _____

c) Tres años _____

d) Dos años _____

4. Hacia donde se enfoca la enseñanza de las ciencias sociales?

a) Historia

b) geografía

c) historia y geografía

d) otra. ¿Cuál? _____

5. Al iniciar la clase tiene en cuenta los saberes de los estudiantes?

a) SI _____

b) NO _____

6. Contextualiza las temáticas desarrolladas en clase?

a) SI _____

b) NO _____

7. ¿Qué metodología utiliza en sus clases de ciencias sociales?

a) Tradicional _____

b) activa _____

c) proyectos de aula _____

8. ¿Qué actividades desarrollan los estudiantes en las clases de ciencias sociales?

a) Talleres _____

b) Mapas _____

c) lecturas _____

d) otra. ¿Cuál? _____

ANEXO 4

FORMATO DIARIO DE CAMPO

CONOCIENDO MI TERRITORIO

PROYECTO DE AULA PARA EL APRENDIZAJE DE RELACIONES ESPACIALES Y TERRITORIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 801 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA CAQUETÁ

CLASE N0 _____	FECHA _____
DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS Y VIVENCIAS DEL GRUPO	INTERPRETACIÓN DE LOS ASUNTOS RELEVANTES